



Appel d'offres ouvert 2012

# L'éducation et la scolarisation d'enfants roms migrants accueillis en centres d'hébergement d'urgence.

---

Une étude ethnographique sur le travail  
éducatif des parents et des professionnels

**Rapport final - Mai 2014**

**Delphine Bruggeman** (ENPJJ-Roubaix, Proféor-CIREL EA 4354,  
Université de Lille 3)

**Zoé Maltet** (Université de Lille 3)

**Julie Montoya**(Université de Lille 2)

Et avec la collaboration de **Leila Noui**



## REMERCIEMENTS

---

Cette recherche ethnographique, menée par une petite équipe de chercheuses, a pu se concrétiser grâce à l'ONED que nous remercions pour la confiance et le financement accordées pour mener ce projet à terme.

Nous remercions La Sauvegarde du Nord, et notamment Philippe Crognier, directeur de la recherche et de l'évaluation, pour nous avoir sollicitée dans le cadre de son conseil scientifique sur ces questions complexes et passionnantes qui ont suscité l'impulsion de notre recherche.

Nous adressons nos remerciements les plus chaleureux à toute l'équipe socioéducative du dispositif d'hébergement d'urgence pour nous avoir si bien accueillies durant deux années sur son lieu professionnel. Tous les membres de l'équipe se sont rendus disponibles pour répondre à nos questions incessantes, pour accepter de donner à voir leurs pratiques, pour créer les conditions d'un échange généreux et précieux pour la compréhension du dispositif. Cette relation de confiance a été le moteur premier de notre progression dans la recherche.

Nous remercions également les directeurs d'établissements scolaires, les enseignants et les autres personnels éducatifs de nous avoir autorisées à entrer dans leurs écoles et dans leurs classes, à passer du temps avec leurs élèves et à les questionner sur des sujets parfois délicats.

Enfin, nous remercions les familles des centres d'hébergement d'avoir accepté notre présence dans un environnement déjà saturé de regards et de questions. Nous avons bien conscience d'ajouter de la curiosité à celle des journalistes et des étudiants travaillant sur un sujet « à la mode ». Nous espérons que notre curiosité, inscrite de longue date dans notre parcours de chercheuse, a su se faire discrète et respectueuse des personnes et de leur intimité.

## SOMMAIRE

---

<b>Remerciements.....</b>	<b>2</b>
<b>Introduction : Genese et développement du projet de recherche .....</b>	<b>7</b>
Les Roms : une préoccupation sociale, professionnelle... ..	7
... et scientifique.....	8
<b>1 Première partie : (Dé)construction de l'objet d'étude .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 La scolarisation des enfants roms : Une question sociale, un enjeu politique ?... 10</b>	<b>10</b>
1.1.1 Une recherche en contextes.....	11
1.1.1.1 Les populations roms : une « question » européenne, nationale, et régionale... 11	11
1.1.1.2 ... et une question politique, médiatique et scientifique .....	12
1.1.2 Quelques constats liés à la scolarisation et à la scolarité des enfants roms .....	15
<b>1.2 Une problématique et une construction scientifiques.....</b>	<b>17</b>
1.2.1 Le centre d'hébergement d'urgence envisagé au cœur de la « communauté éducative » .....	17
1.2.2 Une étude du travail éducatif des parents et des professionnels .....	18
<b>1.3 Dispositif et démarches méthodologiques.....</b>	<b>20</b>
1.3.1 Les terrains de la recherche .....	20
1.3.1.1 De l'hébergement d'urgence à l'hébergement stabilisé .....	20
1.3.1.2 Une équipe socioéducative diversifiée et une population multiculturelle.....	21
1.3.1.3 Présentation des familles présentes dans le centre d'hébergement principal....	22
1.3.1.4 Présentation des parcours scolaires des enfants roms en âge d'être scolarisés	25
1.3.2 Une enquête ethnographique entre démarche collective et stratégies individuelles .....	25

1.3.2.1	Les enjeux universitaires de la recherche.....	25
1.3.2.2	Les enjeux éthiques de la recherche.....	28
1.3.3	Le recueil des données (septembre 2011-juin 2012).....	29
1.3.4	Le recueil des données (septembre 2012-juillet 2013).....	31
1.3.4.1	Une recherche plus approfondie du travail éducatif de l'équipe socio-éducative .. .....	31
1.3.4.2	Une recherche sur les pratiques de santé.....	33
1.3.4.3	L'autre partie du décor : les enfants à l'école.....	34
1.3.5	Les limites de la recherche (qui sont aussi parfois ses points forts).....	38
<b>2</b>	<b>Deuxième partie : Les résultats de la recherche.....</b>	<b>39</b>
<b>2.1</b>	<b>Au centre d'hébergement : expériences de vies.....</b>	<b>39</b>
2.1.1	Vivre en centre d'hébergement : avec sa famille, ses voisins, et une équipe socioéducative.....	39
2.1.1.1	Aboutissement ou étape d'une migration familiale ?.....	39
2.1.1.2	Un vivre-ensemble qui s'aménage.....	41
2.1.2	Questions d'éducation en et au centre d'hébergement.....	44
2.1.2.1	Eduquer et sanctionner les enfants... et leurs parents ?.....	44
2.1.2.2	Des parents, des enfants, et des professionnels qui les accompagnent.....	48
2.1.2.2.1	... dans une démarche compréhensive.....	48
2.1.2.2.2	Et dans une démarche non interventionniste qui trouve parfois ses limites... .....	49
2.1.2.3	La face immergée du travail éducatif : le travail des surveillants de nuit.....	52
2.1.2.3.1	Mais au fait, qu'est-ce que le travail éducatif ?.....	52
2.1.2.3.2	Les adolescents, la nuit.....	53
2.1.3	L'éducateur entre la famille et l'école : vu du centre.....	55
2.1.3.1	Le processus de scolarisation : du protocole.....	55
2.1.3.2	... à la réflexion.....	57
2.1.3.2.1	Sur les places et rôles des trois acteurs principaux.....	57
2.1.3.2.2	Sur l'obligation scolaire.....	59

2.1.4	Aller à l'école (ou pas).....	65
2.1.4.1	Avant l'école, la préparation des familles et des enfants.....	66
2.1.4.1.1	Quand ou si le réveil sonne.....	66
2.1.4.1.2	Sur la ligne de départ.....	67
2.1.4.2	Partir à l'école, sortir du centre.....	69
2.1.4.2.1	Une rentrée des classes.....	69
2.1.4.2.2	Sur le trajet de l'école avec Ana, 13 ans.....	72
2.1.5	Hors l'école... point de salut ? .....	78
<b>2.2</b>	<b>A l'école : expériences scolaires.....</b>	<b>81</b>
2.2.1	Les établissements et le climat scolaire.....	81
2.2.1.1	La réputation des établissements.....	83
2.2.1.2	De la mixité sociale à la mixité ethnique .....	86
2.2.1.3	De la vanne à l'insulte raciste.....	90
2.2.1.4	Des Roms qui ne sont plus migrants.....	94
2.2.2	L'absentéisme des élèves roms, et des autres.....	97
2.2.2.1	De la perception aux réalités.....	97
2.2.2.1.1	Les modalités de contrôle des absences .....	98
2.2.2.1.2	Des élèves plus absents que les autres ?.....	99
2.2.2.2	L'absentéisme, une particularité des enfants roms selon les enseignants.....	100
2.2.3	Les relations enseignants-familles-éducateurs : vu de la périphérie.....	104
2.2.3.1	Les familles roms, des familles de milieux populaires comme les autres ? .....	104
2.2.3.1.1	Enseignants-parents : un contact que lorsque ça ne va pas.....	104
2.2.3.1.2	La faute aux parents, et pas seulement les parents roms .....	106
2.2.3.2	Les éducateurs : relais ou substituts des parents ?.....	107
2.2.4	Des perspectives scolaires et professionnelles limitées.....	109
2.2.4.1	Des élèves « en retard »... ..	109
2.2.4.2	... qui cheminent doucement vers l'enseignement spécialisé.....	116
2.2.4.3	L'orientation après le collège : des choix limités .....	119

<b>Des conclusions aux préconisations .....</b>	<b>122</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>129</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>132</b>

## INTRODUCTION : GENESE ET DEVELOPPEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

---

### LES ROMS : UNE PREOCCUPATION SOCIALE, PROFESSIONNELLE...

---

Lors de sa première réunion en juin 2011, le Conseil Scientifique de La Sauvegarde du Nord a proposé un axe de travail et de réflexion scientifique et professionnel sur le travail social mené auprès des populations roms. Elles constituent en effet, d'une part, une partie du public accueilli dans des structures de l'association et d'autre part un objet de recherche dans le champ des sciences de l'éducation, notamment en ce qui concerne la scolarisation et la scolarité des enfants roms. Du point de vue universitaire, nous avons vu l'opportunité de poursuivre nos travaux de recherche centrés sur le travail éducatif, qu'il soit mis en œuvre par les professionnels de l'intervention socioéducative à destination des familles roms ou par les familles elles-mêmes. Du point de vue de La Sauvegarde du Nord, l'intérêt était de participer à la production de connaissances liées aux problématiques des populations roms migrantes prises en charge par son dispositif d'Hébergement d'urgence et Insertion, notamment en ce qui concerne l'éducation et la scolarisation. Un constat associé à une question a posé les bases de notre partenariat : « La scolarisation ça ne marche pas. Pourquoi ? ». Nous avons alors développé le projet de travailler sur le thème suivant : « Les familles roms migrantes en centre d'hébergement d'urgence : conditions de vie, d'éducation et de scolarisation ».

Ce projet s'est adossé au pôle « Inclusion sociale » de La Sauvegarde du Nord, et plus précisément aux dispositifs et terrains professionnels qui concernent les populations roms : deux centres d'hébergement d'urgence sur Lille et son agglomération, un partenariat avec l'Areas<sup>1</sup> autour des « terrains sauvages ». Il a associé une équipe de recherche universitaire (Sciences de l'Education, Proféor-CIREL<sup>2</sup>) et des membres de La Sauvegarde du Nord. Il a été placé sous la responsabilité de Delphine Bruggeman, alors Maître de Conférences en Sciences de l'Education à l'Université de Lille 3 et membre de l'équipe de recherche Proféor-CIREL, et de Philippe Crognier, Directeur de la recherche et de l'évaluation à La Sauvegarde du Nord. Quelques mois plus tard, après une première phase d'exploration du terrain (au sens

---

<sup>1</sup> Association Régionale d'Etude et d'Action Sociale auprès des Gens du Voyage et des Roms migrants. Elle a, depuis, intégré La Sauvegarde du Nord.

<sup>2</sup> Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille.

ethnographique du terme), nous avons décidé de soumettre ce projet dans le cadre de l'appel à projets ouvert 2012 de l'ONED. Il prenait tout son sens dans le contexte politique et social actuel de ce qu'on appelle communément « la question rom ».

### ... ET SCIENTIFIQUE

---

Le projet de recherche que nous avons proposé dans le cadre de l'appel d'offres ouvert de l'ONED est construit en partie en écho à l'appel d'offres thématique. A la lecture de l'intitulé de cet appel, nous avons en effet établi des liens avec notre projet initial dans lequel il était question de la place de l'enfant, de l'implication des parents et de pratiques professionnelles dans un contexte spécifique, celui de l'intervention sociale auprès de familles migrantes roms. Par ailleurs, nous définissons la situation des enfants roms comme relevant de « l'enfance en danger » pour plusieurs raisons : les enfants et leurs parents vivent dans des conditions matérielles très précaires du fait de leur statut social et juridique de migrants sans titres de séjour d'une part, et de leur statut social et juridique de minorités ethniques d'autre part ; leurs conditions de vie difficiles aussi bien dans le pays d'origine que dans le pays d'accueil n'ont pas permis et ne permettent pas aux enfants d'être scolarisés ou de suivre une scolarité régulière ; l'analphabétisme de leurs parents ne favorise pas le suivi de la scolarité et des apprentissages des enfants lorsqu'ils sont scolarisés en France.

Notre intérêt scientifique pour ces familles et leurs enfants<sup>3</sup> nous a conduit à nous poser un certain nombre de questions. Comment ces enfants sont-ils pris en charge par les travailleurs sociaux lorsqu'ils sont accueillis avec leurs parents en centre d'hébergement d'urgence ? Quelles conditions de vie, d'éducation et de scolarisation ce dispositif leur offre-t-il ? Comment les parents, en présence et sous le regard des travailleurs sociaux, assurent-ils l'éducation de leurs enfants ? Comment sont-ils impliqués, par les professionnels, dans le suivi éducatif et scolaire de leurs enfants ? Quels types de scolarités ont ces enfants ? Nous avons choisi de mener une recherche de type ethnographique pour étudier les interactions entre ces professionnels et ces familles roms produites dans le cadre du dispositif.

---

<sup>3</sup> Nos premiers travaux sur les questions liées à l'éducation et à la scolarisation des enfants tsiganes/roms ont été réalisés il y a plus de dix ans, en maîtrise de Sciences de l'Education. Ils ont été poursuivis en DEA de Sciences Sociales puis en Doctorat de Sciences de l'Education.



La spécificité de notre projet de recherche est donc d'avoir été construit en deux phases : une première phase (juin 2011-avril 2012) a permis de définir un projet de recherche avec La Sauvegarde du Nord autour de l'accueil des familles roms migrantes en centre d'hébergement d'urgence et de la scolarisation de leurs enfants. Il avait rapidement été convenu que ce projet serait retravaillé en fonction de l'appel à projet 2012 de l'ONED. De septembre 2011 à avril 2012, les chercheuses engagées dans le projet ont donc réalisé un travail exploratoire destiné à décrire et à comprendre le fonctionnement du dispositif d'une part et les places et les rôles de ses différents acteurs d'autre part. Certains aspects de la recherche ont déjà bénéficié d'un recueil de données de données plus approfondi lors de cette première phase, nous y reviendrons plus loin. La réponse à l'appel d'offre ouvert de l'ONED en avril 2012 a impulsé une autre dynamique dans le groupe de recherche et dans nos liens avec notre partenaire mais la recherche a gardé le même cap. La deuxième phase de la recherche a alors débuté dès le mois de septembre 2012 après l'acceptation du projet par le Conseil Scientifique de l'ONED et la signature de la Convention. Une nouvelle année de terrain s'est donc déroulée jusqu'en juillet 2013 pour répondre à la question de la recherche suivante : « Comment, dans le contexte de l'hébergement d'urgence, parents et professionnels participent-ils, au quotidien, à l'élaboration et à la réalisation du projet éducatif et scolaire des enfants et jeunes roms migrants ? ».

Le présent rapport rendra donc compte du travail réalisé lors de ces deux années d'enquête de terrain (2011-2012 et 2012-2013). Il s'articulera autour de deux grandes parties : la première partie intitulée « (Dé)construction de l'objet d'étude » explorera différentes dimensions de notre objet d'investigation principal, la scolarisation des enfants roms, et de la problématique de la recherche articulée autour de la notion de travail éducatif. Le chapitre méthodologique fera la transition vers la seconde partie du rapport intitulée « Les résultats de la recherche ». Elle se divisera en deux chapitres : le premier sera centré sur le centre d'hébergement et le second sur l'école. Tous deux auront une dynamique commune qui résultera de l'analyse des rapports, relations et interactions entre les différents acteurs du dispositif d'hébergement et ses partenaires. Notre conclusion s'ouvrira vers quelques préconisations liées au rôle de la communauté éducative dans le processus de scolarisation des enfants et jeunes roms.

# 1 PREMIERE PARTIE : (DE)CONSTRUCTION DE L'OBJET D'ETUDE

---

## 1.1 LA SCOLARISATION DES ENFANTS ROMS : UNE QUESTION SOCIALE, UN ENJEU POLITIQUE ?

---

Notre longue expérience de chercheuse dans le champ de la scolarisation des enfants tsiganes et roms nous a conduite à considérer et à étudier notre objet de recherche sous l'angle de la complexité :

- des différents niveaux de contexte des situations,
- des situations elles-mêmes, de leurs paramètres politiques, géographiques, sociaux, économiques,
- tout en veillant à ne pas traiter cet objet de manière isolée et indépendante d'autres questions sociales plus globales comme l'exclusion, la précarité, l'absentéisme scolaire par exemple.

Ainsi, la nécessaire « approche intégrée » soulignée par A. Tsolakis<sup>4</sup> – qui consiste à ne pas traiter de manière isolée les questions liées à l'accès au logement, à l'emploi, à la santé, à l'éducation et à la scolarisation – nous semble en effet tout à fait pertinente tant dans les actions à mener en direction des publics roms que dans la conduite de recherches sur ces différents problèmes/objets. Telle a été notre démarche théorique et empirique pour démarrer et développer cette recherche sur l'éducation et la scolarisation d'enfants roms accueillis avec leurs familles en centre d'hébergement d'urgence. En prenant en compte les différents éléments du contexte et sur la base de constats issus de recherches antérieures, nous avons construit une problématique qui s'ancre à la fois dans le champ scolaire et celui du travail social.

---

<sup>4</sup> Mariusandre Tsolakis est responsable de la Task Force Roms à la Direction Générale pour la Politique Régionale à la Commission européenne (DG Regio). La Task Force Roms a été créée en septembre 2010 pour évaluer l'utilisation des fonds de l'Union européenne par les Etats membres.

---

## 1.1.1 UNE RECHERCHE EN CONTEXTES

---

### 1.1.1.1 LES POPULATIONS ROMS : UNE « QUESTION » EUROPEENNE, NATIONALE, ET REGIONALE...

---

A l'échelle européenne, comme à l'échelle nationale, régionale ou locale, les populations roms sont parmi les plus exclues des sociétés au sein desquelles elles vivent. Au-delà de leur grande diversité socio-culturelle, elles partagent l'héritage d'une histoire marquée par leur négation, tant sur le plan politique que social ou culturel (Liégeois J.-P., 1980). C'est aussi la négation de l'existence de leur éducation familiale qui a engendré des rapports complexes entre les familles roms et l'École (Piasere, 1985 ; Sarcinelli, 2012). Historiquement, cette institution a été envisagée par les pouvoirs publics comme étant la seule capable d'éduquer et d'adapter les enfants roms à la société, en lieu et place de leurs parents, parfois avec l'aide des travailleurs sociaux. Cela explique en partie la persistance de méfiances et résistances réciproques renforcées par un climat d'hostilité sociale vis-à-vis des populations roms.

Considérant la persistance des exclusions et des discriminations dont les Roms font l'objet – cette minorité est considérée depuis 1977 comme la plus mal traitée dans divers pays d'Europe par la Commission des Droits de l'Homme des Nations unies – la Commission Européenne a proposé en 2011 un « Cadre de l'UE pour les stratégies nationales d'intégration des Roms pour la période allant jusqu'à 2020 » (COM(2011)173, 5/4/2011), accepté par les États membres de l'UE dont la France qui s'est engagée à proposer un plan d'action national pour l'intégration des Roms pour la fin de l'année 2011. Dans la région Nord-Pas de Calais, Lille Métropole Communauté Urbaine a de son côté proposé une contribution régionale à cette stratégie nationale, contribution articulée autour des quatre domaines au centre des préoccupations européennes : l'accès au logement ; l'accès aux soins de santé ; l'accès à l'emploi ; l'accès à l'éducation. Il s'agit pour la métropole lilloise de trouver des réponses politiques et sociales pour améliorer des conditions de vie marquées par une grande précarité des populations roms qui représentent environ 3000 personnes dans la région Nord-Pas de Calais (environ 20 000 sur le territoire national) et aux alentours de 2300 personnes sur la métropole lilloise. Le logement des familles est la principale difficulté de la communauté urbaine alors que le nombre de personnes arrivant sur la métropole est en augmentation constante, ce qui participe à l'aggravation de la précarité des conditions de vie. La majorité de ces familles habite en effet dans des caravanes immobilisées ou des abris construits sur des

terrains de stationnement non réglementés (environ 1600), d'autres sont hébergées à l'hôtel ou dans des mobil homes (les villages d'insertion). D'autres enfin sont prises en charge par le dispositif « Hébergement d'urgence et Insertion » au sein du pôle Inclusion sociale de La Sauvegarde du Nord, le partenaire de cette recherche<sup>5</sup>.

#### 1.1.1.2 ... ET UNE QUESTION POLITIQUE, MEDIATIQUE ET SCIENTIFIQUE

---

Avant de décliner les axes de la problématique de la recherche, nous pouvons préciser ou rappeler les enjeux politiques et sociaux afférents à l'objet de notre recherche, l'accueil et la prise en charge de familles roms migrantes en France. En effet, la « question rom », comme la nomment les pouvoirs publics ou les médias, bénéficie actuellement – et depuis le discours de Grenoble de Nicolas Sarkozy en juillet 2010 – d'une visibilité politique et médiatique significative. La presse, aussi bien quotidienne régionale que nationale, se fait désormais régulièrement l'écho des actions entreprises par les pouvoirs publics confrontés aux difficultés que pose notamment l'accueil des populations roms dans les communes et ses effets sur les conditions de vie et de scolarisation des enfants. Les acteurs politiques et les associations occupent alors le devant de la scène publique pour expliquer et légitimer leurs actions dans un cadre législatif complexe.

Sans entrer ici dans le détail de cette législation, nous pouvons néanmoins préciser que depuis 2010, la logique du gouvernement français est restée sensiblement la même au-delà des discours politiques de la droite ou de la gauche : il s'agit d'une politique d'expulsion des populations roms dont se font l'écho les grandes associations, ONG<sup>6</sup> nationales et internationales impliquées dans la défense des droits des Roms. Ainsi par exemple, Amnesty International publiait en novembre 2012 un rapport intitulé « Chassés de toutes parts : les expulsions de Roms en Ile-de-France ». Quelques mois plus tard, en janvier 2013, Philippe Goossens de l'Association européenne pour la défense des droits de l'Homme (AEDH) publiait également un « Recensement des évacuations forcées de lieux de vie occupés par des Roms migrants en France et de leurs expulsions collectives du territoire ». Il y compile les chiffres des expulsions de Roms en France depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2012, trimestre par trimestre.

---

<sup>5</sup> Dans le dispositif institutionnel de la recherche, La Sauvegarde du Nord a été le premier commanditaire pour l'équipe de recherche placée sous la responsabilité de Delphine Bruggeman. Après la signature de la convention avec l'ONED, l'association est devenue partenaire de la recherche mais aussi en partie co-financier. L'impact du dispositif institutionnel sur le travail du chercheur fera l'objet de quelques analyses dans la partie méthodologique du rapport final.

<sup>6</sup> Organisation non gouvernementale

Et son constat est sans appel : « En dépit des discours d'ouverture, le nouveau gouvernement socialiste a développé dans la réalité une politique au moins aussi destructrice et nocive que ne l'avait fait le gouvernement précédent. Il a exercé une pression sans précédent sur cette population : 66% du total des personnes évacuées en 2012 le fut sous son autorité durant les six derniers mois ». Au cours du premier trimestre 2013, plus de 4000 personnes ont été obligées de quitter leurs lieux de vie, ce qui correspond à un cinquième des 20 000 Roms majoritairement originaires de Roumanie et de Bulgarie qui vivent en France.

La mise en application de la circulaire interministérielle du 26 août 2012 relative à l'anticipation et à l'accompagnement des opérations d'évacuation des campements illicites est également très critiquée. Alors qu'elle « précise le cadre de l'action de l'Etat dans le cas d'évacuations de campements illicites, ainsi que le dispositif de coordination des acteurs locaux à mettre en œuvre autour du Préfet » – ce qui revient, dans le texte, à prendre des précautions vis-à-vis des personnes avant leur expulsion – cette circulaire est encore jugée insuffisante voire non ou mal appliquée<sup>7</sup>. Pour Amnesty Internationale, les « expulsions forcées à répétition sont traumatisantes et plongent les familles dans des situations critiques. Elles aggravent leur pauvreté, perturbent la scolarisation des enfants, l'accès aux soins et anéantissent toute chance d'intégration et d'insertion sociale ». A propos de la scolarisation et de la scolarité des enfants, de nombreuses situations de scolarités interrompues ou intermittentes ont été relayées par les médias.

De son côté, mais en revendiquant une réflexion élaborée en étroite collaboration avec les autres ministères, le Ministère de l'Education Nationale a travaillé sur trois circulaires qui sont parues le 11 octobre 2012 au Bulletin Officiel<sup>8</sup> :

- La circulaire n°2012-141 est relative à l'organisation de la scolarité des enfants allophones nouvellement arrivés ;
- La circulaire n°2012-142 est relative à la scolarisation et à la scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs ;
- La circulaire n°2012-143 est relative à l'organisation des centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV).

---

<sup>7</sup> Le Défenseur des droits, Dominique Baudis, a produit un bilan critique d'application de la circulaire interministérielle en mai 2013.

<sup>8</sup> Le dernier bulletin officiel de l'éducation nationale portant sur ces publics datait du 25 avril 2002, il y a 10 ans donc.

Ces circulaires visent l'amélioration des conditions de scolarisation des enfants dits itinérants et des enfants roms, bien que ces derniers ne soient pas nommés ainsi dans les circulaires. Lors d'une rencontre au MEN le 13 février 2013 avec la ministre déléguée auprès du ministre de l'éducation nationale chargée de la réussite éducative, Madame Georges Pau-Langevin, nous sommes intervenue précisément sur les enjeux et les effets de la catégorisation politique sur l'accueil et la prise en charge de ces publics scolaires. Un des points de notre propos portait plus précisément sur la question du contournement républicain de l'identité anthropologique des publics concernés. On constate en effet qu'il implique des modes de désignation plus ou moins pertinents qui rendent difficiles la lisibilité des textes et l'efficacité de leur application.

Ainsi, dans la circulaire du 2-10-2012 portant sur les enfants « issus de familles itinérantes et de voyageurs », il est aussi fait mention d'enfants « d'origine étrangère » et d'enfants « nouvellement arrivés en France ». La circulaire fait implicitement référence aux enfants *roms*<sup>9</sup> nés à l'étranger et arrivés en France il y a plusieurs années ou récemment dans le cadre d'une migration familiale, c'est-à-dire à la catégorisation « roms et gens du voyage »<sup>10</sup> – reconnue dans le cadre et les textes de la politique européenne commune – et qui essaye de rendre compte de la minorité européenne sociologiquement attestée des Tsiganes. Ces enfants ne s'inscrivent pas dans une problématique d'itinérance, tout comme la majorité des enfants dits « du voyage » nationaux qui sont en réalité sédentaires ou sédentarisés en habitat mobile. Le critère d'itinérance est donc à manier avec beaucoup de prudence : le déficit d'aires aménagées ou de logements adaptés oblige des familles tziganes (françaises) ou roms (étrangères) à « voyager » le plus souvent sur des emplacements illégaux pour pouvoir trouver un espace disponible pour vivre. L'errance liée à la précarité des conditions de vie ne peut être confondue avec l'itinérance choisie par d'autres groupes familiaux ou le voyage lié à des raisons professionnelles.

Si, comme le prévoit la circulaire du 2-10-2012, les enseignants et autres personnels concernés par la scolarisation de ces enfants doivent bénéficier notamment d'« une meilleure connaissance de la diversité des publics », il semble en effet impératif de lever les ambiguïtés en redonnant sa place à une réflexion actualisée et construite ainsi qu'à des propositions de formation permettant aux professionnels d'entrer dans la complexité de la réalité

---

<sup>9</sup> Madame la ministre déléguée à la réussite éducative parle d'ailleurs elle-même de « Roms » dans ses discours oraux.

<sup>10</sup> Par exemple, Recommandation CM/Rec(2009)4 du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'éducation des Roms et des Gens du voyage en Europe

anthropologique, culturel et linguistique de ces familles et de leurs enfants. L'objectif est de mieux répondre aux besoins déjà repérés et analysés sans pour autant culturaliser de manière injustifiée les pratiques scolaires.

C'est également un des objectifs que nous poursuivons dans cette recherche qui porte certes sur un public spécifique, vivant dans un contexte lui-aussi très précis et rencontrant des difficultés qui lui sont propres parfois, mais qui pose également des questions à portée plus « universelle ».

---

### 1.1.2 QUELQUES CONSTATS LIES A LA SCOLARISATION ET A LA SCOLARITE DES ENFANTS ROMS

---

Si les conditions de vie des populations roms sont particulièrement préoccupantes, voire alarmantes pour certaines d'entre elles, la question de la scolarisation de ces enfants retient également l'attention des pouvoirs publics. On constate en effet que la majorité des populations vivent sur des lieux de vie instables qui favorisent leur exclusion de la société, tant d'un point de vue géographique, économique que social<sup>11</sup>, et que la majorité des enfants en âge d'être scolarisés sont absents de l'école ou la fréquentent irrégulièrement<sup>12</sup>. L'enjeu scolaire, auquel on peut associer un enjeu d'intégration, ne peut être résolu au sein de l'institution scolaire seule. Il nécessite la mise en place de partenariats en amont de et avec l'Ecole : partenariats avec les familles et partenariats avec les associations et les travailleurs sociaux (Pithon et *al.*, 2008). La scolarisation des enfants roms migrants est une affaire de territoires géographiques, sociaux et éducatifs.

En ce qui concerne notamment les difficultés rencontrées dans le champ de la scolarisation, les raisons invoquées pour expliquer cette situation sont multiples et variées et supposent une analyse précise des rapports qu'entretiennent les Roms avec l'institution scolaire et réciproquement. C'est l'objectif que nous poursuivons depuis une dizaine d'années en menant des enquêtes de terrain dans l'agglomération lilloise auprès de familles roms françaises et

---

<sup>11</sup> On peut consulter à ce propos les différents rapports de Médecins du Monde, de la Ligue des Droits de l'Homme, du Mouvement contre le racisme et pour l'amitié entre les peuples (MRAP).

<sup>12</sup> Programme des Nations Unies pour le Développement, 2006.

étrangères d'une part, et auprès d'écoles de la métropole d'autre part<sup>13</sup>. Au cours de ces recherches dont l'objet principal est la scolarisation des enfants roms, nous avons donc passé du temps sur les lieux de vie des familles. Aujourd'hui nous poursuivons nos investigations sur ces lieux de vie en y développant beaucoup plus précisément notre réflexion concernant les dispositifs d'accueil où vivent les enfants roms et leurs familles car ils constituent leur cadre de vie et le point de départ de ce mouvement à la fois spatial et temporel, social et culturel, auquel renvoie l'expression communément admise « aller à l'école », qui de fait n'est pas partagée par une minorité. Que signifie « aller à l'école » pour ces familles qui habitent en ville, dans des conditions de vie précaires ?

Nous développons l'idée qu'au-delà des différentes formes de mobilité des familles<sup>14</sup>, nous nous trouvons en présence de situations et de parcours scolaires instables – nous pourrions parler de « nomadisme scolaires » – marquées par des discontinuités et des ruptures où les errances institutionnelles sont aussi à interroger. Ainsi, si la question rom à l'échelle locale de l'agglomération lilloise s'est traduite en « problème » rom en ce qui concerne les questions de scolarisation, nous estimons que, seul, le facteur des conditions de vie ou ce qui est traduit comme une absence de volonté ou de projet chez les familles ne sont pas suffisants pour expliquer les difficultés de scolarisation. En effet, force est de constater, dans les discours et les pratiques, que des processus de catégorisation institutionnelle conduisent à penser et à organiser la scolarisation en fonction de logiques administratives et territoriales qui produisent également des effets sur les processus de scolarisation et la scolarité des enfants roms.

---

<sup>13</sup> Bruggeman Delphine, 2006, Des camions-écoles pour scolariser des enfants tsiganes. Contribution ethnographique à l'analyse des variations de la forme scolaire, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, sous la direction de Michèle Guigue, Université de Lille 3.

<sup>14</sup> Les migrations, le voyage, mais aussi les expulsions.



## 1.2 UNE PROBLEMATIQUE ET UNE CONSTRUCTION SCIENTIFIQUES

---

### 1.2.1 LE CENTRE D'HEBERGEMENT D'URGENCE ENVISAGE AU CŒUR DE LA « COMMUNAUTE EDUCATIVE »

---

En s'ancrant au sein même d'un centre d'hébergement d'urgence pour familles migrantes, la recherche interroge tout d'abord le travail social et éducatif que nécessite le dispositif qui accueille un public spécifique : des familles migrantes. Quelles sont les spécificités du travail réalisé auprès de ce public ? Comment les questions culturelles et ethniques se posent-elles aux professionnels dans ce contexte ?

Nous retrouvons le même type de questionnement en ce qui concerne la scolarisation et la scolarité des enfants à l'école. Comment les enfants migrants sont-ils scolarisés et accueillis à l'école ? Comment leurs caractéristiques culturelles et ethniques, en plus de leur milieu social, sont-elles appréhendées par les professionnels des établissements scolaires ?

Plus précisément, la scolarisation des enfants et jeunes roms étant problématique en raison de multiples facteurs, nous sommes amenées à nous interroger sur les conditions et processus d'affiliation et de désaffiliation à l'école.

Enfin, le fil conducteur de cette recherche est bien le travail éducatif exercé tant par les professionnels que par les parents au sein de la communauté éducative.

Qu'entendons-nous par « communauté éducative » ? Nous considérons les parents comme les principaux mais pas les seuls éducateurs de leurs enfants. Les enfants et les jeunes générations peuvent être considérés comme co-éducateurs de leurs parents, tout comme l'entourage familial, la communauté d'appartenance, et les professionnels avec lesquels ils sont en relation, dans le champ du socio-éducatif, du médico-social, de la scolarisation, de l'animation, etc. C'est bien l'idée de « communauté éducative » au sens large que nous souhaitons mettre au cœur de cette recherche qui étudiera notamment les places que les uns et les autres occupent dans cette communauté, les logiques et pratiques éducatives des familles et celles des professionnels.

Le code de l'éducation définit ainsi la communauté éducative : « Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves et/ou concourent

directement aux missions du service public de l'éducation et contribuent à assurer le fonctionnement des établissements et des services de l'Education nationale ». La communauté éducative « réunit les personnels des écoles et établissements, les parents d'élèves, les collectivités territoriales ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, associés au service public de l'éducation »<sup>15</sup>.

Dans notre recherche, l'idée est de partir du centre d'hébergement. C'est lui le point de départ, c'est sur ce « territoire » que se construit la communauté éducative, au sens élargi. Le cœur de cette communauté éducative ce sont les éducateurs, les familles, les enfants, en partenariat avec les enseignants et les autres acteurs scolaires des établissements. On renverse le modèle habituel de la communauté éducative qui se construit autour du tandem famille-école avec les travailleurs sociaux en périphérie.

Comment, dans ce contexte particulier, ce que nous nommons « la communauté éducative » du centre d'hébergement d'urgence participe, au quotidien, à l'élaboration et la réalisation du projet éducatif et scolaire des enfants et des jeunes roms migrants ?

---

## 1.2.2 UNE ETUDE DU TRAVAIL EDUCATIF DES PARENTS ET DES PROFESSIONNELS

---

Deux axes de recherche nous intéressent plus particulièrement :

- le travail éducatif effectué au sein des familles roms qui vivent en centre d'hébergement d'urgence
- le travail éducatif (et social) effectué par les travailleurs sociaux du centre en direction des familles roms et/ou en partenariat avec elles

Ces deux axes sont interrogés dans un contexte bien particulier qui est celui de la ou des migration(s) de ces familles qui nous semble être un facteur déterminant pour la compréhension des réalités sociales et éducatives des populations roms. Par famille, nous entendons la famille nucléaire, c'est-à-dire les parents et leurs enfants, mais nous n'omettrons pas de nous intéresser à la place de la famille élargie et de la communauté. La notion de « travail éducatif » se définit dans un cadre conceptuel relevant notamment du champ de

---

<sup>15</sup> Code de l'éducation, Art. L. 111-3.

l'éducation familiale, tant pour désigner l'action éducative parentale et familiale que l'action éducative complémentaire et/ou d'aide des professionnels (Durning, 1995 ; 1999).

Nous étudions et analysons le travail éducatif des familles/parents et des professionnels dans le cadre d'une éducation partagée, d'une coresponsabilité éducative, et d'une division du travail éducatif (Tardif & Levasseur, 2010) entre différents acteurs ou partenaires de la communauté éducative qui dépasse largement, dans ce contexte précisément, les frontières de l'École et du temps scolaire. Plus précisément, nous avons affiné cette notion en l'enrichissant des éléments de définition de Tardif et Levasseur (2010) qui, bien que produits dans le champ scolaire, nous semblent tout à fait opérants pour notre recherche : nous parlerons du « travail éducatif collectif partagé et divisé ». Il est partagé car tous les agents<sup>16</sup>, qu'ils exercent dans la sphère familiale ou professionnelle (dans le dispositif social ou dans les établissements scolaires), contribuent en principe à un projet commun : l'éducation, l'instruction et la socialisation des enfants/élèves, et cela nécessite des activités de coordination. Il est également divisé car ces agents sont responsables de tâches différentes, occupent des espaces des temps de travail spécifiques, des positions institutionnelles différentes, des fonctions et des statuts différents auprès des enfants/élèves.

Pour Tardif et Levasseur, ce travail collectif partagé et divisé est un champ organisationnel dynamique de forces et de rapports sociaux. Il existe des relations de collaboration, de subordination et d'égalité entre les différents agents. Nous reformulons donc ainsi notre question de recherche : comment le travail éducatif collectif « partagé et divisé » au sein du centre d'hébergement d'urgence – entre les parents et l'équipe socioéducative, et en articulation avec les établissements scolaires – contribue-t-il à l'éducation et à la scolarisation des enfants et des jeunes roms « migrants » ?

Après une année d'enquête de terrain au centre d'hébergement d'urgence, nous avons fait l'hypothèse que le travail éducatif collectif engagé notamment en vue de la scolarisation et du suivi de la scolarité des enfants et jeunes roms engendrait des rapports sociaux spécifiques oscillant entre la collaboration et la subordination des différents acteurs les uns vis-à-vis des autres, notamment : entre l'équipe socioéducative et les parents ; entre les enseignants et les parents ; entre l'équipe socioéducative et les enseignants.

---

<sup>16</sup> Parents, éducateurs, enseignants surtout.

## 1.3 DISPOSITIF ET DEMARCHES METHODOLOGIQUES

---

### 1.3.1 LES TERRAINS DE LA RECHERCHE

---

Les centres d'hébergement d'urgence sont à la fois le point de départ et le cœur de notre recherche. Les écoles que nous situons à la périphérie de ces centres sont les terrains complémentaires. Pour des raisons de cohérence d'exposition nous les présenterons un peu plus loin dans notre développement méthodologique.

#### 1.3.1.1 DE L'HEBERGEMENT D'URGENCE A L'HEBERGEMENT STABILISE

---

Le terrain principal de la recherche est un centre d'hébergement d'urgence de la métropole lilloise, situé sur un grand boulevard dans un quartier populaire. Il existe depuis 2003 et n'a cessé d'évoluer dans son fonctionnement, passant, dans les faits, du statut d'hébergement d'urgence (durant la période hivernale 2003-2004) à celui d'hébergement de stabilisation. Il est « abrité » par un ancien hôpital désaffecté voué à la destruction, l'hôpital Saint-Antoine. Les chambres des familles sont donc d'anciennes chambres de patients qui ont été réaménagées.

Le rapport d'activités 2010 précise que le centre a pour vocation d'accueillir des familles sans domicile fixe orientées par le Service Intégré d'Accueil et d'Orientation (SIAO). Cet accueil est en continu, jour et nuit, sans limitation dans la durée du séjour. Pour 100% des personnes accueillies dans ce CHU, l'accueil a une durée supérieure à 24 mois. La majorité d'entre elles n'a pas de titre de séjour régulier sur le territoire français.

Le terrain secondaire de la recherche est un second centre d'hébergement d'urgence, dit de La Sablière, faisant partie du même dispositif mais ouvert en janvier 2009. Il se situe également sur la métropole lilloise, à Mons-en-Barœul, au bout d'un lotissement, sans visibilité particulière.

### 1.3.1.2 UNE EQUIPE SOCIOEDUCATIVE DIVERSIFIEE ET UNE POPULATION MULTICULTURELLE

---

L'équipe socioéducative est composée de 18 personnes : un cadre de direction, un chef de service, huit éducateurs, une assistante de service social, une animatrice socioculturelle, quatre surveillants de nuit, une psychologue à temps partiel et un agent d'entretien. Le cadre de direction, le chef de service, la psychologue et l'agent d'entretien composent également l'équipe du second centre mais y sont beaucoup moins présents. Deux éducatrices à mi-temps y sont présentes à tour de rôle. Les modes de fonctionnement des deux centres sont donc différents : alors que les familles du centre de Lille vivent en co-présence permanente avec les éducateurs – qui répartissent leurs horaires sur l'ensemble de la semaine y compris les week-ends et les vacances – ou les surveillants de nuit, les familles du centre de « Mons »<sup>17</sup> ne sont pas « veillées » la nuit et rencontrent beaucoup plus ponctuellement les deux éducatrices qui, du fait de leurs horaires, ne travaillent pas en équipe.

Le rapport d'activités de 2010 fait apparaître que 164 personnes ont été hébergées dans les deux centres, dont 99 enfants. Le centre de Lille a accueilli 130 personnes dont 78 enfants ; l'autre antenne, d'une capacité moins importante, a accueilli 34 personnes dont 21 enfants. Plusieurs nationalités sont représentées : algérienne, géorgienne, roumaine, camerounaise, nigérienne... Cette caractéristique multiculturelle fait partie de l'identité de ce centre. Néanmoins, à la rentrée 2011, les familles Roms (la plupart de Roumanie) sont les plus nombreuses au sein du centre d'hébergement d'urgence de Lille : elles représentent 13 familles parmi les 20 qui sont accueillies (et 2 familles sur 6 à Mons-en-Barœul). Elles vivent dans le CHU depuis 2007 pour les plus anciennes d'entre elles, puis 2008, 2009, 2010 pour les autres.

Cette nouvelle temporalité du séjour a bouleversé le fonctionnement du dispositif et les pratiques professionnelles de l'équipe socioéducative : du travail en urgence, elle est passée à un travail social et éducatif quotidien, inscrit dans la longue durée, dans un espace « contraint ». La scolarisation des enfants et des jeunes Roms est notamment devenue une priorité parmi les différentes actions mises en place au sein du dispositif en partenariat avec les écoles et elle est parmi celles qui posent le plus de questions et de difficultés aux professionnels de l'équipe socio-éducative. C'est en partie pour cette raison que nous avons

---

<sup>17</sup> « Mons » renvoie à Mons-en-Barœul, mais dans la suite de notre texte nous continuerons à parler de Mons pour évoquer le deuxième centre d'hébergement d'urgence.

été sollicitées par La Sauvegarde du Nord pour mener cette recherche. Nous avons alors enquêté sur un dispositif d'urgence stabilisé et sur des familles « stabilisées » également.

### 1.3.1.3 PRESENTATION DES FAMILLES PRESENTES DANS LE CENTRE D'HEBERGEMENT PRINCIPAL

---

20 familles ont été accueillies en 2011-2012 et 2012-2013, soit 97 personnes dont 63 enfants. Le tableau ci-dessous présentent les familles par nationalité et précisent la date d'entrée en France, l'année d'entrée dans le centre d'hébergement et le nombre d'enfants (présents dans le centre d'hébergement). Nous nous limitons ici à dresser un tableau exhaustif de la population accueillie à St Antoine.

<b>Famille Blas-Moldavan</b>	Nationalité roumaine Entrée en France en 2003 Entrée à St Antoine en 2009 6 enfants
<b>Famille Moldavan-Balanesco</b>	Nationalité roumaine Entrée en France en 2003 Entrée à St Antoine en 2010 2 enfants
<b>Famille Luca-Duca</b>	Nationalité roumaine Entrée en France en 2007 Entrée à St Antoine en 2008 6 enfants
<b>Famille Carnatar-Antonescu</b>	Nationalité roumaine Entrée en France en 2004 Entrée à St Antoine en 2008 3 enfants
<b>Famille Bucatar</b>	Nationalité roumaine Entrée en France en 2007 Entrée à St Antoine en 2007 4 enfants

<b>Famille Tomescu-Gheorghiu</b>	Nationalité roumaine Entrée en France en 2006 Entrée à St Antoine en ? 1 enfant
<b>Famille Laptar-Rotar</b>	Nationalité roumaine Entrée en France en 2007 Entrée à St Antoine en 2010 2 enfants
<b>Famille Popesco</b>	Nationalité roumaine Entrée en France en 2007 Entrée à St Antoine en 2008 1 enfant
<b>Famille Popesco</b>	Nationalité roumaine Entrée en France en 2007 Entrée à St Antoine en 2008 1 enfant
<b>Famille Pretorian-Pietru</b>	Nationalité roumaine Entrée en France en 2007 Entrée à St Antoine en 2008 4 enfants
<b>Famille Gregoriu</b>	Nationalités roumaine Entrée en France en 2008 Entrée à St Antoine en 2010 7 enfants
<b>Famille Tesador</b>	Nationalité roumaine Entrée en France en 2007 Entrée à St Antoine en 2008 4 enfants
<b>Famille Petrovic-Jovanovic</b>	Nationalités monténégrine pour Mr et serbe pour Mme Entrée en France en 2003 Entrée à St Antoine en 2009 6 enfants

<b>Famille Lomadzé-Méliva</b>	Nationalité géorgienne Entrée en France en 2004 pour Mme et 2008 pour Mr Entrée à St Antoine en 2009 2 enfants
<b>Famille Gorski (mère seule)</b>	Nationalité russe Entrée en France en 2008 Entrée à St Antoine en 2010 1 enfant
<b>Mme Bouguessa</b>	Nationalité algérienne Entrée en France en 2007 Entrée à St Antoine en 2008
<b>Famille Lakekal (père seul)</b>	Nationalité algérienne Entrée en France en 2008 Entrée à St Antoine en 2008 1 enfant
<b>Famille Chaoui</b>	Nationalité algérienne Entrée en France en 2011 Entrée à St Antoine en 2011 3 enfants
<b>Famille Dembelé (mère seule)</b>	Nationalité sénégalaise Entrée en France en 2010 Entrée à St Antoine en 2012 1 enfant
<b>Famille Gouiaby-Bathily</b>	Nationalité nigérienne Entrée en France en 2006 Entrée à St Antoine en 2010 2 enfants



#### 1.3.1.4 PRESENTATION DES PARCOURS SCOLAIRES DES ENFANTS ROMS EN AGE D'ETRE SCOLARISES

---

Sur les 63 enfants présents dans le centre d'hébergement, 51 enfants sont roms roumains. Parmi eux, 38 sont ou ont été scolarisés depuis qu'ils sont accueillis à St Antoine. Nous pouvons considérer que les 13 restants ne relèvent plus ou pas encore d'une classe d'âge scolaire. Enfin, 28 enfants et jeunes roms sont scolarisés lorsque nous menons l'enquête en 2011-2012 et 2012-2013. Nous avons pu retracer les parcours scolaires des élèves au fil des années depuis leur arrivée à St Antoine et quelques uns de ces parcours scolaires seront analysés dans la seconde partie de ce rapport, lors de l'enquête menée dans les établissements scolaires. Dans un premier temps, nous souhaitons donner à voir la diversité des trajectoires scolaires des enfants roms vivant dans le même centre d'hébergement, certains s'inscrivant dans des parcours typiques et d'autres plus atypiques (scolarités réussies au collège et au lycée par exemple). Ce tableau nous semble également poser d'emblée la question de la cohérence des parcours et de l'orientation scolaire, qui sont des thèmes relativement peu abordés dans les recherches menées sur la scolarisation des enfants roms. Nous pensons disposer de données suffisamment riches et précises pour produire un nouvel éclairage de ces questions très importantes.

---

### 1.3.2 UNE ENQUETE ETHNOGRAPHIQUE ENTRE DEMARCHE COLLECTIVE ET STRATEGIES INDIVIDUELLES

---

#### 1.3.2.1 LES ENJEUX UNIVERSITAIRES DE LA RECHERCHE

---

**Delphine Bruggeman** est Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation depuis 2006 et membre de l'équipe Proféor-CIREL (EA 4354) à l'Université de Lille 3. En 2005, elle a soutenu sa thèse intitulée « Des camions-écoles pour scolariser des enfants tziganes. Contribution ethnographique à l'analyse des variations de la "forme scolaire" », sous la direction de Michèle Guigue. Depuis, elle a poursuivi une partie de ses recherches sur les processus et formes de scolarisation des enfants tziganes français et roms migrants dans les écoles dites ordinaires et dans les dispositifs spécifiques sur l'agglomération lilloise. Elle

étudie également, dans le champ du travail social, le travail éducatif des parents et des professionnels.

A la rentrée 2013, elle a obtenu un détachement de son université sur un poste de chercheure à l'Ecole nationale de protection judiciaire de la jeunesse (ENPJJ) à Roubaix.

**Leila Noui** a soutenu en juin 2011 son Master 2 Recherche de Sciences de l'Education intitulé « De l'accueil des élèves nouveaux arrivants à la question rom au collège » et s'est inscrite en Doctorat de Sciences de l'Education, sous la direction de Michèle Guigue (Professeur des Universités) en co-direction avec Delphine Bruggeman. Le projet de thèse visait la compréhension des processus de scolarisation des enfants et jeunes roms migrants en centre d'hébergement d'urgence. Qu'est-ce qu'aller à l'école signifie dans ce contexte de vie ? Quant et comment l'entrée à l'école se fait-elle ? Dans quelle mesure se pérennise-t-elle ? Son terrain de recherche est le centre d'hébergement d'urgence de Lille. Leila Noui a arrêté sa thèse en juillet 2012. Elle a néanmoins effectué une année d'enquête de terrain qui a donné lieu à la production d'un journal de terrain d'une centaine de pages que nous avons utilisé et analysé en partie pour ce rapport.

**Julie Montoya** a soutenu en septembre 2012 un Master 2 Recherche de Sciences de l'Education intitulé « Du centre d'hébergement à l'école. Enquête ethnographique auprès de familles migrantes » sous la direction de Michèle Guigue et Delphine Bruggeman. Son travail de recherche porte également sur l'objet « aller à l'école ». Elle a effectué son enquête de terrain dans une autre unité du dispositif d'hébergement d'urgence située dans la métropole lilloise. A la suite de ce travail, Julie Montoya s'est réinscrite en Master 2 Recherche de Sociologie « Pratiques et Politiques locales de santé » à l'Université de Lille 1 sous la direction de Bernadette Tillard (PU). Elle a alors poursuivi ses recherches sur les pratiques de santé des publics migrants. Elle s'est donc rendue à St Antoine pour y réaliser son enquête de terrain durant quelques mois en cette année 2012-2013. Elle a soutenu son mémoire en septembre 2013 : « Santé, Migration et Travail social. Quelles réalités pour un centre d'hébergement d'urgence ? ».

**Zoé Maltet** est étudiante en Master 2 Recherche de Sciences de l'Education à l'Université de Lille 3 sous la direction de Christophe Niewiadomski (PU) et Delphine Bruggeman. Etudiante de Delphine Bruggeman en Master 1, Zoé Maltet s'est vue proposer de réaliser sa recherche de Master 2 dans le cadre de la recherche ONED. Elle a donc travaillé plus particulièrement

sur le volet « Scolarisation et scolarité des enfants et jeunes roms » en se rendant dans les établissements scolaires. Elle a soutenu son mémoire en septembre 2013 sur le thème : « Enfants et adolescents roms migrants : élèves décrocheurs ou décrochés ? Etude ethnographique de l'expérience scolaire d'enfants et d'adolescents roms migrants accueillis en centre d'hébergement dit de stabilisation ».

Du fait donc de la configuration de l'équipe de recherche composée d'étudiantes engagées dans des Masters 2 Recherche en un an, trois mémoires ayant chacun un objet très précis directement articulé à la recherche ONED ont été réalisés et ont donné lieu à un recueil de données important visible dans les différents journaux de terrain et la retranscription des entretiens.

Notre projet de recherche s'inscrit dans une perspective qualitative du fait de la démarche ethnographique qui nous semble être la meilleure voie possible pour comprendre et analyser la vie en centre d'hébergement d'urgence d'une part et les questions éducatives et scolaires qui se posent à ses résidents et ses professionnels d'autre part. Néanmoins, les aspects quantitatifs ne sont pas absents de cette étude : le nombre de personnes accueillies est conséquent pour ce type de dispositif et le nombre d'enfants également ; concernant la scolarisation, plusieurs catégories d'enfants en âge d'être scolarisés se dessinent : ceux qui ne sont pas scolarisés, ceux qui sont scolarisés et fréquentent l'école régulièrement, ceux qui sont scolarisés et fréquentent l'école avec plus ou moins de régularité ; nous distinguerons également les enfants selon leur « âge scolaire » et leur niveau scolaire, etc.

Ainsi, la perspective longitudinale de cette recherche peut nous conduire à « quantifier » certains de ses aspects plutôt en lien avec la thématique de la scolarisation des enfants roms migrants.

Outre le fait de tenter de répondre aux questions posées tout au long de ce projet, un des objectifs de cette recherche est de réaliser une monographie du terrain principal, le centre d'hébergement d'urgence de Lille, des familles qui y vivent et de l'équipe éducative qui y exerce ses activités professionnelles. Les données relatives au terrain secondaire (également situé dans la métropole lilloise) permettent de nuancer, de renforcer ou d'interroger les données obtenues sur le terrain principal. Seule une collecte de données réalisée en équipe peut permettre d'atteindre cet objectif. Les données visées concernent donc les éléments suivants :

- L'hébergement en centre d'hébergement d'urgence et les conditions de vie (cadre, fonctionnement, règlement, projet socioéducatif...)
- Les familles (composition, histoire de vie, projets de vie...)
- Les enfants et les jeunes (scolarisation, scolarité, socialisation...)
- L'équipe socioéducatrice (composition, rôles, activités, partenaires...)

Une description fine et précise de ces éléments permet de mieux saisir les multiples interactions qui se déroulent au sein du centre mais aussi à l'extérieur (relations aux écoles et aux autres dispositifs sociaux et éducatifs par exemple). Les points de vue de tous les acteurs du dispositif sont ou seront pris en compte.

Les thématiques transversales concerneront plus précisément :

- Les conditions de vie et la vie familiale en centre d'hébergement d'urgence
- Les conditions de l'exercice professionnel des travailleurs sociaux
- La scolarisation et la scolarité des enfants

### 1.3.2.2 LES ENJEUX ETHIQUES DE LA RECHERCHE

---

Conscientes de mener une enquête ethnographique dans un contexte peu commun nous confrontant progressivement aux mêmes limites que celles rencontrées par les professionnels<sup>18</sup> – comment ne pas faire intrusion dans la vie privée et intime des familles – nous avons régulièrement interrogé nos propres démarches et leurs possibles impacts sur les personnes enquêtées. Nous avons un réel souci de respecter des personnes, aussi bien les familles que les professionnels, car l'enquête ethnographique nous a permis de les côtoyer sur le long terme, ce qui n'est pas sans effet sur la relation enquêteur-enquêté.

Si nous partageons toutes trois le point commun d'enquêter auprès d' « acteurs faibles » (Payet, Rostaing et Giuliani, 2011), nous avons cependant éprouvé des difficultés d'ordre éthique parfois différentes : que faire des confidences professionnelles et privées ? Quelle « juste distance » (Bensa, 1995) trouver entre soi et l'autre ? Comment ne pas sur-stigmatiser une population déjà fragilisée par les représentations et préjugés que le regard extérieur a déjà longuement construits à son sujet ?, etc. Ces difficultés, éprouvées directement sur le terrain ou dans la prise de distance et de recul, nous les retrouvons également dans la phase d'écriture et la mise en mots de notre recherche. On retrouve là encore le souci de dire sans trahir, mais

---

<sup>18</sup> Nous y reviendrons plus longuement dans la seconde partie du rapport.

sans mentir, et la sensation que le poids des mots peut être déterminant dans notre façon de regarder et lire ce terrain de recherche.

---

### 1.3.3 LE RECUEIL DES DONNEES (SEPTEMBRE 2011-JUIN 2012)

---

<b>Chercheur</b>	<b>Objets</b>	<b>Lieu</b>	<b>Méthodologie</b>
D. Bruggeman	Le fonctionnement du dispositif, l'équipe socioéducative, les relations éducateurs-familles	St Antoine	Observation, observation participante, entretiens informels
L. Noui	Aller à l'école. Les enfants roms et leurs parents. La préparation pour l'école	St Antoine	Observation participante, entretiens informels
J. Montoya	Aller à l'école. La préparation pour l'école, le trajet jusqu'à l'école. Les relations éducatrices-parents-enfants.	Mons-en-Barœul	Observation participante, entretiens informels

L'enquête ethnographique a commencé en septembre 2011 afin de favoriser l'immersion des chercheurs sur les terrains professionnels : Delphine Bruggeman et Leila Noui à Lille ; Julie Montoya à Mons-en-Barœul. Quelques mois plus tard, nous connaissions déjà assez bien l'équipe socioéducative qui nous a très bien accueillies et les familles sont habituées à nous rencontrer de temps en temps. Nous avons aussi établi des contacts avec des écoles afin de pouvoir les solliciter le moment venu.

Nous avons adopté une posture compréhensive et notre présence sur le terrain et auprès des acteurs concernés est régulière (une demi-journée par semaine pour Delphine Bruggeman, environ deux journées par semaine pour Leila Noui Julie Montoya). Notre observation est participante, nos entretiens sont restés informels dans un premier temps. La lecture de la documentation liée au dispositif ainsi que la lecture des cahiers de liaison (pour Delphine Bruggeman) ont permis une meilleure appréhension du fonctionnement du dispositif et des

pratiques collectives et individuelles que l'on observe. Notre travail de groupe est un travail de concertation et d'échange d'informations. Dans ce cadre, chaque chercheur est responsable et auteur de sa propre recherche qu'il met au service du projet commun.

Ainsi, en 2011-2012 Delphine Bruggeman a choisi d'observer le travail de l'équipe socioéducative. Elle a passé du temps dans le bureau dans lequel les membres de l'équipe reçoivent les parents, les jeunes et les enfants. Elle les a aussi accompagnés lors de visites chez les familles. Cette place auprès des éducateurs lui a permis d'observer leurs relations aux parents et aux enfants, d'observer leur travail d'équipe et d'approcher leurs relations partenariales avec les écoles notamment. Elle a également choisi d'assister à une réunion d'équipe par mois, dans la mesure du possible celle qui se déroule en présence des surveillants de nuit.

Leila Noui, de son côté, a entrepris différentes démarches afin de prendre place dans le quotidien des familles et des enfants, en rapport avec l'école. Elle a été présentée à quelques familles auxquelles elle a expliqué ses intentions et a pu suivre quelques enfants lors de leurs trajets matinaux entre le centre d'hébergement d'urgence et l'école. Elle a aussi rencontré des enseignants, et participé à des activités périscolaires organisées par l'animatrice socioculturelle au centre, après l'école.

Julie Montoya enfin, seule sur le terrain de Mons-en-Barœul, a adopté les mêmes stratégies que Leila Noui puisque son objet de recherche porte également sur ce qu'aller à l'école signifie. Cependant, le contexte et le fonctionnement du centre étant différents, la place qu'elle y occupe est également particulière : elle a un double des clés qui lui permet de s'y rendre même en l'absence des deux éducatrices.

---

### 1.3.4 LE RECUEIL DES DONNEES (SEPTEMBRE 2012-JUILLET 2013)<sup>19</sup>

---

<b>Chercheure</b>	<b>Objet</b>	<b>Lieu</b>	<b>Méthodologie</b>
D. Bruggeman	Le travail éducatif des professionnels en direction des familles du centre d'hébergement d'urgence. Education et scolarisation.	St Antoine	16 entretiens semi-directifs longs (2 heures en moyenne) avec les membres de l'équipe socioéducative
Z. Maltet	A l'école : les élèves dans les établissements et dans leur classe ; les relations avec les enseignants et les autres élèves ; les parcours scolaires...	4 établissements scolaires de la métropole lilloise : maternelle, élémentaire, collège, lycée	Observation, observation participante, entretiens informels, 22 entretiens semi-directifs avec le personnel éducatif et les élèves
J. Montoya	Les familles migrantes et les questions de santé. Les professionnels du centre d'hébergement d'urgence et les questions de santé. Santé et éducation chez les familles roms.	St Antoine	Observation participante, entretiens informels et semi-directifs avec les professionnels et des parents

#### 1.3.4.1 UNE RECHERCHE PLUS APPROFONDIE DU TRAVAIL EDUCATIF DE L'EQUIPE SOCIO-EDUCATIVE

---

Suite au travail d'observation de l'équipe socioéducative durant une année et aux nombreux entretiens informels avec les différents membres de l'équipe, Delphine Bruggeman a, cette année, poursuivi sa recherche en suivant une autre temporalité. En effet, son détachement à l'ENPJJ a eu un impact sur son temps de présence sur le terrain du centre d'hébergement, ce

<sup>19</sup> La liste des matériaux recueillis est disponible en annexes.

que nous pouvons pointer comme une difficulté à ce stade de l'enquête. Néanmoins, elle a pu consacrer au moins une journée par semaine en moyenne, pendant dix mois, au recueil des données qui a consisté surtout en la passation d'entretiens semi-directifs avec les 16 membres de l'équipe socio-éducative : éducateurs, assistante de service social, animatrice socioculturelle, psychologue, surveillants de nuit, homme d'entretien et chef de service. La grille d'entretien était commune pour tous du point de vue des thèmes abordés et a été adaptée en fonction de la profession de chaque personne. Ces entretiens ont poursuivi trois objectifs : inviter la personne interviewée à dire et décrire son travail en centre d'hébergement d'urgence ; discuter plus précisément de l'accompagnement éducatif et scolaire ; recentrer le propos sur les familles roms afin de repérer l'éventuelle (non) spécificité de ce public. Les thèmes abordés ont été les suivants : l'arrivée et l'adaptation au centre d'hébergement d'urgence ; le travail individuel et collectif dans le centre d'hébergement ; la relation aux familles et aux enfants ; l'éducation des enfants et des jeunes ; la scolarisation et la scolarité des enfants et des jeunes.

Les entretiens ont été très bien acceptés, bien que parfois un peu « craints » par certains éducateurs qui n'étaient pas certains de pouvoir parler longuement de leur expérience. Au final chaque entretien dure au minimum deux heures, et certains dépassent les deux heures trente. Ils ont été très riches et révèlent des trajectoires parfois étonnantes, comme celles des surveillants de nuit, tous d'origine immigrée ayant connu un certain nombre de difficultés à leur arrivée en France, comme les familles migrantes accueillies au centre d'hébergement.

Delphine Bruggeman a aussi complété ce travail de quelques observations à l'occasion de réunions, de fêtes organisées au centre d'hébergement. Elle a enfin passé du temps à encadrer la recherche de Zoé Maltet sur le volet scolarisation et scolarité de la recherche, ce qui a produit d'une part une dynamique de recherche intéressante et d'autre part une triangulation des données très intéressante pour faire progresser la recherche. En effet, en confrontant nos données et nos réflexions produites à partir de nos terrains respectifs, nous avons pu mettre en relation les discours des membres de l'équipe socioéducative avec ceux des enseignants par exemple et y repérer des concordances et des discordances. Très imprégnée des discours des éducateurs et de l'assistance de service social, Delphine Bruggeman a aussi pu, grâce à la recherche de Zoé Maltet dans les établissements scolaires, prendre du recul par rapport au terrain de St Antoine. A propos de son rapport au terrain, Delphine Bruggeman, à l'occasion



de deux communications scientifiques<sup>20</sup>, a déjà analysé d'une part, les effets et les enjeux du temps de l'enquête ethnographique sur le temps de l'intervention sociale et éducative au centre d'hébergement ; d'autre part, les relations et les interactions entre le chercheur et les professionnels.

#### 1.3.4.2 UNE RECHERCHE SUR LES PRATIQUES DE SANTE

---

Suite à sa recherche menée l'année précédente au centre d'hébergement de Mons, Julie Montoya décide de poursuivre ses études universitaires dans un second Master 2, en sociologie, plus spécifiquement en sociologie de la santé. Julie Montoya se demande quelles sont les pratiques de santé des familles migrantes qui résident au centre d'hébergement de St Antoine. Si cet aspect ne sera pas développé dans le rapport, il a néanmoins enrichi nos discussions au cours de la recherche et a permis d'illustrer différemment encore le travail éducatif mené par l'équipe dans le centre. Elle ne se focalise pas uniquement sur les familles roms mais, de fait, celles-ci étant majoritaires dans le centre d'hébergement, elles sont également les plus visibles dans l'étude menée par Julie Montoya. Elle a délimité quatre axes d'observation qui se sont stabilisés autour des points suivants :

- L'accès aux soins des populations migrantes
- La question de la langue dans la relation soignant-soigné
- Les rôles des travailleurs sociaux dans le champ de la santé
- Le retour dans le pays d'origine pour se faire soigner.

L'enquête de terrain a duré environ six mois (février-juillet 2013), à raison d'une puis deux journées de présence<sup>21</sup> sur le terrain par semaine. Julie Montoya s'est d'abord positionnée auprès de l'équipe éducative, en prenant place dans leur bureau, afin de se rendre visible aux résidents passant par le bureau. Elle a ainsi fait connaissance, dans un second temps, avec les familles. Les entretiens semi-directifs avec les familles et les professionnels ont débuté mi-mai et se sont poursuivis jusqu'au début du mois de juillet. Cinq entretiens portant sur les questions de santé ont été conduits avec les professionnels : avec l'assistante de service social et avec quatre éducateurs. Quatre entretiens ont été menés avec des parents parmi les vingt

---

<sup>20</sup> Journées de Valorisation de la Recherche, ENPJJ-Roubaix en décembre 2012 ; Congrès de l'AIFRIS à Lille en juin 2013.

<sup>21</sup> A partir du mois de mars 2013.

familles accueillies dans le centre d'hébergement : deux familles algériennes venues en France pour faire soigner leurs enfants, deux familles roms de Roumanie dont une qui a la particularité d'être repartie en Roumanie temporairement pour bénéficier de soins. Julie Montoya avait mené son enquête également par des entretiens informels, plutôt avec les professionnels qu'avec les familles, plus méfiantes à son égard lors du commencement de l'enquête de terrain.

Julie Montoya pointe différents écueils méthodologiques rencontrés au cours de l'enquête et il est intéressant de noter qu'ils tiennent d'une part aux aléas du terrain lui-même et à la temporalité de la recherche et d'autre part aux comportements et aux pratiques mêmes des professionnels (du travail social et de la santé) et des familles en matière de santé. Ainsi par exemple, alors qu'elle souhaitait rencontrer des professionnels de santé, notamment médecins généralistes, elle n'a jamais eu de réponse favorable de leur part. Il avait été question aussi d'accompagner, en présence de travailleurs sociaux, des personnes à leurs rendez-vous médicaux, mais il n'y a eu aucun accompagnement effectué au moment de l'enquête alors qu'il s'agissait d'une pratique évoquée par l'équipe socioéducative. Finalement il est apparu que les familles sollicitaient peu les professionnels du centre d'hébergement pour se rendre à leurs rendez-vous qu'elles loupent parfois de manière récurrente, surtout en ce qui concerne les familles roms. Enfin, la réalisation des entretiens a été plus laborieuse que prévue, beaucoup de rendez-vous n'ayant pas été honorés par les personnes qui les avaient acceptés. Pour autant, en dépit de ces difficultés, Julie Montoya a néanmoins pu mener son enquête de terrain sur les pratiques de santé en lien avec la précarité des familles et recueillir des données inattendues à propos du rôle des travailleurs sociaux dans le champ de la santé.

---

#### 1.3.4.3 L'AUTRE PARTIE DU DECOR : LES ENFANTS A L'ECOLE

---

Le travail de recherche de Zoé Maltet porte sur la scolarisation et la scolarité d'enfants et de jeunes roms du centre d'hébergement, plus précisément sur leurs parcours et expériences scolaires. Cette thématique centrale dans la recherche est composée de plusieurs volets qui ont déjà fait l'objet d'investigations la première année de l'enquête<sup>22</sup>, notamment autour des deux points suivants : ce qu'aller à l'école veut dire pour les enfants et leurs familles ; le rôle des travailleurs sociaux dans le processus de scolarisation des enfants et le suivi de leur scolarité.

---

<sup>22</sup> Par Delphine Bruggeman, Leila Noui et Julie Montoya.

Comme nous l'avons dit précédemment, ces deux points ont été traités à partir du centre d'hébergement, nous pourrions même dire du point de vue du centre d'hébergement. Nous avons enquêté en restant dans ce lieu, ou en allant à l'école, mais sans y entrer. C'est ce qu'a fait Zoé Maltet lors de l'année scolaire 2012-2013. Elle est entrée et restée dans les établissements scolaires où sont scolarisés des enfants et jeunes roms pour étudier la scolarisation et la scolarité du point de vue de l'école cette fois. Ainsi, Zoé Maltet a commencé son enquête de terrain directement dans les établissements scolaires, elle n'est venue à St Antoine que pour se présenter à l'équipe et exposer l'objet de sa recherche mais elle n'a pas eu de contacts avec les familles. Nous avons fait ce choix après avoir longuement réfléchi aux différentes stratégies méthodologiques qui s'offraient à Zoé Maltet pour mener son enquête de terrain. Sans entrer dans le détail de ces réflexions, nous pouvons néanmoins dire que notre souci majeur consistait à ne pas créer une stigmatisation supplémentaire des enfants roms à l'école en venant les observer eux, précisément. Si Zoé Maltet avait été repérée par les enfants au centre d'hébergement puis à l'école, ils auraient fait le lien entre sa présence dans un lieu puis dans l'autre et cela aurait pu éventuellement poser des difficultés à l'étudiante dans son travail d'observation à l'école, les enfants se sachant objets de son attention. En négociant sa place dans les établissements et dans les classes, mais aussi auprès de l'ensemble des acteurs – élèves, enseignants, et autre personnel éducatif – Zoé Maltet a su éviter cet écueil : les élèves roms savaient qu'ils étaient observés mais que d'autres élèves de leur classe l'étaient également, ce qui d'ailleurs était aussi un des objectifs de cette recherche.

Les terrains de l'enquête menée par Zoé Maltet, en l'occurrence les établissements scolaires, ont été sélectionnés en fonction de différents critères :

- Intérêt de mener l'enquête dans les établissements du primaire (écoles maternelle et élémentaire) et du secondaire (collège et lycée)
- Choisir des établissements où sont scolarisés plusieurs enfants du centre d'hébergement
- Choisir des familles dans lesquelles plusieurs enfants d'une même fratrie sont scolarisés
- Prendre en compte les paramètres spatiaux-temporels de la recherche : une enquête de terrain de terrain de presque 10 mois (septembre 2012-juin 2013) dans plusieurs établissements scolaires (au moins 4 qui représenteraient les différents niveaux du système éducatif).

Ainsi, ce sont bien quatre établissements scolaires de Lille et de sa métropole qui ont été retenus pour constituer les terrains de la recherche : une école maternelle où sont scolarisés 6 enfants roms du centre ; une école élémentaire où sont scolarisés 7 enfants du centre dont 5 enfants roms ; un collège où sont scolarisées deux jeunes filles roms ; un lycée où un jeune garçon rom suit sa scolarité. Parmi ces élèves, Zoé Maltet a choisi d'étudier précisément la situation scolaire de 9 d'entre eux qui se répartissent comme suit :

#### Présentation des enfants et adolescents roms observés en fonction de l'établissement scolaire

	<b>Famille Moldavan/Blas</b> (6 enfants) <sup>23</sup>	<b>Famille Bucatar</b> (6 enfants)	<b>Famille Luca/Duca</b> (6 enfants)	<b>Famille Popesco</b> (1 enfant)
<b>Grande section maternelle</b> <i>Ecole Louise Michel</i>	Paolo (6 ans) Clara (6 ans)		Emil (6 ans)	
<b>CE2</b> <i>Ecole Paul Eluard</i>	Marius (9 ans)		Anton (10 ans) Margareta (9 ans)	
<b>3<sup>ème</sup> SEGPA</b> <i>Collège Jules Renard</i>		Aurélia (15 ans)	Silvia (15 ans)	
<b>CAP</b> <i>Lycée Louis Pasteur</i>				Daniel (18 ans)

Il a fallu pour Z. Maltet organiser une répartition du temps de recherche disponible dans quatre établissements différents pour réaliser une enquête de terrain de dix mois, ce qui n'a pas été simple. Il était important en effet de pouvoir être présente dans chaque établissement tout au long de l'année, de la rentrée scolaire jusqu'à la fin de l'année, symbolisée par l'orientation des élèves. En ayant deux journées hebdomadaires à consacrer à l'enquête de terrain, l'étudiante a donc passé une demi-journée par semaine dans chaque établissement. Si ce temps morcelé et espacé a produit une insatisfaction, légitime, liée au sentiment de ne pas être suffisamment *là* sur chaque terrain, il aura néanmoins permis à l'étudiante de s'inscrire durablement dans les classes et, de manière plus générale, d'embrasser plus largement la

<sup>23</sup> Il s'agit des enfants présents avec leurs parents au centre d'hébergement. Daniel par exemple dit avoir deux sœurs aînées ne vivant plus au foyer.

question de la scolarité des enfants roms dans le système éducatif en ayant une vision globale des différents niveaux d'enseignement.

En effet, c'est en ce sens que la démarche de Zoé Maltet est intéressante et pertinente au regard des recherches actuelles sur la scolarité des enfants roms. Le fil conducteur des quatre établissements scolaires, ce sont les enfants et les jeunes qui résident au centre d'hébergement. Bien que relevant de fratries différentes, ils vivent pourtant au même endroit et dans les mêmes conditions et partagent d'autres points communs pour certains d'entre eux : la date d'arrivée en France, le type de scolarisation suivie, les établissements scolaires fréquentés, l'accompagnement scolaire de l'équipe socioéducative, etc. Pour autant, et au-delà de conditions de scolarisation que l'on pourrait dire équivalentes, le fait de les suivre à la fois de manière collective et individuelle permet aussi de repérer ce qui se joue dans les carrières individuelles des élèves roms. Ainsi, par le biais d'une observation régulière et prolongée, parfois participante, d'entretiens informels et semi-directifs avec les enseignants et les élèves, et d'entretiens semi-directifs avec d'autres personnels éducatifs des établissements scolaires, Zoé Maltet a pu travailler sur les axes d'analyses suivants :

- La question de la présence vs absence des élèves roms à l'école
- Les parcours et l'orientation scolaires des élèves roms
- L'intégration vs l'exclusion des élèves roms dans les établissements et dans les groupes-classe
- Le partenariat école-famille-travail social autour et dans le projet scolaire des élèves roms.

Les entretiens ont été menés en fin d'année après la période d'observation, de manière à pouvoir approfondir des sujets qui ont émergé de cette phase d'observation. Ils sont au nombre de 31 et se répartissent comme suit : 13 entretiens avec les personnels des établissements scolaires<sup>24</sup> ; 10 entretiens avec les adolescents (collège et lycée) dont 3 jeunes du centre d'hébergement<sup>25</sup> ; 8 entretiens collectifs avec les plus jeunes (4 entretiens collectifs en grande section de maternelle et 4 entretiens collectifs avec les élèves de CE2)<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> D'une durée moyenne de 40mn à 1h.

<sup>25</sup> D'une durée moyenne de 40mn à 1h.

<sup>26</sup> D'une durée moyenne de 30 à 45mn.

---

### 1.3.5 LES LIMITES DE LA RECHERCHE (QUI SONT AUSSI PARFOIS SES POINTS FORTS)

---

Nous pouvons pointer trois limites non exhaustives mais significatives, tant pour la compréhension de la seconde partie de ce rapport que par rapport au sens que nous pouvons attribuer à ce travail. Tout d'abord, arrivées au terme d'un travail de recherche au long cours, nous mesurons pleinement le fait de n'avoir pu réussir à enquêter sur le travail éducatif des familles de la même façon que sur le travail éducatif des professionnels. Nous avons en effet privilégié les rapports et entretiens informels avec elles de manière à ne pas créer de nouvelles situations dissymétriques, déjà vécues avec les éducateurs et les enseignants. Et nous n'avons que très peu franchi le seuil de leur « chambre », invitées quelques fois à y entrer et mesurant rapidement que le cadre restreint de l'espace invitait à une grande discrétion de la part du chercheur. Ainsi, le travail éducatif des familles est essentiellement dans le rapport, et nous l'énonçons comme tel, un travail observé et ressenti par l'équipe socioéducative.

Ensuite, les enquêtes de terrain menées par trois chercheuses sur plusieurs terrains ont certes permis une triangulation des données précieuse pour notre analyse mais elles ont aussi produit une densité et une richesse de matériaux que nous n'avons pu exploiter en totalité pour ce rapport<sup>27</sup>, d'où le sentiment de frustration « classique » lié à une impression de perte ou d'appauvrissement des données.

Enfin, on le sait bien, le temps de la recherche est difficilement compatible avec celui de l'intervention sociale. Et le temps de la recherche ethnographique d'autant moins. A l'heure où nous remettons notre rapport, le dispositif d'hébergement n'est probablement plus celui que nous décrivons : il avait déjà beaucoup changé entre 2011 et 2013. Nous savons également que notre présence, nos remarques, nos réponses aux questions qui nous ont été retournées dans le cadre d'une réciprocité convenue avec les professionnels, que tous ces échanges ont eu un impact sur leurs pratiques, indépendamment de la restitution qui leur sera faite. Ce rapport n'est donc qu'une photographie, accompagné du commentaire de ses auteurs, de vies déjà passées et pourtant toujours éclairantes.

---

<sup>27</sup> Nous n'avons, par exemple, pas réinvesti les entretiens réalisés avec les professionnels de l'équipe socioéducative.

## 2 DEUXIEME PARTIE : LES RESULTATS DE LA RECHERCHE

---

Cette deuxième partie du rapport s'articule autour de deux catégories de résultats : les premiers relatifs à la vie des professionnels et des familles dans le centre d'hébergement (les expériences de vie) ; les seconds relatifs à la scolarité des enfants et jeunes roms (les expériences scolaires).

### 2.1 AU CENTRE D'HEBERGEMENT : EXPERIENCES DE VIES

---

#### 2.1.1 VIVRE EN CENTRE D'HEBERGEMENT : AVEC SA FAMILLE, SES VOISINS, ET UNE EQUIPE SOCIOEDUCATIVE

---

##### 2.1.1.1 ABOUTISSEMENT OU ETAPE D'UNE MIGRATION FAMILIALE ?

---

Le point de départ de notre recherche est un centre d'hébergement pour familles migrantes. Sa particularité réside dans le fait d'accueillir des parents et leurs enfants, dont une grande majorité de Roms venus de Roumanie qui constituent la population principale de notre enquête ethnographique. Les jeunes sont nés à l'étranger et ont suivi leurs parents dans leur parcours migratoire, ils ont donc parfois transité par d'autres pays avant d'arriver en France. L'arrivée en centre d'hébergement d'urgence, récemment ou il y a quelques années, est l'aboutissement d'errances familiales et institutionnelles pour des populations néanmoins sédentaires.

Les Roms représentent environ 80 personnes qui résident dans un centre d'hébergement d'urgence qui accueille une centaine de personnes, des familles qui ont quitté leur pays pour venir vivre en France. Ces familles viennent de Roumanie, d'Algérie, de Russie, d'ex-Yougoslavie, d'Afrique subsaharienne. Elles ont pour point commun d'être venues en France pour des raisons économiques, sociales, de santé. Les familles roms de Roumanie – majoritaires dans l'établissement (13 familles sur les 20 accueillies) – ont, au cours de leur trajectoire migratoire, tenté de trouver de meilleures conditions de vie que celles connues en Roumanie. Avant d'arriver au centre d'hébergement d'urgence, elles ont vécu en différents

lieux marqués par l'instabilité et l'insalubrité, le plus souvent en caravanes – ce qui participe de la représentation d'une identité nomade erronée – ou en abris de fortune qui ne sont pas sans rappeler les habitats vétustes qui ont pu être les leurs en Roumanie pour la majorité des familles<sup>28</sup>.

Être accueilli en centre d'hébergement est, dans ces conditions, une étape importante de leur séjour en France, d'autant plus qu'il existe peu de places pour un nombre toujours croissant de demandes. Les alternatives à une vie sur des terrains dépourvus de conditions sanitaires minimales sont en effet très minces : les villages d'insertion et le logement en diffus sont des projets en développement envisagés comme des tremplins pertinents pour l'insertion des familles roms mais ils ne peuvent couvrir les besoins en termes de logement de la population rom présente sur la métropole lilloise. Avoir une place en centre d'hébergement d'urgence peut alors être considéré comme une « chance » tant du point de vue de certains professionnels du travail social que de celui de familles qui souhaiteraient y vivre.

Vivre en centre d'hébergement d'urgence, une chance pour les familles roms et leurs enfants ? Tout dépend du point de comparaison. On peut se demander en quoi est-ce une chance, par rapport à qui et à quoi : à ceux qui vivent dans ce qui s'apparente désormais à de véritables bidonvilles peut-être. Dans une logique de mise en concurrence de la misère, les conditions de vie des uns seront toujours moins pires que celles des autres, combien même elles relèveraient du logement précaire et transitoire. Car que signifie vivre, en famille, en hébergement d'urgence ?

Le centre d'hébergement d'urgence est installé dans un ancien hôpital désaffecté situé sur un grand boulevard dans un quartier populaire de la ville de Lille. De l'extérieur, il est difficile de déterminer l'identité et la fonction du bâtiment situé en retrait de la route. Les tapis et les vêtements qui sèchent dehors juste à côté de la porte d'entrée laissent supposer une autre vie qu'une vie hospitalière. Le franchissement de la porte déclenche un « bip » qui signale l'entrée ou la sortie d'une personne dans le hall du bâtiment. Le bureau de l'équipe socioéducative est en effet situé juste à côté et sa porte reste ouverte lorsque les membres de l'équipe sont présents dans cet espace. Ils peuvent ainsi facilement voir qui entre et qui sort du centre, même s'ils n'exercent pas un contrôle permanent de ces mouvements de personnes. L'équipe étant constituée d'éducateurs et de surveillants de nuit, il y a donc toujours au moins un professionnel dans l'établissement qui n'occupe en fait qu'une partie de l'ancien hôpital.

---

<sup>28</sup> Le projet Roma développé au sein de La Sauvegarde du Nord est basé sur une collaboration franco-roumaine qui permet de mieux comprendre les conditions de vie et d'habitat de familles roms en Roumanie.



La vingtaine de familles présentes actuellement habitent donc d'anciennes chambres de l'hôpital réaménagées afin d'offrir un minimum d'équipement aux familles pour l'organisation et la gestion de leur vie quotidienne avec leurs enfants. Le problème majeur réside dans la superficie parfois très limitée des chambres qui accueillent des familles parfois nombreuses.

### 2.1.1.2 UN VIVRE-ENSEMBLE QUI S'AMENAGE

---

Les familles vivent dans une ou plusieurs chambres selon le nombre et l'âge des enfants. Il est régulièrement question, dans les discussions d'équipe, de l'évolution des aménagements et réaménagements des chambres. On assiste alors au jeu des « chambres musicales » en fonction de l'arrivée ou de départ de familles : l'équipe se demande quelles sont les chambres les plus appropriées en fonction de la composition familiale.

En témoigne cette séquence extraite d'une réunion d'équipe d'avril 2012 :

*Mme Gorski voudrait récupérer une chambre en plus pour Ivan et elle, ce qui génère une nouvelle discussion sur les espaces à St Antoine et ce que j'appelle le jeu des « chambres musicales ». Il est question de qui (adulte, enfant, jeune adulte) et du nombre de pièces.*

*Quelles sont les familles « urgentes » ? Il n'y a pas de vision commune de l'équipe.*

*A propos de Mircea : sa famille est venue d'une maison à Lambersart. « On leur a dit que dès que ce serait possible on ferait mieux » dit Nathalie. « Il y a eu une promesse trahie ». A Lambersart ils vivaient en maison, en autonomie, avec deux autres familles. Ensuite la maison a été récupérée par un autre dispositif et la famille a été accueillie à St Antoine. Cela a fait « un sacré changement de standing » pour la famille.*

*« Tu te vois dormir à 18 ans avec tes parents ? » demande Anne-Marie à Maud. Qui est prioritaire ? Des familles avec des petits enfants ou des familles avec des adolescents ? Les avis sont partagés dans l'équipe.*

*Sophie (éduc) : « Si une famille part, il ne faut plus la remplacer. Il faut stopper l'accueil ». « Nos locaux ne sont plus adaptés car ce n'est plus de l'urgence. On est maltraitant pour eux et pour nous ça génère de l'insatisfaction » dit Nathalie. « L'urgence dans un Chrs long c'est 6 mois, on les a bien dépassés là ! ».*

*La discussion est à nouveau longue sur ce point.*

*Alexis : « Comment satisfaire tout le monde ? Comment ne pas décevoir les autres en prenant des décisions ? ». « On oublie qu'on est dans de l'hébergement d'urgence » dit Anne-Marie. « Si on bouge quelqu'un il faut que tout le monde trouve mieux » dit Maud. « Je suis d'accord » dit Anne-Marie.*

*Alors comment faire ? Où prendre de l'espace ? En récupérant le bureau de Xavier ? La cuisine des éducateurs ? La salle de la machine à laver ?*

*Progressivement, les éducateurs finissent par concéder leurs espaces (cuisine par exemple) pour en octroyer de nouveaux aux familles.*

*Xavier : « C'est du foutage de gueule ! » dit-il en parlant de la chambre où vit la famille Tesador, « mais si on propose la petite pièce pour Colin ce sera déjà positif pour lui... »*

*Alexis : « C'est pas qu'une question de mètres carrés, c'est une question d'organisation de l'espace pour avoir un peu d'intimité ». Il ne s'agit pas juste d'avoir plus grand (même si dans l'absolu les familles aimeraient avoir un espace plus grand).*

*Xavier : « attention aussi, ça va faire beaucoup de travaux ». Il semblerait qu'Patrick n'arrête pas de faire des travaux depuis 6 mois.*

*Il parle ensuite des Lomadzé. Maud (mécontente) : « Quoi ? Ils sont vraiment pas prioritaires ! ».*

*Xavier demande à Maud : « C'est quoi ton état d'esprit ? », Maud répond « Ben c'est d'la merde ! »*

*Nathalie : « c'est la question de l'humanisation des Chrs. On est toujours à côté... »*

*Nous allons tous visiter la fameuse pièce à côté de la chambre des Tesador qui pourrait être aménagée pour Colin, afin de mieux nous rendre compte.*

Au détour d'un couloir, la laverie, avec un planning affiché sur la porte : des créneaux sont réservés aux familles. Un jeune joue avec une raquette et une balle contre le mur. Du linge sèche ci et là dans les couloirs, également dehors à l'entrée même du bâtiment de St Antoine.

Il y a de nombreux cafards et des souris à St Antoine. Ils sont d'autant plus nombreux lorsque la propreté n'est pas de mise dans les espaces de vie des familles. L'entretien des chambres n'est pas homogène, certaines familles y veillent, d'autres moins.

Selon les surveillants de nuit, il y a beaucoup de dégradations, des interrupteurs cassés, une porte coupe-feu enlevée. Certains prennent les électroaimants (qui s'achètent ou se vendent 50 Euros)... Xavier annonce qu'il va falloir faire 2 tests d'alarme incendie, un le jour et un le soir. Pour Jamel, il faut « responsabiliser les familles », l'eau coule parfois des heures à la cuisine, idem pour l'eau des toilettes. Mohamed ajoute que la lumière reste parfois allumée 24h/24, « c'est pas possible » dit-il. Des familles laissent la lumière allumée quand elles s'en vont. « L'économie d'énergie c'est... », dit Alice. Xavier évoque les factures d'eau et l'électricité très onéreuses.

Mohamed parle aussi des tapis qui sèchent à l'extérieur. Il pense que les familles ramènent des tapis de l'extérieur pour les nettoyer ici à St Antoine. Des familles font aussi des lessives pour d'autres membres qui habitent ailleurs sur des terrains. Xavier dit en souriant qu'il faudrait les « sensibiliser à l'économie d'énergie ». Stage « développement durable », « environnement »...

Bien que le centre ne soit pas fermé sur l'environnement qui est le sien, on peut se demander dans quelle mesure son implantation et son image empêchent des personnes qui lui sont « étrangères » de le fréquenter. Il existe pourtant des temps d'ouverture, de convivialité et de partage qui sont assez surprenants, à l'occasion des vœux de la nouvelle année ou du printemps par exemple. L'équipe socioéducative organise des fêtes pour lesquelles elle réussit à mobiliser au-delà du centre lui-même, en invitant des représentants d'association, des partenaires culturels, des artistes, etc. Et ces soirées festives se déroulent toujours dans une belle ambiance qui permet d'oublier, pour un moment, la fonction habituelle du lieu, sans

pour autant que les familles franchissent les frontières culturelles. Même le temps d'une soirée, les Roms sont avec les Roms, les Algériens avec les Algériens, les Africains avec les Africains...

De fait, des familles qui ne se connaissent pas, qui viennent de pays différents, qui ne parlent pas toujours la même langue, ne partagent pas forcément les mêmes projets, ni les mêmes habitudes, ni les mêmes valeurs, etc., sont contraintes de vivre ensemble dans un espace qui n'est pas conçu pour laisser se pérenniser la vie quotidienne d'une centaine de personnes dans une proximité qui vire parfois à la promiscuité. Certaines d'entre elles vivent en ce lieu depuis plusieurs années et les habitudes de vie produisent un sentiment d'ordinaire qui n'est pourtant que provisoire même s'il s'inscrit dans un temps long. L'hébergement était d'urgence lorsqu'il a été envisagé en 2003 pour résorber un déficit de places dans les structures de la ville pour accueillir des familles migrantes en nombre croissant sur la métropole. Il est ensuite devenu un hébergement de stabilisation, la difficulté étant de faire sortir des familles dans l'incapacité de se loger à l'extérieur, notamment du fait de la taille de la famille.

Cependant, le quotidien est également empreint de nombreuses tensions qui résultent de ce côtoiement permanent de voisins de fortune et des relations avec des professionnels qui peuvent perdre progressivement de leur sens dans cette temporalité subie par les uns comme par les autres. En effet, les professionnels sont passés d'un travail dans l'urgence à un travail dans la continuité et sur du moyen, long, voire très long terme. L'insertion de personnes en difficultés suppose-t-elle un accompagnement 24h/24 de ces personnes ? C'est une des questions que se pose l'équipe quand parfois elle ne mesure plus suffisamment l'avancée de son action, notamment auprès des jeunes, et plus précisément des jeunes Roms. Leur situation fait régulièrement l'objet de discussions entre les éducateurs soucieux de l'âge « adolescent » et des besoins que cela peut impliquer dans la vie familiale et sociale, notamment en termes d'espaces de vie, de socialisation, d'intimité... Dès que cela est possible, ils tentent de répartir et d'aménager au mieux les espaces vacants dans le bâtiment et essaient de leur réserver des espaces personnels bien qu'il devienne difficile de pousser les murs.

Quand bien même la famille est composée d'un parent et d'un enfant, la question de l'espace demeure problématique. Le premier jour où j'arrive sur le terrain<sup>29</sup>, j'accompagne l'assistante de service social en visite chez quelques familles. Je rencontre ainsi une femme russe<sup>30</sup> et son

---

<sup>29</sup> Delphine Bruggeman.

<sup>30</sup> Cette famille n'est pas rom.

filis Ivan (13 ans) qui est au collège en 5ème. Ils vivent tous les deux dans quelques mètres carrés, la chambre est très bien rangée, très propre, coquette, mais elle remplit toutes les fonctions, de la cuisine à la chambre à coucher en passant par le salon. Ivan explique qu'il aimerait avoir un espace bureau pour lui, pour pouvoir travailler au calme. J'apprendrai plus tard qu'Ivan est un bon élève en France, qu'il était un très bon élève dans son pays. C'est un garçon plutôt réservé, timide, il n'a pas vraiment de copains dans le centre, il se peut même qu'il soit malmené par certains. On observe en effet peu de mixité culturelle entre les différentes familles et également entre les jeunes. Les familles algériennes fréquentent les autres familles algériennes, leurs petites filles jouent ensemble. Ivan et sa maman sont plutôt en relation avec une famille géorgienne. Quant aux familles roms, elles restent plutôt entre elles bien que des mésententes voire des conflits existent entre certaines d'entre elles. Les jeunes Roms se regroupent entre eux également, d'autant plus qu'ils sont en majorité dans le centre. Eux-aussi se plaignent du manque d'espace et d'intimité dans les chambres qu'ils partagent avec leurs parents et leur fratrie.

---

## 2.1.2 QUESTIONS D'EDUCATION EN ET AU CENTRE D'HEBERGEMENT

---

### 2.1.2.1 EDUQUER ET SANCTIONNER LES ENFANTS... ET LEURS PARENTS ?

---

Lorsque nous commençons notre enquête, nous apprenons qu'il n'existe pas de règlement intérieur à St Antoine, « seulement la règle du bien vivre ensemble », nous dit le directeur du dispositif pour qui il s'agit plutôt de « partir d'un minimum de règles qui respectent les personnes dans leur individualité et dans leur singularité ». Il évoque une philosophie de vie plus qu'un règlement car « le bien vivre ensemble ne peut pas se décréter, il ne peut que se vivre et s'expérimenter, il est fait de confiance réciproque et de dialogue. L'important c'est de toujours discuter, parler, argumenter, plutôt que menacer, imposer et exclure ».

En relation avec un certain nombre de points qui touchent à l'organisation et au fonctionnement du dispositif d'une part et au vivre-ensemble d'autre part, l'équipe, lors des réunions, se pose la question des « règles », du « cadre », des « autorisations », des « sanctions » en direction des parents. Ce sujet divise l'équipe, et l'on perçoit le malaise que suscite par exemple la question de l'accueil des familles et du contrôle de leur

présence/absence, notamment lors des vacances lorsque certaines familles repartent en Roumanie. Elles n'ont pas le droit de partir plus de trois semaines consécutives l'été, mais elles laissent vides des chambres qui pourraient bénéficier à d'autres. L'équipe a du mal à se positionner. Pour la psychologue, il est important de « poser un cadre » à un moment donné et donc de « sanctionner si on a menacé ». Cependant la règle change selon les situations. Ainsi, à propos du départ plus ou moins contesté d'une famille partie au-delà des trois semaines, le directeur du dispositif dit : « partir pour convenance personnelle quand ton père meurt et que ta famille est en décrépitude, c'est pas pareil pour moi ».

Sur des sujets plus « légers », la question des règles peut rester épineuse et diviser encore une fois l'équipe.

« Placez-nous sinon on va se disputer ! » a demandé un adulte à un éducateur, à propos de l'organisation du stand de la braderie devant le centre d'hébergement. « Ce sont des adultes, ils peuvent se débrouiller ! » a rétorqué une éducatrice<sup>31</sup>.

Cette petite scène anecdotique est pourtant révélatrice d'enjeux liés à la place et au positionnement des adultes dans le centre d'hébergement ainsi qu'à leurs relations avec l'équipe socioéducative. On peut se demander dans quelle mesure l'organisation du dispositif infantiliserait les parents au point de les amener à demander l'aide des éducateurs pour l'organisation de leurs propres loisirs. On peut supposer en effet que des personnes vivant ensemble de manière contrainte sans autre affinité que leur précarité puissent trouver « normal » de faire appel à un tiers éducatif afin de régler leurs différends. Pour autant, l'équipe, elle, voit les choses autrement, un de leurs objectifs étant justement de préserver l'autonomie des familles ou de les y conduire. Pour les éducateurs ce type d'intervention sort du cadre de leur activité et ils n'ont pas envie de jouer ce « jeu » développé parfois par les parents.

### *Le billard et ses règles*

*Il y a 2 billards dans le hall d'entrée. Cela génère du monde et du mouvement, aussi bien chez les adultes que chez les enfants. Or à 21h, les enfants doivent remonter dans les chambres. Xavier pose la question du fonctionnement du billard pendant la semaine et le week end.*

*Jamel : « Il y a aussi les prières dans les couloirs... Si vous partez et que vous laissez les prières, c'est nous qu'on gère. Si vous laissez le billard c'est nous qu'on gère ! ». Jamel monte un peu le ton. Les autres disent « on règle d'abord le billard ».*

*Pour certains, le billard génère du bruit, pas pour Jamel pour qui « c'est bien géré ».*

---

<sup>31</sup> Réunion d'équipe août 2012.

*Cet exemple pose la question de l'espace partagé et collectif. Jamel : « Ils me disent on n'est pas en prison ! ».*

*Brouhaha dans la réunion. Xavier hausse un peu le ton et souhaite que tout le monde s'exprime à tour de rôle.*

*Tara : « on ne peut pas faire coucher les adultes à 21h ! ». Elle essaie de faire respecter les règles. Cela pose la question du bruit à St Antoine. Pour Tara, il n'y a pas de problème, elle dit savoir faire respecter les règles. Elle expose les problèmes liés aux espaces, aux jeux, jusque tard dans la nuit. Elle observe les pratiques des uns et des autres, et repère par exemple ceux qui sont sobres et ceux qui ne le sont pas.*

*Leur avis est demandé aux surveillants de nuit, les plus concernés.*

*Mohamed : « le week end il faut demander d'arrêter à 22h-22h30 »*

*Céline : « c'est l'heure à laquelle tu te couches toi le week end ? »*

*Mohamed : « je suis pas chez moi là, je travaille ! »*

*Céline : « oui mais les gens disent qu'ils vivent chez eux ici ! »*

*Anne-Marie : « ça ne me choque pas moi que ce soit à minuit »*

*Tout le monde n'est pas d'accord. Il est question de la tolérance au bruit.*

*La discussion évolue sur le sujet de la relation parents-enfants : qui doit rappeler les règles aux enfants ? Les éducateurs ou les parents ?*

*Sophie : « on ne peut pas se substituer à l'autorité parentale ! »*

*Quelqu'un dit : « et pour l'école ? Vous ne dites pas aux parents de mettre les enfants à l'école ?*

*Alors vous pouvez dire aux parents de faire remonter les enfants dans les chambres ! »*

*On revient sur le billard. Faut-il le laisser en plein milieu du hall ?*

*Pour les uns, le billard est mis à disposition pour le collectif. Pour les autres, on ne laisse pas traîner les affaires en plein milieu. C'est pareil pour les vélos ou les jeux.*

*Céline : « Colin a explosé la queue contre le mur, les hommes n'ont rien dit, moi j'aurais supprimé le billard au moins pour la journée ! ».*

*Caroline (animatrice) : « c'est intéressant ce qui se passe autour du billard en terme de lien social. On n'est pas trop casse-bonbons à vouloir mettre des règles ? ». On lui répond « en même temps on est dans du collectif, il faut respecter les rythmes des uns et des autres ».*

*Pour le bien de la collectivité, il faudrait réfléchir ensemble avec les familles concernant les usages du billard, prendre des décisions ensemble.*

*(Très longue conversation)*

*Jamel rappelle que ça s'est bien passé.*

*Xavier : « Oui Jamel mais on ne peut pas que partir de ton point de vue. Il y a 4 expériences différentes... »<sup>32</sup>*

Lorsqu'un évènement grave arrive, et surtout lorsqu'il concerne un enfant du centre d'hébergement, se pose la question, au-delà de celle des règles, de la responsabilité des adultes.

En avril 2012, la petite Margareta, 8 ans, est renversée par une voiture sur la rue, devant le centre d'hébergement. Elle avait traversé la rue sans regarder pour aller acheter des bonbons à l'épicerie. Margareta n'a pas été grièvement blessée mais son accident a suscité beaucoup d'émotion. Le père de Margareta avait frappé rudement la mère pour n'avoir surveillé leur fille ce soir là. Pour lui, la responsabilité relevait donc de sa femme. Pour l'équipe il a été

---

<sup>32</sup> Réunion d'équipe février 2012.

difficile de déterminer qui, des parents ou des éducateurs étaient responsables de la sortie de Margareta du centre d'hébergement.

L'équipe se rend compte alors que certains points de leur règlement interne ne sont pas clairs. Par exemple, en ce qui concerne les sorties d'école primaire, les enfants sont-ils ou non autorisés à sortir seuls de l'école ? La question se pose aussi pour les collégien(ne)s. Le collège d'Aurélia par exemple a appelé les éducateurs pour demander aux parents si Aurélia était autorisée à quitter le collège. Les parents étant absents au moment de l'appel, l'équipe n'a pas pris la responsabilité de l'autoriser à quitter l'établissement.

Le règlement n'est pas toujours clair non plus pour les enfants. L'idée d'une réunion des enfants avait émergé suite à un café pris avec les parents et avait été réclamée par les enfants eux-mêmes. Elle a eu lieu en novembre 2012 et a été un moment très intéressant d'après les éducateurs.

#### *La réunion des enfants*

*Les enfants avaient besoin qu'on leur explique pourquoi il existe un certain nombre de règles à St Antoine. Exemple : pourquoi faut-il être chez soi à 21h ? Les enfants ont demandé aux éducateurs pourquoi il y avait telle ou telle règle. Les éducateurs ont répondu que leurs parents aussi mettent des règles. Ils ont aussi répondu que les petits frères et sœurs avaient besoin de calme.*

*André rappelle que les veilleurs sont arrivés dans le dispositif parce que le soir et la nuit ce n'était plus possible, « ça jouait au football la nuit ! ».*

*La réunion des enfants a eu lieu en salle de réunion, avec 4 règles pour pouvoir communiquer. Tout le monde a participé. Nathalie précise que le conseil d'enfant relève de la pédagogie institutionnelle.*

*Proposition de faire une réunion par mois un peu institutionnalisée. Réunion des moyens à partir de 7 ans. Question : faudrait-il en faire une avec les ado ?*

*Caroline: « on va vite faire le tour des questions, peut-être faudra mettre des thèmes ? ». Par exemple le racisme. Alice évoque des situations de rejet de Nathan par les enfants, notamment Margareta. Du coup, il faut bien préparer les thèmes. L'équipe évoque les différentes appellations dont les enfants font l'objet : « nègre » pour parler d'un Noir, Alexis est qualifié d'Arabe (il est d'origine réunionnaise). Quand les enfants regardent un enfant noir, ils lui disent qu'il a de drôles d'yeux. Alice évoque les Chaoui qui ont dit qu'il y avait trop de « Tsiganes ».*

*André, un peu fataliste : « ici on baisse les bras, en fait tout le monde rejette tout le monde, Noirs, Arabes, Roms... »*

L'expérience de cette réunion des enfants révèle deux points importants du travail éducatif mené ou à mener avec les enfants en centre d'hébergement : le rapport à la règle d'une part et l'apprentissage du vivre ensemble d'autre part.

## 2.1.2.2 DES PARENTS, DES ENFANTS, ET DES PROFESSIONNELS QUI LES ACCOMPAGNENT...

---

### 2.1.2.2.1 ... DANS UNE DEMARCHE COMPREHENSIVE

La culture des familles roms, et notamment ce qui concerne le mode de vie, l'éducation, la santé, est discutée dans les réunions lorsque les professionnels sont en difficulté mais aussi lorsqu'ils sont dans le bureau en groupe restreint. Dans les échanges, il peut être alors question des croyances des familles, du statut de la femme, de l'âge du premier enfant chez les jeunes femmes, etc. L'équipe s'interroge, fait part de ses représentations, s'étonne lorsque 4 femmes adultes d'une même famille ne sont toujours pas mariées et n'ont pas d'enfants, rit (jaune) lorsqu'est évoquée une petite fille de 3 ans qui fume et pleure si on le lui l'interdit, se demande s'il est possible d'accepter à St Antoine le compagnon d'une jeune fille de 13 ans, enceinte. L'équipe s'inquiète aussi lors d'évènements exceptionnels qui les confrontent cette fois à des aspects culturels problématiques. Ce fut le cas par exemple lors de l'enlèvement d'Aurélia Bucatar à la fin du mois de septembre 2011.

*Sa mère témoigne. Le chef de projet Roma assure la traduction. Aurélia a été enlevée par un homme (italien) évadé de prison. Les deux familles se connaissent. Cela s'est passé devant le collège. Aurélia est rentrée mais cela a causé beaucoup d'agitation dans la famille. Madame Bucatar ne veut plus qu'elle aille au collège, idem pour toute la fratrie. Ils retourneront à l'école lorsque l'homme en question aura quitté le pays dit-elle. Alice lui répond qu'elle comprend la situation d'Aurélia mais montre son désaccord en ce qui concerne la déscolarisation des plus petits. La mère semble abattue par cet évènement.*

*Alice est allée voir Aurélia dans la chambre familiale, elle rapporte quelques échanges. Aurélia dit avoir été emmenée de force par le jeune homme. Mais on ne parvient pas à savoir s'ils se connaissaient, si cela a été orchestré ensemble (a priori non). Difficile également de savoir ce qui s'est passé entre eux durant le temps de cet enlèvement.*

*Une discussion s'ensuit avec Aurélien qui précise que les kidnappings, rapt ou enlèvements de jeunes filles (13-14 ans) sont assez fréquents chez les Roms, peut-être un peu moins chez les Gens du Voyage. Il y a déjà eu plusieurs affaires de ce type traitées par les associations qui se placent dans la logique du droit commun : les jeunes filles sont mineures, et doivent donc être protégées. Ces rapt qui correspondent à une pratique traditionnelle d'union entre les jeunes gens qui précède le mariage, sont parfois consentis, parfois non consentis. Cela pose la question des mariages forcés.<sup>33</sup>*

On comprend, à la lecture de ces scènes, que cette pratique dite traditionnelle a causé non seulement beaucoup d'inquiétude dans la famille mais aussi des répercussions directement liées à l'école. Cela constitue alors un problème complexe pour l'équipe du centre

---

<sup>33</sup> Journal de terrain de D. Bruggeman, lundi 3 octobre 2011.



d'hébergement qui réussira, quelques jours plus tard, à convaincre Aurélia et ses parents de retourner à l'école.

#### 2.1.2.2.2 ET DANS UNE DEMARCHE NON INTERVENTIONNISTE QUI TROUVE PARFOIS SES LIMITES

Dans certaines situations où les parents semblent ou sont défaillants dans leur fonction, il est nécessaire de réagir et de prendre des décisions. C'est le cas de situations de violences conjugales, de négligences ou de maltraitances qui ont conduit l'équipe à procéder à des signalements à l'ASE. A propos de la famille Luca par exemple, en juillet 2012, Alice l'ASS constate : « Ils s'élèvent vraiment tout seuls les enfants... », avant d'ajouter : « c'est quelque chose... je les ai regardés 30mn, c'est hallucinant, ça pleure tout le temps... ».

Leur mère s'est faite « tabassée » au marché à cause d'histoires avec une autre famille. Elle s'est déshabillée devant Alice pour lui montrer ses coups. Les enfants ont vu leur mère se faire tabasser. Alice explique que les enfants se frappent tous : « il y a toujours un plus petit à frapper ». Silvia, l'aînée, est excédée, comme sa mère qui ne s'occupe plus de ses enfants actuellement. C'est Silvia qui prend le relais quotidiennement. Elle a 14 ans, elle va au collège.

A aucun moment de l'exposé de cette situation en particulier les professionnels n'usent de l'argument culturel pour comprendre ou expliquer ce qui se passe dans les familles. Les défaillances parentales de certaines familles roms, qu'elles soient ponctuelles ou prolongées, sont analysées pour ce qu'elles sont et dans leurs effets sur les enfants avant tout, et non parce qu'elles émanent de familles roms en particulier. D'ailleurs, les éducateurs observent de la même façon, chez d'autres familles non roms du centre d'hébergement, des comportements négligents à l'égard de leurs enfants. Ainsi, à propos d'une famille nigérienne et camerounaise, Maud dit que « Monsieur et Madame sont tranquilles chez eux pendant que l'un de leur fils est en bas en train de traîner et de se faire tabasser par les autres ! ».

De fait il existe des signes manifestes de violences dans des familles roms : entre les parents, entre les parents et les enfants, entre les enfants ; et la proportion plus importante de familles roms parmi les familles du centre d'hébergement produit un effet loupe sur leur représentativité parmi les familles dites « maltraitantes ». L'équipe socioéducative a

connaissance de situations de femmes battues par leur mari, de cas de maltraitements envers les enfants. Objets de discussion lors des réunions d'équipe, ces éléments touchant à la fois à la vie privée des familles et au cadre collectif du centre d'hébergement mettent mal à l'aise les professionnels, toujours soucieux de ne pas s'immiscer trop loin dans la vie des familles qu'ils accueillent tout en étant vigilants vis-à-vis des personnes sur un plan individuel.

Ainsi, en novembre 2011, lorsque l'équipe est interpellée par une jeune fille, Tara, qui a subi des violences physiques de la part de certains membres de sa famille, elle n'hésite pas à se rendre « complice » de la fugue de la jeune fille. Clémence, éducatrice, l'a accompagnée à l'hôpital pour faire constater ses blessures. En discutant de cette « affaire » avec le chef de service, elle est très nerveuse car elle craint les réactions de la famille à qui l'on cache que Tara est partie à l'école en emportant ses affaires car elle ne reviendra pas. La jeune femme souhaite aller dans un foyer, et l'éducatrice ne veut pas que la famille soit mise au courant avant qu'elle soit dans le foyer car elle pense que la famille irait la chercher à la sortie du lycée pour l'en empêcher. Le chef de service a confirmé la nécessité de protéger Tara et de la mettre à l'abri avant de parler aux parents. Lorsque la famille apprend tout cela, elle est très en colère contre l'équipe et notamment contre cette éducatrice qui a fait la demande de placement. Les hommes de la famille (le père et les frères) menacent alors de régler leurs comptes avec les professionnels. Ils n'en feront rien mais cela a créé de vives tensions, « des journées éprouvantes » (Xavier) dans le quotidien de l'équipe. Après que les parents aient eu un rendez-vous à l'UTPAS (Unité territoriale de prévention et d'action sociale), Tara est rentrée chez elle.

Il n'est guère facile pour l'équipe de prendre ce genre de décisions. Les professionnels prennent parfois le temps de discuter entre eux et avec les parents afin de ne pas procéder à des signalements trop hâtifs. Ils s'interrogent à de multiples reprises, en réunions ou lorsqu'ils sont dans le bureau, sur leur propre rapport à cette violence qui se distille progressivement dans les rapports sociaux au sein du centre d'hébergement. Ne seraient-ils pas en train de s'y « habituer », de ne plus la voir à force de la côtoyer, ou tout simplement de la « tolérer », les seuils de tolérance augmentant au fil du temps ? Nous en discutons un jour en toute confiance avec Alice, l'assistante de service social :

*Dans le bureau de l'équipe, nous discutons de situations de violence à St Antoine. Alice me parle d'un exemple précis : elle a vu Mme Pretorian frapper « sérieusement » Adrian. Alice dit que sur le moment elle lui a fait comprendre « du regard » qu'elle désapprouvait son geste. Mais elle n'a pas vraiment dit quelque chose et cela lui pose problème. S'ensuit une discussion, avec Anne-Marie*

également, sur la « banalisation de la violence » à St Antoine. Alice se demande ce qu'elle doit faire parfois, si son seuil de tolérance n'est pas plus élevé à force d'être confrontée quotidiennement à des situations où la violence est présente.

Anne-Marie m'explique que Mme Pretorian est en grande difficulté avec Adrian (3 ans) qui est lui aussi décrit comme un enfant qui frappe beaucoup, notamment sa mère. Et quand elle tente de le corriger, Monsieur intervient car il n'est pas d'accord. Mme Pretorian semble donc un peu démunie devant le comportement de son garçon, ce qui pourrait expliquer son geste, sans pour autant le justifier. Alice réagit en disant qu'elle a de bonnes relations avec la famille, et qu'il lui est difficile de se poser en « donneur de leçons » lorsqu'il est question d'éducation des enfants.<sup>34</sup>

La question, dans cette situation, est de savoir si, précisément, ce type d'actes relève de l'éducation ou de la violence. Le problème est peut-être de considérer la deuxième comme étant une pratique de la première. En effet, des parents le justifient aussi ainsi : le geste (que nous percevons comme brutal ou violent) accompagne et instaure l'autorité de l'adulte, notamment devant les autres familles afin de ne pas se discréditer. Ce que ne semble pas comprendre le petit Adrian qui retourne sa propre violence contre sa mère. Ce que n'admettent pas non plus quelques jeunes qui viennent dénoncer les pratiques de leurs propres parents auprès des éducateurs. Aussi, même si les professionnels peuvent se défendre d'intervenir dans l'éducation de la famille ou de se poser en « donneur de leçon » comme le dit Alice, ils ont à faire face à des situations limites qui les obligent à se positionner, comme le dit Colette, éducatrice au centre d'hébergement de Mons :

*« Admettons, un parent, il est fâché après son gamin, sans plus d'explications il est un peu énervé et là il fait « bang » [il lui met une claque] ! Moi je suis là, j'essaie de comprendre, je lui demande qu'est-ce qui se passe. Elle peut me dire « moi je lui ai dit d'arrêter et il m'a pas écoutée ! ». Je lui dis qu'un gamin de 2 ans, si on lui dit d'arrêter mais qu'on lui explique pas pourquoi... sans explications vous lui donnez une claque, le gamin il va recommencer... (...) Tu vois, des fois ça peut prendre du temps, deux mois, trois mois, et là, surprise... Tu vois l'enfant prêt à faire une bêtise et la maman qui explique. Il n'y a plus la baffé qui part comme ça... »<sup>35</sup>.*

Colette pointe à travers cet exemple la question de l'accompagnement à la parentalité pour certains parents qui rencontrent des difficultés avec leurs enfants. Il ne s'agit pas d'être interventionniste dans toutes les situations familiales mais de repérer celles qui nécessitent que l'équipe se positionne du côté des victimes de maltraitances, qu'elles soient enfants ou adultes (en cas de violence conjugale par exemple). En ce sens, oui l'éducateur éduque, même s'il contourne ce verbe lorsqu'on lui demande quel est son rôle auprès des familles.

---

<sup>34</sup> Journal de terrain de D. Bruggeman, lundi 14 novembre 2011.

<sup>35</sup> Journal de terrain de J. Montoya.

### 2.1.2.3 LA FACE IMMERGÉE DU TRAVAIL ÉDUCATIF : LE TRAVAIL DES SURVEILLANTS DE NUIT

---

#### 2.1.2.3.1 MAIS AU FAIT, QU'EST-CE QUE LE TRAVAIL ÉDUCATIF ?

Lors de la réunion du 3 juillet 2012, sans les surveillants de nuit, le directeur du dispositif poursuit l'information auprès de l'équipe à propos de la réglementation des horaires des surveillants de nuit : ils travaillent 12h30 alors qu'ils ne devraient en faire que 10. Le comité d'hygiène et de sécurité des conditions de travail (CHSCT) a fait une visite de l'établissement et attend désormais des propositions pour réorganiser les horaires, ce qui met le directeur du dispositif un peu en colère : « J'ai dû rendre des comptes pour un truc que j'ai dû gérer un peu comme ça pendant dix ans. Donc j'ai été un peu susceptible. ». Concrètement l'allègement des horaires des surveillants de nuit passe par un élargissement de ceux des éducateurs qui devront commencer leur journée plus tôt et la terminer plus tard. Cela crée une tension très perceptible dans l'équipe, tension comprise par le directeur et le chef de service qui savent néanmoins qu'ils ne pourront pas contourner cette décision. Lorsque le directeur quitte la réunion après avoir fait cette « information-consultation », la discussion s'anime d'autant plus et le mécontentement est encore plus manifeste. L'équipe poursuit alors la discussion avec le chef de service. Un des points de tension concerne le sens du travail éducatif en fonction des horaires.

*« Ca va changer notre mode de fonctionnement ! » ; « on est un peu pris en otages là ! » (Nathalie) ; « c'est fini la convivialité à St Antoine ! Mais le problème c'est qu'on n'était pas dans la norme ! » ajoute Caroline.*

*Xavier : « On progresse vers le déménagement, de plus petites structures, avec un redéploiement des veilleurs sur d'autres activités. Un peu comme ce que fait Antonina... ». Depuis un mois, cette surveillante de nuit qui faisait partie de l'équipe fait office d'éducatrice dans un autre dispositif auprès de personnes qui ont des troubles psychiatriques et des problèmes d'alcool. L'éducateur est en congé maladie, Tara est sur le poste à mi-temps).*

*Alexis et Maud proposent que ce soit des contrats étudiants qui prennent le relais le soir de 19h à minuit. Discussion : « Non, ce n'est pas le job d'un étudiant » ; « C'est galère le coucher » ; « Si, c'est l'idéal quand on est étudiant pour bosser le soir ».*

*Autre question : « A quoi ça sert d'être là à 7h45 ? ». Maud : « On va encore se retrouver à faire des choses qu'on ne devrait pas : réveiller les enfants, leur dire d'aller à l'école... ». D'autres éducateurs confirment que c'est mieux d'être là à 8h30.*

*Et concernant le soir, à 21h : « Notre boulot va être de devoir surveiller les gamins ? » demande Alexis. Nathalie demande alors « Pourquoi ce serait plus un boulot de veilleur ? ».*

*La conversation progresse vers la question de l'embauche d'une personne le soir. « Entre 21h et 22h30 quel est le travail éducatif ? » se demande Xavier. « La vie intime des familles en prend un coup » dit Alexis. Maud ajoute « Tu changes pas de boulot ou de casquette à 21h ! Voilà pourquoi c'est mieux que ce soit un veilleur parce que la relation change. Jusque 19h, ok, notre présence a du*

*sens. Après elle n'est plus forcément nécessaire. Notre présence amène les gamins à nous solliciter alors qu'ils seraient peut-être mieux chez eux ». Pour Charlotte, « à 21h on fait le boulot du veilleur ! ».*

*Nathalie tente de faire la synthèse des activités des éducateurs en fonction de ce qu'ils viennent d'énoncer : de l'éducatif jusque 19h ; autre chose démarre à 19h, qui serait de l'ordre de l'intervention dans l'intimité des familles. Cette autre chose serait alors, selon la psychologue, de « veiller avec calme » ; « d'assurer la tranquillité de la maison ».*

*Xavier propose d'en rediscuter la semaine prochaine avec les veilleurs.*

Qu'est-ce que le travail éducatif ? A quelle heure commence-t-il ? A quelle heure se termine ou doit-il se terminer ? Comment se divise-t-il entre les éducateurs et les surveillants de nuit ? Ce sont les questions qui émergent de cette discussion (et d'autres antérieures et ultérieures) portant sur des changements d'horaires de l'activité des uns et des autres. Il est intéressant de noter que les espaces et frontières de ce travail éducatif se dessinent selon deux axes qui se croisent : un axe temporel et un axe professionnel.

Quelques mois plus tard, en décembre 2012, la position des éducateurs n'a pas bougé : le travail entre 21h et 22h30 n'a pas de sens pour eux. Beaucoup de contraintes reposaient sur les surveillants de nuit, désormais elles reviendront aussi en partie aux éducateurs : par exemple le coucher des enfants à 21h.

Les échanges sont tendus car la situation est mal comprise et mal vécue par tous, du directeur aux éducateurs, en passant par le chef de service et les surveillants de nuit. Lorsque Anne-Marie raconte sa journée pour dire que cette organisation ne lui convient pas, notamment lorsqu'il s'agit de « faire la police » le soir, le directeur réagit vivement : « Les veilleurs se tapent ça depuis 5 ans ! C'est aussi à nous de le faire ! La merde ça peut pas être que celle des veilleurs ! ».

#### 2.1.2.3.2 LES ADOLESCENTS, LA NUIT

Les observations et les relations des surveillants de nuit avec les jeunes du centre d'hébergement permettent d'en savoir un peu plus sur la place (notamment nocturne) occupée par cette catégorie dans le dispositif.

En témoigne cette discussion entre le chef de service, trois veilleurs et l'ASS lors d'une réunion spécifique au travail des surveillants de nuit<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Réunion du 25 octobre 2012.

Xavier : « On ne s'est pas vus depuis août... Comment ça va avec les ado ? Il y a une amélioration non depuis 15 jours ? ». Mohamed : « Pour Elena (Antonescu), elle est jusque 2h du matin chez Silvia (Luca) ! ». Bachir : « 3h-4h même ! ». Alice : « Pourtant en réunion sa maman est hyper stricte : c'est 22h pour les filles ». Xavier dit à Mohamed qu'il faut qu'il voit les parents d'Elena : « c'est important pour que nous on puisse retravailler dessus ». A propos d'Silvia, il comprend pourquoi il est difficile pour elle de se lever à 6h30 le matin (et je repense à ce que Zoé a dit d'Silvia qui dort sur sa table dans la classe). Il dit qu'il faut voir ses parents. Mohamed parle de « sa façon de nous parler... ». Il lui a par exemple demandé de baisser la musique à plusieurs reprises car les voisins s'en plaignent, il lui explique qu'il faut respecter les autres. Elle lui répond « on est en prison ici ! ». Bachir confirme, lui aussi lui dit « il faut comprendre qu'il y a des familles autour, des personnes malades, des gens qui veulent se reposer... Vous savez combien de personnes vivent dehors et attendent d'entrer ici ? Ne dites pas que vous êtes en prison. Faites de votre mieux. Ce que vous pouvez faire ici vous ne pourrez pas le faire ailleurs : avoir les clés, recevoir des invités... ».

Xavier dit : « peut-être qu'il faut faire une réunion avec les ado pour re-reposer les règles. A 22h ils doivent être dans leur chambre ». Jamel : « quand les adolescents nous insultent en roumain, les petits traduisent ». Bachir : « A 23h, Virgil (11 ans) a les clés pour sortir car son père lui a demandé d'aller acheter quelque chose... ». Xavier rappelle que « dans un premier temps il faut ré-interpeller les parents pour savoir s'ils ont donné l'accord » car parfois effectivement les parents confirment avoir donné les clés aux enfants. Alice : « Le problème c'est le jour où il arrive quelque chose, l'accident de Margareta par exemple ». Xavier demande aux veilleurs à quelle heure ils ferment le soir. « 22h », disent Mohamed et Bachir. « 22h, parfois 23h, parce qu'il y a beaucoup de va et vient » dit Jamel. Xavier lui dit : « il faut que vous ayez tous la même attitude. C'est 22h pour tout le monde ». Mohamed dit : « Moi les petits je peux pas les laisser sortir, même si les parents sont d'accord, c'est pas possible ». Jamel : « Pour les petits moi c'est pas question. Mais pour les ado on fait comment ? ». Xavier lui redit que le plus important c'est que les veilleurs fassent tous la même chose. Mohamed et Bachir ajoutent que parfois les jeunes leur disent : « pourquoi tu fais ça ? L'autre il fait comme ci... ». A propos de Daniel, c'est lui le « meneur des ado » dit Mohamed, il « entraîne Emil ». Xavier réagit : « Pour moi Emil et Virgil ne doivent pas sortir, ils sont scolarisés ». Bachir : « Emil sort et saute la grille ». Mohamed : « Son père joue aux dominos, il donne de l'argent à Emil pour qu'il aille se coucher ».

Puis la discussion se poursuit autour d'Elena et sa mère, Mme Antonescu, qui n'a « aucune autorité » et se laisse insulter par sa fille qui la traite de « pute » devant Bachir. Depuis que M. Antonescu a frappé ses deux filles, il s'est retiré de la prise en charge de ses filles ; c'est Madame Antonescu qui doit gérer et elle ne sait pas. Mohamed pense qu'il faudrait leur dire que « si... elles n'auront plus de chambres ». Xavier : « Je pense qu'il ne faut pas toujours menacer par des sanctions. Supprimer la chambre ce n'est pas une solution. Sauf pour Colin car il avait été irrespectueux ».

Concernant l'usage de l'ordinateur et d'internet, les veilleurs n'ont pas les mêmes règles apparemment. Pour Mohamed, c'est non. Pour Bachir c'est non mais « parfois quand je suis de bonne humeur j'accepte », ajoute-il. Les veilleurs évoquent alors une plus grande tolérance de l'usage d'internet quand c'est pour l'école. Xavier : « On a commencé à en discuter en équipe car on n'a pas les mêmes avis concernant internet et facebook. Est-ce qu'il faut être présent ou non par exemple ? ». Pour Alice, c'est « difficile, il n'y a pas de limites, les ado sont désagréables.. ; ». Alors Mohamed, internet c'est oui avec les éducateurs, et non avec eux. Certaines familles ont acheté des clés 3G. Quasiment toutes les familles ont un ordinateur voire plusieurs portables.

Les jeunes développent alors leurs propres stratégies pour échapper un temps au cadre familial pour se retrouver entre eux, c'est-à-dire entre jeunes d'une même génération. Ainsi, l'un des surveillants de nuit observe qu'une jeune fille rejoint le soir son amie dans une chambre annexe à celles de ses parents. Elle y reste très tard dans la nuit, ce qui conduit le

surveillant à intervenir pour lui demander de rejoindre sa famille car elle a école le lendemain. Cette jeune fille parfois agacée d'être ainsi « surveillée » par une personne autre que ses parents dit qu'elle vit dans une « prison ». Pourtant ce même surveillant est aussi sollicité pour la réveiller le matin afin qu'elle se lève pour aller au collège. Ils sont plusieurs ainsi à avoir besoin des surveillants pour les aider à les lever lorsque les parents ne jouent pas ce rôle. Un surveillant dit qu'il le fait pour ses propres enfants et que ça lui fait « mal au cœur » si les jeunes du centre se réveillent en retard pour l'école, alors oui il le fait, même s'il n'est pas tout à fait à l'aise d'accomplir cette tâche à la place de leurs parents.

Ce type de dilemme est récurrent chez les professionnels du centre d'hébergement d'urgence et, d'une certaine façon, il permet de questionner différemment la place des jeunes dans ce type de dispositif qui implique (ou nécessite ?) une co-responsabilité éducative. Une éducatrice me dit par exemple, lorsque je l'interroge sur la définition de son rôle d'éducatrice, « je ne suis pas éducatrice, je n'ai pas à éduquer les familles ni les enfants ». Un éducateur va dans le même sens, il affirme n'éduquer « personne ». Dans l'ensemble, les professionnels interrogés préfèrent mettre l'accent sur leur rôle d'accompagnement des familles et de leurs enfants dans leur parcours d'insertion sociale. Sur le plan éducatif, ils cherchent à (se) poser des limites en veillant à ne pas se substituer aux parents dans la responsabilité de leurs enfants dans le centre d'hébergement d'urgence. Cette tension entre la responsabilité partagée vis-à-vis des enfants et des jeunes et la crainte d'une démission progressive des parents au profit d'une autorité plus grande des éducateurs se manifeste principalement dans le cadre de la scolarisation et du suivi scolaire des élèves. L'école, qu'elle soit fréquentée, envisagée, projetée, rejetée, délaissée, aimée, ou niée, etc. oriente la majorité des interactions entre les éducateurs, les parents et leurs enfants.

---

### 2.1.3 L'EDUCATEUR ENTRE LA FAMILLE ET L'ECOLE : VU DU CENTRE

---

#### 2.1.3.1 LE PROCESSUS DE SCOLARISATION : DU PROTOCOLE...

---

Pour la métropole lilloise, il existe, depuis 2009, un « protocole de scolarisation des enfants roms » organisé par la Mairie de Lille avec l'AREAS dans le cadre du DRE (dispositif de réussite éducative). L'objectif de ce protocole est d'éviter la concentration d'un trop grand

nombre d'élèves roms dans une même école et de faciliter ainsi leur intégration. Une personne est en charge spécifiquement de ce dossier et joue le rôle d'intermédiaire entre les familles, les écoles, les mairies et les travailleurs sociaux, comme les éducateurs de St Antoine.

Le « protocole rom » comme il est communément désigné, ne fait pas l'unanimité auprès de l'équipe. Il a été mis en place pour le centre d'hébergement à la rentrée scolaire de septembre 2010.

Pour Maud « ça ne marche pas, pour nous ici ça complique et ça allonge considérablement le temps d'attente avant d'être scolarisé ». Maud a entrepris les démarches en suivant le protocole depuis février 2011 pour la rentrée de septembre 2011, elle nous montre le document retraçant les démarches effectuées. « Eux ils parlent politique, nous on est juste en train de dire que des enfants vivent ici et qu'ils voudraient aller à la même école. », ajoute Maud. Nathalie, la psychologue, souligne les effets de ce protocole : « Officiellement, il s'agit d'adapter leur inscription à leur niveau scolaire. En fonction des lieux d'hébergement ou des campements ils étaient trop concentrés donc il fallait les dispatcher... C'est long, ça rallonge, alors que normalement on va les inscrire à l'école du coin ». D'ailleurs des enseignants ne comprennent pas toujours pourquoi l'école d'affectation est trop éloignée du lieu de résidence des enfants : lorsque les éducateurs leur disent que c'est un effet du protocole, certains enseignants sont très étonnés d'apprendre l'existence d'un tel dispositif. Ce qui est long, ce sont les démarches administratives intermédiaires : une personne enregistre les DFU<sup>37</sup> et saisit à part les dossiers des enfants roms ; les éducateurs se rendent dans les mairies de quartier pour suivre l'avancée des dossiers, mais les démarches prennent du temps et les personnels des mairies leur disent parfois qu'ils ne sont « pas au courant », précise Maud. Elle ajoute : « avant, les familles allaient en mairie de quartier elles-mêmes, elles ont perdu leur autonomie et maintenant, ça prend plus de temps. Là, ça bloque avec les petits ».

S'il nous est difficile de juger précisément de la pertinence et de l'efficacité d'un tel protocole<sup>38</sup>, nous pouvons néanmoins en pointer les enjeux et en souligner les paradoxes. L'objectif poursuivi par le protocole est clair : il s'agit d'éviter que quelques écoles concentrent à elles-seules l'inscription et la scolarisation d'enfants roms qui nuiraient d'une part aux écoles et d'autre part aux enfants. Les premières seraient étiquetées et ghettoïsées, les seconds resteraient dans un entre soi défavorable à leur intégration scolaire. Cela révèle

---

<sup>37</sup> Dossier familial unique.

<sup>38</sup> Nous n'avons à disposition que le point de vue de l'équipe, il nous manque celui des acteurs du DRE par exemple pour croiser les discours sur ce protocole.



néanmoins que l'élève rom n'est pas, ne peut pas être, un élève comme les autres. Et si le protocole cherche à empêcher sa stigmatisation à l'école, il n'empêche cependant pas sa stigmatisation lors de son inscription à l'école. On se situe ici hors du droit commun mais dans un traitement spécifique de la scolarisation des enfants roms (Piasere, 2012).

Par ailleurs, les lourdeurs administratives que génèrent un tel dispositif ne permettent visiblement pas toujours aux agents administratifs de traiter les dossiers dans les temps nécessaires pour que l'enfant soit affecté à une école à la rentrée scolaire. Lors de la rentrée scolaire 2011, nous avons pris connaissance de la situation de 4 enfants qui n'étaient pas inscrits sur les listes de leur école d'affectation alors que les éducateurs avaient entrepris les démarches bien en amont du fait du protocole. Le jour J, deux élèves ont quand même été accueillis par la directrice d'une école ; dans une autre école les deux autres élèves ont été renvoyés chez eux.

Et surtout la complexité de la procédure administrative ne permet pas non plus aux parents de s'occuper seuls de ces démarches. Il est d'ailleurs peu probable, d'après ce que nous avons entendu chez les éducateurs, que les parents soient associés aux démarches d'inscription des enfants à l'école, les éducateurs étant eux-mêmes en difficulté pour suivre l'avancée des dossiers.

---

### 2.1.3.2 ... A LA REFLEXION

#### 2.1.3.2.1 SUR LES PLACES ET ROLES DES TROIS ACTEURS PRINCIPAUX

Avant la rentrée scolaire de septembre 2011, mais comme à d'autres moments de l'année, les éducateurs se demandent s'ils doivent ou non accompagner les enfants à l'école avec leurs parents. Pour Maud, c'est important de se présenter à l'école. Un an plus tard, elle pensera même que cela « permet aux enseignants de se décharger sur les éducateurs plutôt que sur les parents ». En ce sens, l'éducateur ferait office de tampon entre des interlocuteurs qui ne parviennent pas à communiquer ensemble.

Il faut aussi que les parents soient associés aux démarches administratives avec l'école. Un dilemme est exposé : si les démarches administratives n'avancent pas, ce sont les enfants qui sont pénalisés. En même temps, il ne semble pas raisonnable de remplir les papiers à leur

place. Il faut donc trouver un compromis : pré-remplir les papiers ou le faire avec eux même si cela peut prendre plus de temps. La psychologue rappelle alors qu'il est important de proposer une attention aux familles sans se substituer aux parents. Il faut être « des passeurs » dit-elle, « ne pas faire à leur place », « permettre la rencontre » de l'école et des familles. L'équipe est d'accord mais les frontières bougent parfois contre de leur volonté. Ainsi, lorsque l'ASS raconte qu'elle doit se rendre à des réunions à la place de parents qui « ne font rien », elle dit avec lassitude : « j'en ai marre de faire parent ! ».

La place des éducateurs entre l'école et la famille n'est en effet pas toujours facile à délimiter. Lorsqu'une principale de collège appelle les éducateurs pour demander à les rencontrer à cause du comportement d'un élève résident au centre d'hébergement, les éducateurs proposent d'en parler d'abord aux parents afin de les accompagner au rendez-vous. Il se trouve que le collège a déjà convoqué les parents plusieurs fois, en vain, et la principale exige un rendez-vous avant une date précise. « Qui est là et qui veut s'en occuper ? » demande Maud. Nous verrons plus loin que ce point de l'organisation du partenariat s'avère problématique : si certains parents ne sont pas des interlocuteurs stables et fiables pour les établissements scolaires, le « roulement » des éducateurs aux rendez-vous ne permet pas lui non plus de stabiliser et de clarifier les relations avec les enseignants ou les autres acteurs de la vie scolaire.

Juste avant la rentrée scolaire de septembre 2012, l'équipe se concerte sur quelques points.

*Alice a rendez-vous lundi à 11h avec l'enseignante de CLIN de la famille Luca. Objectifs : préparation de la rentrée et des rencontres avec les parents.*

*Alice : « Les enseignants semblent un peu désolés de ne pas bien nous connaître ». Elle dit qu'il faudrait peut-être remettre en place le système des références (un éducateur référent pour plusieurs familles dans une même école). Céline (qui travaille à Mons) s'étonne, elle pensait que cela avait déjà été mis en place.*

*Maud réagit à propos des entretiens avec les enseignants : « Attention, quand on va aux entretiens, c'est à nous qu'ils s'adressent, pas aux parents, il faut être vigilants ». Xavier : « Oui mais ça fait aussi partie de notre boulot ». Alice : « On peut leur dire : les enfants ont des parents mais on est là... ». Tristan : « Non, pas de « mais », « et » on est là... ». Xavier : « On a aussi un rôle de médiateur ».*

*Discussion autour des rôles des éducateurs dans la relation parents-enseignants.*

*Alice revient sur l'an passé : les parents absents aux réunions, les parents qui ne lisent pas les carnets. D'après l'ASS, quand les enseignants n'ont pas de retours à leurs demandes après des semaines et des mois, ils finissent pas laisser tomber.*

*Tristan demande, un brin provocateur : « Concernant l'assiduité des enfants est-ce qu'on essaie de faire mieux que l'an dernier ? ». L'équipe répond « oui mais comment on fait ? ». Anne-Marie : « On peut refaire un café-parents et leur dire qu'on sera plus rigoureux ? ». Tristan : « Comment on se place ? On les piste ou pas ? ». La question qui se pose dans le groupe est : quel contrôle est-il possible d'exercer sur les familles ?*

*Puis les échanges reviennent sur la question des référents. Maud : « alors on fait un truc de référence ? ». Le groupe semble d'accord sur la mise en place de référents par école. Alice : « Sur le document des écoles, on met nos noms face aux noms des gamins ? ». Céline : « C'est quoi la solution ? ». Benoît : « Les enseignants attendent peut-être qu'on les emmène nous à l'école ». Alice : « Ben ils veulent pouvoir bosser avec les enfants surtout ». Alice pose ensuite une autre question : « Y a-t-il un intérêt à être référent pour les collégiens ? » Maud : « Non, faut passer par les parents. ». Xavier : « On essaie d'organiser le système de références ? Deux par enfants ? ». Puis, un peu plus loin dans la discussion, Anne-Marie demande : « Qu'est-ce qu'on fait pour Moïse ? ». Moïse était inscrit l'an dernier à l'école mais ne l'a pas fréquentée. Les éducateurs espèrent que cela fonctionne cette année. Enfin, Maud revient sur la situation des Bucatar : ils n'ont pas déposé leur DFU à la mairie. Elle dit que « c'est la première rentrée de Maria, ce serait bien qu'elle ne la loupe pas ». D'autres familles également ne l'ont toujours pas fait.*

Il s'agit de la deuxième pré-rentrée scolaire à laquelle j'assiste en réunion d'équipe, il s'y pose sensiblement les mêmes questions qu'il y a un an : la triade enseignants-éducateurs-parents, la participation et l'implication des parents au suivi de la scolarité de leurs enfants, l'assiduité scolaire des enfants et son contrôle, le système des éducateurs référents.

#### 2.1.3.2.2 SUR L'OBLIGATION SCOLAIRE

Lors d'une réunion d'équipe qui suit la rentrée scolaire, en septembre 2012, Maud rapporte les propos d'une enseignante qui parle souvent de « gâchis » à propos de la scolarité des enfants roms qu'elle a dans sa classe. Cette scolarité serait gâchée dans le sens où les élèves auraient un potentiel qu'ils ne peuvent exploiter dans le cadre d'une scolarité chaotique.

Se pose alors la question de l'assiduité et de l'obligation scolaires. Si ce point n'est pas discuté sur le plan idéologique, il l'est cependant sur le plan de sa mise en œuvre pratique. Comment faire respecter cette obligation scolaire ? Comment faire en sorte que les enfants soient effectivement à l'école ? Quel peut ou doit-être le rôle des éducateurs dans l'application de « la loi »<sup>39</sup> ?

Répondre à ces questions n'a rien d'évident, ni pour les éducateurs, ni pour les chercheuses qui les ont observés et qui ont tenté d' « observer » la fréquentation scolaire à défaut de pouvoir la mesurer d'un point de vue comptable<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> Ce sont les éducateurs qui le disent ainsi.

<sup>40</sup> Exceptée Zoé Maltet qui, dans son mémoire de Master 2, a pu consulter des relevés d'absence dans les écoles dans lesquelles elle a mené son enquête.

Les éducateurs ont compris qu'ils étaient jugés dans leur capacité/incapacité à favoriser cette assiduité scolaire. Déjà en juillet 2011, soit un an avant qu'elle n'évoque le « gâchis scolaire », Maud évoquait déjà cette difficulté, comme en témoigne cet échange avec Nathalie la psychologue :

*Maud : « On nous reproche de ne pas être bons pour la scolarisation de la part des directrices d'écoles et des mairies. »*

*Nathalie : « Ca met tout le monde en tension parce qu'en France, c'est la voie d'insertion et on se dit : s'ils ne sont pas lecteurs, qu'est-ce qu'on va faire ? S'ils n'ont pas de métier, qu'est-ce qu'on va faire ? Les écoles nous appellent : « il n'est pas en classe encore une fois, c'est plus la peine qu'il vienne » ».*

*Maud : « Les écoles comprennent pas notre fonctionnement, ils nous imaginent comme si on allait lever les enfants, leur préparer le petit déjeuner (...) C'est la loi, les enfants doivent aller à l'école, mais des fois c'est dur, c'est quoi leur projet de vie ? Est-ce qu'ils veulent retourner en Roumanie ? Est-ce qu'ils veulent juste savoir lire et écrire ? ».*

*Nathalie : « Nous on a des espèces de schémas de réussite scolaire et l'école pour les familles roms, c'est savoir lire ou pas... ».*

Nous avons pu constater à plusieurs reprises les représentations – favorisant les incompréhensions – qu'une partie des enseignants pouvaient avoir de la mission des éducateurs concernant la scolarisation des enfants et le suivi de leur scolarité. Ils l'expriment eux-mêmes très clairement auprès des chercheuses. Ainsi, Leila Noui et Zoé Maltet, en enquêtant auprès des enseignants et des directeurs d'école, ont pu recueillir des propos qui confirment cette impression de jugement ressentie par les éducateurs.

Une enseignante dit ainsi, à propos de Virgil, scolarisé en CE1<sup>41</sup> :

*« Virgil, je l'ai... C'est extrêmement difficile... L'année dernière il est venu très peu. En avril il est parti deux mois en Roumanie, en juin il est revenu trois ou quatre jours... Il peut pas progresser comme ça Virgil, c'est pas possible... En plus il a déjà un problème de prononciation dans la langue... J'ai appelé une éducatrice de St Antoine, je lui ai demandé si elle pouvait accompagner Virgil à l'école mais elle m'a répondu « je commence à 9h »... Enfin elle pourrait commencer plus tôt... Ca va pas bousculer sa journée si elle commence un peu plus tôt... Par contre, le gamin, ça peut changer sa vie... [Silence] Non ? ».*

Cette enseignante dénonce ce qui constitue, pour elle, plusieurs freins à son travail avec les élèves roms (pas tous, nuancera-t-elle) : l'irrégularité de la fréquentation scolaire, l'absentéisme, le manque d'implication des éducateurs. Si les deux premiers points font consensus auprès de l'ensemble des acteurs éducatifs de la communauté éducative – les parents ne peuvent eux-mêmes le contester – le dernier point est plus problématique et constitue une mise en accusation lourde et récurrente des éducateurs de St Antoine. Encore en

---

<sup>41</sup> Année scolaire 20011-2012.

juillet 2012, après déjà plusieurs rencontres et discussions, des enseignants de CLIN<sup>42</sup> interpellent Alice et Nathalie sur l'absentéisme des enfants dans leurs classes. Pour Nathalie, les éducateurs sont « complètement assimilés aux familles ». « Vous ne faites pas ci... Vous ne faites pas ça... ». Nathalie dit comprendre que des parents se sentent mal à l'aise lorsque des enseignants leur parlent de cette façon. D'ailleurs elle regrette de l'avoir laissé parler ainsi : « j'aurais dû être plus carrée, plus ferme, et l'arrêter ! ». Elle dit aussi qu'il semble très difficile de parler de « la souffrance des enfants à l'école ». Elle pense que les enseignants ne peuvent entendre cela car ils essaient de « bien faire ».

Pour le dire simplement, si les enfants roms ne sont pas à l'école, c'est en partie de la responsabilité des éducateurs. Une enseignante de CLIN, qui a eu Virgil en classe l'an dernier, le dit en ces termes :

*« J'ai eu Virgil l'an dernier mais on n'a pas pu progresser parce qu'il ne venait jamais. Enfin, c'est pas possible de progresser dans ces conditions... Je ne sais pas ce qui se passe avec ces enfants mais vraiment c'est pas facile... Enfin, c'est pas pareil avec tous les enfants roms... Y en a qui viennent à l'école mais ceux de St Antoine, ils viennent pas, et pourtant c'est à côté, alors je ne comprends pas... Bon après pour les autres, ils vivent pas dans les mêmes conditions, c'est différent, ils vivent dans des camps, peut-être que pour eux l'école c'est mieux, il fait chaud, ils ont un toit, je sais pas... ».*

A l'école il y a des élèves roms, et les autres. Et parmi les élèves roms, il y a ceux de St Antoine, et les autres. Ce processus de double stigmatisation des élèves n'est certes pas intentionnel de la part de l'enseignante – son propos sert plutôt la construction d'un lien de causalité entre le lieu de résidence des enfants et leur absentéisme – mais il nous interpelle d'autant plus que nous l'avons rencontré chez d'autres enseignants mais aussi chez d'autres éducateurs qui ne travaillent pas à St Antoine. Les élèves roms de St Antoine ne seraient donc pas des élèves roms comme les autres. La représentation est la suivante : alors qu'ils vivent dans de bonnes conditions par comparaison avec les enfants qui vivent dehors dans des caravanes et des baraques de fortune, alors que leur stabilité pourrait leur permettre de fréquenter l'école quotidiennement, les enfants roms de St Antoine sont parfois plus absentéistes que les autres enfants roms. Pourquoi ? Une des hypothèses les plus fréquemment avancées est donc relative aux pratiques des éducateurs de St Antoine : elles ne permettraient pas de stabiliser la fréquentation scolaire des élèves du centre d'hébergement.

---

<sup>42</sup> Classe d'initiation à destination des élèves nouveaux arrivants non francophones.

Et l'on perçoit également que les éducateurs de St Antoine sont eux-mêmes distingués des autres éducateurs, ceux qui travaillent notamment sur les campements illicites, les bidonvilles ; qui travaillent donc dans des conditions jugées plus difficiles que celles de l'hébergement. Un de ces éducateurs leur dit un jour « vous êtes des éduc pépères à St Antoine ! », ce qui énerve beaucoup Maud : « il y a des éduc qui ne sont contents que parce qu'ils bossent dans la merde, et plus c'est la merde mieux c'est ! ». Et ces éducateurs travaillant « dans la merde » parviendraient à mieux « scolariser »<sup>43</sup> les enfants roms. « Pourquoi ? » se demande la psychologue ? Elle aimerait comprendre...

Il est très intéressant de noter que dans cette grille de lecture de la situation scolaire des enfants roms et de ses facteurs influents, la famille, et plus précisément les parents, sont quasiment absents, comme s'ils étaient disqualifiés d'avance.

*« Virgil, il n'est venu que vendredi dernier, je ne l'ai pas vu de la semaine... On peut pas progresser comme ça. Et les parents ? Je les vois jamais. Ils s'en foutent... ben il s'en foutent... Et puis il fait quoi quand l vient pas ? On sait pas... Il reste chez lui ? Il est dehors ? Nous on sait pas ce qu'il fait... Peut-être qu'il sort le matin comme pour aller à l'école et après il traîne dehors... Les élèves me disent qu'ils le voient faire du vélo, à côté-là... » (Enseignante de Virgil, 3 octobre 2011)*

Avant même la rentrée des classes, lors d'une rencontre avec la chercheuse, cette enseignante disait déjà que « avec les parents, c'est difficile, c'est pas du tout la même culture, ils ont pas la même vision de l'école..., je sais pas si les parents envisagent un métier pour leurs enfants plus tard... Ils sont pas sédentarisés... ». La directrice de la même école ajoutait : « c'est très difficile avec les parents... Ils viennent pour le certificat de scolarité, ils s'inscrivent, ils ont le certificat et après on les voit plus... Je le dis comme je le pense, ils viennent pour les allocs... Moi le certificat, je le donne après deux semaines de présence continue, c'est la condition mais après je les vois plus, il faut qu'on change leur conception de l'école [...] ».

Lorsque les méconnaissances s'ajoutent aux certitudes, l'analyse des situations est simplifiée, voire simpliste, alors qu'elle devrait permettre de comprendre, au contraire, leur complexité. Ce type de discours est en effet représentatif de croyances largement répandues et véhiculées, notamment dans les établissements scolaires, nous y reviendrons également un peu plus loin. Les discours généralisant, qui pointent parfois des réalités incontestables, figent ces mêmes situations au lieu d'en déceler la dynamique et figent les relations au lieu de les inscrire dans un projet à court, moyen et long terme.

---

<sup>43</sup> N'ayant pu vérifier ce qui se passe sur les campements illégaux en matière de scolarisation, nous préférons rester prudentes quant à l'analyse des processus de scolarisation et de leur efficacité.

Et lorsque la rencontre se produit, elle reste difficile, non seulement du fait de la langue, mais aussi de postures dominants-dominés. En témoigne cette scène où l'enseignante de Virgil discute avec sa maman de la présence des enfants à l'école.

*L'enseignante : « Ils doivent venir tous les jours, tous les jours... »*

*Mme Moldavan Blas sourit : « Oui... »*

*L'enseignante : « Non mais c'est important parce que... ah elle comprend pas je crois, je parle pas roumain... Vous parlez anglais ? »*

*Mme Moldavan Blas sourit : « Non... ». Elle semble gênée.*

*L'enseignante s'adresse alors à Virgil : « Virgil, explique à ta maman qu'il faut que vous veniez à l'école tous les jours... C'est important... », puis vers la maman : « Important... oui vous comprenez ce mot là, c'est peut-être le même pour vous... c'est important qu'ils viennent tous les jours... »*

*Virgil traduit, sa mère répond « oui » mais elle semble très mal à l'aise<sup>44</sup>.*

Si, dans cette scène, on peut voir de manière positive le rôle de traducteur joué par l'enfant entre son enseignante et sa mère, on perçoit également l'insistance de l'enseignante à vouloir faire comprendre son point de vue à une mère qui n'est pas mise dans une position qui lui permettrait, justement, de comprendre. Cette domination du professionnel sur « l'utilisateur » est renforcée par la non maîtrise de la langue française chez la mère de Virgil qui se trouve alors doublement disqualifiée dans l'enceinte de l'école de ses enfants. Ce type de relation peut renforcer le sentiment, pour certains parents, de ne pas être à leur place dans l'institution scolaire, et pour certains enseignants, qu'il est préférable de s'adresser aux éducateurs plutôt qu'aux parents.

Lorsque la rencontre a lieu, cette fois, au centre d'hébergement, on ne peut qu'approuver le fait que l'équipe enseignante de l'école de Virgil notamment, se déplace pour rencontrer les familles Blas-Moldavan et Luca-Duca dans leur lieu de vie et les éducateurs sur leur lieu professionnel. La directrice de l'école, l'enseignante de CLIN et l'enseignant de Virgil viennent donc un vendredi du mois de janvier 2012 et voici comment Maud raconte leur rencontre :

*Maud dit qu'ils sont venus « très Education Nationale », assez « remontés » contre les familles à cause du manque d'assiduité des enfants.*

*Elles citent quelques uns de leurs propos au moment de la visite du centre : « comment se fait-il que la scolarité ne soit pas une condition d'hébergement ? » ; « les familles qui vivent ici ont beaucoup de chance » ; « il y a des enfants qui vivent sur les terrains et qui vont à l'école » ; « il y a du potentiel chez les enfants, quel gâchis... », etc.*

*L'enseignant de Virgil était un peu excédé, il a dit à Mme Luca que lui-aussi il doit mettre son enfant à l'école alors qu'il pleure. Puis il lui a mis sous les yeux un paquet de « copies » en lui disant « vous voyez moi je prends du temps pour venir ici alors que j'ai encore tout ça à corriger ! ».*

---

<sup>44</sup> Journal de terrain de Leila Noui, lundi 3 octobre 2011.

*Maud n'est pas très contente. Elle a dit aux enseignants qu'il ne servait à rien d'utiliser « la méthode frontale », eux-mêmes avaient essayé et ça ne pouvait que « détruire la relation de confiance ».*<sup>45</sup>

Il est difficile d'interpréter cette séquence observée et rapportée du seul point de vue de l'éducatrice mais, pour autant, elle corrobore des propos déjà entendus auparavant ou de nouveau entendus par la suite. Cela confirme, premier point, qu'il existe bien, pour certains, une concurrence de la misère. Les familles de St Antoine ont effectivement de la chance d'être à l'abri par rapport aux familles qui vivent dehors, quand bien même cet abri abrite également des cafards et des souris. Ce que semblent ignorer les enseignants c'est que ces familles ont, elles-aussi, vécu dehors avant d'arriver à St Antoine qui n'est d'ailleurs qu'une étape un peu longue dans un processus de relogement dont on ne connaît pas l'issue. On souhaiterait difficilement aux familles vivant dans les bidonvilles de ne connaître que cette étape dans leur parcours de vie en France.

Cela montre, deuxième point, que faire de la scolarité une condition d'hébergement n'est pas, pour certains toujours, une idée choquante en soi. Nous savons que, de fait, certains dispositifs d'accueil des Gens du Voyage ou des populations roms fonctionnent sur la base de ce principe, principe dénoncé par ailleurs par les acteurs socioéducatifs qui défendent l'idée d'un hébergement inconditionnel, tel qu'il est pratiqué ici. On comprend bien ce que cela peut représenter pour les acteurs scolaires : une pression qui permettrait, théoriquement ou idéalement, de lutter contre l'absentéisme des enfants roms à l'école. Ce type de pression s'apparente fortement à une forme de chantage. Et le chantage ne favorise pas la compréhension du sens nécessaire à l'engagement des parents et des enfants dans leur scolarité.

Enfin, troisième point, si les distances culturelles entre les différents protagonistes sautent aux yeux, les cultures professionnelles des enseignants et des éducateurs semblent également distantes et perméables aux réalités du travail éducatif des uns et des autres. Que les éducateurs se rendent dans les écoles ou les enseignants dans le centre d'hébergement, ce n'est pas cela qui va influencer leurs représentations. Au contraire, dans le cas que l'on évoque précisément, on aurait plutôt tendance à assister à un renforcement des préjugés mutuels qui ne peuvent qu'aboutir à un renforcement des clivages professionnels. Les enseignants veulent pouvoir travailler avec leurs élèves dans des conditions satisfaisantes, mais ils pensent que les éducateurs ne font pas le nécessaire pour rendre cela possible. Les éducateurs souhaitent que les enfants fréquentent l'école avec assiduité et que les parents

---

<sup>45</sup> Journal de terrain de D. Bruggeman, lundi 16 janvier 2012.



jouent leur rôle dans ce processus, mais ils pensent que les enseignants (et plus largement l'école) manquent de compréhension et de souplesse dans leurs relations et leurs pratiques avec ce public.

Nous nous rendons alors compte que la persistance des difficultés de certains enfants les conduisant à vivre une scolarité bloquée conduit les éducateurs, eux-mêmes dubitatifs quant à l'efficacité de quelques parcours scolaires, à comprendre l'exaspération et l'épuisement des enseignants qui demandent de plus en plus une orientation vers l'enseignement spécialisé pour les élèves qui ne progressent plus dans leurs classes. Dans le courant de l'année 2012, nous assistons à une augmentation nette du nombre de dossiers envoyés à la MDPH (Maison départementale pour le handicap) pour obtenir la reconnaissance du statut de « déficients légers » qui permettraient une prise en charge des élèves en CLIS<sup>46</sup>.

---

#### 2.1.4 ALLER A L'ECOLE (OU PAS)

---

Concernant les recherches menées sur la scolarisation des enfants roms, le point de vue adopté est souvent celui de l'institution scolaire : il s'agit alors de voir comment l'école scolarise ce public, quels rapports il entretient avec les apprentissages scolaires, quelles sont les relations entre les enseignants et les parents, etc.

Peu de recherches, parce que leur mise en œuvre est plus complexe, partent de ce qui se passe dans les familles pour interroger le processus de scolarisation du point de vue des familles.

Dans la recherche qui est la nôtre, nous nous sommes demandées ce qu'aller à l'école pouvait signifier pour des familles roms étrangères accueillies dans un centre d'hébergement. Nous avons souhaité partir de leur lieu de vie pour les suivre jusqu'à l'école, et ce, au sens littéral du terme. En effet nous avons souhaité comprendre ce qu'aller à l'école veut dire en terme de trajet du domicile jusqu'à l'établissement scolaire. Comment se déroule la matinée qui précède le départ pour l'école ? Comment part-on à l'école ? Que se passe-t-il sur le trajet de l'école ? Que se passe-t-il à l'arrivée à l'école ?

Ces quelques questions ont nécessité une prise en compte de bien d'autres éléments participant de la compréhension du contexte : la vie quotidienne des familles, leurs relations

---

<sup>46</sup> Classe pour l'inclusion scolaire.

avec les autres familles, leurs relations à l'équipe socioéducative, le type de scolarité suivi par les enfants, etc.

Enfin, comme nous l'avons évoqué dans la partie méthodologique de ce mémoire, ce point de notre enquête a demandé une présence régulière, négociée et discrète de la part des chercheuses<sup>47</sup> afin de ne pas perturber ce quotidien matinal très particulier.

La synthèse des résultats suivante prend appui sur deux enquêtes menées simultanément (2011-2012) dans deux centres d'hébergement différents.

Pour rappel l'un a ouvert en 2003 dans un ancien hôpital, les chambres ont été transformées en habitations, une vingtaine de familles soit une centaine de personnes vivent en ce lieu ; tandis que l'autre a ouvert en 2009 dans un établissement composé de bureaux qui sont devenus les chambres des 6 familles résidentes en ce lieu, soit 27 personnes. Le premier est situé sur un grand boulevard alors que le second est isolé au bout d'une petite rue de lotissements. 13 personnes travaillent dans le premier, 2 personnes se divisent un emploi du temps dans le second.

#### 2.1.4.1 AVANT L'ECOLE, LA PREPARATION DES FAMILLES ET DES ENFANTS

---

Les ambiances du matin – si ce n'est l'odeur du café – ne sont pas les mêmes d'un centre d'hébergement à l'autre, et ce notamment du fait du nombre de personnes qui se préparent d'un côté et de l'autre. Et puis à St Antoine, tôt le matin ce sont surtout les surveillants de nuit qui sont là, qui croisent les enfants, qui leur disent un petit mot, voire parfois les réveillent. A plusieurs reprises nous avons compris que les surveillants réveillaient Silvia Luca par exemple, avec plus ou moins de gratitude en retour de la part de la jeune femme... Des surveillants de nuit qui veillent du coucher au réveil mais aussi au coucher et au réveil.

##### 2.1.4.1.1 QUAND OU SI LE REVEIL SONNE...

S'il n'a pas été possible bien sûr d'observer précisément le réveil des enfants et des jeunes scolarisés, nous savons, à partir des discussions avec eux-mêmes, leurs parents et les surveillants de nuit, que le réveil et le lever sont des moments très difficiles qui requièrent une

---

<sup>47</sup> Leila Noui et Julie Montoya

bonne dose de motivation. Il est en effet parfois plus simple de ne pas se lever. Car ce n'est pas qu'une question de motivation personnelle, c'est aussi une question de motivation familiale et d'organisation collective. Lorsqu'une famille vit dans une ou deux chambres, le réveil des uns devient forcément le réveil des autres. Deux cas de figures au moins sont alors repérables : soit le projet scolaire est partagé et éventuellement considéré comme une priorité, et dans ce cas ce sont les parents qui sont responsables de ce réveil et encouragent les enfants ; soit le projet scolaire n'est pas partagé et ne fait pas l'objet d'une vigilance significative de la part des parents, et dans ce cas ce sont les enfants et les jeunes qui doivent mettre en œuvre des stratégies individuelles ou de fratries. Cela peut passer par une aide des aînés ou par la sollicitation des surveillants de nuit qui jouent alors personnellement les réveils, tout en reconnaissant que ce rôle est « normalement » dévolu aux parents.

Rappelons aussi l'impact des espaces de vie sur le coucher des enfants et des jeunes. Nombreux sont ceux qui se plaignent de ne pas avoir assez dormi parce qu'ils se sont couchés tardivement la veille. Ils sont en effet dépendants des activités nocturnes des différents membres de la « maison » et ne peuvent s'endormir à une heure que nous jugerions raisonnable pour des enfants scolarisés ayant école le lendemain.

#### 2.1.4.1.2 SUR LA LIGNE DE DEPART

Être sur le départ, c'est être, en quelque sorte, sur la ligne de départ. Se trouver dans le hall du centre d'hébergement entre 7h30 et 8h30 permet d'observer une course sur plusieurs lignes et en plusieurs temps. Il y a ceux qui partent les premiers car ils commencent plus tôt ou parce le trajet est plus long : ce sont surtout les collégiens et les lycéens. Daniel Popesco par exemple (17 ans) met une heure pour se rendre au lycée en prenant de nombreux transports en commun. Il y a ceux qui partent seuls et ceux qui partent accompagnés de leurs parents ou d'autres parents s'il y a eu arrangement entre eux. Il y a donc des départs individuels et des départs « groupés ». Il y a ceux qui partent en avance, ceux qui partent à l'heure et ceux qui partent en retard, qu'ils soient ou non accompagnés. En d'autres termes, être accompagné d'un parent ne favorise pas nécessairement le « coureur » car cela ne garantit pas toujours la ponctualité. Et donc, au bout de la course, il y a ceux qui seront en avance, ceux qui seront à l'heure et ceux qui seront en retard et trouveront « la grille fermée ». Enfin, il y a ceux, aussi, qui ne seront pas partis.

Il n'est guère nécessaire de se rendre dans un centre d'hébergement pour observer cette diversité des pratiques : on les retrouvera toutes à l'échelle d'une école, peut-être même d'une classe. Ce qui fait la différence avec des enfants et des parents ordinaires pour qui l'école est un élément banal du quotidien, c'est que nous sommes en présence de familles qui ne vivent pas dans leur pays d'origine, sont accueillies dans un lieu extra-ordinaire et pour lesquelles l'école n'était, pour la plupart d'entre elles, pas un élément familier de leur vie quotidienne. L'analyse de leur place sur la ligne de départ prend donc sens aussi en raison de ces caractéristiques.

Enfin, il y a un acteur de la course que nous n'avons pas mentionné : l'arbitre. Discrètement présents autour de la ligne départ, les éducateurs et les surveillants de nuit n'interviennent pas ou peu dans la course des enfants et des jeunes vers l'école. Ils observent, ils constatent, ils encouragent mais ils n'organisent pas la course, ne donnent pas le top départ, ne contrôlent pas l'arrivée. La course se fait, pour ainsi dire, sans eux, mais ce sont eux qui se retrouvent avec les enfants et les jeunes qui n'ont pas pris le départ. La règle et le contrôle s'imposent alors à ce moment là : les enfants et les jeunes scolarisés qui ne sont pas partis à l'école n'ont pas le droit de traîner ou de jouer dans le centre, ils sont obligés de rester chez eux. « Quand on n'est pas à l'école on ne joue pas dans les couloirs, on va à la maison ! », dit Alice à un petit groupe d'enfants. Si les plus âgés élaborent des stratégies de dissimulation vis-à-vis des éducateurs, les plus jeunes sont plus spontanés dans leurs déplacements et leurs jeux, et sont donc repérés par les professionnels. Dans un cas comme dans l'autre, c'est une situation qui pose un vrai problème à l'équipe socioéducative dont les questions reviennent régulièrement dans les discussions sans que des réponses claires soient apportées (en réunion d'équipe par exemple) : « comment doit-on réagir face à l'absentéisme ? Quel est notre rôle par rapport aux parents ? Faut-il fliquer les enfants ? Faut-il proposer un soutien à ceux qui ne sont pas inscrits à l'école ? »<sup>48</sup> Concrètement, lorsque l'équipe surprend des enfants scolarisés qui ne sont pas à l'école, elle ne sait pas réagir et affiche son impuissance. Les éducateurs demandent aux enfants ce qu'ils font là, ils leur rappellent qu'il y a école, qu'ils doivent aller à l'école mais...

---

<sup>48</sup> Questions de Maud, le 12 septembre 2011 (journal de terrain de D. Bruggeman).

## 2.1.4.2 PARTIR A L'ÉCOLE, SORTIR DU CENTRE

---

Partir à l'école c'est, une fois la ligne de départ franchie, sortir du centre d'hébergement et éventuellement sortir de son identité de résident(e), aussi bien pour les enfants que pour les adultes. Sur le trajet, on devient progressivement élève et parent d'élève. Chacun à sa façon et probablement plus ou moins consciemment. Si la mise en conformité – plus ou moins réussie donc – avec les attentes de l'institution scolaire a commencé dès le lever dans le cadre privé, elle se poursuit à l'extérieur dans un cadre social plus large, et sous le regard d'autrui, notamment celui des autres élèves et parents d'élèves.

Au centre d'hébergement de Mons, alors que les familles sont moins nombreuses et partent en même temps pour se diriger vers les mêmes établissements scolaires, elles ne cheminent pas ensemble et ne se parlent pas. Les enfants quant à eux se regroupent par âge et par affinité et ne restent pas toujours près de leur(s) parent(s). Ainsi, lorsqu'une camarade d'école attend Aurora (11 ans) au coin de la rue, celle-ci s'éloigne du groupe et rejoint son amie sur le trottoir d'en face. Cela révèle que des enfants du centre d'hébergement ont élargi leur réseau de sociabilité en fréquentant d'autres enfants du quartier par le biais de l'école.

Le trajet vers l'école, lorsqu'il est effectué en l'absence du regard de parents, est aussi l'occasion, pour les élèves, de faire des choix : changer de vêtements, mettre du maquillage, faire l'école buissonnière avec d'autres élèves et vivre de nouvelles expériences en dehors du centre et de l'école... Quel que soit ce choix, et qu'il ait plus ou moins d'incidence sur la scolarité, il donne à voir la façon dont les enfants et les jeunes roms se réapproprient leur scolarité ; une scolarité pensée, souhaitée, imposée par les adultes, une scolarité qui ne fait pas toujours sens pour eux, qu'ils vivent tant bien que mal et dont ils s'accommodent à leur façon.

### 2.1.4.2.1 UNE RENTREE DES CLASSES

*Rentrée des classes du lundi 5 septembre 2011<sup>49</sup>.*

*Maud et Alice attendent que les enfants descendent dans le hall, elles sont allés voir comment les familles se préparent, il est 8h15. Maud dit que « Clara et Paolo sont trop, ils ont mis un beau survêtement, ils sont bien habillés, mais bon Clara elle est toute barbouillée sur le visage », elle espère que sa mère va la nettoyer avant de partir.*

*Mme Luca descend demander aux éducatrices à quelle heure a lieu la rentrée, Maud et Alice lui répondent qu'elles partiront à 8h30... Selon les écoles, les horaires ne sont pas les mêmes. Mme Luca*

---

<sup>49</sup> Journaux de terrain croisés de Leila Noui et de Delphine Bruggeman.

remonte. Elle redescend vers 8h30 avec ses enfants Emil et Margareta. C'est la première rentrée en école maternelle pour Emil, il a 5 ans. Margareta rentre en CE1. Anne-Marie monte voir si Mme Blas Moldavan et ses enfants sont prêts. Elle redescend avec Marius, Clara, Paolo et leur mère. Il manque Virgil qui partira avec Anton Luca Duca et le père de celui-ci. Nous partons avec Anne-Marie au groupe scolaire où sont inscrits les enfants pré-cités. En chemin nous croisons une mère qui a déjà déposé sa fille mais pas son fils car elle souhaite d'abord savoir si d'autres enfants roms seront présents dans sa classe. Elle ne veut pas qu'il soit le seul.

A l'école, nous accompagnons les élèves vers leur classe. La directrice du groupe scolaire maternelle-primaire nous accueille et demande à Margareta et Marius de monter directement rejoindre leur enseignant. Quelques minutes plus tard ils redescendent avec un enseignant car ils n'ont pas trouvé leur salle de classe. Virgil arrive. La directrice nous informe que Emil, Clara et Paolo ne sont pas inscrits sur les listes de l'école maternelle et qu'elle ne peut donc les accueillir ce jour. Anne-Marie lui rétorque qu'ils sont inscrits depuis le mois de mars. La responsable du dossier « enfants roms » (DRE) leur a dit que « tout était bon au niveau de l'inscription ». « Ben oui mais moi je peux pas les accueillir, ils sont pas sur la liste », réaffirme la directrice. Après quelques échanges entre l'éducatrice et la directrice, celle-ci accepte finalement de faire entrer les enfants en classe. Emil part dans la même classe que Clara et Paolo en moyenne section. La directrice demande aux mamans si les enfants mangent à la cantine. Elles hésitent puis donnent leur accord.

Emil pleure un peu et reste à l'écart du groupe d'élèves, sa mère s'attriste également, elle reste devant la porte. La directrice essaie de la rassurer. Mme Luca dit qu'elle va plutôt venir chercher Emil à 11h30, il n'ira pas à la cantine. « Je vous préviens Mme Luca, vous me le ramenez à 13h30... », se méfie la directrice. « Oui, oui, oui », répond Mme Luca qui reste dans la couloir. La directrice lui dit que tout va bien se passer.

Lorsqu'elle revient au centre d'hébergement, Mme Luca va voir les éducateurs présents dans le bureau. Elle explique un peu comment elle a vécu la première rentrée scolaire d'Emil. Elle veut déjà aller le chercher, elle dit qu'il est très malheureux, qu'il a très mal au ventre. Elle dit qu'il n'ira pas à la cantine.

En effet, Mme Luca viendra chercher Emil à 11h30 mais ne le ramènera pas à 13h30...

Aller à l'école, c'est se lever, se préparer, faire le trajet, et essayer d'être à l'heure. C'est être ou ne pas être accueilli à l'école, c'est aller ou ne pas aller à la cantine, c'est avoir ou ne pas avoir confiance (en soi, en les autres), c'est aussi devenir parent d'élève.

Un mois plus tard, Mme Luca vit toujours aussi difficilement la rentrée scolaire de son fils Emil. Deux éducatrices relatent une scène de l'école :

« Ce matin Mme Luca a déposé ses enfants à l'école, et quand elle dépose Emil, elle rentre dans la classe, elle regarde comment ça se passe, mais Emil ce matin, il a beaucoup pleuré, il voulait pas rester, il a fait une crise et Mme Luca s'est énervée, elle l'a secoué et... elle l'a frappé. La prof est intervenue et a dit « Madame vous pouvez pas frapper votre enfant comme ça ! ». Mme Luca était très énervée, elle est revenue ici, elle a fait une crise, elle est entrée dans le bureau, elle se tirait les cheveux, elle était énervée, elle pleurait, elle a crié : « Vous m'obligez à mettre mon fils à l'école ! Emil il est trop petit ! Il est pas obligé ! »

L'incompréhension demeure. Pourquoi mettre les enfants à l'école surtout lorsqu'ils sont petits, et surtout si cela les fait pleurer ? Mme Luca est dépassée, et dépasse les limites de ce qui peut être attendu en termes de comportement d'un parent d'élève dans l'enceinte de l'école. Elle n'a pas les moyens (langagiers, symboliques) de se retourner contre l'enseignante

de son fils. Il est quelque part plus « facile » d'exprimer sa colère devant et envers les éducateurs. Lorsque nous disions plus haut que les éducateurs faisaient tampon entre les enseignants et les parents, pour dire que cela évitait aux enseignants de décharger leur colère sur les parents, l'inverse est également vrai. Les éducateurs sont les réceptacles des incompréhensions et des angoisses des parents, notamment en ce qui concerne l'école. Ils deviennent alors les traducteurs des enjeux scolaires sans cesse dans l'explication et la répétition de ce que sont l'école et la scolarité, de la nécessité d'être régulier pour pouvoir apprendre et de celle d'apprendre pour conquérir une place et un statut dans la société, qui plus est une société de laquelle on n'est pas membre.

Ce rôle de traducteur, l'équipe socioéducative le tient également vis-à-vis des enfants et des jeunes et l'on perçoit, lors d'observations quotidiennes, que les objectifs semblent parfois loin à atteindre pour les professionnels, et ce dès le jour de la rentrée.

*Dans le bureau de l'équipe. Il est 11h. Arrive Aurélia (14 ans), les cheveux couverts de teinture rouge, le tube de coloration dans la main. Elle en a sur les mains, sur ses vêtements, mais cela ne semble pas la gêner. Par contre Alice semble abasourdie car la jeune fille fait sa rentrée au collège à 14h. Alice lui dit qu'elle doit se laver les cheveux, se préparer pour être prête à 13h30. Aurélia dit qu'elle ne veut plus y aller. Elle dit pourtant qu'elle a acheté « une belle robe à 8 euros » pour l'occasion. Alice lui avait demandé de faire des photos d'identité pour des dossiers, ce que n'a pas fait Aurélia. « Tu dois remettre de l'ordre dans tes priorités Aurélia, allez, va faire tes photos d'identité ! » A 13h, on revoit Aurélia, la couleur n'a pas bien pris finalement (!). Elle est accompagnée de sa mère, visiblement très angoissée de la laisser partir au collège.<sup>50</sup>*

Les préoccupations d'Aurélia, même si elles semblent loin de celles de l'ASS, ne sont pas forcément déconnectées de cet enjeu que représente une rentrée scolaire. Pour Aurélia, elles se situent certes dans le paraître mais, comme la plupart des jeunes filles rencontrées dans les deux centres d'hébergement, Aurélia mise sur l'apparence pour se sentir à l'aise dans sa rencontre et ses relations avec les autres élèves. Il nous semble que le paraître est une préoccupation commune à une majorité d'adolescent(e)s et que la conformité scolaire passe peut-être d'abord et avant tout par une mise en conformité d'apparence avec les autres. Pour les jeunes roms le challenge est plus important que pour les enfants plus jeunes car les questions identitaires se posent avec encore plus d'insistance à l'adolescence. On perçoit un désir complexe empreint d'inquiétude de vouloir ressembler à ceux qui constituent la majorité.

---

<sup>50</sup> Journal de terrain de D. Bruggeman, lundi 5 septembre 2011.

Assister à la rentrée des classes, c'est aussi, pour le chercheur, (re)prendre conscience de tout cela, de tout ce qui fait le quotidien de notre « société scolarisée » (Illitch, 1971), de ce qui va de soi pour une majorité de familles et qui va relever d'un apprentissage pour d'autres. Pour aller à l'école, il faut apprendre à aller à l'école.

*« Lara (4 ans), quand on est allé la chercher le soir [après son premier jour], elle était en pleurs... L'institut nous a expliqué que les enfants roms pleurent à chaque sortie, avant d'aller en récré, à la cantine... Le lendemain, Madame Bucatar m'a dit qu'elle a pleuré en voyant les autres enfants pleurer avant d'aller à la cantine... Lara à la cantine... Lara elle mange une côte de porc au petit déjeuner... » (Maud, le 12 septembre 2011)<sup>51</sup>*

Cependant, l'inscription de Lara à l'école « symbolise la réussite de la scolarisation » (selon les mots de Maud) d'une nouvelle génération d'enfants du centre d'hébergement, plus scolarisés aujourd'hui qu'auparavant. Cela a constitué une étape importante pour l'équipe éducative, émue par cet événement. Le jour de la rentrée, sa mère l'avait beaucoup rassurée, « c'était vraiment beau à voir », dit Alice. D'ailleurs les éducateurs, qui ont vu grandir Lara, se posent de nombreuses questions sur le déroulement de ses journées à l'école : que fait-elle dans la classe ? Comment se comporte-t-elle avec sa maîtresse et avec les autres enfants ? Est-ce qu'elle demande des choses ? Est-ce qu'elle demande l'autorisation pour aller faire pipi par exemple ?

#### 2.1.4.2.2 SUR LE TRAJET DE L'ECOLE AVEC ANA, 13 ANS

« J'aime pas mon collègue... J'aime pas ma classe... ». Tels sont les premiers mots qu'Ana confie à Leila Noui lorsqu'elle la rencontre pour la première fois, lors de la semaine de la scolarité, en octobre 2011. Ana a 13 ans, elle est en 6<sup>ème</sup> ULIS<sup>52</sup> au collège de Wazemmes. « Ma classe c'est pour les enfants qui savent pas bien parler français, qui ont des problèmes comme les roumains... ». Pour Nathalie la psychologue, « c'est une gamine perturbée dans son rapport aux autres... Elle ne connaît pas les jours, elle ne connaît pas son âge... ».

L'équipe sait qu'Ana a des problèmes avec certains élèves de sa classe qui s'en prennent à elle (violence physique et verbale) parce qu'elle est rom. Ce sont surtout des élèves d'origine africaine. Les propos racistes sont nombreux et quotidiens. Ana est prise dans des bagarres

---

<sup>51</sup> Journal de terrain de Leila Noui.

<sup>52</sup> Unité localisée pour l'inclusion scolaire.



dont elle semble tenue pour responsable par le collègue. Les parents, M. et Mme Tesador, souhaiteraient que leur fille aille dans un autre collège. Alice a appelé l'établissement le lundi 10 octobre 2011.

*Dans le bureau des éducateurs, Alice a mis le haut-parleur pour que Monsieur et Madame Tesador puisse entendre la conversation. L'enseignante de la classe ULIS d'Ana semble disponible et compréhensive. Elle dit qu'Ana ne pourra pas changer d'établissement cette année, ce serait peut-être possible l'année prochaine « si elle a bien travaillé ». A propos des bagarres avec les autres élèves, elle semble dire que les insultes (« sale gitane ») sont des pratiques de « gamins », elle ne semble pas mesurer l'impact de ces insultes. Elle souhaite parler à Madame Tesador. Alice supprime alors le haut-parleur et le couple s'éloigne à côté du bureau. Madame Tesador parle fort et redit qu'elle veut sortir Ana du collège. Elle discute assez longuement. Le couple revient voir Alice. Monsieur est très mécontent, ils ne veulent plus qu'Ana aille à l'école. Il dit qu'il pourrait aller à la sortie du collège régler les comptes de celui qui insulte Ana : un jeune noir à qui elle a dit que « les Noirs ne mangent que des bananes », insulte reprise par le père. Alice dit sèchement qu'il n'a pas à répéter ces insultes ni à utiliser la force pour régler des problèmes. Un rendez-vous aura lieu avec l'enseignante.<sup>53</sup>*

Nous reviendrons plus loin sur ce qui nous semble être une banalisation du racisme quotidien dans les établissements scolaires, notamment les collèges. Les parents d'Ana se montrent protecteurs vis-à-vis de leur fille mais les changements d'établissement demandés par M. et Mme Tesador, comme par d'autres parents lorsque leurs enfants rencontrent des difficultés passagères ou plus durables, ne peuvent être acceptés aussi simplement.

Alors, en attendant que quelque chose se passe, Ana doit se rendre au collège, tous les jours. Dans le cadre de son enquête de terrain, Leila Noui lui a demandé si elle pouvait l'accompagner de temps en temps le matin. Ana a accepté sans problème, ce qui a permis à la chercheuse de l'observer et de l'écouter dans son rapport à l'école<sup>54</sup>. Nous livrons quelques scènes de ces départs et trajets vers l'école.

### **Mardi 8 novembre 2011**

Il est 7h25. Ana doit partir au collège à 7h40. Vers 8h le surveillant monte à l'étage, il croise la mère d'Ana qui lui dit que sa fille commence à 9h. Ana descend à 9h50, elle dit qu'elle est en retard, qu'elle est censée commencer à 8h. En chemin elle parle un peu de sa famille, de ses frères qui vont à l'école. Elle dit que ça se passe bien à l'école, elle « aime bien ». Ils sont 9 dans sa classe : « c'est une classe pour... On n'est pas beaucoup, c'est pour les élèves qui parlent pas bien français, on apprend le français, à lire et à écrire avec Mme L. (...) on

---

<sup>53</sup> Journal de terrain de D. Bruggeman.

<sup>54</sup> Entre novembre 2011 et février 2012.

travaille bien avec Mme L. et je vais dans les autres classes ». Elle suit aussi des cours en classe ordinaire, elle dit que ça se passe bien.

Nous arrivons à la station de métro, nous croisons une jeune fille qui connaît Ana, elles se parlent en roumain, nous prenons le métro ensemble. A la sortie du métro, en direction du collège, Ana dit qu'elle a raté l'anglais, qu'elle devra attendre dehors. « Je reste dehors, tu sais ils sont fous ici... Si t'arrives une minute en retard, tu restes dehors<sup>55</sup>... Si tu savais ce qu'ils font... (...) Les profs, les surveillants, ils nous crient dessus tout le temps : Le seul qui est bien, c'est M. L. Avec lui on fait ce qu'on veut... On le respecte, on travaille bien avec lui parce qu'il est gentil avec nous. Avec les autres c'est trop dur ! En anglais on peut pas respirer... ». Lorsque nous arrivons au collège, trois élèves attendent devant. « Regarde, elles-aussi elles sont en retard... Elles restent dehors... ». Ana dit qu'il n'y a pas de permanence mais elle décide quand même de sonner et d'aller voir les surveillants. Je lui demande s'ils vont appeler ses parents ? « Peut-être... ». « Et que disent tes parents lorsque le collège les appelle ? ». Ils l'« engueulent » et lui demandent pourquoi elle est en retard au collège.

Ana se rend au bureau des surveillants, elle me montre son carnet avec son emploi du temps et les mots de ses parents pour justifier quelques unes de ses absences. Elle entre dans le bureau après que d'autres élèves soient sortis, elle échange un peu avec la surveillante qui lui rédige un mot d'entrée en cours. Ana sort avec le sourire.

### **Mardi 15 novembre 2011**

Il est 7h30, Ana descend vers 7h50. Elle doit être au collège à 8h...

Sur la route elle boit une bouteille de lait, elle n'a pas eu le temps de prendre son petit-déjeuner. Elle dit que c'est difficile de se lever, surtout quand il fait aussi froid. « Je finis à 16h30... C'est long... », dit-elle au cours de nos échanges. Elle évoque ce qu'elle a fait la semaine dernière : « jeudi j'ai eu sport, j'aime pas, en plus il faisait froid ! (...) on a couru, j'aime pas... ». Ana explique qu'elle est dans une classe « normale », elle va en classe ULIS environ 6h par semaine pour améliorer son niveau de français.

Lorsque nous arrivons devant la grille, celle-ci est fermée. « Ils ont fermé la grille ! Je suis en retard ! (...) C'est m'a mère qui m'a levée à 7h25... ». Ana sonne puis entre dans la cour.

Après la sortie du collège, sur le chemin du retour, à 16h20, Ana a froid. « C'est dur de se lever le matin quand il fait froid (...) c'est dur... Je crois que je vais pas venir demain... C'est

---

<sup>55</sup> Ana ne le sait peut-être pas mais l'Inspection académique a décidé que les portes des établissements scolaires fermeraient leurs portes à une heure précise, tant pis pour les retardataires. (Maud, septembre 2011).

dur mais pas... c'est dur de se lever mais j'aime bien l'école pour apprendre, travailler, ça j'aime bien mais me lever le matin... quand tu dors bien et que tu dois te lever... c'est dur et des fois j'ai pas envie... et puis je me sens seule... ». Ana dit qu'elle se sent seule à l'école, elle a des copains et des copines, « plein », mais elle se sent seule. « Mais je sais que l'école c'est bien pour apprendre un travail, il faut aller pour bien apprendre et trouver un travail plus tard... ». Elle veut être secrétaire. Ana a un cours spécialisé et réservé à certains élèves, il s'agit d'un accompagnement pour préparer les élèves au passage en classe de cinquième. Puis nous parlons de son petit frère, Claudio. « Il aime trop l'école, il aime trop y aller, il veut rester jusqu'à 18h30 des fois... ».

### **Mardi 22 novembre 2011**

Il est 7h30. La surveillante de nuit Antonina me dit d'Ana que « c'est une ado, parfois elle est, elle demande un peu... elle veut quelque chose, elle le veut tout de suite... elle sait pas attendre des fois... ». Elle parle de ses parents qui parlent bien français, qui le comprennent bien, des autres enfants qui vont à l'école, sauf Colin qui ne veut plus y aller. Ana descend, il est 7h50, elle regarde l'heure et dit « ah je suis encore en retard ! (...) Ma mère elle m'a encore réveillée en retard, elle m'a dit « dépêche-toi » ».

En chemin, elle parle du jardinage qu'elle a fait au collège hier après la cantine. C'est une activité ouverte à tous les élèves, et elle a beaucoup aimé. Elle reparle du cours d'anglais qu'elle n'aime pas du tout. « C'est trop dur, la prof elle crie tout le temps, même quand on comprend pas elle crie, elle nous force à parler, à répéter les mots, même quand je lui dis : « je peux pas madame ! », elle me dit « dis le en anglais ! » ». Par contre elle est fière de parler du cours de SVT : « ma prof elle m'a dit que j'avais la meilleure note, elle va me rendre ma copie aujourd'hui, je crois que j'ai eu 19... ». Elle dit être « trop contente » et vouloir montrer sa copie quand elle l'aura. Enfin, elle évoque le cours d'accompagnement à la réussite du passage en cinquième, visiblement elle n'en comprend pas l'utilité : « c'est pour les bébés, on fait des trucs de bébé, on doit apprendre à lire des mots, dire des mots mais c'est pour les bébés, moi j'aime pas, je vais changer, j'ai demandé à ma prof si je pouvais aller au CDI à la place parce que c'est nul, ça sert à rien... ».

Lorsque nous arrivons la grille est fermée. « Ils ont fermé la grille, je vais sonner... ».

A la sortie du collège, à 16h30, Ana sourit. Nous rentrons au centre d'hébergement. Nous parlons de sa journée, elle ne comprend toujours pas le sens du cours « objectif réussite ».

Nous arrivons au métro, nous montons dans la rame, elle reconnaît un autre jeune de St Antoine : « c'est Ivan ! ». Elle dit qu'il habite au « foyer » comme elle. Je lui demande si elle fat parfois la route avec lui. Elle répond : « Non il veut pas, il veut pas que les autres ils savent qu'il habite en foyer (...) ouais il a honte... ». Je lui demande si elle, elle a honte : « Moi non, je le dis j'ai pas honte... c'est pour ça, il se dépêche... Y en a qui disent que c'est sale mais moi je suis déjà allée chez une copine de ma classe, han j'ai cru que j'allais vomir ! Ca puait ! Et son chien il mange dans l'assiette et après elle me demande si je veux manger chez elle ! J'ai dit « non merci ! » C'est sale ! Ils disent que le foyer c'est sale mais c'est plus propre chez moi, je préfère chez moi que chez elle... Les Français ils disent qu'on est sale, ils disent « les Gitans ils sont sales ! » mais des fois ils sont plus sales que nous ! ». Elle parle des élèves français du collège, mais pas de sa classe. « Chez Nathalie [sa copine], ça puait, je voulais trop sortir, je pouvais pas rester dedans, je pouvais plus respirer, j'ai dit « viens on sort, on va se promener », elle a dit oui, j'étais trop contente... ». Nous arrivons près du centre d'hébergement.

### **Mardi 6 décembre 2011**

Ana ne part pas au collège. Elle est malade.

### **Mardi 10 janvier 2012**

A 8h10. Ana n'est toujours pas descendue.

### **Mardi 17 janvier 2012**

C'est la semaine de la scolarité au centre d'hébergement.

La semaine de la scolarité a eu lieu après la rentrée scolaire, en général un mois après, pour faire le point avec les enfants et leurs parents sur les premières semaines passées à l'école. Toute la semaine, au centre d'hébergement, est alors dédiée à l'école. Des moments de convivialité sont organisés par l'équipe pour rassembler les parents et les enfants, par exemple lors d'un petit déjeuner avant de partir à l'école ou lors d'un goûter au retour de l'école. Des ateliers ont lieu après l'école afin de mieux comprendre ce que les enfants vivent au cours de leur journée d'école, comme l'atelier « Raconte-moi l'école ». Les enfants peuvent échanger, dessiner, dire pourquoi ils aiment ou n'aiment pas l'école. Ils peuvent être interviewés et filmés s'ils le souhaitent. Les éducateurs se prêtent également au jeu en ramenant leurs photos de classe (les enfants doivent les retrouver), en racontant leur propre scolarité, etc. L'aide aux devoirs, habituellement réservée sur certains créneaux de la semaine, est « à volonté » chaque fin d'après-midi de la semaine. Enfin, lors de cette semaine, les éducateurs accompagnent

parents et enfants sur le chemin de l'école et en profitent éventuellement pour se faire mieux connaître dans les écoles lorsque cela est nécessaire.

Ce mardi, depuis 7h30 environ, le petit déjeuner est préparé pour les enfants et leurs parents. Il y a du café, du lait, du jus de fruit, des viennoiseries, du pain, du beurre, de la pâte à tartiner, des confitures... Ana est à table avec ses frères, il est 7h40. Avec Colin, ils disent qu'ils n'ont pas très bien dormi à cause de leur père qui a joué tardivement aux cartes avec des amis pendant qu'ils regardaient la télé. Ana semble énervée, elle parle avec sa mère en haussant le ton, comme à chaque fois que je les vois discuter ensemble. Elle remonte chercher ses affaires, continue de râler dans les escaliers, nous pouvons l'entendre. Elle redescend quelques minutes plus tard, prête à partir au collège. Nous quittons St Antoine vers 8h05. Sur la route, elle termine son jus de pomme et me parle d'Aurélia qui va changer de collège, elle va venir au collège de Wazemmes car elle a des problèmes dans son établissement. Des élèves l'ont frappée. « Ils sont trop méchants dans son collège, c'est des fous ! (...) Elle s'est fait frapper en sport, plein d'élèves, ils l'ont frappée, ils lui ont donné des coups de pieds, ils l'ont traitée, ils ont déchiré son carnet ! Elle a crié, elle a dit au prof « eh regarde ce qu'ils font, tu dis rien ! ». Et lui il a dit « j'ai pas vu », il est fou, il a laissé les autres la frapper ! (...) Aurélia elle va y aller à l'école aujourd'hui et puis elle va leur dire qu'elle veut plus y aller, qu'elle va changer de collège, elle va venir dans mon collège, c'est mieux... Aujourd'hui c'est son dernier jour là-bas, après elle y va plus... ». Ana parle de son collège dans lequel il y a d'autres roumains : « on est beaucoup maintenant, je suis copine avec eux (...) Moi je ne suis plus seule, ils peuvent plus me frapper, maintenant on est beaucoup, on peut se défendre... ».

Ana arrive en retard, la grille est fermée, elle va chercher un billet d'autorisation d'entrée en classe auprès des surveillants.

### **Jeudi 9 février 2012**

Réunion au collège de Wazemmes pour Ana Tesador. Sont présentes l'enseignante spécialisée d'Ana, la psychologue de l'établissement, la CPE, deux auxiliaires de vie scolaire, l'enseignante référente sur le secteur. Il n'y a pas d'éducateurs.

La situation d'Ana : elle a redoublé sa sixième, elle est classe ULIS (classe localisée pour l'inclusion scolaire), il est question de la reconduction de ce dispositif pour la rentrée prochaine, avec une orientation en SEGPA en quatrième.

L'enseignante spécialisée dit qu'il faut tirer Ana vers le haut pour qu'elle fasse des efforts et qu'elle s'inscrive dans un projet. Avec la psychologue, elles soulignent le fait qu'Ana a plein

de copines, « elle bien intégrée, super intégrée ». Pour l'enseignante spécialisée, elle a bien progressé, elle mange avec les auxiliaires de vie scolaire, elle parle de sa vie, de ses copines ». Pour une des auxiliaires, « elle fait de vrais efforts mais ne parle pas de ce qui ne va pas... L'année dernière elle était souvent seule, elle n'avait pas de copines et maintenant elle a plein de copines et elle est bien dans la classe ».

---

### 2.1.5 HORS L'ECOLE... POINT DE SALUT ?

---

Il y a donc ceux qui sont scolarisés et ceux qui ne le sont pas ou plus. Et dans le premier groupe, il y a ceux qui fréquentent l'école régulièrement et ceux qui décrochent progressivement, notamment au collège. Aller ou ne pas aller à l'école inscrit différemment le jeune dans les réseaux de sociabilités. On observe que, lorsqu'ils ne vont pas à l'école, les jeunes Roms restent la majeure partie du temps au centre d'hébergement d'urgence, notamment les jeunes filles, plutôt tournées vers les activités domestiques quotidiennes. Leur socialisation se déroule alors dans un « entre-soi » culturel et social marqué par la présence quasi permanente de différents membres de la famille (parents, fratrie). Lorsqu'ils fréquentent l'école, garçons et filles ont la possibilité de rencontrer d'autres jeunes et de nouer des relations d'amitiés en dehors de leur lieu de vie et en dehors également de leur communauté. Tous ne disent pas, à l'extérieur, qu'ils vivent en « foyer » – c'est le terme le plus communément utilisé par les habitants du centre – afin probablement de ne pas souffrir d'une stigmatisation supplémentaire (à celle d'être Rom et d'être perçu comme tel). Dans ce cas il n'est guère étonnant de ne pas voir les amis de ces jeunes venir au centre d'hébergement d'urgence pour leur rendre visite. Les discussions avec les jeunes, et même avec les enfants, révèlent à quel point être Rom est difficile dans la société française, et notamment pour eux à l'école. Les discriminations et les actes de racisme de la part des autres enfants sont nombreux et peuvent expliquer en partie un refus d'aller à l'école ou une fréquentation aléatoire.

Se questionner sur la place et la socialisation des jeunes dans le dispositif d'hébergement d'urgence nécessite de prendre en compte le faisceau des relations dans lequel ils se retrouvent, parfois de manière subie. Car si la vie aux côtés de leurs parents semble aller de

soi, bien que potentiellement contrainte par le manque d'espace<sup>56</sup>, la vie aux côtés ou sous la surveillance d'une équipe socioéducative ne tombe pas toujours sous le sens pour ces jeunes qui doivent parfois rendre des comptes sur leur (non) scolarité, leurs relations, leurs comportements, etc. Même s'ils ne sont pas surveillés au quotidien par l'équipe socioéducative, leurs actes ou leurs pratiques peuvent être rapidement connus et éventuellement discutés par les éducateurs si cela s'avère nécessaire. Ainsi lorsqu'une jeune fille est enlevée par un homme devant son collègue comme le « veut » la tradition rom concernant le mariage des jeunes filles, l'affaire dépasse largement le cadre privé et familial et devient aussi celle du centre d'hébergement d'urgence. Lorsqu'un collégien de 16 ans décide d'interrompre sa scolarité, ce sont les éducateurs qui se mobilisent pour tenter de comprendre sa (dé)motivation et le convaincre de poursuivre ou de s'inscrire en formation. Lorsqu'une autre jeune fille fugue de chez elle parce qu'elle a subi des violences, c'est aussi l'équipe qui l'accompagne dans ses démarches pour être placée en foyer et va voir ses parents. Ces exemples le montrent, ce contrôle exercé par les professionnels du centre participe d'une bienveillance et d'une protection de mineurs qui se retrouvent fragilisés ou en situation de vulnérabilité. Dans ce cadre là, on observe que les jeunes, notamment les jeunes filles, ont suffisamment confiance en l'équipe pour discuter avec ses différents membres de leurs difficultés, de leurs projets, de leurs envies. Les éducateurs essaient alors de les accompagner, voire de les soutenir dans leurs efforts, tout en veillant à respecter leurs décisions quand bien même elles ne correspondraient pas tout à fait à leur façon d'envisager l'avenir de ces jeunes.

Une interrogation persiste cependant. Comment penser et travailler à l'insertion de ces jeunes dont les désirs individuels et les projets parfois exprimés d'une part et la réalité de leur quotidien d'autre part peuvent s'avérer difficilement conciliables voire contradictoires ?

La situation des jeunes garçons et jeunes filles qui ont plus de 16 ans et ne sont plus inscrits à l'école est un souci pour l'équipe. Lors d'une réunion Anne-Marie se demande : « Que faire avec tous ces ado ? Qu'est-ce qu'on fait s'ils restent ici toute la journée ? ». Colin Tesador par exemple a décidé d'arrêter le collège. Et l'orientation professionnelle en dehors du système scolaire est difficile du fait de questions administratives (il faut par exemple un passeport pour aller en mission locale). Il semblerait par ailleurs que les jeunes filles n'aient pas envie de faire grand-chose.

---

<sup>56</sup> Ce type de situation n'est pas réservée aux jeunes Roms vivant en centre d'hébergement d'urgence, elle est caractéristique de milieux sociaux modestes et défavorisés qui ne jouissent pas de logements adaptés à la taille et aux besoins d'une famille.

*Elena Antonescu a 13 ans. Elle est inscrite en CLA<sup>57</sup> au collège Lévi-Strauss mais l'an passé elle y est allée très peu. Elle voudrait changer de collège pour être avec sa copine Silvia Luca. Mais son changement d'établissement a été refusé. Elena est très en difficulté. « Sa mère a tout essayé, des méthodes douces et des méthodes plus fortes... » me dit Maud. La jeune fille est un peu en colère et montre qu'elle prend les choses en mains : « je change toute seule d'école, je fais toute seule, j'ai besoin de personne. C'est toujours occupé au téléphone. J'en ai marre ».*

*Sa sœur Tatiana a 16 ans, elle discute avec Alice du fait qu'elle n'ait plus envie d'aller à l'école. Alice ne semble pas insister pour qu'elle y aille. Elle lui propose autre chose, l'emmener à la maison des adolescents par exemple. Tatiana dit ne pas aimer l'école « parce que le matin c'est dur ». « Mais c'est dur pour tout le monde » répond Alice. « Mais j'ai pas envie... ». Tatiana ne sait pas lire<sup>58</sup>.*

Un an plus tard, Tatiana est décrite comme étant « en dépression », « déprimée », « renfermée ». L'équipe souligne alors la nécessité de travailler avec et sur ces adolescents sortis du système scolaire afin de les inscrire dans des projets si le projet scolaire n'a pas abouti.

Ainsi, en décembre 2012, lorsque Anne-Marie emmène Colin à un forum des formations organisé par les Apprentis d'Auteuil, Colin s'est montré très intéressé par les métiers de la sécurité et très attentif à la présentation d'un responsable de chez Auchan. Le problème est que la formation dure 18 mois et s'adresse aux plus de 18 ans et Colin n'en a que 17 ans. Il était donc déçu. Pour préserver sa motivation, l'éducatrice lui a conseillé de prendre des cours de français. Colin a alors décidé de s'inscrire aux cours et de faire du sport afin de se préparer au mieux à cette formation. Il a souhaité le raconter très vite à Xavier le chef de service. « Il était fier » dit Alexis. Cet exemple a ouvert alors des perspectives concernant l'entrée en formation pour les jeunes du centre d'hébergement. Un des leviers possibles est de convaincre les jeunes de suivre des cours de français afin de ne pas restés inactifs. Tatiana a accepté, mais elle ne suit que deux heures par semaine alors qu'elle pourrait suivre d'autres cours dans la semaine.

---

<sup>57</sup> Classe d'accueil pour les élèves nouveaux arrivants non francophones, au collège.

<sup>58</sup> Journal de terrain de D. Bruggeman, lundi 5 septembre 2011.



## 2.2 A L'ECOLE. EXPERIENCES SCOLAIRES

---

L'autre grande partie de notre recherche en centre d'hébergement s'est focalisée sur l'expérience scolaire des enfants roms<sup>59</sup>. L'investigation menée au sein des établissements scolaires<sup>60</sup> a pu rendre compte des dimensions à la fois individuelles, collectives et institutionnelles de la scolarisation et de la scolarité des enfants roms, et ce en fonction des différents niveaux scolaires. C'est ce dont nous allons tenter de rendre compte de manière synthétique dans ce chapitre exclusivement consacré à la scolarité des enfants et jeunes roms<sup>61</sup>. Nous ne choisissons pas d'exposer les résultats uniquement en fonction des catégories d'établissements scolaires (primaire et secondaire ; classes maternelles, élémentaires, collège et lycée). Nous gardons le même principe d'une analyse thématique croisée afin de pointer la transversalité des thèmes, quelque soit le niveau scolaire appréhendé.

Nous rappelons que neuf enfants et jeunes roms ont été les protagonistes principaux de cette enquête qui s'est déroulée dans quatre établissements scolaires qui seront présentés dans une première partie.

Dans le cadre du rapport, pour comprendre le plus précisément possible en quoi consiste cette expérience scolaire (qui est aussi celle des enseignants et des autres personnels scolaires) nous progresserons dans notre réflexion en quatre temps sans que ceux-ci soient consécutifs les uns des autres, ni exhaustifs : les établissements et le climat scolaires ; l'absentéisme des élèves roms, les relations enseignants-parents-éducateurs ; les perspectives scolaires et professionnelles.

---

### 2.2.1 LES ETABLISSEMENTS ET LE CLIMAT SCOLAIRE

---

Les quatre établissements scolaires qui constituent le terrain de l'enquête se présentent de la façon suivante :

---

<sup>59</sup> Neuf enfants roms, de quatre familles différentes, ont pu être suivis une demi-journée par semaine pendant les mois de l'année scolaire 2012-2013.

<sup>60</sup> L'enquête de terrain s'appuie sur des observations, des entretiens informels, 13 entretiens avec le personnel scolaire, 10 entretiens avec des collégiens et des lycéens, 8 entretiens collectifs avec les enfants plus jeunes en maternelle et en CE2.

<sup>61</sup> Nous rappelons qu'un mémoire de Master 2 de 170 pages hors annexes a été produit par Zoé Maltet sur cette passionnante immersion dans les établissements scolaires avec les élèves roms. Il n'a guère été facile, pour ce rapport, de sélectionner et retenir les éléments de description et d'analyse les plus signifiants.

- L'école maternelle Louise Michel (Lille)<sup>62</sup>

Elle accueille 6 enfants du centre d'hébergement de St Antoine dont 4 enfants roms.

L'observation a porté sur la classe de grande section qui accueille 4 enfants du centre d'hébergement dont 3 enfants roms (Paolo, Clara, Emil).

- L'école élémentaire Paul Eluard (Lille)

Elle accueille 7 enfants du centre dont 5 enfants roms.

L'observation a porté sur la classe de CE2 qui accueille 3 enfants roms (Marius, Anton, Margareta).

- Le collège Jules Renard (Ronchin)

Il accueille 2 jeunes filles du centre d'hébergement inscrites dans la même classe (Aurélia et Silvia).

L'observation a donc porté sur la classe de 3<sup>ème</sup> SEGPA.

- Le lycée professionnel Louis Pasteur (Roubaix)

Il accueille un jeune homme rom du centre d'hébergement (Daniel).

L'observation a donc porté sur la classe de CAP Maçonnerie.

Notons que les deux premières écoles forment un même groupe scolaire où sont inscrits 13 enfants parmi les 33 du centre d'hébergement qui sont scolarisés. Ce sont donc les enseignants de ce groupe scolaire que nous avons beaucoup « entendus » dans le chapitre précédent. Par ailleurs, ces quatre établissements sont tous situés dans des quartiers populaires caractérisés par des taux de chômage élevés et des catégories socioprofessionnelles défavorisées : le premier groupe scolaire est dans un quartier Zone Urbaine Sensible (ZUS), il compte 190 élèves ; le collège appartient au Réseau Eclair<sup>63</sup>, il compte 260 élèves ; le lycée professionnel compte 400 élèves.

---

<sup>62</sup> Les noms des écoles ont été modifiés, ceux des personnels scolaires également.

<sup>63</sup> Les critères pour le classement d'un établissement en Réseau Eclair sont « la part d'enfants issus de familles appartenant à des catégories socioprofessionnelles défavorisées, la part des parents bénéficiaires du RMI, la part des enfants ayant des parents non francophones, la part d'élèves ayant des résultats faibles aux évaluations en sixième (20 points au-dessous de la moyenne), la part d'élèves ayant un retard scolaire de deux ans en sixième » (BO n°27 du 7 juillet 2011).

### 2.2.1.1 LA REPUTATION DES ETABLISSEMENTS

---

Les établissements enquêtés souffrent d'une « mauvaise réputation » reconnue par les enseignants eux-mêmes qui témoignent de la véracité de cette mauvaise réputation de leur lieu de travail, comme le dit Aurélie, remplaçante en maternelle et en CE1 : « *Oui, je connaissais de réputation. Quand tu arrives sur Lille, tu en entends vite parler mais c'est tout (...) C'est toujours négatif. Oui. En même temps, quand tu passes une journée ici, tu comprends vite pourquoi* »<sup>64</sup>. On apprend que les enseignants et les autres personnels des établissements ont une forte tendance à ne pas rester en poste de manière durable, ce qui permet a contrario aux enseignants TZR<sup>65</sup> de se stabiliser puisque ce ne sont pas des postes très demandés.

Reste la difficulté pour les directeurs de ces établissements de trouver des remplaçants aux enseignants qui quittent leur poste en cours d'année à cause d'arrêt de travail. Ces enseignants « craquent » du fait de conditions de travail jugées trop difficiles, comme le dit une enseignante du groupe scolaire primaire. Il peut alors arriver que des élèves restent plusieurs mois sans enseignant.

En plus de la fuite des enseignants, il y a aussi une fuite des élèves. Tara, enseignante en maternelle, remarque qu'il est courant que des élèves ne fassent pas toute leur scolarité en maternelle, elle a la sensation d'une « école de passage » où les seuls élèves permanents seraient ceux qui habitent « les tours », c'est-à-dire les logements sociaux à proximité de l'école<sup>66</sup>. La directrice confirme cette impression : « *On a beaucoup plus de fluctuation de population que dans les autres écoles. Moi, j'inscris toute l'année et je radie toute l'année aussi !* »<sup>67</sup>. Il y aurait donc un *turn-over* tant du côté des enseignants que des élèves ce qui ne stabilise guère les écoles.

La réputation d'un établissement est corrélée au public accueilli. Les élèves sont qualifiés de « difficiles », que cela renvoie à leurs conditions de vie ou à leurs comportements verbaux et physiques. On constate une absence de mixité sociale : la composition sociale des établissements est en grande partie le reflet de celle des quartiers. A cela s'ajoute également un évitement de ces établissements à mauvaise réputation par certaines familles (Félouzis, Liot, Perroton, 2005).

---

<sup>64</sup> Entretien avec Aurélie

<sup>65</sup> Titulaire sur Zone de Remplacement.

<sup>66</sup> Entretien avec Aurélie

<sup>67</sup> Entretien avec Annabelle

Voici comment le proviseur du lycée professionnel perçoit la ville de son lycée :

*« J'ai donc découvert ce bassin, donc ce secteur de Roubaix Tourcoing qui est quand même bien particulier, sans doute comparable à aucun autre. Alors, particulier d'une part, parce qu'ici, y a beaucoup de jeunes. Roubaix par exemple, c'est une ville dans laquelle il y a plus de 50 % des habitants qui ont moins de 20 ans, donc c'est énorme. C'est également ici une situation d'échec scolaire. Quand je dis ici, je parle du coup de l'académie. Une situation d'échec scolaire impressionnante. Tout simplement un chiffre, il y a 120 000 jeunes qui sont inscrits dans les missions locales. Pour être inscrit dans les missions locales, il faut avoir entre 16 et 26 ans et être sorti du système scolaire sans qualification. »<sup>68</sup>*

Selon lui, son lycée est un « ghetto » qui accueille des élèves dans la misère. Le groupe scolaire du premier degré scolarise également des élèves de milieu défavorisé comme le décrit la directrice.

*« Oui, c'est très très bas comme mixité sociale, c'est très très bas. On ne nivelle pas par le haut, on nivelle plutôt par le bas. Y'a peu de parents, même si ça évolue plutôt dans le bon sens, y'a encore que peu de parents qui travaillent, [...]. Ce qui fait que, y'a pas forcément le dynamisme social qu'on pourrait espérer »<sup>69</sup>.*

Le niveau scolaire des élèves est alors mis en perspective de leurs difficultés sociales, comme le dit Stéphanie, enseignante :

*« Je pense, le fait qu'en élémentaire, ça soit difficile, vraiment très difficile, au niveau scolaire, au niveau discipline, au niveau violence, etc. C'est assez sportif, c'est même très sportif. Et puis, en maternelle, c'est le problème scolaire, le problème du niveau des gamins, le fait qu'il y ait des difficultés sociales qu'on a à gérer, comme les gamins qui dorment dans la rue, des gamins qui sont victimes d'inceste... On cumule beaucoup de problèmes en fait, ce n'est pas forcément évident. D'où la réputation de l'école. »<sup>70</sup>*

A l'inverse de ces établissements, le collège accueille une population scolaire plus mixte, comme le précise la principale du collège :

*« Oui. C'est un établissement pas facile, un établissement qui était classé RAR<sup>71</sup> maintenant ECLAIR<sup>72</sup>, avec [...] une population jeune, des élèves difficiles mais en même temps hétérogènes parce qu'il y a à la fois des élèves de Ronchin et des élèves de Lille du boulevard de Belfort. Donc on a une grande mixité sociale et une grande hétérogénéité au niveau des résultats. »<sup>73</sup>*

---

<sup>68</sup> Entretien avec M. Delattre

<sup>69</sup> Entretien avec Annabelle

<sup>70</sup> Entretien avec Stéphanie

<sup>71</sup> Réseau Ambition Réussite.

<sup>72</sup> Le dispositif ECLAIR : écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite.

<sup>73</sup> Entretien avec Mme Sellah

Jérôme, l'enseignant de SEGPA<sup>74</sup>, a cependant un avis plus nuancé car il estime que cette mixité sociale ne se ressent pas au quotidien dans l'établissement :

*« Elle se ressent pas du tout. Elle se devine, vraiment elle se devine dans le sens où de temps en temps, t'as l'impression de croiser, c'est ce que je disais, des élèves plus classiques en fait. Parce que c'est toujours les pires qui se montrent. C'est toujours les pires que tu vois le plus. Après, quand t'extrapoles à ce qui les influence, t'as une ambiance générale qui fait que t'as l'impression que c'est tous les pires élèves qui se retrouvent au même endroit. C'est qu'une impression, puisque c'est pas vrai. Mais y a vraiment pas cette sensation de mixité sociale comme j'ai pu le ressentir dans d'autres écoles. C'est vraiment pas l'impression générale qui se dégage du truc. Ça se ressent pas. En même temps, je ne connais pas toutes les classes. »<sup>75</sup>*

Si à l'école maternelle ce sont surtout les conditions de vie des élèves et de leurs familles qui rendent le travail des enseignants difficile, la violence des élèves est en effet une autre raison invoquée, à l'école élémentaire et dans les établissements du second degré. Cette violence est cependant liée, dans le discours des enseignants, à l'origine sociale des élèves.

Une après-midi alors qu'une bagarre éclate dans la cour de récréation, un enseignant remplaçant lance sur un ton ironique : *« Bienvenue à Paul Eluard ! »<sup>76</sup>*, sous-entendant par là que la bagarre n'est pas un événement isolé mais banal, ce qui sera confirmé par les élèves lors des entretiens.

Enfin, l'état des locaux scolaires est également un élément important de la considération que portent les différents acteurs éducatifs et les élèves à leur établissement. Si les plus jeunes enfants trouvent leur école « jolie », les élèves de la classe de CE2 ne sont pas de cet avis comme me le fait remarquer Noham : *« Tout il est sale, regarde y'a des trous partout »<sup>77</sup>*. Les collégiens considèrent que les locaux du collège sont plutôt de bonne qualité<sup>78</sup> ; le collège est en effet le bâtiment le plus récent parmi ceux de l'enquête. Les lycéens considèrent, pour leur part, que leur lycée est vieux et délabré. Ils disent tous que celui-ci aurait besoin d'être rénové<sup>79</sup>, ce qui est confirmé par la proviseure adjointe lors d'une visite de l'établissement : *« C'est un peu délabré ici, ça fait dix ans que le lycée doit être rénové mais on attend toujours »<sup>80</sup>*. Le proviseur dit de son établissement qu'il est « pitoyable ».

Non seulement ce lycée n'est pas accueillant mais les dégradations dont il fait l'objet ont conduit à priver les lycéens d'un lieu de vie destiné à leur faire profiter de cet espace scolaire

---

<sup>74</sup> Section d'enseignement général et professionnel adapté.

<sup>75</sup> Entretien avec Jérôme

<sup>76</sup> Journal de Terrain, Observations du 19/03/2013

<sup>77</sup> Entretien avec Anushka, Insaf et Noham

<sup>78</sup> Entretiens avec les collégiens

<sup>79</sup> Entretiens avec les lycéens

<sup>80</sup> Journal de Terrain, Observations du 11 /10/2012

autrement. La Maison des Lycéens (MDL) a en effet fermé ses portes, ce qui encourage les élèves à quitter l'établissement lorsqu'ils n'ont pas cours, et éventuellement à ne pas y revenir.

#### 2.2.1.2 DE LA MIXITE SOCIALE A LA MIXITE ETHNIQUE

---

Les établissements scolaires étudiés se caractérisent par une importante mixité ethnique qui résulte de la ségrégation urbaine regroupant des populations immigrées au sein d'un même quartier. Le personnel scolaire de l'école élémentaire et maternelle affirme que l'école compte des élèves « d'origines différentes ».

Pour Annabelle, la majorité de la population de l'école est composée d'enfants originaires de Guinée, du Maghreb et des pays d'Europe de l'Est<sup>81</sup>. Le fait que l'école dispose d'une classe CLIN accueillant les élèves migrants favorise peut être aussi cette diversité des nationalités. La CPE<sup>82</sup> et le directeur de SEGPA utilisent également cette explication à la diversité des nationalités dans leur établissement puisqu'il dispose d'une classe d'accueil (CLA). M. Delattre constate aussi une mixité ethnique parmi les élèves de son lycée, même si, selon lui, l'établissement accueille essentiellement des élèves dont les familles sont originaires du Maghreb.

*« Il y a une mixité dans le sens où, vous le voyez, de toute façon, y a beaucoup d'élèves ici d'origine maghrébine, d'origine plus africaine noire, on va dire, quelques Turcs, mais ils sont très peu nombreux et puis des élèves... Comment je vais les appeler ceux-là ? Français de souche, dont les parents sont Français également, parce que même les élèves, comme j'ai dit d'origine maghrébine sont aujourd'hui pour la plupart nés sur le territoire français, donc ils sont Français, donc Français de souche. »<sup>83</sup>*

M. Riva, l'enseignant de maçonnerie, énumère les différentes nationalités de ses élèves et dit que « ça brasse quand même » dans sa classe<sup>84</sup>.

Au-delà de ces quelques mots, on constate dans les discours des différents personnels des établissements la confusion qui règne entre les catégories d'élèves, la question des origines et celle de la nationalité. Ce sont avant tout les caractéristiques ethniques qui s'imposent aux élèves et aux enseignants comme perception de l'autre et de soi (Félouzis, Sicot et Perroton, 2005).

---

<sup>81</sup> Entretien avec Annabelle

<sup>82</sup> Conseiller principale d'éducation.

<sup>83</sup> Entretien avec M. Delattre

<sup>84</sup> Entretien avec M. Riva

Les différences ethniques sont en effet identifiées et discutées par les élèves du primaire mais il est difficile de distinguer la nationalité de l'origine, par les principaux intéressés en premier lieu qui, bien que nés en France, se disent parfois d'un autre pays.

Au collège et au lycée, les références ethniques peuvent être utilisées dans les interpellations entre élèves sans que cela soit vécu de manière négative par les élèves. En effet, les élèves évoluent dans un univers où les catégories ethniques sont des catégories banales d'identification (Lepoutre, 1997). Les élèves peuvent ajouter des termes injurieux à ces désignations ethniques et s'insulter à travers la pratique des « vannes ». Par cette pratique, il s'agit d'affirmer une complicité entre élèves. Ainsi, Jérôme ne constate pas de réelles tensions liées au caractère ethnique, il évoque plutôt un jeu :

*« C'est jamais complètement, comment dire, c'est jamais complètement vrai en fait ces tensions. C'est des tensions...ça fait partie du jeu de quartier. Dans les quartiers, c'est comme ça quoi. C'est les Blacks vont traiter les Arabes, les Arabes vont traiter les Blacks, etc., mais pourtant, tout le monde est ensemble. Donc ça fait partie du jeu d'insulter les autres, de provoquer les autres pour ce qu'ils sont, mais y'a jamais un fond de vérité en fait. »<sup>85</sup>*

On observe en effet des élèves qui s'interpellent de cette façon dans une ambiance plutôt joyeuse, d'ailleurs les élèves disent eux-mêmes qu'ils « se traitent pour rigoler ». Ce jeu peut d'ailleurs être pratiqué par les enseignants eux-mêmes, c'est le cas avec Jérôme, l'enseignant de SEGPA :

*Jérôme demande « un noir », soit un feutre noir. Fahd lui répond en désignant Avram « y'en a un là ! » Jérôme : « Bon bah Avram tu me donnes un doigt ? » Toute la classe rit. La blague reste et revient à chaque fois que quelqu'un a besoin d'un feutre noir. »<sup>86</sup>*

Les références à la nationalité des élèves sont utilisées aussi bien par Jérôme qui désigne Silvia et d'Aurélia par l'expression : « mes deux roumaines » que par l'enseignant de maçonnerie :

*M. Riva demande à Arakel de lui prêter son marteau. Comme celui-ci lui répond non en rigolant, M. Riva lui dit sur le ton de l'humour : « Eh l'Albanais, je vais te payer le billet d'avion, tu vas retourner là-bas ! ». Arakel rit et dit qu'il veut bien donner le marteau mais que « c'est 5 euros ». M. Riva rit et Arakel lui donne le marteau.<sup>87</sup>*

Il s'agit là cependant d'une pratique des deux enseignants ayant les relations les plus souples et les plus détendues avec les élèves.

---

<sup>85</sup> Entretien avec Jérôme

<sup>86</sup> Journal de Terrain, Observation du 07/03/2013

<sup>87</sup> Journal de Terrain, Observation du 11/02/2013

Les adolescents peuvent également se regrouper par nationalités ou ethnies, comme cela est flagrant dans la cour de récréation du collège. Ainsi, le groupe d'amies constitué d'Hania, Farrida, Aurélia et Silvia se séparent à la récréation. Les filles d'origine algérienne retrouvent des amies scolarisées en CLA parlant arabe tandis que Silvia et Aurélia rejoignent un groupe d'élèves roumains. Fahd et Avram se rassemblent avec des élèves qui résident dans le même quartier qu'eux. Plusieurs groupes sont ainsi constitués et chacun occupe toujours la même place dans la cour<sup>88</sup>. Fahd parle même de « territoire », ce que confirme Mme Loli, la CPE du collège :

*« Je pense que les gamins, ils se mélangent quand même par quartier, par là d'où ils viennent, là où ils habitent. Ceux qui sont ensemble depuis le primaire, ils vont rester... enfin, je vois les gamins de Belfort, ils sont toujours tous ensemble. Les gamins de Ronchin c'est pareil, ils sont toujours tous ensemble. C'est comme le Roumains, c'est pareil, ils sont toujours tous ensemble. Peut-être aussi parce qu'ils se connaissent des villes ou des villages où ils habitaient avant. »<sup>89</sup>*

Cependant, ces regroupements restent ouverts et n'empêchent pas que se créent des amitiés interethniques. A l'école primaire comme au collège et au lycée, les enfants et les adolescents me disent qu'il est très simple pour eux de devenir ami avec une personne d'une autre culture que la leur, au point de faire dire à Daniel : « on est tous pareils, on fait pas la différence ».

Concernant les enfants et jeunes roms, il semblerait qu'ils soient plus identifiés par les autres comme roumains que comme roms, ce que pense notamment le directeur de la SEGPA à propos de Silvia et Aurélia :

*« Je pense que oui, surtout que pendant les moments de vie scolaire, à la récréation, elles sont regroupées c'est-à-dire que tous ces élèves migrants se regroupent souvent, les différentes nationalités. Donc oui, je pense qu'elles sont perçues comme... Mais c'est pas pour ça qu'elles ont des problèmes de vie scolaire, elles sont pas embêtées par d'autres enfants, elles sont pas harcelées de grossièretés ou d'insultes, etc. Non, je pense qu'ils vivent leur petite vie ensemble au collège et elles sont intégrées dans la classe, elles font partie vraiment de la classe qu'elles fréquentent depuis plusieurs années, mais oui, je... Je peux pas me mettre à la place des élèves, mais, oui, elles sont encore perçues comme des élèves... Je dirais pas des Roms, mais voilà, maintenant, on dit des Roumaines. »<sup>90</sup>*

A l'école élémentaire, les enfants roms sont également identifiés en tant que roumains. Ainsi, durant l'entretien, lorsque je demande à Marius dans quel pays il voudrait vivre plus tard, Medhi répond à sa place « en Roumanie ! ». Lors d'un autre entretien collectif, interrogés sur

---

<sup>88</sup> Par exemple Journal de Terrain, Observations du 07/03/2013.

<sup>89</sup> Entretien avec Mme Loli

<sup>90</sup> Entretien avec M. Legrand



la présence dans l'école d'enfants d'origines ou de cultures différentes, les enfants citent Marius, Anton et Margareta.

*Zoé – « Est-ce que vous trouvez que dans l'école y'a des enfants qui viennent de différents pays, qui ont des cultures différents, qui parlent d'autres langues, qui...*

*Noham - Oui.*

*Bosha - Oui Roumanie.*

*Anushka - Oui, Roumanie, y'a Margareta, Marius et Anton*

*Noham - Ils ont de la chance ! Ils sont nés dans des pays où nous on aimerait trop aller !*

*Insaf - Moi Algérie.*

*Anushka - Avec Mouna.*

*Insaf - Mouna, elle est pas algérienne, elle est marocaine et polonaise.*

*Nislashika - Y'a Eva aussi. Y'a Salah, il est italien et marocain. »<sup>91</sup>*

Marius, Anton et Margareta sont certes identifiés comme roumains mais ils ne sont pas les seuls enfants de la classe à venir d'un autre pays et ne sont donc pas « montrés du doigt » (Aurélie, enseignante) par les autres enfants. C'est la même situation pour les enfants roms en classe maternelle : le fait d'être mélangés à des enfants d'origines et de nationalités diverses leur retire la singularité de la différence même s'ils gardent celle d'être roumains. Cela est d'autant plus vrai et perceptible par les autres si les enfants et les jeunes parlent en roumain entre eux, ce contre quoi luttent les enseignants des différentes classes. Pour eux il est indispensable que leurs élèves fassent l'effort de parler français en classe, pour progresser dans l'apprentissage de la langue d'une part et pour faire groupe avec la classe d'autre part. Cette règle s'applique d'ailleurs à tous les autres élèves parlant une langue étrangère en classe, et devient ainsi un enjeu du rapport à l'autre et à l'enseignant, les élèves dénonçant ceux qui continuent à parler leur langue au lieu de parler français. Les élèves apprécient peu que d'autres élèves parlent dans une langue à laquelle ils n'ont pas accès. La langue peut être à la fois un facteur protecteur pour ceux à qui elle est commune et un facteur d'insécurité et d'inquiétude pour ceux qui ne la comprennent pas. Et quand le français est parfaitement maîtrisé, il permet à l'élève d'être perçu autrement par les autres. Ainsi Daniel, au lycée, n'est pas identifié comme un étranger, contrairement à d'autres élèves migrants de sa classe.

Être scolarisés dans des établissements scolaires à forte mixité ethnique permettrait aux élèves roms d'être à la fois reconnus dans leur identité roumaine (plus que rom) tout en étant, quelque part, des étrangers comme les autres. Cela n'exclut pourtant pas le fait qu'à leur

---

<sup>91</sup> Entretien avec Anushka, Insaf et Noham

arrivée dans l'école les enfants aient été l'objet de remarques racistes et que cela soit encore parfois le cas, notamment lors de conflits.

### 2.2.1.3 DE LA VANNE A L'INSULTE RACISTE

---

Les élèves des établissements scolaires étudiés associent les termes Rom et Gitan, et parfois même roumain, leur attribuant une connotation péjorative. Le Gitan ou le Rom est celui qui n'a pas de maison, vit en caravane, fouille les poubelles, est sale, sans argent, parfois vole et inquiète. Cette image est malheureusement commune et se retrouve dans bien des propos des élèves. La proximité de bidonvilles derrière l'école primaire et les tensions avec les habitants des quartiers alimente les préjugés. Les riverains se plaignent des conditions sanitaires, de la mendicité et des vols qu'ils subiraient de la part des habitants du bidonville.

Lors d'un entretien avec des enfants de grande section, alors que nous discutons des métiers que les enfants souhaiteraient exercer, Lou fait une digression : « *Ma mère elle fouille pas les poubelles parce que nous on n'est pas des gitans* »<sup>92</sup>. La petite fille précise que les gitans dont elle parle ne sont pas les « *gens dans l'école* » mais « *des gens à côté de chez nous* ».

Au collège, le terme de gitan a également une connotation péjorative, même si des élèves disent l'utiliser juste pour « taquiner ».

Les enfants et jeunes roms tendent de se défendre en se proclamant, comme nous l'avons vu, plus roumains que roms, et refusant toute association avec le terme « gitan » car le terme est tellement péjoratif qu'il en devient insupportable. La distinction entre gitan et roumain (ou rom) se fait alors par le mode d'habitat et l'argent. Afin de prouver qu'ils ne sont pas des gitans, les enfants se défendent de vivre dans une caravane et affirment avoir de l'argent. « Les roumains on est plus riches que les gitans », dit Marius, confortant ainsi l'image du gitan pauvre. Difficile de se défaire du stigmat sans renforcer le stigmat.

Pour les enseignants, plus les enfants sont présents à l'école, plus « ils entrent dans le système scolaire » (Karine), plus et mieux ils parviennent à se défaire de cette image, le regard des autres évoluant aussi face aux discours des enseignants.

---

<sup>92</sup> Entretien avec Clara, Nacim et Lou

Cependant, si les remarques des autres élèves tendent à diminuer dans le temps et dans le prolongement des relations et interactions avec les élèves roms, elles sont néanmoins présentes et remarquées par les enseignants, d'autant plus lors de disputes, comme le dit Annabelle :

*« Mais bon franchement Anton est bien intégré, lui, y'a aucun souci. Même si de temps en temps, quand y'a des petites querelles de cour, ça finit par lui revenir à la figure, mais bon, entre Guinéens et entre Magrébins, c'est pareil, généralement, les insultes fusent bien. Mais ça reste, on va dire, du domaine de la colère passagère. Donc, on règle des comptes et c'est dans le coup de colère où les mots sortent.<sup>93</sup> »*

Les propos d'Annabelle rejoignent les constations du chercheur Gautier Pirotte (1999) qui s'est penché sur le racisme en milieu scolaire. Il remarque que les enfants distinguent un « vrai » et un « faux » racisme. Le premier est un racisme naturalisé, que l'on ne peut pas expliquer, une méchanceté. Aucun motif expliquant la conduite ou les propos raciste n'est trouvé. Le second, le faux racisme, est perçu comme un phénomène ponctuel se produisant dans des situations conflictuelles. Les acteurs en viennent alors à se disputer et à s'insulter à partir des stigmates ethniques « sans vraiment penser ce qu'ils disent ». Selon le sociologue belge, cela entraîne de la part des enfants, mais aussi du personnel scolaire, un degré de tolérance élevé au racisme, notamment au racisme qualifié d'ordinaire.

Ainsi, lors d'un entretien collectif, Soufiane cherche à embêter Paolo et attaque ce dernier. Lorsque Paolo dit être né en Roumanie, Soufiane dit et répète plusieurs fois en riant : « *Les Roumains ils fouillent les poubelles* ». Si cela fait dans un premier temps rire Paolo, celui-ci finit par pleurer. Soufiane change alors sa phrase : « *Les Roumains ils pleurent !* » Saïda voulant prendre la défense de Paolo attaque Soufiane sur le même registre : « *Arrête Soufiane ! Toi t'es arabe et t'es moche ! Je vais dire à Aurélie !*<sup>94</sup> » (Clara et Soufiane sont tous les deux originaires du Maroc). Et lorsque qu'Imed dit à Margareta et Marius de « retourner dans leur caravane », la petite fille dit : « *en plus on a rien dit*<sup>95</sup> », laissant sous-entendre que cette remarque raciste aurait pu se justifier si les enfants avaient également attaqué Imed. Marius est l'enfant qui doit le plus se défendre d'être un « gitan » face aux autres élèves car il est le moins intégré au groupe-classe, ce que perçoit son enseignante :

---

<sup>93</sup> Entretien avec Annabelle

<sup>94</sup> Entretien avec Paolo, Saïda et Soufiane

<sup>95</sup> Journal de Terrain, Observations du 30/04/2013

*« Avec Marius non, c'est beaucoup plus... beaucoup plus ancré, beaucoup plus... ça perdure beaucoup plus et là, ça me gêne en revanche. Parce qu'il faut à chaque fois intervenir. Alors lui essaie aussi d'avoir un comportement « de petit kéké » pour essayer de se faire accepter par le groupe et le pauvre, il rame à l'envers, parce que c'est absolument pas ce qu'il faut qu'il fasse. Et donc, du coup, il reprend une deuxième salve en retour, parce que... Et là, je pense pas qu'il le vive très très bien en ce moment, très franchement. »<sup>96</sup>*

En discutant avec les enfants, on comprend que Marius n'est pas le seul à être rejeté dans la classe, et les deux autres enfants mis à l'écart le sont également pour des motifs liés à l'apparence et à la propreté. Marius, en effet, a les ongles et le visage sales, des vêtements souvent trop grands pour lui, en mauvais état et sales eux aussi. Il renvoie, malgré lui, cette image du « sale gitan », alors qu'Anton et Margareta n'ont pas cette image de saleté ou de pauvreté. Tous les deux sont habillés à la mode, surtout Margareta qui est très coquette et prend même un sac à main pour venir en classe, à la place d'un cartable ou d'un sac à dos.

A l'adolescence, les pratiques vestimentaires sont des éléments à partir desquels s'établit la réputation. Afin d'avoir un statut positif, les adolescents doivent maîtriser les codes vestimentaires en vigueur dans le groupe (A. Mardon, 2010). Lors des cours de maçonnerie, les lycéens sont en tenue de chantier, portant un pantalon de protection, un sweat usé et des chaussures de sécurité. Cependant, avant de sortir de l'atelier ils se changent dans des vestiaires donnant à voir des looks similaires. Le jean, droit, moulant, bleu délavé, noir, taille basse est la base, même si quelques-uns ne mettent que des survêtements comme Cyprien et Frédéric. Celui-ci dit avoir un look « sportif » et que cela a toujours été comme ça. Les survêtements affichent des marques populaires chez les jeunes. Les baskets aussi sont de marque. D'ailleurs, une grande partie des élèves de la classe a le même modèle de baskets, chacun dans un coloris différent. Si Daniel ne possède pas ce modèle de baskets, les siennes sont aussi à la mode. Il ne se distingue pas de ses camarades sur son look, portant des jeans taille basse, des sweats ou des t-shirt légèrement décolletés. Il respecte tout à fait les codes vestimentaires en vigueur.

Le poids du respect des codes apparaît encore plus important chez les collégiens. L'intégration de l'adolescence dans le groupe de pairs dépend fortement de cette conformité. Il importe pour ces adolescents entre d'afficher une distance à l'égard des normes des adultes et de celles de l'enfance. Ne pas respecter les pratiques vestimentaires en vigueur, c'est

---

<sup>96</sup> Entretien avec Annabelle

s'exposer à des moqueries et au rejet. Fahd dit par exemple choisir ses amis notamment en fonction de leur look.

Aurélia et Silvia affichent des tenues extrêmement féminines. Les prescriptions de genres énoncées par les pairs dès l'enfance se renforcent à l'adolescence (Mardon, 2010). Les jeunes filles sexualisent leurs corps en portant des vêtements très moulants et en se maquillant. Prenons un exemple de tenue des deux jeunes filles :

*Aurélia : Elle est habillée tout en rouge, avec des vêtements très moulants. Un jean slim rouge avec un t-shirt manches trois quart rouge moulant. Elle a des bottes grises à la mode et une veste bleue à capuche ainsi qu'un sac à main (pas de cartable ou sac à dos) avec des motifs léopard. Elle porte de grosses boucles d'oreilles et un collier assorti, de couleur dorée. Ses yeux sont très maquillés ainsi que ses sourcils ; elle porte du rouge à lèvres rose et ses ongles sont vernis en rouge vif. Ses cheveux noirs sont colorés.*

*Silvia : elle porte un slim jaune canard avec des ballerines noires ornées: de perles qui brillent ainsi qu'un col roulé noir par-dessus lequel elle porte un gilet blanc orné lui aussi de perles brillantes. Elle a une veste en cuir marron. Elle est aussi maquillée mais de manière plus discrète qu'Aurélia. Ses cils et ses sourcils sont maquillés avec soin. Ses ongles sont peints en violet. Elle porte des boucles d'oreilles tombantes avec des pierres violettes au bout.<sup>97</sup>*

Selon la CPE, Aurélia n'abordait pas un look si étudié et si féminin lors de son arrivée au collège. La pression des pairs l'a sous doute amenée à se conformer aux codes vestimentaires. Soigner son image est peut-être aussi un moyen de se défaire de celle de la « gitane ».

Cependant, Jérôme estime que le soin que les jeunes filles apportent à leurs tenues ne les empêche pas pour autant d'être associées par les autres élèves à l'image négative des roms.

Les tenues d'Aurélia et de Silvia sont jugées indécentes par le personnel scolaire. Elles sont considérées comme une source de dangers physiques et scolaires pour elles. Les deux adolescentes ont d'ailleurs souvent des réflexions sur leurs tenues. Un jour où Silvia arrive en retard au collège, la principale l'interpelle sur son retard et sur sa tenue : « *Tu viens pour faire un défilé de mode ?* ». Si les jeunes filles pensent être, de cette façon, conformes à leurs pairs, le personnel scolaire pense au contraire que c'est une difficulté supplémentaire. La principale l'exprime en ces termes : « *On est un collège avec des règles, avec des attentes, enfin bon, avec un cadre... Et elles, elles arrivent, elles ne sont pas des élèves. Elles ont pas... Elles arrivent très maquillées, toujours très provocantes, des talons, sans affaires* »<sup>98</sup>.

Les tenues des jeunes filles sont considérées comme n'étant appropriées ni à leur âge ni à ce qui devrait constituer leur préoccupation première : l'école. Et lorsque les codes vestimentaires des adolescents sont soumis au jugement des adultes qui ne les comprennent pas, cela peut générer de nouvelles représentations liées aux Roms.

---

<sup>97</sup> Journal de Terrain, Observations du 18/10/2012

<sup>98</sup> Entretien avec Mme Sellah

L'enseignant remplaçant de Jérôme au début de l'année scolaire, M. Roussel, considérant les tenues sexy de Silvia, se demande même si celle-ci ne se prostitue pas :

*M. Roussel s'inquiète du fait que Silvia soit tout le temps fatiguée, « toujours crevée ». Il se demande ce qu'elle fait de ses nuits si elle ne « fait pas le mur ». Il insiste sur le fait que des fois « elle s'endort en cours. » Il émet l'hypothèse selon laquelle Silvia pourrait se prostituer : « Elle a des postures qui m'interpellent, toujours très sexy, avec des hauts talons, les cheveux toujours très sensuels, des jeans moulants... ça m'interpelle. » Il poursuit « Je lis les journaux, je discute avec des gens du centre (sous-entendu centre ville) et je vois bien que y'a un gros problème de prostitution à Lille, notamment chez les Roms, et les Roms mineurs. Mais bon, je dis ça, peut être que je me fais des idées, mais je me pose des questions. Je me demande ce qu'elle peut bien faire de ses nuits ».<sup>99</sup>*

A cette époque de l'année, en octobre 2012, nous savions que si Silvia était aussi fatiguée, c'était surtout parce que ses parents la laissaient de plus en plus souvent seule avec ses frères et sœurs et donc qu'elle dormait peu et mal...

#### 2.2.1.4 DES ROMS QUI NE SONT PLUS MIGRANTS

---

Les élèves concernés par l'enquête ne sont pas considérés par le personnel scolaire comme étant des élèves migrants, primo arrivants ou nouvellement arrivés en France. Selon eux, ils ne relèvent pas de ces catégories qui justifient une prise en charge particulière au sein de l'école. Les familles de ces enfants sont en effet en France depuis plusieurs années. La famille Luca/Duca est dans le pays depuis 5 ans tout comme la famille Bucatar. La famille Moldavan/Blas réside sur le territoire français depuis 10 ans, Paolo et Clara sont mêmes nés en France. Daniel me dit être en France depuis son entrée en 6<sup>ème</sup>, ce qui ferait 6 ans<sup>100</sup>.

Non seulement les enfants sont en France depuis plusieurs années mais ils sont aussi scolarisés depuis presque autant de temps. Pour le personnel éducatif, les problématiques et les aides apportées ne sont pas et ne peuvent être les mêmes que pour les élèves nouvellement arrivés, bien que le niveau de français soit parfois en dessous de celui qui est attendu. Aurélia et Daniel ont bénéficié d'un enseignement en CLA en 6<sup>ème</sup>. Anton, Marius et Margareta ont été scolarisés en maternelle. Dans le système scolaire français, les structures spécifiques pour les élèves nouvellement arrivés en France (les CLIN) ne se mettent en place qu'en élémentaire. L'école maternelle est censée pouvoir accueillir et répondre aux besoins de ces enfants. Ainsi, lorsqu'un enfant est passé par l'école maternelle il ne peut pas bénéficier d'un

---

<sup>99</sup> Journal de Terrain, Observations du 09/10/2012.

<sup>100</sup> Entretien avec Daniel

dispositif comme la CLIN. Les élèves roms se rendent pourtant deux heures par semaine dans cette classe avec l'enseignante Joséphine. Il s'agit surtout de donner un soutien en lecture aux enfants.

*« ... Parce qu'en ayant amorcé une maternelle, l'initiation en arrivant en CP, normalement, ça devrait couler de source et il n'y a pas de besoin de prise en charge de primo-arrivants. Parce qu'en maternelle, on fait du langage, ils sont petits. Après, on commence, on amorce le CP plutôt normalement. Officiellement, ils n'avaient pas besoin de mon aide arrivés en grande section et moi, je ne suis pas censée m'occuper non plus des grandes sections <sup>101</sup>»*

Les enfants sont tout de même bien identifiés comme venant d'un autre pays. Cela notamment, comme nous avons pu le voir plus haut, parce qu'ils ont souvent recours à la leur langue en classe. Certains maîtrisent mal la langue française. S'il manque du vocabulaire aux plus jeunes, Aurélia et Silvia ont, elles, de réelles difficultés avec cette langue. Silvia m'explique qu'il est difficile pour elle de parler en français au quotidien. Elle est frustrée de ne pas se faire parfaitement comprendre.

Afin de progresser en langue française, Aurélia suit des cours de FLE en dehors des heures de cours, au sein d'une association<sup>102</sup>. Les jeunes filles ont de telles difficultés avec la langue française que Jérôme, arrivé au collège cette année, pense dans un premier temps qu'elles sont en France depuis peu de temps. *« Parce que moi, je croyais, au départ, je pensais qu'elles débarquaient. Je savais pas que ça faisait 5 ans qu'elles étaient en France ! »<sup>103</sup>*. Lorsque Jérôme réalise qu'il s'est trompé, il reproche à Silvia son faible niveau en langue française, qu'il attribue à de la paresse. Quand Silvia lui dit qu'elle n'a pas encore décidé de son orientation scolaire pour l'année scolaire prochaine parce qu'elle ne sait pas lire, il s'énerve :

*« Ca ne marche plus comme excuse ça Silvia. Je t'ai excusée auprès de pleins de profs car je croyais que tu n'étais là que depuis deux ans mais j'ai rencontré la directrice de Paul Eluard et tu étais déjà là-bas donc ça fait 5 ans que tu es là. Donc, l'excuse que tu ne comprends pas ma langue ça ne marche plus ! Tu racontes à chaque prof que tu ne comprends pas le français mais en fait tu comprends très bien. C'est de la paresse. Aurélia, elle est dans une autre démarche. Elle a compris que ça ne marchait plus. D'elle-même elle a pris des leçons de français.*

*Silvia : Elle n'y va pas tout le temps !*

*Jérôme : « Je le sais, j'ai vu Caroline. Tu sais à quel point je te soutiens Silvia. Je te défends toujours mais je ne peux plus le faire si tu deviens indéfendable. »<sup>104</sup>*

A l'inverse des deux adolescentes, Daniel maîtrise parfaitement la langue française au point que ses enseignants ne sont jamais doutés de sa nationalité. Les autres élèves migrants sont

---

<sup>101</sup> Entretien avec Joséphine

<sup>102</sup> Entretien avec Jérôme

<sup>103</sup> Entretien avec Jérôme

<sup>104</sup> Journal de Terrain, Observations du 04/04/2013

identifiés par les enseignants car ils ne maîtrisent pas la langue française, certains suivent même des cours de FLE dans un autre établissement scolaire. Ils doivent alors rater certains cours dispensés dans le lycée pour assister à cet enseignement du français. Le chercheur, en enquêtant, dévoile alors

Les discussions avec le personnel scolaire révèlent parfois leur méconnaissance des populations roms, en les associant tantôt aux gens du voyage, ou en établissant une relation systématique entre roumain et rom. Les Gitans désignent alors plutôt les gens du voyage, c'est ce que pense la CPE du collègue :

*-« Je sais que les Roumains et les Gitans, c'est pas du tout la même chose et qu'il faut pas confondre puisqu'on a aussi des enfants gitans ici.*

*-Zoé : Gitan, enfants du voyage ?*

*-Voilà, enfants du voyage, mais nés en France. Nés en France de parents français. C'est pour ça qu'ils veulent pas être mélangés, être confondus... »<sup>105</sup>*

Le personnel de l'école primaire semble plus au fait avec ces différentes distinctions. Les adultes peuvent intervenir suite aux remarques d'élèves sur les personnes vivant dans le campement situé derrière l'école. Cependant, pour certains, les populations roms vivant là ont choisi ce mode d'habitat car elles sont nomades. Lorsque des élèves roms, logés au centre d'hébergement, sont qualifiés de gitans, certains adultes expliquent que ce n'est pas le cas car, eux, vivent dans un foyer. L'habitat dessinerait les frontières des catégories ethniques. On retrouve alors parfois chez les enseignants les mêmes stéréotypes que chez leurs élèves, même s'ils sont exprimés différemment. Il en est ainsi de la prostitution, des grossesses précoces, de la mendicité... Ce sont, le plus souvent, des propos rares et isolés, qui ne sont pas forcément infondés car il existe bien des jeunes mineurs roms qui se prostituent, des jeunes filles roms qui ont des enfants à 13 ans et de jeunes enfants qui font la manche. Le problème se situe plus dans la croyance que ce sont des caractéristiques inhérentes aux populations roms, qu'elles sont donc largement partagées, qu'elles puisent leur origine dans la culture des personnes, sans qu'à aucun moment ne soit convoquée leur situation socioéconomique comme élément d'analyse à prendre également en compte. Comme le dit Eric Fassin, « la culture c'est la « nature » des Roms » (Fassin, 2014).

---

<sup>105</sup> Entretien avec Mme Loli



---

## 2.2.2 L'ABSENTEISME DES ELEVES ROMS, ET DES AUTRES...

---

### 2.2.2.1 DE LA PERCEPTION AUX REALITES

---

La question de l'absentéisme des élèves se pose dès les premiers contacts avec les établissements scolaires. Le personnel scolaire s'interroge sur l'utilité de la venue d'une chercheuse dans l'établissement afin d'observer des élèves qui, selon eux, n'y sont presque jamais présents. Ainsi, le directeur et l'enseignant de SEGPA ainsi que la principale du collège insistent sur le fait que Silvia et Aurélia sont très souvent absentes et que « ça ne vaut peut-être pas le coup » pour de venir toutes les semaines dans l'établissement. M. Legrand propose même d'appeler la chercheuse le matin pour lui confirmer ou non la présence des jeunes filles au collège les jours où elle s'y rend<sup>106</sup>. La proviseure adjointe du lycée émet également les mêmes réserves en insistant, dès le premier échange téléphonique, sur le fait que Daniel est « un élève absentéiste ». Le choix des jours d'observation dans les établissements se trouve également influencé par les absences supposées des élèves. M. Legrand conseille de venir le jeudi car il s'agit d'un jour où Silvia et Aurélia semblent moins absentes par rapport aux autres jours. Au lycée, Mme Martin conseille de venir en cours de maçonnerie, un cours où Daniel est, selon elle, plus présent. Si à l'école maternelle on n'indique pas de jours de préférence, à l'école primaire en revanche l'assistante de la directrice propose de venir plutôt l'après-midi, les enfants étant moins absents à ce moment là<sup>107</sup>.

Les enfants et adolescents suivis sont donc perçus par le personnel des établissements scolaires comme étant des élèves très absents, venant rarement à l'école. Ces perceptions sont vérifiables dans la mesure où chaque établissement scolaire se trouve dans l'obligation de procéder au recensement des absences par classe conformément aux recommandations de la circulaire du 31 Janvier 2011 (Costa-Lascoux, Hoibian, 2011).

---

<sup>106</sup> Journal de Terrain, Observations du 22/11 /2012

<sup>107</sup> Journal de Terrain, Observation du 27/09/2012

### 2.2.2.1.1 LES MODALITES DE CONTROLE DES ABSENCES

Chaque établissement étant libre d'utiliser les techniques qu'il souhaite, il n'y a pas d'harmonisation concernant le relevé des absences. Si à l'école maternelle et élémentaire, l'enseignante note sur un cahier d'appel les élèves absents et présents pour chaque demi-journée, au collège les noms des absents sont inscrits sur des billets collectés par les surveillants à chaque cours, tandis qu'au lycée les enseignants disposent d'un ordinateur dans leur salle de classe pour saisir les absences en temps réel. Si à l'école primaire ce recensement se fait donc de manière totalement manuscrite, les établissements du secondaire disposent d'un logiciel qui classe les absences selon des items particuliers. Or, là encore, il n'y a pas de traitement homogène puisque chacun utilise des logiciels différents aboutissant à des classifications différentes des absences. Ainsi, le collège utilise un nombre important d'items, 15 au total (par exemple « aucune excuse fournie », « maladie avec certificat », « maladie sans certificat », « raisons familiales », « transport »...) tandis qu'au lycée, si le motif de l'absence est renseigné, le seul item utilisé est celui de la légitimité ou non de l'absence.

Dans le cas de l'école élémentaire et de l'école primaire, l'enseignante de la classe est la seule juge de cette légitimité. Le cahier d'appel ne propose aucune classification des absences mais une colonne est prévue pour indiquer le motif des ces dernières. Celui-ci est rarement indiqué sans qu'il soit possible de savoir s'il s'agit d'un « oubli », si aucune raison n'est donnée par la famille ou si elle est considérée comme illégitime par l'enseignante. L'interprétation de la légitimité des absences incombe en effet au personnel des établissements, enseignants, directeur de SEGPA et CPE. Or, comme le constatent Jacqueline Costa-Laloux et Marius Hoibian (*in* Glasman et Oeuvrard, 2011), la réputation de l'élève, ses antécédents comme ceux de sa fratrie peuvent interférer sur le classement des absences. Davantage de souplesse concernant les absences se remarque alors dans le premier degré. Les enseignantes demandent rarement aux élèves de justifier leurs absences ou bien se contentent de leurs explications ou de celles des parents, sans exiger de justificatifs. A l'inverse, dans le secondaire, un justificatif est nécessaire afin qu'une absence soit jugée légitime. La véracité et la légitimité du « mot des parents » sont laissées à l'interprétation du personnel.

### 2.2.2.1.2 DES ELEVES PLUS ABSENTS QUE LES AUTRES ?<sup>108</sup>

-A l'école maternelle

Emil est l'élève le plus absent de la classe en totalisant sur l'année 108 demi-journées d'absences sur 278 journées d'école, dont la majorité (104) ne sont pas justifiées. Chaque mois, Emil est absent plusieurs demi-journées. S'il n'est pas toujours le plus absent dans le mois, il est bien souvent dans la tête du classement des élèves comptabilisant le plus d'absences. Paolo et Clara font également partie des élèves les plus absents de cette classe. Si l'on garde une idée de classement, Paolo arrive en troisième position, derrière une autre élève avec 104 demi-journées d'absences et Clara en quatrième avec 97 demi-journées d'absences.

-En CE2

Les élèves suivis à l'école élémentaire, Marius, Margareta et Anton sont les trois élèves de la classe de CE2 qui comptabilisent le plus de demi-journées d'absences. Marius en compte 68 sur 278 demi-journées d'école, dont 4 seulement sont des absences justifiées. Margareta en compte presque autant, 67. Son frère Anton comptabilise 54 demi-journées d'absences. Les élèves comptent chaque mois plusieurs demi-journées d'absences. Bien qu'ils ne soient pas chaque mois les élèves les plus absents de la classe, ils figurent, 7 mois sur 10 que compte l'année scolaire, parmi les quatre élèves les plus absents de la classe.

-En 3<sup>ème</sup> SEGPA

La classe de troisième SEGPA est une classe qui compte un fort taux d'absentéisme comme le dit la CPE du collège, Mme Loli, en imprimant le document recensant les absences de cette classe : « *Vous avez de quoi faire ! La troisième SEGPA bat des records d'absences !* »<sup>109</sup>. Les deux élèves qui comptabilisent le plus d'absences (respectivement 186 et 206) sont considérées comme ne faisant plus partie de la classe par les enseignants, notamment par Jérôme, le professeur principal. Il ne prend d'ailleurs plus la peine de noter l'absence de ces élèves lorsqu'il fait l'appel. Silvia et Aurélia ne sont pas les élèves les plus absentes de la classe, mais sur seulement onze élèves que compte la classe, elles sont tout de même parmi les cinq élèves les plus absents. On remarque que les jeunes filles ont des absences justifiées, soit par certificat médical soit que la raison invoquée ait été considérée comme légitime par

---

<sup>108</sup> Zoé Maltet a utilisé une méthode élaborée personnellement pour recenser les absences des élèves observés dans les classes.

<sup>109</sup> Journal de Terrain, Observations du 06/06/2013.

l'établissement (il s'agit de rendez-vous à l'extérieur par exemple). Cependant le nombre de ces absences justifiées est bien inférieur à celui des absences non justifiées. Silvia compte 136 demi-journées d'absences injustifiées pour 20 justifiées et Aurélia, 121 demi-journées d'absences injustifiées pour 10 justifiées. Cela est également le cas des autres élèves de la classe.

-Au lycée

Daniel ne fait pas partie des élèves qui comptabilise le plus grand nombre d'absences ; d'autres élèves sont plus absents que lui. Les enseignants du lycée ne le perçoivent d'ailleurs pas comme plus absent que les autres<sup>110</sup>. Parmi le nombre de demi-journées où il a été absent, contrairement aux autres élèves suivis dans l'enquête, Daniel compte plus d'absences justifiées qu'injustifiées (respectivement 48 et 36 demi-journées d'absences pour un total de 84 demi-journées d'absences). Cependant, s'il a 42 absences de moins de deux heures sur l'année, une seule seulement est justifiée (il s'agit d'un rendez-vous à l'extérieur). Sur 18 élèves, seuls 4 (Nathan, Arakel, Isaac et Pierre) ont un nombre d'absences de moins de deux heures injustifiées bien inférieur à celui de Daniel. Les autres élèves en comptent soit presque autant, soit plus.

#### 2.2.2.2 L'ABSENTEISME, UNE PARTICULARITE DES ENFANTS ROMS SELON LES ENSEIGNANTS

---

« Sécher » quelques heures de cours dans la journée semble être courant au sein de la classe de deuxième année de CAP. Les élèves choisissent de ne pas aller à certains cours. Ainsi Daniel m'explique : « *J viens au lycée, j reste une heure ou deux après avec les gens de la classe on part et tout* »<sup>111</sup>. Il s'agit bien souvent de ne pas aller à un cours en groupe, l'absence d'un nombre important d'élèves pouvant influencer ce qui pensaient y aller. Les élèves n'assistent pas non plus aux cours qu'ils n'aiment pas et dans cet établissement professionnel, il s'agit bien souvent des cours d'enseignement général où les élèves disent s'ennuyer, préférant l'action du travail en atelier au fait d'être assis sur une chaise. Les cours d'enseignement général sont donc associés à l'inactivité.

---

<sup>110</sup> Entretien avec M. Riva et Entretien avec M. Tandria

<sup>111</sup> Entretien avec Daniel

Le fait de sécher des heures de cours peu appréciées soit en raison de leur contenu, de leur enseignant ou de leur horaire se retrouve également au collège. Lorsqu'un jour, Jérôme demande aux élèves pourquoi ils n'étaient au cours donné par sa collègue avant le sien, Fahd répond : « *Oh son vieux cours à elle !* »<sup>112</sup>. Hania se plaint à plusieurs reprises que les cours commencent trop tôt à son goût<sup>113</sup>. M. Legrand invoque également les horaires comme explication des absences d'Aurélia et Silvia :

*« C'est le fait aussi sûrement des horaires, mais elles ont du mal à arriver à 8h le matin, c'est trop tôt. [...] c'est arrivé quelquefois cette année où elles ont aussi quitté l'établissement avant la fin des cours, à partir de 15h au lieu de 17h, donc elles ont fait le mur. Voilà, parce que...je ne sais pas, sans raison. Il y a pas eu d'incident, il n'y a pas eu de menace mais c'est... Je pense qu'elles ont...la journée a été trop longue ou elles avaient une meilleure chose à faire et du coup, comme elles savent qu'elles n'ont pas l'autorisation de sortir avant la fin des cours, elles font le mur »*<sup>114</sup>.

Certains enfants et adolescents reconnaissent choisir de ne pas venir à l'école. Marius et Margareta affirment donc ne pas venir à l'école parce qu'ils n'en n'ont pas envie alors que la plupart des autres enfants de la classe invoquent des motifs tels que la maladie ou des rendez-vous divers. Emil affirme également ne pas venir quand il n'en a pas envie et Anton dit ne pas venir à l'école lorsqu'il est « *fatigué* ».

Certains élèves reconnaissent donc ne pas aller à l'école sans avoir de raisons jugées légitimes par l'école. Ces absences injustifiées et nombreuses apparaissent pour le personnel des établissements scolaires comme une caractéristique propre aux élèves roms.

Le personnel des établissements scolaires remarque que lorsque qu'il y a plusieurs enfants roms vivant au centre d'hébergement dans une même classe, l'absence de l'un influence la présence de l'autre, les enfants ne venant pas quand l'un est absent. Cela est renforcé lorsque les enfants ont des liens de parenté. L'assistante de la directrice dit, en parlant d'Anton, Margareta et Marius : « *quand ils désertent, ils désertent en bande* »<sup>115</sup>. Au collège, Jérôme est convaincu que Silvia ne viendra pas car Aurélia est en stage<sup>116</sup>. Pourtant, s'il est en effet possible que le fait qu'un des enfants ne vienne pas en classe provoque l'absence d'un autre, cela n'est pas systématique. M. Legrand dit ainsi que l'année dernière lorsqu'une des deux jeunes filles était absente l'autre ne venait pas mais qu'actuellement ce n'est plus le cas et qu'il leur arrive de venir seule au collège. Clara est présente en classe 7 demi-journées bien

---

<sup>112</sup> Journal de Terrain, Observations du 13/12/2012

<sup>113</sup> Entretien avec Hania

<sup>114</sup> Entretien avec M.Legrand

<sup>115</sup> Journal de Terrain, Observation du 27/09/2012

<sup>116</sup> Journal de Terrain, Observations du 04/04/2013

que son frère soit absent et les jumeaux peuvent venir à l'école bien qu'Emil soit absent. Les absences de ce dernier ne correspondent pas toujours à celles de Clara et Paolo. Dans la classe de CE2, Anton est également présent même si sa sœur est absente (sur l'année scolaire il est présent 13 demi-journées de plus que Margareta). Marius peut également être présent bien que les deux autres enfants soient absents.

Cependant ces absences en groupe, lorsqu'elles ont lieu, renforcent l'idée selon laquelle la particularité des enfants roms par rapport aux autres élèves se trouve dans leur grand absentéisme comme le dit Stéphanie, l'enseignante de grande section : « *La seule différence qu'on voit quand même avec les enfants roms c'est qu'il y a un problème dans l'assiduité* »<sup>117</sup>. L'enseignante de la CLIN, Joséphine va dans le même sens : « *Oui, il faut pas nier qu'il y a quand même... C'est vrai, sans vouloir stigmatiser, il y a quand même un absentéisme scolaire qu'on ne retrouve pas du tout chez les autres.* »<sup>118</sup>

Cette distinction entre les élèves roms et les autres élèves par l'absentéisme ne se retrouve pas au lycée. Les enseignants et le proviseur ne voient pas de particularité de ce public par rapport aux autres accueillis dans l'établissement. M. Delattre avance : « *Est-ce qu'il y a une différence si vous voulez entre un Rom, un migrant d'une autre origine ethnique ou un pauvre, un très pauvre d'origine française, de souche française ? Je ne crois pas* ». Cela est peut-être dû au fait que peu d'élèves roms sont scolarisés dans le lycée. Les trois personnes interviewées ne savaient d'ailleurs pas que Daniel était rom et ignoraient même parfois sa nationalité roumaine avant la venue d'une chercheuse dans l'établissement.<sup>119</sup>

Lorsque les professionnels cherchent une raison à cet absentéisme perçu comme étant une caractéristique du public rom, ils l'expliquent par exemple par un manque de culture de l'école, comme l'évoque le directeur de la SEGPA.

*« Oui, moi, je dirais quand même que la spécificité de ces élèves-là, c'est par rapport à d'autres élèves migrants, c'est la culture qu'ils donnent à l'école. Je me trompe peut-être, mais par rapport à d'autres élèves migrants d'autres pays, les Romains ont pas la même culture de l'école que nous. C'est-à-dire que l'école, je pense pas que ça soit un vecteur social, je pense pas que ça ait autant d'importance et c'est vrai qu'on a beaucoup le cas de Romains qui ne maîtrisent pas la langue en sortant justement de CLA. Ces jeunes filles ont été scolarisées en école primaire apparemment avant d'arriver au collège et donc dès la scolarisation à l'école primaire, on remarque quand même des taux d'absentéisme importants.*

---

<sup>117</sup> Entretien avec Stéphanie

<sup>118</sup> Entretien avec Joséphine

<sup>119</sup> Entretien avec M. Tandria, Entretien avec M. Delattre et Entretien avec M. Riva

*Et ce qui est pas forcément le cas avec d'autres élèves migrants d'autres nationalités. Je crois que le problème c'est qu'il y a trop d'absentéisme ».*<sup>120</sup>

Les enfants suivis sont donc perçus par le personnel des établissements scolaires comme des élèves particulièrement absents, voire plus absents que les autres. Les élèves roms observés sont, en effet, souvent absents, et cela est particulièrement vrai pour les élèves des classes maternelle et élémentaire. Les adolescents du secondaire sont cependant aussi absents que leurs camarades de classe, ce qui nuance donc un tableau figé où il y aurait les élèves roms d'un côté, et les autres d'un autre côté.

Pourtant, le personnel de l'école primaire constate une diminution des absences des élèves en comparaison à leur arrivée dans l'établissement, pour certains, il y a plusieurs années. Les enseignantes parlent d'une « amélioration », d'une « meilleure assiduité », de régularité, préférant même parler de « taux de présentéisme » plutôt que d'absentéisme, ce qui en effet peut contribuer à un changement de regard. Les enseignantes pensent que le développement des contacts avec les familles et l'équipe socioéducative du centre d'hébergement ont probablement porté leurs fruits, comme l'explique Annabelle, directrice de l'école Paul Eluard :

*« Déjà le fait qu'on aille plusieurs fois à Saint-Antoine, que Saint-Antoine se fâche aussi un petit peu et les menace globalement de les mettre à la porte si le contrat n'était pas respecté. Donc, je pense que ça joue beaucoup aussi. De voir que justement, on était en relation, le chef de service et moi et que forcément, c'était suivi d'effets et que quand j'appelais Saint-Antoine pour qu'on puisse faire le relais aux familles, on se déplaçait, que ce soit Joséphine, la maîtresse de CLIN ou moi. Le fait de nous voir débarquer à Saint-Antoine, ils se sont dits : « Mince, là quand même, le lien n'est pas perdu », si tu veux. Même si on n'est pas à l'école, je suis capable de me déplacer, d'aller voir et... pour remonter les bretelles de tout ce petit monde s'ils viennent pas. »*<sup>121</sup>

Il est intéressant de mettre en perspective la façon dont les enseignants parlent de leur venue au centre d'hébergement avec la façon dont elle est rapportée et perçue par l'équipe socioéducative. Il n'est pas certain par exemple que les éducateurs aient « menacé » les familles de les mettre à la porte si les enfants n'étaient pas plus assidus à l'école.

Dans tous les cas, et quelles que soient les perceptions que les uns ont des rôles des autres, il est indéniable que l'amélioration des relations entre les différents membres de la communauté a eu des effets positifs sur la scolarité des enfants. Pour autant ces relations restent complexes

---

<sup>120</sup> Entretien avec M. Legrand

<sup>121</sup> Entretien avec Annabelle

et mettent à la fois en scène et en jeu des rapports de force et de pouvoir qui rendent aussi la tâche des uns et des autres plus difficile.

---

## 2.2.3 LES RELATIONS ENSEIGNANTS-FAMILLES-EDUCATEURS : VU DE LA PERIPHERIE<sup>122</sup>

---

### 2.2.3.1 LES FAMILLES ROMS, DES FAMILLES DE MILIEUX POPULAIRES COMME LES AUTRES ?

---

#### 2.2.3.1.1 ENSEIGNANTS-PARENTS : UN CONTACT QUE LORSQUE ÇA NE VA PAS

Comme le déplore Annabelle, les contacts avec les familles n'ont lieu en général que lorsqu'il y a un souci à l'école. *« C'est essentiellement ça finalement, ce qui est un petit peu dommage, parce qu'on préférerait les voir (les familles) quand tout va bien et leur dire justement à la sortie de l'école qu'on a passé une super journée avec leur enfant, alors que non. Quand on les appelle généralement, c'est qu'on a besoin de les voir très rapidement pour un souci à régler »*<sup>123</sup>. Si certains enseignants du premier degré se déplacent dans les familles cela est essentiellement dans le but de régler un problème particulier.

Cette tendance à ne rencontrer ou communiquer avec les parents que lors de difficultés avec leurs enfants se remarque dans tous les établissements scolaires de l'enquête. M. Riva dit n'avoir jamais rencontré les parents de Daniel car *« Dans la mesure où il posait pas de problème, c'est au moment où il y a des gamins qui posent problème, ça je me renseignais, comment ils vivent chez eux, etc. »*<sup>124</sup>. Au collègue également le directeur de SEGPA dit avoir rencontré les parents bien souvent pour régler des problèmes, ce que les élèves confirment. Ainsi Aurélia est convoquée avec ses parents au collège suite à des incidents au cours desquels son comportement a été jugé inapproprié. Le directeur de SEGPA rencontre les parents de la jeune fille le jeudi 11 octobre 2012 suite à un manque de respect d'Aurélia envers lui<sup>125</sup>. Néanmoins, la principale raison des contacts tourne autour de la présence, ou plutôt de l'absence des élèves dans les établissements. Ainsi, les parents de Silvia et d'Aurélia

---

<sup>122</sup> En écho au titre « L'éducateur entre la famille et l'école : vu du centre », p. 54.

<sup>123</sup> Entretien avec Annabelle

<sup>124</sup> Entretien avec M. Riva

<sup>125</sup> Journal de Terrain, Observations du 9/10/2012



se sont rendus au collège car le directeur de SEGPA les a convoqués suite aux absences répétées des deux jeunes filles. Aurélia affirme que ses parents sont venus dans le collège « à cause de [ses] retard et de [ses] absences<sup>126</sup> ».

Le suivi des absences se trouve donc au cœur des relations entre le personnel des établissements scolaires et les familles. Face aux absences répétées d'un élève, le personnel de l'établissement peut avoir recours aux appels téléphoniques afin d'obtenir un justificatif et un possible retour de l'élève dans l'établissement. Dans le secondaire, le CPE ou le directeur de SEGPA peut ensuite envoyer un courrier menaçant d'expulsion temporaire et convoquer les parents. Outre les diverses interventions possibles, le personnel peut avoir recours au signalement des élèves absentéistes à l'inspecteur d'académie. Cette mesure n'est cependant que rarement appliquée, car le seuil de 4 demi-journées d'absences dans un mois paraît irréaliste face aux taux d'absentéisme dans les établissements de l'enquête. Les professionnels ne feraient plus que signaler les élèves. Ce signalement est donc envisagé en tout dernier recours lorsque les autres n'ont pas produit de résultats.

Dès que les absences d'un élève se répètent, la famille est alertée par téléphone, courrier ou même interpellée à son domicile. Cette procédure de suivi au plus près de la présence des élèves à l'école avec les familles peut aboutir à l'effet inverse de celui recherché par l'établissement scolaire lorsqu'elle devient le seul contenu des relations école/famille. La relation uniquement basée sur une injonction scolaire tend alors à se transformer en rapport de force, voire en rupture de communication (Frاندji et Vergès, *in* Glasman, 2011).

Afin d'éviter cette situation, les établissements élaborent diverses actions tendant à resserrer les liens avec la famille. Le but recherché est alors de les inviter à s'associer à la vie de l'établissement. Cela est essentiellement le cas des établissements du premier degré.

A l'école maternelle, le fait que les parents soient obligés d'accompagner ou de venir chercher leurs enfants dans la classe permet des échanges entre les enseignants et la famille. La directrice de l'école élémentaire, Annabelle, essaie d'être présente devant la grille de l'école le matin afin d'accueillir les parents et de répondre à leurs questions.

*Annabelle – « On les a très facilement en maternelle, puisque forcément, les familles viennent les chercher. Donc, on les voit très très facilement. Et on perd plus ou moins ce contact-là en élémentaire,*

---

<sup>126</sup> Entretien avec Aurélia

*puisque justement, les enfants peuvent rentrer seuls, ils habitent pas loin, ils sont pris en charge par le centre social, donc le relais se fait très facilement et donc du coup, nous, on perd ce contact-là<sup>127</sup> »*

Ces contacts quotidiens n'ont plus lieu dans l'enseignement secondaire, les élèves se rendant seuls, sans leurs parents, à l'école. L'école primaire multiplie également les initiatives incitant les parents à se mélanger à la vie de l'établissement.

Cependant, le personnel des établissements déplore que les familles des élèves roms ne participent que très peu à ces différentes initiatives. Bien qu'enseignants et familles soient amenés à se côtoyer quotidiennement, les échanges restent limités comme le dit Sylvie à propos des mères des enfants suivis : « *Elles déposent leurs enfants et puis elle repartent* »<sup>128</sup>. Emil, Paolo et Clara me disent que leurs parents ne viennent pas aux sorties. Il en est de même pour les enfants observés en classe de CE2. Parfois pourtant ils participent à quelques moments de la vie de l'école, un goûter, un chant... pour la plus grande joie des enfants. Cette présence ponctuelle est plutôt maternelle, les papas sont très peu vus à l'école, quelque soit l'occasion.

#### 2.2.3.1.2 LA FAUTE AUX PARENTS, ET PAS SEULEMENT LES PARENTS ROMS

Peu aperçus à l'école, les parents sont également plutôt mal perçus des enseignants, ou du moins perçus comme ne s'impliquant pas ou pas assez dans la scolarité de leurs enfants.

Ce constat n'est cependant pas seulement attribué aux familles roms en particulier, on sait depuis bien longtemps maintenant que le manque de présence, d'implication ou de suivi est dénoncé généralement chez les familles de milieux populaires, comme en témoignent les directeurs d'écoles ou de collège. Jérôme en SEGPA dit que sur ses 34 élèves, il n'a rencontré que deux parents au cours de l'année. Il est possible, comme le constate Daniel Thin (2006) que les parents des classes populaires ne se mêlent pas régulièrement du travail scolaire de leurs enfants car ils se sentent incompétents dans ce domaine. Ils considèrent que le rôle de l'école et des enseignants est donc de s'occuper de la scolarité toute entière y compris ce qui concerne les devoirs et l'apprentissage des leçons. Cela est souvent perçu par les enseignants comme un manque d'investissement de la part des parents. D'où le fameux « malentendu » ou « dialogue impossible » entre parents et enseignants. Les relations avec les parents roms

---

<sup>127</sup> Entretien avec Annabelle

<sup>128</sup> Entretien avec Sylvie

n'échappent pas à la règle, et sont donc conformes à la règle. Que cette règle concerne le suivi de la scolarité, mais aussi le rapport au temps (et au retard) ou les pratiques éducatives. Les raisons invoquées ne sont, elles non plus, guère originales : la barrière de la langue (comme pour les familles immigrées), la méfiance envers l'institution, les complexes face aux enseignants, une absence ou un déficit de culture scolaire (éventuellement corrélé(e) à la culture rom mais pas de manière systématique)... Autant de freins aux relations écoles-familles qui nécessitent de développer d'autres relations, d'autres partenariats au sein de la communauté éducative afin de pouvoir suivre au mieux la scolarité des enfants, en dépit du manque d'investissement, voire de l'incompétence (perçue comme telle) des parents en matière scolaire.

#### 2.2.3.2 LES EDUCATEURS : RELAIS OU SUBSTITUTS DES PARENTS ?

---

Si les personnes des établissements scolaires ont peu de contact avec les familles roms, ils évoquent bien plus souvent leurs relations avec les éducateurs du centre d'hébergement où vivent les enfants et les adolescents. Les éducateurs deviennent les interlocuteurs principaux pour échanger sur la scolarité des enfants et les parents passent parfois au second plan. Les enseignants reconnaissent les solliciter directement pour avoir ou donner des informations, et ce d'autant plus facilement que les sollicitations antérieures des parents ont pu être laborieuses. Quelque part, être en contact avec les éducateurs est plus efficace.

Cependant, le fait que les enseignants préfèrent éventuellement s'adresser aux éducateurs qu'aux parents pour discuter et traiter de questions relatives à la scolarité de leurs élèves ne signifie pas pour autant qu'il y ait une relation bien établie entre les deux parties.

Ainsi, nous nous rendons compte que de part et d'autre, tant du côté du centre d'hébergement que des écoles, les contacts existent mais ils sont le fait d'initiatives plutôt individuelles qu'institutionnelles. Il n'y a pas, entre les établissements et le dispositif d'hébergement, un partenariat formel.

Le proviseur du lycée déplore que, de manière générale, et par rapport au public qu'il accueille, il n'y ait pas de liens resserrés entre son établissement et les travailleurs sociaux :

*« Nous avons quand même pas mal d'élèves dans l'établissement qui sont dans des centres divers, parce qu'ils n'ont plus leurs parents, etc., dans des foyers, enfin on les appelle comme on veut, mais ils sont pris en charge par une structure. On n'arrive pas à travailler avec eux. Il y a un refus de la part*

*des éducateurs de travailler de manière approfondie avec nous. Ils veulent garder leurs petits trucs si vous voulez. C'est dur là aussi, les éducateurs. [...] Parce que forcément, les éducateurs s'occupent des élèves qui nous posent le plus de problèmes. Là aussi, il n'y a pas de secret. Ils sont dépassés. Ils nous disent : « On ne sait plus quoi en faire, on ne sait plus comment le gérer... » Mais il n'y a pas un véritable, je l'ai souvent réclamé ça, il n'y a pas un véritable partenariat. Chacun s'occupe dans son coin... Pour diverses raisons, je ne jette pas du tout la pierre, attention, aux éducateurs. [...] Mais structurellement, il n'existe rien. Il n'y a pas une autorité si vous voulez, à un moment donné, qui va dire : il faut qu'on se réunisse tous, il faut qu'on travaille... Ça, c'est regrettable, mais c'est assez comme ça. La société est très parcellisée finalement. »<sup>129</sup>*

Il est très intéressant que le discours de ce proviseur ne se focalise pas sur le centre d'hébergement et les familles roms, d'ailleurs lui-même ne savait ni que Daniel était rom, ni qu'il vivait en « foyer ». Il évoque bien l'absence de passerelle entre le champ scolaire et celui du travail social alors que les problématiques qu'ils ont à traiter se rejoignent : les jeunes qui « posent le plus de problèmes » sont aussi des élèves et inversement. Et pourtant les professionnels qui les prennent en charge dans des contextes différenciés travaillent finalement peu ensemble parce qu'institutionnellement les partenariats n'existent pas.

Alors, ce sont des relations interpersonnelles qui prennent le relais et produisent parfois de bons résultats, bien que ne faisant pas l'objet d'une formalisation particulière. Ainsi, au cours de l'année scolaire 2012-2013, un contact particulier se crée entre la directrice de l'école élémentaire et Caroline, l'animatrice socioculturelle du centre d'hébergement. Bien qu'une éducatrice référente, Maud, ait été nommée pour le groupe scolaire constitué de l'école élémentaire et maternelle, Annabelle ne rencontre celle-ci qu'une seule fois au début de l'année<sup>130</sup>. Les liens avec Caroline ont plus de sens pour la directrice :

*« On avait sans arrêt un interlocuteur différent, il fallait à chaque fois que je me représente, que je réexplique la situation, etc. Donc, on était allé voir M. Dubosc et on lui avait dit : écoutez, ça serait bien d'avoir au moins un référent par école, de façon à ce qu'on sache que cette personne-là est au courant des enfants qui sont scolarisés ici et qu'on puisse discuter plus facilement, qu'on n'ait pas besoin à chaque fois de tout réexpliquer. Donc voilà. Donc normalement, c'était Maud mais bon, quand elle part ou quand elle est pas présente sur Saint-Antoine, quand elle est en congé ou autre, c'est Caroline qui prend le relais ou alors quand j'ai besoin, puisque c'est Caroline qui s'occupe des devoirs, c'est par Caroline que je passe pour les devoirs (...) Je sais qu'avec Caroline j'ai facilement le contact téléphonique. »<sup>131</sup>*

Il existe bien un travail commun et utile, dans un cadre incertain. Le personnel scolaire évoque le temps qu'il a fallu pour mettre en place des contacts, des relations. Les effets sont apparus sur le long terme, ils n'ont pas été immédiats. C'est justement ce bénéfice constaté

---

<sup>129</sup> Entretien avec M. Delattre

<sup>130</sup> Entretien avec Annabelle

<sup>131</sup> Entretien avec Annabelle

par les enseignants qui amène ces derniers à réclamer des échanges plus nombreux. Le directeur de la SEGPA pense que le travail mené à propos de l'orientation de Silvia et Aurélia n'aurait pas dû être mené sans l'aide de l'équipe socioéducative.

Cependant, le partenariat, et les rencontres régulières qu'il suppose, est coûteux en temps et en énergie. Des enseignants avouent ne pas avoir de « courage » après leur journée de travail de se rendre à St Antoine pour des réunions supplémentaires. La venue des éducateurs à l'école est bien plus arrangeante.

Au final, il apparaît que le manque de communication entre ces différents professionnels, travaillant certes auprès d'un même public mais avec des pratiques différentes, les conduise à adopter une posture critique vis-à-vis de leurs actions respectives auprès de ce public commun. On constate au contraire une meilleure compréhension de part et d'autre au fil du temps et des rencontres, lorsque le travail éducatif des uns semble être un écho au travail éducatif des autres.

---

## 2.2.4 DES PERSPECTIVES SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES LIMITEES

---

### 2.2.4.1 DES ELEVES « EN RETARD »...

---

Les enfants suivis étant scolarisés en France depuis plusieurs années, nous pouvons donc interroger ces parcours. Le tableau suivant détaille les classes fréquentées par les enfants observés depuis l'année scolaire 2008/2009.

**Tableau : Parcours scolaires des enfants.**

Enfants	Date de naissance	Arrivé en France	Arrivé à Saint-Antoine	Scolarité en 2008-2009	Scolarité en 2009-2010	Scolarité en 2010-2011	Scolarité en 2011-2012	Scolarité en 2012-2013	Orientation en 2013-2014
Daniel	31/07/1994	?	2008	Collège de 5 <sup>ème</sup>	Collège 4ème	Collège 3ème	Lycée CAP maçonnerie	Lycée terminale CAP maçonnerie	diplômé
Silvia	28/03/1997	2007	2008	CM2+ CLIN	Collège 6ème	Collège 5 <sup>ème</sup> SEGPA	Collège 4 <sup>ème</sup> SEGPA	Collège 3 <sup>ème</sup> SEGPA	CAP Couture
Aurélia	08/12/1997	2007 MARS	2007 SEPT	CM2	Collège 6 <sup>ème</sup> CLA	Collège 5 <sup>ème</sup> SEGPA	Collège 4 <sup>ème</sup> SEGPA	Collège 3 <sup>ème</sup> SEGPA	CAP Hygiène des locaux
Anton	08/03/2002	2007	2008	Mat GS	CP+CLIN	CP	CE1	CE2+ CLIN	CM1 Autre école
Margareta	25/06/2003	2007	2008	Mat GS	Mat GS	CP	CE1	CE2+ CLIN	CM1 CLIS Autre école
Marius	28/11/2003	2003	2009		Mat GS	CP	CE1	CE2+ CLIN	CM1
Emil	02/09/2006	2007	2008				Mat PS	Mat GS	CP
Paolo	28/11/2006	2003	2009				Mat GS	Mat GS	CP
Clara	28/11/2006	2003	2009				Mat GS	Mat GS	CP

Les élèves restent dans le même établissement durant leur scolarité. Les changements n'interviennent, bien sûr, que lorsque les élèves passent de l'enseignement du premier degré au secondaire et du collège au lycée, mais aussi lorsqu'ils sont orientés vers l'enseignement spécialisé telles que les classes CLIS.

Silvia reste peu de temps dans un premier collège. Deux éducatrices du centre d'hébergement me disent que la jeune fille ne voulait pas être « *la seule roumaine* » dans son collège et a donc demandé à être scolarisée dans le collège que fréquente Aurélia<sup>132</sup>. Mme Loli se souvient de cette demande :

*« Silvia au départ était pas chez nous, elle était à Rimbaud. Elle est venue faire des pieds et des mains une fin d'année pour demander à venir ici. [...]. Elle nous a fait presque un sitting au collège sur une fin d'année, ça doit faire 2 ans je pense qu'elle est ici Silvia. Et elle a insisté, insisté, elle venait tous les jours pour venir absolument ici au collège. Nous au début, on a hésité, parce qu'on s'est bien rendu compte qu'elles étaient très copines et puis on a téléphoné à l'autre collège pour savoir aussi*

<sup>132</sup> Journal de Terrain, Observations du 13/12/2012

*comment ça se passait. Et là-bas, apparemment, y avait plus pour elle de difficultés d'intégration si y avait pas d'autres Roumains. Elle se sentait un peu isolée. »<sup>133</sup>*

Les enfants fréquentent tous une classe qui ne correspond pas à leur classe d'âge. Ils ont un ou deux ans de retard. Ainsi, Silvia, Aurélia, Margareta, Emil, Clara et Paolo ont un an de retard. Daniel et Anton, deux ans de retard. Ce retard peut s'expliquer soit par une scolarisation dès le départ dans une classe ne correspondant à l'âge de l'enfant, soit par des redoublements. Il n'est ici pas possible d'étudier la scolarisation des enfants avant leur arrivée à Saint-Antoine, mais nous pouvons supposer que pour la majorité des enfants, les classes fréquentées durant l'année scolaire 2008/2009 correspondent à la première scolarisation en France (pour les plus âgés d'entre eux bien sûr). Seul Daniel me dit avoir été scolarisé en France avant l'année scolaire 2008/2009. Celui-ci est scolarisé en 6<sup>ème</sup> à l'âge de 12 ans. Silvia et Aurélia entrent en classe de CM2 à l'âge de 11 ans au lieu de 10 ans. Anton et Marius sont scolarisés directement en grande section à l'âge de 6 ans et enfin, Emil entre en moyenne section à l'âge de 5 ans. L'année de retard de Margareta, Marius, Paolo et Clara s'explique par des redoublements. Anton cumule deux années de retard car en plus de sa scolarisation tardive il redouble une classe. Margareta redouble la grande section, son frère aîné le CP, ce qui fait que les deux enfants se retrouvent de nouveau dans la même classe. Paolo et Clara redoublent en classe de grande section. Au regard des enquêtes menées (Meunier, 2007), ces constats sont cohérents avec ce que l'on sait des parcours scolaires des enfants roms.

A ce retard d'âge s'ajoute pour certains enfants un retard concernant leur niveau scolaire. En effet, certains n'ont pas le niveau correspondant à la classe qu'ils fréquentent ou sont en grande difficulté. Les enseignants nous renseignent sur le niveau scolaire de leurs élèves.

En grande section de maternelle, bien qu'ils redoublent cette classe, Paolo et Clara sont parmi les élèves plus faibles scolairement, comme l'explique Stéphanie leur enseignante :

*« De manière générale, il y a un retard quand même, ils ont un an de retard déjà et on voit qu'ils n'ont pas vraiment d'habitudes scolaires, ils ne sont pas du tout rentrés dans l'écrit, tout ce qui était lettre, mot, syllabe tout ça, ce n'est pas du tout quelque chose dans lequel ils sont entrés. Je ne sais pas à quel point c'est préoccupant. L'année prochaine, ils seront en CP, normalement il y aura le maître E du RASED<sup>134</sup> qui pourrait s'occuper d'eux pour cibler un petit peu plus les apprentissages. Ils ont progressé quand même. Il faut quand même dire que oui, ils partaient quand même de super loin, donc ils ont quand même progressé. Mais c'est vrai qu'ils font partie de mes élèves les plus en difficulté. »<sup>135</sup>*

---

<sup>133</sup> Entretien avec Mme Loli

<sup>134</sup> Réseaux d'aide spécialisées aux élèves en difficulté.

<sup>135</sup> Entretien avec Stéphanie

Cependant Emil semble mieux s'en sortir scolairement que ses camarades. Son enseignante dit s'en sort « plutôt bien », que « *c'est un petit garçon assez vif, curieux, qui peut se concentrer, qui peut être attentif. Il a pas un super niveau mais il a du potentiel, il a de quoi faire. Pour Clara et Paolo, c'est beaucoup plus difficile, beaucoup plus difficile.* »<sup>136</sup>

Si les enfants ne maîtrisent pas totalement la langue française, cela ne les empêche pas de suivre les mêmes enseignements que les autres élèves. Les enseignantes de la classe n'ont pas besoin de mettre en place des dispositifs particuliers pour Paolo, Clara et Emil. Stéphanie décrit ses pratiques pédagogiques :

*« En fait, le problème de langage se pose uniquement à l'oral mais finalement, en maternelle, il y a quand même beaucoup de choses qui passent par la manipulation, par le jeu et c'est pas des choses qui passent forcément par le langage, ça peut être en regardant comment fait l'autre, le mimétisme. Tu vois un jeu mathématique par exemple, lancer un dé, etc. Les chiffres, les constellations, prendre un nombre de pions qui correspond, il n'a pas besoin de savoir... Par exemple Clara, elle ne sait pas compter en français, elle compte jusque cinq on va dire en français. C'est pas grave, ça viendra plus tard, mais du coup, ce que je lui demande, c'est quand j'écris par exemple neuf, qu'elle arrive à me donner neuf jetons. Qu'elle n'arrive pas à me dire qu'il écrit neuf, ce n'est pas grave mais qu'elle me donne... Moi, je vais faire attention à ce qu'elle me donne neuf jetons. Oui, effectivement, on est obligé d'adapter un peu nos pratiques mais je fais pas quelque chose de spécifique pour eux. »*<sup>137</sup>

Si les difficultés en français des enfants migrants ne sont pas un obstacle aux apprentissages en maternelle, cela devient plus compliqué à l'école élémentaire, où comme le souligne Annabelle les élèves doivent entrer dans la lecture et l'écriture. En effet, Anton, Margareta et Marius sont en difficulté au niveau notamment de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Dans ce domaine, les enfants ont le niveau d'élèves de CP en CE2. Les élèves ont donc au sein de la classe de CE2 des enseignements appropriés à leur niveau, qui n'est pas celui de la classe. Bien souvent, Annabelle adapte les exercices ou allège la charge de travail des enfants. Par exemple, alors que les élèves doivent apprendre une poésie, Anton, Marius et Margareta n'ont que la première strophe à travailler<sup>138</sup>. Ou bien, au début de l'année, lorsque les élèves doivent écrire un petit texte, Annabelle note pour Anton, Marius et Margareta ce qu'ils souhaitent écrire<sup>139</sup>. Annabelle peut aussi prendre plus de temps pour expliquer les consignes d'un exercice à ces élèves ou encore les aider durant des évaluations. Cela est parfois mal vécu par les autres élèves de classe qui y voient du favoritisme et le dénoncent comme tel à leur enseignante.

---

<sup>136</sup> Entretien avec Stéphanie

<sup>137</sup> Entretien avec Stéphanie

<sup>138</sup> Journal de Terrain, Observations du 16/10/2012.

<sup>139</sup> Journal de Terrain, Observation du 23/10/2012.



Annabelle met également en place des enseignements différenciés du reste de la classe, en lecture et écriture pour les trois enfants. Lorsque les élèves font du français ou des évaluations qu'Anton, Margareta et Marius ne peuvent faire, Annabelle prend ces derniers à part et travaille avec eux l'apprentissage de la lecture. Cela se fait à l'aide de manuels scolaires destinés aux élèves de CP. Cette différenciation demande beaucoup de travail à Annabelle. Cela encore plus lorsqu'en janvier, des élèves de CM1 rejoignent la classe car ils n'ont plus d'enseignante.

Cette différenciation dans les apprentissages met Anton, Marius et Margareta à l'écart du groupe classe et peut être mal vécue par ces derniers. En effet, la différenciation dans les apprentissages est dévalorisante car ils n'ont pas le niveau nécessaire pour effectuer le même travail que les autres. Les trois enfants peuvent être perçus comme « nuls » par les autres élèves de la classe. Percevant cela, un jour, Marius ne veut pas travailler en lecture avec Annabelle en affirmant que ce qu'ils font : « *c'est pour les bébés* »<sup>140</sup>. En mathématiques cependant, les enfants font le même travail que le reste de la classe et Anton est parmi les meilleurs élèves d'Annabelle : « *en mathématiques, on vient de terminer les évaluations par exemple, [Anton] c'est un de mes meilleurs élèves. Donc, c'est super. En plus, lui en dégage une certaine fierté (...)* »<sup>141</sup>. Les élèves de la classe de CE2 ont en effet bien compris qu'en mathématiques Marius et Anton n'ont aucun problème.

Marius et Anton se servent alors de leur réussite en mathématiques lorsqu'ils sont moqués sur leur faible niveau par ailleurs. Ainsi, par exemple, alors qu'Anton demande à Noham comment s'écrit le mot « lent », celui-ci se moque de lui : « *Tu sais dans l'alphabet y'a des lettres* ». Anton réplique : « *Tu connais tes tables ?* »<sup>142</sup>. Contrairement à Margareta et Marius, Anton a également fait beaucoup de progrès en lecture durant l'année scolaire arrivant même à travailler avec les autres élèves de la classe. Pour Annabelle : « *C'est un vrai bonheur, parce qu'Anton, ça finit par être un de mes meilleurs élèves*<sup>143</sup> ». Joséphine (enseignante CLIN) aussi constate la progression du garçon : « *là il y a surtout Anton qui décolle en lecture*<sup>144</sup> ». Karine (assistante pédagogique) me parle également de la réussite scolaire d'Anton :

« *On les a valorisés parce qu'ils étaient bons en maths. C'est comme ça qui sont vraiment rentrés...comme ils étaient bons, ils arrivaient aussi vite que les autres, Anton il a vraiment voulu*

---

<sup>140</sup> Journal de Terrain, Observation du 19/03/2013.

<sup>141</sup> Entretien avec Annabelle

<sup>142</sup> Journal de Terrain, Observations du 05/02/2013.

<sup>143</sup> Entretien avec Annabelle

<sup>144</sup> Entretien avec Joséphine

*essayer d'aller plus loin et donc il est vraiment rentré dans la lecture et maintenant...c'était en début de semaine lundi ou mardi matin...où y'avait une résolution de problème à faire donc euh...ouais, fallait faire une figure... donc elle avait tout marqué Annabelle et il a réussi à tout lire et à faire sa figure avant bien d'autres élèves qui sont soit disant bons. »<sup>145</sup>*

La valorisation d'Anton en mathématiques a visiblement déclenché chez lui le désir de savoir lire.

La situation d'Aurélia et Silvia au collège est plus problématique. Elles ne maîtrisent pas la langue française et savent à peine lire. M. Legrand, avant d'être directeur de SEGPA, était enseignant et a eu les deux adolescentes en cours lorsqu'elles étaient en 4<sup>ème</sup>. Il a pu se rendre compte de leur niveau scolaire :

*« Je les ai eues une année en classe. Grosses difficultés scolaires, on va dire une maîtrise de la langue française parlée, au niveau de la lecture, on en est encore au déchiffrement de syllabes sans comprendre forcément ce qu'on lit. Et en termes d'écriture, concrètement recopier un texte en français ça va, ça ne pose pas de problème, mais l'imaginer, partir de rien et imaginer un texte, c'est pas possible, c'est pas envisageable. »<sup>146</sup>*

Si les jeunes filles sont scolarisées dans une classe où tous les élèves sont en difficultés scolaire, les leurs sont encore plus grandes. Selon M. Legrand, dans cette classe qui compte 15 élèves, les 13 autres ont un niveau CE2-CM1, alors que Silvia et Aurélia ont un niveau CP, « à peine », ce qui est une stigmatisation supplémentaire des jeunes filles dans la classe car les autres élèves s'en aperçoivent.

D'un point de vue pédagogique, le décalage entre ces deux élèves et le reste de la classe est tel qu'il oblige les enseignants à s'adapter d'autant plus, ce qui s'avère être un exercice difficile en classe de SEGPA qui ne permet pas toujours de laisser les élèves travailler de manière autonome pour consacrer du temps à celles qui sont les plus en difficultés. Jérôme exprime bien sa situation et les difficultés face auxquelles lui-même se trouve :

*« C'est jamais ceux qui sont en bas qui sont tirés vers le haut. Le constat qui est fait, c'est que c'est toujours ceux qui sont en haut qui sont tirés vers le bas. Ça, je l'ai constaté dans toutes les écoles. C'est-à-dire... Mais c'est vraiment à toute échelle. Même sur le plan scolaire, si t'as trois mauvais élèves dans une classe et que tu les mets avec que des excellents, avec cet espoir, cette théorie du « ils seront tirés vers le haut », c'est toujours l'inverse. Donc, t'en as 20 qui vont être tirés vers le bas et... Il doit bien y avoir des exceptions, ça doit bien arriver de temps en temps, mais globalement, sur ce que j'ai vu en 7 ans, dans toutes les classes que j'ai traversées, ça a toujours été ça. Parce qu'un élève qui pose problème, il ne pose pas de problème qu'à lui-même, il pose des problèmes à toute la classe. Donc, quand tu dois gérer son comportement, son histoire familiale, ses difficultés scolaires, c'est énormément d'attention et c'est autant d'attention que tu consacres pas aux autres au final. Donc, soit*

---

<sup>145</sup> Entretien avec Karine

<sup>146</sup> Entretien avec M.Legrand

*tu fais un choix de sacrifice, c'est-à-dire : il est en difficulté, donc je m'en occupe pas, tant pis, parce que je dois m'occuper des autres, soit tu lui accordes un minimum d'attention et quand tu commences à accorder un minimum d'attention, t'en accordes au final beaucoup. Parce que tu t'attaches, parce que t'as envie d'aider, etc., au détriment des autres. Donc, au final, tu tires... Moi, je trouve que tu tires les autres vers le bas... »<sup>147</sup>*

L'enseignant aborde sans détour la question du dilemme pédagogique qui se pose dans sa classe mais qui est, selon lui, un schéma classique de la relation entre l'enseignant et ses élèves et des choix pédagogiques à effectuer dans la classe hétérogène. Au-delà de ça, ce qui gêne le plus cet enseignant est bien l'absentéisme des deux jeunes filles car pour lui cela fausse tout le travail qui peut et pourrait être mis en place autour d'elles. Être présent à l'école, c'est ce qu'il appelle « la base ». Sans cela il n'est guère possible de savoir ce dont ont besoin les élèves. Quelle serait l'utilité de dispositifs ou d'ateliers spécifiques si, de toute façon, ces deux élèves ne viennent pas régulièrement ?

Encore une fois, Daniel se distingue des autres élèves observés. Son niveau scolaire n'est pas plus faible que celui de ses camarades de classe. Aucun aménagement n'est prévu pour lui. S'il est faible dans les matières d'enseignement général, cela est aussi le cas pour la plupart des élèves de sa classe. Cependant, Daniel est doué en maçonnerie, ce qui, dans cette classe de CAP, semble le plus important. Ainsi, M. Tandria dit à propos du niveau scolaire de Daniel :

*« Moi je dirai très très faible, mais M. Riva m'a déjà dit qu'en maçonnerie, il se débrouille très très bien. [...] on verra le résultat, mais à priori, il pourrait avoir son CAP, même en étant très faible dans les matières générales puisqu'en lycée professionnel, tout ce qui est la partie professionnelle justement, c'est des gros coefficients. Il s'en sort, s'il a 16 en atelier, même s'il a 4 en maths... »<sup>148</sup>*

En effet M. Riva considère Daniel comme « l'un des plus doués » en maçonnerie et vente également sa motivation et son sérieux : *« C'est un gamin, on voit qu'il en veut. [...] Je lui ai proposé pour voir s'il voulait pas faire un contrat pro pour l'année prochaine, mais pour le moment lui c'est les vacances [...] des gars comme ça, je pourrais trouver des... je pourrais les faire embaucher ou faire des contrats pro pour lui. »<sup>149</sup>* Et être doué en maçonnerie aide également à l'intégration de Daniel dans le groupe classe dans la mesure où ceux qui ont du mal dans cette discipline sont moqués par les autres et l'enseignant.

---

<sup>147</sup> Entretien avec Jérôme

<sup>148</sup> Entretien avec M. Tandria

<sup>149</sup> Entretien avec M. Riva

Le retard en âge et en niveau scolaire des élèves observés a des conséquences sur leur orientation scolaire, car il justifie, du point de vue des enseignants leur prise en charge par l'enseignement spécialisé.

Si les élèves suivis à l'école maternelle intégreront tous une classe de CP à la rentrée prochaine, l'orientation en CLIS a d'abord été envisagée pour Margareta, Anton et Marius. Finalement, seule Margareta est orientée dans ce dispositif en raison de son retard scolaire. La directrice de l'école élémentaire estime que l'orientation d'Anton en CLIS ne se justifie plus car celui-ci a fait de grands progrès. Marius passe dans la classe supérieure, car il est moins en retard que Margareta. De plus, Annabelle souhaite ménager la mère du petit garçon car un autre de ses fils, Virgil, doit être orienté en ULIS. « Un dossier à la fois », dit-elle.

L'orientation en CLIS est donc justifiée par le retard scolaire des enfants. Joséphine, enseignante CLIN le dit clairement :

*« Donc, Margareta a priori la CLIS... C'est vrai qu'elle a des grosses difficultés de lecture, elle a quand même 10 ans, elle a un niveau CP, il y a quand même 4 ans de retard. Quand on évalue à 2, 3 ans de retard, on est de toute façon orienté en CLIS. Elle a quand même 4 ans de retard... Je vois mal comment en classe ordinaire, elle pourrait se débrouiller. Anton, on fait l'effort parce qu'en maths il suit, parce qu'on a remarqué une volonté, une vivacité d'esprit, on tente le coup. Marius, on tente le coup aussi parce que finalement il est dans une classe d'âge, souvent la CLIS c'est âge moins deux. Là, il n'a pas redoublé deux fois auparavant, donc Madame Fleury (Annabelle) a décidé de tenter le coup encore 1 an de plus. »<sup>150</sup>*

En théorie, le dispositif CLIS n'est pas destiné à accueillir des élèves en retard scolairement mais des enfants handicapés. On peut en effet distinguer quatre types de classe CLIS, les CLIS à destination des élèves en situation de handicaps moteurs, de handicaps visuels, de handicaps auditifs et enfin les CLIS destinées aux élèves en situation de handicap cognitif ou mental. L'orientation dans cette dernière est demandée par le directeur d'école et doit être suivie d'une évaluation pédagogique des compétences de l'élève et d'une évaluation psychologique<sup>151</sup>. Margareta va être orientée en CLIS de catégorie 1, soit celle destinée aux élèves handicapés mentalement, bien que les enseignantes considèrent qu'elle n'ait pas de handicap :

*« C'est vrai qu'ils ont accumulé un tel retard qu'en classe ordinaire, c'est compliqué. Donc je pense que c'est pas des enfants déficients du tout mais ils ont été absentéistes, trop absentéistes pendant 3*

---

<sup>150</sup> Entretien avec Joséphine

<sup>151</sup> Circulaire n°2009-087.

*ans, donc ils ont accumulé 3 ans de retard. 3 ans de retard sur une classe d'âge, c'est vrai que ça équivaut à une CLIS. Une CLIS officiellement, c'est des enfants déficients légers, je pense que c'est pas du tout leur cas. Mais du coup, ils risquent d'être orientés vers la CLIS parce que c'est vrai qu'il y a 3 ans de retard scolaire, sans être des déficients légers. » (Joséphine)*

L'enseignante pense qu'il s'agit plutôt d'un « manque de stimulation depuis le plus jeune âge ». Elle aborde alors la question des tests de QI et de leur éventuelle inadéquation pour les enfants migrants et notamment « les primo-arrivants » : « *Je trouve que souvent les primo-arrivants sont testés et souvent ont un QI bas et sont souvent orientés en CLIS de manière un peu systématique. Ça pose question. Je pense que les tests ne sont peut-être pas complètement appropriés. Ça, c'est un sujet polémique.*<sup>152</sup> ». Le psychologue chargé de faire passer les tests semble lui aussi mal à l'aise lorsqu'il doit évaluer les compétences d'élèves migrants. Joséphine s'en est rendue compte :

*« C'est pour ça que le psychologue scolaire est toujours gêné quand je lui demande de tester un enfant puisqu'il dit « il faut attendre qu'il se débrouille bien en français pour que je puisse, en langue française pour que je puisse évaluer le verbal ». Et donc, il est toujours un peu gêné parce qu'il ne sait pas comment... »*<sup>153</sup>

Clairement, la classe CLIS devient la structure qui permet d'accueillir des élèves qui, bien que n'entrant pas dans la catégorie des « déficients », ont un tel retard scolaire qu'il ne leur est plus permis de rester, de persister dans l'enseignement ordinaire. Annabelle, directrice de l'école et enseignante de CE2, l'exprime ainsi :

*« Y en a aucun qui ait des problèmes de déficience mentale, mais c'est vrai que le retard scolaire accumulé fait qu'au bout d'un moment, tu ne peux plus travailler avec ces gamins-là comme des enfants « normaux » et t'arrives sur la déficience »*<sup>154</sup>

Le jugement de Joséphine, qui a exercé en CLIS, est sans appel : la CLIS est une classe fourre-tout :

*« De toutes façons, j'ai été instit de CLIS aussi (...) Je pense qu'après en CLIS, on met un peu tout et n'importe qui. On met aussi les enfants qui n'ont pas été diagnostiqués au niveau de la dyslexie, des diagnostics n'ont pas été établis, donc on ne sait pas quoi en faire. Ils ont des difficultés en lecture, on les met en CLIS. Alors que peut-être il suffirait d'un suivi plus spécifique... De toute façon, la CLIS, c'est un peu la classe fourre-tout. Quand il y a manque de stimulation sociale, on dit déficients mentaux, mais finalement, ça regroupe plein de... Quand on ne sait pas quoi faire d'un élève, on le met en CLIS. »*<sup>155</sup>

---

<sup>152</sup> Entretien avec Joséphine

<sup>153</sup> Entretien avec Joséphine

<sup>154</sup> Entretien avec Annabelle

<sup>155</sup> Entretien avec Joséphine

Les élèves roms n'échappent pas à la « règle » : quand on ne sait plus quoi faire d'eux ou avec eux, ils sont orientés en CLIS, essentiellement faut d'un dispositif plus adapté. Cette lacune du système éducatif est relevée par Joséphine :

*« Ce qui serait pas mal, c'est d'essayer de créer une espèce de post-CLIN pour des enfants... une classe spécialisée pour enfants qui ont plutôt été très absentéistes. Qui ne présentent pas de problème de déficience mais qui ont du retard scolaire dû à une scolarité très irrégulière. Ça serait pas mal de concevoir des classes spécialisées de ce type. Parce que la CLIN, ça va pas, la CLIS c'est pas ça non plus, donc, essayer de réfléchir à ça. »<sup>156</sup>*

Il est intéressant de relever que l'orientation en SEGPA correspond au problème inverse à celui de la CLIS : on y accueille des élèves déficients qui n'y sont pas à leur place. Car la classe de SEGPA est avant tout destinée aux élèves qui « ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances définies dans le socle commun attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux »<sup>157</sup>, comme le rappelle le directeur de SEGPA, M. Legrand : « Quand un élève a beaucoup de difficultés et qu'en fin de CM2, il a un niveau CE2, voilà, on se dit : c'est le profil d'un élève SEGPA. Il a pas forcément de problème de comportement, mais il a de grosses difficultés scolaires, de grosses lacunes. »<sup>158</sup>

Les élèves déficients ne relèvent pas de ce dispositif bien que, faute de place dans les structures devant les accueillir, ils soient souvent orientés en SEGPA :

*« Ça peut arriver aussi d'avoir un élève qui a des difficultés scolaires, des problèmes de comportement qui devrait plus être scolarisé au sein d'un ITEP<sup>159</sup> ou des élèves qui devraient être scolarisés en ULIS ou en IME<sup>160</sup>, qui sont des élèves déficients. Mais là aussi, y a des listes d'attente longues comme le bras, donc ces élèves qui ont des difficultés scolaires et qui devraient être suivis par des structures spécialisées, on les amène en SEGPA, parce qu'en SEGPA, y a de la place. »<sup>161</sup>*

Jérôme estime d'ailleurs que les élèves qu'il a pu avoir dans ses différentes classes de SEGPA sont essentiellement des élèves déficients : « Pour l'instant, 98% des SEGPA que j'ai rencontrés sont des élèves qui ont des difficultés intellectuelles avérées ».<sup>162</sup>

La classe de SEGPA, prévue pour des élèves en retard scolairement, paraît donc correspondre à Aurélia et Silvia, mais le dispositif ne comble pas leur lacune concernant la langue française. En effet, les classes SEGPA n'ont pas vocation à accueillir des élèves migrants ne parlant pas le français, ce qui est d'ailleurs précisé par la législation française : les SEGPA

---

<sup>156</sup> Entretien avec Joséphine

<sup>157</sup> Circulaire n°2006-36.

<sup>158</sup> Entretien avec M. Legrand

<sup>159</sup> Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique.

<sup>160</sup> Institut médico-éducatif.

<sup>161</sup> Entretien avec M. Legrand

<sup>162</sup> Entretien avec Jérôme

« n'ont pas vocation à accueillir des élèves au seul titre de troubles du comportement ou de difficultés liées à la compréhension de la langue française »<sup>163</sup>.

Tout comme la classe CLIS, la classe SEGPA s'avère être un dispositif accueillant des élèves dont les professionnels ne savent que faire. Tout comme la CLIS là encore, la SEGPA apparaît comme le dispositif «à portée de main» où placer les élèves qui ne peuvent plus bénéficier de la CLA mais dont le faible niveau en langue française ne permet pas de suivre les enseignements en classe ordinaire. Comme le constate François Sicot (*in* Glasman et Oeuvarard, 2011), il n'est pas rare que des orientations soient en fait des pratiques d'exclusion et qu'une classe dite d'intégration soit en réalité tout son contraire. Or cela indique aux élèves et à leurs familles qu'ils sont indésirables. Les représentations négatives que les élèves et les familles peuvent avoir des dispositifs spécifiques se trouvent ainsi renforcées. D'autant que le passage par une classe SEGPA – qui vise à la fin de la troisième une maîtrise des compétences de l'école primaire et quelques compétences de sixième – offre aux élèves et à leurs familles des perspectives et des ambitions scolaires limitées.

#### 2.2.4.3 L'ORIENTATION APRES LE COLLEGE : DES CHOIX LIMITES

---

Comme le montre le sociologue Ugo Palheta (2011), la scolarisation dans un dispositif de l'enseignement spécialisé au collège réduit fortement la possibilité pour les élèves de rejoindre le second cycle général de l'enseignement secondaire. Les élèves sont donc plus ou moins « condamnés » à l'enseignement professionnel, moins valorisé socialement.

Mis à l'écart au collège, les élèves des dispositifs atypiques sont, une fois de plus, écartés des autres élèves en étant orientés vers les filières de l'enseignement professionnel. Celles-ci sont aussi envisagées par certains professionnels comme une voie « poubelle » où sont relégués les élèves dont les performances scolaires sont trop faibles pour envisager une seconde générale ou technologique. Les élèves des dispositifs atypiques voient donc leur perspectives d'avenir extrêmement réduites et doivent, bien avant les autres élèves de l'enseignement général, choisir un métier. Et au sein même de l'enseignement professionnel, on constate une hiérarchie dans les filières. Les élèves de SEGPA ne peuvent prétendre au Bac Professionnel et sont obligés de faire un CAP<sup>164</sup> s'ils continuent après la troisième. Et parmi ces CAP, tous

---

<sup>163</sup> BO 2006-36.

<sup>164</sup> Certificat d'aptitude professionnelle.

ne leur sont pas accessibles. En effet, les élèves de SEGPA, sont, pour détourner l'expression du proviseur du lycée professionnel qui évoquait « les meilleurs des moins bons » pour illustrer la sélection des filières dans l'enseignement professionnel, « les moins bons des moins bons ». Le directeur de la SEGPA est très clair :

*« Quand on sort de SEGPA, on s'oriente plus vers le CAP. Si vraiment, on a fait une très bonne scolarité en SEGPA, on peut s'orienter vers un bac pro, mais on s'oriente jamais en seconde générale. Donc là, tous les élèves vont être orientés en CAP. On leur propose des CAP qui leur sont accessibles. Je vais prendre un exemple très concret. Le CAP coiffure ne leur est pas accessible. Non. Parce que le CAP coiffure, il doit y avoir 30 places, 250 demandes, et ce sont des élèves qui ne sortent pas de SEGPA qui sont pris et qui ont de très bons résultats scolaires. »<sup>165</sup>*

Les possibilités de choix des élèves sont donc extrêmement réduites. Et Silvia et Aurélia ont encore moins de choix que les autres dans la mesure où elles ne maîtrisent pas la langue française à l'oral comme à l'écrit. Alors le directeur de la SEGPA dit qu'ils ont « fait la liste de ce qui était possible pour elles de demander ». Cela souligne le fait que les élèves sont très peu acteurs dans ces choix d'orientation. Les enseignants en cherchant à les aider et à les conseiller, influencent les élèves voire leur imposent une orientation. L'objectif poursuivi semble être que les élèves continuent de se former après le collège, peu importe que cette voie leur plaise ou pas, car si les élèves de SEGPA arrêtent après la troisième, ils n'ont aucun diplôme. Si certains élèves ne savent tout simplement pas ce qu'ils souhaitent faire après le collège, d'autres ont des envies mais face à la hiérarchie des CAP, les enseignants leur font revoir leurs espérances à la baisse.

Silvia et Aurélia ne savent pas quoi faire dans un premier temps. Si Aurélia se laisse facilement convaincre par la proposition de faire un CAP Hygiène des locaux, Silvia exprime des réticences dans un premier temps et choisit de faire un CAP Couture comme Jérôme le lui conseille. Lors d'un entretien il reconnaît avoir influencé Silvia dans son choix et n'avoir pu la laisser avoir un peu d'ambition pour son orientation.

Proviseur d'un lycée professionnel, M. Delattre déplore cette orientation décidée par les enseignants :

*« D'ailleurs, bien souvent, ce sont leurs professeurs qui font les vœux à leur place, on en revient à ce que je vous disais, parce que les parents de toute façon ne suivent pas, parce qu'ils n'y connaissent rien et parce qu'ils disent à l'école : choisissez, voilà. Mais ça n'a pas de sens. Les professeurs de collège sont à l'image des conseillers d'orientation. C'est-à-dire ils ne connaissent pas la voie*

---

<sup>165</sup> Entretien avec M. Legrand



*professionnelle. Donc on leur demande de faire des choix pour des élèves qu'eux-mêmes ne maîtrisent pas, ne connaissent pas. »*<sup>166</sup>

Le fait que l'orientation dans les filières professionnelles soit bien souvent une orientation subie se remarque dans le lycée professionnel enquêté. Les élèves y sont souvent orientés par défaut, comme le constate le proviseur : « *Sur 10 élèves qui sont ici, il n'y en a que 4 qui l'ont demandé en premier vœu, les autres, c'était une orientation subie. 40 % des effectifs.* »<sup>167</sup>

Des lycéens de la classe de terminale de CAP Maçonnerie affirment d'ailleurs que cette orientation leur a été imposée, sauf pour Daniel qui l'a choisie car il envisage de continuer à travailler dans cette voie. Son intérêt pour le métier de maçon a été développé au sein de son environnement familial : son père est maçon, il connaît ce métier depuis qu'il est « tout petit » et il a déjà travaillé avec lui. Cela fait sens pour Daniel. Il n'en est pas de même pour Aurélia et Silvia qui devront donner du sens à leur orientation pour réussir l'apprentissage d'un métier qu'elles n'ont pas choisi mais dont elles attendent qu'il leur permette de gagner leur « indépendance »...

---

<sup>166</sup> CF Annexe 9d, Entretien avec M.Delattre

<sup>167</sup> CF Annexe 9d, Entretien avec M.Delattre

## DES CONCLUSIONS AUX PRECONISATIONS

---

Au terme de ce rapport, il est important de revenir aux questions initiales qui ont impulsé et accompagné notre recherche menée durant deux années scolaires (2011-2013) dans deux centres d'hébergement des familles migrantes. Il s'agissait dans un premier temps de nous intéresser à la scolarisation d'enfants roms vivant avec leurs familles dans des centres d'hébergement dits d'urgence. Puis dans un second temps, il nous a semblé pertinent de ne pas déconnecter la question de la scolarisation de celle de l'éducation des enfants, objet de pratiques et d'interventions de deux groupes d'adultes également en interaction : les parents et les professionnels de l'équipe socioéducative. Comment, dans un tel dispositif, ces adultes participaient-ils, ensemble, à l'élaboration et à la réalisation du projet éducatif et scolaire des enfants et des jeunes roms vivant dans ces centres ? Enfin, dans un troisième et dernier temps de l'élaboration de notre problématique, nous avons considéré le centre d'hébergement comme un espace ouvert et non plus centré uniquement sur les relations familles-équipe socioéducative. Car la scolarisation des enfants, de fait, introduit un troisième partenaire dans ce projet éducatif et scolaire : l'école. Nous avons alors émis l'hypothèse que, contrairement au schéma classique de la communauté éducative plaçant l'école au centre, nous étions en présence d'un autre schéma dans lequel le centre d'hébergement était le cœur de la communauté éducative et l'école à sa périphérie. Il s'agissait alors de comprendre comment le travail éducatif collectif partagé et divisé au sein de cette communauté éducative – entre l'équipe socioéducative, les parents, les enseignants et les autres personnels scolaires – contribuait à l'éducation et à la scolarisation des enfants et jeunes roms.

Pour répondre à ces questions, nos investigations nous ont conduites des centres d'hébergement vers les établissements scolaires, du centre vers la périphérie, tout en nous faisant emprunter le chemin de l'école. Nous espérons que le lecteur ait eu le sentiment d'aller à l'école avec quelques uns des élèves roms, pas tant pour le trajet « physique » lui-même que pour comprendre la complexité d'un processus dont nous mesurons, avec cette recherche, les enjeux pour les élèves et leurs différents « éducateurs ».

Pour les élèves roms, et parce qu'ils sont les plus vulnérables, les enjeux identitaires sont certainement les plus importants. Si nous n'avons pas insisté sur ce point, il faut rappeler que les enfants et jeunes roms sont, premièrement, étrangers dans un pays qui les accueille tant bien que mal, eux et leurs familles, du fait notamment de politiques et de discours sociaux

stigmatisants. Ils vivent en collectivité, en présence quasi permanente de travailleurs sociaux, et avec l'injonction quasi quotidienne d'aller à l'école et de s'inscrire dans un projet professionnel pour les plus âgés, alors même que le projet de vie de leurs parents n'est pas défini, sinon parfois à très grands traits seulement. Dans ce contexte, les enfants apprennent à aller à l'école française et à devenir les élèves que celle-ci attend. Nos observations permettent de rendre compte des différentes façons de se vivre élève à l'école pour les enfants et adolescents roms, notamment en fonction de leur âge. Car l'école n'accueille pas les élèves roms de la même façon selon s'ils sont en maternelle, en primaire, au collège ou au lycée. Parmi la petite cohorte d'enfants suivis à l'école, on constate qu'il peut être plus difficile de vivre sa scolarité à l'école primaire et au collège qu'à l'école maternelle et au lycée. On pourrait dire que la différence – quelle qu'elle soit, y compris celle d'être rom – y est accueillie ou s'y exprime de diverses façons.

Ainsi, à l'école maternelle, à l'âge de la première scolarisation, les enfants roms vivent leur première fois comme les autres enfants et sont susceptibles de rencontrer des difficultés similaires aux leurs. Leur différence se mêle aux autres différences, l'école est un lieu de socialisation et d'un point de vue pédagogique, la souplesse des enseignants permet une meilleure prise en compte des besoins de l'enfant.

A l'école primaire, si l'enfant a été scolarisé auparavant, sa scolarité peut se poursuivre dans la continuité de celle suivie en maternelle. Par contre, s'il s'agit d'une première scolarisation ou si la scolarisation en maternelle a été tardive, la différence de niveau scolaire avec les autres élèves de la classe va devenir le stigmate dominant de l'élève rom, qui va rendre visible ou amplifier son identité culturelle éventuellement passée inaperçue à l'école maternelle. Dans ce cas, l'élève rom est un élève qui se distingue des autres élèves par la faiblesse de son niveau scolaire qui s'explique, pour de nombreux acteurs éducatifs, du fait de son identité rom et des difficultés concomitantes, telles que l'absentéisme par exemple.

Au collège, ces stigmates à la fois scolaires et culturels se pérennisent, voire se renforcent, tant dans les interactions avec les autres élèves que dans les interactions pédagogiques. Le climat de l'établissement intervient alors comme un facteur supplémentaire dans le renforcement des tensions identitaires inhérentes à l'adolescence. Nous avons pu constater que les élèves roms, au collège, vivent – comme d'autres groupes culturellement identifiés – un racisme ordinaire, minimisé ou banalisé<sup>168</sup> qui les conduit plutôt à vouloir gommer leur appartenance ethnique pour revaloriser leur identité nationale. Il est plus facile de se dire et

---

<sup>168</sup> Notamment par les enseignants et les équipes éducatives des établissements. Le racisme est décrit tantôt comme un phénomène ponctuel, tantôt comme un phénomène ordinaire des interactions entre élèves.

s'assumer comme Roumains que comme Roms, le terme « Rom » étant plutôt utilisé par les autres élèves comme insulte que comme qualificatif ethnique. Par ailleurs, la méconnaissance des caractéristiques sociales et culturelles des élèves roms conduit également les enseignants à adopter parfois des postures empreintes de jugement vis-à-vis de leurs élèves.

Enfin, au lycée, les exemples d'élèves scolarisés sont plus restreints puisque la scolarisation des jeunes roms au lycée reste la plus faible sur l'ensemble des situations scolaires<sup>169</sup>. Néanmoins, nous avons pu comprendre qu'à ce stade de la scolarité, les jeunes roms deviennent invisibles au sein de leur établissement. En effet, leur socialisation scolaire antérieure leur a permis d'intégrer des groupes de pairs sans être repérés en tant que Roms ni parfois même, selon la maîtrise de la langue, en tant que Roumains. Ainsi, dans le cas de Daniel, inscrit en CAP de Maçonnerie, même certains de ses enseignants ignorent qu'il est rom roumain et qu'il vit en centre d'hébergement. Les jeunes roms tiennent alors à préserver cette invisibilité qui leur permet de vivre « comme les autres » leur scolarité.

Si nous n'avons pas abordé l'expérience scolaire sous l'angle du rapport au savoir et des apprentissages, ce n'est pas tant parce qu'ils sont absents de notre réflexion mais parce qu'ils ne peuvent prendre sens que dans la compréhension de ce que vivent les élèves roms dans leur rapport à l'autre, aux autres, d'une part ; et de la façon dont l'institution scolaire parvient ou non à prendre en considération leur place et leur parcours social et scolaire d'autre part. C'est l'angle que nous avons privilégié dans notre recherche. De ces interactions entre les élèves, leurs familles, les établissements scolaires et l'équipe socioéducative du centre d'hébergement naissent des sentiments ou ressentiments scolaires chez les élèves roms, comme chez tout élève d'ailleurs. Quel sens leur scolarité a-t-elle pour eux ? Aiment-ils l'école ? Pourquoi ? Pourquoi certains parviennent-ils à la fréquenter régulièrement quand d'autres se refusent à y aller dès leur plus jeune âge ? Qu'est-ce qui encourage tel(le) élève à poursuivre sa scolarité quand d'autres y mettront un terme après de multiples errances dans des classes ou des dispositifs non adaptés ?

Telles sont les questions qui sont apparues dans l'étude des conditions et processus de scolarisation de ces enfants encore trop souvent perçus comme culturellement décalés vis-à-vis de l'institution scolaire. Au contraire, sur le terrain de la recherche, nous avons d'autant mieux saisi la complexité de ces situations sociales de familles auxquelles on dit que l'école aidera leurs enfants à trouver une meilleure place dans la société française. L'école comme

---

<sup>169</sup> Trois jeunes sont scolarisés en lycée en 2012-2013 sur 28 enfants/jeunes scolarisés au centre d'hébergement.

réponse à leurs vulnérabilités sociales et culturelles ? Oui, dans une certaine mesure, mais l'entrée dans les établissements scolaires avec les élèves roms a révélé également à quel point cette scolarisation ne se fait pas sans heurts et sans douleurs pour les enfants. Il faut alors faire preuve de courage et d'obstination pour (sur)vivre sa scolarité qui, même si l'enquête nous révèle aussi les forces des un(e)s et des autres, fragilise parfois, parfois beaucoup, parfois durablement, des enfants déjà vulnérables.

Le rôle de la communauté éducative pour les y aider est donc déterminant. Parents, enseignants, travailleurs sociaux sont tous impliqués dans cet accompagnement et ce soutien éducatifs et scolaires. Notre recherche montre cependant leurs difficultés à trouver leur (bonne) place dans cette communauté éducative aussi indispensable que dysfonctionnante. L'instabilité des acteurs éducatifs, tant dans leurs relations que dans l'accomplissement de leurs propres missions, entrave le travail éducatif collectif visant, *in fine*, la socialisation et la scolarisation des enfants et jeunes roms. *A contrario*, nous avons pu voir que lorsque ces relations s'améliorent dans le temps, les effets positifs sont aussi perceptibles.

Dans cette ultime étape de notre travail, nous nous attarderons plus sur les places et rôles des professionnels que sur celles et ceux des parents pour lesquels il semble difficile de préconiser ici une amélioration des pratiques parentales dans le domaine scolaire.

Concernant le dispositif d'hébergement et l'équipe socioéducative tout d'abord, avant même d'interroger leurs relations aux parents et aux acteurs scolaires, nous nous interrogeons sur la définition de l'équipe, composée d'un chef de service, d'éducateurs, d'une assistante de service sociale, d'une animatrice socioculturelle, de surveillants de nuit et d'une psychologue. Nous avons pu voir en effet que les frontières des identités professionnelles et des missions et pratiques qui leur sont associées étaient parfois floues entre certaines catégories professionnelles (l'éducateur et l'assistante de service social ; l'éducateur et l'animatrice) ou au contraire très marquées entre d'autres (les éducateurs et les surveillants de nuit). Ce flottement produit des zones d'incertitude dans l'équipe elle-même (le manque de reconnaissance du travail éducatif effectué par les surveillants de nuit par exemple) ; et dans la perception que ses partenaires se font d'elle (qui fait quoi ?). Si le travail d'équipe jouit d'un regard plutôt positif de la part de ses membres lorsque nous les interrogeons individuellement, il est pourtant indirectement et collectivement (re)mis en cause de manière récurrente lorsque le manque de clarté crée de la confusion au niveau des actions à mener. Le respect, voire la mise à jour, des identités singulières des professionnels qui constituent

l'équipe, permettrait non seulement de mieux délimiter les tâches et les pratiques mais également de reconnaître à chacun sa participation au travail éducatif réalisé dans le dispositif, y compris celui de Patrick, l'homme d'entretien qui ne fait pas officiellement partie de cette équipe et qui contribue pourtant, à sa façon et dans les activités qui sont les siennes, au travail éducatif en direction des familles et des enfants.

Ce travail éducatif, mais également social, mené avec et auprès des familles roms mériterait d'être clarifié au sein de l'équipe socioéducative. Rappeler ou même énoncer les fondements et les objectifs de ce travail complexe, à la fois pour l'équipe et pour chacun de ses membres en fonction de son statut et de son rôle, est un exercice que nous avons fait lors des entretiens individuels par exemple et qui s'avère très intéressant pour mieux comprendre comment chacun se situe dans le dispositif, dans l'équipe, dans le quotidien, etc. Nous n'avons pu exploiter, pour le rapport, ces entretiens dans lesquels les professionnels racontent longuement leur expérience professionnelle et personnelle dans et de ce dispositif « unique ». Il sera indispensable d'y revenir car ils constituent un éclairage complémentaire du travail éducatif en centre d'hébergement pour les familles migrantes.

Il nous semble également que des objectifs devraient être assignés de manière différenciée aux différentes catégories du public accueilli, à savoir, les parents, les enfants et les jeunes. Si l'on parle de manière générale du travail avec les familles (elles-mêmes se scindant en deux catégories : les familles roms et les autres), ce travail se définit et se problématise différemment selon la classe d'âge et la fonction des personnes présentes. Ainsi, la situation particulière des adolescents roms vivant au centre d'hébergement et n'étant plus scolarisés après 16 ans a fait naître un questionnement précis au sein de l'équipe : comment travailler avec ce public particulier ? Que faire pour les encourager à poursuivre leur scolarité ? Que faire avec eux à St Antoine s'ils ne vont plus à l'école ?

De même, l'exemple de la réunion des enfants a permis de prendre conscience que les principes du vivre-ensemble et des règles en vigueur dans le centre d'hébergement n'avaient peut-être jamais été véritablement expliqués, si ce n'est au fil du temps, mais sans que cela prenne sens dans un projet de vie discuté avec les enfants.

Enfin, le positionnement de l'équipe vis-à-vis des parents est sans doute le plus difficile à définir et à stabiliser car il est tributaire du fonctionnement même du dispositif : comment travailler au quotidien avec des personnes présentes depuis plusieurs années dans ce lieu et les aider à devenir autonomes en vue d'une sortie du dispositif difficilement programmable ?

Comment rendre autonomes des personnes qui vivent sous le regard quasi permanent d'une équipe socioéducative ? Comment trouver la juste distance pour ne pas s'immiscer dans les vies familiales tout en veillant au bien-être des personnes et notamment des enfants ? Le travail de l'équipe est soumis à de nombreux paradoxes et questionnements qui ne trouvent pas toujours de réponses lors des longues discussions qui précèdent les décisions.

Nous avons cependant remarqué que le travail (au) quotidien des professionnels masquait une autre temporalité, plus longue, plus lente, moins sujette aux pressions, aux discussions, aux prises de décision, car probablement moins saisissable : la temporalité de l'intégration et de l'insertion des familles au tissu social et économique de la vie française. Il serait alors nécessaire de démasquer cette temporalité afin de l'inscrire également dans les objectifs du travail d'accompagnement des familles et de reprendre un peu de distance avec ce quotidien pesant et étouffant pour les professionnels comme pour les résidents, comme nous avons pu le constater et l'entendre à plusieurs reprises vers la fin de notre enquête de terrain.

Deuxième point de notre réflexion concernant le rôle et le fonctionnement de la communauté éducative : la question des relations entre l'équipe socioéducative et les établissements scolaires. En d'autres termes, qu'en est-il du partenariat entre le centre d'hébergement et les écoles ? En l'état, il n'existe pas, ou du moins il n'est ni formalisé ni institutionnalisé et repose donc essentiellement sur des contacts interpersonnels plus ou moins stabilisés au fil du temps et des personnes. Nous avons pointé à plusieurs reprises dans le rapport l'insatisfaction des différents acteurs de ce partenariat en cours de longue construction. Cette insatisfaction est liée à plusieurs éléments, par exemple : le manque d'information concernant le protocole de scolarisation des enfants roms ; l'absence d'éducateur référent comme interlocuteur privilégié ; un éducateur interface entre les parents et les enseignants ; des représentations réciproques liées à des cultures professionnelles distinctes ; des rapports de force plutôt dominés par les enseignants, etc.

On ne voit guère comment les acteurs du partenariat pourraient dépasser ou régler ces difficultés et ces tensions sans prendre le temps de s'inscrire collectivement dans un espace, physique et symbolique, partagé. Car s'il y a un point sur lequel ils s'entendent tous malgré tout, c'est cette nécessité à travailler ensemble, c'est-à-dire à mettre leurs compétences au service d'une intervention croisée et articulée autour des parcours scolaires des élèves roms, afin d'éviter ce « gâchis » que nous avons déjà évoqué, relatif au potentiel d'apprentissage non exploité de l'enfant du fait d'un mauvais investissement scolaire. Un gâchis qui, de notre point de vue, résulterait plus d'une coresponsabilité des différents acteurs du partenariat, y

compris les parents, que d'un manque d'engagement des intervenants socioéducatifs dans la lutte contre l'absentéisme scolaire des élèves roms.

La question de l'absentéisme des élèves ne peut trouver sa résolution uniquement au centre d'hébergement par un changement de pratiques de l'équipe socioéducative. Elle se pose aussi avec force à l'institution scolaire qui ne parvient pas à garder ses élèves ou les fait hésiter à y revenir. Rappelons que le tableau de l'école que dresse notre enquête n'est guère réjouissant : si des enseignants en viennent à quitter certains établissements, pourquoi pas leurs élèves ?

Enfin, nous avons nous-mêmes, au final, le sentiment de n'avoir donné à voir, à entendre, à comprendre que les aspects les plus complexes et difficiles de cette vie en centre d'hébergement et cette scolarité « au rabais » d'une minorité d'enfants roms. Le sujet était délicat et nous l'avons traité sans complaisance. Cependant nous avons aussi fait des choix dans ce travail et dans son exposition, et n'avons peut-être pas suffisamment valorisé d'autres aspects qui nous ont également interpellées, notamment la passion, l'engagement et la détermination que nous avons rencontrés chez les professionnels, qu'ils soient intervenants socioéducatifs, enseignants, directeurs d'école, surveillants de nuit, psychologue, ou homme d'entretien... Des professionnels confrontés à la précarité de leurs publics et qui évoluent eux-aussi dans des contextes incertains. Ils sont les relais et les instruments de politiques publiques qui ont construit une « question rom » qui résonne comme un problème auquel ils tentent, au quotidien et sans maîtrise de l'avenir, de trouver des réponses et des solutions.



## BIBLIOGRAPHIE

---

- AUGE M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Ed. du Seuil.
- BARTH F. (1969). Les groupes ethniques et leurs frontières. In POUTIGNAT P. et STREIFF-FENART J. (1995). *Théories de l'ethnicité*, Paris : PUF.
- BEAUD S et WEBER F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La Découverte.
- BEAUD S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique ». *Politic*, n°35.
- BENSA A. (1995). De la relation ethnographique. A la recherche de la juste distance. *Les terrains de l'enquête*, n°1, <http://enquete.revues.org>.
- BRUGGEMAN D. (2005) *Des camions-écoles pour scolariser des enfants tsiganes. Contribution ethnographique à l'analyse des variations de la forme scolaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Lille : Université de Lille 3
- BRUGGEMAN D. (2005). Ecole et familles sur un même « terrain » d'entente. *Etudes Tsiganes*, n°21.
- BRUGGEMAN D. (2010). Entrer dans la caravane et boire un café. Rencontres avec des familles tsiganes dans le cadre d'une recherche ethnographique sur la scolarisation des enfants. In : TILLARD B. et ROBIN M. (Dir.). *Enquêtes au domicile des familles : la recherche dans l'espace privé*. Paris : L'Harmattan, pp. 75-95.
- BRUNETEAUX P. et LANZARINI C. (1998). Les entretiens informels. *Sociétés contemporaines*, n°30.
- CALOGIROU C. (1996). L'espace du privé, l'espace du public. Frontières et rencontres. *Migrants-Formation*, n°107.
- CERTEAU (DE) M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- DIOTTE N. et BEGIN H. (2002). L'observation participante auprès de familles vivant dans un espace de pauvreté : de l'éthique comme point de rupture dans la recherche. *Revue québécoise de psychologie*, vol. 23, n°1.
- Diversité VEI* n°150, 2007, « La communauté éducative ».
- Diversité* n°168, 2012, « Des différences (im)pertinentes : retour sur la question ethnique ».
- DURNING P. (1995). *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris : PUF.

- DURNING P. (1999). Le partage de l'action éducative entre parents et professionnels. Relevé des travaux en langue française sur la coéducation des enfants et propositions de recherches à développer. *Etude commandée par le CNFE-PJJ (Vaucresson)*, Ministère de la Justice.
- FASSIN E., FOUTEAU C., GUICHARD S., WINDELS A. (2014). *Roms et riverains. Une politique municipale de la race*. Paris : La Fabrique Editions.
- FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J. (2005). L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges. Paris : Editions du Seuil.
- GAYET D. (2004). *Les pratiques éducatives des familles*. Paris : PUF.
- GLASMAN D. et OEUVRARD F. (2011). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- GOFFMAN E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Les éditions de Minuit.
- GUIGUE M. (Dir.). (2013). *Les déchirements des institutions éducatives. Jeux d'acteurs face au décrochage scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- GUIGUE M. (Coord.) (2010). Les relations familles-professionnels. Un partenariat obligé. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n°27, L'Harmattan.
- GUYON R. et RIGOLOTT M. (Dir.) (2011). A l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs. *Les Cahiers Pédagogiques*, HSN n°21.
- KELLERHALS J. et MONTANDON C. (Dir.). (1991). *Les Stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- LAHIRE B. (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*. Paris : Gallimard.
- LEPOUTRE D. (1997). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.
- LIEGEOIS J.-P. (1986). *Minorité et scolarité : le parcours tsigane*. CNDP/CRDP Midi-Pyrénées.
- MARDON A. (2010). Sociabilités et travail de l'apparence au collège. *Ethnologie Française*, Vol. 40, pp. 39-48.
- MEUNIER O. (2007). La scolarisation des Roms en Europe : éléments de réflexion et analyse comparative. *Dossier d'actualité de la veille scientifique de l'INRP*, n°30.
- MONTANDON C. et PERRENOUD P. (1987). *Entre parents et enseignants. Un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des relations entre les familles et l'école*. Berne : Editions Lang.
- PAYET J.-P., ROSTAING C. et GIULIANI F (Dir.). (2010). *La relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles*. Rennes : PUR.

- PALHETA U. (2011). Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel, *Sociologie*, Vol. 2, pp. 363-386.
- PERRENOUD P. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF.
- PETONNET C. (1988). Le prolétariat, enjeu sociologique et terrain ethnologique. *Ethnologie française*, 1988/2, pp. 166-168.
- PIASERE L. (2012). Entre politiques de reconnaissance et politiques de redistribution. Roms et Sinti dans les écoles italiennes. *Diversité* n°168, avril 2012, pp. 96-102.
- PIASERE L. (1985). Connaissance tsigane et alphabétisation. *Rapport*, Università degli Studi di Verona.
- PITHON G. et al. (2008). *Construire une « communauté éducative ». Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles : De Boeck.
- PIROTTE G. (1999). Racisme et sentiments d'appartenance ethnique chez les 10-12 ans en milieu scolaire. *Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 12, pp. 217-232.
- QUIMINAL C. (2002). Nouvelles mobilités et anciennes catégories. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n°131.
- SARCINELLI A. S. (2012). Les Roms : un peuple de mauvais parents ? Constructions sociales et politiques publiques en Italie. *Diversité* n°170, octobre 2012, pp. 41-45.
- TARDIF M. et LEVASSEUR L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris : PUF.
- TILLARD B. et ROBIN M. (Dir.). *Enquêtes au domicile des familles : la recherche dans l'espace privé*. Paris : L'Harmattan, 2010.
- VASQUEZ-BRONFMAN A. et MARTINEZ I. (1996). *La socialisation à l'école : approche ethnographique*. Paris : PUF.
- WOODS P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- YOUNES N., DEBARBIEUX E., JOURDAN D. (2011). Le climat scolaire à l'école primaire. Etude de l'influence des variables de milieu sur sa perception par les élèves de 6 à 8 ans. *International Journal of Violence and School*, n°12, pp. 112-133.

## ANNEXES

---

Nous tenons à disposition des membres du Conseil Scientifique de l'ONED les annexes suivantes qu'il nous est impossible de joindre au rapport car trop volumineuses :

### - **Liste des annexes n°1 : les journaux de terrain**

- Journal de terrain « Le travail éducatif à St Antoine » (Delphine Bruggeman) : St Antoine, 5 septembre 2011-14 décembre 2012 (83 pages)
- Journal de terrain « Les réunions d'équipe » (Delphine Bruggeman) : St Antoine, 3 août 2011-4 décembre 2012 (32 pages)
- Journal de terrain « Aller à l'école » (Leila Noui) : St Antoine, 24 juin 2011-9 février 2012 (90 pages)
- Journal de terrain « Aller à l'école » (Julie Montoya) : Mons, 22 septembre 2011-11 juillet 2012 (95 pages)
- Journal de terrain « A l'école » (Zoé Maltet) : 19 septembre 2012-8 juillet 2013(251 pages)

### - **Liste des annexes n°2 : les entretiens semi-directifs**

#### **1- Au centre d'hébergement d'urgence St Antoine (16 entretiens, 570 pages)**

Entretiens avec l'équipe socioéducative

- Xavier, chef de service
- Nathalie, psychologue
- Alice, assistante de service social
- Caroline, animatrice socioculturelle
- Alexis, éducateur
- Clémence, éducatrice
- Maud, éducatrice
- Sophie, éducatrice
- Tristan, éducateur
- Anne-Marie, éducatrice

- Laura, éducatrice
- Colette, éducatrice
- Mohamed, surveillant de nuit
- Bachir, surveillant de nuit
- Jamel, surveillant de nuit
- Patrick, homme d'entretien

## **2- Dans les établissements scolaires (22 entretiens, 337 pages)**

### **Entretiens avec les professionnels**

- Entretiens avec les professionnels de l'école maternelle : 3 entretiens
  - Stéphanie, enseignante en grande section
  - Aurélie, enseignante remplaçante en grande section et en CE2
  - Sylvie, ATSEM à l'école maternelle
- Entretiens avec les professionnels de l'école élémentaire : 3 entretiens
  - Annabelle, directrice de l'école primaire et enseignante de CE2
  - Joséphine, enseignante CLIN
  - Karine, assistante pédagogique
- Entretiens avec les professionnels du collège : 4 entretiens
  - Mme Sellah, principale du collège
  - M. Legrand, directeur de SEGPA
  - Mme Loli, CPE
  - Jérôme, professeur d'enseignement général en SEGPA
- Entretiens avec les professionnels du lycée professionnel (3 entretiens)
  - M. Delattre, proviseur du lycée
  - M. Riva, enseignant de maçonnerie au lycée
  - M. Tendria, enseignant de mathématiques

### **Entretiens avec les adolescents**

- Entretiens avec les collégiens (3 entretiens)
  - Silvia
  - Adriana
  - Avram

- Entretiens avec les lycéens (3 entretiens)

- Daniel

- Nathan

- Adrien

**Entretiens collectifs avec les élèves de CE2 (3 entretiens)**

- Margareta, Youcef et Aziza

- Anton, Salah et Mouna

- Marius, Eva et Medhi