

DIU
« Management de service Public d'Éducation et de Formation
& Rôle des Acteurs Administratifs »

**SCOLARISER LES ENFANTS DU VOYAGE AU COLLÈGE,
ENTRE PRESCRIPTIONS ET MISE EN ŒUVRE :
ÉLÉMENTS D'ANALYSE ET DE COMPRÉHENSION**

Mémoire présenté par Mme Nicole KERMOAL

Référent pédagogique : M. Vincent Simoulin

Référent Institutionnel : Mme Patricia Paradis, formatrice au CASNAV.

Année 2008

SOMMAIRE

Page

Introduction
.....2

**Une politique publique qui lie les problématiques de la
scolarisation et de l'habitat des gens du voyage :
Pour quels effets dans l'établissement ?**
.....5

**Exposé et analyse rétrospective d'une mise en œuvre, à la lumière
des préconisations, des expériences et des connaissances.
Quel pilotage ?**
.....19

**L'inclusion d'une problématique singulière à une politique
d'établissement.
Quels leviers pour le chef d'établissement ?**
.....37

Conclusion
.....44

I - INTRODUCTION

La scolarisation des enfants du voyage est un enjeu majeur de l'intégration de cette population dans la société française. L'apprentissage du « vivre ensemble » évite les tensions communautaires nées de l'incompréhension mutuelle de culture et de tradition en de nombreux points différents et quelquefois opposés.

Ces différences, si elles ne trouvent pas un terrain d'entente et des valeurs partagées, ont des difficultés à coexister et chacun se replie frileusement sur soi, en renforçant ses préjugés, ses idées reçues et ses représentations erronées.

Nous devrions tous occuper le même espace politique et géographique; l'école est un moyen parmi d'autres de cette mise en commun, de la fabrication d'un sentiment d'appartenance partagé.

« La scolarisation des EDV¹ nécessite de trouver une articulation entre communauté éducative et communauté de destin »².

Accueillir ces jeunes, c'est d'abord et avant tout leur permettre d'exercer leur droit à l'éducation, et être en capacité de proposer des structures et des contenus pédagogiques adaptés à leurs besoins particuliers.

Cependant, cette scolarisation n'est pas sans poser de questions, sans poser de problèmes.

Il est convenu de donner une explication générale qui avance, non sans raison, que les cultures propres aux gens du voyage ne sont pas ou peu connues de l'école. Cette méconnaissance, bilatérale d'ailleurs, suscite de part et d'autre, inquiétudes, stratégies d'évitement et, plus grave, de réelles oppositions politiques qui ne respectent pas le droit commun : Le 12 janvier 2008, la HALDE³ transmet des recommandations au gouvernement français pour rétablir une égalité de traitement relatif à la scolarisation des EDV face au refus de certaines communes d'accueillir ces enfants dans leurs écoles.

Entre l'obligation de scolarité et sa traduction effective dans le système public d'éducation, on le voit, la scolarisation de ces enfants qui est de droit et de devoir, ne va pas de soi.

En outre, la scolarisation des EDV questionne la place des « gens du voyage »⁴ au sein de la société. Mon propos n'est pas de développer une quelconque polémique, néanmoins, et à l'occasion de mon exercice professionnel, je me suis bien entendu rendu compte qu'ils

¹ Lire partout enfants du voyage.

² Chaib (Yassine), les jeunes tsiganes et le droit au savoir, Paris, L'Harmattan, 2007, pp 10-24.

³ Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité.

⁴ Cette terminologie a été introduite en 1978 dans une circulaire du ministère de l'Intérieur ; elle est depuis l'appellation officielle.

n'étaient pas des citoyens comme les autres, souvent dépréciés, objets de représentations négatives, de stéréotypes et victimes de comportements discriminatoires et racistes.

300 000 tsiganes vivent en France et sont pour la grande majorité d'entre eux de nationalité française.

A la différence d'autres minorités, les tsiganes ne sont pas représentés ni organisés en groupe politique agissant pour l'égalité de leur droit et la reconnaissance de leurs attaches culturelles et traditionnelles, voire de leur histoire :

« Samudaripen »⁵ est, en langue Romani l'appellation du génocide qui a exterminé, en Europe 500 000 d'entre eux durant la seconde guerre mondiale.

Ce n'est que le 8 Mai 2006 que la communauté rom d'Allemagne et le gouvernement allemand se sont mis d'accord sur la forme définitive d'un mémorial dédié aux victimes du pouvoir nazi.

La France n'a toujours pas reconnu sa responsabilité dans les mesures d'internement appliquées aux tsiganes sous le gouvernement de Vichy...

J'ai découvert non sans étonnement, que les tsiganes sont les seuls français logés en abri mobile qui doivent détenir un carnet de circulation, valable 5 ans et visé tous les 3 mois au commissariat ou à la gendarmerie de leur lieu de stationnement.

Ces éléments sont autant d'indices qui participent d'un effet d'exclusion, d'un traitement à part, cela n'est pas évidemment sans entraver le processus de scolarisation et d'intégration.

De même, les tsiganes appartiennent à une culture fondée sur l'oralité, leurs relations avec la langue française écrite s'avère complexe, l'écriture n'ayant pas sa raison d'être, son utilisation est très ponctuelle en fonction des niveaux d'acculturation. Cette particularité ne facilite pas les apprentissages fondamentaux, et font des enfants du voyage un public scolaire en difficulté dont les besoins sont spécifiques et particuliers et relèvent donc de mesures qu'il faut penser et mettre en œuvre dans les établissements scolaires qui les inscrivent.

La population des gens du voyage est à l'évidence une population marginalisée, vivant dans des conditions de précarité et de pauvreté quelquefois extrêmes qui placent les établissements scolaires dans des difficultés organisationnelles et humaines pour lesquelles ils n'ont que peu de réponses efficaces à proposer.

J'ai eu à côtoyer, à l'occasion de l'exercice de mes fonctions, des situations dont je n'imaginai pas quelles puissent ainsi exister et perdurer.

Nommée personnel de direction en Septembre 2003, à ma demande, au collège Lalande, dès ma réussite au concours, la problématique scolaire des tsiganes dans sa déclinaison locale, a été au cœur de l'apprentissage de mes nouvelles fonctions. Le pilotage de cette mission de

⁵ Auzias (Claire), samudaripen, le génocide des tsiganes, Paris, L'esprit frappeur 2004.

scolarisation des enfants du voyage, n'ayant pas ou très peu fréquenté l'école, via un projet qu'il fallait quasiment repenser, m'a été confié.

A la réflexion, « confié » est un euphémisme, j'ai bien vite compris que cette délégation dont je me suis emparée avec ardeur, intérêt, crainte et doute, portait en elle quelques traces d'une relative relégation, tant les enjeux n'apparaissaient ni prioritaires ni fédérateurs.

J'ai construit là mes premières compétences professionnelles de cadre, découvrant, apprenant tout en réalisant, tout comme M. Jourdain faisait de la prose !

Ce mémoire professionnel voudrait retracer les stratégies de management que j'ai tenté de mettre en place et de développer dans le cadre d'un pilotage partagé autour de la scolarisation des élèves tsiganes.

Sa rédaction, clôturant mon année de formation à l'Institut d'Etudes Politiques de Toulouse, est bien sûr très imprégnée de ce que j'ai appris.

Qu'il me soit permis à cette occasion d'explicitier mes objectifs professionnels :

Intervenant sur cette problématique en tant que cadre, ce mémoire me permet, par ses angles d'attaque, de finaliser, et de lier dans un contexte de compréhension, les objectifs politiques et « managériaux » relatifs à cette question de la scolarisation des jeunes tsiganes.

Je voudrais qu'il soit un outil professionnel qui me permette d'analyser ce qui a été réalisé en la matière et sur ce qui devra l'être pour que la scolarisation de ces jeunes soit partie intégrante d'une politique éducative inclusive.

En effet, mener à son terme un projet particulier d'éducation des enfants tsiganes, suppose à mon sens de ne pas méconnaître les facteurs entremêlés qui influencent sa réalisation, facteurs politiques, socio-économiques ou ayant à voir avec l'aménagement du territoire.

Après avoir posé et examiné les grands axes des textes législatifs cadrant et liant la scolarisation et l'habitat des gens du voyage, je regarderai leurs traductions concrètes dans l'établissement et dans le département de la Haute-Garonne en soulignant les enjeux scolaires qu'ils conditionnent, eut égard à la complexité de leurs modes de résidence sur le territoire français.

J'exposerai ensuite et analyserai rétrospectivement la mise en œuvre par la remise en marche de la classe passerelle dans un processus de large concertation. Je ferai un état actualisé de son fonctionnement et examinerai les perspectives d'évolution.

Enfin, je m'attacherai à montrer comment et pourquoi cette problématique singulière doit être rattachée à une politique éducative globale pour que la scolarisation des enfants du voyage ne soit pas « satellisée ». Je m'emploierai enfin à démontrer quel rôle déterminant y tient le chef d'établissement.

II - PREMIÈRE PARTIE : UNE POLITIQUE PUBLIQUE QUI LIE LES PROBLÉMATIQUES DE LA SCOLARISATION ET DE L'HABITAT DES GENS DU VOYAGE

2.1 - Les grandes lois concernant la population tsigane sur le territoire français

La population des gens du voyage a de tout temps préoccupé les pouvoirs publics. La législation qui les intéresse est abondante et n'a pas toujours poursuivi un objectif d'intégration, témoignant plus d'une volonté de cadrage contraignant que d'une volonté de considération de leurs modes de vie singuliers.

Les tsiganes sont citoyens français depuis le XIXe siècle, par le vote en 1889 de la loi sur la nationalité qui fonde l'appartenance à la Nation sur le droit du sol et non sur le droit du sang. Cependant, et malgré cette incontestable évolution, les tsiganes sont munis jusqu'en 1969 d'un carnet anthropométrique, dispositif policier créé par Alphonse Bertillon (1851-1914) alors chef de service de l'identité judiciaire⁶. La loi préparée en 1908 par Clemenceau, Ministre de l'Intérieur, et votée le 16 juillet 1912 institutionnalise le carnet anthropométrique d'identité obligatoire pour les tsiganes que l'on appelle alors « nomades ».

Le texte du 3 janvier 1969 relatif à l'exercice des activités ambulantes et au régime applicable aux personnes circulant en France sans domicile ni résidence fixes, instaure les titres de circulation, qui sont exigibles encore aujourd'hui.

Les pouvoirs publics ont témoigné par ces mesures, de leur volonté de contrôler, de surveiller la population tsigane et de la sédentariser.

Pierre Muller nous dit : « élaborer une politique publique revient à construire une représentation, une image de la réalité sur laquelle on veut intervenir, [...] on appellera cet ensemble d'images le référentiel d'une politique »⁷.

Lorsque l'on regarde l'ensemble de la législation qui régleme et organise la place des tsiganes dans la société française, on s'aperçoit qu'elle est pléthorique et vigoureuse. Pas moins de 61 textes réglementaires concernent les gens du voyage directement ou indirectement.

Michel Delsouc⁸ fait d'ailleurs remarquer que ces textes qui répondent à des inquiétudes des pouvoirs publics en ciblant les tsiganes, s'adressent, il ne faut pas l'oublier, à l'ensemble de la population française.

⁶ Filhol (Emmanuel) « la France et les tsiganes », Pempf, Mouans-Sartoux, 2006, p 29-34

⁷ Muller (Pierre) « les politiques publiques », Paris Puf, 2000, p 42

⁸ Delsouc (Michel) « tsiganes, qui sont-ils ? » CRDP Midi-Pyrénées, p 40-45

Cette législation répond à la poursuite de 5 objectifs généraux de l'Etat vis à vis de la population :

- La gestion des déplacements : l'Etat doit savoir où se trouvent ses citoyens.
- Le contrôle des identités.
- Le contrôle des revenus par le contrôle des professions exercées.
- La volonté de favoriser la sédentarisation, les gens du voyage doivent avoir une commune de rattachement pour bénéficier du versement des prestations sociales.
- Le soutien des politiques d'assimilation ; les pouvoirs publics veulent éviter la présence de populations marginales sur le territoire.

Deux textes ont cependant récemment marqué la volonté des pouvoirs publics de mieux intégrer les voyageurs à la société en adoptant des mesures qui ne sont pas directement répressives ou discriminatoires et qui visent par leurs contenus, à soutenir la population des voyageurs au sein de la société française. Ils concernent les modes d'habitation et les conditions de scolarisation des tsiganes.

- La loi 2000-614 du 5 juillet 2000 relative à l'accueil, et à l'habitat des gens du voyage. Version consolidée au 16 juillet 2006. Dite loi Besson II.
- La circulaire n°20026101 du 25 avril 2002 relative à la scolarisation des enfants du voyage et des familles non sédentaires.

On le sait, la première condition de la scolarisation est l'habitat, en tant qu'il permet l'inscription des élèves dans les écoles et les collèges, et qu'il favorise une fréquentation plus régulière. La réalisation du schéma départemental pour Toulouse, est à cet effet important.

Ces deux textes législatifs ne sont pas neutres au regard de la scolarisation des EDV que nous accueillons au collège.

Je propose dans un premier temps de regarder de façon synthétique ce schéma et de prendre la mesure des enjeux scolaires qu'il conditionne.

2.2 - Le schéma départemental de la Haute-Garonne⁹

L'article 28 de la loi Besson¹⁰ dite loi Besson I du 31 mai 1990, impose diverses obligations aux communes de plus de 5000 habitants en matière d'accueil des gens du voyage.

La loi dite Besson II vient renforcer le dispositif législatif initial afin de soutenir la mise en œuvre du schéma départemental selon deux objectifs :

- Assurer la libre circulation des biens et des personnes, et répondre à l'aspiration des gens du voyage itinérants à séjourner dans des lieux d'accueil dans des conditions décentes,

⁹ www.haute-garonne.equipement.gouv.fr

¹⁰ Loi n°90-449 du 31 mai 1990

- Répondre au souci des élus d'éviter les stationnements illicites susceptibles de troubler l'ordre public et de créer des difficultés de coexistence avec leurs administrés.

Il désigne les communes où ces aires doivent être réalisées et les conditions de l'intervention de l'Etat.

Ce schéma prévoit de façon précise, les secteurs géographiques d'implantation des aires permanentes qui se divisent en aires d'accueil et aires de grand passage.

2.3 - Les aires d'accueil

Elles reçoivent les tsiganes itinérants dont le séjour peut durer plusieurs mois sans que les familles ne se sédentarisent.

Leur capacité d'accueil ne doit pas être inférieure à 15 places ni supérieure à 50. Leur mise en œuvre doit être associée à des actions spécifiques de scolarisation et d'insertion sociale. Ce mode d'habitat me paraît primordial, puisqu'il se traduit concrètement dans les collèges par une demande d'inscription.

La classe passerelle du collège Lalande est entre autre, destinée à permettre l'accueil temporaire, s'il doit l'être, des enfants de passage sur les quartiers nord de Toulouse et d'assurer la continuité de la prise en charge scolaire, pédagogique mais aussi sociale des enfants accueillis.

2.4 - Les aires de grand passage

Elles accueillent les rassemblements de caravanes pour un séjour d'une durée moyenne d'une semaine. Le nombre de caravanes en stationnement est limité à 200. Les aménagements sont sommaires mais doivent être accessibles. Ainsi, ces aires seront préférentiellement installées sur des terrains proches des grands axes routiers et retirées, si c'est possible, des zones urbanisées. Elles ne sont pas liées à des mesures spécifiques d'accompagnement : les séjours étant très courts.

Les conditions d'occupation des aires de grand passage doivent faire l'objet de conventions entre les gens du voyage qui sont responsables des rassemblements et les autorités locales.

2.5 - La commission consultative

Parallèlement à ce schéma d'aménagement le législateur a prévu l'installation d'une commission consultative composée des élus des communes concernées, des gens du voyage et des associations qui les représentent ou interviennent auprès d'eux.

Cette commission, dirigée par le Président du Conseil Général, participe à l'évaluation des besoins et les met en relation avec l'offre existante. Elle est chargée de faire le bilan d'application puisque le schéma départemental est soumis à révision au moins tous les six ans. Le 19 novembre 2003, a été installé en Haute Garonne, le comité de suivi, organe technique de préparation des travaux de la commission consultative.

Ce comité est garant du déblocage et du suivi des opérations financières liées à la réalisation des aires d'accueil. Le financement du schéma départemental est encadré par la loi.

Il est de trois origines, l'Etat, le département et la caisse d'allocations familiales.

L'Etat prend en charge une partie des investissements financiers pour la réhabilitation ou la création des aires d'accueil. Cette aide est conditionnée au respect des normes d'aménagement, d'équipement, et de gestion qui sont définies par décret¹¹. L'aide peut atteindre 70 % de la dépense engagée dans la limite des dépenses « subventionnables ».

La participation financière de la collectivité territoriale est fixée au quart de la dépense globale.

La caisse d'allocations familiales verse quant à elle l'AGAA¹² aux communes engagées dans la réalisation du schéma départemental. En 2005 cette aide était de 135 euros par place de caravane et par mois. C'est la Direction Départementale de l'Action Sanitaire et Sociale qui est chargée de l'instruction des dossiers de demande de l'aide forfaitaire.

La mise en œuvre du schéma en Haute-Garonne a été signée conjointement par le Président du Conseil Général et le Préfet.

Cet accord disposait que les communes avaient deux ans pour le mettre en œuvre, soit en réalisant les aires soit en les réhabilitant.

L'article 201 de la loi du 13 août 2004¹³ est venu déroger à ce délai en l'allongeant de deux années supplémentaires, à la condition que les maîtres d'ouvrage se soient engagés dans leur projet.

Le diagnostic a permis d'évaluer les besoins en matière de fréquence, de durée de séjour, d'accès aux soins, d'exercice des activités économiques et de possibilité de scolarisation des enfants.

Le schéma départemental a donc inscrit à sa programmation la réalisation de 604 places de stationnement pour renforcer les 358 places déjà existantes, ainsi que la réhabilitation de 15 aires d'accueil dont l'état est délabré et ne satisfait pas à des conditions de séjour décentes telles qu'elles sont prévues au cahier des charges.

¹¹ Décret d'application du 25 juillet 2001. SIENAT

¹² Aide à la Gestion des Aires d'Accueil

¹³ Loi n°2004-809 du 13 août 2004

L'état d'avancement du programme de réalisation ou de réhabilitation en Haute-Garonne est le suivant : les chiffres sont publiés sur le site de la Direction Départementale et datent du 31 décembre 2005, les données n'ont pas été encore réactualisées.

-Aires existantes aux normes : 34 %

-Projets de création financés mais non réalisés : 3 %

-Opérations à réhabiliter ou à créer dans les normes pour obtenir l'AGAA : 63 %

-55 % des aires d'accueil prévues au schéma départemental sont en fonctionnement fin 2005.

2.6 - Autres modes d'habitat

Pour être complet sur cette question du logement des tsiganes qui relève de l'aménagement du territoire, il faut nommer trois autres situations qui concernent les gens du voyage dans les quartiers du nord de Toulouse.

- **La sédentarisation en habitat ordinaire :**

Bon nombre de nos élèves en relèvent et logent dans la Cité « des Chênes » construite en 2002 ou encore à « Picarel » cité dite d'insertion, et qui est actuellement dans un état d'abandon et de délabrement avancé.

Ces cités HLM sont des habitations « ghettos » dans lesquelles il n'existe aucune mixité sociale et culturelle. Dépourvues de transports en commun, la première station métro n'est pas à moins de 4 kilomètres, elles sont victimes d'un isolement géographique qui ne favorise pas l'insertion à la vie urbaine et sociale. Les élèves de ces cités viennent au collège en empruntant les transports scolaires assurés par le Conseil Général.

- **Le terrain familial :**

Réglementé par la circulaire du 17 décembre 2003, elle permet aux communes d'installer sur des terrains bâtis ou non en zone constructible, des caravanes, si celles-ci constituent l'habitat principal de leurs occupants. Les collectivités locales peuvent donc proposer des terrains locatifs et bénéficier d'une subvention de l'Etat.

- **Le terrain privatif :**

Il s'agit de parcelles privées acquises par les familles qu'elles occupent librement.

2.7 - Que se passe-t-il si une commune n'a pas réalisé son programme dans les délais impartis¹⁴ ?

Au-delà du délai de deux ans, le Préfet a la possibilité de se substituer à la commune ou à l'EPCI¹⁵ pour réaliser et gérer l'aire d'accueil au nom et pour le compte de la commune.

¹⁴ www.logement.gouv.fr

¹⁵ Etablissement Public de Coopération Intercommunale

Il inscrit d'office au budget de la commune ou de l'EPCI, au titre des dépenses obligatoires, les dépenses occasionnées par la réalisation et la gestion de l'aire d'accueil.

Les subventions de l'Etat prévues pour sa réalisation, ne sont pas dans ce cas accordées à la commune ou à l'EPCI.

2.8 - Que se passe-t-il si les gens du voyage s'installent de façon illicite sur des terrains non autorisés ?

Je souhaitais regarder cette question, car à l'occasion de mon exercice professionnel, j'ai reçu des familles installées au hasard de leur découverte de stationnement et qui ont malgré tout inscrit leurs enfants au collège. Enfants absents lors des procédures d'expulsion mises en application, et qui revenaient dès que la famille avait retrouvé un autre terrain d'installation tout aussi illicite.

La loi du 18 mars 2003¹⁶ appelée parfois « loi Sarkozy », apparaît en réponse¹⁷ aux stratégies déployées par une minorité de voyageurs qui s'installent sans autorisation sur des terrains communaux ou des terrains privés. Michel Delsouc note que ces stratégies sont utilisées par les adhérents du « mouvement pentecôtiste », qui avancent la tenue d'une mission d'évangélisation ou encore une étape sur leur trajet.

Cette loi qui donne de nouveaux pouvoirs de police aux maires, leur permet de lutter contre les stationnements illicites dès lors qu'ils ont réalisé ou participé à la mise en place d'une aire d'accueil sur leur commune dans le cadre du schéma départemental.

En cas de stationnement illicite sur un terrain public ou privé, le maire peut saisir le juge pour demander l'évacuation des caravanes. Cette demande est toutefois soumise aux conditions suivantes :

- Les terrains de stationnement ne sont pas des terrains privés et n'ont pas fait l'objet d'une autorisation d'aménagement pour l'installation des caravanes, et le stationnement illicite est de nature à menacer la salubrité, la sécurité ou la tranquillité publique.

Les délais de procédure visant à l'expulsion des caravanes et de leurs occupants sont réduits.

Je me suis souvent rendue sur les lieux d'habitation des familles tsiganes dont les enfants sont inscrits au collège. On peut remarquer que les communes ont mis en place sur les terrains publics à l'abord des lieux de stationnement autorisés, d'énormes blocs de pierre qui entravent le passage et empêchent l'installation des véhicules.

Si le schéma départemental accuse du retard dans sa réalisation, par contre les moyens d'interdire la présence des tsiganes sur les communes n'ont pas tardé à apparaître dans le paysage urbain !

¹⁶ Loi n° 2003-239 du 18 mars 2003

¹⁷ Michel (Delsouc) tsiganes qui sont-ils ? op.cit

2.9 - Remarques et incidences pour les chefs d'établissement qui inscrivent les enfants du voyage de passage dans leurs établissements scolaires

La politique publique se montre on l'a vu, volontariste et concertée. Elle cadre les conditions d'accueil des gens du voyage en établissant un aménagement du territoire qui inclut les conditions de l'insertion sociale et scolaire de la population tsigane, mais les conditions de cette scolarisation et cette insertion restent floues. La réalisation du schéma a pris beaucoup de retard et nombre de communes n'ont pas encore satisfait aux obligations de la loi.

Cependant et devant la confusion de la situation de l'habitat, comment les chefs d'établissement doivent-ils procéder pour inscrire les élèves du voyage quand les conditions de leur séjour ne sont pas déterminées et qu'ils sont, dans certains cas, de nulle part ?

La règle est le droit commun, la sectorisation est de la compétence du Conseil Général, l'affectation des services de l'Inspection Académique et l'inscription du chef d'établissement.

Pour l'admission en classe passerelle, aucune règle administrative n'est clairement établie.

Ainsi, nous avons inscrit au collège Lalande des élèves qui n'appartenaient pas au secteur scolaire mais qui relevaient de la classe passerelle au vu de leurs difficultés qui ne permettaient pas une inscription au collège de rattachement.

L'assouplissement de la carte scolaire et la possibilité pour les familles de faire valoir un droit dérogatoire, plonge le personnel de direction que je suis dans le questionnement et la perplexité.

Si l'on regarde les critères appliqués par les services de l'Inspection Académique pour accéder favorablement aux demandes dérogatoires, un critère¹⁸ apparaît recevable pour nos élèves de la classe passerelle qui voudraient venir à Lalande alors qu'ils sont de passage sur une autre commune pourvue d'un collège. C'est le critère n°4 qui distingue les élèves à besoins éducatifs particuliers. Les élèves qui relèvent de la scolarisation en classe passerelle sont des élèves à besoins pédagogiques particuliers. La prise en compte de ce critère est soumise à la production de justificatifs.

Qui va les produire et comment ? Qui va en examiner la légitimité et la recevabilité ?

Les non maîtrise de la lecture, de l'écriture et l'analphabétisme à l'entrée au collège constituent-ils des besoins particuliers ? A l'évidence oui, nous développerons cet aspect dans la deuxième partie de ce travail, mais ce critère n'est pas explicitement qualifié.

A l'usage je me suis aperçu que l'inscription des élèves itinérants repose sur la fonction gestionnaire du chef d'établissement et qu'en l'absence de cadrage, les situations de scolarisation ne sont pas toujours administrativement orthodoxes.

¹⁸ Site de L'inspection Académique de la Haute-Garonne (critères de demande de dérogation)

Le schéma départemental, lorsqu'il sera achevé, va entraîner une augmentation de la demande de scolarisation, déjà, le collège d'Aucamville accueille une classe passerelle pour satisfaire la demande de scolarisation attachée à son aire d'accueil. Les quartiers nord de Toulouse abritent depuis très longtemps des tsiganes sédentaires, semi-sédentaires ou itinérants. Il sera sans doute nécessaire de clarifier les règles de l'affectation et de l'inscription des EDV dans les établissements scolaires afin de permettre que la situation soit conforme au droit commun, sans oublier le droit dérogatoire qui s'applique aux tsiganes comme aux autres usagers du service public d'éducation.

Un état des besoins et de la scolarisation est en cours de réalisation mené par les services de rectorat. C'est le CASNAV qui le conduit. Cette clarification évitera sans doute le risque de regrouper ces enfants dans quelques collèges en augmentant la charge des établissements d'accueil et en reproduisant jusque dans l'école un processus de ségrégation contraire aux objectifs d'intégration avancés par la loi.

Il me semble d'ailleurs que cette affectation devrait être conduite par les services de l'Inspection Académique comme elle le fait déjà pour les enfants étrangers non francophones qui sont scolarisés sur le territoire. Ce mode d'affectation permettrait une égalité de traitement, et ne reposerait pas sur la simple volonté ou au contraire sur l'opposition des chefs d'établissement dans l'application de leurs responsabilités administratives.

2.10 - Le cadre réglementaire de la scolarisation

Je voudrais maintenant m'intéresser à la déclinaison scolaire qui accompagne la politique publique relative à l'habitat, puisqu'on l'a vu, ces deux éléments sont étroitement liés et interdépendants, et montrer quels effets concrets se sont produits dans les quartiers nord de Toulouse et plus particulièrement au collège.

C'est le bulletin officiel n°10¹⁹ qui encadre les conditions de la scolarisation des enfants du voyage, qu'ils soient ou non sédentaires.

Le constat est que l'on observe globalement une hausse de la fréquentation scolaire, cela est surtout vrai pour la scolarisation dans le premier degré.

Cette amélioration est bien plus aléatoire au collège.

Le BO rappelle le droit commun applicable en matière de contrôle d'obligation scolaire²⁰ dont le premier article est inscrit dans le code de l'éducation et qui dispose que « l'instruction obligatoire est assurée prioritairement dans les établissements d'enseignement ». Il fait également le lien avec le schéma départemental dont les termes ont déjà été définis.

¹⁹ Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n°10 du 25 avril 2002

²⁰ Loi n° 98-1165 du 18 décembre 1998

Son objectif est d'apporter des précisions sur les conditions d'accueil, la manière d'organiser et de suivre la scolarisation ainsi que les modalités du pilotage départemental. Il rappelle que le fait qu'une famille soit hébergée de manière provisoire sur un territoire communal est sans incidence sur le droit à la scolarisation. Cette scolarisation s'effectue donc dans l'établissement scolaire du secteur de recrutement, sauf, et c'est important, si la situation particulière des enfants à inscrire relève d'une structure spécifique dont les établissements de secteur sont dépourvus.

J'ai tenté de soulever plus haut les risques possibles vis à vis des classes passerelles qui scolarisent des élèves à besoin particulier, cette disposition, eu égard au nombre de classes qui existe, soit deux, vient encore renforcer ma crainte que les chefs d'établissement, sans réponses structurelles et organisationnelles, renvoient les familles vers les établissements « équipés » renforçant la scolarité en filière et compromettant la nécessaire mixité.

Conformément à l'article premier de la loi du 10 juillet 1989, repris dans l'article L. 111-1 du code de l'éducation, « le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. [...] l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique ».

L'intégration dans le cursus ordinaire est la règle, cependant, il est conseillé aux chefs d'établissement de développer toutes mesures alternatives et innovantes pour favoriser les apprentissages de ces jeunes. L'inscription en SEGPA²¹ ne doit pas constituer une réponse systématique et à priori. Si ces élèves en relèvent, l'affectation doit impérativement respecter les règles d'admission. Le chef d'établissement doit construire un dossier qui sera examiné par la Commission Départementale d'Orientation vers les Enseignements Adaptés.

Cette précision n'est pas inutile car nombre d'élèves du voyage étaient dirigés en SEGPA sans qu'aucun dossier préalable n'est été instruit. De plus à Lalande, et sur la pression des familles tsiganes, se posait un problème d'affectation une fois le dossier constitué. En effet, tous les élèves tsiganes obtenaient une affectation au collège, dans un souci d'être entre soi. Ce souci, pour être compréhensible : les EDV se sentant plus en sécurité dans un établissement qui connaît leurs spécificités, n'en est pas moins problématique parce qu'il renforce l'effet de regroupement.

Nous verrons dans la deuxième partie comment les mesures spécifiques de scolarisation encouragées par les préconisations ministérielles se sont traduites au collège par la remise en marche de la classe passerelle à la lumière des nouvelles instructions.

²¹ Section d'Enseignement Général Professionnel Adapté

Venons en à l'organisation départementale de la scolarisation des enfants du voyage, en relevant ses effets directs à Lalande et dans les écoles du secteur.

Pour organiser de façon cohérente la scolarisation des tsiganes dans le système scolaire, il est nécessaire d'apporter des réponses adaptées et quelques fois originales, mais qui ne doivent pas se départir de l'application du droit commun.

A cet effet, le législateur a institué un coordonnateur départemental dont le rôle est de garantir une harmonisation et une continuité dans les dispositifs mis en place et expérimentés.

Les « CEFISEM » changent de nom et deviennent Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage : les « CASNAV ».

Le coordonnateur départemental pour la Haute-Garonne est M. Lalanne, Inspecteur du premier degré de l'Education Nationale.

2.11 - Du côté du coordonnateur départemental

C'est lui qui est chargé d'établir chaque année le bilan de la scolarisation des familles non sédentaires et des actions de toute nature mises en place pour améliorer l'accueil et l'efficacité de la scolarisation. Ce bilan est ensuite présenté et discuté en comité technique paritaire.

Je connais M. Lalanne en lien avec nos activités professionnelles respectives et communes : le collège Lalande est tête du Réseau Ambition Réussite qu'il forme avec les écoles primaires du secteur.

Je l'ai rencontré à l'occasion de la rédaction de ce mémoire en cherchant à clarifier notre action en matière de scolarisation des voyageurs.

A cette occasion, nous sommes convenus qu'une harmonisation départementale du fonctionnement des classes passerelles serait bénéfique et pourrait peut-être prévenir les déscolarisations et les inscriptions au CNED²² pour des enfants qui ne savent ni lire ni écrire.

Dans le secteur nord de Toulouse, le précédent coordonnateur départemental M. Trouillet, lui aussi inspecteur, avait conduit un énorme travail relatif à l'inscription scolaire des EDV dans le premier degré en reconstruisant méthodiquement l'accueil de ces enfants dans les écoles primaires. A ce jour, il ne reste plus qu'une école maternelle qui accueille les tout petits du voyage à Ginestous²³.

Initialement, presque traditionnellement, comme un fait allant de soi, les EDV des quartiers nord étaient scolarisés en primaire à l'école de « Ginestous », école 100 % tsigane avec un effet communautariste contre productif. M. Trouillet a eu le mérite et le courage d'obtenir la fermeture de cette école et d'en répartir les enfants, en accord avec les municipalités, les familles et l'Inspection Académique.

²² Centre National d'Enseignement à Distance

²³ Nom du quartier où résident majoritairement les gens du voyage

Les élèves sont aujourd'hui inscrits sur six écoles primaires, l'école Lalande, l'école des Ponts Jumeaux, l'école des Sept Deniers, l'école des Amidonniers, l'école Jules Ferry, et l'école Lucie Aubrac. Certaines de ces écoles accueillent déjà quelques EDV.

Cette nouvelle répartition a eu des conséquences dans le second degré, et le collège Lalande n'est plus le seul établissement à accueillir des tsiganes dans le cycle ordinaire de scolarisation.

Ainsi, les collèges d'Aucamville, de Fenouillet et des Ponts Jumeaux ont ouvert leurs portes à ces enfants.

Ce traitement ne s'est pas fait sans heurts de part et d'autre, mais il a permis de répartir dans une optique de mixité sociale et scolaire, les affectations des élèves.

Cependant, l'assouplissement de la carte scolaire applicable depuis la rentrée 2007, et malgré les critères très stricts de dérogation, risque peut-être d'opérer un retour en arrière, en particulier dans les collèges. Il conviendra d'être attentif pour que ce droit fait aux familles de choisir leur établissement d'accueil ne soit pas dévoyé.

Une famille tsigane a usé cette année de cette possibilité pour inscrire ses enfants au collège Lalande. Un cas à la marge, certes, mais qui devrait inviter les chefs d'établissement qui avisent, favorablement ou non, ces demandes à agir avec prudence et régularité vis-à-vis des collèges pour lesquels elles sont établies.

2.12 - Du côté du CASNAV

Un bref rappel des missions du CASNAV s'impose.

Anciennement CEFISEM, ce service rattaché au rectorat est l'organe fonctionnel par lequel les textes d'application en matière de scolarité spécifique sont déployés sur le terrain. Ses missions sont donc très liées à la politique nationale décidée en matière de scolarisation des enfants étrangers et des enfants du voyage, qui sont explicitement rattachés à leur périmètre de compétences.

Les CASNAV sont pilotés par un inspecteur pédagogique régional, M. Désert pour l'Académie de Toulouse.

Ce service s'est vu fixer trois missions recentrées sur l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) et sur celui des enfants du voyage qui ne maîtrisent pas la langue française ni les apprentissages fondamentaux pour intégrer un cursus ordinaire en école ou en collège.

- Il est centre de ressources pour les écoles et les établissements scolaires du second degré.
- Il est un pôle d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif : à savoir le Recteur, l'Inspecteur d'Académie et les personnels de direction de l'Education Nationale.

- Il est une instance de coopération et de médiation avec les partenaires institutionnels et associatifs.

2.13 - Comment ces missions se sont-elles appliquées concrètement au collège Lalande dans le cadre du projet spécifique de scolarisation des enfants du voyage ?

- Pour le premier domaine de compétences du CASNAV comme centre de ressources, lors de la remise en fonctionnement de la classe passerelle, les coordonnateurs pédagogiques associés ont été pour moi des partenaires institutionnels essentiels, d'autant que je ne suis pas issue du corps enseignant. C'est en lien avec eux et les professeurs en charge des enseignements que les outils ont été adaptés et mis en place : le livret de compétences notamment, destiné à évaluer les élèves selon un protocole adapté à leur niveau scolaire.

Le CASNAV sélectionne également les enseignants volontaires susceptibles de prendre ces classes spécifiques en charge. Leurs candidatures sont proposées au chef d'établissement qui entérine leur recrutement. Ces enseignants, nous l'aborderons de façon plus détaillée dans la deuxième partie de ce travail, sont soit des enseignants titulaires détachés, soit des enseignants contractuels, soit des enseignants vacataires. Selon qu'ils appartiennent à l'une ou l'autre catégorie, ils relèvent d'un mode de gestion particulier : leur statut et leur salaire sont différents.

Ce service intervient également au collège dans le cadre de la formation continue en animant un stage relatif à la connaissance du public tsigane.

Ce stage est un stage dit « d'établissement », il est inscrit au projet et s'adresse à tous les personnels nouvellement nommés qui doivent assurer la continuité des actions engagées dans le domaine éducatif et pédagogique.

Toujours très attendu, il est fortement apprécié de tous les personnels qui y participent.

Il a l'avantage de dédramatiser les appréhensions des personnels qui n'ont jamais côtoyé ces élèves et leur permet de corriger leurs représentations négatives.

J'ai interrogé, dans le cadre de la rédaction de ce mémoire, douze enseignants et leur ai demandé quels étaient selon eux, dans les actions menées dans l'établissement au regard de la problématique tsigane, les éléments « facilitateurs ». Le stage de formation est arrivé en tête et bénéficie d'une évaluation très positive en répondant aux attendus des personnels. Il satisfait aux besoins de formation individuelle et collective ainsi qu'au renforcement de l'exercice d'une politique éducative globale. C'est un levier indéniable de pilotage pour les personnels de direction.

- Pour le deuxième domaine de compétences, pôle d'expertise destiné aux acteurs locaux, le CASNAV, mène cette mission en collaboration avec la direction de l'établissement.

En effet, la venue régulière sur le terrain des coordonnateurs pédagogiques, permet de réajuster de façon rapide les dysfonctionnements liés pour ce qui concerne le collège au remplacement des postes d'enseignants.

La réactivité de ce service est appréciable et a permis, par la nomination rapide de professeurs remplaçants, de ne pas compromettre le fonctionnement effectif de la classe passerelle qui est une classe fragile constituée d'élèves sensibles aux changements et qui ont besoin de repères forts et stables.

Dans le même temps, les personnels du CASNAV, investis dans le premier degré permettent de faire un lien entre les différentes fratries scolarisées. C'est ainsi, qu'en cas de signalement pour absentéisme, les actions dans ce domaine sont concomitantes à l'école et au collège, dans le souci d'effectuer un travail global.

- Le troisième domaine d'intervention de ce service qui est l'instance de coopération et de médiation entre les partenaires institutionnels, sorte de mise en réseau qui devrait permettre une coordination entre les établissements qui scolarisent les enfants du voyage, est à mon sens plus difficile à optimiser.

Le CASNAV organise chaque année une journée départementale de rencontre entre tous les établissements qui partagent cette action de scolarisation spécifique.

A cette occasion, enseignants, chefs d'établissement, et coordonnateur départemental sont présents pour établir le bilan de leur fonctionnement et échanger les pratiques dans un objectif d'étude d'éventuels transferts et d'harmonisation des pratiques professionnelles et administratives.

J'ai assisté et participé à toutes ces journées depuis cinq ans. Je souhaitais dans ce mémoire écrire comment j'ai vécu le déroulement local de la dernière journée qui s'est tenue fin janvier 2008. Le moment consacré à l'échange des pratiques mérite que l'on s'y arrête. Il se déroulait l'après midi.

Si le matin pour l'état des lieux, les personnels de direction étaient présents et actifs dans l'exposé des difficultés inhérentes au fonctionnement de leurs propres dispositifs, nous avons brillé par notre absence au moment de dégager, par notre expertise, des solutions pour faciliter la mise en œuvre pédagogique et éducative collective.

Loin de moi l'intention de porter un jugement, je sais pour le vivre tous les jours que les réunions de toute nature sont « chronophages », que notre charge de travail n'en est pas réduite pour autant. Néanmoins je me demande si cette absence, au moment crucial d'échange avec les enseignants, ne témoigne pas d'un manque d'appropriation par les cadres eux mêmes des finalités de cette scolarité spécifique et d'un manque d'appréciation quant aux enjeux.

C'est une piste de progrès qu'il nous faudra améliorer pour que cette question de la scolarisation des EDV soit incluse dans la politique éducative des établissements et dans la politique départementale. L'opérationnel est toujours renvoyé au local sans que les personnels aient forcément la maîtrise et les outils du savoir-faire.

Il serait intéressant que les activités appuyées sur la seule expérience du vécu puissent trouver un terrain favorable pour se transformer en expérience de connaissance, avec le soutien des cadres.

Agnès Van Zanten²⁴ souligne, à cet égard, le rôle premier des chefs d'établissement en matière de management des politiques éducatives : « Les chefs d'établissement sont encouragés à maîtriser leurs contextes organisationnels et à mobiliser leurs personnels en ayant recours à de nouveaux outils ».

C'est sans doute là que réside la garantie du déploiement local pour que les réformes soient appliquées sur le terrain de façon convergente et efficace. C'est là également que notre activité professionnelle devra évoluer pour que les commandes publiques soient traduites autrement que dans une simple gestion administrative.

La maîtrise des contextes et le recours à des modes de pilotage qui s'appuient sur les activités innovantes, représentent des éléments stratégiques de management et soulignent que le métier de chef d'établissement a changé. Le passage d'une simple gestion bureaucratique vers une ère « post bureaucratique »²⁵ est en voie de réalisation.

Agnès Van Zanten ajoute que « cette prise de conscience est inscrite dans la diffusion d'une nouvelle définition de la compétence des personnels d'encadrement qui doivent détenir l'expertise dans leurs domaines d'intervention, et qui doivent dans le même temps être capables de développer des projets, d'animer des équipes et de mener des évaluations ».

Cette première partie consacrée à l'exposé et à une tentative d'analyse des politiques publiques en matière de scolarisation et d'habitat de la population des gens du voyage, voulait montrer les articulations et les domaines d'application concrets au niveau local et départemental.

Elle m'a permis de dégager quelques enjeux relatifs à mon exercice professionnel de cadre et de l'inscrire dans l'évolution de cette fonction qui connaît une véritable et profonde recomposition. En comprenant les objectifs de la politique publique²⁶ qui est dans sa définition minimale, « un programme d'actions gouvernementales dans un secteur ou un espace géographique, soutenu par un processus », j'appréhende plus précisément, actrice dans

²⁴ Van Zanten (Agnès), les politiques d'éducation, que sais-je ? 2004 pp 54-55

²⁵ Van Zanten (Agnès). op.cit.

²⁶ Cours du DIU politiques publiques 2008 Philippe Raimbault

le système et chargée de la mise en œuvre locale, ma fonction en relation avec les attendus institutionnels.

Il s'agit maintenant d'envisager la mise en œuvre telle qu'elle a été conduite au collège Lalande en matière de scolarisation des enfants du voyage.

C'est ce que je propose d'aborder dans la deuxième partie.

III - DEUXIÈME PARTIE : EXPOSÉ ET ANALYSE RÉTROSPECTIVE D'UNE MISE EN ŒUVRE, A LA LUMIÈRE DES PRÉCONISATIONS, DES EXPÉRIENCES ET DES CONNAISSANCES.

Après cette première partie qui présentait les traductions globales et locales des lois organisant l'habitat et la scolarisation des enfants des gens du voyage, il était nécessaire d'entrer dans les effets plus spécifiquement scolaires en consacrant cette deuxième partie à l'histoire, au présent et au futur de la classe passerelle.

Sans ériger cette mise en œuvre en exemple, et sans prétendre que sa nature soit transférable, il me semble que ce qui a été réalisé au collège en matière d'accueil et de scolarisation adaptés aux élèves du voyage, méritait d'être regardé pour prendre la mesure dont chaque acteur s'est saisi de cette problématique et examiner ce qu'il en a fait.

3.1 - Présentation du collège Lalande

Les élèves

Le collège Lalande est un des collèges des quartiers nord de l'agglomération toulousaine. Il existe depuis plus de trente ans et a toujours accueilli dans ses classes les enfants du voyage. Il détient à ce titre une très longue expérience en la matière. Native de ce quartier, je me souviens collégienne que l'on disait déjà que Lalande était le « collège des gitans », ce qui lui conférait une réputation obscure et négative.

Classé en ZEP²⁷ dès la promulgation de la loi de juillet 1981, Lalande a été placé en «Ambition Réussite» à la rentrée de septembre 2007.

Il accueille 350 élèves dont 74 appartiennent à la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté. Sa petite capacité permet un fonctionnement plus aisé, compte tenu des problématiques scolaires que nous avons à traiter.

L'origine géographique et sociale des élèves est diverse. Nous scolarisons les enfants de la cité des « Izards » : quartier sensible de Toulouse qui concentre dans un habitat très ancien, des populations très défavorisées, issues de l'immigration africaine et nord africaine. Nous scolarisons les enfants du voyage de la cité des « Chênes » de « Picarel » et les élèves de passage sur les aires d'accueil qui vivent quelques fois dans des conditions de précarité importantes. Enfin, dans une proportion qui se réduit d'année en année, les enfants des catégories socioprofessionnelles dites moyennes sont encore inscrits au collège.

²⁷ Zone d'Education Prioritaire, Alain Savary était alors ministre de l'Education Nationale

Cette composition maintient pour l'heure une certaine mixité, mais, il est perceptible par le jeu des dérogations enregistrées cette année, que les classes moyennes sont dans des stratégies d'évitement, et qu'elles tentent d'inscrire leurs enfants dans des établissements à la réputation moins « sulfureuse ». 19 demandes de dérogation ont été déposées auprès des services de l'Inspection Académique pour l'entrée en 6^{ème} à la rentrée 2007. Les demandes non accordées ont fait l'objet d'inscription dans l'enseignement privé.

Le pourcentage d'élèves tsiganes est de 47 % à la SEGPA et de 15 % sur le reste du collège, classe passerelle comprise.

La proportion d'élèves issus de l'immigration hors CEE, DOM et TOM est de 30%.

Les parents

Ils appartiennent aux catégories sociales défavorisées pour 70 % d'entre eux.

Cet indicateur est en augmentation régulière depuis 3 ans.²⁸

La participation aux élections de leurs représentants est quasi confidentielle. 11 % des parents se sont exprimés et aucune famille tsigane n'a participé à l'élection. Les élus qui siègent dans les instances de l'établissement appartiennent aux catégories moyennes.

La scolarité

Elle est conforme aux programmes officiels.

Nous scolarisons des élèves en très grandes difficultés. Les évaluations en français et en mathématiques à l'entrée en 6^{ème} sont basses et de 15 points en dessous de la moyenne nationale : soit 48 % en français et 49 % en mathématiques.

Plus inquiétant, 69 % des élèves entrant en 6^{ème} cette année sont en dessous des 50 %, score en deçà duquel les compétences de base sont considérées comme non acquises.

34 % de nos élèves ne sont pas « à l'heure » et ont une année de retard toutes classes confondues.

La structure

Habituelle, la classe passerelle y est incluse comme toutes les autres classes de l'établissement.

Nous avons une SEGPA importante.

²⁸ Indicateurs IPES pour le pilotage des établissements scolaires

Les mesures d'accompagnement spécifique

40 PPRE²⁹ sont en cours dans les classes de 6^{ème}.

11 PPS³⁰ organisent la scolarité spécifique des élèves qui en relèvent.

16 PAI³¹ aménagent le cursus des élèves connaissant des problèmes de santé.

Le volume et la diversité des difficultés, on le constate par ces données, nous placent face des retards scolaires et des élèves qui ne sont pas au niveau attendu et pour lesquels l'établissement a développé depuis longtemps de nombreuses stratégies de remédiation.

Cette optique pédagogique de l'aide renforcée aux élèves en grande difficulté est du reste inscrite dans la politique éducative de l'établissement. Elle constitue le premier axe du projet et le premier volet du contrat d'objectif. Elle concerne, bien sûr tous les élèves, incluant dans sa globalité les élèves de la classe passerelle, ceux -ci faisant l'objet d'une prise en charge organisée et adaptée à leurs niveaux de compétences scolaires. Nous reviendrons plus en détail sur les mesures appliquées.

Le projet d'établissement

Très brièvement, ce projet arrive au terme de sa programmation. Sa conception et sa rédaction étaient conformes aux attendus de la loi d'orientation de 1989. Soit un catalogue d'actions à conduire selon les priorités dégagées.

A cet effet, et pour la prise en charge des élèves en difficulté, il décline un ensemble d'actions pédagogiques et éducatives qui détermine l'octroi de financement. Il spécifie l'existence dans notre collège de la classe passerelle comme un moyen de prise en charge de la grande difficulté scolaire.

Il n'intègre pas ou peu la recherche de la performance que la LOLF³² vient désormais poser en objectif incontournable.

Bernard SIMLER³³ note qu'une rénovation des projets d'établissement est donc nécessaire car l'unité de base qu'est l'établissement scolaire devra prendre en considération les priorités nouvelles « où le pilotage par les normes s'efface devant le pilotage par les résultats ». Il souligne que les chefs d'établissement sont concernés par la mise en œuvre de la LOLF puisque la recherche de la performance et des résultats conditionne un pilotage nouveau qui ne peut pas ignorer le projet académique et doit se référer aux objectifs et aux plans d'actions définis à l'échelon rectoral.

²⁹ Projet Personnalisé de Réussite Educative

³⁰ Projet Personnel de Scolarisation

³¹ Projet d'Aide Individualisée

³² Loi organique pour la nouvelle loi de finance

³³ Simler (Bernard), LOLF et pilotage du système éducatif en académie

On peut dire qu'une révolution est en marche en tant qu'elle soumet l'institution scolaire non plus seulement à une obligation de moyens mais à une obligation de résultats. Chaque administrateur, chaque professeur, devront accepter cette nouvelle direction commune.

Le collège Lalande va donc être conduit à rénover son projet en intégrant les nouveaux objectifs de pilotage qui impliquent suivi et évaluation. Dans sa priorité locale de la remédiation à la grande difficulté scolaire, des enjeux importants vont se jouer. Il nous faudra dégager des marges de manœuvre sur cette dimension propre. Un chantier qui a commencé par l'arrivée des contrats d'objectifs qui nous a permis d'identifier des leviers de progrès en construisant des indicateurs de résultats et de performance.

Le contrat d'objectifs

Les leviers de progrès mis en évidence dans notre contrat d'objectifs reprennent plus particulièrement les axes du projet d'établissement, en les plaçant dans la logique de la production de nouveaux outils de mesure.

Lors de sa rédaction qui avait fait au préalable l'objet d'une concertation générale, nous avons choisi de traiter globalement la difficulté scolaire à l'entrée en 6^{ème} générale et en 6^{ème} SEGPA pour tous les élèves qui n'avaient pas le niveau requis. Les élèves de la classe passerelle étant bien entendu inclus dans cet objectif et faisant l'objet d'un traitement plus adapté et spécifique. Nous avons alors pensé que cette stratégie inclusive éviterait de les stigmatiser, et conduirait la communauté éducative à les intégrer à la politique globale de l'établissement.

Ainsi, tous les élèves de l'établissement bénéficient des moyens et actions mis en œuvre pour atteindre les 3 objectifs suivants :

- Augmenter les performances scolaires des élèves en 6^{ème}
- Organiser le travail personnel de tous les élèves dans l'établissement
- Faire baisser le nombre d'incivilités et les faits de violence dans l'établissement

La rédaction de notre contrat nous a placé dans l'esprit la nouvelle commande induite par la LOLF. Chaque levier est accompagné d'indicateurs de mesure. Ces nouveaux procédés d'évaluation ne sont plus désormais ignorés des membres de la communauté éducative, ce qui a bousculé quelque peu les habitudes.

Il a été écrit avec tous les personnels enseignant et d'éducation afin que chacun prenne la mesure des effets d'un fonctionnement global qui s'inscrit en emboîtement avec la politique académique.

Je ne suis pas certaine malgré tout que nous ayons tous compris de la même manière les enjeux éducatifs et financiers attachés à cette logique « lolfienne ». Il faudra du temps et de la conviction pour que chacun s'approprié et intériorise cette nouvelle rationalité.

Cette rapide présentation me semblait nécessaire pour que l'on comprenne mieux, à travers les choix faits par l'établissement, comment cette création de la classe passerelle s'est insérée dans la problématique générale et spécifique de notre collège.

Venons en à présent à la classe elle-même, afin de détailler de quelle manière la prise en charge de ce public scolaire s'est effectuée au sein de la structure, et quelles stratégies de management ont été mobilisées.

3.2 - Ce qui existait

Lorsque j'ai pris mes fonctions en septembre 2003, la classe passerelle existait et fonctionnait déjà. Disons qu'elle satisfaisait globalement à l'objectif d'obligation scolaire : les EDV étaient au collège, pas dans la rue, pour la plus grande satisfaction des autorités municipales et préfectorales. Son fonctionnement et les moyens attachés en faisaient une classe satellite et les professeurs qui y intervenaient sur la base du volontariat n'avaient pas de formation spécifique et délivraient à ces élèves l'enseignement de leur discipline.

Malgré le mérite de son existence, il était indispensable d'en repenser plus efficacement le fonctionnement. La demande de remodelage de cette classe est venue de l'Inspection Académique. L'écriture d'une convention cadre a été réalisée fixant les grandes orientations du fonctionnement des classes passerelles dans un esprit inter partenarial³⁴. La modification attendue pouvait être repensée dans le cadre d'un pilotage partagé.

3.3 - Ce qui a été modifié, comment ce pilotage s'est-il exercé ?

Je l'ai dit dans mon introduction, je n'avais pas la maîtrise de ma nouvelle activité professionnelle et je n'étais pas familière des stratégies de management. Néanmoins le regard rétrospectif que je porte aujourd'hui sur le travail réalisé à la lumière de mes connaissances maintenant plus aguerries en matière de pilotage, me permet de formaliser un « modèle » et de le caractériser. Autrement formulé, je peux maintenant mieux qualifier ce qui a été réalisé.

Nous étions dans le cadre d'un pilotage partagé et de nature coopérative.

Il s'agissait, comme le dit Jérôme Dupuis³⁵ d'être dans une logique de réflexion plus que dans une logique d'exécution dans le management de ce projet.

³⁴ Bulletin d'Information de l'Inspection Académique de la haute Garonne hors série février 2005

³⁵ Module inter administration DIU Jérôme Dupuis 2008

Un groupe de travail s'est réuni trois fois. Composé de l'Inspecteur d'Académie Adjoint, de l'inspecteur du premier degré également coordonnateur départemental, d'une coordinatrice pédagogique du CASNAV, de l'enseignante de la classe, de moi-même et d'un membre de l'association CCPS³⁶ qui représentait les familles qui n'avaient pas souhaité être présentes, intimidées par cette réunion.

A cette occasion, nous avons donc associé des acteurs extérieurs à l'institution, et toujours en référence aux enseignements de J. Dupuis, cette association qui accompagne les gens du voyage s'est inscrite dans la catégorie des « améliorateurs » dont les intentions étaient de faire évoluer l'intérêt collectif en matière de scolarisation des enfants du voyage.

Lors de ces réunions, nous avons tous travaillé ensemble afin d'apporter les réponses les plus pertinentes au problème qui nous était soumis.

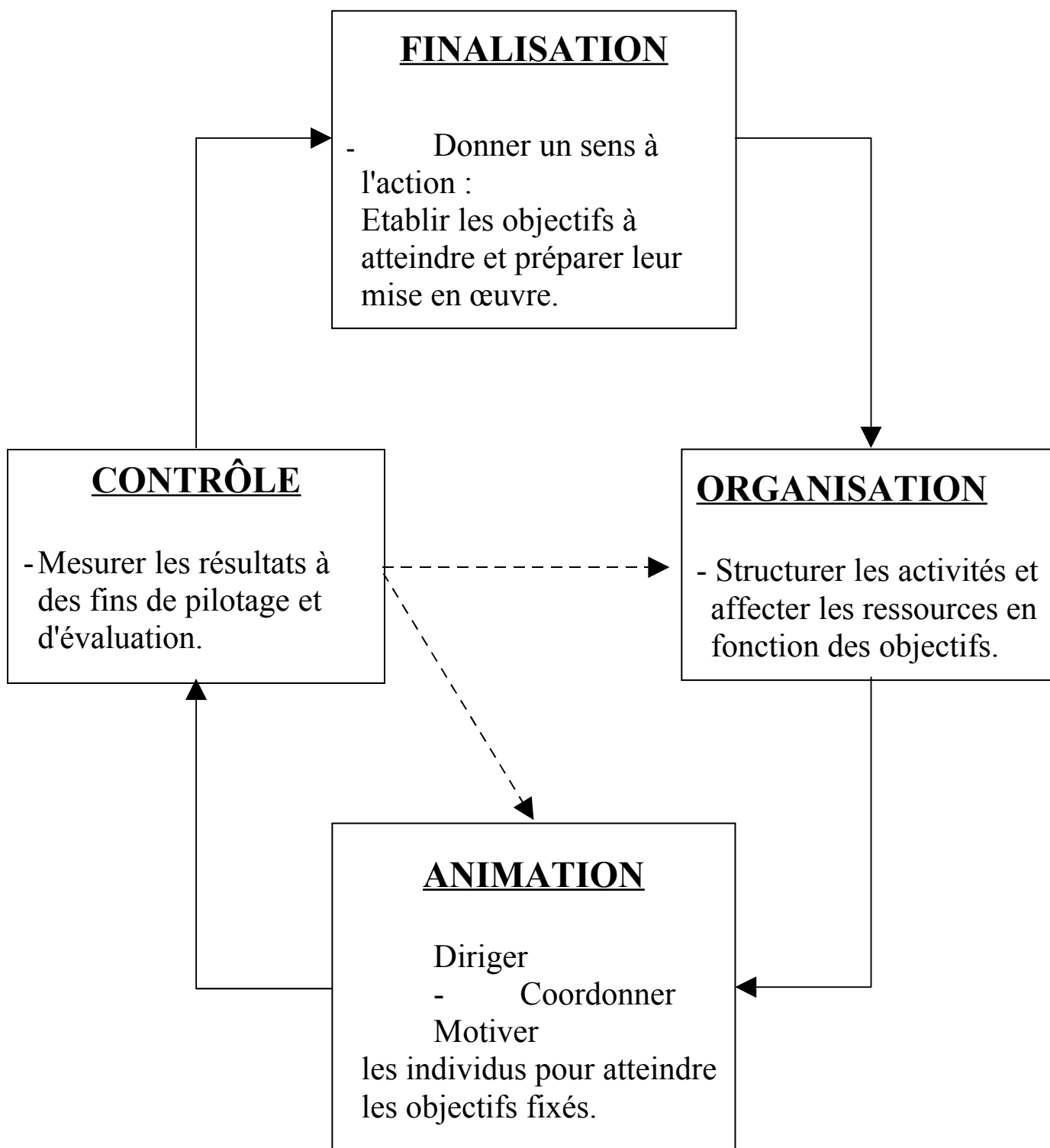
C'est en écoutant la conférence de Hervé Chomienne³⁷ sur les notions de management et de leadership sur le site de l'Ecole Supérieure de l'Education Nationale (ESEN) que j'ai compris assez simplement comment on passait d'une fonction administrative à une logique moderne de management.

Je voudrais expliciter par un schéma comment cette mission de management s'est traduite dans l'établissement qui est une organisation publique et dont j'avais, malgré mon inexpérience, la responsabilité du pilotage.

³⁶ Comité de Coordination pour la promotion et en solidarité des communautés en difficulté

³⁷ Conférence de Hervé Chomienne « management et leadership » ESEN 2006

**SCHEMA DU MANAGEMENT UTILISE POUR LA RE-CREATION DE LA CLASSE
PASSERELLE (à partir des travaux de H. Chomienne)**

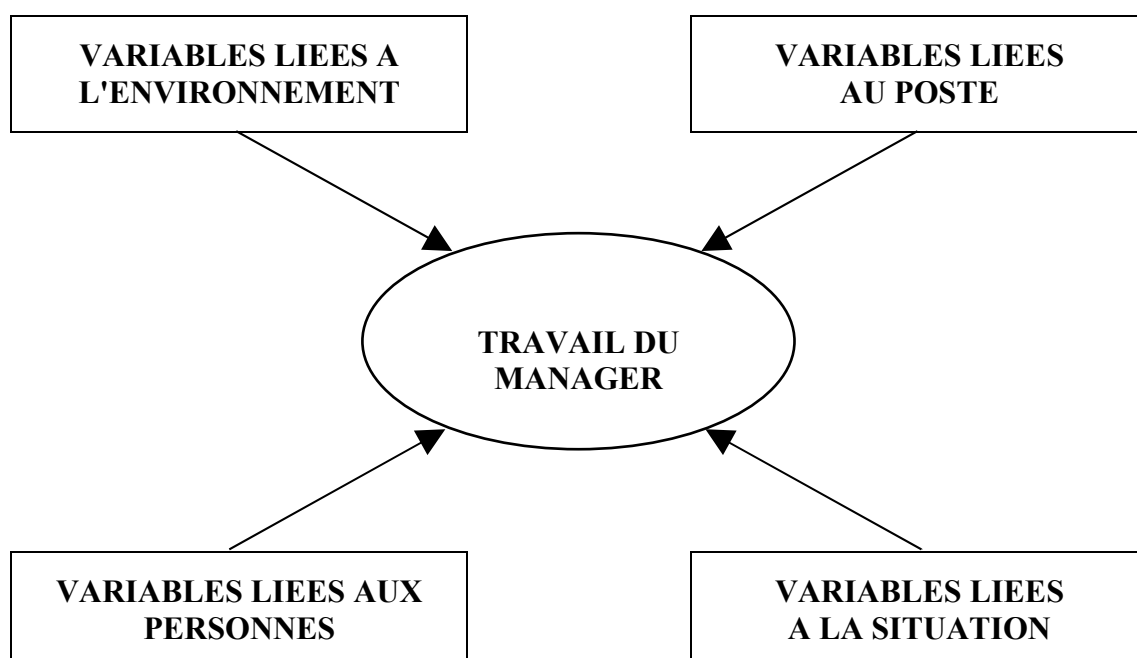


Manager ce projet de scolarisation a donc permis plus ou moins idéalement :

- De fixer des objectifs cohérents, pertinents et réalisables en accord avec la convention cadre.
- De créer un contexte socio-organisationnel qui permette la mise en activité pour atteindre les objectifs fixés.

En lisant le détail de la conférence de Chomienne³⁸ je peux maintenant formaliser quelle méthodologie a été mise en œuvre pour que le projet «classe passerelle» soit opérationnel.

Il a fallu, comme finalement pour tous les projets à traduire localement, identifier les variables et les ajuster à la situation locale. Mon rôle de manager dans cette action a pris la représentation suivante :



Regardons à présent à l'appui de ces deux schémas quelles caractéristiques propres ont été dégagées pour ces différents éléments au collège . Je ne vais pas décrire toutes les étapes, mais détailler les cinq éléments qui ont été fondamentaux pour la réalisation de ce projet.

Il s'agit des objectifs, de la connaissance du public accueilli, de la démarche pédagogique, de la classe et du poste de l'enseignant.

3.4 - Les objectifs généraux de la classe passerelle

- Re-scolariser des enfants qui n'ont eu que peu de contact avec l'école,

³⁸ Hervé Chomienne. op. cit.

- Ajuster les contenus éducatifs et pédagogiques
- Réintégrer ces jeunes dans le cursus ordinaire après qu'ils aient acquis la maîtrise des premiers outils de lecture et d'écriture, en soignant le projet d'orientation de ces élèves
- Insérer cette problématique, à la politique éducative de l'établissement dans une volonté inclusive, pour ne pas risquer de créer une filière communautaire.

3.5- Le public accueilli, origine géographique et caractéristiques scolaires.

Origines géographiques

Comme tous les autres enfants du voyage qui sont scolarisés au collège dans le cycle général et en SEGPA, les jeunes de la classe passerelle sont tous sédentaires ou semi sédentaires.

Ils résident dans l'ancien camp de Ginestous dont l'histoire douloureuse doit être rapportée pour que l'on comprenne les difficultés de ce public qui sont anciennes et malheureusement enracinées³⁹.

Le camp de Ginestous a été créé en 1951. Jusqu'en 1977 c'est un bidonville.

Il est établi sur une superficie de 6000m² inondables.

Deux inondations ont conduit au relogement des familles tsiganes.

En 1977, 40 familles sont alors installées dans la cité « Picarel » dans des conditions de précarité et d'insalubrité qui perdurent encore aujourd'hui.

En 2000, la deuxième inondation qui a durablement marqué les mémoires, sonne le glas du camp de Ginestous. 60 familles sinistrées sont installées sur le parking « Saint James » avant d'intégrer en août 2004 la cité « des Chênes » ; un programme de construction en dur de 58 maisons.

Ce passage en maison d'habitation a contraint les GDV à passer d'un mode de vie en caravane de nature communautaire, à un mode de vie en maison individuelle, ce qui a modifié leurs habitudes de vie.

La majorité des élèves du voyage scolarisés au collège appartiennent à ces quartiers qui abritent 200 familles dans des conditions difficiles, de surpeuplement en particulier.

³⁹ A partir du document rédigé par A.Beaudou et P.Paradis formatrices au CASNAV, en collaboration avec MP. Neauleau association CCPS

Précision importante, cette zone d'habitation est isolée géographiquement. Il n'existe aucun transport en commun pour desservir et relier ces quartiers à la ville de Toulouse. On l'aura compris, l'absence de service public en matière de transport n'est pas sans effet sur les difficultés de déplacement de cette population et contribue à renforcer l'isolement, à creuser encore les écarts dans la relation des tsiganes et des non tsiganes, et à favoriser l'installation d'un fonctionnement ségrégatif.

Seuls les transports scolaires fonctionnent⁴⁰, les services du conseil général permettant que ces enfants puissent se rendre dans les collèges de rattachement.

Caractéristiques des élèves

Générales

Les élèves accueillis au collège dans la classe passerelle sont des enfants au parcours scolaire chaotique, certains d'entre eux n'ont que très épisodiquement fréquenté l'école.

Quelques-uns sont itinérants et partent avec leurs familles pour les travaux de cueillette et de vendange selon les saisons. Ils fréquentent cependant la classe sur une période de 6 mois en moyenne.

Ils ont entre 12 et 15 ans et ne savent ni lire ni écrire. Leurs acquis scolaires correspondent dans le meilleur des cas au niveau du CE1 de l'école primaire. Certains d'entre eux entraient pour la première fois au sein d'une structure scolaire. Les problématiques de la prise en charge sont à la fois pédagogiques et éducatives mais également sociales, l'assistante sociale du collège mène auprès de ces enfants et de leur famille un travail de suivi en lien avec les travailleurs sociaux de leur secteur d'habitation.

Ces élèves sont, à n'en pas douter, des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Viviane Bouysse⁴¹ en donne un essai de définition : « les élèves aux besoins éducatifs particuliers requièrent une adaptation de leur parcours et des conditions dans lesquelles il s'effectue, eux pour qui l'intégration plus encore que tous les autres doit être en même temps qu'une finalité à long terme [...] le moyen privilégié de leur éducation ».

Sans être classés dans le champ du handicap, sauf à considérer que la grande marginalité sociale en constitue un, ces élèves relèvent selon leur situation, je pense en particulier aux troubles du comportement ou encore aux problèmes de dyslexie, des mesures d'élaboration de PPS⁴² qui viennent en complément du projet scolaire adapté à leur niveau d'apprentissage.

⁴⁰ Le service des transports a été particulièrement réactif lorsqu'il a fallu réviser les points de stationnement qui posaient difficultés ; je me suis rendue avec S. Flouresse élue, pour avec elle prendre la mesure du problème et la situation a été très rapidement normalisée.

⁴¹ L'Education Nationale et les publics à besoins particuliers. <http://eduscol.education.fr>

⁴² Projet personnalisé de scolarisation encadré par la maison départementale pour le handicap : MDPH

Ils nécessitent donc une prise en charge élargie à laquelle tous les professionnels de l'établissement participent.

Cependant, ce processus est souvent ralenti, voire impossible à mettre en place tant les familles qui ne comprennent pas les finalités de ces dispositifs pour des raisons souvent légitimes ont du mal à y adhérer et à en assurer la continuité hors de l'école.

Pédagogiques

Ces jeunes ont l'a vu, ne sont pas familiarisés avec l'écriture et la lecture et résistent à y entrer car ils n'en perçoivent pas les avantages. Je ne vais pas ici en analyser les causes, de nombreux auteurs et chercheurs l'ont fait de façon exhaustive, mais je voudrais citer les propos d'Alain Reyniers⁴³ qui me semblent très explicitement en donner les raisons :

« Il existe une confrontation en matière de communication entre le monde tsigane, qui privilégie l'oralité, et le monde des « gadjés⁴⁴ », qui correspond à un monde de l'écriture. Le monde tsigane ne peut maintenir sa référence à l'oralité que dans la mesure où il tire un bénéfice important, notamment sur le plan économique, du rapport avec la société de l'écriture ».

Je voudrais ici rapporter deux anecdotes relatives au rapport si particulier que les tsiganes entretiennent avec la langue française. Elles témoignent selon moi que leur rapport à l'écriture n'est pas exempt d'une certaine méfiance, et que l'écriture peut leur faire violence. Elles n'ont pas la prétention de quelque vérité que ce soit.

La première se déroule ainsi : je recevais dans mon bureau une mère d'élève tsigane à propos des absences de son enfant. Je lui avais donc écrit une lettre de convocation dont je savais qu'elle aurait lecture par les intervenants de l'association CCPS que j'avais avisés par ailleurs. Cette dame me dit alors : « vous « m'écriez » que mon fils est absent..... » mêlant dans ce néologisme le verbe écrire et le verbe crier. Je m'en faisais la remarque, amusée.

Quelque temps plus tard, je discutais avec une jeune fille tsigane de ses progrès, et des efforts qu'il faudrait encore poursuivre. Celle-ci me dit alors qu'elle n'apprendrait jamais à « écrier ». Mon amusement s'est mué en interrogation, est- ce qu'écrire c'est aussi crier ?

La deuxième anecdote ramène l'acte de lecture et d'écriture qui est par nature personnel et individuel à la nature collective de l'utilisation de la langue.

La conjugaison des verbes à la troisième personne du singulier se fait très souvent à la première personne du pluriel. Ainsi ces élèves disent et écrivent « il disons, il faisons, il fumons, etc.... ». Comme si l'acte de l'autre était toujours en relation avec le groupe d'appartenance.

⁴³ Reyniers (Alain) ville-intégration enjeux, hors série n°4 juillet 2002 pp 17-23

⁴⁴ Appellation par laquelle les tsiganes nomment les non tsiganes

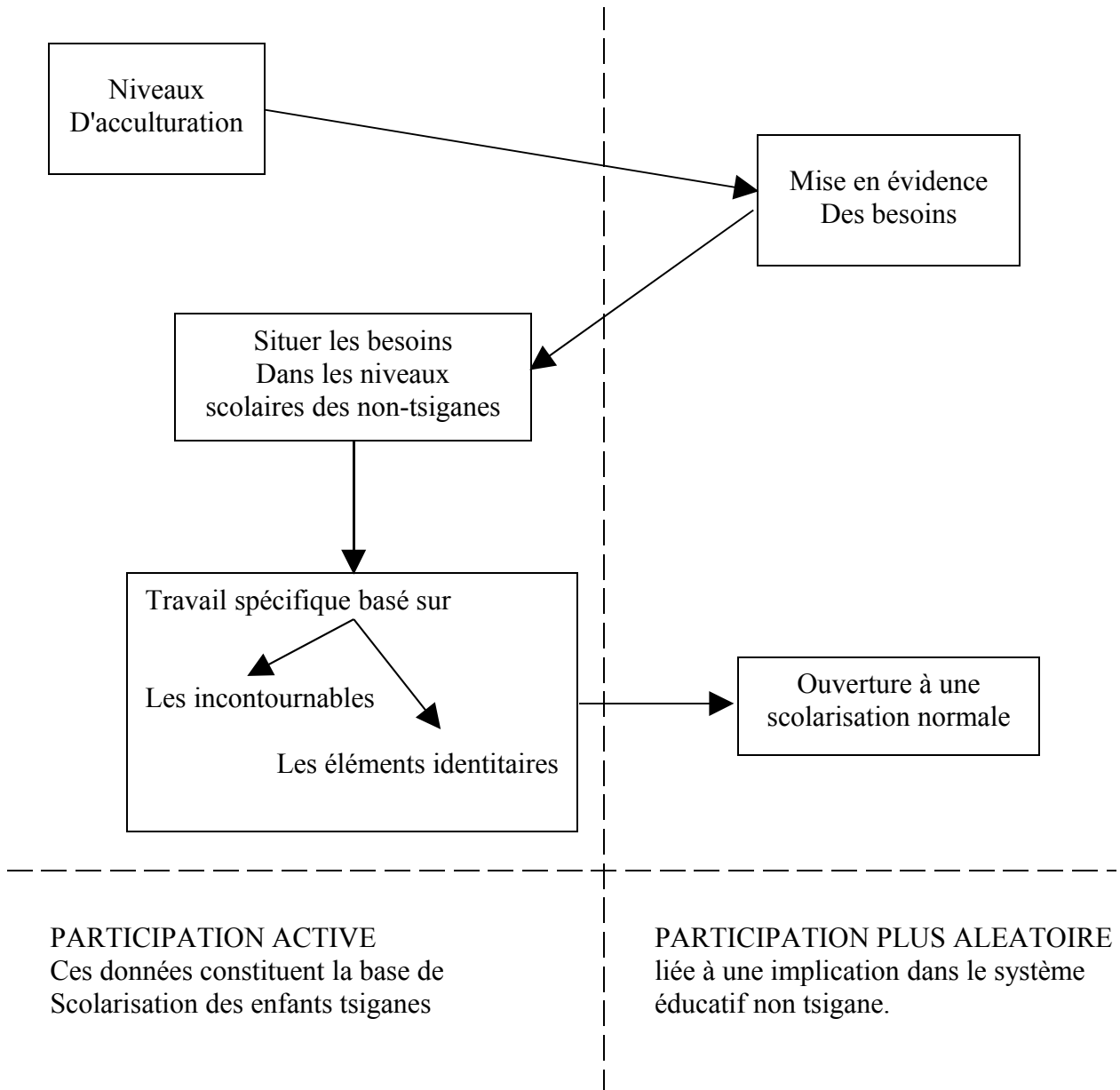
Ces particularités installent un mode de communication singulier et original !

Pour en revenir à l'écriture et à la lecture, les caractéristiques scolaires des enfants du voyage ont été intégrées au projet pédagogique, projet détaillé dans le document joint en annexe de ce mémoire*. Je n'ai pas vu l'utilité de le détailler dans ce travail puisqu'il est très explicite et inspiré des expériences locales. Il est bâti sur le schéma suivant et en est largement inspiré, il est le résultat d'une démarche qui inclut les critères élémentaires d'une construction et d'un contenu adaptés.

•Annexe1

3.6 - La démarche pédagogique

SCHÉMA DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE QUI A INSPIRÉ LA DÉFINITION DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET LA MÉTHODE⁴⁵



⁴⁵ Delsouc (Michel). op. cit.

Quelques précisions sur le concept d'acculturation :

Ce terme revêt différentes définitions selon les disciplines qui l'étudient. Pour notre projet pédagogique il est pris dans son acception la plus simple, c'est à dire le processus par lequel un groupe entre en contact avec une culture différente de la sienne et l'assimile totalement ou en partie.

Il faut convenir que l'objectif général de la scolarisation des tsiganes au collège Lalande, s'il n'ignore pas les différences culturelles, va dans le sens de l'intégration de ces élèves dans le système éducatif tel qu'il fonctionne, c'est à dire globalement et pour tous.

3.7 - La classe et sa situation dans l'établissement

La classe passerelle est une classe fermée comme le sont toutes les autres classes du collège.

Elle bénéficie d'un fonctionnement identique dans les repères habituels.

Le règlement intérieur de l'établissement s'y applique dans son intégralité.

Seul l'emploi du temps diffère et est établi sur trois jours de classe. Trois enseignants y interviennent. Les contenus sont axés sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et sont délivrés selon une pédagogie entièrement individualisée.

Les élèves de la classe passerelle retrouvent leurs pairs à l'occasion des cours d'éducation physique et sportive. Ils sont totalement intégrés au fonctionnement de la vie scolaire et bénéficient de toutes les actions éducatives programmées dans le cadre du Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté. Ils ont un conseil de classe et un délégué. Les évaluations qui sont constantes font l'objet d'un bilan de compétences qui est remis aux familles et commenté.

La classe accueille selon les années entre huit et quinze élèves au plus fort de son effectif.

L'orientation scolaire des élèves est préparée comme pour tous les autres élèves pour les conduire selon les cas vers une scolarisation ordinaire ou adaptée. Les élèves pour lesquels une sortie de la classe passerelle est envisagée bénéficient de stage d'insertion dans les classes de la SEGPA de l'établissement.

Un problème reste préoccupant, c'est l'absentéisme, « maladie endémique » qui affecte beaucoup d'élèves tsiganes de l'établissement, et entrave la réussite et la continuité des apprentissages.

Le bilan de fonctionnement s'établit ainsi après presque cinq ans d'existence.

Nombre d'élèves scolarisés sur 5 ans	Nombre d'élèves pour lesquels un projet d'orientation a été construit	Orientation en SEGPA dans les établissements scolaires du secteur	Apprentissage ou mission générale d'insertion	Nombre d'élèves ayant atteint 16 ans sortis du système scolaire	Nombre d'élèves maintenus plus de 2 ans	Nombre d'élèves* Ayant quitté la région ou déscolarisés
50	17	15	2	5	4	7

* Il est très difficile d'établir un suivi de cohorte pour des élèves dont les familles se déplacent. Néanmoins, nous savons que certains d'entre eux sont déscolarisés, ces jeunes ont fait l'objet de signalement auprès de l'Inspection Académique.

Ce bilan pour n'être pas idéal témoigne malgré tout d'un travail collectif inter professionnel qui porte ses fruits et qui parvient à atteindre l'objectif d'insertion de ces élèves dans une continuité scolaire. Nous ne nous satisfaisons pas du nombre d'élèves orientés, néanmoins nous mesurons avec eux et leurs familles le chemin parcouru et évaluons de façon encourageante les résultats obtenus. Nous savons qu'une poursuite de scolarité au-delà de l'obligation légale de 16 ans sera difficile voire impossible pour la plupart de ces élèves dont le fonctionnement familial et social n'envisage pas encore cette possibilité.

Au moins, un certain nombre d'entre eux maîtriseront les rudiments de la lecture et de l'écriture et seront en capacité de mettre ces compétences au service de leur communauté.

3.8 - Le poste de l'enseignant

C'est une variable qu'il a fallu considérer pour être au plus près des besoins identifiés.

Moyen humain essentiel de la réalisation du projet, il a fait l'objet d'un profilage particulier.

Je l'ai dit la classe passerelle fonctionnait avec plusieurs enseignants, rétribués en heures supplémentaires effectives qui délivraient selon leur propre discipline, un enseignement cloisonné.

L'objectif d'apprendre à lire et à écrire nous a conduit à précisément qualifier le poste d'enseignant.

Ainsi, le choix d'un poste fléché SPEA⁴⁶ équivalent temps plein, soit 18 heures a été déterminant. Ce qui l'a été plus encore, c'est que ce poste nous ait été accordé et que nous le conserverons encore pour l'année scolaire 2008-2009.

Ces enseignants sont sélectionnés, recrutés et formés par le CASNAV. Ils sont volontaires, ils appartiennent au corps des professeurs certifiés et sont placés en position de détachement

⁴⁶ Spécificité Académique

administratif. Ils sont spécialistes de leur discipline mais n'ont jamais appris dans leur didactique à apprendre à lire et à écrire à des jeunes élèves dont les niveaux d'avancement dans les apprentissages sont différents.

Un poste de professeur des écoles me semblait pour cette tâche plus adapté à la situation, mais malgré la bonne volonté des autorités académiques à ce sujet, cette nomination n'a pas été possible. La gestion des ressources humaines dans le second degré ne prévoit ce type de poste qu'en SEGPA.

En cinq ans, 5 enseignants se sont succédés à ce poste et ces mouvements n'ont pas toujours facilité la continuité du projet pédagogique de la classe passerelle. Néanmoins la classe n'est jamais restée sans professeur.

Le cadre que je suis ne pouvait ignorer les difficultés professionnelles liées à ce poste spécifique, de plus et c'est un élément important j'avais et j'ai toujours mission d'évaluation administrative de ces personnels.

Le module d'ergologie suivi à l'IEP m'a éclairée puisqu'il m'a permis de comprendre une situation de travail et de mise en activité et m'a outillée très utilement en améliorant ma connaissance des variables liés au poste.

Il m'a paru important de dire pour quelles conséquences et pour quels réajustements.

L'enseignant en charge de cette classe s'est donc trouvé en situation de travail et a mis en œuvre son activité professionnelle conformément aux besoins déterminés avec lui lors de la préparation du projet de scolarisation.

Le chemin emprunté par le professeur, dans un cadre qui certes avait défini les objectifs mais pas toujours les modalités de la mise en œuvre, conduisait vers une réalisation à l'aveugle puisqu'il n'existe pas de référentiel spécifique. Ainsi en exerçant sa mission d'enseignement, le professeur a mobilisé des concepts ergologiques.

Les notions de « prescrit réel et de corps soi »⁴⁷ qui m'étaient peu familières ont rendu visible à ma compréhension que « toute activité implique un ajustement de soi aux autres et au monde ».

Dans cette situation spécifique de travail je souhaitais m'attarder sur les effets induits :

3.9 - L'écart prescrit réel

En analysant la situation de travail de cet enseignant, je m'aperçois que ce que le professeur a mis en œuvre pour répondre à la demande, comportait un écart dont j'ai appris qu'il était irréductible.

⁴⁷ Cours de Jacques Rollin, module analyse du travail à partir de « mise en œuvre d'un groupe de rencontre de travail » Nathalie Clar, Olivier Esnault, Stéphanie Maillot. Année universitaire 2006-2007. Université de Provence. Département d'ergologie

Pour le cas particulier qui nous occupe, il l'était d'autant plus, que je l'ai dit plus haut les tâches n'étaient pas précisément déclinées autrement que dans leurs grandes directions.

Ainsi, je peux dire que dans ce cadre spécifique, l'enseignant a été en partie prescripteur de son activité de travail.

N'oublions pas que cette situation d'enseignement était inédite dans sa pratique.

Travailler dans ce contexte est revenu pour l'enseignant à gérer par son activité cet écart.

Cette notion est maintenant importante pour moi.

J'ai dit plus haut que plusieurs enseignants s'étaient succédés à ce poste ; cela me permet de vérifier qu'aucun n'a travaillé de la même manière et que cet écart était en partie singulier.

Cela n'a pas été sans effets sur les élèves qui ont dû s'adapter à plusieurs reprises à ces changements.

3.10 - la notion de « corps-soi »⁴⁸

Louis Durrive et Yves Schwartz en donnent la définition suivante :

« Le travail n'existe pas sans quelqu'un qui travaille [...] . Or, si l'activité est effectivement pilotée par quelqu'un en chair et en os, elle s'inscrit dans des fonctionnements neurosensitifs tellement complexes qu'on n'en fait pas le tour, cette activité a, de plus, des prolongements qui débordent la personne physique. Sont sollicités et même incorporés, inscrits dans le corps : le social, le psychique, l'institutionnel, les normes et les valeurs [...], le rapport aux installations et aux produits, aux temps, aux hommes, aux niveaux de rationalité.

Ce quelqu'un qui travaille - ce centre d'arbitrage qui gouverne l'activité - peut être désigné corps-soi ou corps personne ».

J'ai donc fait mienne cette définition qui m'a permis de comprendre pourquoi les choses ne se déroulaient pas exactement comme on les avait prévues.

Les enseignants en poste ont chacun à leur tour et à leur façon mobilisé leur corps, leur histoire, leurs bagages intellectuels, leurs diplômes et leurs qualifications professionnelles.

Je comprends maintenant que si les enseignants ne se référaient pas à la norme et qu'ils la transformaient, c'était pour ajuster leur activité.

Ces éléments ont modifié en profondeur ma compréhension des situations de travail et ont modulé mes conclusions quelque fois hâtives sur l'interprétation que je pouvais avoir de l'écart « prescrit- réel » que je qualifiais, à tort, d'incompétence ou d'inadaptation des personnels à leurs tâches.

Je vois un effet concret dans mon activité professionnelle de ces nouveaux éléments d'analyse. Ma mission d'évaluation des personnels n'en sera j'espère que plus éclairée.

⁴⁸ Vocabulaire ergologique rédigé par Louis Durrive et Yves Schwatz. www.ergologie.com

Je m'enhardis même à penser et à formuler l'hypothèse que c'est dans cet écart universel prescrit-réel, dans cet espace temps, que l'enseignant trouve la place et l'opportunité de développer ses capacités créatrices, qui peuvent servir cette fameuse innovation pédagogique dont les pédagogues nous parlent tant, en l'utilisant comme chemin possible de la différenciation et de l'individualisation des parcours scolaires.

Ceci est un peu à l'œuvre cette année;

L'enseignant en poste m'a proposé de réorganiser la journée de cours de ces élèves en y introduisant des séquences d'activités ludiques extérieures à la classe, ce que j'ai accepté.

Enfin et pour en finir avec la question du poste de travail, j'ai mieux appréhendé la notion de souffrance au travail que cette mission si particulière n'a pas manqué de générer pour l'enseignant dans la gestion de la classe et dans la relative solitude professionnelle de cette activité qui peut le singulariser au regard de ses autres collègues enseignants.

Après avoir exposé le fonctionnement de la classe passerelle et les remarques professionnelles induites par mon expérience et ma formation à l'Institut d'Etudes Politiques de Toulouse, je voudrais dans la dernière partie de ce mémoire dégager les éléments qui permettraient au collège Lalande d'intégrer de façon pérenne cette problématique à la politique globale du projet d'établissement.

C'est à cette occasion que je donnerai quelques éléments de prospective en ce qui concerne l'évolution de cette classe, car sa possible transformation pourrait être un tremplin d'inclusion parmi d'autres.

IV - TROISIÈME PARTIE : L'INCLUSION D'UNE PROBLÉMATIQUE SINGULIÈRE A UNE POLITIQUE D'ETABLISSEMENT ; QUELS LEVIERS POUR LE CHEF D'ÉTABLISSEMENT ?

Nous avons vu que la classe passerelle fonctionne et que nous obtenons des résultats qui pour ne pas être idéaux n'en sont pas moins encourageants. Cette classe est intégrée au fonctionnement général de l'établissement et est administrée comme toutes les autres classes, bénéficiant de l'organisation et de la structure du collège. Nous devons néanmoins améliorer les stratégies d'inclusion dans les orientations pédagogiques de la prise en charge de la grande difficulté scolaire car le contexte d'évolution de la LOLF et la logique de la rationalisation des moyens vont nous conduire à revoir les modalités de son fonctionnement et les moyens qui y sont attachés.

Pour revenir à l'origine de la conception de la classe passerelle, j'ai toujours eu présent à l'esprit que ce projet courait un grand risque, celui de n'être que celui de son porteur.

A titre de boutade, je me souviens qu'au tout début de sa réalisation, les enseignants disaient en plaisantant que cette classe était mon « bébé ». Cette plaisanterie, fort amicale au demeurant, il n'y avait aucune hostilité, m'a conduite néanmoins à très tôt lever la garde et à comprendre quels écueils menaçaient sa légitimité et sa pérennité.

C'est pour ne pas tomber dans le piège que j'ai été amenée à développer une stratégie inclusive qui s'est traduite nous l'avons vu dans la deuxième partie, dès la préparation du projet et qui doit se poursuivre maintenant à plus grande échelle. L'évolution globale des moyens de gestion vient à point pour constituer le tremplin de la mutation et atteindre l'objectif d'une prise de responsabilité partagée qui soutiendra l'objectif de la construction d'une politique éducative inclusive.

Nous employons actuellement un ETP⁴⁹ à 18 h pour les enseignements fondamentaux et 3 h « poste » pour l'éducation physique et l'enseignement de la technologie. Trois enseignants sont donc mobilisés autour des apprentissages spécifiques de cette classe qui ne scolarise somme toute que 15 élèves en moyenne.

Ce fonctionnement à un coût, cette modalité d'enseignement en structure classe est plus onéreuse et nous sentons que des changements sont à l'ordre du jour, puisque les autres classes passerelle existantes sont organisées en dispositif moins dépensier en heures « postes ».

⁴⁹ Equivalent Temps Plein

Dans le système de fonctionnement en dispositif, le volume horaire consacré aux enseignements est partagé ; seules 9 heures sont assurées en enseignements fondamentaux, les élèves étant répartis dans leur classe d'âge et extraits de celles-ci pour en bénéficier.

Le professeur responsable de la classe complète alors son service d'enseignement avec les autres classes du collège autour desquelles son emploi du temps est construit dans sa discipline d'origine.

L'emploi du temps, pour les 12 heures restantes de la classe passerelle, se déroule dans les classes de rattachement et les élèves sont pris en charge par les enseignants qui y officient.

Ce mode de fonctionnement est intéressant mais il suppose que les équipes soient préparées et en mesure de travailler de façon collective autour d'un projet pédagogique spécifique.

Nous le savons, ce n'est pas la partie la plus simple de l'exercice mais il est bon d'y réfléchir d'ores et déjà car cette modification est dans les perspectives d'évolution.

La question qui se pose donc est de savoir comment nous pouvons organiser tout cela en évitant que ce changement ne déstabilise les élèves et les enseignants qui se sont malgré tout fort bien accommodés de la structure telle qu'elle existe et qui n'ont pas du coup cette prise en charge en responsabilité .

Quelques éléments se dégagent, qui pourraient nous faciliter la tâche et constituer une base de construction.

- Dans le cadre de leurs services, certains professeurs accomplissent déjà un service partagé entre l'enseignement général et l'enseignement adapté. Dix enseignants sont concernés et travaillent toute l'année scolaire dans des disciplines telles que l'anglais, les enseignements artistiques, l'EPS ou encore la technologie, auprès des enfants du voyage. Cela ne se fait pas sans difficultés ni plaintes, mais cela se fait !
- De nombreux élèves tsiganes sont scolarisés dans l'établissement en classe ordinaire. Les enseignants sont donc déjà saisis de cette problématique pédagogique et ont, chacun dans leur classe et dans leur cours, développé des outils de prise en charge différenciés. Outils qui ne sont pas ou peu mutualisés ou qui le sont à l'occasion d'échanges informels en salle des professeurs aux moments de pose entre deux cours.

Dans le cadre de sa mission, il revient donc au chef d'établissement d'organiser et de formaliser l'existant pour développer et optimiser les ressources humaines et pédagogiques de l'établissement. Comment conduire ce chantier, quels leviers le chef d'établissement peut-il actionner pour exercer son rôle de coordination et de cohérence pédagogique ?

Inscrite au protocole d'accord relatif aux personnels de direction⁵⁰ la mission pédagogique, que le chef d'établissement partage avec les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux de discipline lui est contestée, et sa légitimité à cet égard mise en question par les enseignants. Cependant elle est dans le champ de ces compétences professionnelles, et doit être administrée.

4.1 - Les grandes directives du chantier

Sans entrer dans le détail du protocole, deux chapitres nous intéressent dans cette problématique qui permettront de dégager les axes forts de la construction d'une politique éducative inclusive.

Le premier axe dégagé :

- Savoir construire dans la concertation la politique pédagogique et éducative de l'établissement, à travers l'élaboration d'un projet d'établissement qui intègre les modes d'apprentissage, les comportements, les potentialités des élèves, les programmes d'enseignement, les objectifs et les liens entre l'établissement et les orientations nationales et académiques.

Nous avons vu que le contexte « lolfien » nous y conduit, je l'ai dit, notre projet d'établissement va être réécrit, il constitue un premier levier d'action. La formalisation dans le sens de la recherche de la performance et des résultats à travers la finalisation de notre contrat d'objectif déjà élaboré nous facilitera la tâche et nous permettra de dégager un axe solide de progression.

Le deuxième axe est également un levier intéressant.

- Savoir impulser, animer et conduire cette politique pédagogique et éducative.

Ici aussi un élément force retient mon attention parmi tous les autres, il concerne la construction de la responsabilité collective à travers la mobilisation des capacités créatrices des enseignants à mettre en œuvre et à développer des projets et des moyens pédagogiques adaptés.

Le moyen d'action le plus aisé est la mobilisation du conseil pédagogique dont j'ai pu vérifier l'efficacité par la mise en œuvre des PPRE notamment.

4.2 - Mais qu'est ce que la responsabilité collective ?

L'exercice des responsabilités collectives est important⁵¹ puisqu'il permet à l'enseignant de s'approprier l'identité de l'établissement, de s'y insérer plus rapidement, de se sentir membre d'une communauté éducative porteuse d'un projet commun.

⁵⁰ Bulletin Officiel n°1 du 3 janvier 2002

⁵¹ Auduc (Jean-Louis), de la classe à l'établissement : responsabilités individuelles et collectives. pp104-107

La responsabilité oblige à s'acquitter d'une tâche, d'être garant de ce qui a été décidé en commun et de répondre de ses actions.

Elle interroge les modes de management⁵² qui se modifient face à un monde qui change en introduisant le concept de « convention de gouvernance » :

Ce concept suppose que le processus de prise de certaines décisions soit complété par la mise en place d'une démarche de partage d'un projet par les parties prenantes.

Mais, nous savons tous que l'exercice de la responsabilité partagée n'est pas toujours inscrit dans le fonctionnement professionnel des enseignants qui sont plus centrés sur l'exercice de leurs responsabilités et de leur mission individuelles dans la classe.

4.3 - Comment favoriser le développement de la responsabilité collective ?

Alain Warzée⁵³, dans son propos liminaire de la revue Administration et Education consacrée à l'exercice des responsabilités collectives au sein de l'EPLE dit en substance : « Une tenace tradition professionnelle tend trop souvent à opposer, dans notre système éducatif français, une culture pédagogique et une culture administrative, et à faire ainsi obstacle à l'indispensable travail en commun des enseignants et de leur encadrement ».

Il existe fort heureusement et malgré cette différenciation des deux axes professionnels, des espaces de travail commun et partagé. La charge de professeur principal ou celle de coordonnateur de discipline ou encore la mise en œuvre des PPRE depuis deux ans maintenant, ont créé les conditions de l'exercice de la responsabilité partagée.

Une nouvelle instance peut également être le lieu de la conception, de la mise en commun et de l'innovation, des moyens pédagogiques à déployer vis-à-vis de la problématique de la scolarisation des enfants du voyage. C'est le conseil pédagogique.

4.4 - Qu'est ce que le conseil pédagogique, que peut-il pour l'exercice de responsabilité partagée dans le cadre de la scolarisation des enfants du voyage ?

La loi du 23 Avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école dans son article 38, institue dans chaque EPLE l'installation d'un conseil pédagogique.

Ce conseil n'est pas une instance décisionnelle, mais consultative.

Il a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs pour coordonner, et évaluer les activités scolaires. Il prépare le volet pédagogique du projet d'établissement.

L'article L.421-5 du code de l'éducation laisse une grande liberté quant au fonctionnement de cette nouvelle instance. Le conseil, dans le cadre du respect de la liberté pédagogique

⁵² Cours de Joseph Carles IEP 2008 « outils de management et inter administration ».

⁵³ Warzée (Alain) revue de l'association française des administrateurs de l'Education N°3 2005 de la classe à l'établissement : responsabilités individuelles, responsabilités collectives. p 5

reconnue aux enseignants, peut mener une réflexion, établir un diagnostic, évaluer les actions et formuler des propositions sous la responsabilité du chef d'établissement.

Pour préparer ce mémoire, j'ai mené une petite enquête auprès de douze enseignants dont je connaissais l'investissement sur la question des apprentissages des élèves du voyage.

Il était question pour moi de « tâter » le terrain et de repérer en prévision de l'évolution inévitable de cette classe vers un fonctionnement en dispositif, quels enseignements pourraient être adaptés et proposés à ces élèves en fonction de leurs prédispositions.

Les enseignants ont tous convenu de la facilité de ces élèves à l'oral, de leur spontanéité mais surtout de leurs connaissances fines de la nature et du milieu écologique en général. Leurs aptitudes à la manipulation ont été également soulignées par les enseignants des sciences et vie de la terre et par les enseignants de technologie.

Deux conclusions utiles :

- Cette enquête pourra être support de travail en conseil pédagogique pour déterminer quelles autres disciplines pourront être ainsi explorées, et je pense plus précisément aux activités en atelier qui initient les jeunes à la pratique et préparent leurs orientations vers la voie professionnelle ou l'apprentissage.
- Elle pourra constituer également le départ d'une réflexion pour l'intégration de ces élèves dans leur classe d'âge ; en effet, en réfléchissant aux emplois du temps des élèves et des professeurs, la commission permanente, adroitement cadrée par le principal, discutera la répartition de la Dotation Globale Horaire.

Je ne veux pas non plus tomber dans l'angélisme et penser qu'ainsi tout sera parfait. Cependant, l'expérience de la mise en œuvre des PPRE par le biais du conseil pédagogique m'a permis de vérifier et au-delà de mes espérances, qu'il était possible de parvenir à satisfaire le traitement de la difficulté scolaire dans un esprit de partage et de mutualisation des moyens, dans l'optique de la production de résultats et de la réussite des élèves. J'ai pu vérifier également qu'après les phases de discussion et d'ajustement nécessaires, les enseignants des classes concernés par la remédiation ont tous respecté la décision collective et se sont attachés à l'appliquer.

4.5 - La responsabilité partagée et le socle commun de connaissances⁵⁴

La loi d'orientation de 2005, en introduisant le « socle commun des connaissances et des compétences » apporte du grain à moudre dans la nécessaire implication de tous les enseignants pour la recherche de l'efficacité pédagogique. Ce socle dont l'origine est européenne, vise à faire de l'Europe une société de la connaissance par les apprentissages tout

⁵⁴ BO n°29 du 20 juillet 2006

au long de la vie. Les enseignants vont donc être conduits à échanger leurs pratiques et à les harmoniser pour améliorer la cohérence pédagogique.

Je pense en particulier à la première compétence du socle : la maîtrise de la langue française qui requiert « de savoir lire, écrire et parler en français », cette priorité étant également l'objectif premier de la classe passerelle qui accueille les enfants du voyage.

La sixième compétence, qui concerne le développement des aptitudes sociales et civiques, représente pour la construction de projet commun un enjeu important que le CESC⁵⁵, instance bien installée au collège Lalande, pourra encore mieux développer en améliorant par exemple la collaboration avec les partenaires extérieurs, les associations qui accompagnent les tsiganes ou encore les partenariats éducatifs de la politique de la ville.

L'organisation des établissements scolaires se prête par ses structures à ce type de pilotage. Mais cet exercice de la responsabilité partagée ne dispense nullement le chef d'établissement de son rôle propre, il lui appartient une fois les phases de concertation terminées dans le respect des attendus du service public, de transformer le tout en offre cohérente et d'attribuer les moyens de fonctionnement.

4.6 - Quel espace de conquête apporte la responsabilité partagée ?

L'autonomie pédagogique de l'établissement est, peut être, l'espace que les personnels de direction pourraient conquérir.

Cette autonomie est somme toute relative, et s'exerce de façon satisfaisante dans le domaine financier où elle est moins susceptible d'être remise en question.

Dans le domaine pédagogique, son exercice est nettement plus nuancé et délicat⁵⁶.

Elle repose sur le savoir-faire des chefs d'établissement et sur leurs capacités et aptitudes à mettre en œuvre un management stratégique fondé sur la mobilisation de tous les leviers possibles du changement, dans le domaine de la gestion et de la mise en actes de l'innovation pédagogique.

La réalité de l'autonomie repose sur l'ouverture du débat pédagogique collectif et sur l'exploitation des fonctions des acteurs du système éducatif.

Le chef d'établissement doit être en capacité de mettre à jour les moyens de l'action collective en matière pédagogique, il doit être capable de l'organiser, de lui donner du sens et de l'insérer dans la politique éducative de l'établissement.

Il me semble qu'à travers la réflexion locale sur la création d'une responsabilité partagée en matière de prise en charge de la difficulté scolaire dont sont victimes les élèves du voyage, les

⁵⁵ Comité d'Education à la santé et à la Citoyenneté

⁵⁶ XXVIème colloque national de l'AFAE, école et territoire. Quelle décentralisation ?, 12-14 mars 2004, Lyon

voies du changement pourraient être empruntées. Les moyens de lutte concertés contre l'échec scolaire pourraient être utilement expérimentés.

Je crois réellement que la création d'une dynamique collective pédagogique partagée est une des conditions de la naissance et de l'organisation d'une véritable autonomie.

En outre, elle pourrait venir à bout du scepticisme habituel des enseignants relatif aux compétences pédagogiques des personnels de direction et les conduire à élargir leur vision en matière de revendication de l'exclusivité dans ce domaine.

L'évolution des modes de gestion financière et législative interroge la mise en œuvre de l'autonomie des EPLE, qui ne fera pas l'économie de la réflexion sur l'indispensable implication de chaque agent dans le projet collectif. De la même manière la politique du Ministère de l'Education Nationale et le pilotage académique devront cadrer de façon volontariste l'occupation de l'espace « autonomie », afin que cette notion dont tout un chacun se gargarise, prenne forme et réalité dans la vie des établissements dans un regard croisé des orientations nationales et des exigences locales.

Bien sûr, je suis très consciente que l'autonomie ne se réduit pas à un décret, mais qu'elle se conquiert et quelques fois de haute lutte. Il est très complexe de déstabiliser l'existant car ces changements menacent l'habituelle et sécurisante culture du consensus, qui évite la peur de la confrontation face à la remise en cause de nos pratiques. On peut cependant compter sur l'inévitable régulation qui prendra place dans le mécanisme de la remise en cause.

Pour le collège Lalande, la matérialisation de la mise en œuvre de l'autonomie, viendrait, il me semble, plus rigoureusement formaliser ce qui existe déjà par bribes. En effet, la politique de l'établissement soutient et encourage les initiatives individuelles quand elles sont liées aux objectifs communs du projet construit autour de la lutte contre la grande difficulté scolaire qui obère la réussite de tous nos élèves quels que soient l'origine et les facteurs responsables de cet échec.

Je persiste à croire qu'un projet pédagogique commun et concerté profiterait à tous nos élèves et éviterait le traitement partiel en renforçant le risque d'une organisation en filière spécialisée.

Le travail d'équipe, l'ouverture d'un débat responsable et constructif devraient permettre l'émergence d'une culture commune, d'une identité, voire « d'une fierté partagée⁵⁷ ».

Ainsi, nous parviendrions à fédérer toutes les énergies au service des élèves tsiganes ou non tsiganes freinés dans leur cursus par l'échec scolaire.

⁵⁷ Annie Postigo-Ollic directrice du lycée Jeanne d'Arc

V - CONCLUSION

Pour les gens du voyage, être logés dans des conditions respectueuses de la loi et de façon décente est la condition première d'une démarche de scolarisation.

Les rapports que les tsiganes entretiennent avec l'école sont complexes, et on ne leur réserve pas toujours un accueil bienveillant. Les responsables administratifs ne connaissent pas les particularités culturelles des modes de vie et d'habitat de cette population qui réside sur le territoire français de façon soit sédentaire soit itinérante, et selon une organisation familiale et sociale très différente des situations habituelles.

Les tsiganes sont réservés à l'égard du système scolaire et bien souvent, les familles satisfont à l'obligation d'inscrire leurs enfants par crainte des sanctions applicables en situation de contravention.

Les valeurs et les orientations politiques de l'école⁵⁸, des enseignants, des institutions et des gens du voyage sont différentes, surtout dans l'itinérance des familles.

Traditionnellement, les parents ne se séparent pas de leurs enfants pour mener leurs activités et préfèrent qu'ils soient avec eux. Ces familles leur transmettent une éducation conforme à leurs références culturelles qui selon eux leur donnera les outils nécessaires de vie.

Au collège, ce fonctionnement particulier conduit les jeunes adolescents du voyage à quelquefois refuser des apprentissages qu'ils jugent ennuyeux et inutiles en comparaison de ceux qu'ils acquièrent avec leurs parents et leur communauté, majorant et creusant ainsi les écarts scolaires, et rendant ces élèves particulièrement exposés à la déscolarisation précoce et à l'échec scolaire massif.

Mais, il faut reconnaître que la situation de scolarisation des enfants du voyage a beaucoup évolué et que les familles sédentaires en ont pour la grande majorité d'entre elles, accepté le principe réglementaire.

Plus délicates sont leur adhésion et leur participation au projet éducatif et pédagogique élaboré pour leurs enfants. Elles dépendent de l'histoire du groupe familial, mais également, c'est ce que j'ai tenté de démontrer dans ce mémoire, du contexte politique local et national.

Tant que des conflits ou des divergences d'intérêt subsisteront entre tsiganes et « gadjés », les rapports à l'école resteront contrariés.

Cependant, l'assurance de bonnes conditions administratives de scolarisation des enfants tsiganes est un préalable incontournable et indispensable à la qualité de l'enseignement adapté que les politiques d'établissement doivent assurer voire inventer.

Ce travail se conduit avec les familles et en accord avec le droit commun.

⁵⁸ La scolarisation des enfants roms en Europe. Eléments de réflexion et de comparaison - <http://www.inrp.fr/vst>

La scolarité ne doit pas être une forme de coercition mais bien un moyen et un enjeu majeur de la citoyenneté future de ces élèves en leur permettant l'accès aux activités professionnelles. Ainsi, les pratiques scolaires, doivent s'affranchir des effets de relégation et d'exclusion qui les caractérisent trop souvent. De même les gens du voyage doivent intérioriser les bénéfices qu'ils retireront de l'école et devenir des usagers responsables du service public d'éducation.

Durant cinq années, le collège Lalande a mené auprès des élèves du voyage un véritable travail de construction de projets éducatifs et pédagogiques spécifiques et individualisés afin de permettre à ces enfants d'apprendre à lire, à écrire et à compter.

Les personnels de direction, cadres du Ministère de l'Education Nationale sont munis d'un référentiel de compétences et de missions qui fait d'eux les premiers pilotes de la politique pédagogique des établissements scolaires. Ils sont, sans contestation possible, les incontournables maîtres d'œuvre de la conduite de cette mission.

C'est sans complexe, ni idéalisme qu'ils doivent pouvoir concevoir, conduire et animer les projets spécifiques de scolarisation que l'Etat confie à l'école.

Pour conclure, le bilan global, bien que perfectible n'en est pas moins encourageant.

Mais les résultats obtenus le sont de haute lutte, et les efforts, sans cesse soutenus et renouvelés.

VI - BIBLIOGRAPHIE

1 - OUVRAGES

- Baronnet Marie Pascale, les jeunes tsiganes : le droit au savoir, l'Harmattan, 2007.
- Liegeois Jean Pierre, minorité et scolarité : le parcours tsigane, CRDP Midi-Pyrénées, 1997
- Auzias Claire, Samudaripen, le génocide tsigane, l'Esprit Frappeur, Paris, 2004
- Delsouc Michel, tsiganes, qui sont-ils ? VEI, CRDP Midi Pyrénées, 2004
- Reyniers Alain, la scolarisation des enfants du voyage, VEI, CNDP, Paris 2004
- Muller pierre, les politique publiques, PUF, Paris, 2004
- Van Zanten Agnès, les politiques d'éducation, PUF, Paris, 2004

2 - REVUES

- L'éducation, un projet partagée : clés et stratégies pour l'inclusion des jeunes tsiganes. Fondation secrétariado. Série cahiers techniques. N° 40. Madrid. 2003
- Emmanuel Filhol, la France et les tsiganes, PEMF, Mouans-Sartoux, 2006
- Scolariser les enfants handicapés, Sceren, CNDP, 2008-07-02
- La scolarisation des enfants du voyage et de familles non-sédentaires en Haute garonne. BI hors série n°1. 2005
- AFAE, administration et éducation. De la classe à l'établissement : responsabilité individuelle, responsabilités collectives. N°3, Paris, 2005
- AFAE, administration et éducation. Chef d'établissement aujourd'hui. N°1, Paris, 2005.
- Jean Pierre OBIN, Améliorer la direction des établissements scolaires. OCDE, mai 2007

3 - CONFERENCES

- Hervé CHOMIENNE. Management et leadership. ESEN, 2006

TABLE DES MATIERES

	Page
I - INTRODUCTION	
.....2	
II - PREMIÈRE PARTIE : UNE POLITIQUE PUBLIQUE QUI LIE LES PROBLÉMATIQUES DE LA SCOLARISATION ET DE L'HABITAT DES GENS DU VOYAGE	
.....5	
2.1 - Les grandes lois concernant la population tsigane sur le territoire français	
.....5	
2.2 - Le schéma départemental de la Haute-Garonne	
.....6	
2.3 - Les aires d'accueil	
.....7	
2.4 - Les aires de grand passage	
.....7	
2.5 - La commission consultative	
.....7	
2.6 - Autres modes d'habitat	
.....9	
2.7 - Que se passe t-il si une commune n'a pas réalisé son programme dans les délais impartis ?	
.....9	
2.8 - Que se passe t-il si les gens du voyage s'installent de façon illicite sur des terrains non autorisés ?	
.....10	
2.9 - Remarques et incidences pour les chefs d'établissement qui inscrivent les enfants du voyage de passage dans leurs établissements scolaires.....	
.....11	

2.10 - Le cadre réglementaire de la scolarisation	12
2.11 - Du côté du coordonnateur départemental	14
2.12 - Du côté du CASNAV	15
2.13 - Comment ses missions se sont appliquées concrètement au collège Lalande dans le cadre du projet spécifique de scolarisation des enfants du voyage ?	16

III - DEUXIÈME PARTIE : EXPOSÉ ET ANALYSE RÉTROSPECTIVE D'UNE MISE EN ŒUVRE, A LA LUMIÈRE DES PRÉCONISATIONS, DES EXPÉRIENCES ET DES CONNAISSANCES

.....	20
3.1 - Présentation du collège Lalande	20
3.2 - Ce qui existait	24
3.3 - Ce qui a été modifié, comment ce pilotage s'est-il exercé ?	24
3.4 - Les objectifs généraux de la classe passerelle	27
3.5 - Le public accueilli, origine géographique et caractéristiques scolaires	28
3.6 - La démarche pédagogique	32
3.7 - La classe et sa situation dans l'établissement	33
3.8 - Le poste de l'enseignant	34
3.9 - L'écart prescrit réel	36
3.10 - La notion de « corps-soi »	36

IV - TROISIÈME PARTIE : L'INCLUSION D'UNE PROBLÉMATIQUE SINGULIÈRE A UNE POLITIQUE D'ETABLISSEMENT ; QUELS

LEVIERS POUR LE CHEF D'ÉTABLISSEMENT ?	38
4.1 - Les grandes directives du chantier	40
4.2 - Mais qu'est-ce que la responsabilité collective ?	
4.3 - Comment favoriser le développement de la responsabilité collective ?	41
4.4 - Qu'est ce que le conseil pédagogique, que peut-il pour l'exercice de responsabilité partagée dans le cadre de la scolarisation des enfants du voyage ?	41
4.5 - La responsabilité partagée et le socle commun de connaissances	42
4.6 - Quel espace de conquête apporte la responsabilité partagée ?	43
V - CONCLUSION	45
VI - BIBLIOGRAPHIE	47
VII - ANNEXES	50

VII ANNEXES