

Le CRAP-Cahiers pédagogiques

Les *Cahiers pédagogiques* se veulent lieu de réflexion collective

- **sans simplismes**, parce que les raccourcis sur le niveau qui monte ou qui baisse, ou sur l'école d'antan n'ont jamais fait avancer d'un iota les pratiques enseignantes ;
- **sans tabous**, parce qu'on doit pouvoir discuter sans réserves de tout ce qui pose problème dans le champ professionnel, des réformes en cours, du fonctionnement de l'école dans toutes ses dimensions ;
- **sans dogmatisme**, car c'est le croisement des réflexions et des pratiques de chacun, chercheurs, formateurs, enseignants du secondaire et du primaire, éducateurs, qui peut être utile à chacun ;
- **sans déférence**, car c'est le partage des expériences des uns et des autres, quelle que soit son ancienneté, dans le respect des points de vue, qui ouvre à d'autres possibles, qui fait progresser.

Ces principes qui animent l'équipe des *Cahiers pédagogiques* sont également ceux du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (Crap), l'association qui les publie.

Adhérer au Crap-*Cahiers pédagogiques*, c'est donc soutenir la revue, c'est aussi participer, par des rencontres, des échanges par une liste de diffusion électronique, à la vie d'une association d'enseignants soucieux de faire évoluer leurs pratiques, de réfléchir sur les problèmes de l'école pour mieux la faire progresser. Rejoignez-nous !

CRAP-*Cahiers pédagogiques*

10, rue Chevreul, 75011 Paris

Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21

crap@cahiers-pedagogiques.com

ADHÉRER EN LIGNE SUR LE SITE DU CRAP-CAHIERS PÉDAGOGIQUES



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*

Utilisation commerciale interdite.



À l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs



Sommaire

Éditorial : Quelle école pour tous les élèves ?

Régis Guyon, Michaël Rigolot



1. Des écarts entre textes officiels et réalités

Régis Guyon, Michaël Rigolot



2. Voyageurs-école : le malentendu

Anne-Marie Chartier, Alain Cotonnec



3. Apprendre à lire, oui, et ensuite... ?

Marie-Claire Simonin



4. Utiliser la langue et la culture gitanes dans la scolarisation

Stéphane Lloret



5. Quelles conditions nécessaires à la scolarisation des enfants roms ?

Mohamed Boujaddi



6. Enseigner dans un « village tsigane » de Roumanie : construction et dynamique d'une catégorisation identitaire

Alexandra Clavé-Mercier



Éditorial

Quelle école pour tous les élèves ?

Régis Guyon, Michaël Rigolot

Un dossier des *Cahiers pédagogiques* consacré à la scolarisation des enfants du voyage français et des élèves roms migrants était prévu depuis plusieurs mois. Mais les évènements de cet été, au cours desquels amalgames et prises de position les plus caricaturales se sont manifestés, nous poussent à en proposer dès à présent une première mouture, la parution du numéro final étant prévue pour janvier 2011. Nous espérons que les six contributions choisies permettront de donner des clés de compréhension, de montrer que les élèves voyageurs ou roms allophones ne sont pas si différents des autres, qu'ils n'aspirent souvent qu'à réussir, même si toutes les conditions nécessaires pour y parvenir ne dépendent pas uniquement de l'école. Il s'agit de montrer ce qui se fait concrètement avec eux, autant dans le cadre de dispositifs spécifiques que dans celui de la scolarité ordinaire.

Nous éviterons systématiquement de culturaliser ou d'ethniciser un sujet qui l'est trop souvent, et enferme les enfants et parents dans une « injonction identitaire » construite autour de présupposés fortement ancrés¹ : les difficultés en lecture que rencontreraient généralement ces élèves sont-elles le résultat d'un atavisme de l'illettrisme des parents ? Si l'on note très souvent l'absence de ces enfants en maternelle, faut-il conclure que les Voyageurs dénigrent l'enseignement aux tout-petits et sacrifient par la même leur entrée dans la lecture et les préapprentissage classiques ? On rencontre fréquemment des données hors du commun sur l'absentéisme des élèves au collège : cela signifie-t-il que tous ces adolescents font le collège buissonnier ? Il serait fondamental de montrer que les buissons en question sont d'une nature sociale et d'une

¹ Comme le notait Françoise Carraud dans « Langues, cultures et soupes », *Cahiers pédagogiques* n°473, mai 2009.



complexité historique bien supérieure que celle du petit chemin qui sent la noisette.

Sous quels angles appréhender ce sujet de façon efficace ? Réfléchissons-nous à des questions de droit, d'accès à la scolarité ? De mesures contribuant à la réussite ou à la prise en charge des difficultés scolaires des élèves ? Et de qui parlons-nous ? D'élèves roms, voyageurs, manouches, yéniches ou gitans ? D'élèves en difficultés, souvent décrocheurs, quelquefois en réussite ? Comment retrouver une pratique sereine devant la complexité symbolique de ce sujet, et imaginer une approche utilisant des outils nouveaux qui permettent la prise en compte des langues et cultures portées par les élèves et leurs parents, tout en respectant un objectif commun à tous ?

Il ne s'agit pas de nier les obstacles qui existent souvent, tels que le rapport difficile à la langue, à son écrit en particulier, l'absentéisme ou l'arrêt prématuré de l'école. Il s'agit aussi de travailler dans un contexte peu commun : le plurilinguisme des individus, les stratégies familiales d'apprentissage, les rapports spécifiques aux outils du savoir. Il s'agit enfin de ne pas commettre l'erreur de chercher des réponses simples à des questions complexes : parler d'absentéisme manouche, par exemple. Les explications tiennent moins à des facteurs culturels qui seraient implicitement incompatibles avec les exigences de la culture scolaire qu'aux situations historiques et socioéconomiques des différentes familles au sein des sociétés majoritaires, ainsi qu'au développement de relations inquiètes avec les institutions en général et le système scolaire en particulier.

Dans ce contexte, on observe chez les enseignants un va-et-vient entre, d'une part, le constat de la « spécificité » des élèves, la reconnaissance de leurs « besoins éducatifs particuliers », 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. Et tout un chacun tente de concilier ces deux objectifs, en fonction du contexte où il évolue, des difficultés rencontrées, mais aussi des représentations mutuelles construites entre les familles, les élèves et les professeurs. En cela, il n'y a pas une seule bonne réponse facilement « universalisable », mais des pratiques guidées par une connaissance documentée de la situation, des besoins identifiés et des objectifs clairement affichés.



Sommaire

À l'école avec les élèves
roms, tsiganes et voyageurs

Nous avons donc fait le choix de vous proposer six textes avec des éclairages, des contextes et des enjeux assez différents. À la suite d'une étude du cadre réglementaire dans lequel s'inscrit la prise en charge des élèves issus du monde du voyage ou celle des enfants roms migrants, nous vous proposons un texte qu'Anne-Marie Chartier et Alain Cotonnec avaient publié il y a une vingtaine d'années à l'occasion du trentième anniversaire de la revue *Études Tsiganes*² sur « le malentendu » entre l'école et les Voyageurs. Marie-Claire Simonin revient ensuite sur ce sujet en interrogeant la résonance entre les représentations des enseignants et celles des élèves et des familles du voyage à Besançon. Stéphane Lloret nous aidera, quant à lui, à comprendre la forme spécifique que peut prendre la scolarisation des élèves gitans scolarisés à Montpellier. Nous vous proposons enfin deux textes sur la difficile scolarisation des élèves roms, ici et ailleurs : celui de Mohamed Boujaddi nous permettra d'approcher la réalité et la complexité de la scolarisation à Béziers, et celui d'Alexandra Clavé-Mercier nous montrera que la relation scolaire en Roumanie est elle aussi empreinte de difficultés profondes.



Sommaire

Nos choix veulent montrer à tous que la parole est plus que jamais à prendre : invisible, toujours inscrit à la marge, comme dans un cahier d'élève, c'est pourtant dans la tenue exigeante de ces sujets que l'on voit la solidité de l'ensemble. Aborder aujourd'hui à travers l'école ces thèmes de façon éclairée permettra sans doute de réfléchir aussi à la validité démocratique de l'ensemble, pour le bénéfice du plus grand nombre.

Régis Guyon
Casnav de Reims

Michaël Rigolot
Casnav de Besançon

À l'école avec les élèves
roms, tsiganes et voyageurs

² Nous en profitons pour remercier Alain Reyniers, rédacteur en chef de la revue *Études Tsiganes*, ainsi que Stéphane Lévêque, président de la FNASAT, éditeur de la revue, pour leur autorisation à publier à nouveau ce texte.

1. Des écarts entre textes officiels et réalités

Régis Guyon, Michaël Rigolot

La scolarisation des élèves allophones de toutes origines, et parmi eux les élèves roms, ainsi que des « enfants du voyage » de nationalité française est organisée par trois circulaires publiées simultanément en 2002. Des recommandations qui ne suffisent pas à assurer dans les faits le droit à l'éducation.

Les deux premières concernent l'inscription « *des élèves de nationalité étrangère* » et la scolarisation « *des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française et des apprentissages* ». On y rappelle que l'école a pour obligation d'assurer la scolarisation de tous les enfants, de six à seize ans, sans condition ni restriction liées à la nationalité, à l'origine ethnique ou au statut administratif des parents. Elle se doit en outre de leur donner les moyens de réussir dans leurs apprentissages, d'intégrer une scolarité ordinaire afin de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle. Des structures spécifiques d'apprentissage de la langue française sont donc prévues dans les niveaux primaire et secondaire de l'enseignement. En général, il ne s'agit pas de classes spéciales, mais plutôt de dispositifs ouverts visant à intégrer progressivement l'enfant ou l'adolescent dans les classes ordinaires¹.

Des difficultés à nommer la réalité

L'école reste cependant volontairement aveugle sur les origines, les langues et les cultures. Elle vise à travers la scolarisation ordinaire à intégrer les enfants des différentes communautés arrivantes². L'ensemble est en effet pensé dans le cadre d'un processus d'intégration à la française, où l'objectif sera atteint quand l'élève sera perçu transparent, « comme

1 Pour un éclairage détaillé et comparé des dispositifs, voir Bertrand Lecocq, « Scolarisation des ENAF et enseignement du FLS – Des dispositifs ouverts ou fermés ? », *Les Cahiers pédagogiques*, n°473, mai 2009 : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6074>

2 Régis Guyon, « Les élèves nouvellement arrivés en France ont-ils droit à toutes leurs chances ? », *Les Cahiers pédagogiques*, Dossier : Égalité des chances ou école démocratique ?, n° 476, novembre 2008, p. 31-33.



Sommaire

À l'école avec les élèves
roms, tsiganes et voyageurs



les autres ». C'est par exemple dans ce cadre que plusieurs centaines d'enfants issus des familles roms chassées du Kosovo depuis 1999 ou arrivant d'Europe de l'Est depuis une dizaine d'années sont accueillis et intégrés dans le système scolaire, sans qu'à aucun moment ne soient évoquées officiellement les questions liées à la culture d'origine, ni aux relations que celle-ci entretient avec la scripturalité, le système scolaire du pays précédent ou les outils linguistiques dominants.

La troisième circulaire concerne « la scolarisation des enfants du voyage et des familles non sédentaires ». La redondance sémantique des termes utilisés dans ce texte amène une première remarque sur la difficulté du rédacteur à rendre compte de la situation complexe dans laquelle se trouve la République quand il s'agit de s'interdire toute mention ethnique. Il est obligé ici d'utiliser d'une part l'expression administrative « du voyage », qui date de 1972 et qui se réfère au code du commerce et à la loi sur l'exercice des activités économiques ambulantes, et d'autre part « non sédentaire », qui fait cette fois référence au mode de vie des « familles ». On peut noter au passage que cette expression interdit implicitement toute singularité, le terme ne pouvant s'utiliser qu'au pluriel.

On ne s'étonnera donc pas que les termes « rom » ou « tsigane » ne soient pas utilisés. Ils ne suffiraient d'ailleurs pas à rendre compte de tous les publics concernés : il est possible d'exercer avec sa famille une profession itinérante sans être d'origine rom ou tsigane, batelier par exemple ; et inversement, être Tsigane ou Rom sans être concerné par l'itinérance. Pourtant, c'est souvent l'euphémisme « du voyage » qui permet au discours républicain de désigner l'ensemble des populations manouches, yéniches, tsiganes, roms, gitanes, sans avoir à les nommer, y compris quand elles sont sédentaires et présentes sur le territoire depuis des décennies, voire des siècles. Enfin, l'utilisation du mot « enfant » traduit une approche extensive de l'individu en intégrant sa dimension familiale, ce qui permet aussi de montrer que les « enfants du voyage » ne sont pas encore des élèves, contrairement aux allophones, qui bénéficient d'emblée du label.

Des pistes pour scolariser ces enfants

L'objectif affiché de ce texte, contrairement aux précédents, n'est pas de mettre en place un mécanisme d'intégration rapide à la langue de l'école



Sommaire

À l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs

dans le contexte ordinaire. Il essaye plutôt d'amplifier le processus de scolarisation de ces populations dont le taux d'accès à l'instruction reste étonnamment faible. Il répertorie également les compétences nécessaires au « vivre ensemble », particulièrement à travers la définition de modes d'accueil qui doivent toujours mener à une intégration vers les classes ordinaires. Enfin, la circulaire constate les difficultés à assurer la continuité des apprentissages, la représentation très minoritaire de ces enfants dans le secondaire ou le recours trop fréquent à l'enseignement à distance ou à l'instruction à domicile.

Le rédacteur formule donc des recommandations sur les conditions d'accueil des enfants qui voyagent avec leur famille, pour l'organisation et le suivi de cette scolarisation, ainsi que sur les modalités du pilotage à l'intérieur des circonscriptions. La possibilité de s'appuyer sur des équipes mobiles pour inciter à la scolarisation ordinaire est mentionnée, équipes qui sont souvent issues de l'enseignement privé confessionnel. La constitution de classes spécifiques sur les terrains de stationnement peut aussi être mise en œuvre de façon transitoire et avec le même but, celui de l'intégration scolaire. En revanche, les questions relatives au plurilinguisme méconnu des élèves ainsi qu'à la formation des professeurs aux réalités du monde tsigane ne font pas l'objet de recommandations spécifiques.

Les enfants roms migrants et des enfants issus du voyage relèvent donc de deux catégories distinctes, celle des élèves non francophones pour les premiers, celle des « enfants du voyage » pour les seconds. Distinction qui est lourde de conséquences sur les conditions de scolarisation et de scolarité. L'enseignant consciencieux doit donc tout faire pour éviter les amalgames humiliants pour ses propres concitoyens sans nécessairement oublier que la dimension transeuropéenne des mondes tsiganes ou roms concerne aussi notre pays. La République, qui peine à mettre en œuvre des circulaires qui ouvraient pourtant des pistes généreuses, n'assure dans les faits pas mieux le droit à l'éducation que les pays d'origine montrés du doigt cet été. C'est aussi dans son aptitude à proposer un chemin à l'ensemble des enfants sans discrimination que l'école pourra retrouver sa vocation démocratique originelle.

Régis Guyon
Casnav de Reims

Michaël Rigolot
Casnav de Besançon

2. Voyageurs-école : le malentendu

Anne-Marie Chartier, Alain Cottonec

Les auteurs de cet article¹ expliquent, de façon un peu abrupte, qu'il existe, au-delà des malentendus multiples, un malentendu non réductible, inéluctable entre école et Voyageurs ; affirmer un tel fait a de multiples conséquences, sans conduire pour autant à une attitude défaitiste ou résignée.

Les silences de l'écrit

Notre réflexion a pour point de départ un constat troublant. Chacun ici sait que lorsqu'on se retrouve entre enseignants chargés peu ou prou de scolariser des enfants du Voyage, ce qui vient aussitôt dans les échanges, ce sont les histoires qui ne cessent immanquablement de jalonner nos vies professionnelles ; ces « histoires », ce sont certes des évènements enchaînés impliquant des héros, des victimes, des comparses, des rebondissements aux dénouements pas toujours encore prévisibles, bref, des récits en marche, mais c'est surtout la fin de la paix ordinaire, de la vie « sans histoire » : conflits (avec des parents, des collègues, des enfants), problèmes insolubles, impasses, difficultés imprévues, catastrophes déclenchées par des propos bien anodins, accusations incompréhensibles, bref, les sacs de nœuds indémêlables dans lesquels on se trouve régulièrement empêtrés avant d'y avoir pris garde, et dont on ne sait comment on arrivera à en sortir.

D'autre part, quand on parle avec les Voyageurs des écoles qu'ils ont fréquentées ou de celle que leurs enfants fréquentent présentement, on retrouve de semblables histoires : celles que leur font ou leur ont faites tel collègue, tel directeur, telle mairie, tels parents ; histoires racontées de façon violente, passionnelle, que nous reconnaissons tantôt comme des histoires impossibles (mais n'avons-nous pas aussi vécu des histoires

¹ Nous remercions Alain Reyniers, rédacteur en chef de la revue *Études Tsiganes*, ainsi que Stéphane Lévêque, président de la FNASAT, éditeur de la revue, pour leur autorisation à republier ce texte paru en 1989, mais qui n'a pas pris une ride. (NDLR)



Sommaire

À l'école avec les élèves
roms, tsiganes et voyageurs



impossibles, incroyables ?), tantôt comme bien tristement vraisemblables ! La conjugaison des meilleures volontés (que dire des autres !) ne cesse donc d'égrener ses cortèges de malentendus.

Cette constatation est évidemment banale : tout le monde (tout le monde dans « ce monde-là ») sait cela. Notre étonnement rétrospectif et notre trouble naissent à constater que dans les articles de revue, les rencontres entre « spécialistes », les colloques officiels, les rapports adressés aux ministres, aux instances politiques nationales ou aux organismes internationaux, il n'en est jamais question. C'est peut-être la toile de fond qui sert de référence, celle qui permet aux « gens des terrains » d'entendre, de comprendre, de juger ce qui s'écrit ou se dit publiquement à l'aune de l'expérience et de repérer inmanquablement dans ses interlocuteurs celui qui « sait » et celui qui « ne sait pas » ; mais de l'expérience qui a constitué les critères de lecture ou d'écoute, nulle trace.

Pourquoi cet écart ? Pourquoi ce silence ? Il ne nous semble pas qu'il s'agisse d'un simple réflexe de pudeur ou de recul devant des matériaux de « faits divers », mais d'une attitude consacrée par des lustres de travail scientifique : les « histoires », c'est l'anecdotique, le négligeable ; si on n'en parle pas, ce n'est pas pour cacher leur malséance, mais parce qu'elles sont à proprement parler insignifiantes. Cette idée-force du côté des savoirs (apprendre à distinguer entre l'important et l'accessoire, le fondamental et l'aléatoire, la variable pertinente et les parasites de la situation) est soutenue par une autre idée-force, du côté de l'action (action pédagogique, sociale, politique, etc.) : tous ces conflits, ces incompréhensions, que chacun peut à son gré organiser après coup en « bonnes histoires », amères ou drôles, seraient dépassables. Si de bonnes solutions (pédagogique, politique, sociale, encore culturelle selon les interlocuteurs) pouvaient être mises en place, s'institutionnaliser, alors les difficultés apparaîtraient pour ce qu'elles sont : de simples malentendus faciles à lever.

Nous nous inscrivons en fait contre une telle espérance qui nous paraît illusoire, pire, mystificatrice. Il existe entre les Voyageurs et l'école un malentendu fondamental qui ne nous paraît pas relever de la conjugaison malencontreuse de situations conjoncturellement défavorables. Il ne nous semble pas provisoire, mais durable. Bref, il est quelque chose qu'il faut penser.



Penser le malentendu

Penser le malentendu, c'est essayer d'élucider ce qui constitue l'espace de communication – de mauvaise communication – entre l'école et les Voyageurs. Car, s'il y a malentendu, c'est qu'il y a communication, c'est-à-dire contacts, échanges, relations, attentes réciproques et non pas simplement étrangeté, séparation, exclusion ou rejet. Cet espace de communication nous semble doublement orienté :

- Une orientation va de l'école vers les Voyageurs. Comment les rencontre-t-elle ? Dans quel cadre législatif, quel contexte politique, quelles structures et quel programme d'enseignement ? Comment accueille-t-elle les enfants ? Quel projet d'instruction a-t-elle à leur endroit ?
- Une orientation va des Voyageurs vers l'école : pourquoi et comment scolarisent-ils leurs enfants ? Qu'attendent-ils de cette scolarisation ? Quel profit réel en tirent-ils ?

Cet espace de communication à partie double fonctionne un peu comme un espace-frontière, où les instituteurs camperaient sur leur terrain et les écoles, dument mandatés par leur institution, avec des instructions (officielles) pour agir et des comptes à rendre à qui de droit ; quant aux Voyageurs, ils « décident » – de plein ou de moindre gré – de venir vers l'école. Les règles de la relation, les attentes, les valeurs, les manières d'être et de dire ne sont pas les mêmes ici et là, et chaque partie ignore, au moins partiellement, ce qui constitue le point de vue d'en face.

Tenter de penser la nature du malentendu, c'est rencontrer aussitôt plusieurs difficultés.

Tout d'abord, il se trouve que nous faisons partie du champ de l'étude, de l'espace de communication considéré (nous, les enseignants) ; c'est dire que nous sommes d'un côté de la frontière, du côté de l'école, que nous ne pouvons pas ne pas y être et n'avons pas à ne pas y être. Tout enseignant qui remettrait fondamentalement en cause le bienfondé de sa position à enseigner les conflits de Voyageurs s'éliminerait en droit (et très souvent en fait) de l'espace d'interlocution défini plus haut. S'il n'y a donc pas pour nous de point de vue de Sirius, permettant de nous tenir au-dessus des deux parties, il n'y a pas non plus de passage possible « de



l'autre côté », pour adopter purement et simplement ce qui pourrait être le point de vue des Voyageurs sur l'école.

Une deuxième difficulté en découle : il faut percevoir à chaque instant que lorsque nous disons « les Voyageurs », nous risquons un abus de langage. L'école ne rencontre pas – pour le moment – les Voyageurs, mais des Voyageurs. Ceux qui fréquentent l'école sont une minorité, importante certes (les évaluations semblent concorder pour dire qu'une moitié environ des enfants est « touchée » par l'école). Nous ne pouvons donc témoigner pour la totalité des Voyageurs. Or la question scolaire ne cesse, à cause de l'obligation inscrite dans la loi, d'inférer des relations qui ont lieu à partir de celles qui devraient être, comme s'il s'agissait d'une question purement quantitative (faire croître les pourcentages sur les courbes statistiques). Les Voyageurs qui viennent vers l'école sont-ils représentatifs des sous-groupes où ils se meuvent ou s'en distinguent-ils ? Aucune politique de scolarisation ne peut négliger ce fait. Nos affirmations ne peuvent donc valoir au-delà de la sphère de nos rencontres : celles des parents d'élèves.

La troisième difficulté tient à ce que l'école est le territoire des enseignants, non celui des Voyageurs. Sur ce terrain, ce sont ceux-là qui décident, projettent, organisent, gèrent, bref, exercent dans des marges limitées, mais réelles, un pouvoir. Mais l'école est loin d'être unanime sur l'exercice de ce pouvoir : la décision de créer ou de fermer une classe spéciale, de gérer l'emploi du temps des enfants du Voyage met en jeu des politiques, des choix institutionnels, des luttes intenses dans lesquelles les Voyageurs ne sont évidemment qu'une des multiples occasions permettant de rouvrir le dossier du contentieux entre inspecteurs et instituteurs, syndicats et administration, directeurs et adjoints, mairies et écoles. En fait, les Tsiganes qui scolarisent leurs enfants ont un pouvoir d'une autre nature, mais redoutable : celui de « vider les lieux » de leur plein gré, de faire qu'une classe ou une structure créée (ô combien difficilement) à leur intention continue ou non d'exister. Ce contre-pouvoir n'est pas de même nature que le premier, mais sa découverte confronte les enseignants à une situation inédite dans l'Éducation nationale. Une part de malentendu s'élabore sur ce fait : les enseignants ne cessent d'oublier (car ils ne peuvent l'accepter) qu'un groupe social use de l'école et de l'instruction à son gré.



Sommaire

Enfin, dernier obstacle, les expériences professionnelles à travers lesquelles nous avons éprouvé et « travaillé » le malentendu (c'est-à-dire recueilli des informations, interprété des événements, vérifié des suppositions, y compris des comportements apparemment contradictoires ou incohérents) se sont concentrées sur un terrain particulier, limité (pour nous, Les Clayes-sous-Bois). D'autres expériences, menées dans d'autres contextes, conduiront peut-être certains à penser les choses différemment. Nous revendiquons cependant la légitimité de notre point de vue limité, seul point de vue possible pour un enseignant. Quelles que puissent être par ailleurs les informations ou les connaissances « générales » qu'il se constitue dans ses lectures ou discussions avec d'autres spécialistes, l'expérience de la classe, le travail de l'enseignant sont par définition centraux dans la façon d'aborder les problèmes, et cette expérience ne peut être « générale ».

Très concrètement, nous allons traiter de ce malentendu autour d'une question : l'assiduité, ou plus exactement l'absentéisme, en essayant de voir successivement comment les choses se passent du point de vue de l'école et du point de vue des Voyageurs.

Du côté de l'école : l'absentéisme et ses effets sur l'enseignant

En recevant des petits Voyageurs, beaucoup d'enseignants découvrent que la loi qu'ils croyaient valoir pour tous les écoliers vivant en France comporte des exceptions. Le statut juridique des Voyageurs autorise et organise la discontinuité de la fréquentation scolaire, l'imprévisibilité de cette fréquentation et un nombre plus élevé d'absences que l'on n'est pas tenu de justifier (par un certificat médical par exemple). Lorsque était joint à ce statut un dispositif administratif (les livrets de fréquentation, les fameux cartons bleus abolis en 1981), l'enseignant se trouvait doté d'un moyen de contrôle et de pression encombrant, délicat et inefficace ; en effet, les maîtres étaient amenés soit à être en règle avec la loi, mais en conflit avec tous les parents, soit à définir des marges de tolérance acceptables, mais en assumant de couvrir officiellement l'illégalité.

Aujourd'hui, la suppression d'un tel contrôle n'a pas pour autant réglé la question : dans tous les cas, l'instituteur qui constate les présences à l'école est amené à interroger les familles et à demander des comptes. Chacun sait qu'il existe des « manières » de ne pas être là où l'on



est attendu, qui sont ressenties forcément comme insupportables. Mais l'instituteur qui se décide à demander aux parents de fournir les raisons de l'absence de leurs enfants sait qu'il s'engage personnellement et prend le risque d'un conflit. Il est possible (probable ?) qu'il ne pourra se contenter des raisons invoquées qui lui apparaissent comme peu convaincantes, sujettes à caution, invérifiables, bref, mauvaises et irrecevables, donc reçues de force par impuissance à les réfuter ou à les rejeter.

Encore heureux pour l'enseignant si son exigence – à ses yeux fondée sur le seul souci des enfants – ne se retourne pas contre lui et n'apparaît pas comme une sévérité malvenue, signe de son agressivité, de sa mauvaise volonté, de son hostilité aux Voyageurs. À cela s'ajoutent bien souvent un sentiment diffus de culpabilité ou des tourments de conscience : l'enseignant perçoit obscurément qu'une partie de la difficulté tient à une mauvaise connaissance du milieu, à des raisons qui dépassent de loin sa propre responsabilité et son propre pouvoir, le mettant de ce fait dans la position d'exercer une action (symboliquement) coercitive injustifiée.

L'argumentation des enseignants

Placé devant la nécessité d'argumenter sa position, pour les familles, les enfants, les collègues et à ses propres yeux, l'enseignant se trouve curieusement obligé de retrouver les bonnes raisons de la loi d'obligation scolaire, devenue pour (presque) tous si évidente qu'elle n'a plus besoin d'être justifiée. Les arguments généralement invoqués ne manquent pas :

- arguments utilitaristes sur la valeur sociale des apprentissages ;
- arguments juridiques sur l'obligation pour tous de respecter la loi ;
- arguments pédagogiques sur la continuité des apprentissages ;
- arguments moraux sur l'inconscience des parents devant l'avenir de leurs enfants.

Les thèmes misérabilistes trouvent dans l'école un terrain particulièrement favorable à leur épanouissement, car la fréquentation nécessaire des familles s'effectue dans la constance d'un écart social et culturel ressenti avec acuité. Les thèmes du dénuement matériel et moral, de l'alcoolisme, de la violence, de la délinquance assurent ainsi de multiples fonctions



Sommaire

non « descriptives » ; se justifier, se rassurer, se glorifier en se confortant dans le sentiment qu'est inévitablement bénéfique l'action de l'école.

Plus rarement, ce sont des explications ethnoculturelles qui sont avancées : « Ils viennent à l'école parce qu'ils sont dominés, dans un monde qui les y contraint pour mieux les faire disparaître, ou qui, à tout le moins, ne prend pas en compte leur identité ». Cette argumentation est professionnellement suicidaire, et il est rare qu'un enseignant puisse très longtemps s'évertuer à apprendre à lire à des enfants quand il dénigre le bienfondé de cette intervention.

Dans tous les cas, il n'est possible à l'enseignant de tenir sa place, de parler et d'être écouté (dans l'école) que s'il démontre l'excellence de sa position : s'il a des élèves. Dans tout autre cas, la source des difficultés disparaît, les Voyageurs ayant émigré vers d'autres terrains ou d'autres écoles. Restent, au-delà des rancœurs, déceptions, soulagements, soit une situation banalisée (l'école ordinaire, avec, le cas échéant quelques présences trop peu nombreuses pour « faire des histoires »), soit l'une des formes de néant qui sanctionne l'échec d'une structure spécialisée (fermeture de classe, départ de l'enseignant).

Ce qui ressort en dernier lieu, c'est bien la dépendance des enseignants par rapport à l'assiduité scolaire des Voyageurs. Par leur présence ou leur absence, ceux-ci tiennent en fait, sinon en droit, l'instituteur (spécialisé) prisonnier sur son propre terrain. On comprend dès lors pourquoi tous les discours professionnels (analyses de la situation, solutions envisagées, projets pédagogiques et institutionnels) épousent inévitablement et invariablement le rapport personnel de chacun au problème posé, quelles que soient les positions et les attitudes (fort diverses, on le sait) qu'en définitive chacun adopte.

Du côté du « terrain »

Si nous essayons maintenant de voir comment les choses se passent du côté des Voyageurs, l'assiduité scolaire se présente sous un tout autre jour, non plus comme une valeur évidente, consubstantielle aux valeurs du savoir scolaire, mais comme un enjeu, un combat et une contrainte.



Un enjeu

L'adhésion au projet de scolarisation ne va pas de soi. Sur un terrain il peut constituer le trait distinctif d'un groupe, d'une famille, d'un réseau. Et même lorsqu'il y a adhésion, même partielle, aux valeurs de la scolarisation, celle-ci fonctionne comme un trait culturel secondaire et d'emprunt récent ; il est encore menacé, instable, inégalement investi à l'intérieur d'une même famille par le père et par la mère, susceptible de fluctuer selon que la conjoncture extérieure (le travail, le terrain, l'école), ou intérieure (la santé, les ressources, l'âge des frères et sœurs, la place dans la fratrie) est plus ou moins favorable.

Pour les familles sédentaires, le projet de scolarisation est inscrit une fois pour toutes dans la vie quotidienne, par la stabilité des lieux d'habitation, les obligations professionnelles des parents, leur expérience scolaire et le projet familial pour les enfants. Que l'école vienne à manquer (un jour de grève, par exemple !) et c'est toute l'organisation quotidienne qui est perturbée. À l'opposé, à chaque changement de terrain, les parents voyageurs peuvent remettre en cause le bienfondé de leur investissement scolaire. Et ce que veut ou refuse l'enfant joue un rôle non négligeable, d'autant plus qu'aucune contrainte matérielle n'impose jamais à une famille tzigane de se séparer de ses enfants pour vaquer à ses occupations.

De ce point de vue, l'assiduité scolaire est donc une partie qui se joue non à deux (école-parents), mais à trois (école-parents-enfants). Des changements, négligeables aux yeux de l'école (que le maître soit déjà connu ou nouveau, l'école proche ou lointaine, accueillante ou rejetante, tolérante ou stricte, etc.) peuvent faire basculer un projet de scolarisation pourtant bien ancré et entraîner une provisoire désaffection.

Un combat

Étant un enjeu, l'assiduité scolaire est aussi un combat sans cesse répété, comme si l'énergie mobilisée autour de la fréquentation scolaire ne se capitalisait jamais. À chaque nouveau stationnement, il faut trouver une école, s'y inscrire, s'y faire admettre, régler de multiples problèmes (déplacements, cantine, etc.). On comprend qu'une telle dépense d'énergie, sans cesse renouvelée, ne vaille la peine d'être effectuée que si le profit escompté est « suffisant ». On peut faire la liste (non exhaustive)



des données qui interviennent dans la prise de décision, force de l'adhésion aux valeurs scolaires :

- place de l'école dans l'ordre des priorités vitales ;
- durée escomptée du séjour ;
- difficultés d'accès à l'école ;
- valeur présumée de l'enseignement dispensé ;
- connaissance du lieu, des habitudes, des personnes ;
- situation économique du moment ;
- évènements familiaux ;
- rôle d'entraînement ou de frein joué par les autres Voyageurs, etc.

Cette simple liste donne une mesure de la complexité des paramètres en jeu ; elle illustre à quel point le simple fait de faire aller les enfants à l'école peut être ressenti par les parents les plus consentants comme un véritable travail, comme un combat permanent.

Une contrainte

Lorsque la fréquentation scolaire devient effective, elle impose une série de contraintes jamais aisément compatibles avec les autres contraintes qui structurent la vie des adultes. L'école impose une organisation du temps journalière, hebdomadaire, une ponctualité (arriver à telle heure, quelle que soit la saison), des régularités contradictoires avec les rythmes habituels ; elle restreint les marges de liberté nécessaires à la gestion des relations, des démarches, des déplacements, bref, à ce qui est un « bon usage » du temps.

L'aspect contraignant apparaît le plus nettement quand les enfants approchent de l'adolescence, un âge (douze ans et au-delà) où l'attrait essentiel de l'existence est l'entrée pleine et entière dans le monde des adultes, monde dont ils connaissent déjà parfaitement la réalité pour la partager à longueur de « vacances ». Les contraintes matérielles multiples qui sont le lot ordinaire n'empêchent pas que chacun soit « son maître », maître de son temps, de son emploi du temps, de ses rythmes ; en suivant son père ou son oncle, sa mère ou sa cousine, on apprend comment assurer le nécessaire, répondre à l'urgence, profiter de l'occasion, sceller des alliances ou s'acquitter de ses dettes. En face, il y



a l'organisation répétitive de l'école, ou pire du collège, où s'effectuent des apprentissages souvent ennuyeux, mais qui, même lorsqu'ils sont intéressants, ne peuvent qu'apparaître comme futiles ou luxueux à côté des apprentissages essentiels de la vie. Comment pourrait-on hésiter à choisir ?

Permanence du malentendu

Ainsi les deux mondes de l'école et du terrain n'apparaissent pas tant comme opposés ou antagonistes (ils le sont, mais partiellement), qu'étrangers l'un à l'autre, organisés autour de valeurs, de contraintes, d'évidences qui ne communiquent pas. L'analyse que nous avons esquissée à propos de l'assiduité scolaire pourrait être faite à propos d'autres situations analogues dans tous les domaines de la vie scolaire. Par exemple, à propos des apprentissages ou de la discipline, mais aussi de la langue (comment parle-t-on, à qui et quand ?), de l'accueil, de la tenue (des attitudes corporelles et des vêtements), etc. En ce qui concerne l'assiduité, le malentendu aboutit à un vrai paradoxe : ce sont les Voyageurs qui fréquentent le plus l'école qui, par force, subissent le plus les reproches d'absentéisme. De même, ce sont ceux qui se comportent au plus près de la norme (présence, réussite dans les apprentissages, acceptation des règles « sédentaires » de la discipline) qui subissent le plus de reproches d'écart à la norme dans la mesure où ce sont eux qu'on y compare le plus, puisqu'ils sont les seuls vraiment comparables... et les seuls sensibles à cette comparaison.

Quel que soit le domaine envisagé, le malentendu constitue un mode de relation obligé entre les deux parties. Le fait que chacun des deux points de vue soit également légitime, que l'un n'a pas à l'emporter sur l'autre, définit déjà la communication comme travail. À l'intérieur de chacun des points de vue, une multitude de positions individuelles est possible. On peut changer de position, mais on ne peut pas changer de point de vue. D'autres lieux sociaux sont sans doute plus familiers des confrontations de mondes étrangers l'un à l'autre. De l'école, lieu de transit de la société tout entière, on a fini par croire que son omniprésence avait aboli son étrangeté, et que les valeurs de l'école étaient les valeurs de la société elle-même. Les Voyageurs rappellent aux enseignants qu'il n'en est rien. Aussi tsiganophile qu'il puisse être, un enseignant reste un enseignant et



se révèle comme tel chaque fois qu'on remet en cause d'une façon ou d'une autre la scolarisation à travers laquelle il se définit dans son identité professionnelle (à l'étonnement des Voyageurs qui peuvent alors ne pas comprendre...). De même, il y a un monde entre les Voyageurs qui nouent à travers leurs enfants des relations suivies avec l'école et ceux qui lui sont indifférents ou hostiles. Mais le plus proscolaire des Tsiganes est d'abord tsigane.

Du coup, on saisit, au-delà de ses multiples manifestations, la permanence et la régularité du malentendu. Quand les conditions de scolarisation changent (école, région, contraintes administratives, et bien sûr enseignants), les problèmes se trouvent posés autrement, mais c'est toujours et partout dans la même situation fondamentale. Cela confère aux structures spécialisées les plus rodées ce caractère si particulier d'instabilité et de fragilité, si difficile à assumer pour les enseignants qui ont l'impression de ne jamais rien capitaliser, sinon l'expérience et la mémoire.

Une situation irréductible ?

Notre réponse est « oui », évidemment !

Ceci ne signifie pas du tout que tout se passe et se passera toujours mal. La mémoire, justement, mais aussi les habitudes, l'indifférence réciproque, les compromis passés et... l'oubli après les départs règlent bien des situations. L'erreur serait de dénigrer ces solutions, en n'y voyant que pis-aller, médiocres arrangements à moindres frais. Ne pourrait-on y voir, au contraire, solutions de « moindre mal », qui sont souvent dans l'école solutions plus sûres et respectueuses des personnes que les situations pensées « pour le plus grand bien » des enfants ?

Dire que le malentendu est irréductible ne signifie donc pas qu'il n'y ait rien à faire dans le champ d'une impossible communication, au contraire. Car un problème qui n'a pas une « solution » définitive, qui ne peut être « réglé » une fois pour toutes par une décision politique, une réglementation institutionnelle, une réforme pédagogique, une culture et un savoir ethnologique (toutes choses évidemment fort nécessaires par ailleurs, et pour d'autres raisons...) est un problème qui doit recevoir ses réponses au coup par coup. Il y a là une relation à gérer et dont il faut savoir qu'il faudra la gérer tout le temps. En disant que le malentendu ne



Sommaire

peut être dissipé, nous ne disons après tout qu'une chose bien banale : aucune « machinerie » ne peut soulager définitivement les acteurs du travail de la communication.

Il y aurait évidemment à tirer de cette affirmation bien des conséquences, tant pour la scolarisation des Tsiganes et la formation des enseignants de ce public « particulier » que pour la scolarisation et la formation « ordinaires » dans l'Éducation nationale. À écouter ce qui se dit entre collègues, comme nous le racontions au début, il semble que dans les rapports avec les Voyageurs ces conséquences aient en grande partie déjà été tirées, par la force des choses. Nous n'avons donc fait qu'écrire, dire publiquement, ce que beaucoup d'entre nous font, donc savent déjà parfaitement. Mais, nous semble-t-il, ce n'est pas rien.

Anne-Marie Chartier, Alain Cotonnac

3. Apprendre à lire, oui, et ensuite... ?

Marie-Claire Simonin

De l'influence des représentations sur les apprentissages scolaires : celles des élèves, de leurs familles, mais aussi celles des enseignants. Beaucoup d'implicites à déplier pour permettre à ces enfants d'entrer dans la culture scolaire.

Je suis enseignante spécialisée dans une école qui accueille les enfants du voyage stationnés sur l'aire d'accueil de la Malcombe à Besançon. Dans l'école j'ai un statut particulier puisque, bien que détentrice du CAP-ASH option E, je ne fais pas partie du réseau d'aides spécialisées, mais de l'équipe enseignante. Mon poste comporte des missions spécifiques qui ont été définies par l'inspectrice de circonscription, chargée du dossier « enfants du voyage » pour le département. Je suis identifiée comme personne de référence par les Voyageurs : ils viennent auprès de moi procéder aux inscriptions et s'adressent systématiquement à moi en cas de problème. Je connais les familles depuis quelques années déjà et, dans la plupart des cas, j'ai travaillé à des moments divers avec plusieurs enfants d'une même fratrie.

Un cadre de travail satisfaisant

Le groupe scolaire comprend cinq classes de maternelle et neuf classes élémentaires ; nous bénéficions d'effectifs un peu moins importants que dans les autres écoles, l'inspection académique considérant que cela se justifie par l'accueil des enfants du voyage. Les classes se répartissent sur quatre bâtiments distincts, ce qui permet d'éviter une trop grande concentration d'élèves dans les cours de récréation et de mieux faire face aux situations conflictuelles quand elles se présentent. Les enfants du voyage sont intégrés dans les classes ordinaires et ils ne viennent travailler avec moi que par moments et en petits groupes, ou alors c'est moi qui vais travailler dans leur classe, soit sous forme d'une aide individuelle, soit en co-intervention avec le maître de la classe. Mes modes d'intervention sont très variés de façon à répondre au mieux



Sommaire

À l'école avec les élèves
roms, tsiganes et voyageurs

3. Apprendre
à lire, oui, et
ensuite... ?

Marie-Claire
Simonin



Sommaire

À l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs

aux besoins des élèves, et à veiller à ce que l'aide n'empêche pas le développement de l'autonomie face aux apprentissages. Il m'arrive aussi de constituer des groupes mixtes avec des enfants non-Voyageurs pour susciter des situations où mes élèves doivent créer des relations avec les *Gadjé* – les autres les acceptent volontiers, mais les petits Voyageurs ont tendance à rester entre eux. L'essentiel de mon travail consiste dans l'apprentissage de la lecture : apprentissage proprement dit pour les enfants de six à douze ans, ou activités préparatoires à la lecture pour les enfants de grande section, puis consolidation des acquis et écriture de textes pour les enfants de cycle 3. La plupart de ces élèves sont scolarisés régulièrement et changent peu d'école, ils bénéficient donc d'une aide massive et régulière, et rares sont ceux qui ne sont jamais venus travailler avec moi. Sans cette aide spécifique, une proportion importante de ces enfants n'apprendrait pas à lire.

Au regard de ce qui se passe dans les autres écoles au niveau national, les conditions de scolarisation ici peuvent pourtant être qualifiées de très bonnes. Les élèves sont inscrits dans les classes et adaptent leur comportement à celui du plus grand nombre, alors que l'expérience de classes de Voyageurs fermées (c'est-à-dire des classes uniquement constituées de Voyageurs) montre que les élèves s'y comportent comme à l'extérieur de l'école et, sans la stimulation apportée par le grand groupe d'une classe hétérogène, s'y contentent d'acquisitions minimales. Dans les classes de notre école, la proportion d'enfants du voyage varie de 1 à 5 par classe, ce qui permet une intégration aisée. Les enseignants de l'école sont habitués à les accueillir et à adapter leur enseignement pour eux. Les rapports avec les parents sont bons, ils ont une grande confiance en l'école depuis de nombreuses années. De plus, les élèves savent pouvoir bénéficier d'une aide spécialisée, même s'ils ne sont là que pour quelques jours.

Lanna Hollo¹ décrit la situation de grande discrimination dont sont victimes les gens du voyage face à l'école et semble expliquer ainsi l'échec scolaire. Il faut bien entendu veiller à ce que les enfants du voyage soient scolarisés dans de bonnes conditions, mais on constate qu'avec des moyens conséquents et une grande détermination, alors même que

¹ Lanna Hollo, « Du droit à l'éducation pour les Tsiganes et Gens du voyage », revue *Diversité* n° 159, « Roms, Tsiganes et Gens du voyage », CNDP, 2009.



toutes les conditions de la réussite scolaire sembleraient réunies, notre équipe se heurte à des obstacles importants, ce qui est d'autant plus décourageant qu'on ne voit pas à priori ce qu'on pourrait faire de plus.

Suffit-il d'apprendre à lire ?

Pendant longtemps, j'ai pensé qu'il « suffisait » de leur apprendre à lire, et qu'ensuite, les enfants du voyage pourraient suivre le cursus normal, mais, après plusieurs années de pratique, il me faut bien admettre que ce n'est pas aussi simple. On constate qu'à l'exception de quelques élèves déjà âgés et très peu scolarisés, les élèves réguliers parviennent pratiquement tous à apprendre à lire. Plus exactement, ils apprennent à décoder, mais ensuite ?

Faisons une première série d'observations. Si aucune des difficultés d'apprentissage des enfants du voyage n'est en soi spécifique à cette population, le faisceau des difficultés rencontrées est en revanche très caractéristique. La plupart du temps, ces enfants ont beaucoup de connaissances scolaires, mais celles-ci, cueillies au hasard de leurs pérégrinations, n'ont pas de sens pour eux, parce qu'elles n'ont pas de liens entre elles. Il suffit parfois, à la faveur d'un entretien approfondi avec l'élève, de redonner un peu de cohérence dans ces apprentissages déjà effectués, pour qu'il fasse un grand pas. On peut néanmoins repérer une suite d'étapes difficiles à franchir par une grande partie des élèves, des obstacles inhérents à l'apprentissage du décodage de l'écrit : la compréhension du principe alphabétique, l'acquisition de la compétence consistant à faire fusionner les phonèmes, la gestion des sons à plusieurs lettres. Une fois ces obstacles dépassés, il reste alors à systématiser le décodage, ce qui prend quelquefois du temps pour ceux que la rigueur de l'entraînement rebute. Face à ces écueils, il existe des outils très intéressants, piochés pour une bonne part dans la boîte à outils des maîtres spécialisés.

Quand ils savent décoder, beaucoup sont convaincus d'avoir rempli le « contrat » : on les a mis à l'école pour qu'ils apprennent à lire, ils ont appris à lire. Mais ils ne considèrent pas la lecture comme un outil, déchiffrer était un but en soi, et lire ne leur sert à rien, puisque tous autour d'eux s'en passent très bien ! Il leur reste alors à apprendre à « comprendre » : à donner du sens à la lecture – l'acte de lire – pour apprendre à donner



du sens à leurs lectures, ou apprendre à produire des énoncés écrits qui ont du sens. Il leur faut aussi comprendre que la lecture est un outil d'interface qui donne accès à d'autres savoirs, d'autres savoirs dont ils ne connaissent souvent ni l'utilité, ni même l'existence. Au quotidien, cette grande difficulté à donner du sens aux apprentissages scolaires se traduit chez mes élèves par une grande passivité, un manque d'autonomie et de motivation. Comment faire pour qu'ils puissent enfin donner du sens aux apprentissages et qu'ils s'inscrivent dans une démarche volontaire d'accession aux savoirs ?

Des rapports particuliers aux apprentissages, à l'école

Ces constats sont évidemment à replacer dans une problématique plus large liée à l'absence de familiarité avec l'écrit, au mode spécifique de transmission interne des savoirs et à une relation particulière à la culture. Aline Beaudou² explique très bien le type de difficultés rencontrées, ainsi que leurs fondements culturels. Mais, comme elle le dit aussi, « *l'échec scolaire des enfants du voyage révèle peut-être surtout l'échec de notre système éducatif à prendre en charge les publics qui lui sont les plus étrangers [...] par leurs modes de vie et d'éducation* ».

Je voudrais maintenant envisager quelques pistes d'adaptation de nos pratiques de façon à améliorer les conditions d'apprentissage de nos élèves. Il me semble que les représentations que les différents protagonistes (élèves, enseignants, parents) entretiennent les uns à propos des autres et celles qu'ils entretiennent à propos des objectifs et des processus d'apprentissage sont sans doute décisives à appréhender. Elles influent sur les motivations, les choix et les attentes de chacun et sur la qualité des relations qui s'instaurent alors. Dans les premiers temps où je travaillais avec les enfants du voyage, je me souviens avoir éprouvé une sensation d'étrangeté, une sorte de malentendu léger, mais permanent, comme si deux réalités se côtoyaient sans jamais coïncider tout à fait. Nous parlions bien la même langue, mais les quiproquos se succédaient, certains mots recouvraient des réalités différentes. « *Mais non maitresse, on dit comme ça ! Nous, on ne veut pas parler comme vous !* », c'est-à-dire « *comme vous les Gadjé* ». Ce sont ces décalages qu'il faut identifier et

² Aline Beaudou, *Comprendre les difficultés des enfants du voyage dans l'accès à la culture...* et *Prendre en compte les difficultés des enfants du voyage dans l'accès à la culture écrite...*, articles qu'on peut trouver sur le [site Internet du CASNAV de Toulouse](#).

3. Apprendre
à lire, oui, et
ensuite... ?

Marie-Claire
Simonin



Sommaire

À l'école avec les élèves
roms, tsiganes et voyageurs

travailler, non pour imposer une vision du monde univoque, mais pour trouver des terrains d'entente et d'écoute. J'ai donc choisi d'orienter mes recherches sur des pistes qui sont avant tout affaire de « représentations » et qui ne pourront avoir d'effet notable que sur un temps relativement long.

Si l'on interroge les élèves sur ce qu'on vient faire à l'école, sur ce qu'est apprendre, à la façon scolaire, sur ce à quoi cela sert, voici les réponses que l'on peut obtenir : « *Je suis comme mon père : il ne sait pas lire* » ; « *J'aime pas lire, c'est trop dur* » ; « *J'y arrive pas et personne vient m'aider* » (si on interroge cet élève sur le sens qu'il donne à « aider », on comprend que ce qu'il souhaiterait, c'est qu'on le fasse à sa place). « *Mon père, il sait pas ses tables de multiplication et il compte quand même. Pour couper un arbre, j'ai pas besoin d'aller à l'école* » ; « *Mais non, j'ai pas besoin de savoir lire, pour les papiers, y a l'assistante sociale !* ». Deux idées reviennent sans cesse : cela me demande un effort dont je ne perçois pas l'utilité, et ce pour accéder à un savoir dont je ne perçois pas, non plus, l'utilité.

Quant aux représentations qu'ont les parents du pourquoi de l'école, elles sont du même ordre. Une mère me disait un jour : « *Oui, je sais lire, je peux apprendre à mon fils : je connais les lettres* ». Et puis il y a cette idée, toujours récurrente dans la bouche de certains parents, que tout ça ne sert à rien. « *Vous, vous allez à l'école, ça vous empêche pas d'être au chômage ! Moi, je sais pas lire, mais j'ai toujours gagné ma vie !* ». La conception qu'ils ont de l'appropriation du savoir scolaire est constituée essentiellement d'attitudes passives : écouter, être sage. Les parents eux-mêmes sont rarement lecteurs et n'ont pour la plupart pas d'expérience d'un apprentissage scolaire réussi : celle d'un savoir dynamique qui se construit progressivement, d'une démarche active de prise d'informations, puis de construction de liens entre divers éléments qui deviennent cohérents entre eux, assurant alors non seulement l'acquisition de compétences éparses, mais une compréhension véritable.

Une démarche décisive : expliciter

On voit bien qu'il est nécessaire d'explicitier, aux enfants, et à leurs parents, comment on apprend à l'école. Mirna Montenegro, enseignante et chercheuse au Portugal, organise des animations scolaires sur les marchés où travaillent les Gitans et fait participer les familles aux activités

3. Apprendre
à lire, oui, et
ensuite... ?

Marie-Claire
Simonin



Sommaire

À l'école avec les élèves
roms, tsiganes et voyageurs

de leurs enfants, de façon à « favoriser la démocratisation, l'explicitation et le croisement des savoirs formels et informels, mais aussi de renforcer la visibilité sociale de l'acte éducatif en tant qu'acte culturel »³. Nous essayons également d'organiser des moments dans la classe où les parents sont invités à venir voir travailler leurs enfants (à l'instar de ce qui se passe dans les « réseaux d'échange réciproques de savoirs »⁴). Un biais vient d'ailleurs de m'être proposé par un organisme de formation pour adultes à qui le conseil général a demandé d'initier un projet d'alphabétisation : un travail qui aura lieu dans les locaux de l'école, avec les mamans qui le souhaiteront afin de leur permettre d'aborder le monde de l'écrit par le biais d'un atelier d'écriture en commun. Si les parents ont une idée plus claire de ce que l'on vient faire à l'école, tant en ce qui concerne les objectifs que les modalités d'apprentissage, qu'eux-mêmes pénètrent un peu plus le monde de l'écrit, le sens qu'ils donneront aux apprentissages de leurs enfants sera à coup sûr différent.

Les représentations qu'entretiennent les uns et les autres sur les apprentissages peuvent avoir d'autant plus d'incidences fâcheuses qu'elles demeurent inconscientes à tous les acteurs : si les gens du voyage ont une expérience négative de l'école et du travail scolaire et se représentent l'apprentissage d'une façon très éloignée de ses ressorts réels, les enseignants sont eux-mêmes très peu conscients de l'importance hégémonique de l'implicite dans les apprentissages proposés. Il me semble même que l'essence même de l'apprentissage de la lecture ou des mathématiques, leurs fondements, ne soient que rarement explicités. Pour les enfants des classes instruites, ce n'est pas grave, car ils ont acquis ces fondements pour ainsi dire dans leur biberon, mais pour les autres... ? Pour ceux auquel l'univers de l'écrit est étranger et desquels l'école exige la maîtrise d'un implicite qu'ils ne soupçonnent même pas, le parcours est alors beaucoup plus incertain. Par exemple, les gens du voyage n'ont pas conscience que certains apprentissages de l'école maternelle sont un préalable nécessaire à l'apprentissage de la lecture. Leurs enfants ne vont pas à l'école maternelle. Par ailleurs, comment des parents eux-mêmes analphabètes pourraient-ils montrer à leurs enfants, dans la

3 Mirna Montenegro, « L'éco-formation – ou un village d'Astérix au Portugal – », revue *Diversité* n° 159.

4 Claire Héber-Suffrin, *Pratiquer la formation réciproque à l'école*, Lyon, Chronique Sociale, 2005.



pratique de la vie quotidienne, à quoi la lecture peut servir, ou qu'on lit de gauche à droite, toutes choses qu'on n'apprend pas sur les terrains, et que les enseignants devront expliciter ? Cela peut paraître anodin, mais venir d'un univers oral signifie alors se confronter à cet implicite du monde écrit à travers une foule de détails. « *La pédagogie doit être explicite pour donner une chance aux enfants de milieu populaire d'accéder à la réussite. L'école doit dire ce qui paraît "évident", justement parce que ça ne l'est pas pour tout le monde, en particulier dans les familles les moins pourvues en capital scolaire* ». Mireille Brigaudiot⁵ ne dit pas autre chose quand elle recommande d'expliquer clairement aux enfants pourquoi on accomplit telle tâche, à quoi elle sert. Ainsi, la compréhension du principe alphabétique est un préalable à l'apprentissage de la lecture : les lettres transcrivent des sons. Pour ces enfants à qui leurs parents ne pourront jamais transmettre une telle information, ce doit être explicité et expérimenté. Mon expérience me montre quotidiennement à quel point cette orientation est déterminante pour mes élèves et peut constituer un véritable moteur d'apprentissage : l'élève qui perçoit un peu mieux ce vers quoi il va et les moyens qu'il devra mettre en œuvre est d'évidence plus à même de franchir les obstacles.

S'appuyer sur ce que savent les élèves ?

Pour favoriser les progrès dans l'apprentissage de l'écrit d'élèves issus d'une culture à dominante orale, les enseignants qui travaillent depuis longtemps avec les enfants du voyage mentionnent souvent une piste pédagogique généreuse et séduisante, mais dont l'exploration dépasse rarement le stade de l'intention et peine à devenir opérationnelle. Il s'agit de s'appuyer sur les compétences cognitives propres aux enfants du voyage. On trouve cette idée dans un grand nombre d'articles, mais leur lecture fait surtout apparaître des remarques très générales concernant un rapport au temps particulier, ou de présumées compétences en calcul mental dont la véracité est d'ailleurs loin d'être toujours vérifiée. Utiliser des outils dont les thèmes et les contenus sont centrés sur la vie quotidienne des gens du voyage me paraît rejoindre cette idée, mais cela reste insuffisant pour assurer la motivation. Pour s'appuyer sur les compétences existantes des élèves, il faudrait véritablement les

⁵ Mireille Brigaudiot (et collectif), *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Éducation, 2006.

3. Apprendre
à lire, oui, et
ensuite... ?

Marie-Claire
Simonin



Sommaire

À l'école avec les élèves
roms, tsiganes et voyageurs

connaître et les définir. Or, la plupart du temps, celles qu'on leur prête ne sont que déduites des caractéristiques de leur mode de vie : ils font du commerce, donc ils savent compter. Mais comment comptent-ils, de quelle façon ont-ils appris, qu'en apprennent-ils à leurs enfants, à quel âge, selon quelles modalités ? Il faudrait entreprendre une véritable étude ethnographique sur ces sujets : comment fait cet artisan pour calculer rapidement le prix de sa prestation ? Et si on invitait ce papa à venir un jour expliquer à un petit groupe d'élèves comment il compte, comment il a appris, et comment il pourrait transmettre ce qu'il sait ? Il faudrait observer et analyser des situations au cours desquelles les gens du voyage ont à gérer des interactions avec le monde de l'écrit : comment fait cette femme pour me dire sans erreur ce qui est écrit sur le papier qu'elle m'a fait tirer dans une boîte, alors que, je le sais, elle ne sait pas lire ? Quelles techniques de reconnaissance de l'écrit a-t-elle mises en œuvre, outre la remarquable mémoire orale dont elle fait alors preuve ? Faisons venir les parents à l'école, faisons-les participer à l'enseignement, apprenons-leur à aider leurs enfants dans leurs apprentissages, sans pour autant qu'ils sachent lire eux-mêmes : cela serait aussi une manière de donner du crédit à l'apprentissage et de réhabiliter les parents aux yeux de leurs enfants dans leur relation à l'école.

Les ressources du bilinguisme

Une autre piste d'intervention nous est offerte par Marc Derycke⁶. Il y est question du rapport oral au langage entretenu par les gens du voyage du fait d'un plurilinguisme que leurs concitoyens, y compris enseignants, ignorent la plupart du temps. On a souvent tendance à considérer l'oralité et les peuples sans écriture comme privés de toutes les compétences apportées par la maîtrise de l'écrit. Or, Marc Derycke établit que la maîtrise de ses différentes langues par un même individu permet de développer des compétences qui pourraient être utilisées dans les apprentissages scolaires : être bilingue, ce n'est pas seulement maîtriser deux langues, c'est aussi choisir le moment où l'on utilisera telle ou telle, ce qui indique un grand sens de la stratégie.

⁶ Marc Derycke, « Grand partage » entre oralité et écriture : déplacements critiques, Actes du colloque « Modes et stratégies d'appropriation des savoirs. L'exemple des enfants tsiganes » – Académie de Lyon – novembre 2000.



Je me suis ainsi trouvée en face d'un Voyageur venu chiner et qui parvenait, non seulement à une très bonne maîtrise de la langue, mais aussi de l'accent : impossible de détecter le parler voyageur. À partir du moment où il a dit être yéniche, son accent habituel a refait surface. Cette maîtrise de l'usage des langues permet donc de maîtriser l'interaction. Le passage d'une langue à l'autre repose aussi sur une conversion fine des normes de grammaire : l'oralité n'empêche pas le locuteur d'avoir pleinement conscience de ces deux systèmes distincts de normes, et de les utiliser parfaitement : compétence dont on a grand besoin quand on écrit un texte. Dès qu'on parle une deuxième langue, on devient attentif à la forme, et donc une activité métalinguistique devient possible. Apprendre à lire est avant tout une capacité à prendre de la distance par rapport au langage et le plurilinguisme des élèves peut conférer aussi ce type de compétences. Comment va-t-on pouvoir concrètement utiliser ce levier d'apprentissage ?

Les relations compliquées entre enseignants et parents

Les représentations des enseignants sur les enfants du voyage, leurs capacités d'apprentissage, leur comportement à l'école, les représentations sur les parents et la façon dont ils éduquent leurs enfants sont souvent très négatives. Et j'entends quelquefois des remarques telles que : « *Ces parents ont vraiment une mauvaise influence sur leurs enfants, ils les empêchent de s'ouvrir à autre chose !* ». Dans l'école où je travaille, ces représentations sont d'autant plus prégnantes qu'elles reposent sur une longue expérience. Mais cette expérience reste médiatisée, car la plupart du temps, les enseignants des classes s'en remettent à la « spécialiste » pour régler les différents problèmes que posent les enfants et parlent rarement aux parents directement, attitude acceptée et encouragée par ceux-ci qui préfèrent également m'utiliser comme intermédiaire pour traiter toute question scolaire.

Par ailleurs, tout se passe comme si certains de mes élèves, qui peinent à dire si je suis « du voyage » ou non, ne travaillaient véritablement que tant qu'ils sont avec moi, et comme si, en revanche, ils capitulaient quand ils se retrouvent dans la classe ordinaire, sans le bénéfice d'une attention particulière. Sans doute faut-il favoriser le contact direct avec l'enseignant de la classe, l'amener sur l'aire de stationnement, amener les parents



dans la classe. Comme le remarque si justement Begona Garcia Pastor⁷, la relation affective qui s'instaure entre l'enseignant, l'enfant et sa famille est nécessaire pour créer les conditions d'un apprentissage réussi. Les enfants savent que leurs parents ont confiance en moi, mais ils ne perçoivent pas de relation entre leurs parents et l'enseignant de leur classe, il n'y a pas de délégation directe, celle-ci passe par moi. Il faut que je construise les modalités qui permettront de passer le relais de façon nette.

Les parents d'un côté, les enseignants de l'autre, restent sur des positions défensives. Je pourrais, quant à moi, choisir de conserver cette position très valorisée, d'un côté comme de l'autre, celle d'une personne indispensable au bon fonctionnement de la communication, celle par qui tout se passe, et dont personne ne peut se passer, un des travers difficiles à éviter de cet exercice très spécialisé. Or, il me semble que, à l'instar du projet de certains camions-écoles, qui vise sur les terrains à l'inscription des enfants dans les écoles ordinaires, il me faut absolument travailler à me rendre inutile. En effet, c'est seulement quand mon entremise et ma fonction seront devenues véritablement inutiles que mes objectifs seront le plus sûrement atteints : quand les enfants du voyage et leurs parents pourront s'adresser sans aucune réticence ni crainte à un enseignant et réciproquement. La reconnaissance dans laquelle on nous enferme dès qu'on s'occupe des enfants du voyage, la façon dont on nous promeut immédiatement spécialiste de la question, justement parce que l'on s'occupe d'une population méconnue et redoutée de tous, peut constituer, si l'on n'y prend garde, un frein puissant à notre action.

Bien sûr qu'il faut continuer à se battre pour que tous les enfants du voyage soient scolarisés, et ceci dans de bonnes conditions. Cet axe de travail demeure primordial, en particulier dans notre département où, en dehors de Besançon, il y a de nombreux enfants qui ne sont pas scolarisés régulièrement. Si l'on s'en donne les moyens, comme l'exemple du département de la Haute-Saône⁸ le prouve, c'est possible. Ensuite, il faudra faire en sorte que l'école s'adapte à ces enfants, et alors se pencher sur nos représentations à tous.

Marie-Claire Simonin

Professeure des écoles à Besançon (Doubs)

7 Begona Garcia Pastor, « En regardant l'école avec des yeux Gitans », revue *Diversité* n° 159.

8 Jean-Pierre Pheulpin, « Dispositif de scolarisation des enfants du voyage », revue *Diversité* n° 159.

4. Utiliser la langue et la culture gitanes dans la scolarisation

Stéphane Lloret

Les enfants gitans ne sont pas des élèves comme les autres ; on ne peut se limiter à les présenter comme des apprenants en situation d'échec scolaire à cause d'un absentéisme important. Mieux connaître leur histoire et leurs caractéristiques permet de réfléchir sur les dispositifs spécifiques prévus par l'école et les aménagements qui seraient souhaitables.

Ces élèves particuliers ne peuvent se comprendre si on ne s'intéresse pas à l'histoire et la culture des Gitans. Comme tous les Tsiganes (Roms, Manouches, Sinti, Yéniches, etc.), leurs origines se retrouvent au nord-ouest de l'Inde. Les migrations les ont amenés vers l'Europe, où chaque groupe a suivi un chemin différent. Les Gitans ou *Kalé* (« noirs » en romani), après être restés quelque temps dans la région de la « petite Égypte » en Grèce (d'où le nom de *Gitan* de l'espagnol *Gitano* > *Egiptano*), s'installent en Espagne vers le XV^e siècle. À partir de la fin du XVIII^e siècle, ils passent les Pyrénées et s'installent d'abord dans le Roussillon, puis dans la plupart des villes entre l'Espagne et le Rhône. De ce parcours à travers l'Europe, ils ont acquis un plurilinguisme original : la langue originelle, le *kalo* (forme ibère du romani) tend à disparaître ; le gitan catalan (ou castillan, selon leurs origines) est la langue vernaculaire, et le français langue véhiculaire. Leur catalan emprunte au français et même au *kalo*, mais la compréhension entre locuteurs catalan et gitan est aisée. Le communautarisme et le rejet des populations autochtones ont accentué le repli sur soi.

L'enfant gitan et l'école

L'enfant est un des piliers de la société gitane. Il est surprotégé par sa famille, surtout avant six ans : il est souvent suralimenté et peu autonome. Sa santé est source d'angoisse pour les parents ; des conditions sanitaires insuffisantes, une forte consanguinité sont des facteurs aggravants. Le lien



Sommaire

À l'école avec les élèves
roms, tsiganes et voyageurs



Sommaire

avec la mère est très fort, elle ne le quitte quasiment jamais. D'ailleurs, la femme ne justifie son rôle dans la société gitane qu'à travers la maternité et la fonction de mère ; sa raison d'être est de s'occuper des enfants en bas âge et de la maison. Les hommes, pour leur part, ne se sentent pas toujours concernés par les premières années, même si de nombreux contrexemples existent.

Si la majorité des enfants sont inscrits dès la maternelle, grâce à l'action du milieu associatif et des enseignants, bien peu y sont régulièrement présents. Les raisons évoquées par les mamans sont souvent un manque de confiance envers les adultes païos (non gitans), la peur de laisser son enfant seul dans un endroit inconnu. Ils arrivent dans un monde qu'ils ne connaissent pas, où les adultes et les enfants parlent une langue qui leur est doublement étrangère : les jeunes enfants sont peu ou pas en contact avec le français en dehors de l'école et de la télévision. Une enquête¹ montre qu'en dehors des familles mixtes, les enfants ne parlent quasiment que le gitan avec leurs parents ou leurs amis ; de plus, le lexique ou la syntaxe de l'école ne sont pas connus dans leur langue maternelle.

L'apprenant est placé d'emblée dans une situation psycholinguistique critique, à un moment déjà délicat à gérer pour l'enfant : la sociabilisation avec l'entrée à l'école et la séparation d'avec la famille. Dès le début, il se trouve en situation d'échec, face à des enseignants que parfois il ne comprend pas.

Dans ces conditions, leur arrivée dans le monde scolaire ne peut pas bien se dérouler ! Les parents prennent souvent ensuite la décision de ne plus y amener leurs enfants. Il est difficile de faire évoluer les mentalités, notamment parce que la scolarisation en France n'est pas obligatoire avant l'âge de six ans, et que les familles ne voient pas toujours l'importance des apprentissages qui sont menés à l'école maternelle. Des préaccueils sont organisés depuis plusieurs années au mois de juin précédent la rentrée, où les familles et les enfants peuvent venir passer un moment de découverte de l'école et des équipes éducatives. Malheureusement, toutes les familles n'y participent pas. La rentrée se déroule beaucoup mieux pour ceux qui y ont participé.

¹ Stéphane Lloret, *L'alphabétisation des enfants gitans d'un quartier de Montpellier*, mémoire de master Coopération linguistique et éducative, université de Provence, 2009.

