

Module Pratiques pédagogiques

P1 – Introduction	page 2
P2 - Textes législatifs Présentation	page 3
L'obligation scolaire	
Recommandation du Conseil de l'Europe du 3 février 2000	
P3 – Structures	page 12
Les dispositifs de scolarisation des enfants du voyage	
Pour aller plus loin	
P4 - Accueil et suivi Présentation page 43	
Conseils pour l'accueil	
Le suivi pédagogique	page 50
Outil 1 : Le livret de suivi d'Orléans.	
Outil 2 : La valise pour l'accueil, école des cormorans, Caen	
Outil 3 : Le livret d'accueil de Guingamp : évaluation de niveau	
P5 - Accueil en lien avec un dispositif passerelle	page 129
Une classe sur le terrain - Une antenne mobile scolaire - Un poste supplémentaire - Dans une école ordinaire - Une classe de voyageurs dans un collège - Un enseignant itinérant	
P6 - Pédagogie interculturelle	page 146
Présentation définition et histoire de la notion, traitement de la pluralité culturelle	
Pour aller plus loin : Sitographie - Lecture complémentaire - Les enfants du voyage : spécificités culturelles et orientations pédagogiques - Lecture complémentaire : Lire - écrire	
P7 - Pédagogie différenciée Pédagogie différenciée, présentation	page 167
Un exemple de mise en place de pédagogie différenciée	
Pour aller plus loin sitographie	
P8 - Pédagogie du projet Pédagogie du projet, définitions	page 205
Expérience 1 : Faire un livre	
Expérience 2 : Les Iferawen	
Expérience 3 : Le piéton -	
Expérience 4 : Des nigré à l'école	
P9 - Le tutorat,	page 234
le retour réflexif,	page 240
la simulation globale	page 256
P10 Évaluation	page 261
Évaluation 1 -Évaluation 2	

Introduction

(Par Armelle Doguet)

Ce module traite des rapports des enfants tsiganes et voyageurs et de leurs familles avec l'école. Il rend compte d'une rencontre entre deux cultures et présente des pratiques pédagogiques qui ne sont pas uniquement destinées aux enfants du voyage mais qui semblent efficaces et adaptées à ce public spécifique.

Une première partie est consacrée aux textes officiels qui régissent la scolarisation des enfants du voyage et l'obligation scolaire. Elle présente les dispositifs de scolarisation des enfants du voyage.

La seconde partie s'intéresse d'abord à l'accueil puis aux différentes pédagogies qui peuvent faciliter les relations entre les élèves voyageurs et l'école.

L'accueil est fondamental, il s'inscrit dans le premier contact, il anticipe sur l'avenir de la scolarisation de chaque enfant et construit l'image de l'école dans les familles. Un bon accueil dépend aussi des modalités de suivi mises en place. Le suivi est indispensable car il permet à l'enseignant de gagner du temps dans l'évaluation du niveau de l'élève afin de le faire progresser dans ses apprentissages en cernant au mieux sa zone proximale de développement. Il permet aussi à l'élève d'utiliser des techniques associées au retour réflexif qui l'aideront à prendre conscience de son évolution dans des apprentissages qui concernent des objectifs qui lui semblent souvent très éloignés.

Dans chacune de ces pratiques pédagogiques est mis en évidence l'intérêt de son utilisation pour mener à bien la scolarisation spécifique des enfants du voyage. L'objectif primordial de ce module est de proposer, non pas des modèles figés, mais bien plutôt des exemples de dispositifs transformables et adaptables à diverses situations et à la personnalité de chacun. Ainsi, ces exemples peuvent nourrir une réflexion personnelle portée vers l'innovation et la création de réponses pédagogiques nouvelles au défi que représente l'intégration des enfants du voyage dans l'univers de l'école.

Première partie

A. Textes

(Par Annie Huvetl)

La dernière circulaire de référence concernant *"la scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires"* a été publiée dans le numéro spécial 10 du Bulletin Officiel (25/04/2002).

Rappelant la loi de 1998 sur le renforcement du contrôle de l'obligation scolaire et celle du 5/7/2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage, qui devraient favoriser une scolarisation plus régulière, la circulaire apporte des précisions sur l'accueil des élèves et le suivi de cette scolarisation qui relève, avant tout, du droit commun. Des dispositifs spécifiques peuvent être envisagés, mais à titre transitoire, comme passerelles vers les classes ordinaires.

L'utilisation de divers outils de suivi pédagogique devra aider à assurer une continuité des apprentissages. Il est précisé que la prise en compte de ces enfants doit être effective dans le projet des écoles concernées; l'enseignement à distance (CNED) est réservé aux familles en "très grande mobilité".

La circulaire recommande également la mise en place d'une coordination départementale pour organiser et suivre de manière cohérente les actions en faveur de ces enfants et la formation des enseignants, en partenariat notamment avec les anciens CEFISEM, devenus *centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)*.

Concernant l'obligation scolaire, le décret n° 2004-162 du 19 février 2004, concernant tous les enfants, institue une commission de suivi départementale de l'assiduité et un système de remédiation sous forme de « modules de soutien à la responsabilité parentale ».

1- Circulaire d'Avril 2002

Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires [C. n° 2002-101](#) du 25-4-2002 NOR : MENE0201120C RLR : 515-0 MEN - DESCO

BO spécial n° 10 du 25 avril 2002

SCOLARISATION DES ENFANTS DU VOYAGE ET DE FAMILLES NON SÉDENTAIRES

Circulaire n° 2002-101 du 25 avril 2002 MEN - DESCO

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale

La population non sédentaire présente en France regroupe des gens du voyage et d'autres familles elles aussi itinérantes pour raisons professionnelles (bateliers, forains et gens du cirque par exemple). Si les déplacements ne favorisent pas la scolarisation qui implique une présence assidue à l'école, ils ne doivent pas pour autant faire obstacle aux projets d'apprentissage que font les jeunes et leurs familles.

Au cours de ces dernières années, on a pu constater une hausse de la fréquentation scolaire de l'ensemble des enfants de familles non sédentaires, tout particulièrement au niveau de l'école primaire. L'évolution des attentes des parents, qui ont fréquenté davantage l'école et sont plus conscients de l'importance de son rôle, de même que les actions de sensibilisation auprès des familles, conduites en tant que de besoin en partenariat avec des associations, y ont grandement contribué. Cette amélioration, même si elle s'amorce au niveau de l'enseignement du second degré, reste beaucoup plus aléatoire.

Depuis la promulgation de la loi n° 98-1165 du 18 décembre 1998 tendant à renforcer le contrôle de l'obligation scolaire, dont l'article 1er devenu article L122-1 du code de l'éducation dispose que "l'instruction obligatoire est assurée prioritairement dans les établissements d'enseignement", ainsi que celle de la loi n° 2000-614 du 5 juillet 2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage qui facilitera les possibilités de stationnement et en prolongera la durée potentiellement jusqu'à 9 mois, une scolarisation plus suivie et régulière pour beaucoup d'enfants de familles non sédentaires doit pouvoir être assurée.

Le présent texte apporte des précisions sur les conditions d'accueil des enfants qui voyagent avec leur famille, des recommandations pour l'organisation et le suivi de cette scolarisation, ainsi que sur des modalités du pilotage départemental.

1 - CONDITIONS D'ACCUEIL ET DE SCOLARISATION

Les enfants de parents non sédentaires sont, comme tous les autres enfants, soumis à l'obligation scolaire entre six et seize ans. Ils ont droit à la scolarisation dans les mêmes conditions que les autres enfants, quelles que soient la durée et les modalités du stationnement, et dans le respect des mêmes règles, d'assiduité

notamment. Le fait que la famille soit hébergée de manière provisoire sur le territoire d'une commune est sans incidence sur le droit à scolarisation. En effet, c'est la résidence sur le territoire d'une commune qui détermine l'établissement scolaire d'accueil (article L. 131-6 du code de l'éducation). La scolarisation s'effectue donc dans les écoles ou établissements du secteur de recrutement du lieu de stationnement (sauf situation particulière impliquant l'accueil temporaire dans une structure spécifique absente dont ces écoles ou établissements sont dépourvus - cf. ci-dessous).

Pour l'école primaire, selon les dispositions de la circulaire n°91-220 du 30 juillet 1991, même si la famille ne peut pas, lors de la demande d'inscription à l'école, présenter un ou plusieurs des documents nécessaires, l'enfant doit bénéficier d'un accueil provisoire, dans l'attente de la présentation, dans les plus courts délais, de ces documents qui permettront d'effectuer l'inscription de l'enfant à l'école.

Au cas où le directeur d'école se trouverait dans l'impossibilité absolue d'admettre l'enfant par manque de place dans l'école, il conviendra qu'un rapport soit adressé, dans un délai maximum de trois jours, par la voie hiérarchique, à l'inspecteur d'académie du département. Celui-ci en informera le préfet et prendra toutes dispositions utiles pour rendre cet accueil possible.

Le droit commun s'applique en tous points aux enfants du voyage.

Conformément aux dispositions de l'article 1er de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, reprises dans l'article L. 111-1 du Code l'éducation, "le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. (...) L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique". L'éducation nationale se doit donc de mettre en œuvre les dispositions nécessaires pour assurer aux enfants des familles non sédentaires des conditions de scolarisation qui leur garantissent le respect de ce droit.

L'intégration dans les classes ordinaires est à privilégier, avec mise en place si nécessaire de soutiens pédagogiques.

Elle est, dans tous les cas, le but à atteindre, même lorsque la scolarisation nécessite temporairement des aménagements.

Les familles doivent recevoir toutes les informations sur le fonctionnement de l'école ou de l'établissement, ainsi que sur les possibilités de participer à la vie de l'école ou de l'établissement qui leur sont ouvertes (élection de représentants des parents, vie associative, etc.).

1.1 La scolarisation à l'école primaire

L'école maternelle qui accueille actuellement la quasi totalité des enfants de 3 à 6 ans constitue le socle éducatif sur lequel s'érigent les apprentissages systématiques de l'école élémentaire ; il convient donc que davantage d'enfants de familles non sédentaires y accèdent. Pour ce faire, on veillera à organiser un accueil privilégié des parents, éventuellement en partenariat, avec une présentation de l'école, et des différents services annexes, pour expliciter les règles de fonctionnement de l'école et obtenir ainsi leur

adhésion. En effet, la qualité de l'accueil est déterminante pour renforcer la confiance des parents et conduire à une plus grande assiduité des enfants.

La scolarisation s'effectuera en priorité dans l'école maternelle du secteur, même si des dispositifs intermédiaires et non définitifs, à temps partiel le plus souvent, sont parfois nécessaires pour conduire progressivement vers le cursus banal et une scolarisation à plein temps.

À l'école élémentaire, il importe aussi que l'accueil s'effectue dans le cadre des classes ordinaires.

Des dispositifs spécifiques peuvent, si nécessaire, être envisagés à titre transitoire, mais uniquement comme passerelles vers la scolarisation en milieu ordinaire (classes d'adaptation dans des écoles de quartier, écoles spécifiques dans un quartier proche du lieu de stationnement ou sur le lieu de stationnement, par exemple). Si la maîtrise de la langue française dans ses usages oraux et écrits est une priorité, l'apprentissage du vivre ensemble constitue une autre finalité essentielle de l'école. Ainsi, **l'intégration en milieu ordinaire constitue non seulement un principe ou un objectif mais aussi la modalité principale de scolarisation.**

La solution optimale consiste souvent en l'accueil en classes ordinaires correspondant à l'âge des élèves avec organisation, en tant que de besoin, de regroupements temporaires hebdomadaires pour un soutien en français et parfois en mathématiques, en veillant à ce que les élèves restent dans la dynamique de la classe. En outre, **ceux-ci doivent, s'il y a lieu, pouvoir bénéficier, dans les mêmes conditions que les autres, des actions en faveur des élèves en difficulté.** De même, leur situation doit être prise en compte en fin de scolarité primaire et un **dossier d'admission en sixième réalisé en temps utile.** Les structures spécifiques d'accueil scolaire doivent mettre en place dans leur projet d'école des actions pédagogiques, éducatives et culturelles susceptibles de permettre des échanges diversifiés avec les élèves d'autres écoles. La finalité des dispositifs itinérants (camions-écoles par exemple) qui prennent en charge la scolarisation des enfants échappant à toute inscription à l'école à cause de la trop grande itinérance des parents est aussi, à terme, de conduire à la fréquentation des classes ordinaires. Un suivi pédagogique de ces structures particulières par les inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré est indispensable pour s'assurer que les objectifs ne sont pas perdus de vue. De même, les inspecteurs veilleront à effectuer une évaluation régulière de l'efficacité des dispositifs spécifiques afin que l'on ne maintienne pas ceux qui ne rempliraient pas leur mission.

Pour l'école primaire en général, les enseignants à fonctions spécifiques, présents dans de nombreux départements sous des dénominations diverses, ont vocation à aider les enseignants des classes ordinaires en matière d'accueil et de suivi scolaires, de dialogue avec les enfants et les parents ; ils peuvent aussi être chargés du soutien aux enfants de familles non sédentaires intégrés dans les classes ordinaires, et assurer éventuellement un suivi dans leurs déplacements lorsque ceux-ci se font sur des territoires limités. Pour les élèves de familles non sédentaires, la mise en place **d'outils de suivi pédagogique, insérés dans le livret scolaire,** est une condition essentielle de l'efficacité de leur parcours scolaire. Ces outils de suivi pédagogique doivent donner des informations sur le programme de travail, sur le matériel didactique utilisé le cas échéant, et comprendre des productions significatives de l'élève en même temps qu'une évaluation de ses acquis. L'objectif est de permettre aux enseignants des différentes écoles fréquentées de se rendre compte immédiatement du niveau atteint, d'assurer une continuité dans les apprentissages, notamment en ce qui concerne la lecture, et de faire en sorte que l'élève

aborde la diversité des domaines disciplinaires sans redondances et sans lacunes majeures. Pour rendre plus effective encore cette continuité pédagogique, y compris aux yeux de leur famille, les élèves seront autorisés à travailler sur des cahiers qu'ils emporteront au fil de leurs déplacements. Il conviendra de veiller tout particulièrement au respect de ces recommandations.

Sur les lieux de passage et en articulation avec le **schéma départemental d'accueil des gens du voyage, la prise en compte des enfants qui voyagent doit être effective dans le projet des écoles**. Les enfants, même inscrits pour une durée limitée à l'école, doivent bénéficier des activités périscolaires offertes aux autres élèves, notamment dans le cadre des contrats éducatifs locaux et de l'accompagnement à la scolarité.

Lorsque les familles reviennent stationner régulièrement et pendant un certain temps sur une commune, il serait utile d'expérimenter localement le rôle particulier que pourrait jouer comme **"école de référence"** l'école du quartier ou du village. Cette école de référence pourrait assurer un suivi de la scolarité de l'élève grâce à un dialogue avec les familles, ainsi qu'avec les enseignants des autres écoles fréquentées lors des déplacements ; la création de réseaux d'écoles accueillant régulièrement les mêmes enfants est à encourager.

1.2 La scolarisation dans l'enseignement du second degré

On se limitera ici à des orientations relatives au collège et à l'enseignement professionnel où ces jeunes sont susceptibles de rencontrer des difficultés d'insertion scolaire, sans donner d'indications particulières pour les jeunes engagés dans des études au lycée d'enseignement général.

Au collège, la fréquentation est encore trop souvent aléatoire. Alors que la demande de savoirs instrumentaux en matière de lecture et écriture reste importante, le collège suscite des appréhensions ; celles-ci peuvent tenir au décalage du niveau scolaire par rapport à celui des autres élèves ou aux représentations que se font les familles de ce lieu de scolarisation. La multiplicité des professeurs et des autres interlocuteurs y rend le repérage plus difficile pour les parents ; il est donc indispensable de favoriser l'accueil et de renforcer le dialogue avec les familles, par la désignation d'une personne chargée plus particulièrement de cette communication et du suivi de la scolarité de l'élève (enseignant, conseiller principal d'éducation, etc.).

La scolarisation dans le **cursus ordinaire et dans le collège du secteur** reste la règle. Néanmoins, pour répondre aux besoins de beaucoup d'élèves, dans le cadre de l'autonomie reconnue aux établissements, **des mesures d'adaptation peuvent être développées ; elles seront alors intégrées au projet d'établissement**. Elles peuvent se concrétiser par l'intégration dans des **classes banales assortie de soutiens conséquents**, dans le cadre de dispositifs **d'aide et de soutien**, par la mise en place de classes de rattrapage et de mise à niveau pour assurer la transition école-collège, ou de **dispositifs spécifiques temporaires** destinés à remédier aux difficultés scolaires importantes, surtout dans l'accès à la lecture. Le **décloisonnement** entre structures (participation à des activités en ateliers de SEGPA, en 3ème d'insertion...) ou le **tutorat** entre élèves pourront permettre de mener à bien des projets individuels d'intégration dans le cursus scolaire. Des évaluations précises des connaissances et des compétences des élèves, avec l'aide des conseillers d'orientation psychologues, ou avec les enseignants des écoles fréquentées antérieurement, doivent permettre de définir des parcours appropriés, l'objectif étant de faire progresser chaque élève accueilli à partir de ses acquis parfois encore fragiles .

Dans tous les cas, on doit valoriser au maximum les capacités des enfants à suivre un cursus ordinaire. Toutefois lorsque l'élève rencontre des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pas pu remédier les actions de prévention et de soutien, les possibilités offertes par les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) doivent pouvoir être exploitées dans le respect des procédures d'admission, et non bien entendu par affectation a priori.

On pourra aussi s'inspirer des mesures prévues à titre expérimental dans le cadre de la **veille éducative**, en articulation avec la politique de la ville, pour offrir des parcours éducatifs innovants ou des structures éducatives complémentaires à ces jeunes. Des inscriptions au centre national d'enseignement à distance (**CNED**) sont régulièrement demandées pour permettre la scolarité de ceux pour qui une fréquentation scolaire assidue est difficile compte tenu de la très grande mobilité de leur famille. Cette solution doit être facilitée dans les **cas avérés de déplacements fréquents mais ne saurait devenir le mode habituel de scolarisation des adolescents**. Il conviendrait qu'au niveau départemental soient étudiées des solutions d'appui au travail induit par ce mode de scolarisation.

Dans l'enseignement professionnel, le développement de l'offre de formation en certificat d'aptitude professionnelle (CAP) en lycée professionnel, qui permet de mieux prendre en compte l'hétérogénéité des publics accueillis par la mise en place de cursus de formation de durée variable (un an à trois ans), constitue une possibilité de scolarisation intéressante pour ces élèves. On mettra par ailleurs à profit les dispositifs prévus pour les élèves n'ayant qu'une faible maîtrise de la langue orale, de la lecture et de l'écriture. Des possibilités sont également offertes par l'enseignement à distance. Le centre national d'enseignement à distance assure en effet la préparation de quelques CAP et BEP (domaine général et partie théorique du domaine professionnel) mais il serait sans doute utile qu'une aide soit apportée aux jeunes pour la recherche de lieux de stages. Les actions engagées dans le cadre de la mission générale d'insertion des jeunes peuvent aussi contribuer aux objectifs de qualification. Certaines modalités devraient être plus particulièrement mobilisées : les formations intégrées qui permettent de préparer en un an des jeunes à l'apprentissage (regroupements, stages encadrés) puis de les accompagner pendant les deux ans de contrat, les actions contre le décrochage scolaire avec aide des animateurs MGI dans les lycées professionnels ou les préparations spécifiques au CAP assurées à part égale entre le lycée professionnel et le lieu de stage.

2- L'ORGANISATION DÉPARTEMENTALE

Les enfants des familles qui voyagent, même quand elles sont sédentarisées pour une grande partie de l'année, présentent des besoins spécifiques variés auxquels il convient de répondre par une variété de **solutions, qui prennent appui sur les dispositifs de droit commun**.

Pour organiser et suivre de manière cohérente l'action en faveur des enfants du voyage ou de familles non sédentaires pour raisons professionnelles, il importe d'instituer un **coordonnateur départemental** auprès de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale.

Ce coordonnateur départemental assurera la liaison avec les divers services de l'État, les centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV), mais aussi avec les associations et les divers partenaires concernés

par cette question. Il sera le représentant privilégié de l'éducation nationale pour la commission consultative départementale relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage, chargée de prévoir les possibilités de scolarisation, d'accès aux soins et d'exercice des activités économiques, en liaison avec l'implantation des aires permanentes d'accueil dans le cadre d'un schéma départemental. Il est en effet essentiel que les services de l'éducation nationale travaillent de façon régulière et en étroite collaboration avec cette commission pour assurer l'accès à l'école pour les enfants de ces familles, qu'elles soient de passage ou participent à de grands rassemblements. L'information en continu qui en résulte permet de prendre en compte l'évolution des besoins au moment de l'élaboration de la carte scolaire, ou de répondre avec souplesse à ceux qui pourraient se révéler en cours d'année.

Sous la responsabilité de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, ce correspondant aura pour tâche d'animer et coordonner l'ensemble des actions concernant la scolarisation des enfants de familles non sédentaires, en particulier dans les domaines suivants :

- la prise en compte des arrivées d'élèves de familles non sédentaires en cours d'année scolaire, avec l'organisation de l'accueil et de l'inscription, la mise en place d'aides aux équipes pédagogiques et aux élèves. Pour ce faire, la collaboration avec les inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré et avec les chefs d'établissement devra lui assurer une bonne connaissance de toutes les actions conduites, ainsi que des flux de population scolaire. Les relations avec les partenaires locaux, les maires en particulier (qui, pour les enfants des forains ou des gens du cirque, peuvent prévoir la scolarisation des enfants dès la demande d'emplacement) doivent lui permettre de disposer de l'information en temps utile pour anticiper dans la préparation de l'accueil aussi souvent que possible ;

- la continuité de la scolarité de ces élèves, surtout lors du passage d'une structure à une autre : une coopération sera instaurée avec les équipes de circonscription et les principaux de collège pour la liaison école-collège, avec le secrétariat des commissions de circonscription du second degré (CCSD) chargées de l'orientation et de l'affectation en SEGPA, avec les services d'orientation pour le passage collège/LEP. À la demande de l'inspecteur d'académie, il pourra être chargé du suivi des demandes d'inscription auprès de l'enseignement à distance pour les jeunes du voyage ;

- l'organisation d'actions de formation initiale et continue des différentes catégories de personnels : on veillera en particulier à soutenir les enseignants qui accueillent des enfants du voyage par des actions très adaptées à leurs besoins. Par la mise en réseau des expériences et des pratiques locales, la mise à disposition de ressources et d'informations bibliographiques, les réponses aux problèmes communs doivent pouvoir être aisément partagées ;

- le dialogue avec les familles et avec les partenaires du système éducatif ;

Il veillera à faire réaliser et diffuser des outils d'information simples et adaptés aux situations locales. Des plaquettes de présentation de l'école distribuées sur les aires de stationnement et aux associations, l'utilisation de documents relatifs à la scolarisation des enfants des familles tsiganes et voyageurs, produits par l'office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP), pourraient utilement aider au dialogue avec les familles et à l'information des gestionnaires d'aires d'accueil et des associations.



Les anciens CEFISEM devenus centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) voient leurs missions en direction des enfants du voyage confortées. Ils seront naturellement associés étroitement à l'ensemble de ces actions, en particulier dans le domaine des aides aux établissements scolaires et des actions de formation. Le coordonnateur départemental établira, chaque année, un bilan de la scolarisation des enfants de familles non sédentaires et des actions de toute nature conduites pour améliorer à la fois l'accueil et l'efficacité de la scolarisation. Ce bilan sera présenté et discuté en comité technique paritaire.

Le présent texte **abroge** la circulaire relative à la scolarisation des enfants de familles sans domicile fixe en date du 9 novembre 1970.

Pour le ministre de l'éducation nationale et par délégation,
le directeur de l'enseignement scolaire,
Jean-Paul de GAUDEMAR

2 - L'obligation scolaire

[L'obligation scolaire](#) (résumé sur le site de l'IA de l'Indre – académie Orléans Tours)

Textes de référence :

Décret n°46.2698 du 26 novembre 1946

Décret n° 66.104 du 18 février 1966 modifié par le décret n°2004-162 du 19 février 2004

Décret n° 99.224 du 23 mars 1999

Ordonnance n° 2000-548 du 15 juin 2000 (Code de Santé Publique)

Circulaire n° 2004-054 du 23 mars 2004 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/14/MENE0400620C.htm>

1. Les dispositifs de scolarisation des enfants du voyage

Par Virginie REPAIRE et Delphine BRUGGEMAN extrait de « OPRE ROMA : the education of the gypsy childhood in Europe », pour le compte de la Direction générale de la Recherche de la Commission européenne (dans le cadre du 5^{ème} PCRD)

Dans le cadre général du système éducatif, les dispositifs de scolarisation des enfants tsiganes sont d'une part " invisibles " si ces enfants/adolescents suivent un cursus d'études " ordinaire " et d'autre part rendus visibles par la mise en place de structures spécifiques qui leur sont destinés.

Un tableau de synthèse nous permettra de bien distinguer ces spécificités :

Les structures ordinaires	Les structures spécifiques (ou spécialisées de fait)	Les structures spécialisées
école ordinaire - école ordinaire avec dispositif spécifique - enseignement à distance avec cours spécifiques	- école ou classe sur terrain de stationnement - Antenne Scolaire Mobile (ou camion-école)	- toutes les structures qui s'adressent à des enfants présentant une difficulté ou un handicap spécifié qui nécessite une prise en charge spécifique.

En France, on distingue donc trois possibilités d'accueil pour les enfants tsiganes : l'accueil en milieu ordinaire, l'accueil dans des structures spécialisées de fait¹ (parce qu'elles n'accueillent que des enfants tsiganes) et l'accueil dans des structures spécialisées de droit. Et dans ce dispositif, ce sont 6 modalités de scolarisation qui s'y inscrivent.

¹ Nous reprenons ici la terminologie employée par J.-P. Liégeois dans *Minorité et scolarité : le parcours tsigane*

2. Détail des structures

(Par Virginie REPAIRE et Delphine BRUGGEMAN)

L'école ordinaire

Les enfants tsiganes, qu'ils soient sédentaires ou itinérants, ont droit, comme tous les autres enfants, à la scolarisation, et ce dans les écoles du secteur du lieu de résidence. " L'intégration dans les classes ordinaires est à privilégier "¹, préconise-t-on à l'Education Nationale, que ce soit à l'école maternelle, à l'école primaire, au collège ou au lycée, et dans la mesure du possible, dans les classes correspondant à l'âge des élèves.

Lorsque l'enfant tsigane connaît une scolarité " ordinaire " du fait d'un certain nombre de facteurs, il n'est plus forcément " visible " ou repérable. Il est donc difficile de préciser combien d'enfants tsiganes, en France, effectuent leur scolarité dans le cadre ordinaire du système éducatif. Ils y sont accueillis de manière régulière ou ponctuelle selon la situation de l'enfant et de sa famille. Il est important de mentionner que, même si les textes relatifs aux conditions d'accueil et de scolarisation se réfèrent au cadre législatif pour définir les obligations des uns et des autres dans ce domaine, il est encore fréquent dans la réalité de constater des refus d'accueil et d'inscription dans certaines écoles, sans qu'aucune raison valable ne le justifie. D'importants progrès doivent être encore réalisés à ce niveau.

L'école ordinaire avec un dispositif spécifique

Si la scolarisation en milieu ordinaire est généralement la plus souhaitée par les acteurs de l'Education Nationale, on reconnaît néanmoins, fréquemment, que cette scolarisation nécessite des aménagements particuliers afin d'assurer à l'enfant le meilleur encadrement possible. En général, des dispositifs spécifiques et temporaires sont envisagés pour les enfants en difficulté scolaire, le plus souvent parce que leur niveau scolaire ne correspond pas à la classe d'âge à laquelle ils appartiennent, parce qu'ils ne sont pas dans la norme. On peut distinguer deux types de dispositifs. Les premiers s'adressent aux enfants tsiganes mais aussi à d'autres enfants qui ont les mêmes difficultés. Il peut s'agir par exemple de décrochage pour des activités de soutien où l'élève est le plus en

¹ Bulletin Officiel N°10, 25 avril 2002, spécial " Scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage ".

difficulté (la lecture, les mathématiques, etc.). On peut aussi citer l'accueil des enfants tsiganes non-francophones dans des classes d'initiation (CLIN) ou des classes d'accueil (CLA) qui concernent tous les enfants non-francophones qui arrivent d'un pays étranger et qui ont besoin d'un enseignement spécifique principalement axé sur l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Le second type de dispositif ne concerne que les enfants tsiganes. Il peut s'agir par exemple de classes " Enfants du voyage "² intégrées à l'école et qui servent de passerelles pour une "intégration" dans une classe ordinaire par la suite. Elles constituent des cadres plus souples pour accueillir le plus souvent des enfants qui n'ont jamais été scolarisés en école et qui ne pourraient pas entrer directement dans un cursus banal. Elles peuvent accueillir l'enfant à temps complet ou à temps partiel selon ses besoins. On trouve ce genre de classes en école primaire mais aussi en collège. Il est très important de les inscrire dans un processus de scolarisation envisagé sur le long terme afin d'éviter qu'elles ne deviennent une fin en soi sans permettre à l'enfant de passer définitivement dans le cursus ordinaire.

On peut aussi rencontrer, dans le cadre de dispositifs spécifiques prévus pour les enfants tsiganes dans l'enseignement du premier degré, la présence d'enseignants en poste de soutien qui ont pour mission d'aider les enseignants des classes ordinaires en matière d'accompagnement et de suivi scolaires des enfants tsiganes. Ils constituent bien souvent une aide précieuse pour ces enseignants qui n'ont pas forcément le temps, les outils pédagogiques nécessaires à une réelle prise en compte de l'enfant dans la classe et à sa reconnaissance. Les enseignants en poste de soutien travaillent avec des petits groupes d'élèves, ce qui leur permet d'être plus proches, plus attentifs et d'établir ainsi une mise en confiance des enfants avec le cadre général de l'école.

Bien souvent aussi, ils sont plus disponibles pour rencontrer les familles de ces enfants et dialoguer avec elles. Ils ont alors un rôle d'informateur, de médiateur privilégié entre les parents et l'école de l'enfant.

² Il s'agit de l'appellation officielle.

Au collège aussi, sous une autre forme, il est possible pour des élèves tsiganes en classe ordinaire mais ayant des besoins précis de bénéficier de " dispositifs d'aide et de soutien, par la mise en place de classes de rattrapage et de mise à niveau (...), ou de dispositifs spécifiques temporaires destinés à remédier aux difficultés scolaires importantes, surtout dans l'accès à la lecture "³.

Encore une fois, il est important de rappeler que tous ces dispositifs peuvent en effet constituer une étape essentielle voire déterminante dans le processus de scolarisation des enfants, à condition qu'il fasse partie intégrante du projet d'établissement mais aussi du projet scolaire de l'enfant, en fonction de ses besoins et de ses attentes.

L'enseignement à distance

Le Centre National d'Enseignement à Distance est un établissement public sous tutelle du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, qui compte 420 000 inscrits dans 8 instituts. L'Institut de Toulouse offre un enseignement élémentaire suivant les programmes du cursus normal et des cours adaptés aux enfants qui ont un retard scolaire.

Soutenu par la Commission européenne, qui porte un intérêt tout particulier sur le développement de l'enseignement à distance pour les enfants tsiganes et voyageurs, l'Institut de Rouen a plus particulièrement élaboré des cours adaptés à ces enfants.

L'étude monographique de l'Institut de Rouen permettra de mieux comprendre les actions menées envers les enfants tsiganes.

³ Bulletin Officiel, *op.cit.*

La résolution de 1989 et ses effets (par Elisabeth CLANET)

En 1989, une Résolution[1] concernant la scolarisation des enfants de tsiganes et de voyageurs, adoptée par les Ministres de l'Education réunis au sein du Conseil demande aux états membres, entres autres mesures, de promouvoir :

- § L'expérimentation de l'enseignement à distance, lequel peut mieux répondre à la réalité du nomadisme,
 - § Le développement des formes de suivi pédagogique,
 - § La prise en compte de l'histoire, de la culture et de la langue des tsiganes et des voyageurs,
 - § L'emploi de nouveaux moyens électroniques et vidéo,
 - § Le matériel didactique pour les établissements scolaires concernés par la scolarisation des enfants de tsiganes et de voyageurs ;
- ainsi que :
- § La formation continue et complémentaire adaptée pour les enseignants travaillant avec des enfants de tsiganes et de voyageurs,

C'est dans ce cadre que fut créé en 1991 un poste spécifique pour la scolarisation des enfants de tsiganes et voyageurs au sein du Cned qui a permis, en accord et en contact permanent avec le Ministère, la création de cours répondant aux besoins les plus urgents de jeunes de 12 à 16 ans en grande difficulté.

Ces formations ont pris en compte, dans leur conception ergonomique, un certain nombre de paramètres liés à la réalité de terrain : exiguïté de la caravane et incapacité des parents de par leur illettrisme à aider leurs enfants.

Une option « Cultures du Voyage » s'appuyant sur la Résolution de 89 permet aux jeunes inscrits dans ces classes de 6e de mise à niveau de découvrir certains aspects historiques et culturels des diverses communautés du voyage : Forains, Voyageurs, Yéniches, Circassiens, Roms/Sinté/Kalé, Bateliers...

Ce cours est maintenant disponible en cours à la carte et peut être acheté par quiconque le désire.

Les jeunes Voyageurs représentent aujourd'hui environ 35 % des élèves entre 6 et 16 ans et se trouvent dans toutes les classes du cursus scolaire réglementé, de la grande section de maternelle à la 3e, dont une majorité au collège.

Néanmoins, les difficultés rencontrées par ces jeunes sont multiples et nous tentons d'y apporter des solutions adaptées :

Convention d'accueil dans les établissements scolaires :

Le manque de formation de la plupart des parents de ces élèves ne leur permet pas d'aider leurs enfants. Ainsi le service juridique du Cned a rédigé (dans le cadre de l'article 1er de la loi n°2000-614 du 5 juillet 2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage ainsi que de la circulaire n°2002-101 du 25 avril 2002 du ministre de l'éducation nationale relative à la scolarisation des enfants du voyage et de familles non-sédentaires) une convention d'accueil pour les enfants du voyage scolarisés au Cned dans les établissements scolaires.

Nous souhaitons ainsi favoriser l'accès de nos inscrits à un dispositif relais leur permettant de bénéficier d'appuis ponctuels : recevoir une aide méthodologique, fréquenter le centre de documentation et avoir accès à Internet, mais aussi, et surtout, de bénéficier d'une meilleure socialisation et d'accéder ainsi à une citoyenneté pleine et entière.

Nous espérons aussi contribuer à l'intégration au collège de jeunes en voie de sédentarisation et souvent en perte de repères, en leur permettant de découvrir le collège et de dissiper ainsi certaines de leurs craintes.

A ce jour, 9 collèges ont signé une convention avec le Cned.

[1] Résolution 89/C 153/3 du 22.5.89, Journal Officiel des Communautés européennes n° C 153/3 du 21.6.89

Les structures spécialisées

En France, les structures spécialisées qui accueillent les enfants présentant des difficultés ou des handicaps nécessitant une prise en charge spécifique relèvent d'un dispositif

appelé Adaptation et Intégration Scolaires (AIS). Les dossiers des enfants orientés vers ce dispositif ont d'abord été soumis à une commission d'orientation de l'éducation spéciale.

Il n'est pas utile ici de faire l'inventaire de ces structures qui n'intéressent les enfants tsiganes que dans la mesure où ceux-ci sont effectivement passés par la commission précédemment citée, comme tout autre enfant en grande difficulté ou handicapé. Il est indispensable de le rappeler au regard de l'Histoire de la scolarisation des enfants tsiganes et de leur traitement en tant qu'enfants inadaptés ou arriérés au sein de l'institution scolaire⁴.

Néanmoins, il convient de noter que l'on parle souvent, dans le cadre du collège, de la présence d'adolescents tsiganes en Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA). Les SEGPA sont des structures spécialisées intégrées dans des collèges ordinaires. Elles ont la charge de scolariser des jeunes dont les difficultés scolaires sont trop importantes pour leur permettre de tirer profit d'une scolarisation dans les classes ordinaires des collèges. Elles doivent leur donner un enseignement général et professionnel adapté à leurs capacités. La SEGPA est placée sous la responsabilité d'un directeur d'établissement spécialisé, directeur-adjoint auprès du principal du collège. Les enseignants responsables des classes sont des instituteurs ou des professeurs des écoles titulaires du CAPSAIS⁵ option F. Les élèves peuvent être intégrés dans les classes ordinaires du collège pour certaines activités. La formation professionnelle des élèves est assurée soit au sein de la SEGPA par des professeurs de lycée professionnel, soit en coordination avec les établissements ordinaires de formation professionnelle : Centres de Formation pour Apprentis (CFA) ou Lycée Professionnel (LP).

L'orientation en SEGPA est jusqu'à présent placée sous le contrôle des commissions d'orientation de l'éducation spéciale, alors même qu'elles n'ont pas spécialement vocation à accueillir des jeunes handicapés⁶.

Les écoles situées sur les terrains de stationnement

⁴ Sur ce point, nous vous renvoyons aux politiques scolaires dont il est question dans la première partie du rapport.

⁵ Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires. Les enseignants titulaires du CAPSAIS option F sont chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogiques auprès des adolescents ou jeunes en difficulté.

⁶ La révision de cette procédure est actuellement à l'étude.

Ces écoles sont situées sur les terrains d'accueil prévus dans le cadre de la loi Besson de 1990, qui concerne plus particulièrement les conditions d'accueil dans les communes de plus de 5000 habitants. Ces écoles, qui appartiennent toutes à l'Education nationale, ont pour particularité de ne scolariser que des enfants tsiganes. Localisées géographiquement sur les aires de stationnement des familles, ou à proximité, elles scolarisent de fait 100 % d'enfants tsiganes et voyageurs. Il existe actuellement une quinzaine d'écoles de ce type réparties sur l'ensemble du territoire⁷. Malgré ce que l'on pourrait croire, ces écoles situées sur les lieux de vie des familles, ne présentent pas une image homogène.

Selon les situations, le nombre de classes varie d'une à 6, et les enfants accueillis ont entre 3 et 16 ans, avec des niveaux scolaires très différents. Dans certaines écoles des postes spécifiques (aides éducatrices et enseignants en postes de soutien) permettent d'individualiser le travail avec les élèves, et parfois même d'accueillir les adolescents l'après-midi. Ces écoles ont comme objectif d'être des tremplins vers les écoles ordinaires, elle sont conçues comme des espaces intermédiaires entre deux univers, le milieu familial et l'école des sédentaires. Pour cela, elles se tournent vers l'extérieur, en mettant en place des activités scolaires et extra-scolaires et en travaillant le plus possible en partenariat avec d'autres écoles ou d'autres structures de la ville (associations, centres d'accueil, etc.). L'accent est mis sur la nécessité des apprentissages fondamentaux, que ce soit pour consolider les acquis ou pour faire avancer les enfants dans le programme scolaire.

De manière générale, les enseignants accueillent en fait plusieurs groupes de niveaux dans une même classe. Ils doivent s'adapter au niveau de connaissance et au rythme de travail de chaque élève pour l'aider à acquérir les apprentissages fondamentaux (lire, écrire et compter de l'enseignement primaire). Les enseignants qui travaillent dans ces écoles ont dans leur grande majorité choisi volontairement de le faire. Ils disent avoir été motivés dans leur démarche par la volonté de s'ouvrir à la différence culturelle et vouloir s'impliquer dans un accueil adapté au public rencontré. Les enseignants n'ont pas reçu de formation particulière pour accueillir ces élèves et c'est l'apprentissage sur le terrain qui permet d'avancer au quotidien avec les enfants⁸. La répartition des enfants dans les

⁷ Cf. la carte de localisation des écoles.

⁸ Ces données font parties des résultats qui font suite à l'enquête par questionnaires, réalisée auprès des enseignants et chefs d'établissement, au cours de l'année scolaire 2001.

classes se fait parfois selon leur âge, selon leur niveau scolaire, ou parfois encore en fonction des deux critères. En classe unique, tous les âges et niveaux scolaires sont confondus, allant de la maternelle jusqu'à l'approfondissement des apprentissages fondamentaux.

Près de 70 % des enfants qui fréquentent ces écoles ne savent pas lire (quel que soit leur âge), certains viennent pour la première fois de leur vie à l'école à l'âge de 12 ans et un grand nombre d'entre eux ne fréquenteront pas d'autres écoles dans l'année. Les enfants restent dans ces écoles une journée, une semaine, un mois, d'autres presque toute l'année. Certains reviennent régulièrement, en effectuant 3 séjours de 15 jours dans l'année ou en revenant tous les 2 ans, alors que d'autres ne reviendront jamais. Selon les régions, les enfants scolarisés dans ces écoles sont en majorité gitans ou manouches, très peu sont roms ou sintis. La majorité se dit "voyageurs", et une grande partie est aussi d'origine yénische. Les enseignants constatent la multiplication des mariages entre groupes, en particulier entre les familles manouches et yénisches.

Selon les cas, les familles stationnent sur les aires d'accueil, d'autres en stationnement sauvage, à la périphérie des villes, et d'autres encore vivent en caravane sur des terrains familiaux. Le nombre d'enfants inscrits dans ces écoles varie quotidiennement, parfois au rythme des déplacements des familles. Certaines de ces écoles peuvent ainsi accueillir jusqu'à 300 enfants dans une même année scolaire, avec parfois plusieurs inscriptions dans l'année pour un même élève. Les déplacements des familles se font pour des raisons économiques, religieuses, familiales, mais dépendent aussi des possibilités de stationnement dans les communes (qu'il soit sauvage ou autorisé).

La fréquentation scolaire des enfants varie aussi beaucoup en fonction de l'accueil dans les écoles et de la qualité des relations qui se sont établies entre le personnel éducatif et les familles. En fait, la mobilité des familles se fait aussi en fonction de la scolarisation des enfants : les familles peuvent décider de rester plus longtemps dans un même endroit si elles estiment que leurs enfants doivent être scolarisés, ou au contraire repartir si la relation avec le personnel éducatif est difficile, voire conflictuelle. Certaines familles choisissent même un itinéraire de voyage en fonction de la localisation de ces écoles ; et quand les parents estiment que la scolarisation des enfants s'y fait dans de bonnes

conditions, ils n'hésitent pas à parcourir plusieurs dizaines de kilomètres, quatre fois par jour, pour y emmener leurs enfants.

D'un jour à l'autre, les enseignants ne savent pas si les élèves seront présents en classe, il est difficile de mettre en place un travail continu, et la confiance est toujours à l'épreuve. C'est sans doute pour ces raisons qu'une majorité d'enseignants de ces écoles souhaiterait recevoir une formation, et qu'ils font eux-mêmes les démarches nécessaires pour s'informer sur la population (sa culture, son histoire, ses traditions par exemple). Ils affirment souhaiter une formation pour mieux gérer les difficultés qu'ils rencontrent au quotidien, mieux adapter leur pédagogie et peut-être palier à une de leur principale difficulté, c'est-à-dire suivre les enfants, tant dans leur progression pédagogique que dans leur fréquentation scolaire.

Dans la pratique, ils mettent en place une pédagogie différenciée, adaptée au niveau scolaire réel des enfants. Au quotidien, ils adaptent au mieux l'accueil à chaque demande, en fonction des contraintes inhérentes à leur mode de vie (horaires d'accueil des enfants, date de demande d'inscription, absences liées au voyage, niveau scolaire atteint par les enfants, etc.). Localement, certains de ces enseignants élaborent des outils pédagogiques pour favoriser le suivi scolaire des enfants, développer des pratiques scolaires originales et organisées, qui tiennent compte des spécificités des enfants, que ce soit dans leur mode de vie, leur culture ou leur rapport particulier au savoir et aux apprentissages scolaires.

Le personnel éducatif s'attache aussi à établir un dialogue avec les familles pour comprendre leurs spécificités et leurs attentes particulières en matière de scolarisation. Ils n'hésitent pas à aller à la rencontre des parents sur les terrains d'accueil et cherchent même à les impliquer dans les activités scolaires ou extra-scolaires. De la même manière, ils s'efforcent d'ouvrir les enfants aux nouvelles techniques de travail (informatique), de leur donner envie de connaître d'autres disciplines et de les sensibiliser à d'autres cultures et modes de vie.

Les Antennes Scolaires Mobiles (ASM)

Il existe aujourd'hui en France une quarantaine d'ASM⁹ (plus communément désignées par le terme camions-école) qui accueillent lors de leur passage des enfants tsiganes issus de familles itinérantes (qu'elles soient roms, manouches, gitanes...) qui vivent en caravane tout au long de l'année et qui se déplacent pour diverses raisons (économiques, familiales, religieuses, etc.) ou qui sont soumises à des expulsions fréquentes. Certaines de ces familles sont aussi en voie de sédentarisation.

▪ Historique

C'est l'association ASET¹⁰ (Aide à la Scolarisation des Enfants Tsiganes) qui est à l'origine des ASM dont la première a été créée en 1982 dans la région parisienne pour répondre à une demande d'instruction de plus en plus importante de la part de Tsiganes itinérants, et privés jusque là de tout autre moyen de scolarisation. Dans l'article 2 de ses statuts, l'ASET définit clairement parmi ses buts celui " de promouvoir la scolarisation des enfants tsiganes (et autres jeunes en difficulté), en collaboration avec les familles intéressées et les écoles publiques ou privées " et celui " de défendre le droit à l'école et, par voie de conséquence, le droit au stationnement et au logement des familles ayant des enfants à scolariser " ¹¹.

Pour l'ASET, ce nouveau projet intervenait dans un contexte bien particulier. En effet, jusque dans les années 80, les actions de l'association étaient dirigées principalement vers les populations tsiganes sédentarisées de la banlieue-est de Paris. Les objectifs étaient de permettre à des enfants de prendre le chemin de l'école en menant tout un travail d'alphabétisation et de médiation culturelle entre les familles et les écoles, par l'intermédiaire d'une équipe d'enseignants et d'assistants scolaires bénévoles.

Dans les années 80, l'ASET fut confrontée à d'autres réalités, et notamment l'analphabétisme et la non-scolarisation massive de nombreux enfants tsiganes itinérants circulant dans la banlieue parisienne. Cette absence de scolarisation s'expliquait par divers facteurs tels que, entre autres, l'absence quasi totale d'aires d'accueil, les

⁹ Cf. la carte de localisation des ASM en annexe.

¹⁰ L'ASET a été fondée en 1969, c'est une association régie par la loi de 1901. A l'origine, ses actions de promotion de scolarisation concernaient les enfants tsiganes mais aussi d'autres " jeunes en difficulté ". Progressivement, et avec la mise en place des ASM, elle s'est tournée exclusivement vers les enfants et adolescents tsiganes de familles itinérantes.

¹¹ Art. 2 des statuts de l'ASET.

expulsions récurrentes mais aussi une grande méfiance des familles vis-à-vis de l'Ecole¹². La question s'est alors posée de savoir comment faire pour ne pas laisser ces enfants complètement en marge du système scolaire, sans aucune possibilité d'instruction dans des familles où la majorité des membres sont analphabètes.

Inventer une " école " mobile qui irait elle-même au-devant d'enfants itinérants a semblé être une solution possible et pertinente et qui répondait de plus à un souci déjà présent à l'Education Nationale en 1970 : " Dans le cas exceptionnel où deux ou plusieurs familles comptant au moins quinze enfants d'âge scolaire se déplaceraient habituellement ensemble, et si, grâce notamment aux associations intéressées, on peut disposer d'un local itinérant à usage scolaire, la création d'un ou plusieurs postes d'enseignement spécialisé peut être envisagée "¹³.

▪ Développement du dispositif ASM

Après la création en 1982 et la reconnaissance officielle par l'Inspection Académique de la première ASM, et pour répondre à une demande toujours croissante en matière d'instruction de la part de familles tsiganes, l'ASET a développé un réseau de classes itinérantes, à la fois en région parisienne mais aussi en province grâce à des personnes-relais qui ont souhaité une extension du projet.

Aujourd'hui, on compte environ une trentaine d'ASM de l'ASET, répartis dans 13 départements, qui accueillent environ 4000 enfants tsiganes durant l'année. Ce sont en tout une quarantaine d'enseignants diplômés sous contrat avec l'Education Nationale qui travaillent dans les camions-écoles de l'ASET. On compte aussi une dizaine d'autres écoles mobiles qui ont été mises en place à l'initiative d'autres associations ou de l'Education Nationale.

Ainsi, une vingtaine de départements bénéficient d'un dispositif Antennes Scolaires Mobiles, ce qui n'équivaut le plus souvent qu'à la présence d'un ou deux camions-école sur un département, à l'exception de la région parisienne où l'on note une forte concentration d'ASM (une petite quinzaine).

▪ Fonctionnement du dispositif

¹² Nous verrons par la suite que ces facteurs existent toujours pour expliquer les problèmes de scolarisation actuels.

¹³ Circulaire n°70-428 du 9 novembre 1970.

Les ASM sont financées par des fonds publics et privés, les frais de fonctionnement sont pris en charge partiellement ou totalement par l'établissement de rattachement des ASM ou par des organismes publics (mairies, Conseils généraux, etc.). Les enseignants font partie des équipes éducatives des établissements scolaires dont ils dépendent (l'école de rattachement) et sont rémunérés par l'Education Nationale¹⁴.

Les ASM rejoignent les enfants tsiganes non-scolarisés sur leur lieu de stationnement, en général des terrains non autorisés et précaires, et les accueillent en petits groupes¹⁵. Ce sont des enfants âgés de 6 à 16 ans en moyenne, mais selon les groupes, le nombre d'enfants, le nombre de camions-école disponibles, les enseignants peuvent aussi prendre en charge les plus petits à partir de 3 ans et des plus grands de plus de 16 ans. Ces enfants n'ont jamais été scolarisés ou ne le sont plus à cause de l'instabilité du groupe familial qui ne permet pas d'inscrire l'enfant dans une école ou qui se voit refuser l'inscription à l'école.

Bien souvent, les enseignants doivent se rendre auprès de plusieurs groupes qui ne stationnent pas sur un même terrain. De fait, leur emploi du temps s'établit en fonction du nombre de ces groupes, de leur localisation, du nombre et de l'âge des enfants présents dans chacun de ces groupes, et surtout de la durée du séjour des familles sur le terrain. Il peut arriver que ces durées puissent être définies du fait des raisons pour lesquelles les familles se trouvent sur un lieu précis. Par contre, et c'est probablement la situation la plus fréquente, un grand nombre de Tsiganes ne "voyagent" qu'au gré des expulsions et se déplacent dans un périmètre assez restreint qu'ils ne veulent pas quitter. Tous ces facteurs imposent aux enseignants en ASM de savoir s'adapter aux circonstances sans pouvoir prévoir d'une journée à l'autre, d'une semaine sur l'autre, quels seront les enfants présents, à quel endroit, pour combien de temps, etc.

Néanmoins, le travail de l'enseignant s'inscrit, comme pour n'importe quel enseignant, dans un projet éducatif réfléchi et construit au préalable, répondant à des missions

¹⁴ En ce qui concerne les enseignants rattachés à un établissement privé sous contrat avec l'Etat, comme c'est le cas pour ceux qui travaillent dans les ASM de l'ASET, l'association accueille l'enseignant détaché après avoir signé un protocole d'accord avec l'Inspection Académique et l'école dont il dépend administrativement. Elle lui fournit du matériel pédagogique s'il le désire et prend à sa charge les frais de déplacement ainsi que ceux inhérents à l'entretien et à l'assurance des véhicules.

¹⁵ La capacité moyenne d'un camion-école est de 10 places.

spécifiques. La majorité d'entre eux ont fait le choix de travailler dans ce type de structure, que ce soit par curiosité, parce qu'ils expriment une volonté réelle de travailler avec la population tsigane ou parce que cela implique la mise en place d'une pédagogie différente et différenciée. Il est important de le préciser car, dans la mesure où les conditions de travail sont souvent loin d'être faciles et parfois décourageantes, la motivation de l'enseignant est un facteur déterminant dans la réalisation du travail pédagogique mais aussi du travail relationnel avec les enfants et leurs familles.

- Objectifs et moyens mis en œuvre pour les atteindre

Si la finalité des ASM est de permettre la scolarisation d'enfants tsiganes dans les écoles, lorsque les familles et l'enfant le souhaitent et quand les conditions de stationnement et de vie sont favorables, il n'en existe pas moins un ensemble d'objectifs intermédiaires nécessaires pour atteindre ce but.

Tout d'abord, le dispositif ASM permet de sortir d'une " marginalisation scolaire " des enfants tsiganes qui ont envie d'apprendre mais qui ne sont pas prêts à être scolarisés en école. L'apprentissage des connaissances de base (lire, écrire, compter) répond alors à des besoins chez l'enfant dans cette perspective, mais aussi à des attentes clairement formulées chez l'enfant et sa famille. Dans ce sens, les objectifs de l'enseignant en ASM sont les mêmes que ceux de l'enseignant " ordinaire ". Cependant, le fait même que l'école soit présente sur le lieu de vie des familles implique une adaptation de l'école, de l'enseignant et de sa pédagogie au contexte particulier qui est celui des Tsiganes. Cela signifie qu'il est indispensable pour l'enseignant de prendre en compte ce contexte, les éléments essentiels de la culture qui s'y réfère, de mettre en place une pédagogie individualisée, différenciée et si possible interculturelle, d'être plus souple en ce qui concerne les habitudes contraintes scolaires (horaires, rythme, règles, autorité, etc.), d'accorder beaucoup d'attention à sa relation aux familles de sorte à les mettre en confiance vis-à-vis d'une institution dont ils sont encore très distants.

Un autre aspect des objectifs des camions-écoles est relatif à la socialisation des enfants tsiganes, toujours dans la perspective d'une scolarisation en école. Il faut rappeler que les ASM ne sont pas une fin en soi, elles n'en ont ni les moyens ni la volonté. Au contraire, elles jouent un rôle de passerelle, d'espace intermédiaire entre l'univers culturel tsigane et

celui de l'Ecole. Les acteurs de ce dispositif ont aussi bien conscience du rôle important qu'ils peuvent jouer et de l'aide qu'ils sont en mesure d'apporter aux enfants que de leurs limites en matière de "scolarisation". C'est pour cela aussi que l'ASM, bien loin de constituer une école "ghetto" comme se plaisent à le dire ses détracteurs, s'ouvre le plus possible sur l'extérieur du camion et l'extérieur du terrain. Nombre d'enseignants mettent en place des projets socio-éducatifs en partenariat avec d'autres écoles ou des structures municipales (bibliothèque, ludothèque, etc.) afin de permettre la rencontre entre les enfants ou adolescents tsiganes et d'autres jeunes dans des cadres différents que celui du "terrain".

Il faut donc bien regarder les ASM, dans l'ensemble du dispositif global de la scolarisation des enfants tsiganes, comme de véritables relais entre une population spécifique et une institution qui ne sait pas toujours prendre en compte ces spécificités. Les enseignants des ASM ont aussi le rôle de médiateurs et d'informateurs, notamment auprès des enseignants susceptibles d'accueillir les enfants qui seront passés dans le camion-école. L'inscription de l'enfant tsigane en école ordinaire est le résultat d'un processus plus complexe qu'il n'y paraît, parsemé de réussites et d'échecs, qui a demandé de nombreux efforts de part et d'autre. Il s'agit alors d'une nouvelle étape de franchie, mais elle n'est pas la dernière.

B - Structures

(Par Armelle Doguet)

Pour scolariser leurs enfants, les familles de voyageurs ont affaire à de nombreuses structures différentes. Dans chacune de ces structures, elles doivent s'adapter à des interlocuteurs et à des démarches aussi nombreuses. Ainsi, à chaque étape, les familles doivent développer des capacités de recherche pour trouver les bonnes informations et facultés d'adaptation dans leurs relations avec tous ces interlocuteurs. Ces démarches sont fatigantes, prennent du temps et s'ajoutent aux vicissitudes des voyages et autres formalités dans la vie des voyageurs. Ainsi, il faut aux familles qui veulent scolariser leurs enfants une grande motivation et des ressources énormes d'adaptation pour ne pas renoncer et ne pas réagir de façon agressive et autoritaire.

1. Les dispositifs de scolarisation des enfants du voyage

Par Virginie REPAIRE et Delphine BRUGGEMAN extrait de « OPRE ROMA : the education of the gypsy childhood in Europe », pour le compte de la Direction générale de la Recherche de la Commission européenne (dans le cadre du 5^{ème} PCRD)

Dans le cadre général du système éducatif, les dispositifs de scolarisation des enfants tsiganes sont d'une part " invisibles " si ces enfants/adolescents suivent un cursus d'études " ordinaire " et d'autre part rendus visibles par la mise en place de structures spécifiques qui leur sont destinés.

Un tableau de synthèse nous permettra de bien distinguer ces spécificités :

Les structures ordinaires	Les structures spécifiques (ou spécialisées de fait)	Les structures spécialisées
école ordinaire - école ordinaire avec dispositif spécifique - enseignement à distance avec cours spécifiques	- école ou classe sur terrain de stationnement - Antenne Scolaire Mobile (ou camion-école)	- toutes les structures qui s'adressent à des enfants présentant une difficulté ou un handicap spécifié qui nécessite une prise en charge spécifique.

En France, on distingue donc trois possibilités d'accueil pour les enfants tsiganes : l'accueil en milieu ordinaire, l'accueil dans des structures spécialisées de fait¹ (parce qu'elles n'accueillent que des enfants tsiganes) et l'accueil dans des structures spécialisées de droit. Et dans ce dispositif, ce sont 6 modalités de scolarisation qui s'y inscrivent.

2. Détail des structures

(Par Virginie REPAIRE et Delphine BRUGGEMAN)

L'école ordinaire

Les enfants tsiganes, qu'ils soient sédentaires ou itinérants, ont droit, comme tous les autres enfants, à la scolarisation, et ce dans les écoles du secteur du lieu de résidence. " L'intégration dans les classes ordinaires est à privilégier "², préconise-t-on à l'Education Nationale, que ce soit à l'école maternelle, à l'école primaire, au collège ou au lycée, et dans la mesure du possible, dans les classes correspondant à l'âge des élèves.

Lorsque l'enfant tsigane connaît une scolarité " ordinaire " du fait d'un certain nombre de facteurs, il n'est plus forcément " visible " ou repérable. Il est donc difficile de préciser combien d'enfants tsiganes, en France, effectuent leur scolarité dans le cadre ordinaire du système éducatif. Ils y sont accueillis de manière régulière ou ponctuelle selon la situation de l'enfant et de sa famille. Il est important de mentionner que, même si les textes relatifs aux conditions d'accueil et de scolarisation se réfèrent au cadre législatif pour définir les obligations des uns et des autres dans ce domaine, il est encore fréquent dans la réalité de constater des refus d'accueil et d'inscription dans certaines écoles, sans qu'aucune raison valable ne le justifie. D'importants progrès doivent être encore réalisés à ce niveau.

L'école ordinaire avec un dispositif spécifique

Si la scolarisation en milieu ordinaire est généralement la plus souhaitée par les acteurs de l'Education Nationale, on reconnaît néanmoins, fréquemment, que cette scolarisation

¹ Nous reprenons ici la terminologie employée par J.-P. Liégeois dans *Minorité et scolarité : le parcours tsigane*

² Bulletin Officiel N°10, 25 avril 2002, spécial " Scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage ".

nécessite des aménagements particuliers afin d'assurer à l'enfant le meilleur encadrement possible. En général, des dispositifs spécifiques et temporaires sont envisagés pour les enfants en difficulté scolaire, le plus souvent parce que leur niveau scolaire ne correspond pas à la classe d'âge à laquelle ils appartiennent, parce qu'ils ne sont pas dans la norme. On peut distinguer deux types de dispositifs. Les premiers s'adressent aux enfants tsiganes mais aussi à d'autres enfants qui ont les mêmes difficultés. Il peut s'agir par exemple de décroisement pour des activités de soutien où l'élève est le plus en difficulté (la lecture, les mathématiques, etc.). On peut aussi citer l'accueil des enfants tsiganes non-francophones dans des classes d'initiation (CLIN) ou des classes d'accueil (CLA) qui concernent tous les enfants non-francophones qui arrivent d'un pays étranger et qui ont besoin d'un enseignement spécifique principalement axé sur l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Le second type de dispositif ne concerne que les enfants tsiganes. Il peut s'agir par exemple de classes " Enfants du voyage "³ intégrées à l'école et qui servent de passerelles pour une "intégration" dans une classe ordinaire par la suite. Elles constituent des cadres plus souples pour accueillir le plus souvent des enfants qui n'ont jamais été scolarisés en école et qui ne pourraient pas entrer directement dans un cursus banal. Elles peuvent accueillir l'enfant à temps complet ou à temps partiel selon ses besoins. On trouve ce genre de classes en école primaire mais aussi en collège. Il est très important de les inscrire dans un processus de scolarisation envisagé sur le long terme afin d'éviter qu'elles ne deviennent une fin en soi sans permettre à l'enfant de passer définitivement dans le cursus ordinaire.

On peut aussi rencontrer, dans le cadre de dispositifs spécifiques prévus pour les enfants tsiganes dans l'enseignement du premier degré, la présence d'enseignants en poste de soutien qui ont pour mission d'aider les enseignants des classes ordinaires en matière d'accompagnement et de suivi scolaires des enfants tsiganes. Ils constituent bien souvent une aide précieuse pour ces enseignants qui n'ont pas forcément le temps, les outils pédagogiques nécessaires à une réelle prise en compte de l'enfant dans la classe et à sa reconnaissance. Les enseignants en poste de soutien travaillent avec des petits groupes

³ Il s'agit de l'appellation officielle.

d'élèves, ce qui leur permet d'être plus proches, plus attentifs et d'établir ainsi une mise en confiance des enfants avec le cadre général de l'école.

Bien souvent aussi, ils sont plus disponibles pour rencontrer les familles de ces enfants et dialoguer avec elles. Ils ont alors un rôle d'informateur, de médiateur privilégié entre les parents et l'école de l'enfant.

Au collège aussi, sous une autre forme, il est possible pour des élèves tsiganes en classe ordinaire mais ayant des besoins précis de bénéficier de " dispositifs d'aide et de soutien, par la mise en place de classes de rattrapage et de mise à niveau (...), ou de dispositifs spécifiques temporaires destinés à remédier aux difficultés scolaires importantes, surtout dans l'accès à la lecture "4.

Encore une fois, il est important de rappeler que tous ces dispositifs peuvent en effet constituer une étape essentielle voire déterminante dans le processus de scolarisation des enfants, à condition qu'il fasse partie intégrante du projet d'établissement mais aussi du projet scolaire de l'enfant, en fonction de ses besoins et de ses attentes.

L'enseignement à distance

Le Centre National d'Enseignement à Distance est un établissement public sous tutelle du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, qui compte 420 000 inscrits dans 8 instituts. L'Institut de Toulouse offre un enseignement élémentaire suivant les programmes du cursus normal et des cours adaptés aux enfants qui ont un retard scolaire.

Soutenu par la Commission européenne, qui porte un intérêt tout particulier sur le développement de l'enseignement à distance pour les enfants tsiganes et voyageurs, l'Institut de Rouen a plus particulièrement élaboré des cours adaptés à ces enfants.

L'étude monographique de l'Institut de Rouen permettra de mieux comprendre les actions menées envers les enfants tsiganes.

⁴ Bulletin Officiel, *op.cit.*

La résolution de 1989 et ses effets (par Elisabeth CLANET)

En 1989, une Résolution[1] concernant la scolarisation des enfants de tsiganes et de voyageurs, adoptée par les Ministres de l'Education réunis au sein du Conseil demande aux états membres, entres autres mesures, de promouvoir :

§ L'expérimentation de l'enseignement à distance, lequel peut mieux répondre à la réalité du nomadisme,

§ Le développement des formes de suivi pédagogique,

§ La prise en compte de l'histoire, de la culture et de la langue des tsiganes et des voyageurs,

§ L'emploi de nouveaux moyens électroniques et vidéo,

§ Le matériel didactique pour les établissements scolaires concernés par la scolarisation des enfants de tsiganes et de voyageurs ;

ainsi que :

§ La formation continue et complémentaire adaptée pour les enseignants travaillant avec des enfants de tsiganes et de voyageurs,

C'est dans ce cadre que fut créé en 1991 un poste spécifique pour la scolarisation des enfants de tsiganes et voyageurs au sein du Cned qui a permis, en accord et en contact permanent avec le Ministère, la création de cours répondant aux besoins les plus urgents de jeunes de 12 à 16 ans en grande difficulté.

Ces formations ont pris en compte, dans leur conception ergonomique, un certain nombre de paramètres liés à la réalité de terrain : exiguïté de la caravane et incapacité des parents de par leur illettrisme à aider leurs enfants.

Une option « Cultures du Voyage » s'appuyant sur la Résolution de 89 permet aux jeunes inscrits dans ces classes de 6e de mise à niveau de découvrir certains aspects historiques et culturels des diverses communautés du voyage : Forains, Voyageurs, Yéniches, Circassiens, Roms/Sinté/Kalé, Bateliers...

Ce cours est maintenant disponible en cours à la carte et peut être acheté par quiconque le désire.

Les jeunes Voyageurs représentent aujourd'hui environ 35 % des élèves entre 6 et 16 ans et se trouvent dans toutes les classes du cursus scolaire réglementé, de la grande section de maternelle à la 3e, dont une majorité au collège.

Néanmoins, les difficultés rencontrées par ces jeunes sont multiples et nous tentons d'y apporter des solutions adaptées :

Convention d'accueil dans les établissements scolaires :

Le manque de formation de la plupart des parents de ces élèves ne leur permet pas d'aider leurs enfants. Ainsi le service juridique du Cned a rédigé (dans le cadre de l'article 1er de la loi n°2000-614 du 5 juillet 2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage ainsi que de la circulaire n°2002-101 du 25 avril 2002 du ministre de l'éducation nationale relative à la scolarisation des enfants du voyage et de familles non-sédentaires) une convention d'accueil pour les enfants du voyage scolarisés au Cned dans les établissements scolaires.

Nous souhaitons ainsi favoriser l'accès de nos inscrits à un dispositif relais leur permettant de bénéficier d'appuis ponctuels : recevoir une aide méthodologique, fréquenter le centre de documentation et avoir accès à Internet, mais aussi, et surtout, de bénéficier d'une meilleure socialisation et d'accéder ainsi à une citoyenneté pleine et entière.

Nous espérons aussi contribuer à l'intégration au collège de jeunes en voie de sédentarisation et souvent en perte de repères, en leur permettant de découvrir le collège et de dissiper ainsi certaines de leurs craintes.

A ce jour, 9 collèges ont signé une convention avec le Cned.

[1] Résolution 89/C 153/3 du 22.5.89, Journal Officiel des Communautés européennes n° C 153/3 du 21.6.89

Les structures spécialisées

En France, les structures spécialisées qui accueillent les enfants présentant des difficultés ou des handicaps nécessitant une prise en charge spécifique relèvent d'un dispositif

appelé Adaptation et Intégration Scolaires (AIS). Les dossiers des enfants orientés vers ce dispositif ont d'abord été soumis à une commission d'orientation de l'éducation spéciale.

Il n'est pas utile ici de faire l'inventaire de ces structures qui n'intéressent les enfants tsiganes que dans la mesure où ceux-ci sont effectivement passés par la commission précédemment citée, comme tout autre enfant en grande difficulté ou handicapé. Il est indispensable de le rappeler au regard de l'Histoire de la scolarisation des enfants tsiganes et de leur traitement en tant qu'enfants inadaptés ou arriérés au sein de l'institution scolaire⁵.

Néanmoins, il convient de noter que l'on parle souvent, dans le cadre du collège, de la présence d'adolescents tsiganes en Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA). Les SEGPA sont des structures spécialisées intégrées dans des collèges ordinaires. Elles ont la charge de scolariser des jeunes dont les difficultés scolaires sont trop importantes pour leur permettre de tirer profit d'une scolarisation dans les classes ordinaires des collèges. Elles doivent leur donner un enseignement général et professionnel adapté à leurs capacités. La SEGPA est placée sous la responsabilité d'un directeur d'établissement spécialisé, directeur-adjoint auprès du principal du collège. Les enseignants responsables des classes sont des instituteurs ou des professeurs des écoles titulaires du CAPSAIS⁶ option F. Les élèves peuvent être intégrés dans les classes ordinaires du collège pour certaines activités. La formation professionnelle des élèves est assurée soit au sein de la SEGPA par des professeurs de lycée professionnel, soit en coordination avec les établissements ordinaires de formation professionnelle : Centres de Formation pour Apprentis (CFA) ou Lycée Professionnel (LP).

L'orientation en SEGPA est jusqu'à présent placée sous le contrôle des commissions d'orientation de l'éducation spéciale, alors même qu'elles n'ont pas spécialement vocation à accueillir des jeunes handicapés⁷.

⁵ Sur ce point, nous vous renvoyons aux politiques scolaires dont il est question dans la première partie du rapport.

⁶ Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires. Les enseignants titulaires du CAPSAIS option F sont chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogiques auprès des adolescents ou jeunes en difficulté.

⁷ La révision de cette procédure est actuellement à l'étude.

Les écoles situées sur les terrains de stationnement

Ces écoles sont situées sur les terrains d'accueil prévus dans le cadre de la loi Besson de 1990, qui concerne plus particulièrement les conditions d'accueil dans les communes de plus de 5000 habitants. Ces écoles, qui appartiennent toutes à l'Education nationale, ont pour particularité de ne scolariser que des enfants tsiganes. Localisées géographiquement sur les aires de stationnement des familles, ou à proximité, elles scolarisent de fait 100 % d'enfants tsiganes et voyageurs. Il existe actuellement une quinzaine d'écoles de ce type réparties sur l'ensemble du territoire⁸. Malgré ce que l'on pourrait croire, ces écoles situées sur les lieux de vie des familles, ne présentent pas une image homogène.

Selon les situations, le nombre de classes varie d'une à 6, et les enfants accueillis ont entre 3 et 16 ans, avec des niveaux scolaires très différents. Dans certaines écoles des postes spécifiques (aides éducatrices et enseignants en postes de soutien) permettent d'individualiser le travail avec les élèves, et parfois même d'accueillir les adolescents l'après-midi. Ces écoles ont comme objectif d'être des tremplins vers les écoles ordinaires, elle sont conçues comme des espaces intermédiaires entre deux univers, le milieu familial et l'école des sédentaires. Pour cela, elles se tournent vers l'extérieur, en mettant en place des activités scolaires et extra-scolaires et en travaillant le plus possible en partenariat avec d'autres écoles ou d'autres structures de la ville (associations, centres d'accueil, etc.). L'accent est mis sur la nécessité des apprentissages fondamentaux, que ce soit pour consolider les acquis ou pour faire avancer les enfants dans le programme scolaire.

De manière générale, les enseignants accueillent en fait plusieurs groupes de niveaux dans une même classe. Ils doivent s'adapter au niveau de connaissance et au rythme de travail de chaque élève pour l'aider à acquérir les apprentissages fondamentaux (lire, écrire et compter de l'enseignement primaire). Les enseignants qui travaillent dans ces écoles ont dans leur grande majorité choisi volontairement de le faire. Ils disent avoir été motivés dans leur démarche par la volonté de s'ouvrir à la différence culturelle et vouloir s'impliquer dans un accueil adapté au public rencontré. Les enseignants n'ont pas reçu de formation particulière pour accueillir ces élèves et c'est l'apprentissage sur le terrain qui

⁸ Cf. la carte de localisation des écoles.

permet d'avancer au quotidien avec les enfants⁹. La répartition des enfants dans les classes se fait parfois selon leur âge, selon leur niveau scolaire, ou parfois encore en fonction des deux critères. En classe unique, tous les âges et niveaux scolaires sont confondus, allant de la maternelle jusqu'à l'approfondissement des apprentissages fondamentaux.

Près de 70 % des enfants qui fréquentent ces écoles ne savent pas lire (quel que soit leur âge), certains viennent pour la première fois de leur vie à l'école à l'âge de 12 ans et un grand nombre d'entre eux ne fréquenteront pas d'autres écoles dans l'année. Les enfants restent dans ces écoles une journée, une semaine, un mois, d'autres presque toute l'année. Certains reviennent régulièrement, en effectuant 3 séjours de 15 jours dans l'année ou en revenant tous les 2 ans, alors que d'autres ne reviendront jamais. Selon les régions, les enfants scolarisés dans ces écoles sont en majorité gitans ou manouches, très peu sont roms ou sintis. La majorité se dit "voyageurs", et une grande partie est aussi d'origine yénische. Les enseignants constatent la multiplication des mariages entre groupes, en particulier entre les familles manouches et yénisches.

Selon les cas, les familles stationnent sur les aires d'accueil, d'autres en stationnement sauvage, à la périphérie des villes, et d'autres encore vivent en caravane sur des terrains familiaux. Le nombre d'enfants inscrits dans ces écoles varie quotidiennement, parfois au rythme des déplacements des familles. Certaines de ces écoles peuvent ainsi accueillir jusqu'à 300 enfants dans une même année scolaire, avec parfois plusieurs inscriptions dans l'année pour un même élève. Les déplacements des familles se font pour des raisons économiques, religieuses, familiales, mais dépendent aussi des possibilités de stationnement dans les communes (qu'il soit sauvage ou autorisé).

La fréquentation scolaire des enfants varie aussi beaucoup en fonction de l'accueil dans les écoles et de la qualité des relations qui se sont établies entre le personnel éducatif et les familles. En fait, la mobilité des familles se fait aussi en fonction de la scolarisation des enfants : les familles peuvent décider de rester plus longtemps dans un même endroit si elles estiment que leurs enfants doivent être scolarisés, ou au contraire repartir si la

⁹ Ces données font parties des résultats qui font suite à l'enquête par questionnaires, réalisée auprès des enseignants et chefs d'établissement, au cours de l'année scolaire 2001.

relation avec le personnel éducatif est difficile, voire conflictuelle. Certaines familles choisissent même un itinéraire de voyage en fonction de la localisation de ces écoles ; et quand les parents estiment que la scolarisation des enfants s'y fait dans de bonnes conditions, ils n'hésitent pas à parcourir plusieurs dizaines de kilomètres, quatre fois par jour, pour y emmener leurs enfants.

D'un jour à l'autre, les enseignants ne savent pas si les élèves seront présents en classe, il est difficile de mettre en place un travail continu, et la confiance est toujours à l'épreuve. C'est sans doute pour ces raisons qu'une majorité d'enseignants de ces écoles souhaiterait recevoir une formation, et qu'ils font eux-mêmes les démarches nécessaires pour s'informer sur la population (sa culture, son histoire, ses traditions par exemple). Ils affirment souhaiter une formation pour mieux gérer les difficultés qu'ils rencontrent au quotidien, mieux adapter leur pédagogie et peut-être palier à une de leur principale difficulté, c'est-à-dire suivre les enfants, tant dans leur progression pédagogique que dans leur fréquentation scolaire.

Dans la pratique, ils mettent en place une pédagogie différenciée, adaptée au niveau scolaire réel des enfants. Au quotidien, ils adaptent au mieux l'accueil à chaque demande, en fonction des contraintes inhérentes à leur mode de vie (horaires d'accueil des enfants, date de demande d'inscription, absences liées au voyage, niveau scolaire atteint par les enfants, etc.). Localement, certains de ces enseignants élaborent des outils pédagogiques pour favoriser le suivi scolaire des enfants, développer des pratiques scolaires originales et organisées, qui tiennent compte des spécificités des enfants, que ce soit dans leur mode de vie, leur culture ou leur rapport particulier au savoir et aux apprentissages scolaires.

Le personnel éducatif s'attache aussi à établir un dialogue avec les familles pour comprendre leurs spécificités et leurs attentes particulières en matière de scolarisation. Ils n'hésitent pas à aller à la rencontre des parents sur les terrains d'accueil et cherchent même à les impliquer dans les activités scolaires ou extra-scolaires. De la même manière, ils s'efforcent d'ouvrir les enfants aux nouvelles techniques de travail (informatique), de leur donner envie de connaître d'autres disciplines et de les sensibiliser à d'autres cultures et modes de vie.

Les Antennes Scolaires Mobiles (ASM)

Il existe aujourd'hui en France une quarantaine d'ASM¹⁰ (plus communément désignées par le terme camions-école) qui accueillent lors de leur passage des enfants tsiganes issus de familles itinérantes (qu'elles soient roms, manouches, gitanes...) qui vivent en caravane tout au long de l'année et qui se déplacent pour diverses raisons (économiques, familiales, religieuses, etc.) ou qui sont soumises à des expulsions fréquentes. Certaines de ces familles sont aussi en voie de sédentarisation.

▪ Historique

C'est l'association ASET¹¹ (Aide à la Scolarisation des Enfants Tsiganes) qui est à l'origine des ASM dont la première a été créée en 1982 dans la région parisienne pour répondre à une demande d'instruction de plus en plus importante de la part de Tsiganes itinérants, et privés jusque là de tout autre moyen de scolarisation. Dans l'article 2 de ses statuts, l'ASET définit clairement parmi ses buts celui " de promouvoir la scolarisation des enfants tsiganes (et autres jeunes en difficulté), en collaboration avec les familles intéressées et les écoles publiques ou privées " et celui " de défendre le droit à l'école et, par voie de conséquence, le droit au stationnement et au logement des familles ayant des enfants à scolariser " ¹².

Pour l'ASET, ce nouveau projet intervenait dans un contexte bien particulier. En effet, jusque dans les années 80, les actions de l'association étaient dirigées principalement vers les populations tsiganes sédentarisées de la banlieue-est de Paris. Les objectifs étaient de permettre à des enfants de prendre le chemin de l'école en menant tout un travail d'alphabétisation et de médiation culturelle entre les familles et les écoles, par l'intermédiaire d'une équipe d'enseignants et d'assistants scolaires bénévoles.

Dans les années 80, l'ASET fut confrontée à d'autres réalités, et notamment l'analphabétisme et la non-scolarisation massive de nombreux enfants tsiganes itinérants

¹⁰ Cf. la carte de localisation des ASM en annexe.

¹¹ L'ASET a été fondée en 1969, c'est une association régie par la loi de 1901. A l'origine, ses actions de promotion de scolarisation concernaient les enfants tsiganes mais aussi d'autres " jeunes en difficulté ". Progressivement, et avec la mise en place des ASM, elle s'est tournée exclusivement vers les enfants et adolescents tsiganes de familles itinérantes.

¹² Art. 2 des statuts de l'ASET.

circulant dans la banlieue parisienne. Cette absence de scolarisation s'expliquait par divers facteurs tels que, entre autres, l'absence quasi totale d'aires d'accueil, les expulsions récurrentes mais aussi une grande méfiance des familles vis-à-vis de l'Ecole¹³. La question s'est alors posée de savoir comment faire pour ne pas laisser ces enfants complètement en marge du système scolaire, sans aucune possibilité d'instruction dans des familles où la majorité des membres sont analphabètes.

Inventer une " école " mobile qui irait elle-même au-devant d'enfants itinérants a semblé être une solution possible et pertinente et qui répondait de plus à un souci déjà présent à l'Education Nationale en 1970 : " Dans le cas exceptionnel où deux ou plusieurs familles comptant au moins quinze enfants d'âge scolaire se déplaceraient habituellement ensemble, et si, grâce notamment aux associations intéressées, on peut disposer d'un local itinérant à usage scolaire, la création d'un ou plusieurs postes d'enseignement spécialisé peut être envisagée "¹⁴.

▪ Développement du dispositif ASM

Après la création en 1982 et la reconnaissance officielle par l'Inspection Académique de la première ASM, et pour répondre à une demande toujours croissante en matière d'instruction de la part de familles tsiganes, l'ASET a développé un réseau de classes itinérantes, à la fois en région parisienne mais aussi en province grâce à des personnes-relais qui ont souhaité une extension du projet.

Aujourd'hui, on compte environ une trentaine d'ASM de l'ASET, répartis dans 13 départements, qui accueillent environ 4000 enfants tsiganes durant l'année. Ce sont en tout une quarantaine d'enseignants diplômés sous contrat avec l'Education Nationale qui travaillent dans les camions-écoles de l'ASET. On compte aussi une dizaine d'autres écoles mobiles qui ont été mises en place à l'initiative d'autres associations ou de l'Education Nationale.

Ainsi, une vingtaine de départements bénéficient d'un dispositif Antennes Scolaires Mobiles, ce qui n'équivaut le plus souvent qu'à la présence d'un ou deux camions-école

¹³ Nous verrons par la suite que ces facteurs existent toujours pour expliquer les problèmes de scolarisation actuels.

¹⁴ Circulaire n°70-428 du 9 novembre 1970.

sur un département, à l'exception de la région parisienne où l'on note une forte concentration d'ASM (une petite quinzaine).

▪ Fonctionnement du dispositif

Les ASM sont financées par des fonds publics et privés, les frais de fonctionnement sont pris en charge partiellement ou totalement par l'établissement de rattachement des ASM ou par des organismes publics (mairies, Conseils généraux, etc.). Les enseignants font partie des équipes éducatives des établissements scolaires dont ils dépendent (l'école de rattachement) et sont rémunérés par l'Education Nationale¹⁵.

Les ASM rejoignent les enfants tsiganes non-scolarisés sur leur lieu de stationnement, en général des terrains non autorisés et précaires, et les accueillent en petits groupes¹⁶. Ce sont des enfants âgés de 6 à 16 ans en moyenne, mais selon les groupes, le nombre d'enfants, le nombre de camions-école disponibles, les enseignants peuvent aussi prendre en charge les plus petits à partir de 3 ans et des plus grands de plus de 16 ans. Ces enfants n'ont jamais été scolarisés ou ne le sont plus à cause de l'instabilité du groupe familial qui ne permet pas d'inscrire l'enfant dans une école ou qui se voit refuser l'inscription à l'école.

Bien souvent, les enseignants doivent se rendre auprès de plusieurs groupes qui ne stationnent pas sur un même terrain. De fait, leur emploi du temps s'établit en fonction du nombre de ces groupes, de leur localisation, du nombre et de l'âge des enfants présents dans chacun de ces groupes, et surtout de la durée du séjour des familles sur le terrain. Il peut arriver que ces durées puissent être définies du fait des raisons pour lesquelles les familles se trouvent sur un lieu précis. Par contre, et c'est probablement la situation la plus fréquente, un grand nombre de Tsiganes ne " voyagent " qu'au gré des expulsions et se déplacent dans un périmètre assez restreint qu'ils ne veulent pas quitter. Tous ces facteurs imposent aux enseignants en ASM de savoir s'adapter aux circonstances sans

¹⁵ En ce qui concerne les enseignants rattachés à un établissement privé sous contrat avec l'Etat, comme c'est le cas pour ceux qui travaillent dans les ASM de l'ASET, l'association accueille l'enseignant détaché après avoir signé un protocole d'accord avec l'Inspection Académique et l'école dont il dépend administrativement. Elle lui fournit du matériel pédagogique s'il le désire et prend à sa charge les frais de déplacement ainsi que ceux inhérents à l'entretien et à l'assurance des véhicules.

¹⁶ La capacité moyenne d'un camion-école est de 10 places.

pouvoir prévoir d'une journée à l'autre, d'une semaine sur l'autre, quels seront les enfants présents, à quel endroit, pour combien de temps, etc.

Néanmoins, le travail de l'enseignant s'inscrit, comme pour n'importe quel enseignant, dans un projet éducatif réfléchi et construit au préalable, répondant à des missions spécifiques. La majorité d'entre eux ont fait le choix de travailler dans ce type de structure, que ce soit par curiosité, parce qu'ils expriment une volonté réelle de travailler avec la population tsigane ou parce que cela implique la mise en place d'une pédagogie différente et différenciée. Il est important de le préciser car, dans la mesure où les conditions de travail sont souvent loin d'être faciles et parfois décourageantes, la motivation de l'enseignant est un facteur déterminant dans la réalisation du travail pédagogique mais aussi du travail relationnel avec les enfants et leurs familles.

- Objectifs et moyens mis en œuvre pour les atteindre

Si la finalité des ASM est de permettre la scolarisation d'enfants tsiganes dans les écoles, lorsque les familles et l'enfant le souhaitent et quand les conditions de stationnement et de vie sont favorables, il n'en existe pas moins un ensemble d'objectifs intermédiaires nécessaires pour atteindre ce but.

Tout d'abord, le dispositif ASM permet de sortir d'une " marginalisation scolaire " des enfants tsiganes qui ont envie d'apprendre mais qui ne sont pas prêts à être scolarisés en école. L'apprentissage des connaissances de base (lire, écrire, compter) répond alors à des besoins chez l'enfant dans cette perspective, mais aussi à des attentes clairement formulées chez l'enfant et sa famille. Dans ce sens, les objectifs de l'enseignant en ASM sont les mêmes que ceux de l'enseignant " ordinaire ". Cependant, le fait même que l'école soit présente sur le lieu de vie des familles implique une adaptation de l'école, de l'enseignant et de sa pédagogie au contexte particulier qui est celui des Tsiganes. Cela signifie qu'il est indispensable pour l'enseignant de prendre en compte ce contexte, les éléments essentiels de la culture qui s'y réfère, de mettre en place une pédagogie individualisée, différenciée et si possible interculturelle, d'être plus souple en ce qui concerne les habituelles contraintes scolaires (horaires, rythme, règles, autorité, etc.), d'accorder beaucoup d'attention à sa relation aux familles de sorte à les mettre en confiance vis-à-vis d'une institution dont ils sont encore très distants.

Un autre aspect des objectifs des camions-écoles est relatif à la socialisation des enfants tsiganes, toujours dans la perspective d'une scolarisation en école. Il faut rappeler que les ASM ne sont pas une fin en soi, elles n'en ont ni les moyens ni la volonté. Au contraire, elles jouent un rôle de passerelle, d'espace intermédiaire entre l'univers culturel tsigane et celui de l'Ecole. Les acteurs de ce dispositif ont aussi bien conscience du rôle important qu'ils peuvent jouer et de l'aide qu'ils sont en mesure d'apporter aux enfants que de leurs limites en matière de "scolarisation". C'est pour cela aussi que l'ASM, bien loin de constituer une école "ghetto" comme se plaisent à le dire ses détracteurs, s'ouvre le plus possible sur l'extérieur du camion et l'extérieur du terrain. Nombre d'enseignants mettent en place des projets socio-éducatifs en partenariat avec d'autres écoles ou des structures municipales (bibliothèque, ludothèque, etc.) afin de permettre la rencontre entre les enfants ou adolescents tsiganes et d'autres jeunes dans des cadres différents que celui du "terrain".

Il faut donc bien regarder les ASM, dans l'ensemble du dispositif global de la scolarisation des enfants tsiganes, comme de véritables relais entre une population spécifique et une institution qui ne sait pas toujours prendre en compte ces spécificités. Les enseignants des ASM ont aussi le rôle de médiateurs et d'informateurs, notamment auprès des enseignants susceptibles d'accueillir les enfants qui seront passés dans le camion-école. L'inscription de l'enfant tsigane en école ordinaire est le résultat d'un processus plus complexe qu'il n'y paraît, parsemé de réussites et d'échecs, qui a demandé de nombreux efforts de part et d'autre. Il s'agit alors d'une nouvelle étape de franchie, mais elle n'est pas la dernière.

C- Approfondir

- ▶ http://www.dromesqere.net/archivos/documentos/liste_de_textes_legislatifs.rtf
- ▶ <http://www3.ac-nancy-metz.fr/Enfants-du-Voyage/>
- ▶ [http://www.ac-toulouse.fr/html/ 42 178 308 3916 3926 .php](http://www.ac-toulouse.fr/html/42_178_308_3916_3926_.php)
- ▶ <http://xxi.ac-reims.fr/ec-enfants-du-voyage-reims/ecole/default.htm>
- ▶ <http://school.chez-alice.fr/>
- ▶ <http://perso.wanadoo.fr/aset.france/>
- ▶ <http://www.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www.cndp.fr/vei/enfvoage/accueil.htm>

D - Conclusion

(Par Doune Chastel)

Ce qu'il faut retenir :

Le maire est dans l'obligation d'inscrire les enfants à l'école.

L'école et les collèges sont dans l'obligation d'accueillir.

Les familles sont obligées de scolariser leurs enfants de 6 à 16 ans.

Comme tous les autres enfants, les enfants du voyage ne peuvent être admis dans des établissements ou classes spécialisées qu'après un passage en commission (équipe éducative, rédaction d'un projet, décision des commissions ASH).

Les enfants sont pris en charge par le réseau d'aide au même titre que tous les autres enfants avec les mêmes protocoles. En aucun cas ils ne peuvent être pris en charge par ce réseau de manière systématique. A l'inverse, sous aucun prétexte le réseau ne peut refuser de prendre en compte un enfant du voyage qui relèverait de ses compétences.

Deuxième partie

A. Accueillir

(par Doune Chastel)

L'accueil des enfants du voyage doit se situer dans le cadre d'un projet d'accueil pour tous les enfants. Traditionnellement, l'accueil des enfants dans une école, dans une classe est organisé le jour de la rentrée. Comme si un groupe école, un groupe classe était figé, immuable. Il est important d'avoir conscience que le groupe école, le groupe classe est vivant et mobile et il convient de s'organiser en conséquence.

L'éducation à la citoyenneté commence par la prise de conscience de tous de la liberté de circuler en France et du droit et du devoir de scolarisation. Donc un petit étranger non francophone peut arriver, un enfant itinérant peut être scolarisé pour un temps, un enfant peut déménager. Il faut savoir lui dire : « Bienvenue ». Si les enseignants préparent leurs élèves dès la rentrée de septembre à cet accueil, les enfants ne regarderont pas de travers l'étranger qui arrive dans la cour, mais penseront à faire sa connaissance sans crainte, à l'accompagner pour une première découverte de son école. Si l'équipe pédagogique a réfléchi dans le cadre du projet d'école à cet accueil pour tous, l'enfant qui arrive ne surprendra pas et ne sera pas vécu comme un poids supplémentaire. Un nouvel enfant qui arrive est une richesse.

1- L'accueil

(par Annie Huvet)

Conseils pour l'accueil et la scolarisation : *extrait du* site du REP enfants du voyage
54 <http://www3.ac-nancy-metz.fr/Enfants-du-Voyage/>

D'après la brochure Accueillir et scolariser les enfants tsiganes et voyageurs en classe ordinaire, CEFISEM de Nancy-Metz, 2000, pp. 6-7

*De nombreux obstacles matériels et culturels jalonnent le parcours scolaire des enfants du voyage. Les premiers contacts entre : l'école/les enseignants et la famille/l'enfant, détermineront souvent la qualité de l'intégration et par conséquent de la fréquentation scolaire. Les familles qui ont l'impression de ne pas être bien accueillies préféreront s'abstenir de scolariser leurs enfants. A contrario, elles seront prêtes à faire quelques kilomètres supplémentaires pour les emmener dans des écoles où leurs enfants ne seront pas "relégués" au fond d'une classe et où le dialogue pourra s'engager avec les membres de l'équipe éducative.



L'ACCUEIL, L'INSCRIPTION

Les dispositions légales et réglementaires prévoient que le maire de la commune de séjour des gens du voyage est tenu d'inscrire les enfants relevant de l'enseignement primaire.

Le directeur d'école, quant à lui, procède à l'admission des élèves dont les parents produisent un certificat d'inscription délivré par le maire dont dépend l'école.

Lors des démarches d'admission à l'école, il est nécessaire de faire preuve d'une relative souplesse avec les familles.

Outre le règlement des problèmes et papiers administratifs, ces premiers contacts peuvent être l'occasion pour :

- faire visiter les locaux et expliquer leur fonction (classe, salle de sport, cantine, cour de récréation, toilettes ...)
- expliquer le fonctionnement de l'école (emploi du temps, activités extérieures, cantine, ramassage scolaire....)
- présenter les différentes personnes qui seront susceptibles d'être en contact avec l'enfant et expliquer leur rôle (enseignants de la classe et de soutien, directeur, membres du RASED, assistants d'éducation...)

L'EVALUATION, L'ORIENTATION

- Si l'enfant possède des documents scolaires (cahiers, évaluations, livret de suivi) provenant de la ou des dernières écoles fréquentées, il convient d'utiliser les indications qu'ils contiennent pour proposer rapidement une continuité pédagogique.
- En l'absence de traces de la scolarité antérieure, il est nécessaire de procéder à une évaluation écrite et/ou orale qui sera consignée dans un outil de suivi pédagogique (qui peut être le cahier du jour de l'élève par exemple). Un entretien oral semble, dans tous les cas, une modalité privilégiée pour favoriser les échanges et rassurer l'enfant. Il permet aussi à l'enseignant de prendre de l'information sur son niveau de langage, d'écriture, de

compréhension... Attention toutefois à ne pas le transformer en interrogatoire qui pourrait être ressenti comme inquisitoire !

► L'affectation se fera dans la mesure du possible dans la classe correspondant à la tranche d'âge de l'enfant, ce qui suppose un travail en pédagogie différenciée à l'intérieur de la classe et au sein de l'école.

► C'est à l'équipe enseignante de choisir les modalités d'organisation pédagogique qui lui semblent les plus adaptées.

Les possibilités sont multiples et variées : scolarisation dans la classe correspondant au niveau scolaire pour certaines disciplines, intégration partielle en classe de niveau inférieur du même cycle pour les matières plus « sensibles » (lecture par exemple), passage en classe de soutien et/ou prise en charge par le RASED...

Cette mobilité à l'intérieur de l'école nécessite une coordination entre les enseignants concernés, une politique de cycle et une certaine souplesse dans l'organisation.

L'évaluation peut révéler des carences et un retard généralisés, dus la plupart du temps au manque de suivi et à une mauvaise fréquentation scolaires. Il paraît alors judicieux, le temps du passage de l'enfant du voyage au sein de l'école, de déterminer un ou deux axes de travail prioritaires, correspondant à une ou deux difficultés repérées, à mettre en œuvre sur une courte période. Procéder par micro-projet, négocié avec l'enfant et sa famille sur le contenu et la durée, devrait permettre de remédier à des difficultés précises, en mobilisant tous ceux qui peuvent apporter une aide au sein de l'école.

L'INTÉGRATION

1. En classe ordinaire

Afin de faciliter l'intégration des enfants du voyage dans leur classe d'âge, il convient de :

► présenter les élèves de la classe et les enfants du voyage ;

- éventuellement, constituer un groupe d'élèves "accueillants" en fonction de certains critères élaborés par la classe ;
- sécuriser les enfants du voyage en prenant en compte leur besoin d'appartenance à une communauté : éventuellement, éviter de séparer dans un premier temps les membres d'une même fratrie, en tous cas donner des points de repère en leur permettant des moments de regroupement (à la récréation ou en décroisonnement par exemple) ;
- entreprendre, lors de leur arrivée, une activité nouvelle avec toute la classe pour qu'ils ne se sentent pas exclus. doter l'enfant du cahier du jour, outil conventionnel de la classe qui constitue un moyen valorisant et privilégié d'intégration au groupe ;
- donner des responsabilités : (organisation matérielle), favoriser les échanges entre les élèves (tutorat, re-formulation de consignes...).

Attention : Les enfants ne répondent pas toujours au prénom de l'état civil. Ils ont souvent un prénom d'usage dans la famille qui représente leur identité de voyageur et qu'ils ne souhaitent pas forcément dévoiler à l'école.

2. D'autres modalités d'intégration

Rappelons que la scolarisation des enfants du voyage ne relève pas de l'enseignement spécialisé.

S'il est vrai que leur scolarité souvent chaotique peut provoquer des retards (notamment en lecture), ceux-ci ne sont pas à interpréter en terme de déficience.

Sans passage en CCPE, il est donc illégal de scolariser ces enfants en CLIS ou SEGPA de collège.

Par contre, il est tout à fait envisageable de solliciter l'aide des membres du réseau d'aides pour évaluer le niveau scolaire de l'enfant et effectuer des interventions d'aide et de soutien, au même titre que pour d'autres enfants de la classe en difficulté.

3. En cas d'affluence massive ou d'impossibilité absolue de procéder à une admission à l'école

En cas de manque de places disponibles dans l'école d'affectation, des dispositions légales permettent au directeur de faire des démarches auprès de ses supérieurs hiérarchiques afin de rendre possible l'accueil de ces enfants.

L'Inspection académique peut alors décider de débloquer un moyen ponctuel, souvent un remplaçant affecté provisoirement à l'école.

La gestion de ce moyen est laissée à l'entière liberté de l'équipe éducative. Plutôt que de regrouper systématiquement et de manière permanente tous les enfants du voyage dans la même classe, ce peut être l'occasion de dédoubler les classes et de travailler en groupes.

2- Le suivi

(par Annie Huvet)

Conseils pour l'accueil et la scolarisation : extrait du site du REP enfants du voyage
54 <http://www3.ac-nancy-metz.fr/Enfants-du-Voyage/>

D'après la brochure Accueillir et scolariser les enfants tsiganes et voyageurs en classe ordinaire, CEFISEM de Nancy-Metz, 2000, pp. 6-7

LE SUIVI SCOLAIRE

Le suivi scolaire ne se réduit pas à un **suivi administratif**. Concernant l'assiduité, les enfants du voyage sont soumis au droit commun (cf. [Contrôle de la fréquentation et de l'assiduité scolaires et sanctions pénales. C. n° 2004-054 du 23-3-2004. B.O. n°14 du 1er avril 2004](#)). Il convient, comme pour tous les autres enfants, d'être vigilant, d'avertir les familles en cas de problème et de signaler toutes absences non justifiées à qui de droit.

Pour assurer un meilleur **suivi pédagogique** lors des déplacements, des livrets de suivi scolaire ont été mis au point et expérimentés dans de nombreuses académies. Leur vocation essentielle est de représenter une mémoire de la trajectoire scolaire de l'élève. C'est aussi un outil de communication avec la famille, sur des bases claires et explicites, contribuant à créer un climat de confiance réciproque.

Le livret de suivi scolaire constitue une modalité possible du suivi pédagogique, à utiliser quand il existe, mais ce n'est pas un outil pleinement satisfaisant. En effet, il ne circule pas bien : volontairement ou involontairement, les enfants l'oublient dans la caravane ou le perdent....

La plupart du temps, il est perçu de manière négative par les familles et assimilé à un outil de contrôle de la fréquentation ou de "fichage" de leurs déplacements.

Dans le cas très répandu où les enfants du voyage ne sont pas en possession de ce livret lors de leur passage dans une classe, un bilan journalier rapide des activités et apprentissages peut être effectué et inscrit dans le cahier du jour. Le livret d'évaluation de

cycle et les évaluations habituellement utilisées dans la classe et l'école peuvent également servir de lien et de suivi pédagogiques.

Dans tous les cas, il est souhaitable de développer les pratiques d'autoévaluation accompagnées par l'enseignant pour permettre à l'enfant de repérer ce qu'il a fait, ce qu'il sait faire, ce qui est facile ou difficile pour lui, de manière à pouvoir commenter et améliorer son travail.

Voici deux exemples de procédures de suivi pédagogique :

- *le protocole de suivi expérimenté en Meurthe et Moselle*
- *le livret de suivi, le Lien, mis en place par l'école du terrain d'Orléans*

- Protocole de suivi en Meurthe et Moselle

site du REP : <http://www3.ac-nancy-metz.fr/Enfants-du-Voyage/>

(par Annie Huvet)

Cette procédure de suivi pédagogique a été élaborée suite à un stage académique du CASNAC-CAREP de Nancy-Metz en 2003 et expérimentée dans le Réseau d'Education Prioritaire pour les enfants du voyage de Meurthe et Moselle.

L'expérience de chacun a montré que, pour assurer une circulation effective de ce type de document, il ne doit pas comporter de données administratives. Celles-ci doivent donc être présentées indépendamment.

1. Fiche bilan des acquis scolaires

Celle-ci doit éviter la répétition des notions déjà acquises. Les rubriques sont ▶ ouvertes pour une plus grande liberté d'expression.

▶ Toute autre copie de document interne à l'école peut être jointe (évaluation des compétences, livret scolaire...).

- ▶ Les départs et arrivées étant souvent imprévisibles, ce document doit être pratique et viser l'essentiel.
- ▶ Si l'enfant a séjourné brièvement, il n'est pas indispensable de renseigner tous les domaines...
- ▶ Axer sur la réussite.
- ▶ Conserver une copie de ces fiches dans l'école. Cette fiche est évolutive.

Pour télécharger la fiche :

<http://www3.ac-nancy-metz.fr/Enfants-du-Voyage/IMG/doc/Bilan.doc>

2. Le cahier

"Cahier du jour" (ou cahier comportant une sélection de travaux significatifs, sur lequel figurent le nom, le prénom, la date de naissance et l'année scolaire en cours).

A coller dans ce cahier :

- ▶ la fiche « droits et devoirs » en 1ère page ;



Fiche droits et devoirs
([PDF, 24.7 ko](#))

- ▶ la fiche « bilan des acquis scolaires » en fin de période de passage dans l'école, (ou en cours, lorsque le temps de passage est incertain).

Veiller à renouveler la procédure à chaque nouveau cahier.

3. Pochette

- ▶ Certificat de radiation : préciser les modalités d'accueil (classe, éventuellement niveau réel et prise en charge particulière...)
- ▶ Assurance scolaire.
- ▶ Liste des personnes ressources dans les 4 départements.

- Les parents peuvent y ajouter les autres documents administratifs utiles (carnet de santé...).

- **Le livret de suivi** (Orléans) : [Le lien](#)

(Par Doune Chastel)

1- Historique du livret de suivi

C'est la mise en place des livrets scolaires qui nous a amené à expérimenter des livrets scolaires pour les enfants du voyage.

Le premier livret que nous avons mis en circulation était une adaptation du livret utilisé dans les écoles de secteur du type liste d'items, notation : acquis, en cours d'acquisition, non acquis. Il était de la taille du carnet de santé et les items étaient écrits dans un vocabulaire courant. Il avait pour but de donner aux enseignants qui se succèdent une information sur les acquisitions des enfants et permettre aux parents de comprendre ce qui était écrit. Ce livret n'a pas fonctionné, les parents ne le prenaient pas en partant, les enseignants avaient des difficultés à le remplir, les enfants n'étaient pas concernés.

Le deuxième livret est celui que l'on nomme LE LIEN. Présenté à l'université d'été de Perpignan en 1998, ce livret est le résultat d'un travail de recherche de Marc DERYCKE et son équipe¹. Notre équipe s'est engagée à expérimenter ce livret. Volontairement, aucune formation préalable n'a été prévue mais une formation continue au fur et à mesure des questionnements et des problèmes rencontrés a été mise en place dans le sein même de l'école. Ce livret a évolué depuis 6 ans en fonction des remarques et observations des enfants, des enseignants ou des parents. Son utilisation a permis d'amorcer un changement des pratiques pédagogiques dans les classes avec « le retour réflexif ». Cette année (2006) nous notons 76% de retour. Mais surtout les enfants se l'approprient maintenant.

Le travail continue, nous sommes conscients qu'une évolution est en cours et nous espérons que notre travail pourra être adapté aux enfants sédentaires.

¹ Dans le cadre d'un projet A6 de l'EFECOT (European Federation for the Education of the Children of the occupational Travellers, Bruxelles, avec le soutien de la commission des communautés européennes (Programme SOCRATES COMENIUS Action 2)

2- Objectifs à atteindre

Il s'agit de faire circuler de l'information pédagogique entre les enseignants qui se succèdent, entre les enseignants et les parents et de faire prendre conscience aux enfants que l'école est un lieu d'apprentissage et de réflexion dans lequel il acquiert du savoir.

3- Fonctionnement à l'école d'adaptation

A- La préparation matérielle

Les livrets vierges sont préparés à l'avance et installés dans le bureau des inscriptions.

B- L'accueil des familles

L'inscription est un moment important et privilégié au cours duquel les parents sont accueillis. Les règles de vie de l'école sont expliquées pendant la visite des locaux, une plaquette du fonctionnement de l'école est remise, et l'inscription se fait avec le livret de suivi qui est largement commenté. (« C'est comme le carnet de santé ! »). Le certificat de radiation est préparé, seule la date de départ est à rajouter par l'enseignant.

C- L'installation dans les classes

Le livret renseigné administrativement est rangé dans la classe de l'enfant qui va l'utiliser régulièrement. Lorsque les enfants ont un cartable, le livret est dans le cartable.

D- Le travail dans la classe

L'enseignant présente aux enfants la compétence qu'il souhaite leur faire travailler.

Les enfants s'entraînent.

L'enseignant et l'enfant commentent l'exercice : s'il n'est pas réussi on le note comme compétence non encore acquise et l'enfant continue à s'entraîner ; s'il est réussi la compétence est notée sur le livret et l'exercice glissé dans le feuillet en face. (voir [feuille exercice](#) dans livret)

L'enfant est conscient de la compétence scolaire qu'il va acquérir, il s'entraîne en faisant diverses remarques et observations (retour réflexif) et il valide les compétences acquises au fur et à mesure de ses acquisitions.

Il n'y a plus d'épreuves collectives de contrôle, les enfants qui avancent vite dans un domaine ne s'ennuient pas en attendant le groupe et les enfants plus lents arrivent à valider leurs connaissances bien après le reste du groupe.

E- L'enfant montre son livret

Le livret prend donc une grande importance pour l'enfant, il est fier de le montrer et capable d'expliquer son travail à ses parents ou à son nouveau maître.

F- Les parents sont informés

Le livret est un excellent support pour parler avec les parents du travail de l'enfant parce qu'il est concret et positif. (« Il est vaillant le p'tit là ! »)

G- Le livret est remis à la famille

L'enfant peut rapporter son livret chez lui quand il le souhaite. Le livret est remis à la famille pour le départ : le certificat de radiation est dans le livret.

Dans une école ordinaire, l'enfant devrait avoir son livret dans son cartable chaque jour.

H- Le livret sert de mémoire

Certains enfants lorsqu'ils ne vont pas à l'école feuillettent leur livret et se souviennent.

I- Le retour du livret

A l'école d'adaptation les livrets reviennent maintenant mais ils sont très rarement renseignés par d'autres enseignants lorsque les enfants fréquentent d'autres écoles. (« Il est bien ton livret mais dans les autres écoles, ils l'utilisent pas »)

Dans certaines écoles ordinaires, les retours renseignés sont plus fréquents et les enseignants apprécient.

Nous recevons des appels téléphoniques d'enseignants qui nous demandent un exemplaire vierge du livret pour l'utiliser à leur tour avec d'autres enfants.

Pour aller plus loin :

► [Expériences en classe ordinaire](#)

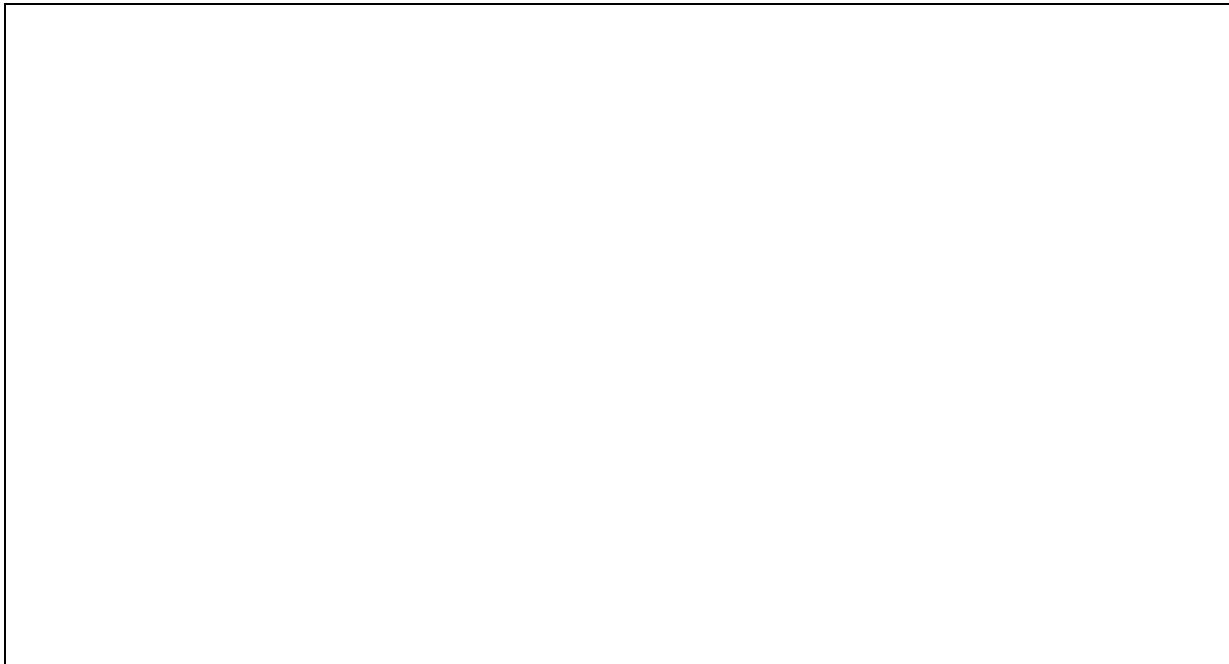
► <http://www.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www.cndp.fr/vei/enfvoysuivi/accueil.htm>

► http://www.arbor-et-sens.org/jardins/document/suivi_peda_cs.html

► http://portail.univ-st-etienne.fr/LABEDUC/0/fiche_03_laboratoire/

LIVRET SCOLAIRE

DESSIN PERSONNEL



NOM et Prénom de l'élève :

Date de naissance :

IDENTITE

NOM : -----

Prénom : -----

Dans ma famille on m'appelle : -----

Date de naissance : -----

Vaccinations à jour le : -----

NOM et Prénom du père :

----- (-----)

NOM et Prénom de la mère :

----- (-----)

Numéro de portable : -----

ADRESSE :-----

NOM et Prénom des frères et sœurs

LEGISLATION

(EXTRAITS de la circulaire n°2002-101 du 25 Avril 2002)

« Les enfants des parents non sédentaires sont...soumis à l'obligation scolaire entre six et seize ans.

Ils ont droit à la scolarisation dans les mêmes conditions que les autres enfants, quelles que soient la durée et les modalités du stationnement dans le respect des mêmes règles d'assiduité notamment.....C'est la résidence sur le territoire d'une commune qui détermine l'établissement scolaire d'accueil.

....

L'intégration dans les classes ordinaires est à privilégier avec la mise en place si nécessaire de soutien pédagogique. »

Références :

Circulaire n°2002-101 du 25/04/02 (Education Nationale)

Décret n°66-104 du 18/02/66

Circulaire du 08/08/66

Circulaire n°456 du 25/10/66

Circulaire n° 357 du 04/08/67

Circulaire n° 78-6 du 05/01/78 (Ministère de l'intérieur)

CE CARNET EST LA MEMOIRE DES APPRENTISSAGES DE L'ENFANT

Son but est :

- **d'informer** les maîtres et les parents des degrés de maîtrise atteints par l'élève dans les domaines disciplinaires,
- **d'identifier** où et en quoi l'élève obtient des succès et rencontre des difficultés
- **de suggérer** des pistes de travail en cohérence avec ce qui vient d'être fait.

En fin de livret :

- des compétences nationales pour servir de guide.
- Un bouquet de son à colorier au fur et à mesure des acquisitions
- Un tableau rassemblant des mots outils à colorier au fur et à mesure de l'acquisition du mot en lecture non déchiffrée.
- Un tableau permettant de capitaliser les connaissances littéraires de l'enfant

A cette fin et en le complétant avec l'enfant, au fur et à mesure des apprentissages, vous renseignerez le prochain collègue et les parents sur les notions en cours d'acquisition, les manuels et les méthodes utilisés, les leçons vues, éventuellement les pistes d'activités.

MERCI POUR EUX

ECOLES FREQUENTEES

Adresse et téléphones de l'école	Classe fréquentée	Niveau	
		Français	Math
Ecole d'adaptation des gens du voyage Route d'Ardon – 45072 ORLEANS Cedex 02 Tel: 0238692604 Fax : 0238690302 E.Mail : ecole-gens-du-voyage@wanadoo.fr Site : http://school.chez-alice.fr/			

Partie administrative
(À compléter après chaque départ)

- **certificats de radiations successifs**
- **attestation d'assurance de l'année**
- **fiche de renseignements**
- **autorisations diverses**

AUTORISATIONS

J'autorise mon enfant :

NOM et Prénom : -----

- être photographié, filmé
- J'autorise l'école à diffuser ces photographies et ces films.

Le -----



Barrer ce qui ne convient pas

CERTIFICAT DE RADIATION

Et de scolarité

L'enfant : -----

Né(e) le : -----

A été inscrit et a fréquenté

Ecole d'adaptation des gens du voyage

Route d'Ardon - 45072 ORLEANS Cédex 02

TEL : 0238692604 – FAX : 0238696302 – E.Mail : ecole-gens-du-voyage@wanadoo.fr

Site : <http://school.chez-alice.fr/>

Du : ----- **au :** -----

Signature de la Directrice

Je lis

J'écris

Je parle

A PHOTOCOPIER

Compétences travaillées : Je sais.....ou j'apprends à..... (DATER)	Méthodes, Manuels....	Niveau

NOM Prénom :

DATE :

J'apprends à

Consigne :

Exercice :

A découper et coller sur la feuille précédente lorsque l'exercice est réussi de manière autonome. Mettre l'exercice ci-dessus dans le feuillet suivant.

Je sais

OUI ☐

pas encore ☐

TRAVAUX EN COURS

Travaux d'élèves réussis tenant lieu d'évaluation

Je compte

Je calcule

Je trace

A PHOTOCOPIER

Compétences travaillées : Je sais.....ou j'apprends à..... (DATER)	Méthodes, Manuels....	Niveau

NOM Prénom :

DATE :

J'apprends à

Consigne :

Exercice :

A découper et coller sur la feuille précédente lorsque l'exercice est réussi de manière autonome. Mettre l'exercice ci-dessus dans le feuillet suivant.

Je sais

OUI ☐

pas encore ☐

TRAVAUX EN COURS

Travaux d'élèves réussis tenant lieu d'évaluation

Je voyage

Je découvre

Je sais

A PHOTOCOPIER

Compétences travaillées : Je sais.....ou j'apprends à..... (DATER)	Méthodes, Manuels....	Niveau

NOM Prénom :

DATE :

J'apprends à

Consigne :

Exercice :

A découper et coller sur la feuille précédente lorsque l'exercice est réussi de manière autonome. Mettre l'exercice ci-dessus dans le feuillet suivant.

Je sais

OUI ☐

pas encore ☐

TRAVAUX EN COURS

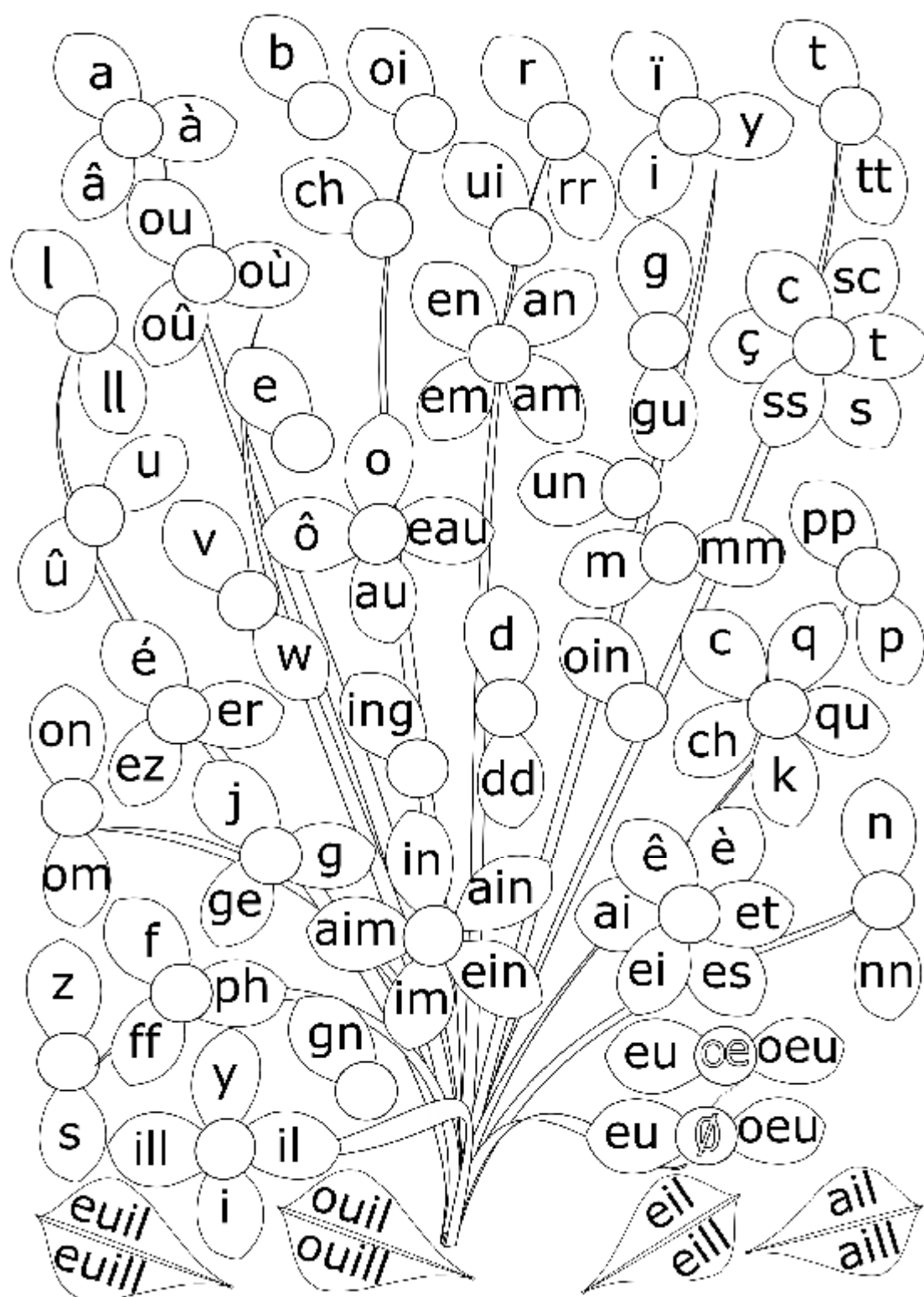
Travaux d'élèves réussis tenant lieu d'évaluation

NOM Prénom : _____

Les histoires, les albums les livres que je connais				
TITRE	AUTEUR	EDITEUR	Date de la 1 ^{ère} lecture	Nombre de lecture

NOM Prénom :
Je colorie le cœur de la fleur lorsque je connais le son.

Je colorie le pétale lorsque je connais la graphie.



NOM Prénom : _____

Je colorie les mots que je sais lire aisément.

LE	POUR	QUE	AU	DE	ET	QUI
SUR	PARCE QUE	CERTAINES	QUI	AUSSI	DANS	BEAUCOUP
SE	SOUVENT	LES	MAIS	CHEZ	PAS	A
ELLE	IL	TU	UN	SES	LEURS	ALORS
NOUS	PARFOIS	LEQUEL	LEUR	UNE	ELLES	QUAND
EST	CEPENDANT	PENDANT	VOUS	DES	CE	CERTAINS
LA	LESQUELS	LAQUELLE	TRES	ME	Y	SES
TROP	SURTOUT	LORSQUE	PAR	SI	AVEC	AUTANT
MES	QUELQUEFOIS	AVEC	LUI	TES	CES	TE
JE	SANS	TOUJOURS	DONT	ENTRE	CHACUN	CHACUNE

le	pour	que	au	de	et	qui
sur	parce que	certaines	qui	aussi	dans	beaucoup
se	souvent	les	mais	chez	pas	a
elle	il	tu	un	ses	leurs	alors
nous	parfois	lequel	leur	une	elles	quand
est	cependant	pendant	vous	des	ce	certaines
la	lesquels	laquelle	très	me	y	ses
trop	surtout	lorsque	par	si	avec	autant
mes	quelquefois	avec	lui	tes	ces	te
je	sans	toujours	dont	entre	chacun	chacune

le	pour	que	au	de	et	qui
sur	parce que	certaines	qui	aussi	dans	beaucoup
se	souvent	les	mais	chez	pas	a
elle	il	tu	un	ses	leurs	alors
nous	parfois	lequel	leur	une	elles	quand
est	cependant	pendant	vous	des	ce	certaines
la	lesquels	laquelle	très	me	y	ses
trop	surtout	lorsque	par	si	avec	autant

mes	quelque fois	avec	lui	tes	ces	te
je	sans	toujo urs	don t	ent re	chac un	chacu ne

LE LANGAGE AU CŒUR DES APPRENTISSAGES

C1

prendre l'initiative d'un échange avec l'adulte et le conduire au-delà de la première réponse

participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange

comprendre les consignes ordinaires de la classe

rappeler en se faisant comprendre un événement qui a été vécu collectivement

dicter individuellement un texte à un adulte

rythmer un texte en scandant les syllabes orales

reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés (au début, au milieu, à la fin)

écrire son prénom en capitales d'imprimerie

écrire son prénom en lettres cursives

copier des mots en capitales d'imprimerie

copier des mots en lettres cursives

copier une ligne de texte en écriture cursive

copier une ligne de texte en ayant une tenue correcte du crayon et de la feuille

copier une ligne de texte en respectant le sens des tracés de lettres

connaître le nom des lettres de l'alphabet

VIVRE ENSEMBLE

C1

identifier et connaître les fonctions et le rôle des différents adultes de l'école

respecter les règles de la vie commune et quelques principes de vie collective

AGIR ET S'EXPRIMER AVEC SON CORPS

C1

courir, sauter, lancer dans des espaces et avec des matériels variés

se déplacer dans des formes inhabituelles remettant en cause l'équilibre (sauter, grimper, rouler, se balancer, ...)

avec les petits : jeux collectifs et jeux de poursuite, jeux de transports d'objets, lancement de balles sur des cibles-buts

exprimer corporellement des images, des personnages, des sentiments, des états...

DECOUVRIR LE MONDE

C1

reconnaître, classer, sérier, désigner des matières, des objets, leurs qualités et leurs usages

choisir des outils et des matériaux adaptés à une situation, à des actions techniques spécifiques (plier, couper, coller, assembler, actionner...)

réaliser des jeux de construction simples, construire des maquettes simples

DOMAINE DU VIVANT	
connaître et appliquer quelques règles d'hygiène et de santé (lavage des mains, rangement, propreté, régularité des repas, composition des menus	
prendre en compte les risques de la rue ainsi que ceux de l'environnement familial proche ou plus lointain (risques majeurs)	
STRUCTURATION DE L'ESPACE ET DU TEMPS	
décrire et représenter simplement l'environnement proche (classe, école, quartier...)	
décrire des espaces moins familiers (espace vert, terrain vague, forêt, étang, haie, parc animalier)	
suivre un parcours décrit oralement (pas à pas), décrire ou représenter un parcours simple	
reconnaître le caractère cyclique de certains phénomènes, journée, semaine année, situer des événements (avant, après, succession et simultanéité)	
pouvoir exprimer et comprendre le présent passé et futur en utilisant correctement les marques temporelles et chronologiques	
FORMES, GRANDEURS, QUANTITES ET NOMBRES	
reconnaître, classer et nommer des formes simples : carré, triangle, rond	
comparer, classer et ranger des objets selon leur taille, leur masse ou leur contenance	
savoir répondre à des situations portant sur les quantités (augmentation, diminution, réunion, distribution, partage)	
dénombrer une quantité en utilisant la suite orale des nombres connus	
associer le nom des nombres connus à leur écriture chiffrée en se référant à une bande numérique	
LA SENSIBILITE, L 'IMAGINATION, LA CREATION	C1
utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation	
Avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansons	

DOMAINE « MAITRISE DU LANGAGE »	C2
écouter autrui, demander des explications et accepter les orientations de la discussion induites par l'enseignant	
exposer son point de vue et ses réactions à l'oral en restant dans les propos de l'échange	
dire un poème ou un court texte parmi ceux qui ont été appris par cœur dans l'année (une dizaine)	
lire correctement à haute voix un court passage (lecture préparée silencieusement)	
avoir compris et retenu le système alphabétique de codage de l'écriture	
les correspondances régulières entre graphèmes et phonèmes	
déchiffrer un mot que l'on ne connaît pas	
orthographier la plupart des « petits mots » fréquents (articles, prépositions, conjonctions, adverbes...)	
copier sans erreur un texte de trois ou quatre lignes en copiant mot par mot et en utilisant une écriture cursive et lisible	
DOMAINE « VIVRE ENSEMBLE »	
respecter les adultes et leur obéir dans l'exercice normal de leurs diverses fonctions	
DOMAINE "DECOUVERTE DU MONDE"	C2
MATHEMATIQUES	
savoir compter de 0 à 69	
savoir compter de 69 à 99	
savoir compter de 99 à 1000	
disposer un nombre dans un tableau numérique (Centaine, Dizaine, Unité)	
utiliser un schéma simple pour résoudre un problème	
savoir quand utiliser une addition ou une soustraction	
savoir quand utiliser une multiplication	
maîtriser la technique opératoire de l'addition,	
maîtriser la technique opératoire de la soustraction	
maîtriser la technique opératoire de la multiplication	
situer des nombres (ou repérer une position par un nombre) sur une ligne graduée de 1 en 1, 10 en 10, 100 en 100	
trouver rapidement le complément d'un nombre à la dizaine immédiatement supérieure	
connaître et utiliser les tables de multiplication par deux et cinq, savoir multiplier par dix	
calculer des sommes en ligne ou par addition posée en colonne	
utiliser une calculatrice pour obtenir un résultat lorsqu'on ne dispose pas d'une méthode de calcul efficace	
connaître et utiliser le vocabulaire: devant, derrière, entre, à gauche de, à droite de, sur, sous, dessus...	
situer un objet, une personne par rapport à soi ou par rapport à une autre personne ou à un autre objet	
situer des objets d'un espace réel sur une maquette ou un plan, et inversement	
repérer et coder des cases et des nœuds sur un quadrillage	
réaliser des tracés en utilisant des instruments	
utiliser le vocabulaire approprié : carré, rectangle, triangle, cercle, côté, sommet, angle droit	
utiliser une balance Roberval ou à lecture directe pour comparer des masses, effectuer des pesées simples	
connaître les unités usuelles et les relations qui les lient : cm et m, kg et g	
connaître l'unité usuelle : litre (L)	
connaître les jours de la semaine et les mois de l'année et lire l'information apportée par un calendrier	
connaître la relation entre heure et minute	

choisir les unités appropriées pour exprimer le résultat d'une mesure (jour, heure, minute, seconde)
ESPACE ET TEMPS
la position (sur une carte ou sur un globe) de sa région, de la France, de l'Europe et des autres continents
distinguer le passé récent du passé plus éloigné
identifier une information relative au passé en la situant dans une suite chronologique
VIVANT ET MATIERE
distinguer le vivant du non vivant en se référant aux manifestations caractéristiques de la vie animale et végétale
quelques caractéristiques du fonctionnement de son corps (croissance, mouvement et squelette, alimentation, dents)
quelques règles d'hygiène relatives à la propreté, à l'alimentation et au sommeil
reconnaître les états solide et liquide de l'eau et leurs manifestations dans divers phénomènes naturels
les dangers potentiels présentés par l'électricité domestique
DOMAINE « EDUCATION ARTISTIQUE » C2
interpréter de mémoire une dizaine de chansons simples, en recherchant justesse, précision et expression
DOMAINE « EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE » C2
_____ réaliser une performance mesurée _____
appliquer des règles de vie collectives

DOMAINE « MAITRISE DU LANGAGE » C3
questionner l'adulte ou les autres élèves à bon escient
s'insérer dans la conversation
commencer à rapporter devant la classe (avec ou sans l'aide de l'écrit) de manière à rendre ces productions compréhensibles.
après avoir entendu un texte lu par le maître, le reformuler dans son langage, le développer ou en donner une version plus condensée
lire et comprendre seul les consignes ordinaires de l'activité scolaire
souligner dans un texte les informations qu'on recherche, puis pouvoir les organiser en liste sur un support - papier ou ordinateur
copier rapidement un texte d'au moins dix lignes sans erreur orthographique, avec une écriture cursive régulière et lisible
orthographier correctement un texte simple lors de sa rédaction, en s'aidant de tous les instruments disponibles
rédiger, à partir d'une liste ordonnée d'informations, un texte à dominante narrative, explicative, descriptive ou injonctive
EDUCATION CIVIQUE
respecter ses camarades et accepter les différences
refuser tout recours à la violence dans la vie quotidienne de l'école
DOMAINE « EDUCATION LITTERAIRE ET HUMAINE » C3
se servir des informations portées sur la couverture et la page de titre d'un livre
comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court (petite nouvelle, extrait...)
ponctuation... et en faisant les inférences nécessaires
qu'on ne peut confondre un récit littéraire et un récit historique, la fiction et le réel ;
OBSERVATION REFLECHIE DE LA LANGUE (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire) C3
identifier les verbes dans une phrase,
identifier les noms dans une phrase,
trouver le présent, le passé composé, l'imparfait, le passé simple, le futur des verbes réguliers
utiliser un dictionnaire pour retrouver la définition d'un mot dans un emploi déterminé.
DOMAINE « DECOUVRIR LE MONDE » C3
HISTOIRE
les grandes périodes historiques, pouvoir les situer chronologiquement
GEOGRAPHIE
situer le lieu où se trouve l'école dans l'espace local et régional,
situer la France dans l'espace mondial,
situer les positions des principales villes françaises et des grands axes de communication français,
les grands types de paysages (être capable de les différencier),
DOMAINE « EDUCATION SCIENTIFIQUE »
résoudre des problèmes en utilisant les connaissances sur les nombres naturels et décimaux et sur les opérations étudiées.
lire, interpréter et construire quelques représentations : diagrammes, graphiques.
déterminer la valeur de chacun des chiffres composant l'écriture d'un nombre entier en fonction de sa position ;
comparer des nombres, les ranger en ordre croissant ou décroissant, les encadrer entre dizaines, centaines ou milliers
nommer les fractions en utilisant le vocabulaire : demi, tiers, quart, dixième, centième... ;
passer, pour un nombre décimal, d'une écriture fractionnaire (fractions décimales) à une écriture à virgule
connaître les tables d'addition (de 1 à 9) et de multiplication (de 2 à 9) et les utiliser dans les quatre opérations
calculer le produit de deux entiers ou le produit d'un décimal par un entier (3 ch. par 2 ch.), par un calcul posé ;

calculer le quotient et le reste de la division euclidienne d'un nombre entier
savoir trouver mentalement le résultat numérique d'un problème à données simples.
utiliser une calculatrice pour réaliser les quatre opérations
repérer une case ou un point sur un quadrillage ;
utiliser un plan ou une carte pour situer un objet, anticiper ou réaliser un déplacement, évaluer une distance.
tracer une figure à partir d'un modèle, d'une description, d'un programme de construction ou d'un dessin à main levée ;
utiliser à bon escient les termes triangle, (rectangle, isocèle, équilatéral), carré, rectangle, losange, cercle ...
utiliser des instruments pour mesurer des objets physiques ou géométriques ;
lire l'heure sur une montre à aiguilles ou une horloge ;
connaître les unités de mesure des durées (année, mois, semaine, jour, heure, minute, seconde) et leurs relations ;
différencier aire et périmètre d'une surface
SCIENCES EXPERIMENTALES ET TECHNOLOGIE
utiliser des instruments d'observation et de mesure : double décimètre, loupe, boussole, balance, chronomètre, thermomètre
rédiger un compte rendu intégrant schéma d'expérience ou dessin d'observation,
les principes élémentaires des fonctions de nutrition et de mouvement à partir de leurs manifestations chez l'homme ;
les principes élémentaires de fonctionnement de circuits électriques, de leviers, de balances...
DOMAINE « EDUCATION ARTISTIQUE » C3
utiliser le dessin dans ses différentes fonctions en utilisant diverses techniques ;
contrôler volontairement sa voix et son attitude corporelle pour chanter ;
ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE C3
réaliser une performance mesurée
- s'affronter individuellement ou collectivement
concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive.
s'engager lucidement dans l'action ;
appliquer et construire des principes de vie collective.

LE LIEN

Livret de suivi de
l'enfant
Entre l'école et la
famille
D'une école à
l'autre

Ce livret a été réalisé par le projet A6 dans le cadre de l'EFECOT (European Federation for the Education of the children of the Occupational Travellers, Bruxelles). Direction et coordination : Marc DERICKE, centre de recherche en éducation, Université Jean MONNET, Saint Etienne, chef du projet A6 d'EFECOT.

PRODUCTION EFECOT avec le soutien de la commission des
communautés européennes

(Programme SOCRATES COMENIUS ACTION 2)

Reproduction CAO (Communauté de l'agglomération
orléanaise)

Les expériences en classes ordinaires : GS , CP , CE1

J'ai eu l'occasion de travailler avec des collègues qui intégraient des enfants itinérants dans le cadre de l'aide à l'intégration. J'ai pu expérimenter la mise en place d'un retour réflexif et l'utilisation du livret dans des classes ordinaires.

Je me suis rendue dans la GS et le CP une fois par semaine en co-intervention avec l'enseignant.

J'ai travaillé avec l'enseignant de CE1 tous les 15 jours en dehors de la présence des enfants.

- Grande section de Thérèse RENAUD et Christophe DARET à l'école maternelle JOLIBOIS d'Orléans La Source :

1^{ère} étape : Qu'avez vous appris ?

2^{ème} étape : Expliquer, décrire, écrire la démarche (réalisation d'un objet, emprunter un livre)

3^{ème} étape : Communiquer sa compétence (à un camarade, à un enfant de petite section)

4^{ème} étape : nommer les compétences, les visualiser (piscine)

- CP de Sylvie HEROLD à l'école élémentaire LAVOISIER d'Orléans La Source
- CE1 de Franck PRUVOST à l'école élémentaire LAVOISIER d'Orléans La Source

1^{ère} étape : Qu'avez vous appris ?

2^{ème} étape : Formuler des compétences et les écrire.

3^{ème} étape : Inventer un exercice correspondant à une compétence

4^{ème} étape : L'enfant fait l'exercice pour valider sa compétence lorsqu'il se sent prêt (CP)

Les enfants passent les épreuves de manière traditionnelle mais les enfants désirent les passer car ils ont joué à inventer les exercices (pas de stress)

5^{ème} étape : mettre dans le livret les compétences acquises : quelle est la matière travaillée ?

Ces expériences nous ont montré que :

- nous ne savons pas toujours quelle compétence est ciblée dans un exercice
- nous donnons souvent les consignes aux enfants sans énoncer les compétences
- nous évitons d'utiliser des mots trop techniques avec les enfants
- nous parlons beaucoup à la place des enfants
- le retour réflexif est riche pour les enseignants dans un premier temps
- les enfants sont très vite mobilisés sur leur tâche
- les enfants commencent à mettre du lien entre les apprentissages scolaires et leur vie quotidienne.

CONCLUSION :

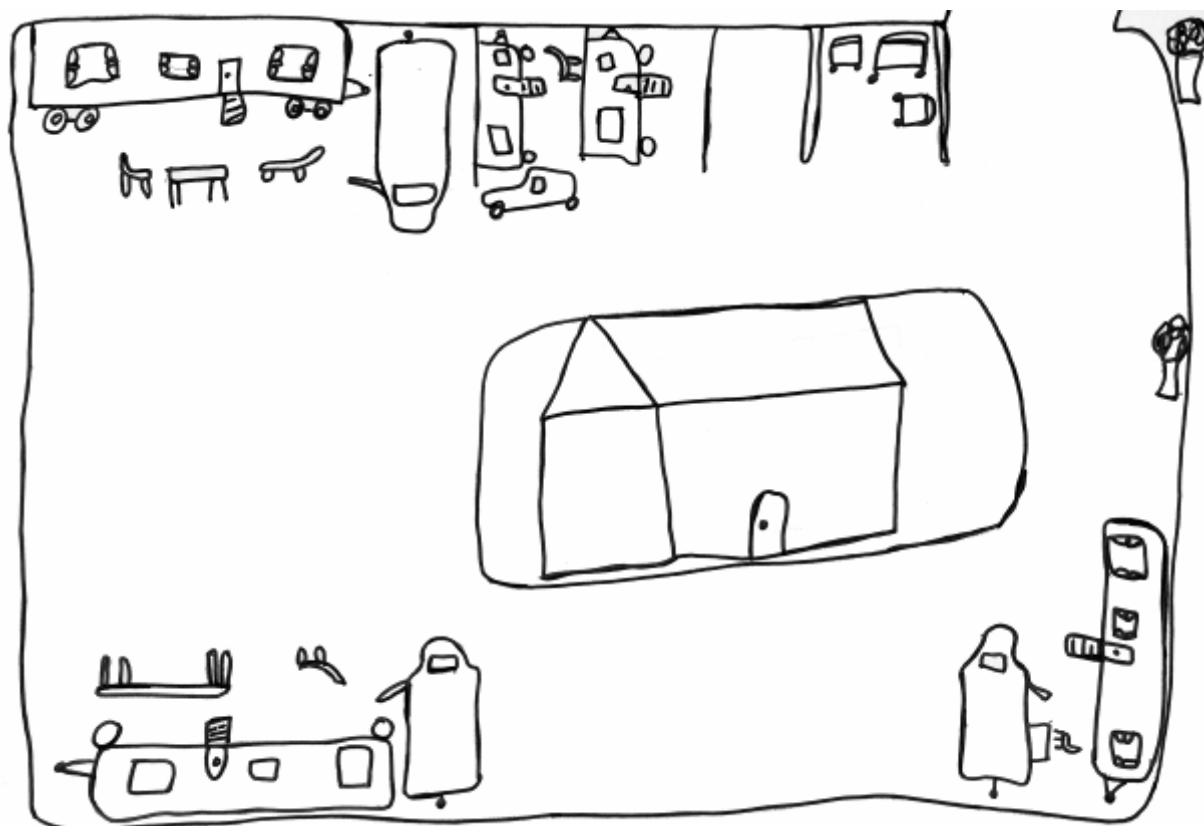
Ce livret de suivi nous a amené à une réflexion pédagogique très riche que nous n'avons pas fini d'explorer. Les enfants sont valorisés et encouragés. La connaissance des compétences à acquérir et leur validation au fur et à mesure des apprentissages doit pouvoir se faire auprès de tous les enfants sédentaires ou non. Mais pour cela, une formation de chaque enseignant est nécessaire.



Projet : 119074-CP-1-2004-1-ES-COMENIUS-C21



Enfants voyageurs



Livret d'accueil

Livret et cahier du jour à conserver impérativement dans le cartable.

Nom :

Prénom :

Date de naissance :

IEN Guingamp Nord
Groupe de travail enfants du voyage

Présentation du livret d'accueil

(Livret à avoir toujours avec soi)

Ce document a été élaboré dans le but d'accueillir l'enfant voyageur quand il arrive dans une école.

Avec le préalable indispensable que cet enfant ait été présenté et intégré comme un nouvel élève dans sa classe d'accueil (quelle que soit la durée de son séjour), ce livret veut permettre aux collègues d'établir un premier « contact » pédagogique avec l'enfant voyageur.

Il peut aussi constituer la base d'un projet individualisé, élaboré en collaboration avec l'enseignant d'accueil : quels objectifs, quels outils pour cet enfant ?

Il est surtout essentiel que l'enfant voyageur soit intégré au maximum à toutes les activités de la classe, lieu de vie et de communication. Certaines passations peuvent regrouper enfants voyageurs et sédentaires.

Droits et devoirs :

(extraits de la circulaire du 25 avril 2002)

« Les enfants de parents non sédentaires sont, comme tous les autres enfants, soumis à l'obligation scolaire entre six et seize ans. Ils ont droit à la scolarisation dans les mêmes conditions que les autres enfants, quelles que soient la durée et les modalités du stationnement, et dans le respect des mêmes règles, d'assiduité notamment. »

« L'intégration dans les classes ordinaires est à privilégier, avec mise en place si nécessaire de soutiens pédagogiques. »

« ... La prise en charge des enfants des enfants qui voyagent doit être effective dans le projet d'école. Les enfants, même inscrits pour une durée limitée à l'école, doivent bénéficier des activités périscolaires offertes aux autres élèves... »

Les fiches seront réalisées en fonction des compétences de l'enfant au moment de la passation.

Il importe qu'en plus de ce livret, chaque enfant dispose d'un « cahier du jour » comportant une sélection de travaux significatifs et sur lequel figurent le nom, le prénom, la date de naissance et l'année scolaire en cours.

En fin de période de passage dans l'école, l'enseignant collera sur le cahier la fiche « bilan des acquis scolaires » qu'il aura préalablement renseignée (fiche à photocopier située à la fin du livret d'accueil).

Ce livret est à toi. Il garde les traces de ton travail et de tes progrès, et il te suivra dans les différentes écoles que tu fréquenteras durant tes déplacements. Il te servira à mieux voir ce que tu as appris et aussi tout ce que tu peux encore apprendre. Prends-en bien soin, tu le remettras aux enseignants qui t'accueilleront à chaque arrivée dans un établissement.

Tu peux réfléchir à ces quelques questions et écrire (ou dicter) tes idées à l'enseignant.

- Qu'attends-tu de l'école ?

.....

.....

.....

- Quel est ton projet ? Que voudrais-tu faire plus tard ?

.....

.....

.....

- Que pourras-tu faire quand tu sauras lire, écrire, compter ?

.....

.....

.....

- Que voudrais-tu apprendre et savoir à la fin de l'année ?

.....

.....

.....

Page concernant l'élève

Nom :

Prénoms :

.....

Date de naissance : / /

PHOTO

LA FAMILLE

REPRESENTANT LEGAL :

Nom :

Prénom :

FRERES ET SOEURS :

..... né (e) le / /

..... né (e) le / /

..... né (e) le / /

..... né (e) le / /

..... né (e) le / /

..... né (e) le / /

..... né (e) le / /

..... né (e) le / /

..... né (e) le / /

Que faire à l'école

Quand j'arrive, je donne à l'enseignant :

- le carnet de suivi
- le carnet de santé

Je viens à l'heure, tous les jours.

Je dessine l'école :



Dans mon cartable, je mets :

- mon carnet de suivi
- ma trousse
- mes cahiers des autres écoles
- mes affaires

Je suis un élève comme les autres

En rentrant le soir, j'apprends mes leçons.

Quand je quitte l'école, je pense à :

- prévenir le maître
- emporter mes cahiers
- dire au revoir à tout le monde

Je sais me présenter

♦ Je m'appelle

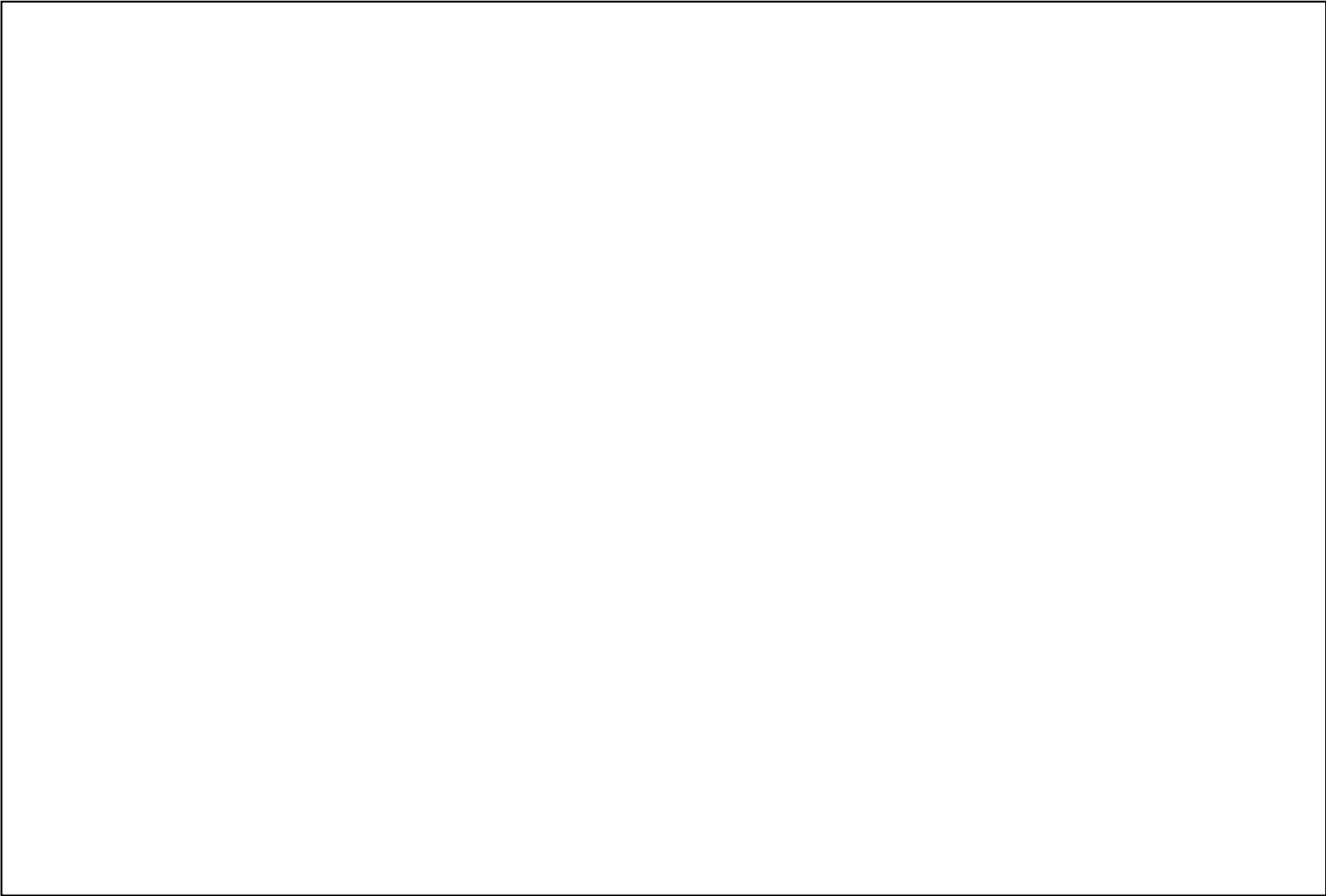
♦ J'ai ans

5	6
7	8
9	10
11	12

♦ Je suis



◆ Je me dessine



◆ Je me présente *(dictée à l'adulte ou écriture)*:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Je sais présenter ma famille

♦ J'ai sœur (s)



♦ J'ai frère (s)

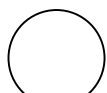


0	1	2	3	4
5	7	8	9	10

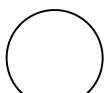
♦ Je dessine ma famille :

Connaissance des couleurs

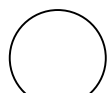
♦ Colorie les pastilles de la bonne couleur



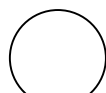
Rouge



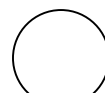
Bleu



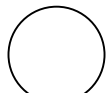
Jaune



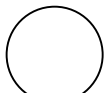
Noir



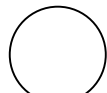
Vert



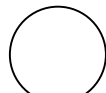
Blanc



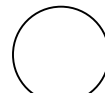
Marron



Rose

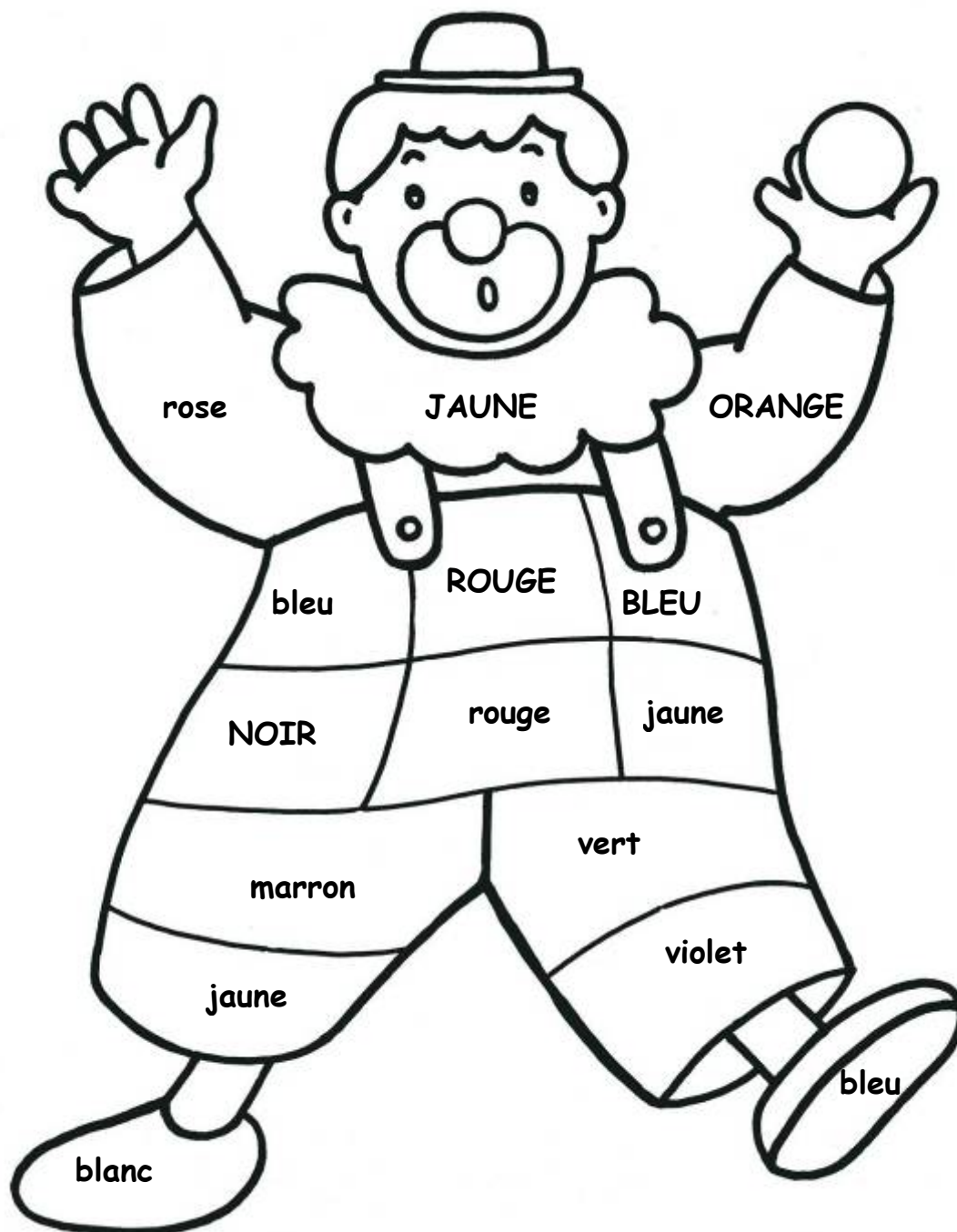


Violet



Orange

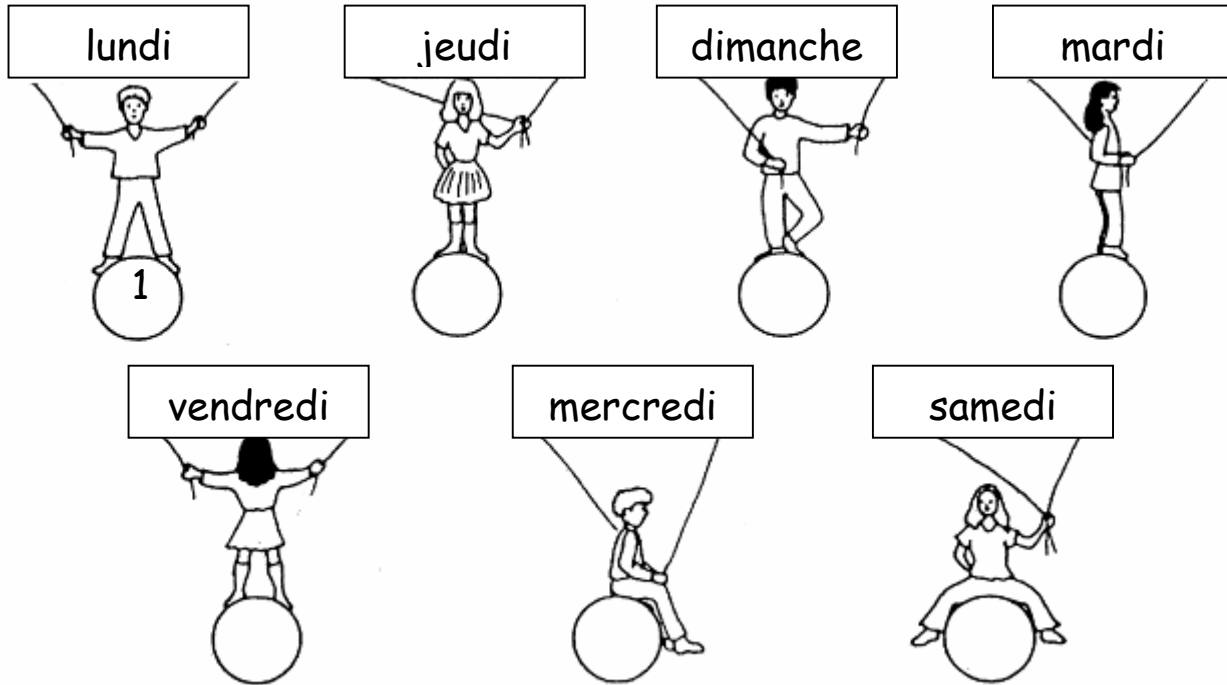
♦ Colorie la case quand tu sais lire le mot qui est écrit dedans



Je connais les jours de la semaine

♦ Je sais les énoncer oralement dans l'ordre : oui ☐ non ☐

♦ Je connais leur écriture, je sais les ranger dans l'ordre :



♦ Je dessine un cartable à côté des jours où je vais à l'école, un ballon à côté des jours où je reste à la maison.

Mercredi	
----------	--

Lundi	
-------	--

Jeudi	
-------	--

Dimanche	
----------	--

Mardi	
-------	--

Samedi	
--------	--

Vendredi	
----------	--

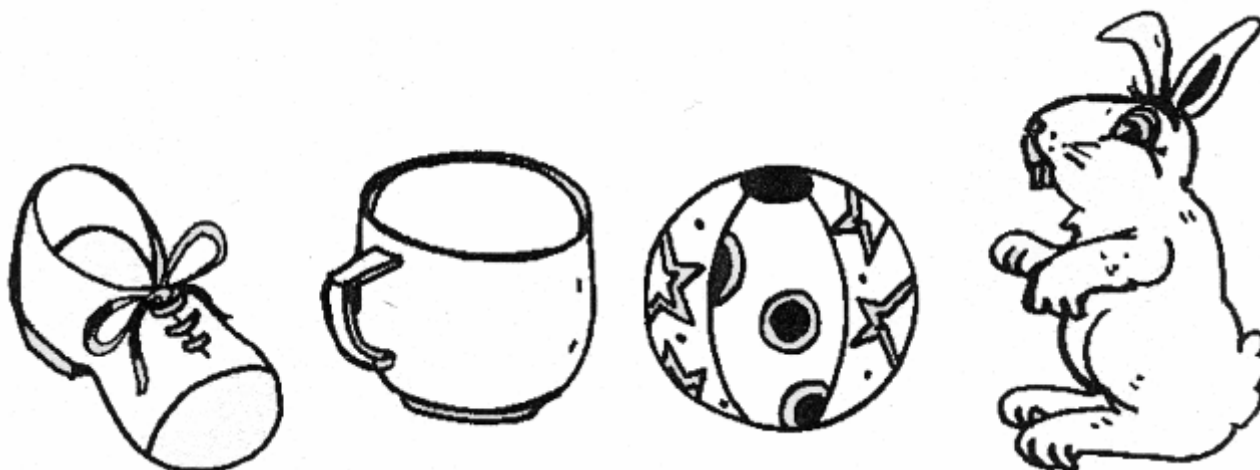
Images séquentielles

♦ Range les images dans l'ordre chronologique.



Je reconnais ma gauche, ma droite

- ◆ Entoure le dessin qui est à droite du ballon.



- ◆ Colorie en rouge la flèche qui indique d'aller à droite.



Gauche ou droite ?

La main



La main

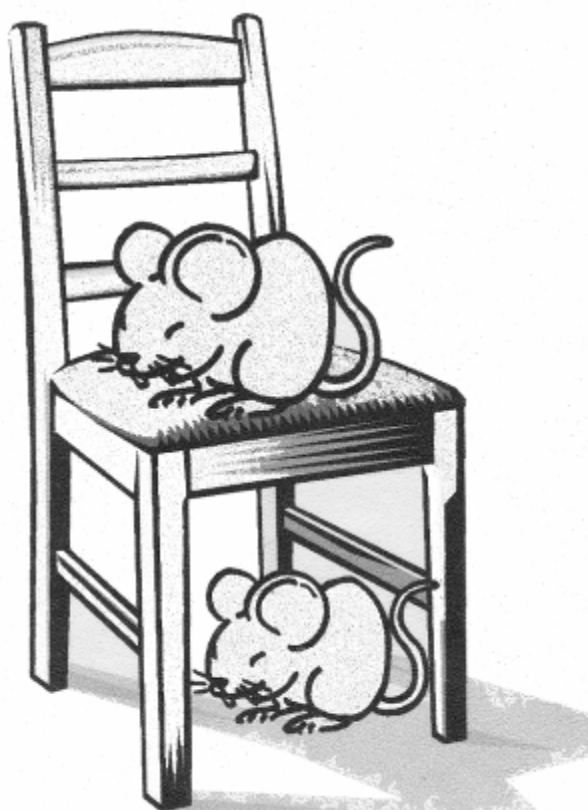


Entre, dessus, dessous

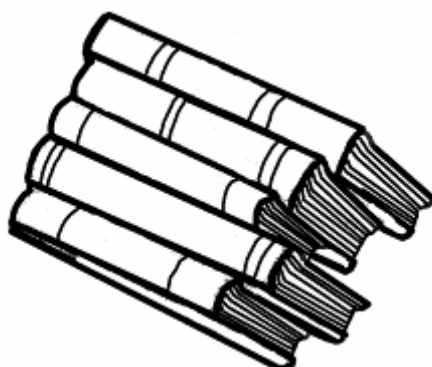
- ◆ Entoure le chat qui se trouve entre 2 arbres.



- ◆ Barre la souris qui se trouve sous la chaise.



- ◆ Colorie le livre qui se trouve au-dessus.

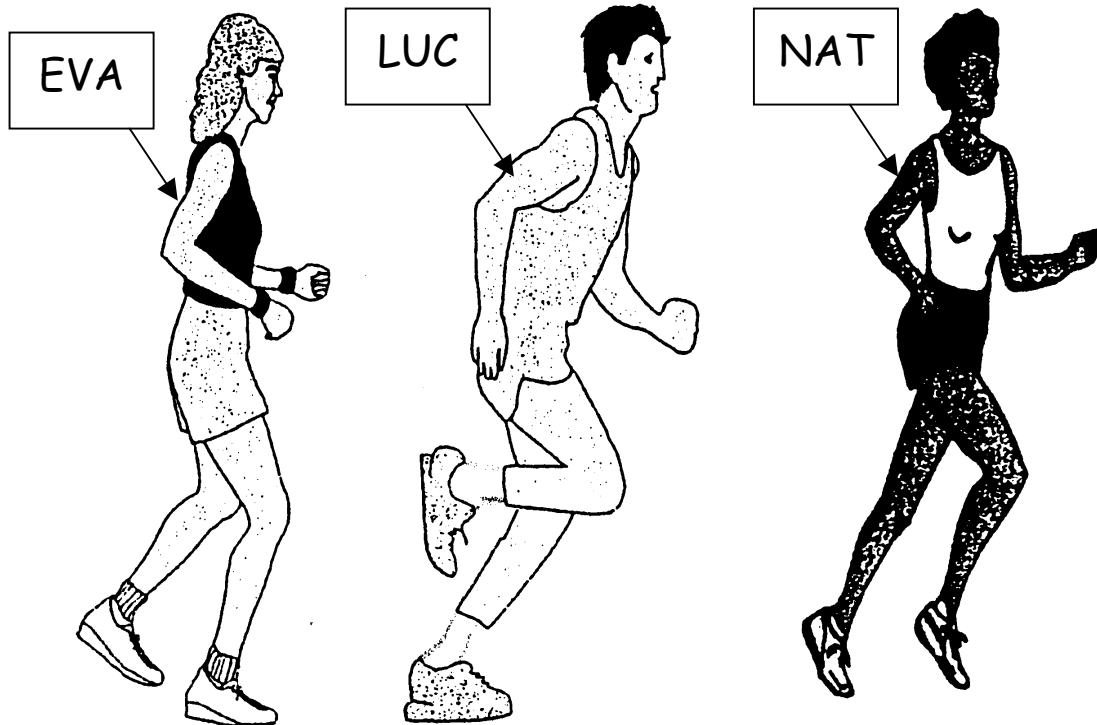


Devant, derrière

♦ Colorie en vert les arbres qui sont devant la maison, et en vert foncé ceux qui sont derrière.



♦ Devant ou derrière ?



NAT est LUC.

EVA est LUC.

Compréhension de consignes

- ♦ Dessine un soleil au-dessus du mur.
- ♦ Dessine des fleurs sur la robe de la petite fille et un chapeau sur la tête du petit garçon.
- ♦ Colorie en vert la chaussure gauche de la petite fille.
- ♦ Attache le cheval à la barrière et entoure en bleu la main qui ouvre le robinet.



Décrire une image

♦ Décris ce que tu vois :

(dictée à l'adulte ou production d'écrit)



.....

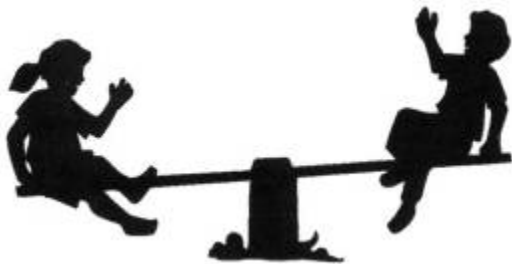
.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

.....

Je reconnais des lettres

♦ Entoure les lettres de ton prénom et tu colories en jaune les lettres que tu sais lire.

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x

♦ Combien y a-t-il de lettres dans chacun de ces mots ?
Entoure le bon chiffre.

lion



1 2 3 4 5 6

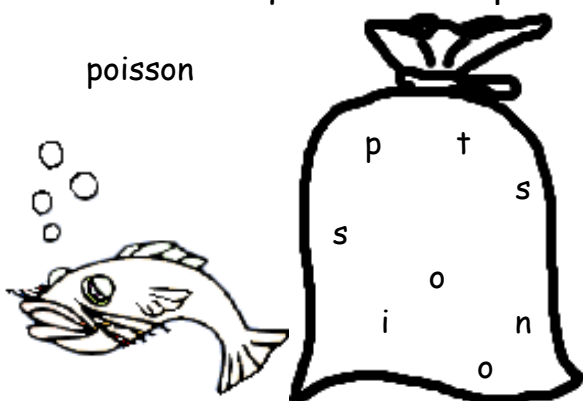
SOU
ric



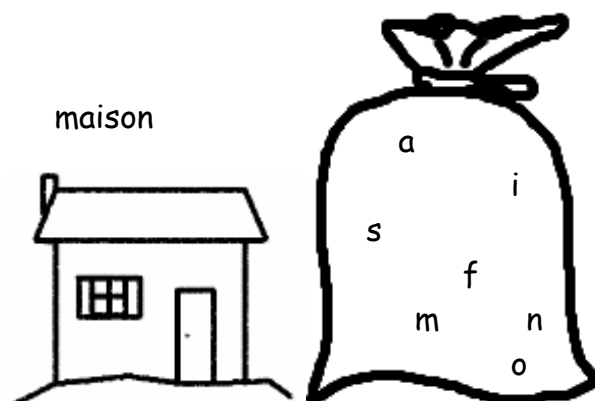
1 2 3 4 5 6

♦ Barre la lettre qui est en trop dans le sac.

poisson



maison



Je sais lire des mots et des phrases

♦ Entoure les mots que tu connais dans cette liste :

le	la	un	une
le	la	un	une
maman	papa	garçon	filles
maman	papa	garçon	
filles			
souris	école	loup	maison
souris	école	loup	
maison			

♦ Je peux lire à haute voix :

La souris joue avec le chat. oui ☐ non ☐

Le vélo rouge est dans la rue. oui ☐ non ☐

Les enfants sont dans la cour de l'école. oui ☐ non ☐

Papa et maman sont dans la maison. oui ☐ non ☐

Je déchiffre un mot régulier nouveau

♦ Regarde le dessin et coche la case du mot qui correspond au dessin.



- ☐ le camion
- ☐ la carte
- ☐ le cochon
- ☐ le cordon



- ☐ un bureau
- ☐ une plume
- ☐ une poupée
- ☐ un drap



- ☐ la mouche
- ☐ le manège
- ☐ le mot
- ☐ la montre



- ☐ une voiture
- ☐ une nappe
- ☐ une valise
- ☐ une rame



- ☐ la robe
- ☐ le robinet
- ☐ le rideau
- ☐ le nuage



- ☐ le drapeau
- ☐ le bateau
- ☐ le rocher
- ☐ le salon

Je distingue des sons proches

♦ Complète chaque mot en écrivant le son qui convient.

f - v



la
cra__ate

t - d



le
fan__ôme

an - on



la
br__che

p - b



le
lava__o

n - m



la
fu__ée

c - g



le __ant

t - p



la
__oche

p - d



la
mé__aille

j - ch



les
__umeaux

Je connais des syllabes

♦ Dans chaque mot, entoure la syllabe dictée.



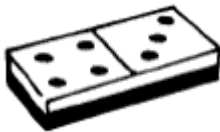
le
chameau



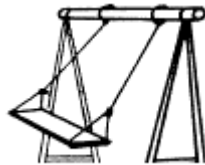
la
ceinture



la douche



le domino



la
balançoire



le
poireau

♦ A l'aide des syllabes, écris le mot correspondant au dessin.



p i m e
t o n
c h e t i
n i
p e m o u
r ô
r o

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

Je sais recopier des mots et des phrases

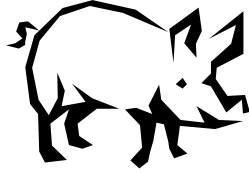
- ◆ Complète chaque série avec l'écriture cursive.



LAPIN

lapin

.....



COCHON

cochon

.....



POUSSIN

poussin

.....

- ◆ Recopie la phrase.

Les enfants jouent dans la cour.

.....

- ◆ Recopie la phrase (*en cursive*).

La souris joue avec le chat.

.....

- ◆ Recopie la phrase écrite au tableau (*en cursive*).

.....

Je sais recopier un texte

- ◆ Recopie le texte.



Titou est venu réveiller Marion qui faisait la grasse matinée dans son lit avec son nounours. Marion rit beaucoup quand son chien lui lèche la figure. Ça la chatouille.

Je lis seul et je comprends un texte court

Le petit oiseau

Un petit oiseau jaune et vert est entré dans la maison de Marie.

Il se pose sur la table.

Il se tape contre les vitres de la fenêtre.

Marie ouvre la porte et le petit oiseau s'envole.

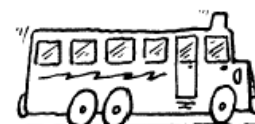
Il passe au-dessus d'un grand arbre et disparaît.



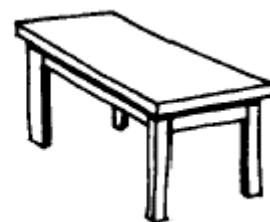
♦ De quel animal parle-t-on dans cette histoire ? Dans le texte, entoure le mot qui le désigne.

♦ De quelle couleur est-il ? Colorie-le.

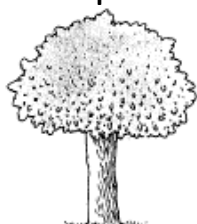
♦ Où cet animal est-il entré ? Entoure le bon dessin.



♦ Où se pose-t-il ? Entoure le bon dessin.



♦ Où passe-t-il avant de disparaître ? Entoure le bon dessin.



Je comprends un récit lu par l'adulte

Deux petits enfants aident leur grand-mère à faire de la confiture. Où ? Comment vont-ils faire ? ... Ecoutez bien et vous pourrez le savoir.

La confiture de fraises

Marion et Antoine sont allés au jardin avec leur grand-mère. Ils ont ramassé un plein panier de fraises.

- C'est pour manger tout de suite ? a demandé Marion.

- Non, si on mangeait tout ça, on serait malade. On va faire de la confiture.

Grand-mère et les enfants se sont mis à la cuisine : ils enlèvent les queues des fraises et nettoient celles qui sont sales.

- Bon, on va les peser, dit grand-mère... environ un kilo. Je mets aussi un kilo de sucre et je fais cuire.

- Hum ! Ça sent bon, la fraise cuite, dit Antoine.

- Voilà, les pots sont remplis; il reste un peu de confiture chaude : ce sera pour vos tartines du goûter, dit grand-mère.

- On ne peut pas goûter tout de suite ? demande Antoine.

- Si tu veux te brûler la langue, essaie.

- Ah non, dit Marion qui s'est déjà brûlée une fois, on attendra.

♦ Entoure la phrase lue par la maîtresse ou par le maître et qui correspond à l'histoire.

1- Marion, Antoine et leur maman font de la confiture de fraises.

2- Marion, Antoine et leur grand-mère font de la confiture de fraises.

3- Marion, Antoine et leur grand-mère mangent des crêpes.

♦ Entoure les personnages de l'histoire.



Marion



Jules



Antoine



Maman



Médor, le chien

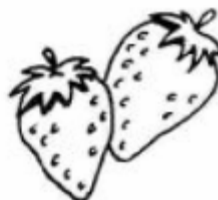


Grand-mère

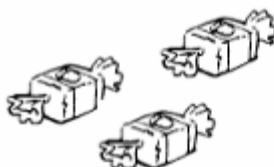
♦ Où sont les personnages au début de l'histoire ? Entoure.



♦ Avec quel fruit font-ils de la confiture ? Entoure.



♦ Il reste un peu de confiture ? Que va-t-on en faire ? Entoure.



♦ Qui s'est déjà brûlé la langue ? Entoure.

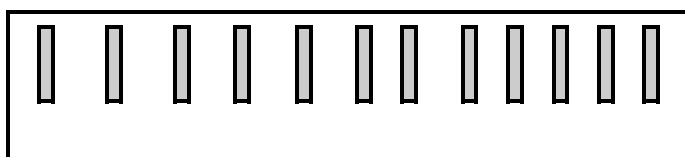
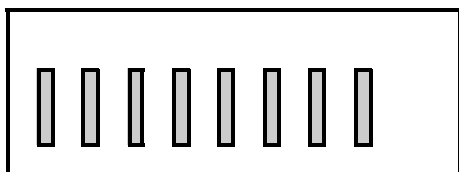
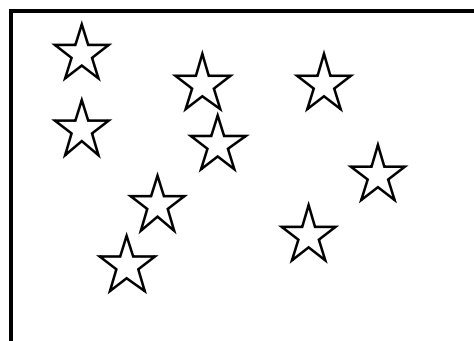
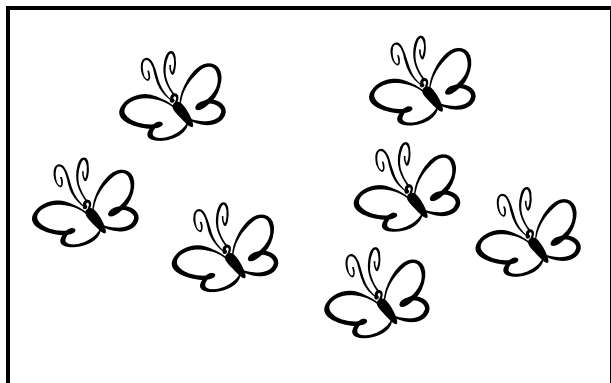


Connaissance des nombres

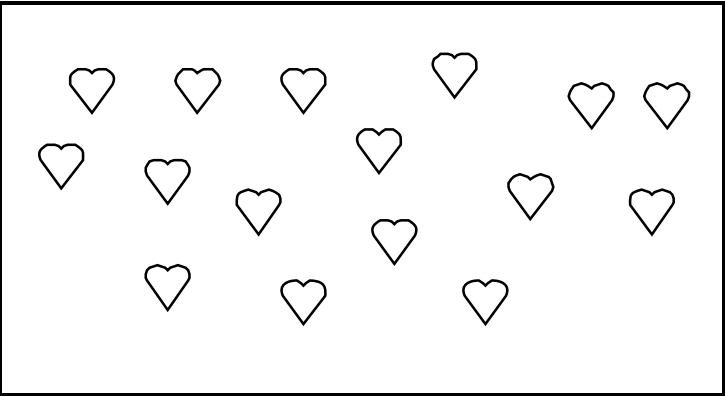
Désignations orales et écrites des nombres.

Dénombrer et réaliser des quantités en utilisant le comptage un à un ou des groupements et des échanges par dizaines.

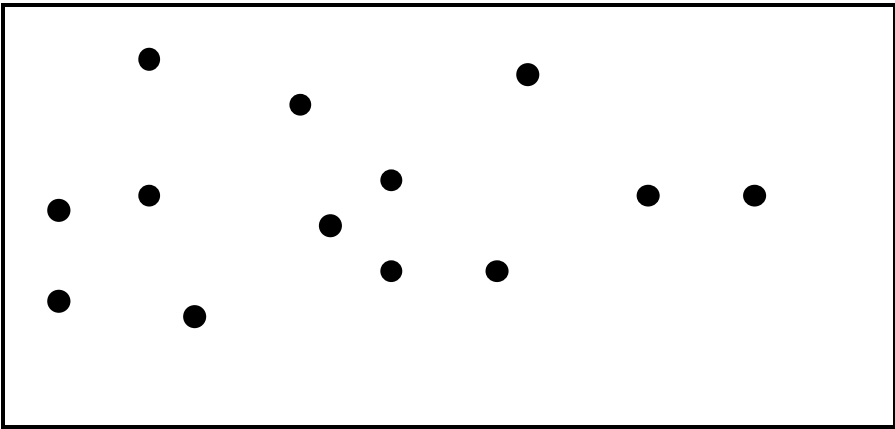
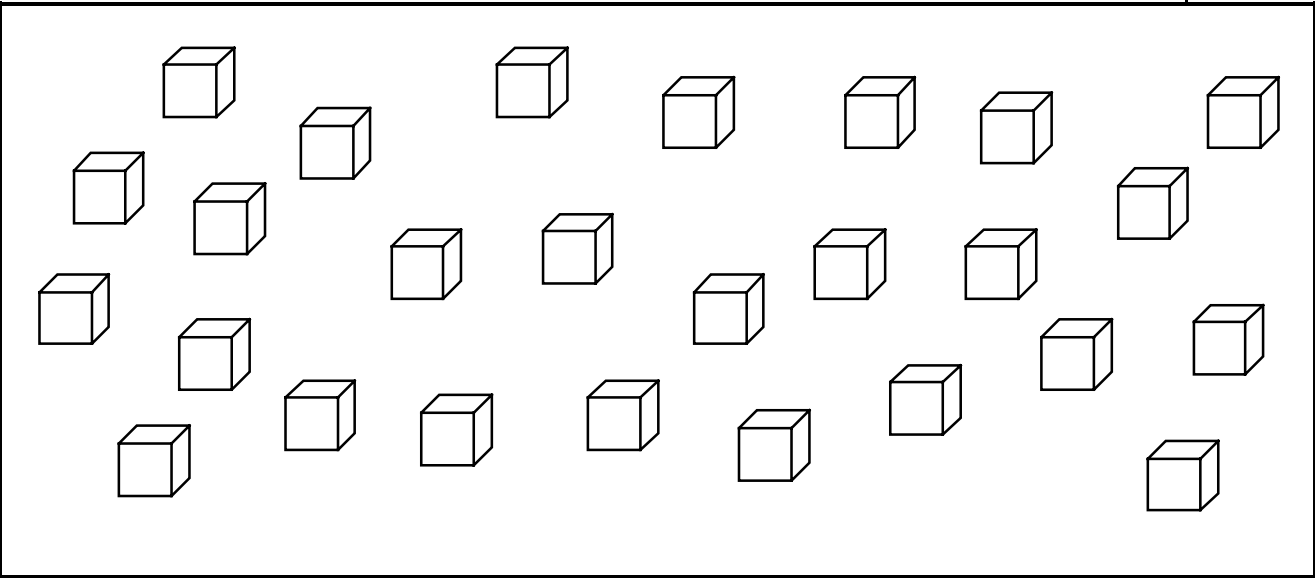
♦ Compte, écris le nombre dans l'étiquette.



♦ Compte en formant des groupes de dix, écris le nombre dans l'étiquette.



—



—

Décomposer un nombre sous forme de somme

♦ Calcule.

$$10 + 10 + 10 + 10 + 5 = 45$$

$$10 + 10 + 10 + 9 = \dots\dots\dots$$

$$10 + 10 + 10 + 10 + 10 = \dots\dots\dots$$

$$10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 3 = \dots\dots\dots$$

Associer des dénominations chiffrées et orales des nombres

♦ Colorie de la couleur demandée la case du nombre dicté.

32

58

23

78

15

81

64

46

13

♦ Ecris le nombre dicté.

Ordre sur les nombres. Comparer, ranger, encadrer des nombres

◆ Place les nombres dans la bande numérique.

13 15 18

9	10	11							
---	----	----	--	--	--	--	--	--	--

41 38 45

37		39				43			
----	--	----	--	--	--	----	--	--	--

◆ Range les nombres du plus petit au plus grand.

8 - 12 - 5 - 3 - 9 - 15 - 2 - 17

◆ Range les nombres du plus petit au plus grand.

24 - 18 - 42 - 53 - 38

◆ Range les nombres du plus grand au plus petit.

46 - 75 - 29 - 67 - 54

Calcul

Calcul en ligne.

$5 + 3 = \underline{\quad}$

$3 + 2 = \underline{\quad}$

$7 + 2 = \underline{\quad}$

$2 + 6 = \underline{\quad}$

$6 + 5 = \underline{\quad}$

$8 + 6 = \underline{\quad}$

Organiser et traiter des calculs soustractifs.

$5 - 2 = \underline{\quad}$

$6 - 5 = \underline{\quad}$

$7 - 2 = \underline{\quad}$

$10 - 3 = \underline{\quad}$

$9 - 5 = \underline{\quad}$

$6 - 4 = \underline{\quad}$

Calculer des additions posées en colonnes.

♦ Calcule en colonnes

$$\begin{array}{r} 25 \\ + 54 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 13 \\ + 45 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 26 \\ + 27 \\ \hline \end{array}$$

Problèmes

Julien compte ses bonbons. Il a 6 bonbons à la fraise et 3 bonbons au citron. Combien a-t-il de bonbons en tout ?

Je réponds :

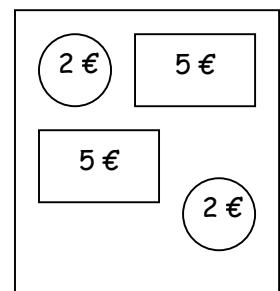
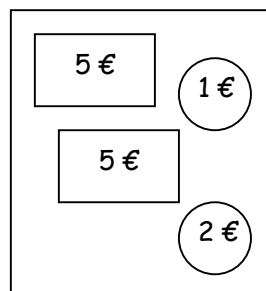
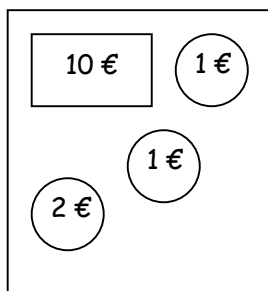
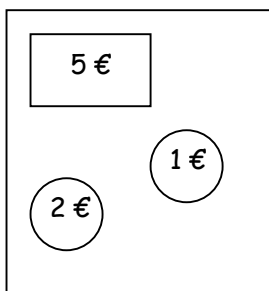
Je dessine :

Marion et Cécile jouent au fléchettes. Marion obtient 18 points et Cécile obtient 12 points. Qui a gagné ?

Je réponds :

Je dessine :

Bruno a 14 € dans son porte-monnaie. Voici des sommes d'argent. Entoure celles qui peuvent appartenir à Bruno car elles font 14 €.



Photocopie d'un calendrier du mois en cours

Combien y a-t-il de jours dans ce mois ?

Colorie la semaine en cours.

Y avait-il école le ____ ?

Questions diverses sur les événements de ce mois.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3- Outils pédagogiques

Valise pédagogique favorisant l'accueil d'un enfant itinérant dans une école

(par Sophie-Rachel Castagnac)

- **Evaluation du niveau scolaire si l'enfant n'a pas d'outil de suivi :**

► [livret d'accueil de GUIMGAMP](#) (par Claire Tréguier)

-Matériels d'apprentissage proposés en réponse aux différents niveaux de connaissances des enfants (Ecole des cormorans – CAEN) :

Après avoir diagnostiqué la phase où se situe l'apprenant dans le continuum de la lecture, on lui propose des outils variés qui vont lui permettre de se mettre aussitôt au travail par rapport à son niveau d'acquisition.

Ce qui est proposé à l'école:

- Pour un enfant régulièrement scolarisé et ne présentant qu'un léger décalage avec sa classe d'âge: les outils habituels de l'école,
- Pour un enfant présentant un grand décalage par rapport aux acquisitions de sa classe d'âge: les outils suivants (au-delà de sept ans et quel que soit son âge alors, les réponses sont apportées en fonction de son niveau de connaissance)
 - (cette valise est en cours de construction et reçoit des aménagements constants):

DOMAINES	MATERIELS	OBJECTIFS
Code oral/écrit	L' alphabet (cartes personnelles et collectives représentant chacune une des 26 lettres de l'alphabet en majuscule d'imprimerie d'abord, à laquelle on intègre les autres écritures au fur et à mesure de l'apprentissage).	Connaissance des lettres de l'alphabet (de leur nom puis de leur(s) son(s)).
	Les sons (phonèmes) jeux de memory, de rimes, de reconnaissance de sons avec support images...	Entraînement phonologique
	Graphèmes/phonèmes (en s'appuyant sur la méthode et le matériel "Borel-Maisony" ainsi que sur la méthode "Kiko" pour les plus grands)...	Étude des correspondances grapho/phonétiques
Graphisme	- Manipulation des différents outils et supports - Matériel Montessori (lettres en papier de verre,...) - Feuilles et fichiers de graphisme - ...	Apprentissage des gestes et des normes de l'écriture
Lecture	Dans les livres de la BCD par questionnements de textes	- Étude du fonctionnement de la langue - Aborder les premières notions de syntaxe, d'orthographe et de grammaire
Production d'écrits	Répertoires de mots (individuels - collectifs)	Mémoriser et se constituer un répertoire des mots connus
	Écriture de textes (histoires publiées sous formes de livrets et permettant à l'enfant de les conserver, de les relire, ...)	Écrire un texte répondant à une consigne simple

4- Accueillir en lien avec un dispositif passerelle

a) Une classe sur un terrain

Par Christophe DARET et Grégo RENAULT

L'intégration des enfants voyageurs de maternelle en école ordinaire sur Orléans-la Source.

Tentative de description et de réflexion

Le point de vue de Grégory, enseignant du terrain :

L'aire d'accueil des gens du voyage d'Orléans-la Source dispose d'une école d'adaptation, qui accueille notamment les enfants dits « de maternelle » ; « dits » parce qu'elle regroupe les enfants depuis le jour de leurs 3 ans jusqu'à l'année de leurs 7 ans (année de CP). Au départ, la classe maternelle était le lieu idéal de découverte de la scolarisation, aussi bien pour les enfants que les adultes (des parents passaient, et peuvent toujours passer du temps dans la classe du terrain, pour rassurer leurs enfants et surtout se rassurer). Puis une fois cette mission mise en route, la classe s'est transformée pour devenir un dispositif d'intégration en école extérieure.

Il y a déjà une bonne dizaine d'années que l'école d'adaptation travaille en intégration avec l'école maternelle Jolibois. Cette école possède en effet nombre de qualités requises pour une bonne intégration des voyageurs :

- elle est proche du terrain (15 minutes à pied avec les enfants), en face des urgences de l'hôpital (ça rassure en cas de problème...)
- elle n'est pas trop grande : 3 classes, en général une par classe d'âge
- elle est belle intérieurement et extérieurement, les locaux sont vastes, bien adaptés aux enfants... c'est une école qui a 30 ans et qui a été en partie refaite il y a quelques années.
- Elle regroupe à la fois des enfants du quartier de la Source mais aussi des enfants qui viennent de la crèche de l'hôpital. On est dans un vrai brassage culturel et social (multiculturalité, différents niveaux sociaux...) .

Elle a aussi quelques défauts qui peuvent gêner le parcours des enfants :

- elle est la seule école maternelle de la Source à ne pas être jumelée à une école élémentaire, les enfants découvrent donc une école entièrement nouvelle lors du passage en CP. De plus, les enfants du secteur scolaire de Jolibois sont répartis sur différents secteurs scolaires élémentaires...
- elle a un nom qui porte à confusion : les parents ont tendance à croire qu'on emmène leurs enfants se promener dans les bois...

Les premières années d'intégration, l'enseignant et l'ATSEM de l'école d'adaptation accueillait les enfants le matin sur le terrain, en même temps que les élèves de l'élémentaire et les élèves du collège. Ensuite, au moment où les autres entraient en classe, les maternelles prenaient la direction de Jolibois. Le temps d'y arriver, il était déjà 9h45. Les enfants étaient alors répartis par classe d'âge (avec quelques ajustements, notamment suivant les fratries), et restaient avec leur classe d'intégration jusqu'en fin de matinée (11h45). L'enseignant et l'ATSEM de l'école d'adaptation agissaient alors en co-intervention dans les classes, mais se réservaient la possibilité de s'occuper d'un ou plusieurs enfants voyageurs qui auraient eu quelques difficultés (pleurs...). A la sortie de 11h45, les enfants retournaient sur le terrain, l'enseignant et l'ATSEM les ramenaient aux caravanes, moment privilégié pour parler de ce qu'on a appris, de comment on se comporte à l'école... L'après-midi se déroulait à l'école du terrain.

Ce dispositif à longtermes marcha une journée par semaine. On était au début dans une phase d'expérimentation, aussi bien pour les enfants, les parents, que les enseignants. Petit à petit, le dispositif s'est institutionnalisé, les voyageurs commençant même à confondre toutes les écoles maternelles en un seul mot : Jolibois... Du côté sédentaire aussi, la présence des voyageurs s'est institutionnalisée : des enfants venaient avec leur maître une matinée par semaine, d'autres étaient intégrés à temps plein à Jolibois, sur l'année, ou une partie de l'année. Une année où l'équipe enseignante de Jolibois avait entièrement changé, ce sont les parents sédentaires qui ont insisté pour que l'échange avec les voyageurs continue... Maintenant, le projet intégration est inscrit dans le projet d'école de Jolibois, et les enseignants qui arrivent dans l'école s'en emparent aussitôt. Les réticences qui ont pu exister peut-être (et encore, elle n'ont jamais été verbalisées) de la part des parents sédentaires ont totalement disparues.

Il y quatre ans, nous avons décidé d'accentuer la scolarisation des enfants dans les écoles extérieures, suivant en cela la circulaire d'avril 2002. Nous avons alors décidé de passer d'une à deux matinées par semaine à Jolibois. Ce qui n'a pas posé de problème pour les parents qui voulaient bien laisser leurs enfants y aller, mais n'a pas non plus incité particulièrement ceux qui ne le faisaient pas à commencer... L'avantage de deux fois au lieu d'une se situait alors au niveau des enfants qui sortaient. Eux profitaient alors doublement d'une scolarisation en école ordinaire, dans leur classe d'âge. Mais il leur manquait quand même une régularité pour pouvoir devenir de vrais élèves, et le retour deux journées pleines et deux demi-journées par semaine dans la classe de l'école du terrain avait trop de poids par rapport à deux demi-journées d'intégration.

Cette année, il a donc été décidé d'augmenter le temps de scolarisation extérieure. Mais ce projet ne se définit que dans la continuité et grâce à l'apport de la dizaine d'années précédente. Sans l'histoire accumulée positivement entre l'école du terrain et Jolibois, il n'aurait pas été aussi efficace.

Lors de la rentrée 2005-2006, les enfants voyageurs ont d'abord été accueillis à Jolibois selon le principe précédent (le maître et l'ATSEM emmènent les enfants à 9h30), mais tous les matins. La régularité (le matin à Jolibois, l'après-midi au terrain) est plus que bénéfique. Les enfants, qui font de Jolibois leur école de référence autant que celle du terrain, et qui se repèrent mieux dans le temps (avant on cherchait toujours : est-ce qu'on va à Jolibois demain ? Est-ce qu'on sera à l'école du terrain ? Le matin, l'après-midi ?). Dorénavant, le rythme est fixe : le matin, c'est Jolibois, l'après-midi, c'est au terrain. Pour les parents aussi, l'école Jolibois prend une place d'école, et non de promenade ou de lubie du maître. En assez peu de temps, on bascule dans le discours des voyageurs du « c'est à l'école du terrain qu'on doit aller » à « c'est à l'école extérieure qu'on apprend ». Une réflexion quand même : ce discours s'installe parce que c'est celui que tous les adultes sédentaires qui travaillent sur le terrain porte depuis quelques années. Donc la répétition, ajoutée au fait que de toute façon on ne laisse pas le choix, fait que les voyageurs tiennent le même discours. C'est un peu une méthode dictatoriale d'imposer aux gens des décisions qu'on veut leur faire prendre. Et même si on se dit que c'est pour leur bien qu'on veut les faire aller à l'extérieur, n'oublions pas que tous les dictateurs du monde se vantent toujours d'imposer leur tyrannie pour le bien de leurs citoyens...

L'argumentation reste le meilleur moyen d'imposer ses idées, mettre devant le fait accompli doit nous interroger.

Après les vacances de Toussaint, la demande a été faite aux parents voyageurs d'accompagner leurs enfants, dès 8h45, à Jolibois, le maître et l'ATSEM du terrain étant déjà là-bas, prêts à les accueillir. Le maître du terrain a alors établi avec les enseignants de l'école Jolibois un planning, de façon à prendre des petits groupes mixtes (voyageurs - sédentaires) dans une salle de classe libre. On a alors assisté à une baisse du nombre d'enfants intégrés. Mais on a par contre énormément gagné en qualité d'intégration : les enfants venaient à l'école accompagnés de leurs parents, comme les autres, y restaient toute la matinée, avec leur classe de référence et même leur groupe de référence au sein de la classe. Les enfants ont depuis ce moment là un maître le matin, et un l'après-midi. On est aussi avec ce dispositif dans une optique d'intégration totale douce : les enfants qui arrivent au terrain commencent par venir d'abord à Jolibois à la demi-journée, puis s'y inscrivent à temps plein (au départ, on peut avoir peur de manger à la cantine, mais quand on voit les autres y aller, et que le maître nous dit tous les matins le menu, ça donne envie !).

Attention : tous ce qui est raconté là ne concerne que peu d'enfants ; il est difficile de généraliser avec d'aussi petits effectifs.

Ce dispositif a fonctionné l'espace de deux mois (novembre – décembre). Mais beaucoup d'enfants ne sortaient pas (les parents ayant souvent deux excuses – problèmes énoncés : manque de transport le matin ou parents absents, partis travailler, qui ne peuvent emmener les enfants). Il a donc été décidé, de garder le même principe d'intégration (horaires communs à Jolibois, maître de l'école d'intégration qui prend des groupes d'enfants...), mais le maître et l'ATSEM de l'école du terrain accompagnent les enfants : ils sont le matin à 8h30 au terrain, font un appel au micro et un tour rapide sur le terrain pour emmener les enfants à Jolibois. Depuis ce moment, beaucoup plus d'enfants fréquentent l'extérieur, la qualité de ce qui s'y fait est vraiment bonne (les voyageurs deviennent vraiment élèves)... Le discours des parents s'accroît aussi dans le sens : c'est à Jolibois qu'il est important d'aller.

Des reproches cependant à faire à ce dispositif : certains enfants profitent que le maître fait sa petite promenade matinale pour aller avec lui à Jolibois, alors que leurs parents pourraient les emmener. Et cela pour deux raisons différentes : soit les parents se contentent de ce trajet à pieds et ne font pas l'effort pour emmener leurs enfants, soit les enfants profitent de ce temps du matin pour passer un peu de temps avec leur maître... Le premier cas est un problème, parce qu'il faudra bien trouver un moyen d'amener les parents à emmener leurs enfants dans les écoles, sans que le maître le fasse à leur place (et pour l'instant, je ne sais pas comment faire : les laisser les emmener équivaut à une chute de fréquentation, les emmener revient à le faire à leur place), et en cela se rapprocher du droit commun à tous les enfants de notre chère République. Le deuxième cas pose un autre souci : certains enfants qui pourraient sans problème être intégrés à temps plein en école extérieure ne veulent pas, et les parents non plus, parce que « tu comprends maître, il veut aussi être avec toi en classe ». Alors que les sédentaires vont à l'école quel que soit le maître (c'est la fonction qui compte, et non l'individu), on est encore dans un système où la personne compte plus que la fonction... Etre connu, depuis longtemps sur le terrain, permet d'avoir de la confiance de la part des enfants et des parents, et donc de les faire sortir plus facilement, mais c'est difficile pour les enfants de se détacher des individus... Certains attendent que l'enseignant du terrain soit toute la journée à Jolibois pour intégrer les enfants à temps plein. Ce trajet à pied pour certains enfants, avec le maître du terrain, alors qu'on est déjà intégré à temps plein à l'extérieur, semble un passage obligé, une transition pour se détacher doucement de l'école du terrain.

A noter aussi, comme frein à la fréquentation en milieu ordinaire, l'absence de représentation de ce que peut être « l'école Jolibois » : certains parents n'arrivent pas à visualiser, à se représenter, à imaginer, dans le discours, et donc ont besoin de se rendre sur place, de visiter l'école, de discuter avec les gens (il n'y en a souvent que pour quelques minutes) pour laisser les enfants en toute confiance. Ce geste simple (prendre sur soi pour se rendre une fois à Jolibois) peut ne venir qu'au bout de nombreux mois de négociations... Ne jamais désespérer, ne jamais oublier aussi qu'on n'agit pas sur le moment, mais dans un temps long, qui nous dépasse tous. Les (futurs ?) enfants des enfants qui fréquentent actuellement l'école récolteront les fruits de notre travail actuel...

En bref, l'intégration à l'extérieur permet d'améliorer la qualité du travail des enfants (ils deviennent de vrais élèves), mais reste à savoir comment se rapprocher et tendre totalement vers le droit commun ? Comment faire pour que les parents sentent la nécessité et l'obligation d'emmener les enfants à l'école extérieure ?

Le point de vue de Christophe, directeur de Jolibois

Cela fait maintenant 10 ans que l'école maternelle Jolibois accueille des enfants du Terrain des Gens du Voyage, du TGV comme nous le disons, habitués que nous sommes à utiliser des abréviations.

L'école fête en 2006 son trentenaire et son dixième anniversaire de « terre d'accueil ». Un temps suffisamment long et significatif pour avoir à ce jour un retour instructif sur tout le travail effectué.

L'intégration à dose « homéopathique », souhaitée et désirée à la base du projet, a permis aujourd'hui d'aboutir à un accueil traditionnel. 11 enfants voyageurs ont fait leur rentrée des classes au mois de septembre à l'instar de leurs 62 copains sédentaires. 11 enfants voyageurs présents dès 8h35, déjeunant au restaurant scolaire et rejoignant leurs « drôles de maisons » à 16h30. 11 intégrations à temps-plein, un record en 10 ans. 11 scolarisations et ce durant un laps de temps important (3 mois au minimum), 4 en petite section, 1 en moyenne section et 6 en grande section.

Alors, comment en sommes-nous arrivés là ?

Tout le travail décrit précédemment par Grégory explique en partie ce résultat. 10 ans ont suffi à notre école à « apprivoiser » les familles de voyageurs. Les craintes ont disparu au fil des années, la confiance s'est instaurée dans les têtes de nos parents voyageurs. Notre école de « sédentaires » est devenue au fur et à mesure un lieu sécurisant, bénéficiant de surcroît d'un bon bouche-à-oreille. Les questions concernant la fermeture des portes, la surveillance des enfants dans la cour, les sorties scolaires, la piscine... tendent à disparaître.

L'école maternelle a la chance et l'avantage « énorme » d'accueillir les parents dans ses locaux. Contrairement à l'école élémentaire où les enfants sont déposés à la grille d'entrée, nous profitons nous, dans nos couloirs, du contact direct avec les familles. Alors, nous avons évidemment ouvert nos classes, où les parents peuvent le matin entrer avec les enfants. Nous avons développé ce travail auprès de parents voyageurs de façon plus précise, plus pointue. Il fallait leur prouver en quelque sorte que notre école maternelle, « école de la République » s'intéressait à tous les enfants de manière identique.

Egalité pour tous dans l'accueil, intérêt manifeste et évident pour chacun d'entre eux, contact « obligé » avec chaque famille. Nous ne pouvons pas exiger des enfants un minimum de politesse (bonjour, sourire de rigueur...) si nous ne donnons pas en retour la même chose. L'accueil « chaleureux » tend à rassurer les parents, à les intégrer socialement. L'école est à ce titre un lieu d'échanges à privilégier.

En 10 ans dans nos couloirs, nos parents sédentaires sont en contact direct avec les familles d'enfants voyageurs. Des liens se créent. Ils sont encore fragiles. Ils sont sans doute à consolider. Mais quand un enfant voyageur est invité un samedi après-midi à fêter l'anniversaire d'un petit copain sédentaire à son domicile, quelle réussite ! Quel plaisir !

J'ai volontairement mis l'accent dans ce « court » bilan de 10 ans d'intégration scolaire sur l'aspect proprement lié à l'accueil, sur l'intégration. D'un point de vue scolaire, le niveau des enfants quittant la grande section a considérablement augmenté. Il n'est pas rare aujourd'hui que des enfants voyageurs fassent partie des tous meilleurs, surtout s'ils ont comme leurs copains sédentaires, fréquenté dès la petite section.

Des inscriptions dès 3 ans, une assiduité régulière, des familles impliquées, à l'écoute... Des ingrédients essentiels nous incitant à poursuivre nos efforts. Il en va de l'intérêt des enfants.

b) Une Antenne Scolaire Mobile

(par Annie Huvet)

La classe mobile comme dispositif passerelle pour scolariser les enfants du voyage en classe ordinaire : l'école itinérante de Meurthe et Moselle.

- Historique, contexte

Ce dispositif comprend deux classes mobiles. La première a été mise en place à Toul (54), lorsque de nombreux enfants de passage sur le secteur, échappaient totalement à toute scolarisation. Le stationnement était sauvage, parfois toléré, en tous cas précaire. Cette situation se retrouvait ailleurs dans ce département fréquenté par d'importants groupes itinérants, mais elle avait été particulièrement repérée à Toul par des enseignants. Le projet s'est construit en partenariat avec l'association Amitiés Tsiganes, qui met à disposition un camion aménagé

- Objectif

Conçue comme un dispositif scolaire complémentaire, l'objectif de cette classe était :

- d'une part, d'atteindre ces familles et par une action relationnelle et pédagogique, familiariser les enfants et leurs parents avec l'école et les apprentissages scolaires.
- d'autre part de favoriser l'intégration dans les écoles de proximité et en classes ordinaires par un accompagnement et un soutien réalisé dans ces écoles qui, par conséquent, accueillaient de plus en plus ces enfants.

Une seconde classe mobile a été créée plus tard sur le secteur de Nancy avec la poursuite des mêmes objectifs.

- Evolution de l'action

L'action des classes mobiles fait l'objet d'un bilan annuel. Nous avons toujours veillé à ce qu'elle n'engendre pas d'effets pervers (déscolarisation éventuelle d'enfants habituellement scolarisés), par des interventions uniquement ponctuelles, la volonté de ne pas délivrer de certificat de scolarité, la classe mobile n'étant pas un moyen alternatif de scolarisation...

Notre objectif de scolarisation en classe ordinaire a été rapidement atteint pour ce qui concerne la population sédentarisée et pour les itinérants qui fréquentent les aires

d'accueil qui se sont ouvertes dans le même temps. Il est à noter le rôle important du partenariat avec les gestionnaires de ces terrains et notamment les régisseurs. Des habitudes se sont créées, les familles retrouvent leur école et choisissent parfois le terrain en fonction de cette familiarité. La scolarisation est de plus en plus précoce (dès 3 ans) et nous intervenons sur ces terrains de façon très ponctuelle, principalement comme passerelle pour la petite enfance et comme relais pour les cours du CNED. Un partenariat avec l'AFEV, qui envoie des étudiants sur les terrains pour un soutien individuel, complète cette action.

Enfin, le travail d'information et de formation auprès des enseignants a pris aussi de l'importance au fil des années, ce qui a conduit à l'ouverture d'un demi-poste d'enseignant ressource au CASNAV.

Le secteur géographique d'intervention de ces classes s'est aussi, et par voie de conséquence, considérablement élargi, englobant à présent tout le département. Un Réseau d'Education Prioritaire départemental pour la scolarisation de ces enfants est mis en place depuis deux ans, comprenant une trentaine d'écoles et collèges recevant ou appelés à recevoir les enfants du voyage séjournant sur les aires d'accueil réalisées ou prévues dans le cadre du schéma départemental d'accueil et d'habitat. Les classes mobiles y jouent un rôle prépondérant.

- Perspectives

On voit que la finalité de ces classes est de disparaître lorsque leur mission sera achevée, c'est à dire lorsque les enfants du voyage seront scolarisés. Elles sont pour le moment, dans notre secteur le moyen privilégié d'une action de sensibilisation de proximité, particulièrement adaptée aux stationnements informels et précaires.

La réalisation des aires d'accueil prévues dans le nouveau schéma départemental devrait accélérer le processus comme nous l'avons déjà constaté, là où elles existent.

Fiche synthétique :

UN DISPOSITIF PARTENARIAL :

- **L'inspection académique 54** (*école itinérante : 2 postes enseignants rattachés administrativement aux écoles Moselly et Buffon à Nancy et un demi-poste de coordination du REP « Enfants du Voyage ». La CLAD « enfants du voyage » de l'école Pompidou à Pont à Mousson est associée à notre école.*)
- **L'association Amitiés Tsiganes** (*2 véhicules aménagés pour la classe, se déplaçant sur les terrains.*)

OBJECTIF

Approcher les familles de Tsiganes et Voyageurs dont les enfants ne sont pas scolarisés, afin de constituer **une passerelle** avec les écoles et collèges de secteurs.
Favoriser l'intégration scolaire de ces enfants en agissant avec les différents partenaires concernés : *familles, écoles, associations, collectivités locales...*

ACTIONS MISES EN ŒUVRE

- Accueil des parents et information sur le système scolaire.
- Aide aux démarches d'inscription (visant l'autonomie).
- Activités pédagogiques auprès des enfants, en priorité les 2 – 5 ans:
 - Sensibilisation, initiation aux apprentissages. Axes prioritaires : accès à l'écrit, éducation à la citoyenneté.
 - Relais CNED pour les collégiens.
- Mise en place, en partenariat avec les établissements scolaires, d'un protocole de scolarisation progressive adapté à chaque cas : visite de l'établissement scolaire, aide à l'intégration (évaluation, adaptation, soutien, suivi)
- Concertations, médiation (familles et autres partenaires)
- Ressources pour les enseignants :

- . Information sur la spécificité de la population (rapport à l'école, outils, stratégies...)
- . Aide à l'élaboration de projets de fonctionnement et de projets pédagogiques

(En lien avec mission CASNAV)

LIEUX D'INTERVENTION : Meurthe et Moselle

- Les aires d'accueil aménagées (actuellement Pulnoy, Seichamps, Tomblaine, Maxéville, Toul , Pont à Mousson.
- Les futures aires ainsi que celles dont la réhabilitation est prévue dans le schéma départemental d'accueil des gens du voyage (Nancy HDL, Neuves-Maisons, Lunéville, Pompey, secteurs de Longwy et Briey)
- 7 aires de « grand passage » également prévues.
- Les autres zones de stationnement (parkings, friches industrielles...) de ces secteurs sachant qu'un transfert s'effectuera progressivement vers les aires d'accueil légales.

Fréquence d'intervention:

Selon priorités : une demi-journée par semaine ou sur une période nécessaire à la mise en place d'une scolarisation progressive dans l'établissement du secteur.

c) Un poste supplémentaire dans une école ordinaire

(par Pascale Scellmanns)

L'école de Dordives

Dans notre école nous avons 160 élèves sédentaires auxquels s'ajoutent une cinquantaine d'inscriptions d'enfants du voyage. 30 % d'entre eux restent plus de 80 % du temps : ce n'est donc pas qu'une école de passage et cependant aucun ne fréquente assidûment l'école de Dordives de la rentrée des classes à la fermeture de l'école.

Pour pouvoir gérer au mieux cette situation, l'administration a créé un poste CRI - Cours de Rattrapage Intégré. Ce poste à l'adresse des enfants du voyage bénéficie à tous les élèves ; il ne s'agit pas de faire du soutien discriminatoire. Les ateliers, les groupes de niveaux, les décroisonnements concernent tous les élèves.

L'emploi du temps de cet enseignant est élaboré conjointement avec les autres enseignants de l'école ; il varie en fonction des besoins et des effectifs. Qu'y trouve-t-on ?

- Un atelier de lecture

Passerelle entre le CP et le ce1 le nombre d'élèves accueillis oscille entre 8 et 12 (il n'y a jamais eu plus de 3 enfants du voyage parce que jamais aucun autre n'en a eu besoin ; actuellement ils sont un par niveau de classe !). Ces élèves viennent des classes de ce1, de ce2 et de CM1. Pendant qu'ils sont dans cet atelier, leur classe respective est également en lecture si bien que les élèves de CE2 qui n'ont qu'un niveau CE1 intègrent cette classe le temps de la lecture, les décroisonnements ne se font pas qu'entre l'enseignant du poste cri et un autre, mais avec trois autres !

- un atelier de lecture CP

Cours de CP ordinaire en relation directe avec qui est fait dans la classe.

Avec les élèves CP du cours double. L'enseignant titulaire reste avec son groupe de CE1.

- des ateliers de production d'écrits

Toutes les classes sont concernées ; les modalités d'intervention sont travaillées avec l'enseignant titulaire de la classe en fonction des exercices proposés (groupe de niveau, classe partagée en deux, donc même contenu, en doublette dans une seule classe...). Là encore, aucune discrimination !

Les après midis sont surtout consacrés au cycle 3 pour,

- Lecture, théâtre, observation réfléchie de la langue... en atelier ou décloisonnement.
- Un atelier études dirigées – qu'est-ce qu'apprendre ses leçons ? comment les apprendre ? 4 élèves au maximum. Pendant ce temps l'enseignant dans sa classe travaille lui-même en ateliers (atelier de re-médiation pour certains, défis lecture pour d'autres ...)
- Un après midi au collège pour le soutien CNED

L'emploi du temps du poste CRI change régulièrement en fonction des besoins, et quand il change, les emplois du temps des classes sont amenés à changer également. Cependant, le fonctionnement reste toujours le même : ateliers, décloisonnements ou groupes de niveau, ne sont jamais prétextes à réunir que des enfants du voyage.

Nous avons constaté qu'avec ce système les élèves progressaient plus rapidement. En situation de réussite, -dans cette matière cruciale qu'est la lecture et qui est à leurs yeux l'enjeu essentiel de la primaire- ils sont moins à ressentir le malaise généré par l'échec – frustration, rejet des autres..., et donc, il y a moins de conflits et d'avantage d'assiduité scolaire. Ces groupes, -hétérogènes au niveau de l'âge, de l'origine (nous avons des familles turque, roumaine ou portugaise nouvellement arrivées en France)- de la même manière que le tutorat permettent à chacun de se rencontrer, de se connaître.

On remarque également que de plus en plus d'élèves du voyage quittent l'élémentaire avec un réel niveau CM2. Ceci garantit, non pas une inscription au collège en classe ordinaire (très peu le font, bien que l'on constate une évolution dans ce sens) mais permet de suivre les cours du CNED –au moins deux années consécutives sans être découragé ou complètement dépassé. L'intégration consentie dans certains cours réguliers du collège s'en trouve également facilitée.

d) Une classe de voyageurs dans un collège

(par Marina Gérullis)

Accueil d'enfants du voyage au collège Les Clorisseaux de Poilly-les-Gien

Qui ?

Un groupe de 9 enfants du voyage âgés de 11, 12 et 13 ans est accueilli dans un collège de 600 élèves.

La période d'accueil a lieu pendant les semaines d'école entre les vacances de février et de pâques. Les pères de ces enfants sont en formation d'études évangéliques pour devenir pasteurs. Leurs études s'étalent sur deux années à raison de deux mois chaque fois. C'est cette périodicité et durée qui a encouragé le dispositif d'intégration de leurs enfants sur le site de Nevoy où a lieu leur formation.

Sur le site sont accueillis environ 150 enfants de 3 à 16 ans, répartis par groupes d'âge dans des locaux sur le site ou dans des écoles ou collèges dans la ville voisine en classes voyageurs (créées uniquement pour cette période) ou en intégration complète dans une classe.

Comment ?

Les enfants partent les lundis, mardis, jeudis et vendredis matins à 8h40 du terrain en car, accompagnés par leur enseignante, pour arriver à 8h55 au collège où ils entrent par la grille avec les sédentaires. Ils repartent en car avec l'enseignante à 12h.

L'éloignement (5 à 10 km) du collège (ou des écoles) et l'obligation de prendre un car pose des difficultés aux parents qui ont peur de laisser leur enfant : peur que l'enseignant les oublie, peur des enfants et adultes dans l'école, que le chauffeur ait un accident (les jours de neige ou de verglas certains parents ne mettent pas leur enfant) ...

Intégration / emploi du temps

Les enfants ne sont intégrés qu'à la demi-journée au collège pour des raisons matérielles (nombre d'enseignants présents sur le site, locaux disponibles, parents ne voulant pas que leurs enfants prennent le car) et « pédagogiques » (les enfants ont du mal à tenir trois heures de suite même avec des intégrations en classe, la récréation et des idées ! Ils ont besoin de bouger, de parler fort, leurs capacités de concentration baissent, il y a au bout de deux heures des fous-rides et de la nervosité malgré toute leur bonne volonté et les

salles de classe au collège n'étant pas isolées phoniquement c'est peu compatible avec le calme requis.

Tous les enfants sont intégrés tous les jours dans des classes de 6è ou 5è, par demi-groupe, une fois par jour, en sport, arts plastiques, musique et en histoire.

Les relations avec les autres élèves sont bonnes en escalade, neutres dans les autres matières. Après une certaine appréhension au début, les enfants y vont volontiers et sont contents de ce qu'ils y découvrent mais très vite lassés une fois l'attrait de la nouveauté passé. Il y a toujours la question « Mais à quoi ça va me servir ? ». Les professeurs du collège sont toutefois agréablement surpris par leur facilité d'adaptation et leur participation.

L'emploi du temps de la semaine est complété par une mise à disposition de la salle d'audio / vidéo (3h) (préparation de l'ASSR niveau 1), de la salle d'informatique avec accès à internet (2h), le CDI (1h) et une salle de référence.

Récréations

Les enfants sont en récréation avec les autres élèves mais restent entre eux, malgré la prise en charge des enfants le premier jour par les délégués des 6è et des tentatives les jours suivants.

L'enseignante est restée (à la demande de certains) dans la cour les deux premières semaines, puis elle est passée de l'autre côté de la porte vitrée donnant sur la cour et les deux dernières semaines elle a pu s'absenter 5 mn par récréation. Etant arrivés en milieu d'année scolaire le groupe se fait remarquer et il est l'objet de curiosité et de remarques parfois blessantes même si c'est le fait de très peu d'élèves (et toujours les mêmes). L'intégration aurait sans doute été plus facile au mois de septembre.

e) Un enseignant itinérant

(par Doune Chastel)

Modalité d'intervention dans le Loiret

Dès l'arrivée des familles des gens du voyage :

- **le maire** informe le directeur d'école de la présence d'enfants sur la commune
- **le directeur** d'école signale au dispositif la présence d'enfants scolarisés ou non
- **le dispositif**
 - Aide à l'analyse de la situation et à la construction des réponses avec les partenaires.
 - Propose, le cas échéant, son intervention pour la mise en œuvre des actions.
- **l'enseignant itinérant** peut :
 - 1- Rencontrer les parents à la caravane plusieurs fois durant le séjour pour mettre en place une relation de confiance, pour informer, pour guider, conseiller, demander, convaincre. Il assure la future utilisation du livret de suivi.
 - 2- Ecrire un projet avec l'enseignant d'accueil, envoyé aux IEN concernés.
 - 3- Intervenir dans la classe en fonction du projet pour :
 - Aider l'enfant à comprendre son environnement de classe
 - Accompagner les autres enfants et l'enseignant dans le travail d'accueil, d'acceptation dans le groupe.
 - Travailler avec un petit groupe d'enfants voyageurs et non-voyageurs dans le cadre d'ateliers pédagogiques.
 - Aider l'enseignant à mettre en place une différenciation pédagogique dans la classe.
 - Tenir à jour le livret de suivi pédagogique avec l'enfant voyageur et former l'enseignant pour une utilisation autonome.
 - 4- Etre médiateur pédagogique entre la famille, l'école et ses partenaires
 - 5- Etre une source d'information pour l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'école d'accueil.

B. Pédagogie

Trois conditions pour apprendre :

Une situation mobilisatrice, porteuse de sens, qui provoque une activité dans laquelle l'apprenant s'implique personnellement et durablement

Une situation qui ne menace pas l'identité, la sécurité, la solidarité des apprenants

Une situation sollicitant l'apprenant dans sa zone de proche développement (déséquilibre optimal, obstacle franchissable)

Ph. PERRENOUD, 1996

1- Pédagogie interculturelle

(par Annie Huvet)

La pluralité culturelle de notre société est une réalité à laquelle les éducateurs, enseignants, travailleurs sociaux sont confrontés : diversité des comportements, des valeurs, modes de vie, structures familiales....

Vivre ensemble implique des interactions entre porteurs de cultures différentes, et les ajustements réciproques participent à la construction identitaire de chacun.

On peut parler de « processus » interculturel.

Comprendre ce qui se passe dans une situation interculturelle suppose une capacité de décentration, une connaissance et une compréhension de soi et des autres, sans enfermer ceux-ci dans une appartenance.... C'est une capacité à dépasser l'ethnocentrisme, les préjugés et stéréotypes.

Le module sur la culture a permis une meilleure connaissance de la réalité culturelle tsigane (l'idée de mosaïque, de dynamique...). Si des connaissances de type cognitif concernant les notions de culture, d'identité culturelle, de multiculturalisme, etc... sont nécessaires, une formation à l'éducation interculturelle supposerait des échanges entre étudiants et l'analyse de situations de communication, ce que nous ne prétendons pas réaliser dans un module télématique.

Nous abordons ici quelques notions et, s'agissant de la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs, nous témoignons de quelques constats d'obstacles culturels aux apprentissages rencontrés par ces enfants.

Les textes en lien permettront d'approfondir chacune des notions abordées

a- Interculturalité, culture, acculturation....

(Par Grégoire Cochetel)

Si aujourd'hui, on parle d'**interculturalité**, ce n'est pas dans les dictionnaires usuels de la langue française, qu'on en trouvera une définition. Apparue à la fin des années 70, dans le cadre scolaire, le terme "interculturel" s'appliquait alors aux relations sociales et aux pratiques éducatives. Ce mot émergeait alors, face aux situations de crise liées aux questions migratoires de l'époque. Les premières initiatives d'éducation à l'interculturel, au début des années 90, s'articulaient autour d'une observation **des interactions entre les**

cultures et sur leurs conséquences dans les processus de construction de l'identité humaine.

Dès le début, l'option interculturelle s'est démarquée du modèle anglo-saxon de la multiculturalité.

On ne redonnera pas ici une nouvelle définition de la **culture**, mais le formateur à l'interculturel ne se reconnaît ni dans une culture / savoir transmis, ni dans une culture / ensemble des productions humaines. Il retient plutôt une définition, qui permet l'étude des contacts entre les cultures et les incidences ou transformations qui en résultent.

L'anthropologue américain TYLOR définissait en 1871, la culture comme étant " *un ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l'art, la morale, les lois, les coutumes ainsi que toute autre disposition ou usage acquis par l'homme vivant en société* , une capacité de symbolisation propre à l'espèce humaine.

Pour G DEVEREUX, la culture participe à la construction identitaire et dans le même temps, elle permet l'adaptation de l'individu à l'environnement.

Les anthropologues de la modernité ajouteront que c'est une dynamique, une construction partagée par les membres d'un même groupe, à un moment donné. On préfère donc parler de... cultures. Chaque individu acquiert ainsi sa propre identité culturelle, elle-même instable, mobile, non définitive. Chaque fois que l'individu sera en relation régulière avec un membre - ou plusieurs - d'une autre communauté culturelle, sa propre identité culturelle s'en trouvera modifiée, dynamisée.

Dans cet esprit, il devient difficile de délimiter des groupes culturels homogènes. Il n'importe alors que d'observer dans la forme et sur le fond, les relations qui se nouent entre deux groupes apparemment distincts

. C'est là, dans ce regard porté sur les relations, que se situe la démarche d'éducation à l'interculturalité. Elle se poursuit par l'étude des processus d'acculturation.

On peut entendre par **acculturation**, " *l'ensemble de phénomènes qui résultent de ce que des groupes d'individus de cultures différentes entrent en contact, continu et direct et les changements qui surviennent dans les modèles culturels originaux de l'un ou l'autre des deux groupes* " (REDFIELD, LINTON, HERSKOVITS. 1936).

Ces phénomènes sont souvent examinés en termes d'impact des cultures dominantes sur les cultures dominées (déculturation ou anomie), notamment dans l'institution scolaire.

On parle souvent à l'école " **d'obstacles culturels aux apprentissages** ". Une éducation à l'interculturalité veillera à étudier les notions de réciprocité et de complexité dans les échanges entre individus.

En résumé, l'interculturalité repose une primauté de l'individu, de ses productions culturelles. Il n'est plus le produit de sa culture ; il en est l'acteur.

L'interculturalité renvoie à la manière dont le sujet voit l'autre et se voit lui-même.

C. CLANET la conçoit comme " *l'ensemble des processus générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation* " (1990).

Et dans une démarche d'éducation à l'interculturalité, M. ABDALLAH-PRETCEILLE rappelle que " *l'essentiel n'est pas de décrire les cultures mais d'analyser ce qui se passe entre des individus ou des groupes qui se disent appartenir à des cultures différentes, d'analyser des usages sociaux et communicationnels de la culture* " (1999).

b- Histoire de la notion, traitements de la pluralité culturelle (modèle anglo-saxon de la multiculturalité / option interculturelle) :

(Par Alain Barandard)

Résumé du livre de Martine Abdallah-Pretceille : L'Education interculturelle. Que sais-je ?
n° 3487 PUF 2004

C'est en 1975 que le terme interculturel apparaît officiellement pour la première fois, en France, dans le cadre scolaire. Depuis lors, les références à la pédagogie interculturelle, aux activités interculturelles ou à la démarche interculturelle se sont multipliées et ont engendré, à partir des années 80, des débats passionnés et des prises de position aussi tranchées que contradictoires, au point qu'il semble parfois que ce terme renvoie à des approches de la réalité radicalement différentes. Le livre de Martine Abdallah-Pretceille nous aide à comprendre les fondements de la démarche interculturelle, son histoire, ses avatars, ses présupposés théoriques et ses axes méthodologiques. Il s'attache également, et ce n'est pas son moindre mérite, à définir les concepts essentiels qui sont au cœur de la problématique interculturelle : culture, identité, ethnicité, race, acculturation, interaction, culturalisme, etc...

L'ouvrage s'ouvre par un examen de la notion centrale de culture. S'il est établi, depuis les travaux des anthropologues contemporains, que la culture a deux fonctions essentielles : « une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements nouveaux », il semble qu'actuellement, dans le contexte pluri-ethnique, multilingue et pluri-culturel qui caractérise le développement des sociétés industrielles, on ne puisse plus seulement envisager les cultures en terme de logique d'appartenance mais qu'il faille faire appel à « une logique relationnelle qui renvoie à l'idée de réseau ». Il est nécessaire de dépasser le point de vue traditionnel : « l'individu n'est pas seulement le produit de ses appartenances, il en est aussi l'auteur, le producteur, l'acteur ». D'où l'importance de la notion de symptôme qui renvoie à la compréhension d'une relation, d'une situation, d'une interaction. « L'essentiel n'est pas de décrire les cultures mais d'analyser ce qui se passe entre des individus ou des groupes qui disent appartenir à des cultures différentes, d'analyser les usages sociaux et communicationnels de la culture ».

Un chapitre important de l'ouvrage est consacré au multiculturalisme. Pour mieux comprendre l'orientation interculturelle il est important de bien cerner l'autre modèle de gestion de la diversité culturelle : le modèle multiculturel anglo-saxon « qui donne la possibilité à tout individu d'appartenir à une communauté autre que celle de l'Etat-nation ». Les principes fondamentaux du multiculturalisme (et de l'une de ses variantes actuelles, le communautarisme) sont développés dans cet ouvrage en cinq points principaux : la priorité donnée au groupe d'appartenance, la spatialisation des différences (quartiers ethniques et espaces publics spécifiques), une juridiction complexe qui garantit les droits des minorités, la reconnaissance du relativisme culturel, l'expression des différences dans l'espace public (écoles, universités, quartiers, institutions doivent reproduire les différences culturelles et les rendre visibles). On peut mesurer la distance avec le modèle laïc français où les différences ne peuvent s'exprimer librement que dans l'espace privé, « l'espace public ne mettant en valeur que ce qu'il y a de commun entre les individus et les citoyens ».

L'examen critique de la démarche multiculturelle qui, « tout en reconnaissant les différences, s'arrête en fait à une structure de cohabitation, de coprésence des groupes et des individus » amène l'auteur à une analyse sans concession du culturalisme, « maladie infantile de la culture ». Qu'est-ce que le culturalisme ? « La dérive culturaliste consiste à réduire la complexité du réel en privilégiant l'explication culturelle au détriment des autres niveaux d'analyse. Elle est réductionniste et s'inscrit dans une logique uni causale. Il convient d'éviter de sombrer soit dans l'inventaire d'aspects singuliers et irréductibles (qui se traduit par la recherche de caractéristiques culturelles), soit dans l'élaboration de grandes synthèses. » Cette conception « hypertrophiée » où la culture est présentée comme justification unique des comportements est l'un des principaux obstacles à la construction d'une nouvelle approche : l'interculturalisme. « Ainsi, si le multiculturel s'arrête au constat, l'interculturel opère une démarche ».

Le chapitre suivant : « l'interculturalisme en perspective » est consacré à l'exposition des fondements théoriques de la démarche interculturelle. Se rattachant aux philosophies du sujet, l'interculturel pose le concept d'interaction comme central pour la définition de la culture et de l'identité culturelle. « On ne peut connaître autrui sans communiquer avec lui, sans échanger, sans lui permettre de se dire, de s'exprimer en tant que sujet. L'objectif est

donc d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'autre ; apprendre à reconnaître en autrui un sujet singulier et un sujet universel ». On trouvera dans ce chapitre un développement intéressant sur la dimension éthique en référence aux thèses d'Emmanuel Lévinas qui, précisément, fait reposer l'éthique sur l'expérience de l'altérité.

Dans une deuxième partie, consacrée à la définition de « l'éducation interculturelle », l'auteur développe une analyse critique des différentes procédures mises en place pour la scolarisation des enfants de migrants depuis les années 70. Si les modalités de l'accueil ont changé, la problématique est restée la même : « Pour travailler avec des enfants d'origine culturelle différente l'enseignant doit-il être pédagogue ou ethnologue ? » La transposition de l'interrogation de Georges Devereux permet de saisir les conséquences de la démarche interculturelle en éducation. Et c'est une nouvelle fois une mise en garde contre le culturalisme : « Le culturalisme en pédagogie risque de déboucher sur une impossibilité de communiquer par exacerbation des différences. Plus qu'à une connaissance des différences culturelles, c'est à une analyse des situations qu'il convient d'être formé. Si la connaissance de traits culturels n'est pas indispensable à l'acte pédagogique, il est nécessaire que le pédagogue prenne en compte l'intelligibilité que les élèves ont de la situation. »

Le dernier chapitre : « les archipels de l'interculturel » fait le recensement des champs éducatifs où l'interculturel se développe actuellement avec une vigueur nouvelle, qu'il s'agisse de l'apprentissage des langues vivantes, des échanges scolaires ou de l'éducation civique.

Cet ouvrage nous aide à appréhender la diversité culturelle qui s'impose aujourd'hui dans les sociétés occidentales, à cerner les enjeux de l'ouverture des établissements scolaires aux réalités culturelles, à distinguer clairement le clivage entre l'option multiculturelle des pays anglo-saxons et l'option interculturelle du monde francophone qui, à l'instar du Québec, tente de promouvoir une éducation à la citoyenneté, respectueuse de la diversité, mais liée à une volonté « de transmettre une culture publique commune ». Il nous aide également à éviter les pièges d'un culturalisme simpliste et très répandu. On pourra prolonger la lecture par celle des travaux de Carmel Camilleri, Louis Colin, Fernand Ouellet, ou Abdelmalek Sayad, cités dans l'abondante bibliographie qui clôt cet ouvrage.

c- Pour aller plus loin : articles en ligne (liens internet)

(par Annie Huvet)

- Kit pédagogique : Idées, ressources et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes. Conseil de l'Europe :

http://www.coe.int/T/E/Human_Rights/ECRI/3-Educational_resources/Education_Pack/Kit%20pedagogique.pdf

-Quelques notions clés, quelques idées fortes pour une pédagogie interculturelle ; quelques idées pour une éducation géographique interculturelle :

http://www.geoeco.ulg.ac.be/lmg/competences/chantier/ethique/eth_intercult1.html

-La problématique interculturelle. Comment aborder la diversité culturelle sans tomber dans l'ethnocentrisme ? la démarche interculturelle, la vigilance interculturelle :

http://www.francparler.org/dossiers/interculturel_theorie.htm

- Numéro 129 de juin 2002 de la revue du CNDP : VEI Enjeux (L'école et les cultures). Ensemble d'articles (dont ceux de Françoise Lorcerie, Fernand

Ouellet...). Clarification des notions, état des lieux des travaux scientifiques sur la question, formation des enseignants :

<http://www.cndp.fr/Produits/DetailSimp.asp?ID=37253>

-Ce projet de recherche-action soutenu par la Commission Européenne est un exemple de pédagogie interculturelle destinée à faciliter l'entrée dans les apprentissages des enfants tsiganes et voyageurs.

<http://www.scuole.vda.it/Ecole/60/10.htm>

-Un article de Myriam Denis (Belgique) ; voir paragraphe 5, la dimension interculturelle (les limites : risque de stigmatisation) :

http://www.europschool.net/francais/rubriques/formation/pdf/interventions_salon/denis.pdf

[Approche interculturelle de l'enseignement du français standard](#) (par Gérard MARANDON)

d- Spécificités culturelles et orientations pédagogiques

(par Annie Huvet)

Article extrait du site du REP enfants du voyage 54 selon la brochure « Accueillir et scolariser les enfants tsiganes et voyageurs en classe ordinaire », CEFISEM de Nancy-Metz, 2000, pp. 6-7. Cette brochure a été réalisée suite à un stage regroupant des enseignants ayant confronté leur expérience auprès d'enfants du voyage.

Il existe une forte influence des modèles culturels sur les formes d'apprentissage.

C'est ainsi que les difficultés scolaires rencontrées par les enfants du voyage relèvent avant tout d'un rapport spécifique :

► **à l'école**

- aux apprentissages scolaires
- à l'autorité
- au temps
- à l'espace
- à la langue orale et écrite.

Il s'agit, pour l'école, de respecter l'éducation familiale, tout en offrant un lieu d'ouverture vers la société dans laquelle les enfants du voyage seront immergés.

À partir des spécificités culturelles tsiganes, nous avons essayé de dégager :

- quelques orientations et pistes de travail didactiques et pédagogiques,
- quelques illustrations et exemples.



PERCEPTION DE L'ÉCOLE

L'école est perçue comme une institution étrangère et sédentaire, menaçante parce que principal agent d'intégration pour une population qui tend à préserver son identité.

La « crainte » ou la méfiance reflètent la crainte d'une perte de l'autorité parentale, pouvant déstabiliser la cohésion du groupe.

► *Respecter les populations tsiganes et leur identité de voyageur : éviter les jugements de valeurs sur le mode de vie itinérant, qui est un droit.*

► *Sortir de l'idée de transformer les enfants en petits « Gadjé [\[1\]](#) ».*

► *Les initier à la vie scolaire et aux apprentissages.*

ATTENTES ET DEMANDES DES FAMILLES

La plupart des familles de voyageurs conservent un souvenir négatif de leur vécu scolaire ainsi qu'un sentiment d'infériorité dans les domaines scolaires.

Leur demande de scolarisation est fonctionnelle, utile et rapide, pour permettre à leurs enfants de s'adapter au monde moderne, tout en continuant à fonctionner dans un système de « débrouille », garant d'indépendance et objet de fierté.

► *Tenter de valoriser les familles et de gagner leur confiance.*

► *Faire appel à des personnes qui peuvent établir plus facilement des liens, notamment en se rendant sur les terrains (personnes et organismes ressources).*

► *Employer un vocabulaire et un registre de discours compréhensibles, pour installer la communication.*

► *Susciter chez les enfants le désir d'apprendre à lire et à écrire, vœu explicite des familles.*

CARACTÉRISTIQUES DES APPRENTISSAGES

Les apprentissages familiaux sont pratiques, basés sur l'imitation des aînés et s'effectuent en situation réelle et concrète. Si les filles apprennent leur futur rôle de mère, dès l'enfance, en s'occupant des plus jeunes et en effectuant les tâches ménagères, les garçons accompagnent leurs aînés dans toutes leurs activités (négoce, mécanique, rempaillage...) auxquelles ils prennent peu à peu une part active.

Les familles tsiganes sont donc souvent déroutées par les apprentissages scolaires décontextualisés et plus théoriques.

► *Partir des savoirs et savoir-faire des enfants, pour aboutir à un savoir théorique réinvestissable.*

La construction d'apprentissages à partir du vécu de l'enfant

Le mode de vie itinérant permet aux enfants de développer certaines facultés de mémorisation, portant sur le repérage global de mots : marques et types de véhicules, noms des principales villes de France...

Ils peuvent être consignés dans un cahier de lecture personnalisé.

Ces compétences peuvent facilement être transférées dans les apprentissages scolaires : discrimination visuelle, constitution d'un corpus de mots clés, géographie et repérages dans l'espace...

VIE COMMUNAUTAIRE ET ÉMANATION PLURIELLE DE L'AUTORITÉ

L'éducation des enfants tsiganes est à base d'autonomie, de confiance et de flexibilité. Elle est assurée par l'ensemble du groupe familial, respectueuse du rythme et de la liberté de l'enfant.

► *Intégrer progressivement les enfants du voyage au sein des règles de vie communes de la classe, élaborées collectivement et qu'il conviendra de faire expliquer par les autres enfants de la classe.*

- *Mettre en place des tutorats.*

Il est indispensable de créer des passerelles entre les valeurs éducatives familiales et scolaires, qui entrent souvent en opposition.

PERCEPTION DU TEMPS

Le temps n'est pas vécu de manière linéaire, mais de façon cyclique : références à la succession des saisons, aux travaux et déplacements qui y sont associés, par exemple, les vendanges ou la cueillette des fruits. L'important est ce qui se passe ici et maintenant, au fil du voyage. Les enfants sont marqués par un ancrage dans le présent et des difficultés d'anticipation. Les arrivées et départs sont imprévisibles et la durée du stationnement jamais connue à l'avance.

- *Mettre en place des situations d'apprentissage sur le court terme, par exemple : des projets thématiques sur un temps limité.*
 - *Outiller l'enfant de manière à ce qu'il poursuive ces apprentissages après son départ : aide méthodologique, cahier de lecture personnalisé qui suivra l'enfant dans ses déplacements...*
 - *Effectuer un travail sur la chronologie, la durée, le repérage du temps, la connaissance du calendrier, en fonction du vécu ou / et lors d'activités quotidiennes : météo, planning de responsabilités, emploi du temps, production de contes...*
-

RAPPORT À L'ESPACE

La référence centrale chez les voyageurs n'est pas l'espace géographique, mais plutôt un espace « symbolique » qui est celui de la parenté.

- *Réaliser des représentations de l'espace familial, puis éloigné.*
- *Apprendre à s'y situer : plans, cartes, itinéraires empruntés, en relation avec le vécu...*

RAPPORT AU LANGAGE ET À LA COMMUNICATION

La plupart des enfants du voyage sont bilingues : ils parlent une autre langue dans la famille : langue manouche, rom, argot voyageur, selon leur appartenance communautaire....

La société tsigane est une société de tradition orale, même si elle est actuellement de plus en plus immergée dans l'écrit.

La communication, fonction principale de la langue, s'exerce dans une relation orale directe où émetteur et récepteur sont en présence.

- *Prendre en compte le bilinguisme de ces enfants : respecter et valoriser la langue familiale, vérifier la compréhension du langage oral scolaire.*
- *Privilégier les situations authentiques de communication pour apprendre à communiquer en français : échanges verbaux non formels, plus spécifiques (entretiens ou activités de langage au cours de séquences d'apprentissage).*
- *Pour s'approprier le système phonologique de la langue française développer exercices et jeux de perception auditive : repérage des mots, des phonèmes, segmentation de la chaîne orale.*

RAPPORT À L'ÉCRIT

L'absence d'écriture est un trait spécifique du peuple tsigane, mais celui-ci n'en est pas moins en interaction constante avec un environnement social dominé par l'écrit : écrits fonctionnels, panneaux routiers...

Le livre reste étranger et absent des caravanes. Pour les familles, lire et écrire sont des actes contraignants mais de plus en plus nécessaires pour gagner en capacité

d'adaptation et d'autonomie. Un apprentissage de la lecture ne peut se faire que si l'école crée un rapport positif à l'écrit.

- *Organiser une fréquentation régulière de l'écrit, sous diverses formes, afin de le faire apparaître comme un instrument de communication, de connaissances et comme une source de plaisir.*
- *Raconter des contes et histoires.*
- *Travailler la langue des apprentissages, notamment les consignes.*
- *Privilégier une entrée multiforme dans l'apprentissage de la lecture : à partir du sens et du code (syllabique, grapho-phonétique).*

Une approche multiforme de la lecture

Les activités ludiques ainsi que celles qui sollicitent l'imaginaire sont privilégiées par ces enfants :

- *manipulation d'albums, lecture d'histoires par l'enseignant ou par d'autres enfants ;*
- *jeux qui font intervenir la lecture comme outil indispensable d'échange et de compréhension (jeu de la banque, coffret Lire pour jouer, Monopoly junior...).*

Cette approche par le sens ne doit pas exclure une étude systématique du code : à partir d'un corpus de mots familiers (prénoms, marques, enseignes, villes...), il s'agit de dégager des correspondances sons / signes, qui constitueront des outils et des repères au cours des déplacements.

EXISTE-T-IL UNE PÉDAGOGIE SPÉCIFIQUE POUR LES ENFANTS DU VOYAGE ?

L'analyse de différents outils pédagogiques, élaborés par des enseignants ayant en charge des enfants du voyage, tend à montrer qu'en dehors des références au monde

tsigane et d'un décalage dans le temps, il n'y aurait pas de différences significatives entre Tsiganes et non Tsiganes pour l'apprentissage de la lecture. Il n'existe pas de méthode pédagogique spécifique.

Il s'agit surtout de permettre à l'enfant d'entrer en contact avec la culture scolaire, sans renier sa culture familiale en travaillant :

- ▶ *la langue orale comme point d'appui aux échanges et à l'entrée dans l'écrit ;*
- ▶ *les représentations que les enfants se font de l'écrit et de son apprentissage ;*
- ▶ *des supports et des langages diversifiés ;*
- ▶ *de nombreuses activités d'imprégnation culturelle et langagière ;*
- ▶ *des éléments constitutifs de la culture tsigane (patrimoine musical, contes, voyage...) sans en systématiser l'usage, au sein d'une pédagogie interculturelle.*

Les outils pédagogiques de lecture, proposés dans la bibliographie et disponibles au centre de ressources documentaires du CASNAV de Nancy-Metz [2] proposent une approche des apprentissages basée sur le monde familier et les centres d'intérêt des enfants tsiganes et voyageurs : le monde du voyage, de l'itinérance et le conte.

Les supports utilisés sont de plusieurs ordres : fichiers d'exercices et jeux de lecture, exercices de mémorisation, livrets de lecture et de lecture suivie.

Ces outils peuvent être utilisés en classe comme :

- ▶ *supports d'évaluation initiale ou ponctuelle*
- ▶ *supports de travail en autonomie*
- ▶ *outils de travail spécifique sur une difficulté particulière*
- ▶ *outils de remédiation pour un travail individuel ou de groupe*

Ils ne sont pas conçus comme supports systématiques et exclusifs pour l'apprentissage de la lecture.

Ce sont des outils d'intervention et d'aide ponctuelles, qui ne doivent pas se substituer à l'intégration des enfants du voyage dans les activités habituelles de la classe.

[1] Gadjo, Gadjé : synonyme de sédentaire, terme utilisé par les voyageurs. Il se traduit par Gadjo chez les Manouches et chez les Roms, par Payo chez les Gitans.

[2] CASNAV-CAREP de Nancy-Metz - IUFM de Lorraine - Site de Metz - 16, boulevard Paixhans - 57045 - METZ

Un exemple de démarche pédagogique à visée interculturelle: le conte

Extrait de la brochure Accueillir et scolariser les enfants tsiganes et voyageurs en classe ordinaire, CEFISEM de Nancy-Metz, 2000, p. 12. : Gestion de la diversité culturelle.

L'arrivée dans une école d'enfants du voyage ne fait qu'accentuer la réalité pluriculturelle de nos classes.

L'enjeu actuel de l'Education Nationale, c'est d'être en mesure d'offrir une scolarisation, une socialisation et des apprentissages à tous les enfants, quelle que soit leur origine, dans le respect de leurs différences.

Dans ce sens, on peut parler de pédagogie interculturelle, comme mode de gestion de la diversité, où l'ouverture à l'autre devient un élément essentiel de toute pratique pédagogique.

Attention cependant de ne pas tomber dans un écueil : la valorisation excessive de « l'autre culture ».

En l'absence d'une pratique interculturelle réfléchie, mettre l'accent sur les spécificités culturelles de ces enfants peut être perçu comme une intrusion dans leur vie privée, ou pire comme une stigmatisation de leur différence.

En outre, conscients d'appartenir à une culture minoritaire souvent dévalorisée au sein de l'espace social (nombreux préjugés et stéréotypes), les enfants et leur famille peuvent en intérioriser une image négative (sentiment de honte).

C'est pourquoi, la plupart du temps, ils préfèrent "l'invisibilité" et ne sont pas demandeurs d'un travail scolaire et éducatif à partir de leurs seuls supports culturels (contes, origines...).

Une pratique interculturelle doit reconnaître et valoriser les différences tout en recherchant systématiquement ce qui unit, car : "A trop mettre en valeur la différence, on risquerait de laisser dans l'ombre que de multiples points communs nous unissent et nous réunissent."

L'éducation interculturelle, dans son projet de « savoir vivre ensemble » (accepter et respecter autrui) contribue très fortement à l'éducation à la citoyenneté, dans son projet « d'apprendre à vivre ensemble » dans une société démocratique.

Le conte en situation interculturelle

Présent dans toutes les cultures (lien qui unit), il actualise sous des traits culturels spécifiques (diversité culturelle) des préoccupations communes à tout être humain : le rapport symbolique à la mort, le besoin de sécurité...

Ce qui se joue dans le conte du Petit Poucet, par exemple, c'est la peur de l'abandon et le besoin d'être rassuré. Le proposer comme objet culturel permet à chaque enfant de se rendre compte qu'il partage son inquiétude avec tous les autres. Comme objet interculturel, il peut être abordé et comparé à d'autres contes (tsiganes, orientaux...) qui évoquent le même thème sous d'autres formes. Les contes tsiganes, riches et variés, peuvent donc être proposés comme supports culturels, mais jamais de manière isolée.

La diversité culturelle au service de la construction du temps : L'arrivée d'enfants du voyage peut être une opportunité pour aborder la généalogie (familiale, communautaire...) et les origines ethniques et géographiques de tous les enfants de la classe.

DEUXIEME PARTIE – PEDAGOGIE INTERCULTURELLE - Pour aller plus loin

ATTENTION ! BILINGUES NON IDENTIFIES : APPROCHE INTERCULTURALISTE DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS STANDARD**Gérard MARANDON**

Dans la continuité des propos de F. Teillard, je voudrais vous parler de la situation bilingue et biculturelle des enfants français de milieu minoritaire. Mon approche — *interculturaliste*, en ce sens qu'elle prend appui sur les divers apports de la psychologie interculturelle — s'articule sur une illusion et un déni : l'illusion de *la* langue française et le déni des différences culturelles intranationales.

Vous parlez français ?

Nous connaissons les expressions familières comme “parler français”, “apprendre le français”, “la classe, le cours, la leçon de français”, ou “le professeur de français”. Ces expressions réfèrent à un objet linguistique qui devient beaucoup plus précis lorsque l'on entend dire de quelqu'un “qu'il parle *bien* ou *mal* le français” ou demander à tel autre : “est-ce que vous pourriez le dire en *bon* français ?” ou encore : “est-ce que vous pourriez le dire en *français* ?”. Ces dernières formulations posent en effet implicitement une catégorie, un standard : *le français*, tel qu'il doit être parlé et enseigné, et rejettent du même coup tout usage s'écartant de ce standard du côté du *mauvais*, voire du *non-français*.

Mais alors, quelle relation existe-t-il entre le français standard et le français tel qu'on le parle dans les différentes régions — à l'intérieur comme à l'extérieur des frontières métropolitaines —, dans les divers milieux “populaires”, dans les banlieues, dans les entreprises, à l'académie, à l'école, à l'église, etc. ? S'agit-il de simples variantes, de registres d'une seule et même langue, dont la langue standard constituerait la bonne forme ?

Au cœur du langage, la culture

En réalité, la question est celle de la validité de la catégorie “langue française” et plus généralement de la catégorie “langue”.

Selon le point de vue classique, basé sur ce que, concrètement, on entend — à l'oral — et ce que l'on voit — à l'écrit —, autrement dit en recourant au seul critère formel, la langue peut être considérée comme un ensemble homogène.

Mais si, comme les théories linguistiques et les moyens actuels d'investigation du langage le permettent, on prend en compte le critère sémantique, la catégorie “langue” est posée en d'autres termes. En évoquant le critère sémantique, je fais référence à la précieuse réflexion théorique d'Emile Benveniste sur “la forme et le sens dans le langage” (*Problèmes de linguistique générale*, t. 2, 215-238) qui nous démontre qu'il y a, d'une part, les signes de la langue (dimension *sémiotique* du langage) et, d'autre part, ce qu'on en fait, la manière dont on les articule, c'est-à-dire dont on construit les phrases, lesquelles renvoient à la dimension *sémantique* du langage.

Or, l'étude systématique de l'agencement des phrases permet de repérer des régularités syntaxiques collectives. Ces régularités témoignent d'habitudes expressives et

interprétatives, c'est-à-dire d'articulations spécifiques des significations des mots utilisés pour construire les phrases et les discours. On est ainsi renvoyé à des univers de significations spécifiques, différents les uns des autres, bien qu'exprimés par le truchement d'un fonds lexical commun. Or, des univers de signification différents sont tout simplement des *cultures* différentes.

Illusion de LA langue française

En fait, pour parvenir à une définition adéquate de la catégorie "langue", on se doit d'associer les deux critères : formel et sémantique. Cette opération n'étant traditionnellement pas effectuée, c'est le recours au seul critère formel qui préside aux classifications linguistiques et, du même coup, permet d'entretenir l'illusion d'une langue commune à l'ensemble d'une population ayant en commun un même répertoire lexical. Le recours au critère sémantique, en revanche, conduit à réhabiliter les divers usages d'un même répertoire et à leur conférer le statut de langue.

Cette perspective conduit alors à porter un regard nouveau sur le statut du français standard et à constater que s'il est officiellement imposé à tous dans les écoles, il est encore plus contraignant pour certains ! Cette langue standard n'est, en effet, familière qu'à une partie de la population, principalement celle des zones urbaines et des sphères moyennes/aisées de la société. Elle est certes également la langue du pouvoir et du bon usage et, à ces titres, elle constitue l'emblème de la francophonie. Mais en réalité, cette illusion de *la* langue française ne prend pas en compte les variations linguistiques et culturelles du domaine dit francophone, et en particulier deux réalités :

- le français standard est une langue française parmi d'autres, majoritaire et dominante. Il est le support d'expression d'une culture, celle des sphères moyennes/aisées de la population urbaine.

- le français et la culture standard sont transmis officiellement à l'école. En d'autres termes, est transmise cette facette des pratiques linguistiques étroitement liée aux pratiques d'écriture et se référant aux normes des grammaires et des dictionnaires.

Inculcation culturelle dominante

A travers la langue et la culture standards, certaines valeurs, croyances, attitudes — culturellement situées — sont transmises au cours de la période de scolarisation : idées de promotion individuelle et de progrès, valeur de la réussite sociale, esprit de compétition, valeur de l'étude, souci de l'avenir...

On y favorise, par ailleurs, l'acquisition d'un style de fonctionnement intellectuel tout à fait particulier, qui repose essentiellement sur l'*abstraction décontextualisante* : le plus souvent et de manière privilégiée, l'école traite des réalités hors de leur contexte et encourage les activités de formalisation et la déduction.

Les domaines du métacognitif et notamment du métalinguistique, y sont valorisés : or, se mettre à réfléchir sur la façon dont on pense et dont on parle, n'est pas familier à toutes les sphères de la population. Plus précisément, même si l'attention au langage est, à en croire les ethnolinguistes, une spécificité française, elle n'est pas le fait de toutes les composantes de la population "francophone".

L'école induit également des pratiques de communication tout à fait particulières (priorité à la tâche) dans lesquelles le langage et le verbal sont privilégiés par rapport aux autres formes de communication.

Enfin, concernant les modalités d'apprentissage, l'école favorise l'apprentissage intentionnel et oriente les enfants vers l'étude silencieuse et l'attention individuelle assidue.

Bicommunicationnisme

En conséquence, les enfants des sphères moyennes et aisées se retrouvent, à l'école, dans une situation de continuité linguistique et culturelle tandis que ceux des autres milieux (enfants des campagnes, des montagnes, des banlieues, des corons, des caravanes...) sont en situation de rupture linguistique et culturelle. Cette rupture culturelle concerne essentiellement les changements de mode de communication : s'ils utilisent les mêmes mots, ils les articulent, les combinent selon des modalités particulières et, surtout, ils communiquent de façon différente. Pour eux, en effet, lors des situations de communication, le verbal a une valeur et une fonction distinctes de celles qu'il a à l'école.

On peut d'abord souligner que ces enfants sont, de manière implicite, à l'insu de tous, en situation de bilinguisme. La non-prise en compte des différents français régionaux et sociaux a pour conséquence qu'il ne saurait être question pour le dispositif scolaire de reconnaître cette situation de bilinguisme, puisqu'elle relève encore de l'impensé. Mais plus encore, ces enfants sont, me semble-t-il, en situation de *bicommunicationnisme* : je veux ainsi rendre compte du fait que ce n'est pas seulement la langue qui est concernée mais, au-delà de la langue standard imposée, toutes les activités socio-politico-économiques auxquelles elle est associée.

Déni culturel

En fait, les français autres que le français standard sont considérés comme des déviances — des déviations à corriger — et cela a pour conséquence un déni unanime de leur statut culturel, de leur statut de langue, dont bénéficie le seul français standard.

Cette situation de bilinguisme n'étant pas traitée comme telle, aucun dispositif pédagogique de passage de langue source à langue cible n'est prévu (à l'instar de ce qui est mis en œuvre dans les situations d'apprentissage de langue seconde). En réalité, de quelque origine qu'ils soient, les enfants, comme leurs maîtres, suivent une injonction incontestable : acquérir la bonne forme, le bon usage, le bon français.

Dans ces conditions, les enfants des milieux culturels minoritaires, placés de fait en situation interculturelle, ne retrouvent pas leurs ancrages, leurs repères culturels — en termes de valeurs, de croyances, de représentations, d'attitudes collectives, de normes et de modalités de communication.

Or, être en situation de rupture culturelle n'est pas sans conséquence, les travaux de psychologie culturelle en attestent : les ancrages culturels sont le support de la construction identitaire et du développement psychologique. Ces enfants se retrouvent donc contraints à des processus d'interculturalisation et de transformation psychoculturelle. Ils leur faut, en fait, se restructurer aux plans cognitif, identitaire et des modalités de communication.

Cette nécessité n'est pourtant pas un obstacle en soi, car lorsque les processus d'interculturalisation sont pris en charge dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement, ils constituent un support appréciable de développement psychologique. C'est ce que montre clairement la théorie du conflit sociocognitif. Les gains développementaux peuvent être multiples : accroissement des contenants de pensée, stimulation de l'activité de transfert cognitif, de la créativité, de la capacité de résolution de problèmes, plasticité cognitive,

flexibilité comportementale, relativisme culturel (effets de transvaluation). Ce sont les travaux portant sur les bilingues additifs qui témoignent de façon particulièrement probante des avantages psychologiques de l'*interculturalisation* agie.

Mais, le plus souvent, une telle situation est subie plutôt que gérée, et ceci indépendamment des compétences ou des qualités des enseignements : les processus d'interculturalisation n'ont tout simplement pas été pensés. Aussi, ce qui, en théorie, constituerait plutôt une aubaine psychologique devient facteur de perturbations, de conflits indépassables.

Identifier l'écart au lieu de résister

Il y a situation interculturelle dès qu'il y a écart interculturel, ce qui est très fréquent. Nous bénéficions tous de l'équipement psychologique nécessaire pour faire face à de tels écarts, mais à certaines conditions : les personnes qui encadrent l'apprentissage doivent en avoir conscience de façon que l'écart soit identifié et accompagné. En d'autres termes, il ne faut ni ignorer la situation d'écart interculturel, ni résister aux exigences impératives de sa prise en charge pédagogique. Or toute l'histoire de la scolarisation, depuis trois siècles, n'est qu'une succession de résistances aux particularismes culturels. Un écart interculturel qui n'est pas pris en charge se transforme progressivement pour l'enfant en un *décalage psychoculturel*, avec des effets de "soustractivité" : l'enfant n'a alors pas la possibilité de poursuivre la maîtrise de ses acquis antérieurs, de sa langue et de sa culture initiales, tandis qu'il est également perdant du côté des acquis proposés à l'école.

A partir de ces quelques bases de la genèse psychoculturelle de l'échec scolaire des enfants de populations minoritaires, on mesure donc les conséquences de ces véritables coups de force universalistes que sont l'illusion de l'homogénéité linguistique et le déni des situations d'écart interculturel. Mais on dispose surtout des prédictors généraux de cette forme d'alphabétisation non fonctionnelle à laquelle sont confrontés de nombreux jeunes adultes dès leur sortie de l'institution scolaire, et que j'appelle *illettrisme interculturel*.

(Marandon, G. (1998). Attention ! Bilingues non identifiés : approche interculturelle de l'apprentissage du français standard. In D. Colombel (Ed.), *Actes du Colloque de Rouen sur l'apprentissage du français* (pp. 21-24), Rouen : MADLI.)



Projet : 119074-CP-1-2004-1-ES-COMENIUS-C21



2 - Lire - écrire

(par Armelle Doguet)

La découverte de l'écrit par la lecture et l'écriture constitue un moment des plus importants de la scolarité et de la vie de chaque enfant. La réussite de cette rencontre est primordiale dans la construction du rapport à l'écrit pour tous les élèves et encore plus pour les enfants du voyage élevés dans une culture dominée par l'oral où l'écrit donne à lire le monde des autres.

Dans l'identification et la production de mots trois voies sont utilisées.

La voie directe s'appuie sur la reconnaissance globale d'un corpus de mots assurant au groupe classe des référents communs. L'enseignant devra prendre en compte pour chaque nouvel arrivant, à tout moment de l'année, la non-connaissance de ce corpus et pour une meilleure intégration faire reconnaître ces mots en s'aidant de toutes sortes de documents comme des imagiers. Il pourra aussi enrichir ce corpus avec des mots apportés par les nouveaux arrivants. Ces mots peuvent compléter la grille des mots-outils placée dans le livret de suivi où l'enfant colorie chaque mot reconnu. Cette grille acquiert ainsi une double utilité : une auto-évaluation par l'élève dans un champ réflexif et un suivi des acquisitions par les différents enseignants qui seront amenés à assurer une continuité des apprentissages tout au long de l'année scolaire.

La voie indirecte concerne le déchiffrage des mots et entre de plain-pied dans la combinatoire. Cet apprentissage se fait lentement et au rythme de chaque classe et de chaque méthode utilisée par les enseignants. Il est facile pour un enfant du voyage de manquer l'étude de certains sons ou de revoir plusieurs fois le même selon l'avancée de chaque classe où il passera pendant l'année de CP.

Le recours à la pédagogie différenciée prend là tout son intérêt. Le bouquet de sons qui s'ajoute au livret de suivi permet de connaître rapidement et avec certitude les sons reconnus par l'élève. Ainsi en conservant les supports de sa classe l'enseignant peut exercer une différenciation pédagogique pour aborder les sons que l'élève voyageur n'a

pas encore étudiés. Ce bouquet de sons peut aussi constituer un outil très utile à la classe entière.

La voie analytique s'appuie sur une approche sémantique de la reconnaissance des mots. Le langage quotidien des enfants du voyage est très éloigné de celui de l'école qui représente presque une langue seconde que l'enfant doit apprendre. Il est indispensable pour l'enseignant d'être vigilant aux approximations dans la compréhension qui peuvent découler de ce décalage. La vérification de ce que l'enfant comprend doit se faire régulièrement. L'enseignant peut se servir de plusieurs moyens, l'analyse d'illustrations, l'analyse du contexte du mot ou du contexte gestuel de la communication auquel les élèves voyageurs sont très sensibles.

La production de mots fait appel à la mémorisation. Les techniques de mémorisation sont nombreuses mais leurs mécanismes échappent souvent aux élèves. Le recours au retour réflexif s'avère utile pour nombre d'entre eux. Ils découvrent d'autres techniques. Ils peuvent choisir celle qui leur convient le mieux ou celle qui s'adapte à l'activité demandée.

La compréhension des textes constitue un second pôle de l'acquisition de la lecture. Cette compréhension se fait sur trois axes, la compréhension de textes à l'oral lus par l'enseignant, la compréhension de textes à l'écrit et la compréhension de textes lus à haute voix.

Le troisième pôle s'articule autour de la production d'écrits travaillée dans deux directions, la copie et la production écrite individuelle ou collective. La copie ne doit pas être la reproduction d'un dessin, elle doit donner aux mots leur sens. Dans la production d'écrits, les compétences mobilisées par les élèves sont complexes et nombreuses. L'enseignant donne à chaque élève des outils d'accompagnement afin qu'il ne gère pas tout en même temps.

Le quatrième pôle concerne l'acculturation au monde de l'écrit à exploiter simultanément dans trois voies, l'enrichissement lexical, la connaissance des supports de l'écrit et de leurs usages et la découverte de livres et de lectures autonomes. Cette acculturation est particulièrement importante pour les enfants du voyage dont l'environnement culturel ne privilégie pas l'écrit. Elle peut se faire non seulement dans la découverte des nombreux

supports de l'écrit mais aussi tout simplement dans l'observation des comportements du lecteur. En effet, le simple fait de voir quelqu'un lire apporte à l'élève autant que ses premières compétences de déchiffrage.

Dans chacun de ces pôles, les dimensions linguistique, culturelle et métacognitive doivent être prises en compte pour chaque élève.

La dimension linguistique est d'autant plus primordiale qu'une bonne maîtrise de l'oral conditionne l'entrée dans l'écrit. Ce travail oral prend toute son importance pour les enfants du voyage pour qui la langue de l'école constitue une seconde langue à apprendre pour communiquer dans le monde sédentaire.

La dimension culturelle s'affirme dans les choix d'écrits riches et variés qui permettront une compréhension du monde de l'écrit mais aussi une rencontre entre des cultures, des modes de pensées, des représentations et des manières de voir le monde.

La dimension métacognitive permet à chaque élève de savoir ce qu'il apprend, pourquoi et comment. Elle lui donne les moyens de comprendre les enjeux des activités scolaires, l'inscrit dans une logique d'apprentissage et l'aide à formuler ses procédures.

LIRE – ECRIRE 2 par Claire Tréguier

Dossier réalisé avec l'aide précieuse des documents élaborés par Laurent Gourvez, PIUFM à Saint-Brieuc ainsi que ceux de Géraldine Le Gaouyat, PEMF à Ploëzal

Sommaire

(Dossier réalisé avec l'aide précieuse des documents élaborés par Laurent Gourvez, PIUFM à Saint-Brieuc ainsi que ceux de Géraldine Le Gaouyat, PEMF à Ploëzal)

1^{ère} partie

Pôle 1 : Identification (lecture) et production (écriture, encodage) des mots

- Lecture :
 - o la voie directe : reconnaissance globale des mots
 - o la voie indirecte : déchiffrage des mots
 - o la voie analytique : utilisation des mots en contexte (approche sémantique)
- Ecriture :
 - o Dictée et transformation de phrase et de texte

Pôle 2 : Compréhension des textes

- Compréhension de textes à l'oral : textes entendus lus par l'adulte ou un tiers
- Compréhension de textes à l'écrit : textes lus par l'élève
- Lecture de textes à haute voix

Pôle 3 : Production écrite

- Copie
- Production collective/personnelle

Pôle 4 : Acculturation au monde de l'écrit

- Enrichissement lexical : le vocabulaire de l'écrit
- Connaissance des supports de l'écrit et de leurs usages
- Découverte de livres et de lectures autonomes

2^{ème} partie :

Des études d'album au cycle 2 :

- Quel bazar chez Zoé : GS/CP (méthode Ribambelle)
- Les aventures de Pique le hérisson : CP (méthode Mika)
- Le crapaud perché (Claude Boujon) : CE1

Lire/écrire au cycle 2

« Apprendre à écrire est l'un des meilleurs moyens d'apprendre à lire » (Programmes 2002)

L'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture sont complémentaires et se renforcent mutuellement. Il convient donc de les organiser de façon rigoureuse et cohérente en équilibrant :



Les quatre pôles:

- 1) **Code, fonctionnement de la langue**
- 2) **Compréhension des textes**
- 3) **Production écrite**
- 4) **Acculturation**

4 pôles auxquels se mêlent **3 dimensions** :

- o linguistique
- o culturelle
- o métacognitive

4 pôles qui devraient apparaître dans l'emploi du temps de la classe en tenant compte de interactions entre champs disciplinaires



Les phases de :

- o Découverte
- o Structuration
- o Entraînement
- o Réinvestissement



Différenciation

Pôle 1 :  Identification (lecture) et production (écriture, encodage) des mots	Compétences de fin de cycle 2 (programmes) : - o Connaître le système alphabétique du codage de l'écriture - o Connaître les correspondances régulières entre graphèmes et phonèmes - o Déchiffrer un mot non connu (voie indirecte) - o Identifier instantanément la plupart des mots courts et les mots longs fréquents (voie directe) - o Orthographier la plupart des « petits mots » fréquents (articles, prépositions, conjonctions, adverbes...) - o Ecrire la plupart des mots en respectant les caractéristiques phonétiques du codage - o Utiliser correctement les marques typographiques de la phrase (point et majuscule), commencer à se servir des virgules - o En situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer l'accord en nombre et en genre dans le groupe nominal régulier (déterminant, nom, adjectif) - o En situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer l'accord en nombre du verbe et du sujet dans toutes les phrases où l'ordre syntaxique régulier est respecté 2 axes à travailler simultanément : Lecture : la voie directe : reconnaissance globale des mots / la voie indirecte : déchiffrement des mots / la voie analytique : utilisation des mots en contexte (approche sémantique) Les 3 voies cohabitent en permanence : les procédures des élèves sont souvent mixtes. L'hypothèse émise par une procédure va être validée par l'une des deux autres. Ecriture : Dictée et transformation de phrase et de texte Dimension linguistique : ➢ Entendre et produire des rimes ➢ Segmenter les énoncés oraux et écrits jusqu'à leurs constituants les plus simples (le texte en mots, le mot en syllabes, la syllabes en phonèmes) ➢ Faire correspondre graphèmes/phonèmes ➢ Connaître les lettres de l'alphabet et les différentes écritures ➢ Utiliser la combinatoire pour déchiffrer un mot inconnu ➢ Identifier et mémoriser un corpus de mots fréquents ➢ Anticiper le sens d'un mot grâce au contexte ➢ Maîtriser l'orthographe des mots courants ➢ Construire l'écriture phonétiquement correcte d'un mot nouveau Dimension culturelle : ➢ Importance d'un lexique riche et adapté, tout particulièrement dans les activités qui relèvent de la découverte du monde Dimension métacognitive : « aider les élèves à savoir ce qu'ils apprennent, pourquoi et comment » (lire au CP / 2) Lire est un acte qui engage la réflexion de l'élève, il convient de l'aider à comprendre l'enjeu des activités. Propositions : ➢ Organiser le questionnement de façon à permettre la formulation des procédures des uns et des autres : " Comment fait-on pour apprendre à lire ? / Comment fait-on pour lire (écrire) un mot qu'on ne connaît pas ? ..." ⇒ Poser des problèmes de lecture/écriture ➢ Fournir dès le début de l'année, sur une feuille A4, la liste des sons de la langue française, avec le mot-clé (+ dessin) pour chacun d'entre eux : expliquer aux élèves qu'il faut apprendre ces sons pour savoir lire. Après avoir étudié un phonème en classe, on colorie le dessin correspondant (effet rassurant pour certains élèves qui visualisent ainsi l'évolution de l'apprentissage).
---	---

Pôle 1:  Identification (lecture) et production (écriture, encodage) des mots	La voie directe (fiches B3, B5 et E5/Lire au CP-1)	
	Difficultés potentielles : En matière de reconnaissance directe : - o Reconnaître les mots hors du contexte de l'acquisition - o Reconnaître un mot quelle que soit l'écriture (script, cursive, capitale d'imprimerie) - o Distinguer des mots graphiquement proches (pas/par ; par/pour ; en/ne...) - o Distinguer les petits mots outils - o Reconnaître un mot avec des flexions habituelles (exemple : les terminaisons verbales du type -ent perturbent les lecteurs débutants) En matière d'écriture : - o Distinguer des mots proches - o Ordonner correctement les lettres (l'image globale, approximative, prévaut alors sur l'image orthographique ; vérifier que l'élève ne fait pas d'inversions de lettres de manière systématique)	
	GS Reconnaître et mémoriser des mots familiers : prénoms, jours de la semaine, couleurs, mots chargés affectivement, mots outils, mots du répertoire de la classe Reconnaître et mémoriser ces mots dans les différentes écritures (script, cursive, majuscules d'imprimerie) Copier des mots sans erreur Mémoriser l'écriture de quelques mots Propositions : Soigner l'affichage et bien penser les outils disponibles dans la classe (aide-mémoire, répertoire, listes de mots outils, comptines...). Inciter les élèves à recourir à ces outils. (valable en CP/CE1 également) Présenter simultanément un même mot dans les différentes écritures (retrouver le jumeau → passer d'une écriture à l'autre, ou d'une écriture à une silhouette) Proposer des jeux fabriqués avec les mots de la classe (lotos, memorys...) Travailler la discrimination visuelle (listes avec intrus par exemple)	CP/CE1 Identifier et mémoriser des mots outils Identifier la plupart des mots courts (CP) Identifier les mots longs les plus fréquents (fin CP/CE1) Mémoriser un corpus de mots fréquents (mots usuels de la classe) Copier des mots, une phrase, un court texte Maîtriser l'orthographe de mots invariables courants Orthographier les 35 mots grammaticaux les plus fréquents (fiche E5) Restituer l'orthographe des mots mémorisés (dont les mots fréquents de la classe) Propositions : Recourir à des jeux, <u>construits par les élèves</u>, qui entraînent la copie et la mémorisation : lotos, dominos, memorys... Exercices de copie, de production de mots isolés dans des activités à caractère ludique (mots croisés, recomposition de mots à partir d'anagrammes), utilisation contrainte de mots nouvellement rencontrés en production d'écrits Ecrire des mots avec lettres fournies Ecrire des mots avec syllabes (la + ma ou pin) Dictée flash : mémoriser un mot (une phrase) écrit au tableau. Au signal, on cache le mot (la phrase), les élèves l'écrivent. Le principe de la dictée flash permet de solliciter de manière régulière la mémoire des élèves et de mobiliser les acquis (moments de rappels courts mais quotidiens, voire ritualisés). Développer les techniques de comparaison de mots Au fur et à mesure des rencontres avec les verbes fréquents, élaborer des tableaux de classement des phrases ou expressions repères

Pôle 1: 	La voie indirecte (fiches B4, C3, C4 et E3/Lire au CP-1)	
Identification (lecture) et production (écriture, encodage) des mots	Difficultés potentielles : En matière d'identification : - o Segmenter un mot en syllabes et les syllabes en phonèmes - o Mémoriser les règles de correspondance graphème/phonème - o Distinguer des phonèmes et des graphèmes proches - o Mobiliser les acquis (correspondances entre un phonème et ses graphies différentes ; valeurs diverses d'une lettre ou d'un graphème selon l'environnement) - o Se référer à des mots familiers pour lire un mot nouveau En matière de production : - o Analyser un mot en syllabes et en phonèmes ou en morphèmes connus - o Percevoir des similitudes à l'oral entre le mot à écrire et des mots connus - o Découper des mots connus et y prélever un « segment » - o Distinguer des lettres et/ou des sons proches - o Se repérer dans le « bagage » de la classe	
	GS (fiches B1, C1/Lire au CP-1) Entendre et percevoir des rimes, les isoler et les identifier Produire des rimes Segmenter la chaîne parlée en mots Segmenter le texte écrit en mots Situer les mots d'une phrase écrite après lecture par l'adulte Comparer la longueur de plusieurs énoncés dans la correspondance oral/écrit Segmenter un énoncé en syllabes orales : mot isolé, groupe de mots, courte phrase Identifier, dénommer, isoler des syllabes, prendre conscience de la structure syllabique des mots Manipuler des syllabes : inverser, supprimer, rajouter, substituer Segmenter la syllabe en phonèmes (oral) : travailler sur les sons les plus faciles Reconnaître, identifier et nommer les lettres dans les différentes écritures.	CP/CE1 <u>Les compétences développées en GS sur les rimes et les syllabes, et énumérées dans la colonne de gauche sont reprises au CP en fonction des besoins repérés : prévoir une évaluation diagnostique.</u> <u>Les compétences développées en CP sur les syllabes et sur les phonèmes sont reprises au CE1 en fonction des besoins repérés. Le travail se poursuit :</u> Situer les mots d'une phrase écrite après lecture par l'adulte Etre sensible à des similitudes entre deux mots à l'écrit et à l'oral (ex. : « di » dans les jours de la semaine) ; prendre appui sur un mot familier pour déchiffrer un mot nouveau Segmenter le mot en syllabes (oral/écrit) Segmenter la syllabe en phonèmes (oral/écrit) Discriminer des phonèmes auditivement ou visuellement proches Comprendre la correspondance graphie/phonie Utiliser la combinatoire pour déchiffrer un mot inconnu <u>Observer les régularités de la langue :</u> repérer les marques du genre et du nombre dans le groupe nominal, les marques du pluriel sur le verbe, les marques de personne les plus régulières, les marques temporelles Ecrire des syllabes sous la dictée Ecrire une phrase dictée (en recourant éventuellement aux outils en usage dans la classe) Construire l'écriture phonétiquement correcte d'un mot nouveau

<u>Pôle 1:</u>	La voie indirecte (fiches B4, C3, C4 et E3/Lire au CP-1)	
Identification (lecture) et production (écriture, encodage) des mots	GS Propositions : <u>Le mot</u> : conscience du mot (oral/écrit) → montrer du doigt les mots au fur et à mesure de la lecture / montrer autant de doigts qu'il y a de mots dans une suite logique (le méchant loup (3), le petit garçon pleure...) ou non (les plumes du renard...) / rechercher des mots dits dans l'affichage de la classe (activités à reprendre au CP) <u>La syllabe</u> (orale tout particulièrement / écrite en cours d'année en fonction des compétences des élèves) : élaborer des règles de tri, mettre en œuvre des classements (critères phonétiques, graphiques, grapho-phonétiques) / repérer la place d'une syllabe dans un mot dit / repérer la place d'une syllabe dans un mot écrit (stock de mots propres à la classe et bien connus des enfants : prénoms, jours de la semaine, mots du texte de lecture...) / former un mot nouveau à l'oral en manipulant des syllabes. <u>Le phonème</u>: identifier, dénommer, isoler des phonèmes (les plus faciles) → voir affichage Travailler régulièrement, de façon ritualisée, sur les mots, leur découpage en syllabes puis en phonèmes. Faciliter la tâche en donnant de images dont certaines représentent des mots qui conviennent. Faire apprendre quelques comptines simples pour constituer un bagage de mots qui riment Prendre le temps de dire, de redire en articulant très nettement et faire répéter de façon ludique en jouant à parler lentement, vite, fort... Représenter différemment la syllabe et le phonème	CP/CE1 Propositions : <u>La syllabe</u> (CP) : repérer la place d'une syllabe dans un mot écrit (début, dans le mot, fin) / former un mot nouveau par écrit en manipulant des syllabes (aides possibles : images ou mots dictés) / compléter un mot nouveau avec une syllabe manquante / rechercher des points communs à l'intérieur de mots (dromadaire, matelas) / mots valises / reconstituer des mots en empruntant des syllabes à un corpus de mots donnés / inventer des noms pour des êtres ou des objets imaginaires à la manière de certains albums pour enfants, sur la base du découpage et de la recombinaison de mots donnés (par exemple : écureuil et éléphant → <i>écuphant</i> et <i>éléreuil</i>). Dans tous les cas, il importe de s'assurer de la capacité à lire les mots (re)composés. <u>Le phonème/le graphème</u> (CP/CE1) : identifier, dénommer, isoler, manipuler des phonèmes / affiner les tris et classements produits à partir des syllabes / repérer la place d'un phonème dans un mot dit ou écrit (début, dans le mot, fin) / compléter un mot avec un phonème manquant / mettre en correspondance ce qui se voit et ce qui s'entend / mettre en correspondance ce qui se voit et ce qui ne s'entend pas / associer un même phonème à ses différents graphèmes / connaître des règles de contexte (différentes graphies du [s] ou du [z]) Un exemple d'affichage en CP dans la classe de Géraldine Le Gaouyat Poser régulièrement, et de façon ritualisée, des <u>problèmes d'encodage de mots nouveaux</u> et observer la manière dont les élèves travaillent : Capacité ou non d'entendre les éléments phonologiques qui constituent le mot Capacité de proposer un signe graphique pour une unité phonologique Connaissance du nom des lettres et de leur(s) valeur(s) Un exemple de présentation pour une fiche-son (à partir du manuel « <i>Un monde à lire</i> » Nathan : pour un même phonème chaque graphie est surlignée d'une couleur différente par les élèves. Voir fiche : son [i]

Pôle 1:  Identification (lecture) et production (écriture, encodage) des mots	La voie analytique (fiche B4/Lire au CP-1)
	Difficultés potentielles : Tirer parti d'un contexte (sens de la phrase, du texte, illustration...) pour identifier un mot nouveau : stratégie d'approche souvent fondée sur la logique, qui peut conduire à l'approximation (le chien dort dans sa niche/cabane) si elle n'est pas validée par une des deux autres voies. GS/CP/CE1 Les compétences sollicitées à l'oral dès le cycle 1 (repérer une incohérence dans un texte entendu, proposer une amélioration de la cohésion d'un texte dicté à l'adulte - pronominalisation, connexion entre 2 phrases... - analyser une illustration et mettre en relation différents éléments...) constituent une base indispensable pour aider l'élève à utiliser ce type de raisonnement quand il lit un texte nouveau. Ces activités orales doivent se poursuivre au cycle 2 avec des supports de plus en plus complexes. En situation de lecture, l'élève utilisera cette approche pour identifier un mot nouveau en tirant parti du contexte. Il va sans dire que ces compétences ne se construisent pas séparément et font tout particulièrement système avec les pôles « compréhension des textes » et « acculturation ». Propositions : Faire pratiquer, en cas de « blocage » sur un mot, une interrogation sur le mot qui pourrait convenir et, systématiquement, faire rechercher la validation en prenant appui sur ce que l'on voit. (L'écriture est-elle compatible avec la forme orale du mot ?) Textes à trous : les mots manquants sont donnés (en désordre), dictés ou trouvés par les élèves (différencier selon le niveau de leurs acquisitions) Textes ou phrases à compéter en choisissant pour chaque mot entre deux occurrences (exemples : Le chat dort <i>sur/sous</i> un coussin. <i>Il/elle</i> a attrapé <i>six/si</i> petits oiseaux mais <i>il/elle</i> ne les a pas <i>tous/tout</i> mangés). Avec les mots outils (qui sont surtout des déterminants, pronoms, prépositions), se met en place une première approche des anaphores et des connecteurs, éléments essentiels de la compréhension puisqu'ils garantissent la continuité et la cohérence des textes. Repérer des incohérences. Restaurer la cohérence : texte-puzzle, insertion d'une phrase à choisir parmi plusieurs phrases données. Donner les références des anaphores, remplacer des répétitions par des anaphores. Devinettes, énigmes Voir aussi certains exemples d'activités de la phase 3 « mémorisation des mots » dans le document "réalisation d'une fiche type pour l'étude d'un phonème et de ses graphies au cycle 2".

Pôle 1 :  Identification (lecture) et production (écriture, encodage) des mots	Dictée, transformations de textes ou de phrases (fiche E6/Lire au CP-1)	
	Difficultés potentielles : - o Segmenter un énoncé en mots - o Mobiliser ses acquis en matière de correspondance oral/écrit - o Mobiliser les outils de référence de la classe (emprunts directs ou travail par analogie)	
	GS A l'école maternelle, il s'agit d'une observation et d'un repérage des marques grammaticales qui reviennent régulièrement dans les textes affichés. On aidera les élèves à en prendre conscience. Propositions : Ainsi, au cours de l'année de GS, on incitera les élèves à : Repérer les majuscules et les marques de la ponctuation Repérer les marques du pluriel (le « s » que l'on n'entend pas à la fin des mots...) Repérer la marque du féminin Observer, à partir du répertoire de la classe, les différentes graphies d'un même phonème et/ou les valeurs phoniques différentes d'une même lettre ou d'un même groupe de lettres Ecrire de mémoire quelques mots du répertoire (prénom, papa, maman...) Ecrire de mémoire quelques petits mots (déterminants, dans, avec, sur...)	CP/CE1 L'écriture sous dictée peut intervenir très tôt à condition d'avoir des exigences très mesurées : il s'agit de mobiliser la mémoire et de vérifier la stabilité des acquis. On apprendra aux élèves à utiliser les outils d'aide construits avec eux en classe. Les élèves apprennent les éléments de grammaire de manière implicite en manipulant la langue à l'oral et à l'écrit. Ils établissent des relations entre « ce que j'entends, ce que je vois et ce que j'écris ». Ils font fonctionner la langue lors de nombreuses séances de collectes de textes lus et/ou produits, de transformations de textes (orales et écrites) en changeant de personnes, de temps... il s'agit de comprendre le fonctionnement de la langue, la découverte de la notion précède sa dénomination. Une constante interaction avec la construction de sens est maintenue lors de la transformation des textes : interprétation des connecteurs, des anaphores, découverte du fonctionnement interne des textes et de leur cohérence et cohésion. Les observations des élèves sur les marques grammaticales seront notées sous forme de listes à partir desquelles on cherchera des régularités. Il s'agit ici d'un début de structuration. En situation d'écriture, on sollicitera des élèves un fonctionnement par analogie, par référence aux repères inscrits dans les listes constituées. On valorisera le raisonnement énoncé sous la forme « c'est comme... »

Pôle 2:  Compréhension des textes	<u>Compétences de fin de cycle 2 (programmes) :</u> - o Comprendre les informations explicites d'un texte littéraire ou documentaire - o Trouver dans un texte documentaire les réponses à des questions simples - o Dégager le thème d'un texte littéraire (de qui ou de quoi parle-t-il ?) - o Lire à haute voix un court passage (lecture préparée silencieusement) <u>Dimension linguistique :</u> ➤ Comprendre un récit ou un texte documentaire lu par l'adulte ou par un tiers ➤ Comprendre les consignes de la classe ➤ Connaître quelques supports de l'écrit ➤ Choisir des supports de lecture correspondant à ses buts ➤ Lire seul et comprendre un court texte ➤ Lire seul et comprendre une consigne ➤ Lire à voix haute une phrase, un texte court en articulant correctement et avec une intonation appropriée ➤ Juger de la cohérence d'un texte <u>Dimension culturelle :</u> ➤ Recourir à des écrits riches et variés, en formaliser progressivement des usages particuliers (ici en réception) ➤ Poursuivre l'exploration de textes, d'univers, de personnages fictionnels ➤ Enrichir le lexique, le vocabulaire passif et actif des élèves <u>Dimension métacognitive :</u> se représenter l'acte de lire Propositions : ➤ Organiser le questionnement de façon à permettre la formulation des procédures des uns et des autres : " Qu'est-ce que ça veut dire « lire » pour toi ? / Qu'est-ce que ça veut dire « comprendre un texte » ? Comment fais-tu pour comprendre ?..." ⇒ Poser des problèmes de lecture/écriture ➤ Interroger les élèves sur ce qu'ils perçoivent de l'attitude du lecteur adulte	<u>3 axes à travailler :</u> - o Compréhension de textes à l'oral : textes entendus lus par l'adulte ou un tiers - o Compréhension de textes à l'écrit : textes lus par l'élève - o Lecture de textes à haute voix L'apprentissage de la compréhension a commencé à l'école maternelle et se continue au CP et au CE1 sur la base de la lecture à haute voix du maître. Simultanément se met en place un autre apprentissage : celui de l'activité autonome de lecture des textes écrits.
--	---	---

Pôle 2:  Compréhension des textes	Compréhension de textes à l'oral (fiche A4 /Lire au CP-1) Difficultés potentielles : - o Se concentrer tout au long de la lecture dans une « attention pour comprendre » : garder en tête des questions auxquelles on cherche des réponses, des hypothèses qu'il faut infirmer ou confirmer - o Extraire le thème - o Distinguer et « suivre » les personnages (à cause, en particulier, des reprises anaphoriques) - o Retrouver des informations littérales - o Identifier des enchaînements logiques ou chronologiques - o Réaliser des inférences GS/CP/CE1 « Les activités qui permettent de construire cette compétence doivent être présentes tout au long de l'année (du cycle) : elles permettent de proposer aux élèves de vrais problèmes de compréhension que les premiers textes écrits qu'ils traiteront devront limiter afin de doser la lourdeur de la tâche ; ce faisant, elles préparent les élèves à affronter seuls des textes écrits en les aidant à construire des attitudes et des stratégies qu'ils auront ensuite à transférer. » (lire au CP-2, page 14) Aussi les propositions ci-dessous pourront-elles être progressivement prises en compte lors des activités de lecture par l'élève. Voir également, en ce qui concerne la compréhension et de façon à organiser le questionnement, la grille élaborée par Laurent Gourvez, professeur de français à l'IUFM de Saint-Brieuc (explicite textuel / implicite textuel / implicite fondé sur les schémas du lecteur). Propositions : <u>Préparer tout particulièrement les élèves à l'écoute</u> afin qu'ils mobilisent leurs acquis : construire un « univers de référence » autour du texte (établir des relations entre le vécu des élèves et le texte lu, réactiver les connaissances...) ; sur le texte, construire un « horizon d'attente » par la présentation des personnages par exemple, ou encore en racontant l'histoire, en la résumant ou en montrant des images... ; ménager des arrêts de lecture dans le cours du texte pour des reformulations d'étape ou des échanges, inciter les élèves à identifier ce qu'ils n'ont pas saisi. <u>Texte littéraire :</u> Reformuler un texte entendu dans ses propres mots Sélectionner une image ou ordonner une séquence d'images Répondre à un questionnement sur les personnages, les lieux, le temps, les événements → retrouver des informations explicites et des informations implicites, les restituer Comprendre les personnages et leurs relations, retrouver les personnages quels que soient les procédés utilisés pour les désigner Résumer un texte Sélectionner un résumé pertinent, justifier son choix par retour au texte Formuler l'idée générale du texte ou d'un passage Appréhender les étapes successives d'un récit (repérer situation initiale, élément perturbateur, action, dénouement, situation finale) Repérer des incohérences Représenter une situation par le dessin Développer une attitude interprétative : débattre sur le texte entendu, comparer les diverses interprétations et argumenter son point de vue, évaluer les diverses interprétations en revenant au texte lui-même (elles doivent rester compatibles avec celui-ci)
--	--

Pôle 2:  Compréhension des textes	Compréhension de textes à l'écrit (fiches A2, A5 /Lire au CP-1)	
	Difficultés potentielles : - o Avoir une attitude de « chercheur de sens » tout en respectant l'ensemble des données du texte - o Dépasser le déchiffrage ou le repérage de mots connus - o Eviter le « devinement » (c'est-à-dire l'activité qui consiste à privilégier quelques appuis dans le contexte et le texte pour anticiper, non contrôlés par un retour aux mots exacts du texte, et à « broder » autour) - o Avoir une représentation de l'acte de lire - o Traiter des mots « savants » ou rares - o Extraire le thème - o Distinguer les personnages (en particulier à cause des reprises anaphoriques) - o Retrouver des informations littérales	
	GS Propositions : Différencier lire/deviner, lire/raconter, lire/réciter Repérer un paragraphe, une ligne, une phrase, un mot Constituer un dictionnaire de mots connus (commencer par mémoriser les prénoms, les noms de couleurs, les jours de la semaine...) <u>Une démarche possible pour la lecture-découverte d'un texte en GS :</u> Présenter un texte écrit comportant un certain nombre de mots connus Avant de lire, rechercher des informations : disposition spatiale, ponctuation... Se demander d'où vient le texte, ce que l'on attend de cette lecture, à quel type d'écrit il appartient... Faire justifier les réponses en se référant aux écrits de la classe, ainsi qu'au dictionnaire des mots connus. Temps de recherche silencieuse et individuelle Déballage oral : reconnaissance de mots, hypothèses de sens à partir d'indices... Faire apparaître matériellement tout ce qui a été découvert (entourer, souligner...) Lecture du texte par l'adulte	CP/CE1 Propositions : Voir aussi les propositions formulées pour la compréhension des textes à l'oral. La démarche de lecture-découverte d'un texte proposée en GS peut être utilisée avec des élèves de CP-CE1. <u>Texte littéraire :</u> Rechercher des informations présentes explicitement dans le texte lu, répondre aux questions : qui ? quoi ? où ? quand ? comment ? pourquoi ? (compréhension globale) Rechercher des informations présentes implicitement dans le texte lu, répondre aux questions : qui ? quoi ? où ? quand ? comment ? pourquoi ? (zones d'ombres) Retrouver les personnages quels que soient les procédés utilisés pour les désigner (noms, pronoms, surnoms, périphrases) : procédés de reprise, substituts nominaux, métaphores, repérage d'indices grammaticaux, orthographiques, sémantiques Relire seul un album illustré : utiliser sa connaissance de l'histoire pour déchiffrer rapidement et pour comprendre des mots nouveaux ; identifier instantanément les mots et expressions mémorisés ; se référer à l'aide-mémoire individuel et aux affichages didactiques pour déchiffrer des mots nouveaux ; améliorer sa vitesse de lecture. Différencier auteur et narrateur Travailler sur les erreurs et leurs causes → les procédures détaillées dans le pôle 1 sont validées pour atteindre une lecture efficace Reconstituer un texte-puzzle → appréhension des relations logiques ou chronologiques et prise de conscience de la valeur de certains mots (connecteurs qui assurent les liens, anaphores qui permettent de « suivre » des personnages sous des noms différents) Donner des textes courts construits à propos pour susciter la détection d'incohérences ou de contradictions Elaborer des questions sur un texte à poser à un autre groupe

Pôle 2:  Compréhension des textes	Lecture à haute voix (fiche D3/Lire au CP-1)	
	Difficultés potentielles : - o Mobiliser les acquis de base (déchiffrage, reconnaissance de mots) - o Restituer l'unité de « groupes de sens » - o Restituer la prosodie d'une phrase	
	GS La lecture à voix haute requiert une excellente coordination de toutes les habiletés de lecture et une certaine aisance dans la communication. C'est pourquoi, tout le travail effectué sur l'oral au cycle 1 ainsi que l'écoute des lectures du maître préparent à cette activité. Dire, redire, raconter, écouter Propositions : Faire du langage un objet de curiosité et de jeu (jeux vocaux, lexicaux) : explorer les ressources de la voix (manipuler les rythmes, les intonations...) ; comptines et chants ; travailler les onomatopées à partir des bruits familiers, des albums (en liaison avec l'éducation musicale). Travailler le scénario d'accompagnement du discours : gestuel, mimique, regard, pauses... → Il est important que les enfants réalisent le rôle que ces éléments jouent dans la compréhension du message. Jeux symboliques : coins jeux. Jeu dramatique : marionnettes, travail à partir des comptines et des albums (en liaison avec les activités de création en EPS) Travailler l'entrée dans un dialogue : avec un adulte/un pair (relation duelle) ; avec un groupe de pairs (restreint ou non) On commencera en GS à travailler la lecture à voix haute de textes courts adaptés aux compétences des élèves (voir « découverte d'un premier texte en GS »).	CP/CE1 La lecture à haute voix, qui donne à entendre ce que le lecteur a lu, permet dialogue et contrôle. Il s'agit, à la fin du cycle 2, de lire un texte préparé de façon intelligible, expressive et signifiante : Lire à haute voix une phrase, un texte court en situation de communication Respecter l'intégralité du texte Respecter les groupes de souffle et les liaisons Maîtriser le débit de lecture Maîtriser la ponctuation Adapter l'intonation au texte lu Justifier sa propre lecture à voix haute en se référant au texte, interpréter Tenir sa place dans une lecture dialoguée Propositions : (lire <u>régulièrement</u>) Situer la lecture dans un contexte fonctionnel autant que faire se peut S'entraîner à articuler : jeux et exercices de type virelangues (formules ou phrases qui jouent sur les allitérations, les assonances). <u>Préparer la lecture</u> → travailler, avant la lecture à voix haute, sur la segmentation des mots (utilisation des couleurs pour les différentes syllabes, repérage des lettres qui ne se prononcent pas) ; repérer des groupes de mots, élaborer un système de marques dans le texte (groupes de souffle/sens, liaisons) ; s'assurer de la bonne compréhension du lexique. Moduler sa voix selon le sens du texte (recourir si besoin à une lecture modèle de l'adulte) → jouer sur certaines formes d'expression (dire doucement, avec colère...). Proposer des textes ou des phrases à lire qui facilitent une lecture expressive. Montrer par la lecture que l'on reconnaît les phrases déclaratives, interrogatives, exclamatives. Faire varier la longueur des textes à lire selon les compétences des élèves mais avec des exigences identiques.

Pôle 3: 	Compétences de fin de cycle 2 (programmes) : Production de textes : - o Ecrire de manière autonome un texte d'au moins 5 lignes (narratif ou explicatif) répondant à des consignes claires, en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique Ecriture et orthographe : - o Copier sans erreur un texte de 3 ou 4 lignes en copiant mot par mot et en utilisant une écriture cursive et lisible - o Utiliser correctement les marques typographiques de la phrase (point et majuscule), commencer à se servir des virgules - o En situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer l'accord en nombre et en genre dans le groupe nominal régulier (déterminant, nom, adjectif) - o En situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer l'accord en nombre du verbe et du sujet dans toutes les phrases où l'ordre syntaxique régulier est respecté	2 axes à travailler : - o Copie - o Production collective/personnelle Acquérir l'habileté du geste, des habitudes d'observation et de maniement de formes particulières (ponctuation, orthographe...), des modèles pour dire et écrire... Autant de tâches indispensables pour rendre l'élève capable de produire un court texte de manière autonome à la fin du cycle 2. → voir aussi pôle 1
	Dimension linguistique : ➤ Dictier un texte court à l'adulte ➤ Copier une phrase courte, un texte court sans erreur ; se relire pour se corriger ➤ Produire de façon autonome un écrit en s'aidant des outils de la classe Dimension culturelle : ➤ Recourir à des écrits riches et variés, en formaliser progressivement des usages particuliers (ici en production) → « Les deux registres susceptibles d'être travaillés au cycle 2 (texte narratif et texte explicatif) renvoient à trois genres familiers des élèves : le compte rendu d'un événement vécu, le récit littéraire et le documentaire. » (Programmes 2002, page 90) ➤ Poursuivre l'exploration de texte, d'univers, de personnages fictionnels → appuyer la production d'écrit sur une culture régulièrement entretenue de la littérature ➤ Produire des écrits dans les divers domaines disciplinaires Dimension métacognitive : se représenter l'acte d'écrire Propositions : Il importe que les élèves s'inscrivent dans une logique d'apprentissage → « Qu'est-ce que je vais apprendre ? », « Qu'est-ce que j'ai appris ? » ➤ Organiser le questionnement de façon à permettre la formulation des procédures des uns et des autres : travailler sur les représentations de l'écriture qu'ont les élèves → « Qu'est-ce qu l'écriture pour eux ? », « Aiment-ils ou non écrire ? Pourquoi ? » ➤ Faire réfléchir les élèves sur la fonction des écrits ➤ Réfléchir aussi sur la gestion des écrits : Que va-t-on faire de cet écrit ? Pourquoi ? Ecrit à garder ou non ? Combien de temps (quelques jours, le temps d'un projet, toute l'année (voir +) ? Si je garde, quel classement (où ? comment ?) ?	

Pôle 3: 	Production collective/personnelle (fiche E6/Lire au CP-1)	
	Difficultés potentielles : - o Mobiliser le « langage » adéquat, la « langue de l'écrit » - o Segmenter un énoncé en mots - o Mobiliser ses acquis en matière de code - o Mobiliser les outils de référence de la classe	
Production écrite (dictée à l'adulte, co-écriture, écriture autonome → 3 situations différentes d'écriture qui peuvent faire l'objet d'une <u>programmation de cycle</u> et <u>co-exister</u> autour d'un même projet, de même que pour une même situation, on différenciera ses exigences en fonction des compétences repérées des élèves. Ces situations d'écriture sont présentées ici en ordre croissant de charge mentale et donc de difficulté pour le scripteur. Pour autant, il est possible de recourir à la dictée à l'adulte pour construire un texte élaboré même quand les élèves commencent à aborder l'écriture autonome : on aura des exigences différentes suivant l'un ou l'autre cas (dictée ou autonomie)	GS La dictée à l'adulte : écriture déléguée Cette situation favorise l'émergence d'une conscience métalinguistique, c'est-à-dire d'un questionnement sur le fonctionnement de la langue. Lors de cette activité, les élèves prennent conscience de l'effort langagier qu'ils ont à mener pour expliciter leur discours, structurer des phrases, organiser un récit (mettre en mots, organiser les idées, relire et corriger un premier jet), ralentir leur débit en tenant compte de l'adulte qui écrit... Au cours de la dictée à l'adulte, l'enseignant dit ce qu'il écrit mot après mot. En GS, la dictée à l'adulte tient une place importante, on commencera cependant à mobiliser les élèves sur la recherche de mots connus (mots du répertoire de la classe), puis sur la recherche de l'écriture de mots accessibles. Voir document : « production écrite au cycle 2 : propositions de travail à partir d'une structure répétitive (<i>Mic la souris</i>) » Voir quelques propositions pour le cycle 2 sur le portrait	CP/CE1 « Un autre moyen de rendre plus assurée la compréhension d'un texte est d'articuler celle-ci avec un travail d'écriture. Il s'agit le plus souvent de prolonger un texte dont seul le début a été proposé, de transformer un épisode, de changer de personnage, de transporter le personnage principal dans un autre univers... La littérature de jeunesse offre de très nombreux exemples de pastiches et de détournements de ce type. L'écriture étant difficile pour les élèves de cycle 2, il sera nécessaire de privilégier <u>la dictée à l'adulte</u> ou, progressivement, l'écriture appuyée sur des matériaux prérédigés. <u>Le travail collectif est, dans ce cas, préférable au travail individuel</u> encore difficile à cet âge. » (Programmes 2002, page 83) « ... <u>des moments spécifiques</u> doivent être consacrés à des activités qui conduisent les élèves à sse doter, avant même la fin du cycle, de la capacité de <u>produire de manière autonome un texte court</u> mais <u>structuré</u> , qu'il s'agisse d'un texte narratif ou d'un texte explicatif. » (Programmes 2002, page 86) La co-écriture : Il s'agit d'une écriture par petits groupes et plus particulièrement par doublettes de compétences sensiblement identiques ou non. Collaboration, aide mutuelle. Emergence, clarification et tentative de résolution des problèmes à tous les niveaux, de l'invention à l'orthographe. Ce travail peut également s'envisager en doublette enfant-enseignant. L'écriture autonome : apprendre à écrire seul avec des outils de référence La tâche d'écriture devient une véritable situation-problème où l'enfant peut se retrouver face à une surcharge cognitive : Gérer la dimension de communication de sa production Garder en mémoire ses idées, apprendre à les organiser Les relier de manière logique Respecter les règles du code orthographique et syntaxique En cours de production d'écrit autonome, il est possible d'effectuer une reformulation par le maître (« dictée à l'enfant ») : l'enfant relate ce qu'il veut dire au maître qui reformule (« Tu peux dire... ») Important : ne pas avoir à tout gérer en même temps.

Pôle 3

Production écrite

Propositions (mises en forme par Laurent Gourvez, IUFM de Saint-Brieuc) :

Reconstituer un texte :

- Remettre en ordre les images clés d'une histoire simple
- Ordonner des images séquentielles, les légender
- Ordonner des images séquentielles et écrire un texte
- Produire une phrase qui a du sens à partir d'étiquettes mots, groupes de mots identifiés, connus
- Construire une phrase à partir de phrases de référence de la classe
- Construire une phrase à l'aide d'étiquettes puis la copier
- Commencer à produire différents types de textes en les dictant au maître : message, lettre, récit, liste, règle de jeu, jeu d'assonance, poème
- Reconstituer une fiche (recette, règle de jeu) à partir de bandes phrases et images données en désordre (après un travail préalable de lecture, d'analyse)
- Ecrire un livret (histoire, documentaire) en assemblant textes courts et images donnés (après un travail préalable de lecture, d'analyse)

Créer un texte :

- Ecrire un texte « à la manière de » (poème...)
- Poser des questions (élaborer un questionnaire simple)
- Répondre à des questions
- Faire un portrait (jeu de devinettes : qui suis-je ?)
- Décrire un paysage, un lieu, un objet
- Ecrire un recette, une règle de jeu, une fiche technique
- Ecrire des messages (lettres...)
- Ecrire un conte collectif
- Compléter les bulles d'une BD
- Rendre compte d'une solution ou étapes de la résolution d'un problème, d'une visite ou d'une activité, légendes de photos à la suite d'une sortie, petit questionnaire d'enquête avant une sortie
- Ecrire un texte (2, 3 phrases ou plus) avec des mots donnés sur un thème
- Ecrire des définitions
- Créer un abécédaire en lien avec le sujet d'étude
- Faire travailler en inventant la définition d'un mot qu'on ne connaît pas (mais qui existe !)

Compléter un texte :

- Compléter une phrase à partir d'un texte, d'un tableau référentiel
- Imaginer la suite d'une histoire
- Insérer un épisode, une péripétie... (récit à structure répétitive par exemple)
- Insérer un dialogue
- Réutiliser une phrase, une expression connue

Transformer un texte :

- Transformer des phrases pour dire le contraire (un anti-portrait...) ; enrichir la description d'un personnage dans un récit
- Passage d'un type de texte à un autre (par exemple transformer une BD en texte narratif ou inversement)
- Réécrire un texte en utilisant les organisateurs et les connecteurs
- Réécrire un texte en changeant de narrateur ou de point de vue

Pôle : 4

Acculturation au monde de l'écrit

Compétences de fin de cycle 2 (programmes) :

- Savoir sélectionner un support ou un texte pour réaliser un projet
- Fréquenter spontanément des livres ou des albums pour :
 - Retrouver des histoires entendues en classe
 - Découvrir une histoire ou apprendre sur un sujet qui intéresse, seul ou avec une aide extérieure
- Se construire progressivement une culture littéraire à travers des lectures en réseau
 - Etablir des liens entre les œuvres (similitudes, différences)
 - Retrouver un personnage, un thème, un genre, une structure de récit, un auteur, un illustrateur...
- Savoir manier de manière adaptée le vocabulaire de l'écrit

3 voies à travailler simultanément :

- **Enrichissement lexical** : le vocabulaire de l'écrit
- **Connaissance des supports de l'écrit et de leurs usages**
- **Découverte de livres et de lectures autonomes**

• Dimension linguistique :

- Importance d'un lexique riche et adapté au niveau des consignes
- Comprendre une consigne simple et complexe

• Dimension culturelle :

- L'école milieu privilégié (et unique pour certains élèves) pour la fréquentation et la compréhension du monde de l'écrit : connaissances des pratiques et des enjeux de lecture et d'écriture, connaissance des usages des écrits, connaissance des supports d'informations et de leur fonctionnalité, connaissance des mots qui parlent des écrits

Prise en compte de 3 domaines :

- Le repérage dans l'univers des écrits (codes, conventions, usages)
- L'immersion fictionnelle : lectures en réseaux, construire un « rapport amical avec l'écrit », *E. Ferrero*
- Les contenus culturels abordés dans les divers domaines disciplinaires :
 - ✓ Découverte du monde : articuler connaissances sur le monde et vocabulaire adapté
 - ✓ Utilisation de la lecture pour acquérir des connaissances nouvelles, confronter des idées, découvrir d'autres pensées, représentations, manières de voir le monde

• Dimension métacognitive :

- La clarté cognitive : permettre aux élèves de savoir ce qu'ils apprennent, pourquoi et comment
- Aider à distinguer les enjeux des activités scolaires et les actes concrets
- Fixer des règles d'action, centrer l'attention sur des procédures, leur fonctionnement, leurs régulation ; analyser les obstacles ; dégager les stratégies de réussite
- S'appuyer explicitement sur les erreurs et les réussites antérieures

Pôle : 4  Acculturation au monde de l'écrit	Enrichissement lexical : le vocabulaire de l'écrit (Lire au CP 1 : Fiche A3 page 21)
	Difficultés potentielles : • Utiliser les informations ou consignes données par le maître • Utiliser les mots justes
	GS/CP/CE1 Choisir des situations vraies et porteuses de sens Harmoniser les références et les exigences dans le cycle Acquérir un vocabulaire précis, stable qui permet de décrire l'écrit, d'agir sur l'écrit au niveau des différents supports (album, journal, BD, magazines, imagiers, dictionnaires...), d'avoir une approche paratextuelle de l'œuvre écrite. Acquérir du vocabulaire qui permet de se repérer dans l'organisation de différents écrits au niveau du texte, de la page, du paragraphe, de la phrase, du mot : ligne, colonne, majuscule, syllabes, lettre, ponctuation... Acquérir le vocabulaire qui permet de réaliser une consigne : verbes d'action, vocabulaire relatif au temps (ordre), vocabulaire spatial Décrire le raisonnement qui a permis la réalisation de la consigne (identifier les obstacles, les réussites) Propositions : Rôle du maître : Rechercher les mots exacts, joindre le geste à la parole (en début d'année), conduire à utiliser le mot juste, faire reformuler Observer les élèves en cours de tâche, leur faire prendre conscience de leurs confusions, aider à l'acquisition de méthodes de travail Elaborer des outils collectifs d'aide au repérage et à la mémorisation, construire une mémoire collective à l'aide d'affichages, d'exemples et de symboles : affiches illustrées, dictionnaire du travail scolaire. Exemple, les verbes d'action : relis, relie, souligne, entoure, barre l'intrus, fais une croix, recopie, numérote...) Elaborer des outils individuels Poursuivre les activités d'entraînement au repérage dans l'espace ; établir des liens avec l'EPS, la géométrie... Travailler les consignes dans le domaine de la réception et de la production Milieu CP, CE1 : de l'oral à l'écrit en autonomie Lire et comprendre et réaliser les consignes écrites en autonomie Acquisition de méthodes de travail : déceler le mot important, respecter les contraintes, prendre du temps pour réfléchir, prendre du temps pour analyser la tâche avant d'agir, se soucier de la présentation Evas GS/CP : Le vocabulaire de l'écrit : EGSAEA01 / EGSAEA02 / EGSAEA03 / ECPAEA01 Les consignes : EGCAC01 / EGSA03 / EGCAB01

Pôle : 4 ☐	Connaissance des supports d'écrits et de leurs usages (Lire au CP, fiche A6, page 25)
	Difficultés potentielles : - o Distinguer les supports et leur attribuer une fonctionnalité(journal, manuel, documentaire, album ,recueil de poésie, dictionnaire, mais aussi sommaire de manuel). - o Se repérer dans un ensemble (local, étagère, fichier...) et mobiliser des acquis (ordre de rangement...) - o Reconnaître des mots connus dans des contextes nouveaux. - o Isoler une information pertinente pour répondre à un besoin précis. - O Assumer une tâche complexe
	<u>GS/CP/CE1</u> Développer des savoirs et des savoir-faire par des activités en fonction d'un projet collectif : lieux propices : classe, coin bibliothèque, BCD, bibliothèque municipale ... Manipulations de supports pour dégager une 1^{ère} typologie : manuels, albums, documents, recueils, poésies, dictionnaire, revues, catalogue... Les écrits de la classe : affiches, dictionnaires, livres de vie, boîte à mots... Les écrits personnels : dictionnaires personnels, cahier de mots, banques outils, cahier de littérature... Reconnaître tous ces supports, savoir les classer et stabiliser leur localisation

	Propositions : Ce travail sur les supports d'écrits doit être toujours en interaction avec une recherche de sens. ➤ Repérer et nommer les différents supports d'écrits Trouver les usages de différents supports écrits : emballages, catalogues, journaux, albums, dictionnaires, affiches, lettres... « A quoi ça sert ? » Comparer, identifier les différents supports, verbaliser. Comparer sur le plan sensoriel : toucher, soupeser, plier... verbaliser les sensations Comparer le format du support ; observer : taille, épaisseur, verticalité... ; verbaliser Comparer sur le plan de l'organisation des signes : écrits, images, sigles, dessins... ; observer la disposition des signes graphiques d'une page de dictionnaire, de journal, d'un album, d'une BD... ; les comparer Replacer ses supports isolés dans leur contexte de publication : associer des pages au dictionnaire, au journal, au livre de poésies, à la BD, à l'album... Classer les différents supports observés : Regrouper les écrits qui vont ensemble Trouver un nom précis, le terme générique pour chaque ensemble ➤ Se repérer dans l'organisation de différents écrits Repérer les caractéristiques communes à chaque ensemble : magazine, dictionnaire, album, documentaire, BD... 1^{ère} / 4^{ème} de couverture, sommaire, table des matières, titres, sous-titres, paragraphes, colonnes, ordre alphabétique, pagination Supports illustrés : illustrations, photos, dessins, schémas... Faire des hypothèses sur le sens à partir de cette approche paratextuelle Distinguer la fonction documentaire de la fonction narrative ✓ Se repérer dans l'organisation d'une page - o Observer, décrire en utilisant les termes précis, en situant dans l'espace les éléments graphiques (paragraphes, titre, ligne, majuscule, ponctuation...illustrations) - o Garder une page en référence, l'agrandir, préparer un puzzle à reconstituer ✓ Se repérer dans l'organisation d'un paragraphe - o Différencier ligne et phrase : utiliser le surlignage, repérer la majuscule, le point, phrase plus ou moins longue qu'une ligne - o Savoir répondre à : Combien de lignes, de phrases ? Où se situe le la première, la dernière ? ✓ Se repérer dans la phrase - o Découper 3 ou 4 phrases selon les surlignages de couleur différentes - o Evaluer la pertinence du découpage proposé en lien avec le sens et les signes graphiques. - o Observer finement les liens qui composent la phrase en lien avec la verbalisation : ponctuation, blanc, mots, sens de lecture... ✓ Se repérer à l'intérieur d'un mot : le début, la fin, ordre des lettres, relation phonème/graphème, les sons, les syllabes, ordre alphabétique
--	---

Pôle 4:  Acculturation au monde de l'écrit	Découverte de livres et lectures autonomes
	Difficultés potentielles : Le déficit personnel d'intérêt pour le livre et la lecture peut-être lié à : o Des difficultés scolaires à rester dans le monde de l'écrit o Un manque de « coopération » dans l'entourage familial
	GS/CP/CE1 ➤ Echanger sur une histoire : ce qui a plu ou non, ce que l'on a compris ou non, confronter les différentes interprétations en se référant à l'écrit de l'auteur ➤ Acquérir une culture littéraire partagée au niveau de la classe, du cycle : établir des liens (similitudes et différences) entre les œuvres au niveau des personnages, des valeurs, des auteurs, des structures de récits... à travers la lecture en réseau ➤ Elaborer des traces collectives et individuelles : affichage et cahier de littérature Propositions : <u>Des exemples de réseaux au cycle 2 :</u> ➤ Des personnages (loups, renards, poules, sorcières, ogres...) : permanence et évolution, des gentils des méchants, des peureux, des bêtes, des malins... ➤ Des auteurs et des illustrateurs : leurs spécificités ➤ Des valeurs, des sujets transversaux : l'amitié, l'entraide, la différence, la peur... ➤ Des thèmes : la rentrée, les pirates... ➤ Des structures de récit : la structure de randonnée, la structure répétitive (des similitudes, des différences : déplacements du personnage, accumulation ou abandon des personnages secondaires, situation finale ouverte ou fermée...) ➤ Les points de vue ➤ Les différentes versions d'un conte, d'un album Les lectures en réseaux comprennent des articulations entre des lectures offertes, des lectures plaisir, des explorations plus fines d'une œuvre en donnant à la voir, à la vivre. Une œuvre peut appartenir à plusieurs réseaux facilitant ainsi l'interaction des uns avec les autres. Il est possible de choisir le réseau en articulation avec les textes du manuel de lecture de la classe pour anticiper sur une lecture (avant) ou pour approfondir (après)

EVALUATION

(par Doune Chastel)

Etude de cas

- 1 - La famille REINHARD se déplace tout au long de l'année en France.

Vous trouverez ci-joint en cliquant sur [inventaire](#) des situations de scolarisation observées.

Eliminer les situations qui ne sont pas conformes aux textes.

PARTIE 1 - – INVENTAIRE

A. Pas d'inscription

1. la famille ne scolarise pas ses enfants

B. Inscription dans l'établissement de secteur :

1. la famille se présente en mairie et le maire inscrit les enfants et leur indique l'école qui les accueillera
2. la famille se présente en mairie et le maire refuse d'inscrire les enfants
3. la famille s'adresse au directeur de l'école qui inscrit les enfants
4. la famille s'adresse au directeur de l'école qui refuse les enfants car il n'y a plus de place
5. La famille s'adresse au principal du collège qui inscrit les enfants à temps plein dans sa classe d'âge
6. La famille s'adresse au principal du collège qui inscrit les enfants à temps plein dans une classe gens du voyage fermée
7. La famille s'adresse au principal du collège qui inscrit les enfants à temps plein dans une classe gens du voyage ouverte
8. Les enfants sont scolarisés au collège à temps partiel
9. Les enfants sont refusés au collège

Une fois l'inscription effectuée, le sort des enfants dépend des personnels des établissements :

1. l'enfant est placé dans sa classe d'âge
2. l'enfant, après évaluation ou pas, est placé dans une classe selon son niveau
3. l'enfant est placé dans une classe correspondant à ses seules compétences de lecteur
4. l'enfant est placé en CLIN
5. l'enfant est placé en CLIS
6. l'enfant est placé en CLA
7. l'enfant est placé en SEGPA
8. l'enfant est placé dans une classe constituée exclusivement d'enfants du voyage cette classe peut être fermée ou ouverte à temps partiel ou à temps plein

9. un maître spécifique gens du voyage peut co-intervenir dans la classe de l'enfant
10. l'enfant peut aussi sortir de la classe avec plus ou moins d'intervenants, seul ou dans un groupe de besoin :
 - avec un maître du RASED
 - ou un maître de soutien
 - ou un maître spécifique gens du voyage

C. Inscription dans une école spécifique gens du voyage

1. tous les enfants du voyage du secteur fréquentent l'école spécifique
2. seuls les enfants en difficultés avec l'école ordinaire du secteur fréquentent l'école spécifique
3. les enfants qui fréquentent l'école spécifique sont en interactivité avec l'école ordinaire ou le collège du secteur
4. les enfants sont scolarisés dans une antenne scolaire mobile à temps plein ou partiel
5. les enfants sont reçus dans une antenne scolaire mobile qui les prépare à fréquenter les écoles et collèges du secteur
6. les enfants sont reçus dans une antenne scolaire mobile qui les emmène dans les écoles et collèges du secteur

D. Inscription au CNED

1. L'enfant est inscrit au cours par correspondance et fait remplir ses papiers par une personne compétente de son entourage
2. l'enfant est inscrit au cours par correspondance et fait ses exercices tout seul
3. l'enfant est inscrit au cours par correspondance et se fait aider par des personnes de son entourage pour comprendre les cours et fait ses exercices seuls

Les expériences en classes ordinaires : GS , CP , CE1

J'ai eu l'occasion de travailler avec des collègues qui intégraient des enfants itinérants dans le cadre de l'aide à l'intégration. J'ai pu expérimenter la mise en place d'un retour réflexif et l'utilisation du livret dans des classes ordinaires.

Je me suis rendue dans la GS et le CP une fois par semaine en co-intervention avec l'enseignant.

J'ai travaillé avec l'enseignant de CE1 tous les 15 jours en dehors de la présence des enfants.

- Grande section de Thérèse RENAUD et Christophe DARET à l'école maternelle JOLIBOIS d'Orléans La Source :

1^{ère} étape : Qu'avez vous appris ?

2^{ème} étape : Expliquer, décrire, écrire la démarche (réalisation d'un objet, emprunter un livre)

3^{ème} étape : Communiquer sa compétence (à un camarade, à un enfant de petite section)

4^{ème} étape : nommer les compétences, les visualiser (piscine)

- CP de Sylvie HEROLD à l'école élémentaire LAVOISIER d'Orléans La Source
- CE1 de Franck PRUVOST à l'école élémentaire LAVOISIER d'Orléans La Source

1^{ère} étape : Qu'avez vous appris ?

2^{ème} étape : Formuler des compétences et les écrire.

3^{ème} étape : Inventer un exercice correspondant à une compétence

4^{ème} étape : L'enfant fait l'exercice pour valider sa compétence lorsque qu'il se sent prêt (CP)

Les enfants passent les épreuves de manière traditionnelle mais les enfants désirent les passer car ils ont jouer à inventer les exercices (pas de stress)

5^{ème} étape : mettre dans le livret les compétences acquises : quelle est la matière travaillée ?

Ces expériences nous ont montré que :

- nous ne savons pas toujours quelle compétence est ciblée dans un exercice
- nous donnons souvent les consignes aux enfants sans énoncer les compétences
- nous évitons d'utiliser des mots trop techniques avec les enfants
- nous parlons beaucoup à la place des enfants
- le retour réflexif est riche pour les enseignants dans un premier temps
- les enfants sont très vite mobilisés sur leur tâche
- les enfants commencent à mettre du lien entre les apprentissages scolaires et leur vie quotidienne.

CONCLUSION :

Ce livret de suivi nous a amené à une réflexion pédagogique très riche que nous n'avons pas fini d'explorer. Les enfants sont valorisés et encouragés. La connaissance des compétences à acquérir et leur validation au fur et à mesure des apprentissages doit pouvoir se faire auprès de tous les enfants sédentaires ou non. Mais pour cela, une formation de chaque enseignant est nécessaire.

PARTIE 1 - – CORRECTION 1

Réponses non conformes :

A. Pas d'inscription

1. la famille ne scolarise pas ses enfants

B. Inscription dans l'établissement de secteur :

2. la famille se présente en mairie et le maire refuse d'inscrire les enfants
4. la famille s'adresse au directeur de l'école qui refuse les enfants car il n'y a plus de place
6. La famille s'adresse au principal du collège qui inscrit les enfants à temps plein dans une classe gens du voyage fermée
8. Les enfants sont scolarisés au collège à temps partiel
9. Les enfants sont refusés au collège

Une fois l'inscription effectuée, le sort des enfants dépend des personnels des établissements :

4. l'enfant est placé en CLIN
5. l'enfant est placé en CLIS
6. l'enfant est placé en CLA
7. l'enfant est placé en SEGPA
8. l'enfant est placé dans une classe constituée exclusivement d'enfants du voyage cette classe peut être fermée à temps plein

B. Inscription dans une école spécifique gens du voyage

1. tous les enfants du voyage du secteur fréquentent l'école spécifique
4. les enfants sont scolarisés dans une antenne scolaire mobile à temps plein ou partiel

C. Inscription au CNED

1. L'enfant est inscrit au cours par correspondance et fait remplir ses exercices par une personne compétente de son entourage

PARTIE 1 - – INVENTAIRE

A. Pas d'inscription

1. la famille ne scolarise pas ses enfants

B. Inscription dans l'établissement de secteur :

1. la famille se présente en mairie et le maire inscrit les enfants et leur indique l'école qui les accueillera
2. la famille se présente en mairie et le maire refuse d'inscrire les enfants
3. la famille s'adresse au directeur de l'école qui inscrit les enfants
4. la famille s'adresse au directeur de l'école qui refuse les enfants car il n'y a plus de place
5. La famille s'adresse au principal du collège qui inscrit les enfants à temps plein dans sa classe d'âge
6. La famille s'adresse au principal du collège qui inscrit les enfants à temps plein dans une classe gens du voyage fermée
7. La famille s'adresse au principal du collège qui inscrit les enfants à temps plein dans une classe gens du voyage ouverte
8. Les enfants sont scolarisés au collège à temps partiel
9. Les enfants sont refusés au collège

Une fois l'inscription effectuée, le sort des enfants dépend des personnels des établissements :

1. l'enfant est placé dans sa classe d'âge
2. l'enfant, après évaluation ou pas, est placé dans une classe selon son niveau
3. l'enfant est placé dans une classe correspondant à ses seules compétences de lecteur
4. l'enfant est placé en CLIN
5. l'enfant est placé en CLIS
6. l'enfant est placé en CLA
7. l'enfant est placé en SEGPA
8. l'enfant est placé dans une classe constituée exclusivement d'enfants du voyage cette classe peut être fermée ou ouverte à temps partiel ou à temps plein
9. un maître spécifique gens du voyage peut co-intervenir dans la classe de l'enfant
10. l'enfant peut aussi sortir de la classe avec plus ou moins d'intervenants, seul ou dans un groupe de besoin :
 - avec un maître du RASED
 - ou un maître de soutien
 - ou un maître spécifique gens du voyage

C. Inscription dans une école spécifique gens du voyage

1. tous les enfants du voyage du secteur fréquentent l'école spécifique
2. seuls les enfants en difficultés avec l'école ordinaire du secteur fréquentent l'école spécifique
3. les enfants qui fréquentent l'école spécifique sont en interactivité avec l'école ordinaire ou le collège du secteur
4. les enfants sont scolarisés dans une antenne scolaire mobile à temps plein ou partiel

5. les enfants sont reçus dans une antenne scolaire mobile qui les prépare à fréquenter les écoles et collèges du secteur
6. les enfants sont reçus dans une antenne scolaire mobile qui les emmène dans les écoles et collèges du secteur

D. Inscription au CNED

1. L'enfant est inscrit au cours par correspondance et fait remplir ses papiers par une personne compétente de son entourage
2. l'enfant est inscrit au cours par correspondance et fait ses exercices tout seul
3. l'enfant est inscrit au cours par correspondance et se fait aider par des personnes de son entourage pour comprendre les cours et fait ses exercices seuls

3 - Pédagogie différenciée

(Par Claire TREGUIER)

La différenciation pédagogique est centrée sur l'élève, elle met en œuvre des moyens et des procédures d'enseignement et d'apprentissage diversifiés de façon à permettre aux élèves d'atteindre des compétences communes par des voies différentes. C'est une réponse pédagogique à l'hétérogénéité des élèves qui se caractérise par des différences cognitives, socioculturelles et psychologiques.

Plusieurs variables pédagogiques peuvent être prises en compte pour différencier le travail. Si pour des besoins de présentation, ces variables se succèdent, il importe de préciser qu'elles sont complémentaires, et donc utilisables simultanément dans certaines activités.

Les tâches :

Les tâches proposées visent les mêmes compétences et sont les mêmes pour tous, mais la charge de certains élèves est allégée. Ici les entrées pourront varier et les outils et démarches seront adaptés.

Les tâches proposées visent les mêmes compétences, mais elles sont moins nombreuses pour certains.

Les tâches proposées ne visent pas les mêmes compétences : certains élèves ont besoin de reprendre ou d'approfondir des apprentissages alors que d'autres continuent la programmation établie.

Le temps :

La gestion du temps permet de respecter et de s'adapter aux rythmes d'apprentissage. Cependant elle est à prendre en compte en lien avec les autres variables : il ne suffit pas de donner plus de temps pour assurer la réussite d'un exercice. Durée, rythme, périodicité, alternance, fréquence sont autant de variables dont il faudra jouer.

L'organisation de la classe :

Groupe classe, groupe de besoin, groupe d'intérêt, groupe de méthode, groupe hétérogène, binôme, situation individualisée

Le groupe de besoin est un groupe homogène limité dans le temps dont l'objectif est de maîtriser des contenus disciplinaires prioritaires.

Le groupe d'intérêt est un groupe hétérogène dont les objectifs sont de socialiser, de responsabiliser, d'éveiller la curiosité et de donner du sens aux apprentissages. Les

élèves sont regroupés autour d'une tâche d'intérêt commun. Un des avantages de cette modalité de travail est de motiver des élèves qui ne le sont pas toujours dans d'autres situations.

Le groupe de méthode est un groupe hétérogène dont les objectifs sont de s'organiser, de gérer son travail et d'acquérir de l'autonomie. Il s'agit d'aider les élèves à déterminer leurs difficultés et à identifier leur méthode d'apprentissage, le travail peut s'organiser sous la forme d'un tutorat avec des élèves volontaires.

Les outils :

La gestion des outils dans une classe est également pensée pour différencier la pédagogie. Ils doivent être disponibles et variés.

Outils du commerce et/ou outils construits avec les élèves : leur appropriation nécessite des moments d'observation et de réajustement (cf groupe de méthode).

On ne négligera pas la place de la parole et de la manipulation.

Les personnes :

L'enseignant accompagne le groupe / l'élève, il dirige et réajuste les moments d'échange, il précise les tâches, il régule en rappelant la consigne, en offrant une aide adéquate, en validant ou non une stratégie proposée.

Les élèves apportent une aide ponctuelle à un élève en difficulté lors d'un atelier, de même que le tutorat peut être organisé au sein d'une classe.

Pour aller plus loin :

► [Gérer les différences dans la conduite de classe](#) par Claire TREGUIER

► Au risque de la pédagogie différenciée Jean Michel Zakhartchouk

INRP Service des publications 29 rue d'Hulm 75230 Paris Cedex 05

« *L'histoire, la réalité, les limites, voire les dérives de la pédagogie différenciée* »

Gérer les différences dans la conduite de la classe		
	<u>Stratégies proposées</u>	<u>Exemples</u>
Intervenir avant les temps collectifs	Alléger la charge de certains élèves de telle manière qu'ils puissent profiter de la situation collective : intervenir <u>avant</u> les leçons (temps collectifs indispensables pour tous les élèves). Cela suppose de s'appuyer d'emblée sur l'autonomie des bons élèves.	Leur raconter les grandes lignes du récit qui va être lu à haute voix ultérieurement à toute la classe → les aide à se représenter la globalité du sens du récit, les personnages principaux et les événements. Rappel d'un phonème et de ses graphèmes. « Trouver le bon résumé » (voir feuille) : avant de répondre seuls à la consigne, les outils disponibles pour les élèves (affichages, répertoires de différentes sortes, aide-mémoires...) sont ré-activés par l'enseignant qui les incite à : ✓ aller chercher l'information où elle se trouve ✓ prendre appui sur les questions : qui ? quand ? où ? quoi ? pour construire du sens (réactivation du code couleur en vigueur dans la classe : jaune → les personnages ; vert → les lieux ; bleu → le temps ; rouge → les actions)
Reprendre ou poursuivre des enseignements engagés précédemment	Reprendre ou poursuivre certaines activités même si la programmation ne les prévoit plus. Recourir à des tâches déjà connues des élèves (notamment celles de GS) : connaissant les consignes et le but de ces activités, ils sont plus à même de s'y repérer et donc de mieux comprendre ce qu'on attend d'eux ⇒ d'où la nécessité d'une liaison efficace GS/CP	Les activités phonologiques du début d'année pourront être présentées selon les rituels solidement établis en GS. Etude des sons : mots-repères identiques en GS et en CP ; cahier ou classeur de sons qui suit les élèves tout au long du cycle 2.
Conduire autrement les activités habituelles	Clarifier l'activité intellectuelle demandée : un contexte complexe peut induire les élèves en erreur sur la nature de l'activité attendue. Ils réalisent alors une tâche différente de celle prévue → se méfier ces habillages pédagogiques ; anticiper sur les malentendus en explicitant la compétence visée.	Exercice de « chasse au son [u] » à partir d'un album : la consigne est de « citer les animaux qui sont invités à entrer dans la maison du loup ». Certains élèves se perdent dans un jeu de devinettes qui ne leur apporte rien sur le plan phonologique (dès que le maître accepte « poule », ils proposent « coq »...). Proposer un début de réalisation à l'oral en utilisant les compétences des bons élèves ou la proposition du maître.
	Aider les élèves dans le déroulement des tâches scolaires Prendre en compte, en donnant les consignes , le décalage entre les rythme des enfants et celui de l'adulte (voir les suggestions pédagogiques dans les outils	Proposer, avant la réalisation de la tâche à effectuer, une courte pause durant laquelle les élèves sont invités à « se redire la consigne ».

Conduire autrement les activités habituelles	d'évaluation GS/CP et les évaluations CE2) S'assurer de la compréhension des consignes et reformuler les attentes pendant l'activité aux élèves qui en ont besoin Stabiliser le déroulement (régularité, répétition) des tâches avant de le changer ou de le complexifier (voir démarche proposée par B. Devanne) Prendre le temps d'installer les automatismes (entraîner, réitérer...) → stabiliser les acquisitions. Encadrer, guider fortement l'activité des élèves : Construire avec eux une consigne Les inciter à décrire les données de la tâche, puis à rechercher et trier les informations pertinentes Les habituer à chercher le but de la tâche, à prévoir son résultat Les aider à organiser leur travail Les accompagner dans la réalisation de la tâche, les aider à contrôler leur travail pour qu'ils n'en perdent pas le but Les conduire à identifier et à évaluer ce qu'ils ont appris ou compris de nouveau Réduire momentanément la part d'inconnu en aménageant les tâches complexes : centrer l'attention des élèves sur l'objectif prioritaire Dispenser une aide plus forte aux plus faibles (y compris en collectif)	Présenter les tâches selon des rituels solidement établis Poser un problème d'écriture : « Si on veut écrire tel mot, comment fait-on ? » 1 → compter le nombre de syllabes / 2 → nommer la 1^{ère} syllabe et se demander ce qu'on entend / 3 → comment coder ce qu'on entend ? (échange oral) / 4 → nommer la 2^{ème} syllabe... Type de travail à proposer tous les jours de façon ritualisée dès la GS. A quoi ressemblera le travail une fois terminé ? Ordonner les actions, prévoir les modes de réalisation Qu'est-ce que tu es en train de faire ? Qu'est-ce que tu veux obtenir ? Comment sauras-tu si tu y es parvenu ? Prendre des temps de bilan : « qu'est-ce que nous avons appris aujourd'hui ? A quoi cela va-t-il nous servir ? » Questionnaire sur le sens de l'apprentissage de la lecture Exemple du tableau de sons qui cadre l'apprentissage pour les élèves Cas d'un texte inconnu difficile : Objectif : privilégier le décodage → le maître apporte des connaissances complémentaires sur le sujet du texte et sur les mots nouveaux Objectif : centrer l'attention sur la découverte du sens des mots en contexte → le maître prend en charge lui-même le décodage « Chasse au son » : donner aux élèves en difficulté des images / repérage d'un son dans un mot pour certains, place du son dans le mot pour d'autres Dans une activité de reconstitution de phrases à partir d'étiquettes-mots, le maître peut rappeler la phrase orale à plusieurs reprises au fur et à mesure de la restitution, décoder les mots inconnus, inciter l'élève à désigner tour à tour les mots écrits que lui-même relit à voix haute... Dictée sélective : « entourer le mot dicté par l'enseignant ». Les élèves en difficulté disposent d'un mot-modèle qu'ils peuvent observer puis cacher avant de répondre à la consigne. Pour un même texte : garder la mise en page du texte affiché au tableau pour les moins à l'aise, la modifier pour les autres. (voir feuille) Texte à trous : les élèves en difficulté ont des étiquettes-mots à découper et à coller au bon emplacement dans le texte, les autres écrivent les mots manquants (ils disposent ou non des mots dans le bas de leur feuille). Texte à trous ou texte puzzle selon les compétences des élèves. Relier un mot au dessin correspondant : avec ou sans l'aide du texte ; mots déjà écrits par l'adulte ou à écrire.
--	---	--

		Retrouver l'ordre des mots dans une phrase : 1 → les mots sont écrits en script, les élèves n'ont pas la possibilité de les découper, ils doivent écrire la phrase en cursive. 2 → les élèves ont la possibilité de découper les étiquettes-mots, ils reconstituent la phrase en les collant dans l'ordre, puis ils l'écrivent. 3 → double écriture (scripte et cursive) proposée dans les étiquettes-mots, découpage/collage puis copie de la phrase.
Conduire autrement les activités habituelles	Organiser le groupe-classe de manière souple Grouper ponctuellement les élèves qui requièrent une aide particulière. Proposer aux élèves en autonomie des exercices d'entraînement familiers : matériel, consignes et procédures connus, enjeu repérable. Préparer en petits groupes un travail collectif.	3 exemples de préparation en petits groupes d'un travail collectif (voir page 12 du livret). Des images telles que celles qui sont proposées dans le test de compréhension GS aux « Editions La Cigale » peuvent servir pour le travail décrit dans l'exemple 2.

Source : document d'accompagnement des programmes « Lire au CP : repérer les difficultés pour mieux agir »

4 - Pédagogie du projet

(par CPC AIS André Fichant, CPC EPS Alain Hamel, CPC EPS Guy Le Buzulier, CPD arts plastiques Anne-Hélène Guillou, CPD arts plastiques Yvon Le Corre, CPD EPS Jean-Luc Alasseur, CPD musique Philippe Falusi, CPD musique Philippe Le Cozic)

Extrait de Février 2002 : **Aller vers la pédagogie du projet**

La pédagogie du projet: une pédagogie globale, centrée sur l'élève.

Les programmes 2002

Les références

- au concret, aux manipulations de l'élève, à son vécu et à ses représentations, à ses tâtonnements et expérimentations, à son environnement immédiat, au patrimoine, à ses motivations réelles, aux situations problèmes, aux véritables situations de communication, aux connaissances fonctionnelles, aux démarches de création, au refus d'exercices formels tournant à vide comme à celui de techniques et procédés

enseignés en tant que tels... ;

- à la transversalité et à l'interdisciplinarité ;

- à une approche de l'éducation civique plus vécue que livresque ;

contribuent à mettre l'enfant au centre du système éducatif.

Le plan pour les arts et la culture " favorise la pédagogie de projet " par l'intermédiaire des classes à PAC,

mentionnées dans les programmes.

Sont ainsi posées les questions

- du statut de l'élève (droits, devoirs, pouvoirs),

- du sens de ses apprentissages et de son rapport au monde.

La pédagogie du projet

· **Finalise** : le groupe se donne pour objectif la réalisation d'une tâche. Le résultat de ce cette activité sera matérialisable pour être communiqué et évalué ;

La pédagogie du projet ne se limite pas à l'objet communicable mais se centre sur la méthode. Elle fait de l'école un lieu culturel de la cité.

· **Problématise** : le groupe se trouve confronté à un problème riche, non épuré, complexe; Il expérimente, tâtonne ; il s'autorise l'erreur et des détours.

· **Organise** : pour mener à bien son projet, le groupe s'organise, privilégiant dans des situations avec enjeux la négociation, la discussion, la coopération à la compétition ; le maître apporte une aide régulatrice et est le garant de la " constitutionnalité du processus " ; le groupe planifie le projet (organigramme, algorithme des actions à effectuer, calendrier);

La pédagogie du projet possède donc une dimension civique forte, socialisatrice à la fois dans et hors la classe.

Elle nécessite une appréhension du temps, géré d'un côté globalement (sur la journée, la semaine, la période) et de l'autre, reconstitué disciplinairement (quelle durée a été consacrée à chacune des disciplines?).

Elle agit sur la motivation de l'élève ; parce qu'il y a communication collective, la pédagogie du projet tend à obliger l'élève à s'engager devant ses pairs et devant un public (l'apprentissage est engagement individuel) ; Elle lui donne un statut différent ; il n'est pas seulement exécutant d'un projet défini par l'adulte ; Elle tend à le responsabiliser dans le devoir et l'entraide (devant ses pairs, devant un public),

à lui permettre d'acquérir une autonomie, à lui donner un rôle d'interlocuteur du monde adulte.

· **Contextualise** le savoir : la connaissance s'acquiert dans l'action en fonction des besoins; la pédagogie du projet contribue à donner du sens aux apprentissages ; elle permet d'éviter de " saucissonner " ceux-ci, de lier théorie et pratique ; les savoirs sont abordés pour résoudre un obstacle à la réalisation du projet ; les notions concernées sont alors traitées soit d'une façon approfondie, soit par petites touches

" impressionnistes ", bases d'une exploration future ; le projet côtoie la mise en place d'activités plus spécifiques.

Pour aller plus loin : [Le texte entier](#)

Document de Marie CANNIZZO

[Faire un livre](#)

Document de Claire TREGUIER

[Les Iferawen](#)

Document de Bruno GUILLAUME

[Le piéton](#)

Document de Sophie Rachel CASTAGNAC

[Niglé](#)



LA PEDAGOGIE DE PROJET,

**une pédagogie globale
centrée sur l'élève**

Aller vers la pédagogie de projet

Page 2: programmes 2002.

Pages 2 / 3: définir la pédagogie de projet.

Page 4: ce qui peut caractériser la pédagogie du projet pour
l'enseignant et pour l'élève.

Page 5: tableau des dilemmes d'une démarche de projet.

Page 6: quels types de projets?

bibliographie / schéma de programmation d'un projet

Page 7: programmation annuelle contextualisée / schématisation
de la pédagogie de projet

Page 8: grilles avec utilisation des domaines disciplinaires et des
objectifs généraux

Page 9: un exemple en EPS: quelles compétences sont engagées
dans un projet de randonnée sportive?

CPC AIS André Fichant

CPC EPS Alain Hamel

CPC EPS Guy Le Buzulier

CPD arts plastiques Anne-Hélène Guillou

CPD arts plastiques Yvon Le Corre

CPD EPS Jean-Luc Alasseur

CPD musique Philippe Falusi

CPD musique Philippe Le Cozic

Février 2002

Aller vers la pédagogie du projet

La pédagogie du projet: une pédagogie globale, centrée sur l'élève.

Les programmes 2002

Les références

- au concret, aux manipulations de l'élève, à son vécu et à ses représentations, à ses tâtonnements et expérimentations, à son environnement immédiat, au patrimoine, à ses motivations réelles, aux situations problèmes, aux véritables situations de communication, aux connaissances fonctionnelles, aux démarches de création, au refus d'exercices formels tournant à vide comme à celui de techniques et procédés enseignés en tant que tels... ;
- à la transversalité et à l'interdisciplinarité ;
- à une approche de l'éducation civique plus vécue que livresque ;

contribuent à mettre l'enfant au centre du système éducatif.

Le plan pour les arts et la culture “ favorise la pédagogie de projet ” par l'intermédiaire des classes à PAC, mentionnées dans les programmes.

Sont ainsi posées les questions

- du statut de l'élève (droits, devoirs, pouvoirs),
- du sens de ses apprentissages et de son rapport au monde.

Définir la pédagogie du projet

1) Principes généraux: la pédagogie du projet

- **Finalise** : le groupe se donne pour objectif la réalisation d'une tâche. Le résultat de cette activité sera matérialisable pour être communiqué et évalué ;
La pédagogie du projet ne se limite pas à l'objet communicable mais se centre sur la méthode; Elle fait de l'école un lieu culturel de la cité.
- **Problématiser** : le groupe se trouve confronté à un problème riche, non épuré, complexe; Il expérimente, tâtonne ; il s'autorise l'erreur et des détours.
- **Organiser** : pour mener à bien son projet, le groupe s'organise, privilégiant dans des situations avec enjeux la négociation, la discussion, la coopération à la compétition ; le maître apporte une aide régulatrice et est le garant de la “ constitutionnalité du processus ” ; le groupe planifie le projet (organigramme, algorithme des actions à effectuer, calendrier);
La pédagogie du projet possède donc une dimension civique forte, socialisatrice à la fois dans et hors la classe ;
Elle nécessite une appréhension du temps, géré d'un côté globalement (sur la journée, la semaine, la période) et de l'autre, reconstitué disciplinairement (quelle durée a été consacrée à chacune des disciplines ?).
Elle agit sur la motivation de l'élève ; parce qu'il y a communication collective, la pédagogie du projet tend à obliger l'élève à s'engager devant ses pairs et devant un public (l'apprentissage est engagement individuel) ; Elle lui donne un statut différent ; il n'est pas seulement exécutant d'un projet défini par l'adulte ; Elle tend à le responsabiliser dans le devoir et l'entraide (devant ses pairs, devant un public), à lui permettre d'acquérir une autonomie, à lui donner un rôle d'interlocuteur du monde adulte .
- **Contextualiser** le savoir : la connaissance s'acquiert dans l'action en fonction des besoins; la pédagogie du projet contribue à donner du sens aux apprentissages ; elle permet d'éviter de “ saucissonner ” ceux-ci, de lier théorie et pratique ; les savoirs sont abordés pour résoudre un obstacle à la réalisation du projet ; les notions concernées sont alors traitées soit d'une façon approfondie, soit par petites touches “ impressionnistes ”, bases d'une exploration future ; le projet côtoie la mise en place d'activités plus spécifiques .

2) L'élève :

- est conscient de ce qu'il fait et pourquoi il le fait (déclarer les objectifs en termes " être capable de... ");
- a la possibilité d'opérer des choix(consigne ouverte, problème-obstacle);
- est confronté à de véritables situations de communication ;
- a du pouvoir sur la conception, l'organisation des choses, leur possible transformation ;
- a un tâche individuelle, s'insérant dans la dimension collective du projet ;

3) La divergence, les consignes

Aller vers la pédagogie de projet, c'est accepter la pensée divergente.

Le maître ne doit pas se penser comme le détenteur du savoir qu'il aurait charge de dispenser, mais comme celui qui met en place des situations qui inviteront l'élève à exploiter ses capacités et qui n'apparaîtront pas comme des pièges de formalisme .

	la pensée convergente	La pensée divergente
La recherche	est contrôlée et canalisée vers une solution unique.	va dans plusieurs directions.
Les problèmes	sont structurés, de telle sorte que la solution unique ne souffre pas d'hésitations.	se posent sous forme d'une problématique plus vaste; les questions sont ouvertes.
La réussite	les critères de réussite sont rigoureux et contraignants; une seule réponse est attendue.	la quantité et la variété des réponses fournies sont de la plus haute importance.

4) Thème et projet

- Le projet pédagogique est le projet du maître dans lequel il détaille les situations d'enseignement par rapport à des objectifs et aux contenus des programmes.
- Le thème est un sujet d'étude traité dans différentes disciplines : l'eau, les dinosaures... S'il y a pluridisciplinarité – et non transversalité ou transdisciplinarité- , la cohésion de l'ensemble reste formelle et le sens de l'activité pour l'élève absent.
- Dans la pédagogie du projet, la situation problème est première. L'élève est au centre dans une perspective de construction des savoirs.

5) Evaluation

En cours de réalisation et terminale :

- respect du cahier des charges initial,
- respect des objectifs pédagogiques visés.

Ce qui peut caractériser la pédagogie du projet

<i>Pour l'enseignant.</i>	<i>Pour l'élève</i> (des bénéfices pouvant apparaître sur les plans cognitif et socio-affectif)
• L'enseignant élucide les buts visés par l'action pédagogique. • L'enseignant et les élèves définissent ensemble l'objectif à atteindre sous forme d'un résultat concret et communicable. • Les différentes phases du développement du projet sont anticipées. • Les différentes phases sont traduites en activités à réaliser. Une programmation dans le temps est envisagée. Les tâches sont réparties entre les partenaires après discussion préalable. • L'action est régulée de façon permanente. • Les élèves travaillent alternativement individuellement et en groupe (concertation, régulation). • Les rapports entre l'enseignant et les élèves sont fondés sur la négociation. • Le rôle de l'enseignant est redéfini: ⇒ il est facilitateur (recentre sur la question à traiter; rappelle l'objectif à atteindre mais ne porte pas de jugement sur les idées émises par les élèves). ⇒ Il est régulateur des échanges en groupes (distribution de la parole, synthèses partielles); ⇒ Il est informateur si l'acquisition de connaissances est nécessaires à un moment donné.	• Motivation de l'élève: il y a mise en œuvre d'une activité d'anticipation et de positionnement de l'élève par rapport à la tâche proposée (déclencheur ou non de l'engagement personnel). • Donner du sens à ses actes, enrichissant l'analyse à la lumière de sa pratique (rétroaction). • Développement de la capacité à définir, délimiter un sujet de travail. • Abstraire les conditions de l'action. Capacité à établir un plan de travail. • Capacité à définir les conduites adéquates pour atteindre une fin et les situer dans le temps. • Capacité à confronter régulièrement l'objectif final et les conditions de réalisation. Révision du projet en fonction de l'intégration de nouvelles contraintes. • Capacité à produire individuellement des travaux à partir de prises de décisions collectives et appréciés ensuite par le groupe. En conséquence, l'élève expérimente la négociation, la coopération, la solidarité dans l'action collective et ses rapports avec la responsabilité individuelle. Cette pédagogie encourage l'élève à la responsabilisation et à l'expression de l'autonomie par rapport à l'enseignant. • Le groupe peut être utilisé comme un agent de pression au changement et / ou de formation. Tous les élèves participent aux travaux: les idées de chacun évoluent par cette stimulation; les idées s'explicitent, se complètent, se modifient. Ils recherchent activement les informations nécessaires à la résolution d'une situation problème.

Tableau des dilemmes d'une démarche de projet

Questions classiques dans une démarche de projet	Réponses dans une logique d'action	Réponses dans une logique de formation
Qui prend l'initiative?	L'enseignant, si rien ne se passe spontanément ou pas dans le sens des apprentissages visés.	Les élèves, un vrai projet part d'eux.
Qui exerce le leadership?	Il est exercé « spontanément » par l'enseignant et les élèves qui en ont déjà le goût et les moyens.	On encourage à le prendre, au moins par moments, les élèves qui ont besoin de s'affirmer et de construire des compétences.
Qui fait quoi?	La division du travail vise à utiliser au mieux les compétences existantes.	La division du travail vise à placer chacun dans sa zone de proche développement.
Que faire lorsqu'on rencontre un obstacle cognitif?	On le contourne, autant que possible, pour ne pas perdre de temps.	Il est bienvenu et on prend le temps de l'affronter.
Que faire lorsque la confrontation à un obstacle exige des concepts ou des connaissances difficiles à construire sur le vif?	On se débrouille avec les moyens du bord pour ne pas ralentir l'avancement et tenir le calendrier.	On suspend l'avancement du projet, on se forme pour revenir au projet avec de meilleurs outils.
Que faire lorsque l'évolution du projet marginalise certains élèves?	On le regrette, on fait un geste symbolique, mais le souci d'avancer écarte toute véritable solution	On s'arrête pour analyser la situation et on propose des aménagements redonnant une place à ces élèves.
Que faire en cas de conflit sur les options à prendre?	On cherche à dégager une majorité, on vote et on continue.	On cherche un compromis sans perdants ni gagnants pour n'exclure personne.
Que faire si la dynamique s'essouffle, si une partie de la classe décroche?	Ceux qui croient prennent en charge l'ensemble des tâches, sous le regard indifférent ou ironique des autres.	On renégocie avec l'ensemble, et le cas échéant, on renonce à poursuivre ou on redéfinit le projet.
Que faire si l'évolution du projet éloigne des objectifs d'apprentissage initiaux?	On se dit qu'il faut à tout prix que la réussite prime sur les acquis.	On rappelle à une contrainte didactique, on aménage le projet en conséquence.
Que fait l'enseignant?	Il est au centre de la démarche, tout s'organise autour de lui.	Il observe, conseille, joue le rôle de médiateur ou de personne ressource.
Que se passe-t-il si le produit final n'est pas à la hauteur des attentes présumées des destinataires?	L'enseignant passe des heures à colmater les brèches, corriger les textes, suppléer les manques.	Le groupe assume le risque ou met les bouchées doubles pour achever et parfaire le travail.
Comment vit-on les problèmes rencontrés?	Comme des obstacles dont on se ferait volontiers l'économie.	Comme des occasions bienvenues d'apprendre.
Quel type de bilan fait-on à le fin?	On évalue la réussite, l'accueil du public, la satisfaction des acteurs.	On analyse la démarche, on cherche à expliciter ce qu'on a appris.

Philippe Perrenoud
Réussir ou comprendre
Les dilemmes classiques d'une démarche de projet
Genève, 1998.

Quels types de projets ?

- A qui montrer ? où montrer ?
 - Dans la classe : à un autre groupe de la classe (dichotomie concepteur/constructeur) ;
 - Hors de la classe : à une autre classe, à une autre école, aux parents... ;
 - Hors l'école : aux parents, gens de la commune, conseillers municipaux, élèves d'autres écoles (fêtes de l'école, mairie, commerces, salles d'exposition ...)...
- Que montrer ? (l'élève est conscient dès le départ des enjeux)
 - des spectacles : théâtre, chant choral, danses, poésies... ;
 - des expositions : arts plastiques, objets technologiques, écrits documentaires (patrimoine local...), poétiques... maquettes d'architecture ;
 - des propositions d'aménagement de cour ;
 - des livres édités, cd-rom, sites internet...
- Qu'organiser ?
 - une rencontre inter-classes, inter-écoles ;
 - une randonnée pédestre (cf USEP) ;
 - un goûter de Noël, d'anniversaire... ;
 - des défis : lecture, technologiques (avec cahier des charges), sportifs (organisation, conception de rencontres, élaboration des règles...) ;
 - une classe de découverte ;
 - le fleurissement de la cour...
- Profiter des manifestations locales ou nationales :
 - Semaine de la Science, du goût,
 - Printemps des poètes,
 - Rencontres théâtrales,
 - Semaine des parents à l'école,
 - Fête de la musique,
 - Inauguration d'un bâtiment communal
 -

Bibliographie

Education enfantine n°7, mars 1999.

Journal des instituteurs, n° 10, juin 2001.

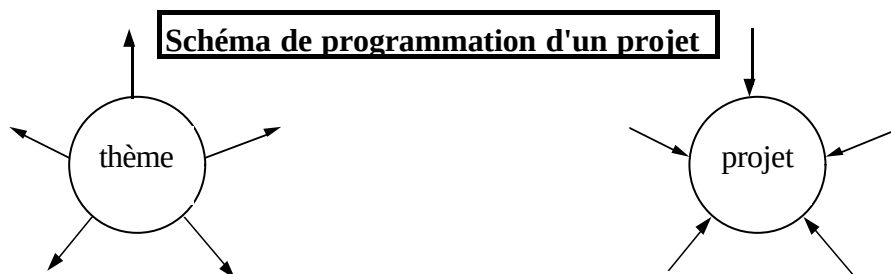
La classe maternelle, n°102, octobre 2001.

BORDALLO I. & GINESTET JP., *pour une pédagogie du projet*, Hachette, 1993.

BRU Marc et NOT Louis, *où va la pédagogie du projet ?*, éditions universitaires du Sud, 1987.

<http://francois.muller.free.fr/diversifier/pedaduprojet.htm> (nombreux liens)

Des outils



Partant du thème, le maître descend vers les objectifs généraux ou les domaines puis vers les situations d'apprentissage.

Partant du projet, le maître remonte aux compétences nécessaires pour revenir ensuite au projet.

Source: La classe maternelle. N° 102. Octobre 2001

Programmation annuelle contextualisée au cycle 3

année:....

sept

oct/nov

déc/janv

fév/mars

avril/mai

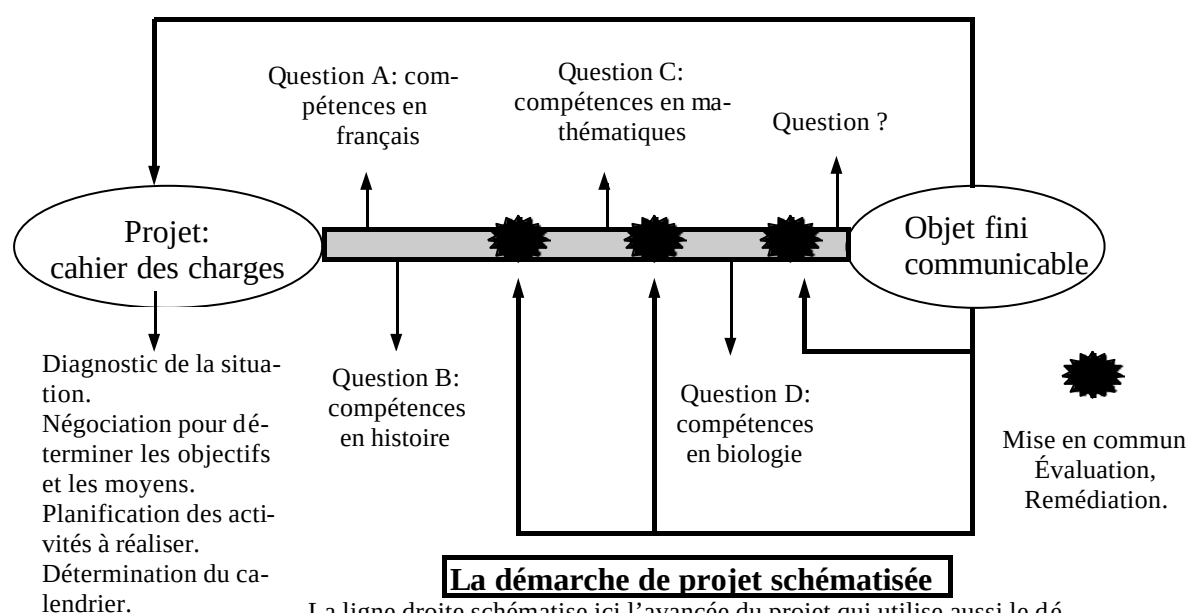
juin

CONTEXTES					
Ecriture Lecture					
Education civique					
Géographie Histoire					
Technologie Sciences					
Education artistique					
Education physique					
Observation de la langue					
Maths Géométrie					

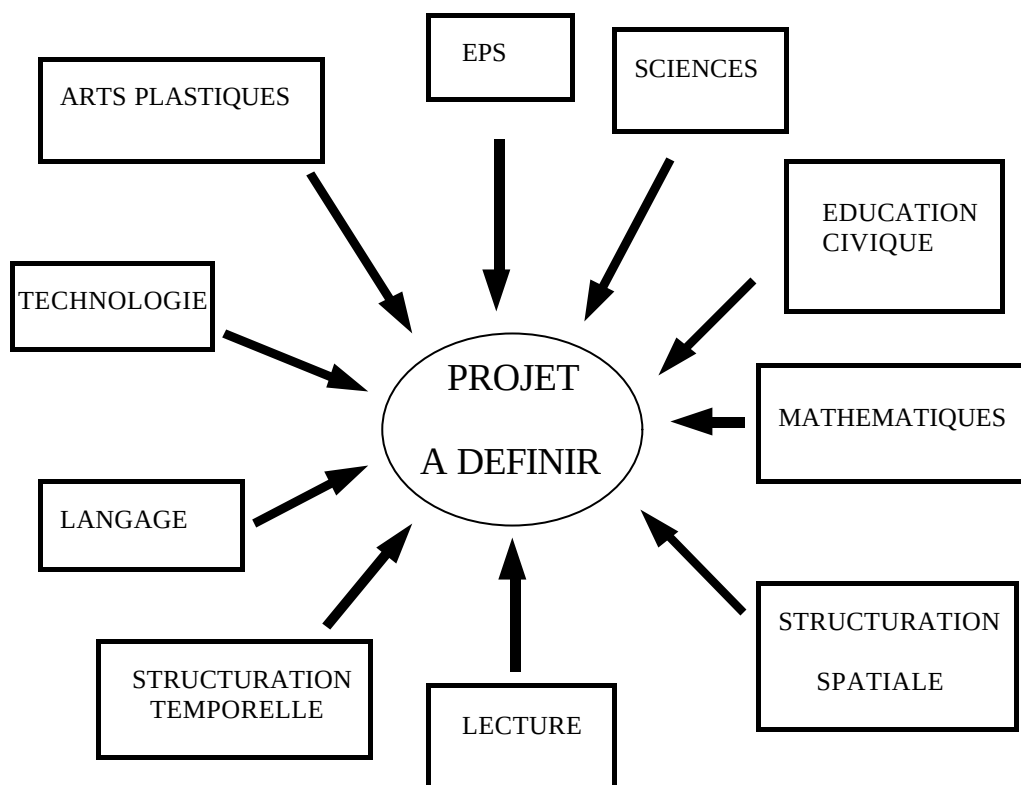
Outils à envisager:

Programmation hebdomadaire ;

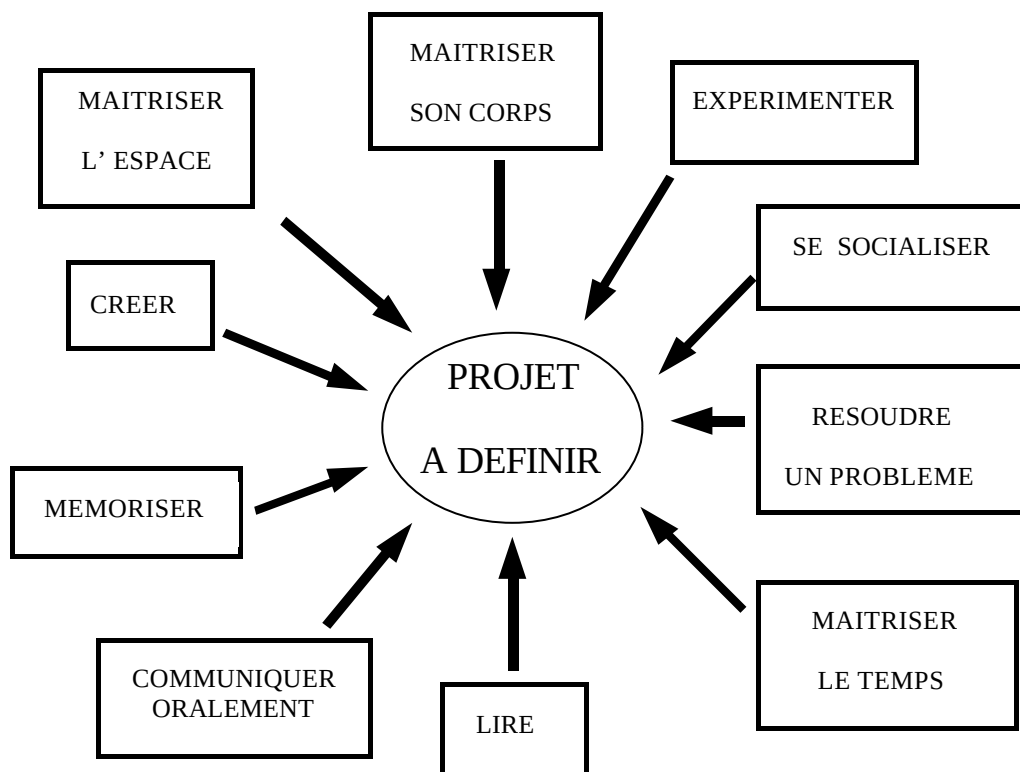
Régulation, confrontation entre la programmation et les réalisations disciplinaires.



La ligne droite schématise ici l'avancée du projet qui utilise aussi le détour, le zig-zag et encore le demi-tour quand le chemin emprunté se révèle être une impasse.



Grille avec utilisation des domaines disciplinaires



Grille avec utilisation des objectifs généraux

Source: la classe maternelle n° 102 –octobre 2001-

Document de Marie CANNIZZO**Faire un livre****L'ECOLE DES MARAIS****Contexte**

L' école des Marais est une école primaire publique de la ville de Décines . Cette ville est située près de Lyon. Elle est traversée à l'est par le canal de Jonage qui délimite et isole une petite partie de Décines, terre humide appelée "Les Marais". C'est là que des populations tsiganes ont été installées en 1960 après avoir été rejetées de lieu en lieu (les souvenirs des familles remontent à 1890 !) à travers Lyon et ses alentours.

" On avait 10 ans. Nous sommes nées sur ce terrain. On était dans des maisons en bois avec 2 ou 3 pièces. Il n'y avait que de l'eau froide. Les W C étaient dehors et le lavoir aussi. Il y avait une trentaine de familles. On avait une enfance heureuse. On vivait comme on aimait: on vivait dehors! "

En 1980, cabanons et chalets en bois ont laissé la place à de petites maisons pour accueillir ces familles. Aujourd'hui, les enfants devenus adultes installent caravane ou mobil-homes près de leurs parents. Sur ce terrain, la densité de la population est devenue importante.

D'autres petits terrains existent près de l'école. Ainsi, les divers groupes, Gitans Catalans, Manouches et Yéniches vivent de façon paisible.

Toutes ces familles sont sédentaires. Il arrive que des membres de leurs groupes les rejoignent pour un temps: il s'agit de personnes semi-sédentaires qui se déplacent pour des raisons professionnelles.

Situation de l'école

Dès la création de l'école, et pendant longtemps, de nombreux enfants de la communauté des "Gens du Voyage" ont appris à lire, écrire et compter avec d'autres enfants du quartier.

Depuis quelques années, l'Ecole des Marais scolarise uniquement des enfants tsiganes et voyageurs. Elle est devenue **une école ghetto**, repliée sur elle-même. Pourquoi ?

Peu à peu, le phénomène de rejet s'est accentué: les familles Gadjé ont retiré leurs enfants de l'école où le niveau baissait pour les inscrire ailleurs. L'appropriation de l'école par les familles tsiganes, le changement trop fréquent des maîtres non formés à la culture de ces enfants ont créé une atmosphère non propice au travail: absentéisme ou chahut, d'énormes lacunes chez des enfants entrant en CP parce qu'ils n'avaient pas été scolarisés en maternelle, et enfin peu d'enfants motivés et sachant lire au sortir de l'école primaire.

Devant ces constats alarmants , deux solutions:

- fermer cette école
- **offrir un 3^{ème} poste d'enseignant afin d'alléger les effectifs et remettre les enfants au travail.**

La décision de l' Inspecteur d'académie fut de choisir la seconde solution.

Du côté de l'Institution, le projet est de retrouver une école ordinaire avec des élèves qui travaillent et obtiennent des résultats.

Du côté de l'équipe enseignante que je rejoins à ce moment-là, nous avons **trois priorités**:

- **Renouer avec les familles tsiganes**, apprivoiser leurs enfants. Etablir avec elles des liens de confiance, de respect pour créer **un espace de parole**. Nous savons qu'elles ont été blessées ,voire humiliées et cela doit pouvoir se dire. Les blessures ne se cicatrisent que dans la mesure où les maux peuvent être mis en mots !!!
- Apprendre à **maîtriser la langue orale et écrite** (Instructions Officielles)
- Dès que possible, mettre en place **un projet d'école et travailler en projet.**

Nous aurions trouvé d'autres projets, (ce qui fut fait par la suite) mais nous avons saisi, pour construire celui-ci, l'occasion d'un événement blessant et humiliant pour toutes ces familles.

En février 2000, paraît un article sur les Gens du Voyage des Marais dans le Progrès de Lyon, en première page et en gros caractères : accusation mensongère, rapide comme toujours. Un rectificatif parut ensuite mais cet entrefilet noyé dans le quotidien, ne présentait aucune excuse à la population incriminée à tort.

Les élèves ont parlé en classe de cet évènement de façon défaitiste, résignée ou violente. Ils étaient trop touchés et peu disponibles pour continuer leurs apprentissages. Que faire ?

L'important était de **libérer la parole** afin de proposer :

- un **chemin de réhabilitation** de l'honneur bafoué,
- un **chemin de construction** de la personnalité de chacun et **renouer avec les apprentissages**.

LE PROJET PEDAGOGIQUE : ECRITURE D'UN LIVRE

« *GITANS , MANOUCHES ET VOYAGEURS DES MARAIS* »

« 153 kilos d'explosifs et des armes ont été découverts par des policiers dans un camp occupé

par des Gens du Voyage à Décines . » (article du quotidien Le Progrès de Lyon - Février 2000)

La situation problématique

Par leur appartenance à un milieu culturel qui nous est inconnu, fait peur et dérange, les enfants tsiganes et voyageurs ne se sentent pas toujours à l'aise à l'école .De plus, les enseignants ont changé, il y a une classe en plus, des habitudes nouvelles se prennent...

Trois mois après la rentrée scolaire, ils reçoivent sur leur terrain, (et non un camp qui rappelle les camps de concentration!...) sur leur lieu de vie, des gendarmes et des journalistes: les uns à la recherche de malfaiteurs, les autres en quête d'informations pour des articles plus ou moins authentiques, en tout cas croustillants pour les médias!

Analyse de la situation par les constats

- pourquoi i nous traitons comme ça? Pourquoi i sont venus?(les klisté) C'est pas nous, on n'a rien fait !
- De toute façon, c'est toujours nous qui prend même si on fait rien !
- Pourquoi i disons des choses fausses sur nous , c'est parce qu'on est Gitan et qu'i pouvons pas nous voir ! Les gadjé ont pas la même mentalité que nous, c'est pour ça !
- Ma jaille (grand-mère) elle dit que ça a toujours été comme ça et que c'est pas aujourd'hui que ça va changer ; au contraire, si on se défend, on en prend un peu plus !!!
- Pourquoi on se méfie de nous partout : les magasins, Continent...
- Pourquoi i disons que nos parents i travaillons pas, qu'i sont voleurs, sales et mal habillés; oui, même dans les livres on le voit ! *Je vais les tuer...*
- Un jour, y a un gadjo de mon âge à la piscine, i croyait pas que j'étais gitan parce que j'avais de la "marque" sur moi ! i croyait qu'un gitan, c'est sale et s'habille avec des fripes !
- On n'est pas comme vous, on n'est pas comme les autres ! On est à part !
- Euss, i comprennent qu' une langue, nous des fois 2, des fois 3 !

Définition du produit (projection de l'action dans le temps)

- "Ils écrivent mal sur nous. On pourrait leur écrire la vérité et que ça s'arrête tout ça !"
- **Nous allons dire aux Gadjé qui nous sommes vraiment.**
- Nous allons écrire un livre, **un beau livre** avec des textes, des dessins. Il y aura aussi des photos du temps des grands parents et des photos de maintenant. Il y aura **les souvenirs de nos parents et de nos grands-parents qu'on écrira nous-mêmes** . Mais **on leur montrera** les textes pour qu'ils nous disent si on a bien retenu leurs paroles.
- Il faut un livre **en couleur** pour que ceux qui ne savent pas lire comprennent avec les dessins. Il faut qu'il soit tellement beau **que les gadjé aient envie de l'acheter** !
- Et pour nous, est-ce que ça coûtera pareil que pour les gens?

Puisque vous serez tous des écrivains , des illustrateurs, des documentalistes , des reporters et des témoins, vous recevrez chacun un livre : il sera.... **GRATUIT !!!**

*CE SERA UN LIVRE
POUR LUTTER CONTRE LES PREJUGES
ET NOUS FAIRE CONNAITRE DES GADJE*

Analyse des tâches intermédiaires nécessaires pour parvenir au produit fini :

- lettres aux partenaires financiers ou associatifs
- interviews des grands-parents et des parents
- entretiens des enfants avec les enseignants par classe et inter – classes
- rencontres avec les partenaires associatifs
- cartes, plans des localités, de la région, du pays, de l'Europe et du monde.
- trouver des documents historiques concernant les Tsiganes
- chercher des photos
- écrire des textes et des résumés
- faire des dessins
- établir un calendrier des tâches: par où on commence, début du travail les réunions en classe et entre classes, fin du travail.
- exposition: où, quand, comment ?
- réception du livre ? distribution : aux enfants, à chaque école de la ville etc...

Ce travail est repris dans un tableau analytique plus détaillé. (cf tableaux 1 à 5.)

CONCLUSION

Un livre a vu le jour et a été fort bien accueilli. Il est le produit de notre projet qui a duré plus d'une année scolaire. Ce projet a réuni trois publics: les enfants, les parents et les enseignants.

Pour les enfants, la pédagogie du projet leur a permis d'apprendre de manière bénéfique parce que motivés. De la définition du projet à son aboutissement, les enfants ont été acteurs de leurs apprentissages. Ils ont été associés à:

- l'analyse d'une situation problématique
- la définition d'un produit (projection de l'acte dans le temps)
- l'analyse intermédiaire des tâches nécessaires pour parvenir au produit fin

- la gestion du temps
- l'auto - évaluation de la qualité des travaux

Ainsi, **la pédagogie du projet est un apprentissage dynamique** qui aide l'enfant à résoudre ses difficultés sans être en situation d'échec et donc porteur de réussite et de progrès.

Si le projet a du sens, l'école en aura aussi et les enfants seront fidélisés non par obligation mais par motivation. D'autre part, passer d'une **culture orale** (familles) à une **culture écrite** (école) n'est pas facile. Démythifier le livre, en désirant en écrire un, permet de faire tomber quelques résistances.

Pour les parents, ils ont été **témoins et associés** de façon étroite aux apprentissages de leurs enfants. Ils ont entendu les enseignants sur le terrain et en classe. Ils ont observé leur manière d'être, la relation qu'ils pouvaient établir avec leurs enfants, chacun étant l'objet d'une attention soutenue parce qu'il avait une tâche spécifique à accomplir, un rôle à jouer dans le groupe (à l'image de ce qui se vit dans leur culture) Ceci est plus difficile à atteindre pour un enseignant lorsqu'il n'y a pas de projet précis dans la classe. S'il n'est pas motivé, l'enfant est noyé dans le groupe et se fait oublier.

Les parents **se sont réconciliés** avec des activités scolaires considérées comme futiles: l'histoire, la géographie, le dessin, les jeux : *"C'est du temps perdu, ça sert pas à apprendre la lecture, l'écriture et le calcul ! "*.

En effet, pour eux, seules ces trois dernières disciplines étaient importantes. Mais lorsque **leur exclusion, leurs voyages forcés à travers la région lyonnaise furent représentés** sur un plan où figuraient villes, quartiers avec des dates et des flèches, **l'émotion** les a envahis : *"Tu as mis notre souffrance en dessin !"*

Nul besoin de construire des discours sur le bienfait de l'école, de l'étude de l'histoire et de la géographie. **Faire avec eux, construire avec eux**, passer par des activités concrètes rassemblent les gens, les rapprochent. Oui, nous avons raison d'écrire, de dessiner, *"parce que ça reste mieux dans la tête "* et *"que les enfants n'oublieront pas !"*

La géographie et l'histoire sont devenues de l'écriture et du dessin **pour la mémoire du groupe**. La frise historique et la découverte *"...en vrai "* du carnet anthropométrique leur ont montré que **les enseignants étaient leurs alliés**.

En effet, nous ne faisons pas table rase de leur passé douloureux, nous **n'étions pas des Gadjé colonisateurs, dominateurs, qui utilisent mal le pouvoir conféré par l'Institution**. Nous les aidions à découvrir leur histoire, leur culture et non à transformer

leurs enfants en petits Gadjé. Ils ont vu que l'on pouvait apprendre à lire en français, **connaître la culture des autres à l'école sans pour autant se renier.**

Enfin, les parents tsiganes ont constaté que l'édition du livre avait permis **un regard nouveau sur leur communauté.** Cela les a incités à sortir de leur coquille pour entrer dans l'échange, la discussion et proposer des actions : création d'associations de musique, de sport .

Quant aux enseignants, ils se sont proposés de scolariser les élèves que l'Institution leur avait confiés tout en se mettant à leur école. Ils ont essayé d'apprendre avec eux et leurs familles **une forme de reconnaissance réciproque,** fondatrice d'une société plus humaine et plus solidaire.

Ils ont partagé leurs espoirs et leurs doutes avec des collègues de la ville et ont établi des liens plus étroits avec une école qui accueillera, l'an prochain, les élèves du cycle 3 de l'école des Marais.

Note : Depuis 2003-2004, les élèves du cycle 3 sont dans une école ordinaire ; l'école des Marais reste une petite école de proximité, à 2 classes (maternelle/ CP-CE1). A la fin du cycle 3, les élèves rejoignent le collège et bénéficient du soutien d'un enseignant 1^{er} degré à raison de 4H par semaine.

**Début d'intégration pour les uns, de reconnaissance pour les autres,
Moins de discrimination pour les familles et de ghettoïsation pour l'école.**

**Avec leurs élèves, les enseignants ont essayé de se frayer un chemin
entre l'exclusion et la normalisation .**

Pour aller plus loin :

► La pédagogie du projet et l'initiation à la lecture

de Marlise Weiss et Marie-Marthe Gross, A.Colin, Paris, 1987.

► D. Hameline, **Les Objectifs pédagogiques**, ESF, 1979.

► Anita Weber, **Travailler en projet**, in Pratiques n°36, 1982 : Savoirs sociaux et savoirs scolaires.

Document de Claire TREGUIER**Les Iferawen****Projet : la légende des hommes plats**

La visite de l'exposition « les Iferawen de Safia Berrouiguet » à la maison « Louis Guilloux », à Saint-Brieuc, aura permis de proposer aux enfants une confrontation avec des œuvres réelles. Ils auront été en contact avec des matières, des couleurs, des formes, des textures diverses.

Cette visite constitue le point de départ du travail proposé ci-dessous et réalisé en classe de moyenne et grande sections.

« La légende des hommes plats » extraite d'un livre de Chawki Amari est à la source de la création de Safia Berrouiguet.

Elle crée les « Iferawen », hommes-feuilles vêtus d'écritures, tatoués de signes. Ils portent sur leur corps toute la mémoire des hommes.

Safia Berrouiguet utilise la technique du raku, technique japonaise de cuisson de la terre qui permet, grâce à des enfumages, des effets d'émaux et de craquelures. Ceux-ci confèrent à ses pièces une dimension où le signe prend toute sa puissance d'évocation.

La visite de cette exposition permet une rencontre entre les dessins-signes des enfants, comme langage avant la lettre, et les alphabets du monde.

Notre projet : réaliser un diaporama qui témoignera du parcours culturel vécu en classe.

Les domaines suivants seront déclinés lors de ce projet :

- Le domaine « **Le langage au cœur des apprentissages** » avec plus particulièrement :
 - ✓ un travail collectif sur le récit en production d'écrit,
 - ✓ un autre sur les activités graphiques et l'écriture (découverte de différents alphabets),
 - ✓ et la réalisation d'un diaporama pour garder en mémoire notre travail, et le communiquer aux autres classes de l'école ainsi qu'aux familles.

- Le domaine « **La sensibilité, l'imagination, la création** » avec des activités d'observation, d'analyse, et de création.
- Le domaine « **Découvrir le monde** » avec une approche de la matière et des objets ainsi que des notions spatio-temporelles.
- Le domaine « **Vivre ensemble** » dans lequel des compétences de « savoir-être » seront essentiellement visées.

Le langage au cœur des apprentissages

- Approcher et pratiquer des discours de type :
 - o Descriptif
 - o Narratif :
 - ✓ En réception : analyse de récits, puis plus spécifiquement d'un récit qui sera schématisé.
 - ✓ En production : inventer une histoire à partir des « hommes plats » en respectant un schéma.
 - o Argumentatif : discussions au cours du projet ; dépasser l'affirmatif, le déclaratif pour aller vers le justificatif.
- Comprendre que l'écriture est une activité graphique et linguistique.
- Découvrir des écritures autres que l'écriture alphabétique, les comparer.
- Découvrir le fonctionnement du code alphabétique, commencer à le comprendre.

Vivre ensemble

- Respecter, en sortie, les règles de vie, de sécurité.
- Réaliser collectivement un projet.
- Entrer dans le dialogue pour exprimer ses goûts, ses émotions.
- Coopérer, s'organiser, communiquer.

La sensibilité, l'imagination, la création

- Observer et analyser les œuvres exposées. S'exprimer sur celles-ci.
- Mettre son travail en relation avec celui de l'artiste.
- Eprouver des possibilités d'intervention sur divers supports et/ou matériaux avec différents médiums et/ou outils.
- Découvrir des techniques ; s'entraîner, affiner ses gestes.
- Découvrir les qualités et les défauts de différentes matières et mettre en jeu des formes.
- Rechercher, à partir des œuvres exposées puis dans l'univers artistique, de nouvelles et diverses façons de représenter des personnages.
- Approfondir ses recherches, ses connaissances ou ses expérimentations, en particulier en faisant correspondre les arts entre eux et en les comparant.
- Acquérir une culture.

Découvrir le monde

- La matière et les objets :
 - o Reconnaître différentes matières et objets (supports, outils, médiums).
 - o Choisir les bons outils ou matériaux en fonction d'une intention.
- L'espace et le temps :
 - o Décrire des positions relatives ou des déplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux.
 - o Décrire un espace tel qu'un lieu dans une histoire créée.
 - o Situer les étapes du projet les uns par rapport aux autres.
 - o Situer des événements dans un récit les uns par rapport aux autres.

Visite de l'exposition

Après une découverte libre, la légende des hommes plats est racontée aux enfants. Il leur est alors proposé de représenter graphiquement ce qu'ils voient. Les élèves en activité sont pris en photo (appareil numérique) par l'enseignante.

Enfin une dernière consigne est donnée : « recenser tous les signes berbères utilisés par l'artiste ». A cette fin deux outils sont utilisés par les enfants : crayon à papier et appareil numérique (utilisation du zoom de façon à voir les détails).

En classe, les photos seront regardées à l'écran, commentées et retravaillées (certaines pourront être supprimées).

Compétences attendues dans le domaine des TICE

- ✓ Utiliser l'appareil photo numérique : cadrer et utiliser le zoom
- ✓ Utiliser un logiciel de traitement d'images
 - comprendre la fonction des icônes utiles et le sens des onglets
 - savoir recadrer, rogner, effectuer une rotation, agrandir et diminuer une photo à l'écran, enregistrer une image dans un dossier préparé par l'enseignant, fermer une image en cliquant sur la croix

Remarque : le maniement de la souris (déplacement, clic simple, double-clic) est maîtrisé par une pratique en petite section et en moyenne section.

Découverte de supports insolites pour écrire et rencontre avec le « monde des alphabets »

Suite à cette visite, une question est posée aux élèves : « Les Iferawen ont écrit leur histoire sur leur corps, sur quels autres types de supports peut-on écrire ? »

Énumération de supports possibles : le bois, le verre, le sable, le tissu, la terre... et réflexion sur les outils et médiums les plus appropriés. Lors des activités menées en arts plastiques, les enfants découvrent les qualités et les défauts des supports expérimentés. Ils comprennent peu à peu qu'outils et médiums sont choisis en fonction du support et des traces qu'on veut y laisser.

Les signes berbères, ainsi que différents alphabets, sont reproduits sur différents supports avec diverses techniques. Un alphabet est inventé.

La fonction de l'écriture est abordée.

Au cours de cette étape, les élèves se prennent en photo en activité. Ils légendront ces photos en utilisant un traitement de texte. Une règle d'écriture est donnée : la phrase de légende commence par « c'est... » et elle répond aux questions « qui », « quoi », « où ».

Compétences attendues dans le domaine des TICE

- ✓ Utiliser l'appareil photo numérique
- ✓ Utiliser le logiciel de traitement d'images
- ✓ Utiliser un traitement de texte pour recopier un court texte
 - faire correspondre les différentes écritures (script, cursive et capitale d'imprimerie)
 - saisir du texte, supprimer, corriger avec la souris et le curseur (au clavier)
 - employer les majuscules, utiliser les signes et la ponctuation
 - respecter les espaces
 - enregistrer dans un dossier préparé par l'enseignant

Ecriture d'une histoire en intégrant le schéma narratif

Il s'agit, dans ce type de travail, de donner à l'enfant un cadre d'analyse du récit pour mieux comprendre, mémoriser, raconter. Ainsi :

En réception

On permettra aux élèves d'écouter et de réécouter des textes narratifs par l'intermédiaire de lectures magistrales et de diaporamas sonorisés accessibles sur l'ordinateur de la classe réalisés avec le logiciel Educampa (de Jean-Marc Campaner) à partir des albums (accessibles au coin bibliothèque) lus en classe. La consultation des diaporamas avec l'ordinateur est autonome.

Un travail d'analyse des récits est engagé : les notions de but, de héros, d'obstacles et d'aides sont amorcées au fur et à mesure des lectures. Les différents albums sont comparés entre eux. On dégagne ainsi peu à peu les caractéristiques fondamentales du

récit pour construire des outils qui serviront à la compréhension d'un même type de texte, à sa production et à son évaluation.

Compétences attendues dans le domaine des TICE

- Accéder de façon autonome à la consultation de diaporamas en double-cliquant sur l'icône correspondant pour lancer le programme

En production

Il s'agira de créer une histoire à partir des lferawen en respectant un schéma analysé en réception (*Tchico* de Jean-Pierre Idatte, éd. Les trois chardons) : un héros, un but, trois obstacles, trois aides.

Le début de l'histoire est donné par ce que les enfants ont retenu de la légende des hommes plats, il est écrit par l'enseignante :

« Il était une fois des hommes qui vivaient sur une petite île. Ces hommes étaient plats parce qu'un jour, la terre s'était ouverte puis refermée sur eux. Quand ils en étaient ressortis, ils étaient tout plats. On les avait surnommés les lferawen, ce qui veut dire feuille en berbère. Pour conserver les traces des événements qu'ils avaient vécus, ils avaient écrit toute leur histoire sur leur corps à l'aide d'une encre magique. Ils ressemblaient à des parchemins vivants.

Chaque lfer possédait sur son corps un chapitre précis de l'histoire collective et en était responsable aux yeux de tous. Ainsi, tous différents, mais tous égaux, ils formaient un livre vivant.

Un jour ... »

A partir de ce début, deux histoires vont être inventées dans la classe.

1^{ère} étape : rechercher un but pour les héros (les lferawen). A partir des buts retenus par les enfants (1 : un lfer se perd ; 2 : les lferawen n'ont plus d'eau), des histoires vont être lues de façon à nourrir leur imaginaire et à enrichir leur lexique (personnages qui se perdent, récits relatant le manque d'eau).

2^{ème} étape : rechercher trois obstacles ou ennemis, les dessiner.

3^{ème} étape : rechercher trois aides ou amis, les dessiner.

4^{ème} étape : écrire chaque histoire en dictée à l'adulte.

5^{ème} étape : lister les lieux et les dessiner.

6^{ème} étape : réaliser les illustrations.

Les deux histoires se terminent de la même façon : les Iferawen, ayant atteint leur but, font une grande fête.

Réalisation du diaporama avec PowerPoint

- 1) Les élèves disposent des photos prises lors des différentes étapes du projet et il leur est demandé de trouver un classement pour réaliser un sommaire. Parallèlement, un travail sur le sommaire est réalisé en bibliothèque.
- 2) Le sommaire retenu par le groupe classe est écrit au tableau et est travaillé en lecture de façon à ce que les élèves soient autonomes dans l'utilisation du diaporama.
- 3) Le logiciel PowerPoint est présenté aux enfants (utilisation du vidéo-projecteur de la circonscription), il s'agit de montrer aux enfants qu'on choisit le type de diapositives en fonction du contenu.
- 4) Travail en salle informatique (école élémentaire), deux enfants par ordinateur : le sommaire est tapé. Les élèves sont capables de : choisir leur diapositive, taper le sommaire, enregistrer leur travail.
Selon le niveau des élèves, le sommaire à taper est donné en cursive, en script ou en majuscules d'imprimerie.
- 5) Même démarche pour les photos à légender, mais cette fois travail en utilisant l'ordinateur de la classe.

La partie technique de la réalisation du diaporama est réalisée par l'adulte.

Compétences attendues dans le domaine des TICE

- ✓ Choisir le modèle de présentation de diapositives adaptée au contenu
- ✓ Saisir du texte au clavier.

Consultation du diaporama

Le diaporama est accessible à partir de l'écran de l'ordinateur de la classe (icône).

Les élèves le présentent aux autres classes de l'école et aux classes de Cycle 2 de l'école élémentaire.

Il est expliqué aux familles lors de l'exposition présentée dans la salle de jeux.

Compétences attendues dans le domaine des TICE

- Accéder de façon autonome à la consultation du diaporama en double-cliquant sur l'icône correspondant pour lancer le programme
- Naviguer dans le diaporama : faire des choix, utiliser les liens

Logiciels et outils TIC utilisés dans ce projet

- ✓ Ordinateur
- ✓ Imprimante
- ✓ Appareil photo numérique
- ✓ Vidéo projecteur
- ✓ Magnétophone de l'ordinateur
- ✓ Casque-micro
- ✓ Logiciels de traitement de texte et de traitement de l'image
- ✓ Logiciel Educampa
- ✓ Logiciel PowerPoint

Plus-value des TICE dans le projet

Permanence du support

- Il reste dans l'ordinateur de la classe (ou dans le réseau de l'école).
- Il reste accessible toute l'année.



- Il est encore accessible l'année suivante pour ces mêmes élèves et pour d'autres élèves.

Réplication du support

- S'il y a plusieurs ordinateurs dans la classe, plusieurs élèves peuvent lire le diaporama en même temps.
- Il est diffusable dans les familles soit sur CDrom soit par le site web de l'école.

Autonomie grâce au support

- L'élève est autonome dans l'accès au support et dans la consultation du diaporama.
- L'élève peut écouter l'histoire créée, à volonté, sans recours à l'adulte.

Richesse du support

- Il allie texte écrit et/ou texte oral et illustrations.
- Il peut être complété ou modifié à volonté.

Document de Bruno GUILLAUME

Le piéton

Fiche pédagogique : Le piéton dans la ville

Matières : Education Civique / ASSR / BSR		Date : avril 2005
Objectif(s) principal(aux) : - Retrouver les situations décrites dans les K7 vidéos ASSR - Faire une plaquette d'information autour du thème du piéton (mise en page, illustrations, commentaires écrits)		
Matériel : Appareil photo numérique + ordinateur		
Organisation/ Déroulement	Objectifs spécifiques	Compétences A inscrire dans le livret de suivi et d'évaluation le Lien
<u>Mise en situation : Oral /collectif</u> <u>le trajet école / collège :</u> - les différentes étapes sont nommées - les situations à photographier sont déterminées - les règles de sécurité sont rappelées <u>Ecrit / collectif</u> Un plan est mis au point, une trame est écrite (théorie)	Mémoriser le trajet école/collège Se rappeler les différents moyens de tpts Connaître les règles de sécurité quant à la circulation du piéton en ville Ebaucher un plan, une trame écrite	<i>« Je connais les règles de sécurité du piéton dans la rue. Je sais utiliser et bien me comporter dans les tpts en commun, tramway et bus.</i> <i>Je suis capable d'écrire une trame qui va servir de fil conducteur au projet.</i> <i>Je sais prendre des photos.</i> <i>Je suis capable d'adapter une situation en tenant compte de contraintes extérieures à la rue.</i>
<u>Action : dans la rue sur le trajet</u> - Prises de vues avec l'appareil / choix du cadre... - Adéquation avec situations théoriques	Utiliser l'appareil, cadrer (zoom)	

- Exemplarité des situations <u>Réalisation de la plaquette :</u> <u>écrit/collectif</u> - Choix des photos - Phrase ou texte de commentaire - Mise en page - lecture	Réinterpréter le réel en fonction du théorique dégagé en classe Trier les photos en fonction du plan de la plaquette Structurer illustrations et commentaires avec « publisher » Exploiter le document imprimé en « lecture »	<i>Je sais constituer un document illustré de photos et de commentaire avec l'ordinateur.</i> <i>Je peux lire le document : « un piéton dans la ville. »</i>
<u>Retour réflexif :</u> Il portera sur l'exploitation de cette plaquette d'information, quel usage ? Pour qui ?...		

5 – Le tutorat

(Par Sophie-Rachel Castagnac)

Des interactions de tutelle entre enfants d'âges et de cultures différents Principe du tutorat entre pairs

Le tutorat

Le tutorat entre élèves (pairs) est basé sur le processus d'étayage et de conflit socio-cognitif.

Le tutorat agit en complément de l'action de l'enseignant. Il permet à des élèves en demande d'aide de l'obtenir par un biais différent : celui d'autres élèves. Le tutorat leur permet de revenir sur des notions du programme de façon interactive et à leur rythme propre.

Les tuteurs ne se substituent aucunement au maître, mais ils peuvent « le compléter ou le secondar dans sa mission éducative » par le biais d'une médiation.

Le processus d'étayage consiste à rendre l'apprenant capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche, d'atteindre un but qui aurait été, sans assistance, au delà de ses possibilités.

Définition

tutorat n. m. : *Forme d'aide en enseignement individualisée, qui est offerte soit pour accompagner un apprenant qui éprouve des difficultés, soit pour donner une formation particulière, complémentaire ou à distance.*

tutorat n. m. : *les élèves plus âgés deviennent les tuteurs, les parrains des élèves les plus jeunes. Ils les aident à résoudre leurs difficultés d'apprentissage. Comme leur "déclat" est très récent, ils trouvent souvent la bonne méthode. En réexpliquant ce qu'ils ont compris, les plus grands renforcent leur propre compréhension.*

tutorat n. m. : *bâton enfoncé dans la terre destiné à soutenir une jeune plante fixée à lui par des liens jusqu'à ce qu'elle soit assez forte pour se passer de lui .*

*Au cours de ces trente dernières années, **le tutorat** entre pairs a connu d'importants développements dans de nombreux pays : Etats-Unis, Grande Bretagne, Australie, Nouvelle-Zélande, Israël, Belgique, etc. En complément à la forme habituelle d'enseignement, le tutorat autorise une meilleure prise en compte des relations et des activités entre apprenants et permet une plus grande participation des élèves à leurs propres apprentissages. Situé à l'articulation de l'acte d'enseigner et de celui d'apprendre, il sollicite conjointement les processus de transmission, d'appropriation et de réinvestissement des connaissances. Il s'appuie sur une conception du développement comme processus d'assistance et de co-élaboration entre les individus, où la capacité à apprendre est corrélative de celle d'expliquer, d'enseigner. On le trouve mis en œuvre dans des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire ainsi que dans des activités pédagogiques visant l'individualisation l'enseignement, et ses effets bénéfiques peuvent aussi bien concerner les tutorés (ceux qui sont aidés) que les tuteurs. **Gérard Barnier** Docteur en psychologie*

Principes importants

Ce type d'aide peut exister de manière spontanée. Mais si l'on souhaite mettre en place un dispositif régulier, il faut savoir que ces pratiques ne s'improvisent pas.

Il faut avant tout s'assurer d'avoir mis en place un climat relationnel accueillant et exempt de tout jugement.

Le tutorat doit avoir été explicité aux élèves (certains refusent d'y recourir, mais l'appréhension diminue avec l'observation).

Le tutorat se passe sur la base du volontariat, c'est un atout important dans la relation entre les deux élèves car ce qui ressort du volontariat c'est avant tout l'envie d'aider l'autre

Les élèves doivent comprendre qu'il s'agit d'un moment de travail comme les autres.

Il faut veiller à favoriser l'engagement des élèves dans une démarche d'apprentissage orientée vers le développement des habiletés de pensée (résolution de problèmes).

Il faut veiller particulièrement et ne pas hésiter à répéter souvent qu'il ne s'agit pas de faire faire son travail par un autre, ou de faire à la place de l'autre (suivant le point de vue où

l'on se place). Ces compétences métacognitives sont plus ou moins bien développées selon l'âge des élèves mais elles ne demandent qu'à être encouragées.

Le tuteur doit exprimer son besoin d'aide et accepter le tuteur qui se propose pour l'aider (accepter les remarques qui lui seront faites pour en tirer profit).

Le tuteur n'est pas forcément un élève plus compétent face au contenu, il doit surtout être confiant et penser pouvoir transmettre la méthodologie. Son but n'est pas forcément la réussite de la tâche, mais sa compréhension ; il doit faire en sorte que le tuteur comprenne comment s'y prendre pour réussir. Il n'est pas « responsable » du tuteur.

L'intelligence du tuteur consiste à repérer les possibilités actuelles de l'autre pour y ajouter l'aide dont il a besoin : *la "zone proximale de développement" est la distance qui sépare ce dont l'enfant est capable quand il travaille seul de ce qu'il est en mesure de réussir en collaboration avec un adulte ou des pairs (Vygotski, Pensée et langage).*

Les tuteurs remplissent assez spontanément cette fonction de tutelle : réassurance du partenaire, reformulation des énoncés, incitation patiente à chercher. L'élève aidé, dans la plupart des cas, trouve là une situation qui lui permet de formuler ses difficultés, de prendre conscience de ses erreurs, ou des impasses ou incompréhensions qui l'ont conduit à l'échec

L'enseignant vérifie régulièrement si l'enseignement est conforme à ce que doit être l'apprentissage, il suggère à l'occasion des stratégies d'enseignement au tuteur.

Le tuteur doit pouvoir retirer autant de bénéfice de son intervention que le tuteur (d'où l'importance du choix des dyades). Il doit pouvoir raffermir ses connaissances, mieux s'approprier les savoirs acquis, verbaliser des actions et des procédures pour se faire comprendre, les organiser...

La présence de l'enseignant est indispensable pour faciliter la gestion et le déroulement du tutorat mais en essayant de rester le plus discret possible. Savoir écouter et éventuellement apporter sa contribution si un élève le demande.

Il est très formateur pour l'enseignant « d'écouter » les échanges. Les termes en sont souvent différents, les chemins aussi.

Le tutorat et les enfants du voyage

Les principes importants du tutorat sont en parfaite adéquation avec l'état d'esprit des enfants du voyage. L'observation de leurs manières d'être face au travail scolaire montre qu'ils sont en relation de tutorat informelle en permanence.

Il faut formaliser ce système naturel de tutorat et en expliquer les principes, pour qu'il devienne efficace dans le système de la classe.

Mais il y a aussi beaucoup à apprendre en observant les enfants.

Chaque fois qu'apparaît une relation de tutorat, il est bien de la verbaliser, de la favoriser et d'en faire un exemple. Ensuite il est très facile de l'élargir à l'ensemble de la classe

En général, les dyades sont familiales, mais si l'enseignant montre à l'enfant qu'il a cette capacité d'aide et qu'il peut en faire profiter d'autres enfants, les relations de tutorat qui s'installent alors sont très riches.

Aller à l'encontre de ces manières d'être des enfants du voyage serait très préjudiciable au déroulement des activités, en revanche les favoriser apporte de la sérénité à l'ambiance de la classe.

Le tutorat permet de développer un esprit de coopération qui est plus naturel pour nos élèves que celui de compétition.

Bibliographie

Barnier, G Docteur en psychologie, Formateur [IUFM http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/barnier/index.html](http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/barnier/index.html) *Tutorat entre pairs et effet-tuteur*

Wittorski, R. (1996). Evolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat. *Recherche et Formation*, 22, 35-46.

Hebert-Suffrin, C. & M. (1992). *Echanger les savoirs*. Paris, Ed. Desclée de Brouwer, Épi.

Bruner J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. PUF, Paris.

Baudrit Larsef, A *Le tutorat interculturel - Une formule propice à la transmission des savoirs ?* Université Victor-Segalen, Bordeaux-II.

<http://www.cndp.fr/revueVEI/120/audrit120.htm>

Bensalah, L (2003). Le tutorat entre enfants – bilans des recherches et perspectives. Psychologie et éducation N° 53, 43 – 56 <http://helios.univ-reims.fr/Labos/Accolade/pages/Leila/Bensalah%202003.pdf>

Avantages du tutorat en classe unique



Dans une classe unique (ici une classe de CP – CE1 – CE2 – CM1 – CM2), accueillant des enfants différents presque tous les jours, le système du tutorat est payant.

Il présente un intérêt certain pour :

- les enfants présents tout au long de l'année, il permet de travailler la tolérance, l'estime de soi, l'autonomie, une meilleure appréhension de ses compétences, une bonne consolidation de ses acquis, le développement de sa capacité d'écoute de l'autre et une approche didactique des savoirs...
- l'enfant de passage, il permet une intégration plus rapide, le développement d'un sentiment d'appartenance, de reconnaissance, une valorisation de sa « différence », une aide à l'auto évaluation...
- le maître, il facilite la gestion de la classe, une meilleure connaissance des compétences de chacun des enfants, une meilleure répartition de ses interventions...

Ce n'est pas le seul système d'enseignement dans la classe – il ne s'agit pas de créer une école d'enseignement mutuel – mais c'est un des systèmes privilégiés. D'ailleurs, c'est plutôt devenu un savoir-être.

Il n'est pas en place en permanence.



Il intervient principalement à l'arrivée d'un nouveau. Il n'y a maintenant plus besoin de demander particulièrement à un enfant régulièrement présent (voyageur ou non) de se charger de l'accueil du nouveau, cela se fait automatiquement. Il y a le moment de flottement, tout d'abord, moment d'entrée du nouveau dans la classe, où il est présenté par le maître (son nom et prénom, son âge, où il stationne, combien de temps il va rester, son niveau scolaire, et si possible deux ou trois petites choses supplémentaires qui vont permettre aux autres de se faire une idée). En général, ceci-ci est en place quand le maître apporte la table qui sera celle du nouveau et à qui il va falloir trouver une place. Il est très rare alors que personne ne lève la main pour dire « à côté de moi ». À partir de ce moment, le nouveau peut compter sur ce voisin pour lui montrer les particularités de l'école :

- Les toilettes,
- Où se trouve le matériel de la classe suivant les différentes activités,
- Le déroulement des rituels et la place de chacun,
- Où se range le cartable, les affaires, une place dans le couloir pour les sacs de sport, le manteau,
- Comment on se range pour sortir, pour rentrer,
- Qui sont les différents intervenants de l'école,
- L'utilisation des ordinateurs



Puisqu'il a été largement installé et utilisé dans les moments d'accueil, il s'est de lui-même inséré à d'autres moments plus formels. Par exemple quand un groupe est en autonomie, le « voisin », s'il le peut, aide le nouveau, sinon il signale au Maître que celui-ci a besoin d'aide et quelqu'un de plus performant intervient à ce moment là.

Mais aussi dans les moments de travail plus collectif, quand il s'agit de se référer aux affichages de la classe, aux mots connus...

Pour aller plus loin :

<http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/casnav/europeen/pedagogie/tutorat.htm>

6 - Le retour réflexif

(Par Christine SEGRETO à partir de son expérience)

I. LES TEXTES OFFICIELS

1. Les programmes de 1995
2. Les nouveaux programmes de 2002

II. DES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. L'interaction de tutelle – BRUNER
2. La médiation verbale – VYGOTSKY
3. L'entretien d'explicitation – VERMERSCH

III. UNE PRATIQUE DE LA DEMARCHE REFLEXIVE

1. Les temps

- avant l'action
- pendant l'action
- après l'action
-

2. Le rôle du tuteur

- l'enrôlement
- la réduction des degrés de liberté
- le maintien de l'orientation
- la signalisation des caractéristiques dominantes
- le contrôle de la frustration
- la démonstration

3. Les outils

- le tableau des compétences
- l'arbre des connaissances
- l'outil de suivi individuel

4. Les limites et les dérives

- les limites de la verbalisation
- les dérives de la méthode

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

I. LES TEXTES OFFICIELS

[► retour ►](#)

1. Les programmes de 1995

Dans les programmes de l'école maternelle de 1995, à la rubrique : des apprentissages structurés (p.19), on peut lire : *« Les maîtres s'assurent par une observation et une évaluation régulières que les activités permettent bien aux enfants d'acquérir les compétences nécessaires aux apprentissages ultérieurs. Il faut que d'une année à l'autre, les enfants se rendent compte qu'ils ont franchi des étapes, abordé des activités et des domaines neufs »*.

A la rubrique : des contenus repérés, on peut lire : *« Dans la mesure où toute séquence pédagogique reste, du point de vue de l'enfant, une situation riche de multiples possibilités d'interprétations et d'actions, elle relève toujours de plusieurs domaines d'activités, sinon de tous. Pour l'enseignant, ces divers domaines sont éclairés par ses connaissances disciplinaires. En organisant les activités, il aura donc soin de définir ses dominantes en fonction de l'objectif retenu »*.

Ces orientations pour l'école maternelle se poursuivent dans les programmes de l'école élémentaire, à la rubrique : responsabilité du maître (p.40), par : *« L'un des moyens privilégiés pour déterminer les meilleures stratégies d'apprentissage consiste à analyser collectivement les raisons d'une réussite, d'une difficulté ou d'un échec. L'erreur dédramatisée suscite chez l'élève une analyse constructive de son travail et la volonté de progresser. Elle fournit au maître des occasions précieuses pour définir, lorsque c'est nécessaire, des actions de remédiation. Dans cette perspective, le développement d'une pratique régulière de l'évaluation permet une connaissance plus objective et un pilotage de classe mieux assuré »*.

Il est donc bien de la responsabilité du maître d'aider les enfants à repérer les contenus d'apprentissage, à les structurer dans le temps, dès l'école maternelle. Et ceci, progressivement, par l'analyse constructive des échecs et des réussites, ainsi que par une évaluation régulière de type formative, ce qui implique des retours sur les activités.

2. Les programmes de 2002

Les nouveaux programmes de l'école maternelle s'inscrivent dans la perspective de la loi d'orientation de 1989 et se situent donc dans la continuité des anciens textes. L'accent est mis du côté de la maîtrise de la langue.

Dans le résumé des programmes de l'école primaire, à la rubrique : le langage au cœur des apprentissages (p.16), il est indiqué que le maître va aider l'enfant à passer du langage en situation au langage d'évocation, pour lui permettre de faire revivre par la parole les événements passés, ou de décrire un projet : *« Savoir parler pour évoquer des événements passés ou à venir, pour communiquer des connaissances abstraites, pour s'expliquer et argumenter marque un palier dans l'apprentissage ... Le point de départ de cet apprentissage est le rappel verbal des événements de la vie collective ... Du rappel de ce qui s'est passé, on passe facilement au projet, c'est-à-dire à l'évocation d'événements à venir »*.

A la rubrique : rappeler verbalement les activités qui viennent de se dérouler dans la classe (p.74), il est précisé : *« Le rappel de ce qui vient de se passer dans la classe est certainement l'une des meilleures entrées dans cet apprentissage (apprentissage du langage d'évocation). On peut faire varier la complexité des événements concernés, le temps qui sépare le moment où ils ont eu lieu du moment où ils sont évoqués, le caractère individuel ou collectif de la verbalisation suggérée. Le rôle de l'adulte, dans ce type de travail, consiste à exiger l'explicitation nécessaire, à s'étonner lorsque la compréhension n'est pas possible, à relancer l'effort de l'enfant ou des enfants, à reformuler dans un langage plus approprié les essais qui ne parviennent pas à trouver leur forme adéquate »*.

La construction de ce langage de l'évocation se présente comme un travail de longue haleine qui se poursuit tout au long de l'école maternelle (p.17) : *« Il conditionne la réussite des apprentissages ultérieurs »*.

La responsabilité du maître est donc ici réaffirmée : il doit aider l'enfant à construire ce langage d'évocation en utilisant comme point de départ de cet apprentissage essentiel qu'est le rappel verbal des activités qui se déroulent dans la classe, ce qui implique aussi de fréquents retours sur ces activités.

II. DES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

[►retour►](#)

1. L'interaction de tutelle

BRUNER a étudié la nature du processus de tutelle, comme type de situation de tutorat dans laquelle l'un des membres sait comment faire ou connaît la solution, et l'autre pas. Il explique que c'est dans l'interaction, dans un processus d'étayage que l'intervention du tuteur permettra au novice de résoudre un problème qu'il ne peut résoudre seul.

« Le tuteur efficace doit être attentif à deux modèles théoriques au moins. L'un est la théorie de la tâche ou du problème et de la manière dont il peut être mené à bien. L'autre est une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève. Sans ces deux théories à la fois, il ne peut, ni créer de feed-back, ni inventer de situations dans lesquelles son feed-back s'adapte d'avantage à cet élève pour cette tâche à ce point où il en est de la maîtrise de la tâche. Le schéma réel de l'instruction efficace est donc à la fois dépendant de la tâche et dépendant de l'élève, les exigences de la tutelle étant engendrées par l'interaction » (J.S.BRUNER, p.276).

Le retour réflexif peut-il aider le tuteur à créer ce feed-back qui lui permettra de mieux enseigner et qui permettra à l'élève de mieux apprendre ?

2. La médiation verbale

Dans cette interaction de tutelle, VYGOTSKY (cité par BRUNER, in « Savoir faire, Savoir dire »,) insiste sur le langage comme un outil privilégié, parce qu'il entre dans la constitution même de la pensée (par sa fonction de représentation) , et des relations sociales (par sa fonction de communication) : en effet, c'est bien cette médiation langagière entre l'adulte et l'élève, ou entre les élèves eux-mêmes qui aide à opérer un retour réflexif sur ses apprentissages. Cette interaction langagière, lorsque l'enfant verbalise ses manières de faire, de penser et d'apprendre, facilite d'une part, la prise de conscience chez l'élève, et d'autre part la compréhension chez l'enseignant du comportement de ses élèves, ce qui l'aidera à mieux adapter sa propre pratique. De cette manière, l'enseignant peut proposer à l'élève des tâches qui ne sont pas trop éloignées de ce qu'il sait déjà faire seul, et le mener au-delà : c'est à dire évoluer dans la zone

proximale de développement, définie par VYGOTSKY comme « la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul, et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (p.287).

Le retour réflexif peut-il assurer le rôle d'étayage dans l'élaboration par le tuteur de « formats » qui permettent l'ajustement entre les systèmes de l'enfant et ceux de l'adulte, en utilisant la double fonction du langage (instrument de pensée et de communication), qui rend possible le processus d'apprentissage ?

3. L'entretien d'explicitation

« Le terme d'entretien d'explicitation recouvre un ensemble de techniques qui vise à faciliter, à guider la description après coup du déroulement de sa propre action » (P.VERMERSCH « Pratiques de l'entretien d'explicitation », p.259).

VERMERSCH explique que l'objectif de l'entretien d'explicitation est de faciliter la description du vécu, et en particulier le déroulement de l'action effectivement accomplie parce qu'elle est la meilleure source d'information sur le faire. **Sa technique consiste à formuler des questions centrées sur la description, elle exclut les demandes d'explicitation directe (du type « pourquoi ? »).** Son but est, pour le formateur, de s'informer en vue d'une remédiation, et pour l'interviewé, de s'auto-informer, **d'effectuer une prise de conscience par le moyen de la verbalisation.** L'auteur attire l'attention sur le fait que cette technique mobilise la personne dans ses attitudes profondes et qu'une telle implication peut lui poser question par rapport à ses valeurs.

III. UNE PRATIQUE DE LA DEMARCHE REFLEXIVE

[► retour ►](#)

C'est donc avec ces références bibliographiques, en lien avec les instructions officielles, que je me suis engagée dans une pratique de retour réflexif sur l'activité, comme tuteur de l'apprentissage.

Pour aider les enfants à prendre du recul sur leurs activités, j'ai mis en place des temps spécifiques et des outils, qui me semble t-il, ont eu des effets importants, tant pour les élèves que pour moi.

1. Les temps

[► retour ►](#)

De façon systématique dans la classe, il y a des temps prévus pour des retours réflexifs :

- avant l'action : ce sont des opérations d'anticipation de la tâche. Je les considère comme des retours même si elles se situent avant la tâche, parce qu'elles font référence à une tâche vécue. Elles peuvent concerner :

- La compréhension de la consigne : « *qu'est-ce que tu dois faire ?* »
- L'anticipation de la tâche elle-même : « *comment tu vas t-y prendre ?* »
- L'anticipation de la réussite de la tâche : « *est-ce que tu penses que tu vas réussir ?* »

- pendant l'action : ce sont des opérations d'évaluation - régulation de la tâche. Elles concernent la tâche elle-même et sont directement liées aux partis - pris de l'enseignant :

- Une conception de l'apprentissage : « *pour apprendre, il faut d'abord essayer, il faut s'entraîner plusieurs fois, ensuite vous y arriverez* ».
- Un certain statut de l'erreur : « *si vous ne savez pas faire, vous nous montrerez comment vous faites, les autres montreront comment ils font, on en parlera ensemble* ».
- La notion de coopération : « *est-ce que tu pourrais expliquer aux autres comment tu as fait pour réussir ?* ».

- après l'action : ce sont des opérations d'évaluation terminale. Elles concernent la validation des acquis : *« qu'est-ce que vous avez appris dans cet atelier ? et toi, qu'est-ce que tu sais faire ? qu'est-ce que tu n'arrives pas encore à faire tout seul ? »*.
- Ces temps ont lieu tous les jours, de façon systématique après les ateliers et de façon ponctuelle à d'autres moments, en groupe – classe. Les enfants savent donc, que même s'ils ont pu être en panne lors de l'activité, il y aura un temps pour en parler. La difficulté ici, pour l'enseignant, est de repérer ce qui sera le plus efficace à analyser dans ce moment réflexif – là : c'est à dire de diriger l'entretien dans la zone proximale de développement des enfants.
- On peut alors se demander si cette activité est efficace en grand groupe. Elle peut effectivement avoir ses limites car elle ne s'adresse pas forcément à tous les enfants le même jour, mais le fait de ritualiser ce moment permet à chaque enfant d'être concerné à un moment ou à un autre.
- Par ailleurs, on constate une évolution dans les productions des enfants lors d'une activité nouvelle : les productions du dernier groupe inscrit sont meilleures que celles du premier groupe. Ce sont bien les retours réflexifs, et seulement eux, qui ont amélioré les façons de faire.

2. Le rôle du tuteur

[► retour ►](#)

Il me semble que lors de ces temps, la pratique du retour réflexif sur l'activité peut jouer le rôle de tuteur efficace, en assurant les différentes fonctions de l'étayage définies par BRUNER.

- l'enrôlement : « La première tâche évidente du tuteur est d'engager l'intérêt et l'adhésion du « chercheur » envers les exigences de la tâche ».

Au moment du lancement des activités, lorsque je présente aux enfants une nouvelle tâche, je pose les questions suivantes pour engager leur intérêt et leur adhésion : *« qu'est-ce qu'il va falloir faire à votre avis ? qu'est-ce que vous pensez apprendre ? est-ce que cela vous rappelle quelque chose qu'on a déjà fait ? y a t-il une autre activité qui ressemble à celle-ci ? »*.

- la réduction des degrés de liberté : « Cela implique une simplification de la tâche par réduction du nombre d'actes constitutifs requis pour atteindre la solution ».

Lorsque je décide de choisir les productions que l'on va analyser ensemble aujourd'hui (parce que j'ai observé, au moment de la réalisation de la tâche, telles façons de faire, telles difficultés, telles réussites), et que j'oriente la discussion sur un aspect, j'opère cette réduction : réduction toute provisoire, puisque les autres actes constitutifs de la tâche seront eux - aussi analysés lors d'un autre retour, mais il s'agit bien ici d'ajuster l'analyse dans la zone proximale de développement, et de s'adapter à ce que les enfants peuvent entendre ce jour-là. Cette démarche se fait dans la continuité d'un travail en ateliers où les enfants peuvent s'inscrire plusieurs fois à la même activité pour s'y entraîner, c'est à dire pour construire petit à petit les routines constitutives de la tâche. Chaque jour, le retour réflexif sur l'activité permet le feed-back nécessaire à une régulation, pour que l'enfant progresse.

- le maintien de l'orientation : « Les débutants s'attardent et rétrogradent vers d'autres buts, étant donné les limites de leurs intérêts et de leurs capacités. Le tuteur a pour charge de les maintenir à la poursuite d'un objectif défini ».

Lorsque je rappelle les consignes d'une activité (ce qu'il faut faire), le sens de cette activité (ce qu'il faut apprendre), ou lorsque je demande aux enfants de les rappeler eux – mêmes, il y a bien cette idée à la fois de maintenir l'orientation en rappelant l'objectif, mais aussi de faire en sorte que l'enfant risque un pas de plus, puisque l'activité est régulièrement analysée.

- la signalisation des caractéristiques dominantes : « Un tuteur signale ou souligne par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Le fait de les signaler procure une information sur l'écart entre ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte. Sa tâche est de faire comprendre les écarts ».

Lorsque je reviens sur les difficultés et les réussites de chacun (*« qu'est-ce qui a marché ? qu'est-ce qui n'a pas marché ? »*), lorsque nous analysons ensemble les productions (*« est-ce que c'est bien cela que je vous avais demandé de faire ? »*), lorsque l'on essaye de dégager des caractéristiques pertinentes pour que « ça marche » (*« comment on pourrait s'y prendre pour ne plus se tromper ? pour aller plus vite ? pour mieux réussir ? »*), je dirige mon discours de façon à confronter constamment les enfants sur les relations entre les buts et les moyens, pour leur faire comprendre les écarts entre ce qu'ils font et ce que j'attends d'eux.

- le contrôle de la frustration : « Il devrait y avoir une maxime du genre « La résolution de problème devrait être moins périlleuse ou éprouvante avec un tuteur que sans lui ».

Lors des retours réflexifs en grand groupe, ce sont souvent les experts qui expliquent aux autres comment ils s'y prennent. On pourrait penser dans un premier temps que c'est une limite de cette pratique, mais en fait, ce sont aussi ces experts qui assurent le rôle de tuteur et le succès des autres enfants, moins sûrs d'eux, qui ne se lanceront dans l'activité qu'après deux ou trois retours.

L'important pour eux est de comprendre l'intérêt de cette coopération : Il y a avantage à dire ce qu'on ne sait pas faire si l'on veut être aidé. Ceux qui savent faire peuvent expliquer aux autres.

- la démonstration : « La démonstration ou « présentation de modèles » de solutions pour une tâche, si on l'observe attentivement, exige considérablement plus que la simple exécution en présence de l'élève. Elle comporte souvent une « stylisation » de l'action qui doit être exécutée et peut comprendre l'achèvement ou même la justification d'une solution déjà partiellement exécutée par l'élève lui-même. En ce sens, le tuteur « imite » sous une forme stylisée un essai de solution tenté par l'élève dans l'espoir que le débutant va alors l' « imiter » en retour sous une forme plus appropriée ».

Le rôle de l'enseignant ne peut pas être dans la seule démonstration. Il ne suffit donc pas de donner des consignes aux élèves, de leur montrer ce qu'il faut faire pour qu'ils puissent l'imiter. Lorsque je reprends les essais de solutions observés chez les enfants pendant l'activité (« je les imite »), nous commentons collectivement cette imitation en la stylisant, c'est-à-dire en élaborant progressivement des critères de réussite par la verbalisation et la confrontation des différentes façons de faire. Ceci pour permettre aux enfants de reprendre à leur compte ces nouvelles procédures, et de tenter de nouveaux essais de solutions, plus appropriés.

3. Les outils

[► retour ►](#)

Au service de cette tutelle, j'ai également mis en place des dispositifs ayant pour but de rendre visibles les objets d'apprentissages, ainsi que de limiter la dépendance des enfants vis-à-vis de l'adulte.

- Le tableau des compétences, pour repérer les contenus d'apprentissages :

L'objectif ici est de permettre aux enfants de visualiser les différentes activités qui leur sont proposées, soit dans le cadre des ateliers, soit à d'autres moments de la journée, pour les aider à donner du sens à ce qu'ils font, les aider à se projeter dans ces activités. Elles sont matérialisées sous la forme d'une étiquette, représentant d'une part l'image du support utilisé pour cette activité, d'autre part, la compétence écrite en – dessous. Bien sûr, les enfants ne savent pas lire la compétence, mais je leur montre qu'elle est écrite et je la lis.

- Cette pratique a déjà eu l'avantage, à mon niveau, de clarifier les compétences que je souhaite faire travailler aux enfants, et d'éviter les activités qui n'ont pas de sens. En m'efforçant d'écrire la compétence sous l'image du support, je me pose à chaque fois la question : *« qu'est-ce que je veux que les enfants apprennent ? ce support-là est-il adapté ? les enfants vont-ils comprendre ce que j'attends d'eux ? »*.
- Ce tableau permet aussi aux enfants de se projeter dans le temps et de s'installer sur la durée : les compétences à travailler (que ce soit dans le cadre des ateliers ou non) sont proposées plusieurs fois pour permettre un entraînement (on ne réussit pas du premier coup), et des niveaux de maîtrise différents sont prévus pour aller du plus facile au plus difficile.

- L'arbre de nos connaissances, pour structurer les apprentissages dans le temps :

Ce dispositif, lui, a pour objectif de matérialiser, aux yeux des enfants, l'ensemble des compétences travaillées à l'école. C'est la mémoire collective de nos apprentissages. Au départ, les branches de l'arbre sont nues, et au fur et à mesure, les étiquettes du tableau des compétences vont rejoindre l'arbre.

- Cette représentation de tout le travail effectué pendant l'année, cet arbre qui « pousse » petit à petit, donne aux enfants le sentiment d'avoir franchi de

nombreuses étapes et de « ne pas être venu pour rien ». En regardant leur arbre, les enfants font souvent cette remarque : « tout ce qu'on a appris ! », avec un réel sentiment de plaisir. Cet arbre les suivra l'année prochaine, avec l'idée que l'on ne repart pas à zéro, que l'on continue de construire son savoir.

- Il permet aussi de faire des liens entre les différentes activités ou supports qui ont permis de travailler une même compétence. Par exemple, à propos de la structuration dans l'espace, nous avons travaillé à différents moments de l'année sur : « se repérer dans un labyrinthe », puis « se repérer dans un quadrillage », puis « se repérer sur un plan ». Lorsque je propose aux enfants de travailler sur « se repérer dans un parcours d'orientation », et que je leur demande s'il y a dans l'arbre des étiquettes qui peuvent nous aider pour cette nouvelle activité, ils sont petit à petit capables de relier les étiquettes qui ont quelque chose à voir entre elles. Dans ce cas, ils vont dire : « on a déjà travaillé sur le plan, on sait se repérer sur un plan ». Ce qui leur montre que cette activité n'est pas totalement nouvelle, qu'ils savent déjà des choses, et qu'elle se situe dans une progression.
- Ces ponts sont évidemment essentiels lorsqu'il s'agit d'aider les enfants à donner du sens à leurs activités : on a travaillé le repérage sur un plan, pendant les ateliers, sur des fiches, assis dans la classe, mais lorsqu'on va travailler en gym, à l'extérieur, sur les parcours d'orientation, on se servira d'un plan. Les lieux, les supports, les disciplines, les tâches, les outils ne sont pas les mêmes, mais la compétence travaillée est la même.
- Cette façon de matérialiser les différents apprentissages de la classe peut aussi inciter les élèves à classer ces compétences : il peut y avoir un travail avec les plus grands de début de construction de la notion de discipline (rassembler sur la même branche toutes les étiquettes qui ont rapport aux Maths, celle qui ont rapport à la Lecture, à la Gym ...).

- L'outil de suivi individuel, pour évaluer régulièrement les acquis :

Cette fois-ci, l'objectif est le suivi individuel. Cet outil comporte, dans un grand classeur, à la fois la trace des compétences travaillées dans la classe, celles du tableau et de l'arbre, et la trace du travail personnel de l'élève concernant ces compétences.

- Au départ, cet outil était seulement un outil d'évaluation (tout ce que je sais faire). Par la suite, il m'a paru intéressant comme outil de communication (comment je parle de ce que je sais faire). Il a donc plusieurs usages :
- mémoire collective des acquis (tout ce qu'on a travaillé en classe)
 - mémoire individuelle des acquis (tout ce que j'ai appris)
 - support à la discussion des acquis (tout ce que je peux dire de ce que j'ai appris).
- Mis en place à l'école par toute l'équipe pédagogique, avec les enfants de la petite à la grande section, nous l'avons expérimenté, pour des enfants en difficulté, sur ce dernier usage : considérant que nous devons aider les enfants en difficulté plutôt pour donner du sens à leurs activités, nous avons créé un atelier : « coup de pouce », avec l'objectif de parler en petit groupe (4 ou 5 élèves), à un adulte qui n'est pas l'enseignant (autre enseignant de l'école), de ce que l'on sait faire, de ce que l'on ne sait pas faire, des difficultés pour le faire, en « racontant » les pages du classeur. L'enseignant questionne l'enfant sur ses connaissances, essaie de comprendre ses difficultés, revient sur ses productions, demande des explications : *« sur cette page, qu'est-ce que vous deviez faire ? à quoi ça vous a servi ? est-ce que c'était difficile ? qu'est-ce que vous n'avez pas su faire tout seul ? ».*

4. Les limites et les dérives

[► retour ►](#)

- Les limites de la verbalisation :

Que ce soit par défaut ou par excès, il y a des limites à ce travail de verbalisation. S'il est certain qu'il est une aide, même une étape pour les élèves dans la compréhension de leurs actes, puis dans la structuration de leur pensée, il ne faut pas tirer de conséquences trop rapides : un enfant qui verbalise trop n'est pas forcément efficace, un enfant qui ne verbalise pas peut avoir le crédit d'une verbalisation intérieure efficace. Il faudra du temps à certains enfants pour apprendre à parler de ce qu'ils font, notamment aux enfants qui n'ont pas cette habitude dans le milieu familial. C'est justement une chose qui s'apprend.

- Les dérives de la méthode :

Dans la pratique du retour réflexif, ce qui est intéressant à mon avis, c'est plus le questionnement, apprendre à se poser des questions sur ce que l'on fait, plutôt que les réponses elles-mêmes. A l'usage, on voit certains enfants qui finissent par répondre à la question : « *comment tu t'y es pris pour réussir ?* », par : « *j'ai réfléchi dans ma tête !* ». Comme si réfléchir dans sa tête était la formule - recette pour réussir. Ici, la technique de l'entretien d'explicitation qui poursuit par les questions suivantes : « *et quand tu réfléchis dans ta tête, qu'est-ce que tu fais exactement ? qu'est-ce que tu te dis dans ta tête ?...* » peut amener les enfants à comprendre que ces réponses toutes faites, ne sont pas efficaces. Le rôle de l'enseignant est bien ici d'exiger l'explicitation nécessaire, de relancer l'enfant pour qu'il reformule dans un langage plus approprié, mais il ne peut y avoir de méthode universelle, sinon on court le risque d'installer chez les enfants une « langue de bois scolaire », un discours destiné uniquement à faire plaisir à l'enseignant.

CONCLUSION

[► retour ►](#)

Le premier enseignement à tirer de l'usage de ce retour réflexif, c'est qu'il a vraiment enrichi ma pratique pédagogique. Le fait de questionner les enfants m'a aidé à mieux comprendre leurs façons de faire et donc, à mieux préparer ma classe (mieux anticiper, mieux observer, mieux réguler et mieux différencier).

Oui, le retour réflexif sur l'activité est un outil pour enseigner.

Par contre, si l'utilité de ces retours me paraît évidente, mes incertitudes concernent leur qualité : quelles questions poser exactement ? comment ne pas tomber dans les dérives citées plus haut ? La maîtrise d'une technique peut être une première garantie, mais doit rester sans rigidité.

Du côté des élèves, l'évaluation est plus difficile, mais ce que l'on peut observer jour après jour, c'est d'une part des enfants qui deviennent plus acteurs de leurs apprentissages par cette démarche réflexive, moins dépendants de l'enseignant grâce aux outils, et d'autre part une évolution de leurs productions due à la seule verbalisation. Cette pratique qui incite à la réflexion me semble essentielle dès l'école maternelle, car c'est elle qui permet de construire un rapport au savoir propice aux apprentissages : « Des recherches effectuées sur des élèves en échec d'apprentissage comparés aux enfants en réussite convergent sur le constat que l'inefficacité des efforts des élèves en échec est à mettre au compte d'une déficience de type plus métacognitif que cognitif. Ainsi, par exemple, ils ont des connaissances et des compétences, mais ne savent pas les utiliser ni les transférer, cette inefficacité étant d'abord attribuée au fait qu'ils ne savent pas ce qu'ils savent » (A.M.DOLY, p.18).

Oui, le retour réflexif sur l'activité est un outil pour apprendre, mais sous certaines conditions et avec quelques précautions.

BIBLIOGRAPHIE

[► retour ►](#)

AUTHIER, M., LEVY P. (1992) *Les arbres de connaissances*, Paris, La Découverte

BRUNER J.S. (1991) *Savoir faire, Savoir dire*, Paris, PUF

CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.Y., (1992) *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, Paris, Armand Colin

DOLY A.M. « Métacognition et médiation à l'école », In : GRANGEAT M. (1997) *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF

TARDIF J. « Une dynamique pédagogiquement ignorée », In : LES ENTRETIENS NATHAN (1995), *Savoirs et savoir-faire*, Actes V, Nathan

VERMERSCH P. (1994) *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF

VERMERSCH P. (1997) *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF

VYGOTSKY In : BRUNER J.S. (1991) *Savoir faire, Savoir dire*, Paris, PUF

Pour aller plus loin :

- Productions du projet de recherche européen : " le retour réflexif et ses pratiques"
- http://portail.univ-st-etienne.fr/06306021/0/fiche_25_pagelibre/
- <http://www.isoc.siu.no/isocii.nsf/projectlist/94415>

7 - Simulation globale

(Par Catherine Brumelot)

HISTORIQUE

Ce « nouvel » outil méthodologique est le fruit des recherches de Francis DEBYSER et de son équipe, ardents promoteurs d'une **pédagogie active** où l'expression, la créativité, le plaisir du langage sont omniprésents.

Le premier ouvrage publié fut *L'immeuble*.

D'autres titres sont parus à sa suite : *L'île*, *Le village*, *L'hôtel*, *La conférence internationale*, *L'hôpital*, *Le cirque*, ...

- 1970 : l'émergence
- 1973 : Constat d'échec pour toutes les méthodes d'enseignement du Français Langue Etrangère → recours à la simulation globale dans une optique communicative, c'est-à-dire mettre en pratique ses connaissances et les utiliser en situation.
- 1974 – 1979 : le recours au jeu.
- 1980 – 1990 : une reconnaissance transversale

LES PRINCIPES

Définition *Petit Larousse* (1999) : Simuler, du latin *simulare*, feindre.

Faire paraître comme réelle une chose qui ne l'est pas. Offrir l'apparence de ; imiter, représenter ; Déguiser un acte sous l'apparence d'un autre.

Dictionnaire de la didactique du FLE :

La simulation globale est un scénario cadre qui permet à un groupe d'élèves ou une classe entière de créer un univers de référence appelé **lieu-thème** (un immeuble, une île, un village, un quartier, un établissement, etc...) , de l'animer de personnages en interaction (les élèves) , et d'y simuler toutes les fonctions du langage.

Sa **dynamique** engendre une multiplicité de personnages, d'événements prévus ou déclenchés par le professeur à des fins d'exploitation pédagogique. En dépassant le strict

domaine de la maîtrise de la langue, on peut y ajouter tous les **apprentissages inscrits au programme des différentes matières**.

Par la variété de ses supports, sa flexibilité et la créativité qu'elle autorise, elle devient un outil privilégié de la **pratique de l'oral**.

Cette technique de classe s'accompagne de « phases où l'on ne joue plus » afin d'expliciter un problèmes de langue, d'éclaircir un point de vocabulaire...

Ce que permet cette technique de classe :

- Acquisition de la langue française orale et écrite de façon concrète et ludique
- Ré-actualisation des connaissances acquises
- Travail en interdisciplinarité
- Pédagogie différenciée
- Approche de la culture et de la vie française
- Création d'un esprit de groupe dans la classe
- Possibilité d'intégration des nouveaux élèves tout au long de l'année
- Motivation des élèves

LE ROLE DE L'ENSEIGNANT

L'enseignant :

- prévoit la progression
- propose les scénari
- met en place une évaluation
- ...

Outre son rôle d'enseignant, il a donc un rôle d'animateur.

D'UN POINT DE VUE PRATIQUE

Quand mettre en place une simulation ?

A partir d'octobre/novembre (une fois que la plupart des élèves savent se présenter, présenter les autres et leur famille)

Combien de temps ?

Environ 40 heures, à raison d'une à deux fois par semaine, par séance d'1 heure trente.

Comment composer les groupes ?

Faire des groupes hétérogènes de 3 élèves environ.

Quels matériels utiliser ?

Les matrices existantes dans l'ouvrage de F. Yaïche, des « documents authentiques » (ceux que l'on trouve dans la vie courante : annuaires, formulaires, journaux, affiches, ...)

LES LIMITES

Utiliser cette démarche pédagogique nécessite un réel investissement et ne peut être mise en place « du jour au lendemain ».

Elle implique une préparation rigoureuse pour plusieurs raisons :

- garder la motivation des élèves. En effet, la durée d'une simulation globale peut lasser certains enfants.
- Recadrer rapidement en cas de « débordement ». Le fait de porter un « masque » génère parfois une non distinction entre le monde réel et celui imaginé.

UN EXEMPLE : LE CIRQUE

1 – Etablir le lieu, l'environnement

- Choix du cirque, nomade ou sédentaire
- Détermination de l'itinéraire ou de la localisation
- Construction du décor : le chapiteau, les caravanes, les camions-cages, le matériel.

2 – Etablir les identités fictives

- Identification des gens du cirque et des différents métiers
- Recensement et identité des animaux
- Description des numéros et tours

3 – Interactions

- Vie quotidienne : l'entraînement, la parade, les répétitions, les soins à donner aux animaux, le nettoyage, la recette, la paye des artistes.

- Vie dans les coulisses : que se passe-t-il derrière le rideau, derrière les portes des caravanes ? (Joies, peines, espoirs, amitiés, haines, ...)

4 – Traces écrites

- Départ du cirque en tournée : prévoir l'itinéraire, la publicité, les achats, la location des emplacements
- Description de la vie au cirque.

5 – Événements et incidents

- Les animaux se rebellent contre les hommes et décident de s'organiser pour défendre leurs droits.
- Un acrobate s'est cassé une jambe.
- Un cirque concurrent s'installe.
- ...

BIBLIOGRAPHIE

BOURGUIGNON Jean-Claude

1985 - *Simulations globales et enseignement du français en milieu non francophone*. CRDP - Strasbourg.

CARÉ Jean-Marc, MATA-BARREIRO Carmen

1986 - *Le Cirque*. Hachette.

DEBYSER Francis

1974 - *Simulations et réalité dans la classe de langue*. - *Le Français dans le Monde*, n° 104, avril-mai 1974, p. 6-10, n° 106, juillet-août 1974, p. 16-19.

DEBYSER Francis

1996 - *L'immeuble et les simulations, dix ans après*. Hachette.

PEREC G.

1978 - *La vie mode d'emploi*. Hachette.

YAICHE Francis

1996 - *Les simulations globales mode d'emploi*. Hachette.

Pour aller plus loin :

<http://projects.edtech.sandi.net/langacad/lecirque/indexf.html> : Une simulation globale : Le cirque, mise en place (description concrète de toutes les étapes avec pistes de travail)

<http://www.ac-noumea.nc/primaire/IEN3/Simulations%20globales.htm> : Principes généraux

http://www.php.ac-orleans-tours.fr/casnav/article.php3?id_article=9 : fiche de lecture sur l'ouvrage de F. Yaiche : *Les simulations globales : mode d'emploi*.

<http://francais.creteil.iufm.fr/memoires/rouvarel.htm> : mémoire IUFM : *La simulation globale : une démarche au service de la production d'écrits au cycle 3*

<http://www.edufle.net/La-simulation-globale> : qu'est-ce que la simulation globale ?

<http://www.ac-nancy-metz.fr/pres-etab/hautsdeblemont/village/index.htm>

les simulations globales et les TICE :

<http://home.sandiego.edu/%7Emmagnin/PagePedagogique.html>

EVALUATION

(par Doune Chastel)

Etude de cas

- 1 - La famille REINHARD se déplace tout au long de l'année en France.

Vous trouverez ci-joint en cliquant sur [inventaire](#) des situations de scolarisation observées.

Eliminer les situations qui ne sont pas conformes aux textes.

PARTIE 1 - – INVENTAIRE

A. Pas d'inscription

1. la famille ne scolarise pas ses enfants

B. Inscription dans l'établissement de secteur :

1. la famille se présente en mairie et le maire inscrit les enfants et leur indique l'école qui les accueillera
2. la famille se présente en mairie et le maire refuse d'inscrire les enfants
3. la famille s'adresse au directeur de l'école qui inscrit les enfants
4. la famille s'adresse au directeur de l'école qui refuse les enfants car il n'y a plus de place
5. La famille s'adresse au principal du collège qui inscrit les enfants à temps plein dans sa classe d'âge
6. La famille s'adresse au principal du collège qui inscrit les enfants à temps plein dans une classe gens du voyage fermée
7. La famille s'adresse au principal du collège qui inscrit les enfants à temps plein dans une classe gens du voyage ouverte
8. Les enfants sont scolarisés au collège à temps partiel
9. Les enfants sont refusés au collège

Une fois l'inscription effectuée, le sort des enfants dépend des personnels des établissements :

1. l'enfant est placé dans sa classe d'âge
2. l'enfant, après évaluation ou pas, est placé dans une classe selon son niveau
3. l'enfant est placé dans une classe correspondant à ses seules compétences de lecteur
4. l'enfant est placé en CLIN
5. l'enfant est placé en CLIS
6. l'enfant est placé en CLA
7. l'enfant est placé en SEGPA
8. l'enfant est placé dans une classe constituée exclusivement d'enfants du voyage cette classe peut être fermée ou ouverte à temps partiel ou à temps plein

9. un maître spécifique gens du voyage peut co-intervenir dans la classe de l'enfant
10. l'enfant peut aussi sortir de la classe avec plus ou moins d'intervenants, seul ou dans un groupe de besoin :
 - avec un maître du RASED
 - ou un maître de soutien
 - ou un maître spécifique gens du voyage

C. Inscription dans une école spécifique gens du voyage

1. tous les enfants du voyage du secteur fréquentent l'école spécifique
2. seuls les enfants en difficultés avec l'école ordinaire du secteur fréquentent l'école spécifique
3. les enfants qui fréquentent l'école spécifique sont en interactivité avec l'école ordinaire ou le collège du secteur
4. les enfants sont scolarisés dans une antenne scolaire mobile à temps plein ou partiel
5. les enfants sont reçus dans une antenne scolaire mobile qui les prépare à fréquenter les écoles et collèges du secteur
6. les enfants sont reçus dans une antenne scolaire mobile qui les emmène dans les écoles et collèges du secteur

D. Inscription au CNED

1. L'enfant est inscrit au cours par correspondance et fait remplir ses papiers par une personne compétente de son entourage
2. l'enfant est inscrit au cours par correspondance et fait ses exercices tout seul
3. l'enfant est inscrit au cours par correspondance et se fait aider par des personnes de son entourage pour comprendre les cours et fait ses exercices seuls

PARTIE 1 - – CORRECTION 1

Réponses non conformes :

A. Pas d'inscription

1. la famille ne scolarise pas ses enfants

B. Inscription dans l'établissement de secteur :

2. la famille se présente en mairie et le maire refuse d'inscrire les enfants
4. la famille s'adresse au directeur de l'école qui refuse les enfants car il n'y a plus de place
6. La famille s'adresse au principal du collège qui inscrit les enfants à temps plein dans une classe gens du voyage fermée
8. Les enfants sont scolarisés au collège à temps partiel
9. Les enfants sont refusés au collège

Une fois l'inscription effectuée, le sort des enfants dépend des personnels des établissements :

4. l'enfant est placé en CLIN
5. l'enfant est placé en CLIS
6. l'enfant est placé en CLA
7. l'enfant est placé en SEGPA
8. l'enfant est placé dans une classe constituée exclusivement d'enfants du voyage cette classe peut être fermée à temps plein

B. Inscription dans une école spécifique gens du voyage

1. tous les enfants du voyage du secteur fréquentent l'école spécifique
4. les enfants sont scolarisés dans une antenne scolaire mobile à temps plein ou partiel

C. Inscription au CNED

1. L'enfant est inscrit au cours par correspondance et fait remplir ses exercices par une personne compétente de son entourage

Exercice : Etude de cas.

Description :

La famille REINHARD se déplace tout au long de l'année en France. Vous trouverez ci-joint en cliquant sur inventaire des situations de scolarisation observées. Eliminer les situations qui ne sont pas conformes aux textes.

Fichier d'aide :



Fichier du reponse:

