



This project is funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020)



WELCOME!
BUN VENITI!
BIENVENIDO!
BIENVENUE!



ETUDE SUR LA OBSTACLES A LA SCOLARISATION DES ENFANTS ROM EMIGRÉS EN FRANCE

RAPPORT

dans le cadre du
projet
MISTO AVILEAN

*L'école c'est
MISTO
partout!*



Terre des hommes
Helping children worldwide.



Ce document a été élaboré dans le cadre du projet "MISTO AVILEAN (en Romani, Bienvenue) Migration = Intégration : Service Transfer Optimisation - MISTO" financé par le Programme Droits, Égalité et Citoyenneté de l'Union européenne (2014-2020) par l'accord de subvention 809784 - MISTO - REC-AG-2017/REC-RDIS-DISC-AG-2017.

Le projet est mis en oeuvre pour 24 mois, entre le 01.11.2018 – 30.10.2020, par la Fondation Terre des hommes Roumanie en partenariat avec : la Fondation Terre des hommes Hongrie, la Fundacion Secretariado Gitano d'Espagne et Afeji France.



Ce document a été élaboré par: AFEJI – France

Camille DUGRAND

Chargée d'étude

Octobre 2019





ETUDE
SUR LA OBSTACLES A LA SCOLARISATION
EN FRANCE DES ENFANTS « ROM MIGRANTS »

Elaborée dans le cadre du projet

MISTO AVILEAN!

AFEJI

Par Camille DUGRAND

Chargée d'étude

Octobre 2019



Table des matières

INTRODUCTION.....	3
I. QUELS OBSTACLES A L'ACCES DES ENFANTS « ROMS MIGRANTS » A L'INSTRUCTION OBLIGATOIRE ?	6
1. L'inscription et l'affectation scolaire : un parcours parfois semé d'embûches.....	6
1.1. Les entraves à l'inscription émanant des communes de résidence.....	6
1.2. Le rôle essentiel des intermédiaires.....	8
1.3. De longs délais d'affectation scolaires.....	8
2. La précarité et l'instabilité des conditions de vie : des freins majeurs à la scolarisation des enfants « roms migrants ».....	9
3. L'accueil des enfants « roms migrants » à l'école : l'efficacité de l'inclusion en question.....	11
3.1. Une méconnaissance des parcours antérieurs porteuse d'instabilité scolaire	12
3.2. Insuffisance des dispositifs d'accueil et décalage scolaire.....	12
3.3. Lacunes et disparités de l'offre de formation.....	13
3.4. Les effets d'isolement et de catégorisation en milieu scolaire.....	14
4. Du côté des familles : le difficile apprentissage des rôles d'élèves et de parents d'élève.....	17
4.1. Apprendre à être élève : des parcours scolaires fragiles et différenciés selon les classes d'âge.....	17
4.2. Le difficile accès au rôle de parents d'élèves.....	18
II. RECOMMANDATIONS POUR UNE MEILLEURE COOPERATION TRANSNATIONALE.....	21
BIBLIOGRAPHIE.....	23

INTRODUCTION

Officiellement adopté par l'Union européenne et le Conseil de l'Europe, le terme « Rom » désigne des personnes vivant des réalités sociales et culturelles fort diverses. Issues d'histoires, de religions, de trajectoires géographiques multiples, les populations rassemblées sous ce vocable ont le point commun d'avoir été historiquement englobées et désignées comme « Tsiganes » par les groupes majoritaires dans leurs pays de résidence et/ou d'origine. « Roms », « Gitans », « Kalés », « Yéniches », « Sintés », « Manouches », ces populations diverses ne se reconnaissent quant à elles nullement sous une identité commune et elles s'auto-désignent de différentes manières.

Une autre expression s'est progressivement répandue dans le champ associatif, académique et/ou institutionnel en France comme en Europe : celle de « Roms migrants », pour désigner des populations immigrées ressortissantes des pays d'Europe centrale et orientale, qui se reconnaissent comme Roms ou qui sont catégorisées comme telles. Dans cette étude, nous reprenons cette terminologie pour des facilités de compréhension, malgré son caractère simplificateur et englobant. En effet, l'usage de cette expression porte le risque d'assigner des personnes aux trajectoires multiples sous une identité « rom » figée et prédéterminée. De plus, le terme « migrant » peut porter à confusion en renvoyant à l'errance ou au nomadisme, une représentation erronée puisque les populations concernées sont sédentaires.

Les « Roms migrants » évoqués dans cette étude rassemblent des personnes qui ont rejoint la France au nom de multiples mobiles économiques, sociaux, familiaux, de santé... Majoritairement originaires de Bulgarie, de Roumanie et des pays de l'ex-Yougoslavie, beaucoup de « Roms migrants » sont arrivés en France en famille, à la recherche de conditions d'existence meilleures. En France, nombre d'entre eux subissent des discriminations et des entraves dans l'accès au travail, au logement, comme au droit commun. Placées dans des situations de grande précarité voire de survie, des familles sont logées en hébergement d'urgence, quand nombre d'entre elles sont contraintes de vivre dans conditions d'habitat indignes, dans des squats ou des bidonvilles, au cœur de terrains instables et insalubres régulièrement menacés d'expulsion. De fait, sur les 17619 personnes actuellement recensées par la DIHAL dans les bidonvilles et squats en France hexagonale, on compterait 12000 ressortissants européens, de nationalité roumaine et bulgare pour la plupart, souvent catégorisés ou se reconnaissant comme Roms¹.

1 Ces chiffres sont ceux de la Délégation interministérielle à l'hébergement et à l'accès au logement (DIHAL), *Résorption des bidonvilles. Point d'étape sur la nouvelle impulsion donnée en 2018. Présentation de l'acte II*, https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2019/09/bilan_campements_2018_vecran.pdf (consulté le 10 octobre 2019)

L'instruction : un droit universel dont sont exclus nombre d'enfants et de jeunes « Roms migrants »

La DIHAL estime que le nombre d'enfants vivant dans des squats ou des bidonvilles oscille entre 6000 à 6500. 70% d'entre eux ne seraient pas scolarisés, c'est-à-dire non inscrits à l'école. Le CNDH Romeurope évoque quant à lui la présence en France de « 5000 à 7000 enfants roms (...) qui sont arrivés ou arriveront à l'âge de 16 ans sans avoir jamais ou presque été à l'école »².

Universel, le droit à l'instruction est garanti par la Constitution de la République française. Le Code de l'éducation stipule quant à lui que « l'instruction est obligatoire pour chaque enfant dès l'âge de trois ans et jusqu'à l'âge de seize ans ». Par ailleurs, en tant que pays signataire de la Convention internationale des droits de l'enfant, la France a l'obligation d'assurer le droit des enfants à l'éducation. Or, la présence en France de milliers d'enfants et de jeunes privés d'école démontre que ces droits ne sont pas respectés. Ainsi du cas d'enfants « Roms migrants » qui ne jouissent pas de leurs droits à l'instruction et à l'éducation. Parmi eux, certains n'ont jamais connu l'école. D'autres sont en situation de « décrochage scolaire » tandis que d'autres encore connaissent des parcours scolaires discontinus.

Objectifs et méthodologie de l'étude

L'objectif de cette étude consiste à identifier les obstacles qui entravent l'accès des enfants « roms migrants » à l'instruction et à l'éducation obligatoire. Il s'agira également de formuler des recommandations pour une meilleure coopération transnationale dans le cadre du projet européen MISTO porté par des ONG partenaires en France, en Espagne et en Roumanie.

Méthodologie de l'étude :

S'appuyant sur de riches ressources bibliographiques (études et rapports issus d'ONG, d'institutions nationales et d'organisations internationales, enquêtes de terrain et publications scientifiques), ce rapport se base également sur une enquête de terrain réalisée entre mai et octobre 2019 selon une approche qualitative. Outre quelques entretiens réalisés à Paris, cette enquête s'est quasi-exclusivement déroulée dans le Nord de la France, dans des villes faisant partie de la métropole lilloise (Lille, Hellemes, Lezennes, Tourcoing, Villeneuve d'Ascq). La méthodologie de l'enquête a consisté en l'organisation de deux *Focus Groups* comptant dix participants chacun : un premier *focus group* rassemblait des « professionnels de l'éducation » issus des associations AFEJI

² Collectif national des droits de l'homme Romeurope, *La non-scolarisation en France des enfants roms migrants*, 2010, p. 7

et Sauvegarde du Nord, tandis que le second regroupait des familles « Roms migrantes » dont la grande majorité faisait l'objet d'un accompagnement social par l'AFEJI. Des entretiens semi-directifs avec quinze personnes furent également réalisés : chercheuse, enseignants spécialisés dans l'accueil des élèves allophones, un enseignant un dispositif « camions-écoles », personnels du CASNAV de Lille ainsi que du Réseau Canopé, Conseiller « éducation et droits de l'enfant » à la DIHAL, équipes de la Sauvegarde du Nord intervenant auprès des populations vivant en squats et en bidonvilles, ONG impliquées au niveau national dans le soutien des personnes originaires d'Europe de l'Est vivant en squats et bidonvilles. Enfin, des discussions plus informelles avec des familles eurent lieu lors de visites dans leur lieux de vie, dans des bidonvilles.

Limites et biais de l'étude :

L'enquête s'est déroulée dans un espace géographique restreint, dans un temps court, entrecoupé de vacances d'été, ce qui n'a pas permis de rencontrer tous les interlocuteurs désirés. Par ailleurs, des biais importants doivent être signalés quant à l'accès aux familles, notamment pour ce qui concerne le *focus group* : en effet, les familles rencontrées font en grande majorité l'objet d'un accompagnement social par les équipes de l'AFEJI au sein de « Villages de l'insertion ». Il s'agit de dispositifs d'hébergement, majoritairement en mobile-home, sur des terrains mis à disposition par des communes de la métropole de Lille. Les familles ainsi installées sont accompagnées par les travailleurs sociaux de l'AFEJI dans leurs démarches d'emploi, de santé, de scolarité, d'accès à un logement autonome. Les familles rencontrées lors du *focus group* ont donc fait l'objet d'une sélection préalable pour rejoindre un « Village de l'insertion ». De plus, il est hautement probable que leur discours ait été orienté par le fait que la prise en charge des familles en « Villages » soit conditionnée à la scolarisation de leurs enfants... D'où l'importance, pour limiter les biais, des rencontres plus informelles avec des familles en bidonvilles, mais aussi plus largement du croisement des regards, des entretiens et des sources bibliographiques.

I. QUELS OBSTACLES A L'ACCES DES ENFANTS « ROMS MIGRANTS » A L'INSTRUCTION OBLIGATOIRE ?

Précisons-le d'emblée : en France, les enfants qualifiés de « roms migrants » ne sont pas les seuls affectés par divers obstacles à la scolarisation. De telles entraves frappent d'autres « publics », comme l'a notamment montré la récente recherche EVASCOL³ : c'est notamment le cas d'enfants et de jeunes rassemblés sous l'expression « Mineurs non accompagnés » (MNA), mais aussi d'enfants qui appartiennent à la catégorie administrative des « gens du voyage », ainsi que d'autres, issus de familles en demande d'asile logées en hôtels sociaux ou en centres d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA). Il importe également d'ores et déjà de spécifier que les situations de non-scolarisation, de déscolarisation ou de scolarité discontinue rencontrées chez les jeunes dont il est question dans cette étude ne s'expliquent nullement par les pesanteurs d'une quelconque « culture rom » immuable et figée, qui serait incapable de s'adapter aux exigences du système scolaire français. Les explications découlent au contraire de facteurs aussi multiples que complexes que nous tenterons d'explicitier dans les parties qui suivent.

1. L'inscription et l'affectation scolaire : un parcours parfois semé d'embûches

Pour de nombreux enfants « roms migrants », l'accès à l'école est marqué par des obstacles dès l'étape de l'inscription scolaire. Plusieurs types de complications peuvent affecter les démarches des familles : niveau d'information insuffisant, blocages abusifs de la part des communes de résidence, délais d'affectation scolaire étendus. Pour certaines familles vivant dans des conditions très précaires, le processus d'inscription s'avère finalement quasi-irréalisable sans le soutien d'un tiers.

1.1. Les entraves à l'inscription émanant des communes de résidence

En France, l'inscription à l'école maternelle et primaire se déroule en deux étapes : dans un premier temps, l'enfant doit être inscrit dans sa commune de résidence. Il reçoit ensuite un certificat d'inscription l'affectant à un établissement scolaire. Il arrive toutefois que des communes usent d'un traitement discriminatoire à l'encontre des enfants vivant en bidonvilles, en squats ou en hébergement d'urgence⁴. Lenteurs administratives, demandes de documents abusifs, refus

3 M. Armagnague-Roucher, I. Rigoni *et al.* *Rapport de recherche EVASCOL. Etude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, Défenseur des droits ; INSHEA ; 2018

4 Voir notamment C. Véniat, « Pourquoi on n'arrive pas à inscrire les enfants à l'école ? Traitement discriminatoire des enfants des bidonvilles et mobilisation du droit », *Terrains et travaux*, 2016/2, n°29, pp. 173-193

clairement énoncés, certaines mairies entravent l'inscription scolaire d'enfants dont elles nient le statut de résidents de leur commune. Il semble que ce type de pratiques concerne surtout des villes petites et moyennes, soucieuses de ne pas reconnaître la présence de bidonvilles sur leur territoire. Parfois, la justification déployée est aussi celle du manque de places ou de l'absence de classes adaptées dans les écoles de la commune. De fait, tous ces arguments constituent des motifs illégaux de refus de scolarisation⁵.

Les documents obligatoires lors de l'inscription scolaire en mairie :

Les mairies ne sont en droit de demander aux familles que trois types de documents pour l'inscription scolaire de leurs enfants :

- Une copie d'un document d'identité ;
- Une preuve de résidence dans la commune, preuve pouvant être apportée par tout moyen ;
- Un document attestant que l'enfant a subi les vaccinations obligatoires pour son âge ou qu'il justifie d'une contre-indication. Ce document peut être présenté dans les trois mois.

Un manque de clarté caractérise la nature des documents obligatoires. En conséquence, certaines mairies usent par exemple de l'argument de l'absence de domicile administratif des familles pour faire obstacle à l'inscription scolaire des enfants. Or, la notion de résidence prime sur celle du domicile administratif. La résidence peut être établie par tous moyens, attestations sur l'honneur et attestations émanant d'associations comprises. L'absence de carnet de vaccination ne peut justifier non plus de refus d'inscription, ce document pouvant être fourni dans les trois mois suivant l'affectation scolaire de l'enfant.

Par ailleurs, les mairies françaises ont l'obligation légale de dresser chaque année la liste des enfants en âge d'être scolarisés résidant sur le territoire de la commune : « Le maire dresse annuellement, à l'occasion de la rentrée scolaire, la liste de tous les enfants résidant dans sa commune et soumis à l'obligation scolaire. Cette obligation lui incombe en sa qualité d'officier d'état civil »⁶. Qu'ils soient français ou étrangers, qu'ils résident en bidonvilles ou non, tous les enfants vivant dans la commune sont concernés. Or, comme l'a montrée une récente enquête de l'Unicef, l'obligation de recensement n'est globalement pas appliquée par les maires pour ce qui concerne les enfants qui vivent en bidonvilles⁷. De tels manquements ne sont pas sans conséquences pour ces enfants : non identifiés, ils demeurent invisibles et inconnus de l'institution scolaire.

⁵ Défenseur des Droits, *Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun*, 2016, p. 15

⁶ *Code de l'Éducation*, Articles L. 131-1 et L. 131-6

⁷ Unicef, *La scolarisation des enfants des bidonvilles au sein du réseau "Ville amie des enfants"*. Résultats de l'enquête "Ecole et bidonvilles", 2017, p. 5

1.2. Le rôle essentiel des intermédiaires

Invisibilisées, isolées, sous-informées quant aux démarches administratives à accomplir pour inscrire leurs enfants ou faire valoir leurs droits à l'éducation, nombre de familles « roms migrantes » ne parviennent à scolariser leurs enfants que grâce à l'accompagnement d'un tiers, un acteur associatif le plus souvent. Ainsi, selon la DIHAL, dans les bidonvilles et squats marqués par un accompagnement social, le taux d'inscription scolaire des enfants avoisine les 80%⁸. Dès lors que les familles sont visibles auprès d'associations capables de les informer voire de les accompagner dans leurs démarches d'inscription ou de recours, les obstacles se trouvent donc plus ou moins rapidement levés. Une telle situation interroge toutefois : face à l'isolement, à l'insuffisance d'informations mais aussi face aux manquements, voire aux entraves de l'autorité municipale, les associations jouent un rôle d'intermédiaires essentiels entre la famille et l'éducation nationale. Ce faisant, elles lèvent des barrières majeures entre les parents et l'institution scolaire. Mais la nécessaire implication d'un tiers dès les démarches de l'inscription scolaire révèle dans le même temps les complications qui marquent l'accès des parents à l'état reconnu de « parents d'élèves ».

1.3. De longs délais d'affectation scolaires

L'affectation scolaire des enfants « roms migrants » est parfois retardée par les lenteurs administratives et/ou les entraves en mairie précédemment évoquées. De plus, les délais d'affectation dans une classe pour les élèves allophones nouvellement arrivés dans le système scolaire sont parfois longs.

⁸ DIHAL, *Résorption des bidonvilles. Point d'étape sur la nouvelle impulsion donnée en 2018. Présentation de l'acte II*, p. 3

L'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés dans le système scolaire français :

En France, les élèves allophones nouveaux arrivants âgés de 6 à 18 ans doivent bénéficier d'une évaluation de leurs compétences scolaires ainsi que de leur degré de maîtrise de la langue française. Organisée par les CASNAV⁹, cette évaluation doit permettre d'orienter les élèves vers une classe correspondant à leurs besoins. Le processus d'évaluation diffère selon le premier et le second degré :

- Concernant l'école primaire : une fois inscrits en mairie, les élèves sont scolarisés dans une classe ordinaire. Leur évaluation intervient dans un second temps, sur le temps scolaire ;
- Concernant le collège et le lycée : dans ces cas, ce n'est pas la mairie mais l'Inspection académique qui prend en charge l'affectation de l'élève. Selon les territoires, l'élève doit passer par le CASNAV ou le CIO¹⁰ pour être évalué avant d'être affecté à une classe.

Si son niveau de maîtrise de la langue française est insuffisant pour qu'il rejoigne une classe ordinaire de manière exclusive, l'élève doit pouvoir intégrer un dispositif spécifique appelé UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants). Au collège et au lycée existent également des classes UPE21-NSA pour les jeunes non scolarisés antérieurement dans le secondaire.

Si les évaluations comme les affectations semblent se dérouler de manière relativement efficace et rapide dans l'académie de Lille, cette situation ne paraît pas automatique, les pratiques fluctuant en effet d'un CASNAV à un autre... Ainsi, quand les délais d'évaluation varient en général de deux à quatre semaines maximum dans l'académie lilloise, ils dépassent parfois un mois dans d'autres territoires¹¹. A ces lenteurs s'ajoutent régulièrement les longs délais d'affectation des élèves par l'Inspection académique (jusqu'à un an dans certains cas !)¹². De plus, les dispositifs de type UPE2A et UPE2A-NSA sont répartis de manière inégale et insuffisante sur le territoire. Saturés dans certaines régions, ils peuvent entraîner des affectations des élèves dans des établissements éloignés de leurs lieux de vie.

2. La précarité et l'instabilité des conditions de vie : des freins majeurs à la scolarisation des enfants « roms migrants »

De nombreux enfants « roms migrants » (sur)vivent dans des conditions d'extrême précarité difficilement compatibles avec le suivi d'un parcours scolaire continu.

Comment s'investir dans la gestion de la scolarité quand l'accès à l'alimentation, à l'eau courante, à la santé, à des vêtements propres constituent des urgences quotidiennes pour nombre de

9 CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

10 CIO : Centre d'information et d'orientation

11 CDERE, *Ados en bidonvilles et en squats. L'école impossible ? Etude sur la scolarisation des jeunes âgés de 12 à 18 ans*, 2016, p. 18

12 Ligue des droits de l'homme, *L'accès à la scolarisation. Cadre légal, dysfonctionnements et moyens d'action*, Vademecum de la Ligue des droits de l'homme, 2018, p. 7

familles qui vivent en squats ou en bidonvilles ? L'accès à l'école ne peut être qu'entravé par des conditions d'existence indignes, au cœur de terrains insalubres, parfois boueux, souvent dépourvus d'eau, d'électricité, de service de ramassage des déchets. Une sérieuse obstination est nécessaire pour qui veut se rendre quotidiennement en classe sans avoir pu se laver. Une sérieuse détermination est indispensable pour endurer le regard des autres élèves en franchissant l'enceinte de l'école habillé de vêtements sales et usés.

L'isolement géographique des lieux de vie des familles constitue également un obstacle important à l'accession des enfants à l'école : éloignés des établissements scolaires comme des transports en commun, certains bidonvilles se situent sur des sites dangereux, bordés par des autoroutes que les enfants sont obligés de traverser pour se rendre à l'école.

Le coût global représenté par la scolarité (transport, vêtements, frais de cantine, fournitures scolaires) présente aussi pour les familles un frein majeur à la scolarisation continue des enfants. Enfin, pour certains enfants et jeunes qui contribuent à l'économie familiale, l'école n'apparaît pas comme une priorité.

Comme d'autres avant elles¹³, nos enquêtes de terrain démontrent que les épisodes du réveil matinal puis du lever sont difficiles pour bien des enfants qui vivent en bidonvilles, en squats ou en centres d'hébergement. L'hiver, pour ceux qui vivent sans électricité et sans chauffage, la tentation est grande de rester au chaud, sous les couvertures, en attendant que chauffe le poêle à bois... Quant à la promiscuité et à la configuration des espaces d'habitation, elles influent de manière importante sur la poursuite de la scolarisation : quand l'espace manque, que les chambres sont partagées entre tous les membres de la famille, ils apparaît difficile de s'aménager un lieu où faire ses devoirs. De la même manière, l'heure du coucher des enfants est alors dépendante des activités nocturnes des autres membres de la famille. Au matin, lorsque le réveil sonne, c'est toute la famille qui est réveillée. De fait, le rythme scolaire des enfants affecte la famille dans son ensemble, si bien que le fait de se rendre à l'école ne relève pas uniquement d'une « question de motivation personnelle, c'est aussi une question de motivation familiale et d'organisation collective »¹⁴.

Certaines familles sont par ailleurs engagées dans des migrations pendulaires. Dans de tels contextes, la scolarité des enfants s'avère le plus souvent discontinuée. En effet, il semble rare que les enfants se trouvent alors scolarisés aussi bien en France que dans leur pays d'origine.

La mobilité subie vécue par bien des familles « roms migrantes » constitue enfin une barrière importante à la scolarisation. Déstabilisantes et traumatiques, les expulsions des familles de leurs sites d'installation engendrent des interruptions de scolarité. Relogés dans des hôtels sociaux

13 D. Bruggeman, Z. Maltet, J. Montoya, *L'éducation et la scolarisation d'enfants roms migrants accueillis en centres d'hébergement d'urgence*, ONED, 2014, p. 66-67

14 *Ibid.* p. 67

ou déplacés vers de nouveaux terrains précaires, les enfants se retrouvent parfois éloignés de leur établissement scolaire. Il leur faut alors parfois tout reconstruire : parcours administratif, changement d'école, relations sociales tissées dans le cadre scolaire. Plus largement, l'instabilité des lieux de vie comme la crainte des expulsions maintiennent les familles dans l'anxiété. Placées dans l'incertitude, les familles peinent à s'investir quotidiennement dans le parcours scolaire des enfants. Nombre des interlocuteurs interrogés dans le cadre de cette enquête considèrent ainsi que plus les conditions d'existence des familles sont stabilisées, meilleures sont les chances que leurs enfants accèdent à une forme de scolarisation continue.

3. L'accueil des enfants « roms migrants » à l'école : l'efficacité de l'inclusion en question

Bien des obstacles à la scolarisation des enfants « roms migrants » ne relèvent pas de l'unique responsabilité de l'institution scolaire elle-même. Il est toutefois nécessaire de s'interroger sur les raisons qui font que l'école ne parvient pas à accueillir ou garder des milliers d'enfants en son sein.

L'éducation nationale a créé des dispositifs visant à l'accession des élèves allophones à une scolarité « ordinaire », en accord avec le droit commun. De fait, nombre d'enfants « roms migrants » se trouvent intégrés à de tels dispositifs. Pourtant, des dysfonctionnements viennent contrarier l'objectif affiché de l'inclusion scolaire.

Les dispositifs UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) :

Évalués par le CASNAV, nombre d'enfants et de jeunes « roms migrants » sont affectés à un dispositif UPE2A. L'objectif premier de ce dispositif est l'acquisition par les élèves allophones de la langue française comme langue de scolarisation afin qu'ils puissent s'intégrer au cursus scolaire conventionnel. Accompagnés par un enseignant au sein d'une UPE2A, les élèves sont inscrits en parallèle dans une classe ordinaire qu'ils sont supposés fréquenter quelques heures par semaine. La classe d'inscription des élèves doit correspondre à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes.

Uniquement réservée au second degré (collège et lycée), l'UPE2A-NSA est quant à elle destinée aux élèves allophones non ou très peu scolarisés antérieurement. Dans ce cas, les élèves ne sont pas inscrits en classe ordinaire même s'ils peuvent y suivre des enseignements pour lesquels la maîtrise de la langue française est jugée moins nécessaire (arts plastique, musique, éducation physique et sportive...)

Sauf situation particulière, la durée de la scolarisation en UPE2A ne doit pas excéder l'équivalent d'une année scolaire. Pour sa part, l'élève d'UPE2A-NSA peut éventuellement effectuer une deuxième année en UPE2A pour perfectionner son apprentissage de la langue écrite et des disciplines scolaires.

3.1. Une méconnaissance des parcours antérieurs porteuse d'instabilité scolaire

Dans certains cas, l'instabilité des conditions de vie des enfants et des jeunes « roms migrants » se double d'une instabilité institutionnelle liée à leur affectation scolaire.

Nos recherches ont ainsi montré que des élèves devaient se soumettre à plusieurs évaluations des CASNAV du fait de l'ignorance de leur parcours scolaire antérieur. Parfois, les informations manquent pour retracer le cheminement d'un élève allophone entrant dans un nouvel établissement scolaire. La décision alors prise est de procéder à une nouvelle évaluation afin d'affecter l'élève dans un dispositif correspondant à son niveau. Problème, un tel processus n'est pas sans conséquences pour les élèves concernés :

- Les résultats des évaluations répétées peuvent nuire à la continuité scolaire des élèves. En effet, il arrive que certains se retrouvent affectés à des niveaux de classe fluctuant au gré des conclusions des évaluations successives.
- Il semble également que des élèves puissent être affectés en UPE2A à plusieurs reprises au cours de leur parcours scolaire. Certes, une telle affectation peut sembler légitime et appropriée au vu des conclusions de l'évaluation. Mais elle interroge tout de même quant à l'aspect enfermante, voire stigmatisant d'une inscription persistante de l'élève au sein d'un dispositif spécifique dont la durée n'est pas censée excéder deux ans.
- Ces évaluations répétées posent plus globalement la question du suivi individualisé des élèves. En effet, comment accompagner de manière efficace la réussite scolaire d'enfants et de jeunes dont on ne connaît ni le parcours scolaire ni les expériences géographiques et migratoires antérieures ?

3.2. Insuffisance des dispositifs d'accueil et décalage scolaire

Comme nous l'avons déjà évoqué, les dispositifs UPE2A et UPE2A-NSA sont insuffisamment et inégalement répartis sur le territoire. Les conséquences sont parfois néfastes pour les enfants « roms migrants », aussi bien en termes d'éloignement géographique que de délais d'affectation dans des dispositifs appropriés. Cette situation affecte également les parcours de jeunes jamais ou très peu scolarisés auparavant. En effet, faute de place dans des dispositifs UPE2A-NSA saturés, certains de ces élèves sont intégrés dans des UPE2A classiques. Ils se retrouvent alors en décalage par rapport à des élèves détenant des codes et des habitudes scolaires dont ils sont eux-

mêmes dépourvus. Ces situations de décalage portent des risques de décrochage scolaire tant elles affectent les apprentissages comme le bien-être à l'école des premiers concernés. Elles engendrent aussi des difficultés pour les enseignants qui doivent alors « orienter leurs apprentissages sur le savoir-être et les connaissances »¹⁵.

3.3. Lacunes et disparités de l'offre de formation

La formation des enseignants sur la question de l'accueil des élèves allophones est organisée puis assurée par les CASNAV. Chaque année, des temps de formation sont ainsi proposés. Certains sont réservés aux enseignants en dispositifs tandis que d'autres sont ouverts sur inscription aux enseignants volontaires. Une telle organisation paraît lacunaire pour diverses raisons :

- L'offre de formation n'est pas uniforme sur le territoire. Elle varie selon les CASNAV et se caractérise par des disparités géographiques, les territoires ruraux et excentrés étant souvent bien moins dotés.
- La question se pose de la pertinence d'une offre de formation basée sur la participation volontaire des enseignants des classes ordinaires. En effet, tous les acteurs interrogés reconnaissent que seuls des enseignants déjà sensibles ou concernés par la problématique de l'accueil des élèves allophones s'inscrivent aux formations proposées. Or, nombre d'élèves allophones se caractérisent par leur mobilité sur le territoire. C'est notamment le cas de ceux qui vivent en habitats précaires. Comment de tels élèves sont-ils accueillis par des enseignants qui n'ont jamais participé aux formations du CASNAV ? Ceux-ci ne risquent-ils pas de se retrouver débordés, insuffisamment préparés ? De telles situations exposent aussi bien les enseignants que leurs élèves à des situations porteuses de mal-être comme de tensions. Il semble par ailleurs difficile de faire fonctionner l'articulation entre dispositifs UPE2A et classes ordinaires quand les enseignants de ces dernières n'ont pas reçu de formation à l'accueil des élèves allophones...
- Plusieurs interlocuteurs interrogés lors de nos enquêtes déplorent également le caractère fragmentaire de formations exclusivement « techniques », pourvoyeuses d'informations générales et de conseils pédagogiques intéressants mais insuffisants dans la pratique.

Ainsi de l'exemple de cette enseignante en UPE2A :

15 M. Armagnague-Roucher, I. Rigoni *et al.*, p. 291

« On est formés sur des questions techniques. Ces toujours intéressant d'avoir des questions techniques, genre linguistiques, etc. Mais il y a tout le reste. (...) L'année dernière, il y avait une partie théorique le matin où on te ressort toutes les circulaires, les obligations d'inscription. Ils te font une espèce de formation où ils expliquent ce qu'est une UPE2A, comment tu accueilles les gamins, tout ça. Ces formations sont destinées pour les élèves allophones. En l'occurrence, la question des élèves non scolarisés antérieurement, pour ne pas dire Roms, elle est très peu traitée. Moi, j'ai participé à un stage, "Entrer dans l'écrit". C'était pour les élèves allophones mais finalement on ne traite pas du tout de la question de l'absentéisme, du manque de suivi de l'apprentissage. Ca c'est des choses qui leur échappent. On ne répond pas réellement à nos besoins quant à la question des enfants non scolarisés antérieurement. Les informations, on arrive à les avoir par les éducateurs. On doit aller chercher des informations un peu partout ».

Les chercheuses ayant réalisé l'étude EVASCOL regrettent pour leur part que les CASNAV « reposent sur les compétences de formateurs qui sont le plus souvent spécialisés en sciences du langage, en didactique des langues, en FLE/FLS, parfois en sciences de l'éducation mais beaucoup plus rarement dans d'autres disciplines tout aussi éclairantes pour travailler sur les parcours d'élèves migrants ou itinérants »¹⁶. Ainsi de la proposition d'introduire des modules en anthropologie, en sociologie ou en droit. De telles disciplines pourraient en effet nourrir la compréhension des enseignants quant aux conditions d'existence de leurs élèves, à la diversité des facteurs qui expliquent leur manque d'assiduité scolaire ou le rapport parfois distant des familles vis-à-vis de l'institution scolaire.

3.4. Les effets d'isolement et de catégorisation en milieu scolaire

Les dispositifs UPE2A accueillent fréquemment des élèves aux origines géographiques multiples. Mais parfois, l'inverse se produit : situés non loin de terrains abritant des bidonvilles, des établissements scolaires concentrent des populations allophones majoritairement originaires de Roumanie et de Bulgarie, reconnues comme Roms. Les UPE2A sont aussi fréquemment installées au sein d'établissements réputés « ouverts » et coutumiers de l'accueil de tels élèves. A l'inverse, des établissements considérés comme plus élitistes, majoritairement fréquentés par des populations de catégories sociales supérieures susceptibles de s'opposer à l'installation de tels dispositifs, sont parfois écartés¹⁷. Lors de nos enquêtes, un cas fut évoqué d'un établissement qui, catalogué comme « l'école des Roms », craignait qu'une telle distinction ne nuise à son image. Des enseignants en UPE2A accueillant une majorité d'enfants vivant en bidonvilles mentionnèrent également le fait que leur classe soit étiquetée comme « La classe des Roms » par certains collègues comme par des

16 M. Armagnague-Roucher, I. Rigoni *et al.* p. 103

17 M. Armagnague, A. Clavé-Mercier *et al.* « Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de "scolarités contraintes" », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°18, 2019, pp. 147-172

élèves et des parents d'élèves. Ces phénomènes de catégorisation renforcent l'effet d'isolement et de différenciation d'enfants déjà intégrés dans des dispositifs spécifiques qui sont par ailleurs bien souvent confrontés à des formes de relégation sociale et de stigmatisation ethnique en dehors de l'école.

D'autre part, si les UPE2A sont supposées fonctionner en articulation avec les classes ordinaires, les professeurs en dispositifs interrogés semblent parfois se sentir isolés, en décalage avec le vécu quotidien de leurs collègues. De fait, la coordination du dispositif avec l'ensemble de l'équipe éducative ne paraît pas automatique. Parfois, l'isolement de l'UPE2A s'illustre dans l'emplacement même de classes qui se retrouvent éloignées, reléguées au fond d'un couloir¹⁸... De ces situations de cloisonnement résultent des risques supplémentaires d'isolement des professeurs comme de leurs élèves.

Un enseignant d'une UPE2A majoritairement composée d'élèves vivant en bidonvilles témoigne :

« A l'école, ça se passe comme dans le reste de la société civile. Personne n'a envie d'avoir des enfants roms dans son école. Ni les parents d'élèves, ni parfois les professeurs, les directeurs et les directrices d'école. C'est la même chose pour les cadres de l'éducation nationale. En fait, la seule idée qui émerge des autres partenaires de la communauté éducative au sujet de ces enfants, c'est le fait de ne pas avoir envie de les voir. Il n'y a pas d'autre chose qui se dit autour de ces enfants. Tout le reste, c'est un reliquat de bonnes volontés qui ne repose que sur des convictions personnelles des enseignants. Il n'y a rien de pensé de manière collective, c'est un peu absurde ».

Plus globalement, l'école ne préserve pas les enfants « roms migrants » des formes de stigmatisation et de catégorisation ethnique qui les frappent au dehors. De fait, les moqueries et les insultes racistes émanant des autres élèves sont fréquentes. Quant aux stéréotypes et aux préjugés ethniques, ils irriguent le champ scolaire comme la société dans son ensemble.

Dans bien des cas, le maintien des élèves dans la scolarisation repose en partie sur l'engagement et l'investissement personnel des enseignants. Déterminés à bâtir des liens entre l'école et les familles, certains n'hésitent pas à se rendre régulièrement sur les bidonvilles, ils nouent des relations affectives avec les enfants comme avec leurs parents. Parfois, ces enseignants gagnent le bidonville le matin, dans l'objectif d'accompagner eux-mêmes les enfants à l'école. Car la question de l'absentéisme constitue une problématique importante. Régulièrement confrontés aux absences des élèves qui vivent en habitat précaire, nombre d'enseignants s'arrangent avec la règle. Ainsi de ce témoignage :

« On nous dit de respecter les procédures classiques, de faire des dossiers d'absentéisme, mais ce n'est pas du tout adapté pour ces enfants parce qu'on sait très bien que beaucoup ne vont pas aller à l'école tout de suite tous les jours. Ce dossier d'absentéisme, on pourrait presque le faire tout suite, au 4ème jour de scolarisation ! De toute façon, une fois qu'on aura fait le dossier, il ne se passera rien. Tout au bout de la

18 *Ibid.*

chaîne, l'inspecteur peut convoquer les parents pour leur rappeler leurs devoirs. Mais les parents n'y vont pas, ça n'a pas de sens. (...) Normalement, moi c'est pas mon boulot d'essayer de faire revenir les gamins à l'école, mais je considère que c'est le mien parce que si je ne le fais pas, personne ne va le faire. Enfin si, l'éduc, mais il ne peut pas le faire tout le temps ».

Sous les formes d'investissements personnels exemplaires comme d'arrangements avec les règles se jouent des enjeux divers.

Investis au cœur de missions qu'ils estiment nécessaires à l'exercice même de leur métier, l'engagement individuel considérable de certains enseignants ne conduit-il pas parfois les autres acteurs éducatifs (collègues enseignants, équipes de direction, formateurs des CASNAV...) à se défausser de leurs responsabilités ? Par ailleurs, il arrive que de tels investissements engendrent à terme des formes de déception, de frustration, voire de rupture vis-à-vis de certains élèves. Ainsi en témoigne ce dialogue entre travailleurs sociaux :

M. : « On entend beaucoup les enseignants dire “l'équipe a été usée par cet enfant”. Les enseignants sont déçus parce qu'ils sont à la rentrée scolaire dans l'affect, ils sont investis, ils veulent mettre plein de choses en place, et puis l'enfant n'est pas venu pendant un mois alors que l'enseignant l'attendait tous les matins. Et voilà, c'est tout. Ça part d'un bon sentiment, ils voulaient s'investir pour l'enfant. Et à la fin, ben voilà, c'est “c'est tout, on en veut plus”. “Ses petits frères et ses petites sœurs ? Ben non, on va pas les prendre parce qu'on a été usés par le grand-frère qui n'est pas venu beaucoup alors qu'on s'était investi”, etc. »

P : « Pour ça, pour des gamins qui ont des parcours blindés de ruptures, ça crée une nouvelle rupture, ça renforce des trucs. Nous, derrière, quand on va travailler le projet en insertion pro, on va être sur des gens qui ont été confrontés à des ruptures et voilà, ça permet pas d'avoir des adultes qui vont fonctionner comme la société voudrait qu'ils fonctionnent ».

Par ailleurs si la différenciation qui s'applique aux enfants qui vivent en bidonvilles les rassure et les protège, ne risque-t-elle pas dans le même temps de se révéler stigmatisante et enfermante ? L'UPE2A est susceptible de fonctionner pour ces élèves comme un cocon protecteur dont il est difficile de s'extraire. De fait, les enseignants se trouvent dans une forme d'ambivalence entre « la reconnaissance de[s] “besoins éducatifs particuliers” [de ces élèves] et, d'autre part, la nécessité affichée de tendre vers la scolarisation ordinaire, en accord avec le droit commun que devraient respecter tous les acteurs »¹⁹. A leur sortie du dispositif, des élèves qui ont fait l'objet d'investissements resserrés comme d'adaptations singulières destinées à les maintenir dans le droit commun sont appelés à s'incorporer à la norme scolaire. Enserrés entre des formes de différenciation et d'injonction à la normalisation, nombre d'élèves qui rejoignent le cursus conventionnel se retrouvent dans des situations d'isolement et de mal-être conduisant parfois à des ruptures, des décrochages scolaires les éloignant durablement de l'école.

19 R. Guyon, M. Rigolot, « Quelle école pour tous les élèves ? », *Les cahiers pédagogiques*, n°21, 2010, p. 2

4. Du côté des familles : le difficile apprentissage des rôles d'élèves et de parents d'élève

4.1. Apprendre à être élève : des parcours scolaires fragiles et différenciés selon les classes d'âge

Les conditions de cette enquête ne nous ont malheureusement pas permis de nous approcher plus près du point de vue des enfants et des jeunes « roms migrants » quant à leur propre vécu scolaire²⁰. Nos recherches indiquent toutefois que nombreux sont ceux qui doivent faire preuve de courage et de détermination pour résister à des expériences scolaires douloureuses souvent, violentes parfois. Un premier constat se dégage : plus la scolarité survient tôt, plus elle a de chances de se prolonger dans l'avenir. A l'inverse, une première scolarité démarrant tardivement, à l'âge de douze ou treize ans par exemple, risque davantage de se traduire par des situations de submersion, de souffrance et de rupture. D. Bruggeman, Z. Maltet et J. Montoya observent pour leur part que la nature des vécus scolaires des enfants « roms migrants » qu'elles ont suivi lors de leurs enquêtes varie selon les classes d'âge²¹ :

- Lorsqu'ils sont scolarisés dès l'école maternelle, les différences comme les difficultés linguistiques des enfants se mêlent à celles de leurs pairs. A l'heure des premiers apprentissages, l'école s'affirme comme un espace de socialisation favorisé par la souplesse des enseignants comme du rythme de scolaire.
- Pour l'enfant « rom migrant » non scolarisé antérieurement, l'expérience d'une première scolarisation en école primaire s'avère souvent plus stigmatisante. La différence de l'élève se manifeste au travers de la faiblesse de son niveau scolaire. Celui-ci devient le « stigmat dominant de l'élève rom, qui va rendre visible ou amplifier son identité culturelle éventuellement passée inaperçue à l'école maternelle²² ».
- Au collège, les risques de rupture et de décrochage se renforcent. A un âge adolescent marqué par une accentuation des enjeux identitaires, les stigmates scolaires et culturels se durcissent. Par ailleurs, l'accroissement du nombre d'interlocuteurs qui caractérise le collège s'avère parfois déstabilisante : il n'y a plus un seul enseignant désormais, la multiplication des professeurs et des acteurs éducatifs bouscule les repères et complique la prise en compte des besoins individuels des élèves.
- Au lycée, les cas de scolarisation des jeunes roms sont moins nombreux. Une étude du

20 Une telle démarche a guidé l'étude conduite par Bruggeman, Z. Maltet, J. Montoyat, *L'éducation et la scolarisation d'enfants roms migrants accueillis en centres d'hébergement d'urgence*, ONED, 2014

21 *Ibid.* p. 123-124

22 *Ibid.* p. 123

CDERE consacrée à la question de la scolarisation des adolescents en bidonvilles et en squats dénombre ainsi dans son échantillon un taux de 96% de jeunes déscolarisés parmi les 16 à 18 ans²³. Les raisons d'une telle situation sont diverses. Il n'est d'abord pas rare que nombre de jeunes de ces âges vivent en couple et recherchent l'autonomie financière. Il arrive parfois aussi qu'un conflit de loyauté se produise : tentés par l'idée de poursuivre l'école pour se construire un projet professionnel auquel ils aspirent, certains jeunes sont rattrapés par les attentes familiales. Car filles et garçons sont souvent appelés à participer à des activités génératrices de revenus. Quant aux filles, elles deviennent parfois mères et épouses, leur nouvelle vie de famille ne leur laisse alors que peu de possibilité de poursuivre leur parcours scolaire.

4.2. Le difficile accès au rôle de parents d'élèves

Comme tous parents, les mères et pères des enfants « roms migrants » doivent progressivement apprendre à exercer le rôle de parents d'élèves. Or, « la distance à la fois socio-symbolique et culturelle qui sépare l'institution scolaire de nombreuses familles est parfois plus marquée vis-à-vis des familles migrantes, subissant alors une relation asymétrique, bien que cette asymétrie prenne parfois l'allure d'une relation d'aide, de soutien, voire de solidarité visant, au fond, à accompagner et aider ces personnes²⁴ ». Pour nombre de parents « roms migrants » méconnaissant le fonctionnement de l'institution comme du système scolaire, l'apprentissage puis l'accession au statut reconnu de parents d'élève s'avèrent ardu. Plusieurs facteurs engendrent de telles difficultés :

- Comme pour toute famille, les propres parcours socio-scolaires des parents « roms migrants » influent forcément sur leurs rapports à l'école. Les barrières linguistiques constituent un premier facteur accentuant la distance entre les parents et l'école. Parfois analphabètes, ne maîtrisant que peu ou pas la langue française, nombre de parents n'ont par ailleurs jamais ou très peu été scolarisés eux-mêmes. D'autres encore ont conservé de douloureux souvenirs de leurs propres expériences scolaires. Pour certains de nos interlocuteurs, le lieu de provenance des familles influencerait également sur leurs rapports à l'école. La distance vis-à-vis de celle-ci comme des institutions en général s'accentuerait en fonction du degré de ruralité et d'enclavement de leur région d'origine. Il n'apparaît en tout cas guère évident pour des parents non-locuteurs du français, eux-mêmes dépourvus de vécu

23 CDERE, *Ados en bidonvilles et squats. L'école impossible ? Etude sur la scolarisation des jeunes âgés de 12 à 18 ans*, 2016, p. 12

24 M. Armagnague-Roucher, I. Rigoni *et al.* p. 244

scolaire ou de modèles de réussite par l'école de saisir l'ensemble des exigences et des subtilités du système scolaire.

- L'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants dépend en partie du volontarisme des directeurs d'établissements comme des équipes éducatives. Or, les liens de ces acteurs avec des parents qui vivent dans des situations de survie et de relégation sociale sont difficiles à construire. Barrières linguistiques, méconnaissance du système scolaire, craintes vis-à-vis d'institutions lointaines, nombre de facteurs compliquent la communication et les échanges entre parents et équipes éducatives. Nous l'avons vu, l'investissement de certains enseignants est grand pour établir et maintenir des liens qu'ils jugent essentiels à la réussite de leurs élèves. De fait, l'engagement des parents dans la scolarité de leurs enfants repose en partie sur la résolution et les initiatives prises par les équipes éducatives afin d'atténuer la distance, d'ouvrir les portes de l'école aux familles, d'établir des temps d'échanges, d'accompagnement et de dialogue. Reste que de telles démarches nécessitent du temps et de l'investissement, ne serait-ce que pour joindre les familles, identifier et mobiliser des interprètes, organiser des temps d'échanges correspondant aux disponibilités des parents. Dans ce contexte, il est souvent plus confortable pour les écoles de s'appuyer sur des tiers, à savoir les acteurs associatifs intervenant en squats, en bidonvilles ou en hébergement d'urgence...
- De fait, les associations constituent un tremplin décisif pour l'accès des enfants « roms migrants » à l'instruction obligatoire. Mais, en occupant dans le même temps une position de filtre entre les parents et l'institution, elles risquent de compliquer l'appropriation par ceux-ci de leur rôle de parents d'élèves. Pour les familles « roms migrantes » qui vivent en habitat précaire, l'absence d'association s'apparente bien souvent à l'absence de tout accès au droit commun. Explication du système éducatif, sensibilisation aux enjeux entourant l'instruction, soutien aux démarches administratives et à l'inscription scolaire, le rôle des associations dans la scolarisation des enfants « roms migrants » est décisif. Les travailleurs sociaux sont souvent des acteurs cruciaux de la poursuite de la scolarité des enfants comme des liens établis avec les équipes éducatives : les écoles disposent régulièrement du numéro de téléphone des éducateurs, les enseignants les sollicitent pour qu'ils assistent aux rendez-vous, qu'ils fournissent des explications aux familles, etc. Lorsqu'ils le peuvent, les éducateurs se chargent aussi d'aller réveiller les enfants puis de les accompagner physiquement à l'école. En définitive, l'accès des parents à l'état de parents d'élèves se trouve finalement freiné, entravé par un contexte où l'enjeu de la scolarisation de leur progéniture demeure dépendant des interventions comme des interactions nouées entre l'association et la

mairie, puis entre l'association et l'école²⁵. Représentés par les associations dans tous leurs rapports à l'institution scolaire, les parents n'apparaissent finalement pas comme des acteurs à part entière de la scolarité de leurs enfants.

25 Collectif national des droits de l'homme Romeurope, *La non-scolarisation en France des enfants roms migrants*, 2010, p. 44

II. RECOMMANDATIONS POUR UNE MEILLEURE COOPERATION TRANSNATIONALE

Nous utilisons ici l'expression « roms migrants » par convenance malgré son caractère simplificateur et englobant. En effet, les recommandations qui suivent devraient plutôt s'appliquer à l'ensemble des « populations vivant en bidonvilles, squats et conditions d'habitat indignes ». Elles répondraient ainsi plus justement aux réalités comme aux besoins observés sur le terrain.

1. Conduire des activités de plaidoyer au niveau local, national et européen afin de lutter contre les discriminations et les conditions de vie indignes dont sont victimes les « roms migrants » et améliorer leur accès aux droits.
2. Conduire des activités de plaidoyer au niveau local, national et européen afin que les enfants « roms migrants » disposent, partout où ils se trouvent, des conditions leur permettant d'accéder au droit universel à l'éducation et à l'instruction.
3. Recenser les cas d'entraves illégales à la scolarisation des enfants « roms migrants » de la part des institutions et les attaquer en justice, jusqu'au niveau européen (CEDH) s'il y a lieu, pour construire de la jurisprudence.
4. Recenser, capitaliser et diffuser les bonnes pratiques d'accueil, d'accompagnement et de médiation scolaire dans les pays de résidence des « roms migrants » auprès des autorités locales et nationales, des institutions scolaires et des acteurs associatifs.
5. Créer une plateforme en ligne dédiée aux équipes éducatives pour y héberger :
 - Dossier scolaire partagé entre enseignants renseigné en ligne à chaque étape de la scolarisation afin de favoriser la continuité des parcours scolaires et d'assurer un suivi individualisé à chaque élève ;
 - Réseau social pour favoriser les retours d'expériences et les échanges de bonnes pratiques des équipes éducatives ;
 - Base de données rassemblant bibliographie, revues de presse, références légales sur les discriminations et le droit universel à l'instruction ;
 - Webinaires, tutoriels, outils de formation.

6. Financer et soutenir l'organisation d'événements scolaires :

- Rencontres internationales entre équipes éducatives pour échanger sur les expériences et les pratiques ;
- Organisation d'événements scolaires associant des établissements européens accueillant des élèves « roms migrants » (journées thématiques, sorties, projets communs, voyages scolaires...)

BIBLIOGRAPHIE

- ARMAGNAGUE Maitena, CLAVE-MERCIER Alexandra, LIEVRE Marion, OLLER Anne-Claudine, « Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de “scolarités contraintes” », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°18, 2019, pp. 147-172
- ARMAGNAGUE ROUCHER Maitena, RIGONI Isabelle, COSSEE Claire, MENDONCA DIAS Catherine, TERSIGNI Simona, *Rapport de recherche EVASCOL. Etude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, Défenseur des droits, INSHEA, 2018
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01992643/document> (consulté le 22 octobre 2019)
- BOISSE Juliette, GUINODIE Ludivine, GUIOLET Prescilla, ZIANE Anaïs, « Entre vie et survie : Regards croisés sur les Roms en Ile-de-France », *Spécificités*, 2014/1, n°6, pp. 125-141
- BOURGOIS Louis, LE CLEVE Alexandre, MASSON-DIEZ Evangeline, PEYROUX Olivier, *Du bidonville à la ville : vers la « vie normale » ?*, Association TRAJECTOIRES, 2015
https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01662685/file/du_bidonville_a_la_ville_-25_fevrier_2016_-_ecran.pdf (consulté le 22 octobre 2019)
- BRUGGEMAN Delphine, MALTET Zoé, MONTOYA Julie, *L'éducation et la scolarisation d'enfants roms migrants accueillis en centre d'hébergement. Une étude ethnographique sur le travail éducatif des parents et des professionnels*, ONED, 2014
https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01662685/file/du_bidonville_a_la_ville_-25_fevrier_2016_-_ecran.pdf (consulté le 22 octobre 2019)
- CDERE, *Ados en bidonvilles et en squats. L'école impossible ? Etude sur la scolarisation des jeunes âgés de 12 à 18 ans*, 2016
https://www.romeurope.org/IMG/pdf/etude_cdere_ados_bidonville_ecole_impossible.pdf (consulté le 22 octobre 2019)
- CNDH ROMEUROPE, *La non-scolarisation en France des enfants roms migrants*, 2010
<https://www.secoures-catholique.org/sites/scinternet/files/IMG/pdf/ETUDESCO.pdf> (consulté le 22 octobre 2019)
- CLAVE-MERCIER Alexandra, « L'institution scolaire face aux “migrants roms” : entre hospitalité et raison humanitaire », *Migrations société*, 2014/2, n°152, pp. 119-130
- COSSEE Claire, « L'impossible neutralité des sciences sociales face aux catégorisation militantes », *Migrations Société*, 2010/2, n°128, pp. 159-176
- DEFENSEUR DES DROITS, *Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun. Rapports droits de l'enfant 2016 – Synthèse*, 2016
https://juridique.defenseurdesdroits.fr/doc_num.php?explnum_id=16763 (consulté le 22 octobre 2019)
- DELEGATION INTERMINISTERIELLE A L'HEBERGEMENT ET A L'ACCES AU

- LOGEMENT (DIHAL), *Résorption des bidonvilles. Point d'étape sur la nouvelle impulsion donnée en 2018. Présentation de l'acte II*.
https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2019/09/bilan_campements_2018_vecran.pdf (consulté le 22 octobre 2019)
- ERRC, *Destruction des progrès, progression des destructions : rapport du European Roma Rights Centre*, 2014
http://www.errc.org/uploads/upload_en/file/destruction-des-progres-progression-des-destructions.pdf (consulté le 22 octobre 2019)
- GUYON Régis, RIGOLOTT Michael (Dir.) « A l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs », *Les Cahiers Pédagogiques*, n°21, 2011
http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_roms.pdf (consulté le 22 octobre 2019)
- LIEGEOIS Jean-Pierre, *Minorité et scolarité : le parcours tsigane*, Toulouse, CNDP/CRDP Midi-Pyrénées, 1986
- LIGUE DES DROITS DE L'HOMME, *L'accès à la scolarisation. Cadre légal, dysfonctionnements et moyens d'action*, Vade-mecum de la Ligue des droits de l'homme, 2018
<https://www.ldh-france.org/wp-content/uploads/2018/07/vademecum-droits-%C3%A0-la-scolarisation-1.pdf> (consulté le 22 octobre 2019)
- REPAIRE Virginie, Séminaire (Dijon, 5-7 décembre 2002), *La scolarisation des enfants tsiganes : formation des enseignants et recherche*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002
https://www.coe.int/t/dg4/education/roma/Source/Dijon2002_FR.pdf (consulté le 22 octobre 2019)
- Réseau ROMA, *Familii Romané. Quel accompagnement des familles roms en France et en Roumanie ?*, Colloque transnational (Lille, 24 novembre 2011), 2011
<https://www.lasauvegardedunord.fr/wp-content/uploads/2013/06/Actes-Roma.pdf> (consulté le 22 octobre 2019)
- TRAJECTOIRES (association), *Habitants des bidonvilles en France. Connaissance des parcours et accès au droit commun*, 2017
https://www.trajectoires-asso.fr/_admin/uploads/file/trajectoires-habitants-des-bidonvilles-connaissance-des-parcours-et-droit-commun.pdf (consulté le 22 octobre 2019)
- UNICEF, *La scolarisation des enfants des bidonvilles au sein du réseau "Ville amie des enfants". Résultats de l'enquête "Ecole et bidonvilles"*, 2017
https://www.villeamiedesenfants.fr/sites/default/files/Bidonville_ENQUETE_final.pdf (consulté le 22 octobre 2019)
- VENIAT Céline, « Pourquoi on n'arrive pas à inscrire les enfants à l'école ? Traitement discriminatoire des enfants des bidonvilles et mobilisation du droit », *Terrains et travaux*, 2016/2, n°29, pp. 173-193

SUIVEZ NOUS POUR DAVANTAGE DE RESULTATS & DE RESSOURCES



RAPPORTS & PUBLICATIONS A SUIVRE

- Méthodologie de collection des données, trois rapports pays de la Roumanie, Espagne, France, et recommandations au niveau de l'Union européenne concernant l'inclusion scolaire
- Évaluation des besoins des professionnels de l'éducation en Roumanie, en Espagne et en France
- Manuel pour un mécanisme de coopération transnationale
- Trousse d'information pour les organismes gouvernementaux, les autorités locales, les ONG et les écoles
- Brochure de lancement du projet, brochure des « Success stories », Lignes directrices pour une éducation non perturbatrice et non discriminatoire des enfants roms en déplacement



EVENEMENTS PUBLICS A SUIVRE

- Événement de lancement en Roumanie, événement transnational en Espagne, événement final en France
- Activités de formation en Roumanie, en Espagne et en France pour 330 enseignants
- Webinaires avec 240 participants
- Séances d'échange avec des familles roms en Roumanie, en Espagne et en France
- Événements de dissémination avec des spécialistes en Roumanie, en Espagne et en France
- Campagnes de promotion dans les écoles de Roumanie, d'Espagne et de France
- Campagnes de plaidoyer en Roumanie, Espagne, France, Hongrie et Bruxelles



SITES INTERNET A SUIVRE

www.misto-avilean.eu

ChildHub

www.childhub.org/en

Terre des hommes Foundation Romania

www.tdh.ro

FB: [@TdhRomania](https://www.facebook.com/TdhRomania)

E: rou.office@tdh.ch

Terre des hommes Foundation Europe

www.tdh-europe.org

FB: [@TdhEurope](https://www.facebook.com/TdhEurope)

E: contact@tdh-europe.org

Fundación Secretariado Gitano

www.gitanos.org

FB: [@FundacionSecretariadoGitano](https://www.facebook.com/FundacionSecretariadoGitano)

E: fsg@gitanos.org

Afeji

www.afeji.org

E: afeji@afeji.org



scannez pour accéder aux manuels de projets, rapports, campagnes, webinaires, forums liés à l'éducation et à l'intégration sociale des enfants roms en déplacement