

# Avertissement

Ce document est compatible avec les versions 6 et ultérieures d'Acrobat Reader.

## Droits et tarifs

Le **hors-série numérique** est mis à votre disposition gratuitement avec un **droit de reproduction** régi par une licence **Creative Commons**.

Il préfigure l'édition d'un dossier complet et payant à paraître en janvier 2011.

## Comment utiliser ce document ?

Afin d'en faciliter l'usage, ce document est présenté sous **deux versions** :

- une version destinée à la **lecture sur écran** ;
- une version destinée à l'**impression**.

Depuis le sommaire ainsi que pour chaque page de la *version lecture sur écran*, il est possible d'accéder à la *version impression* du même article en cliquant sur l'icône 

Depuis chaque page, le retour au sommaire est signalé par 

Depuis le sommaire, il suffit de cliquer sur un titre pour accéder à la lecture à l'écran de l'article correspondant.

## Comment imprimer ?

Par défaut, l'**impression** se lance pour l'ensemble du document *dans sa version destinée à être imprimée*.

Les premières pages concernant le document destiné à la lecture sur écran se s'imprimeront pas.

Si vous désirez **imprimer un article particulier**, il faut en repérer la première page (xx) et la dernière page (yy), puis dans la boîte de dialogue choisir « Pages » et indiquer dans la zone de saisie les numéros de pages à imprimer sous la forme xx - yy.



## Orthographe

Ce document respecte les rectifications de l'orthographe française. Pour en savoir plus, consulter [le site dédié à l'orthographe recommandée](#).

## 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](mailto: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.



# Cahiers



Collection des  
hors-série numériques

## pédagogiques

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

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



**HSN n° 21**  
septembre 2010  
65<sup>e</sup> année  
Édition partielle gratuite

Ce hors-série numérique est placé sous le régime de licence **Creative Commons** avec un droit de reproduction à condition de mentionner l'auteur original (le CRAP-Cahiers pédagogiques), de n'en faire aucune utilisation commerciale et de respecter les deux premières conditions pour toute publication incluant tout ou partie de ce document.



# 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'ethnicher un sujet qui l'est trop souvent, et enferme les enfants et parents dans une « injonction identitaire » construite autour de présupposés fortement ancrés<sup>1</sup> : 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

<sup>1</sup> 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*<sup>2</sup> 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

<sup>2</sup> 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 ordinaires<sup>1</sup>.

## 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 arrivantes<sup>2</sup>. 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 Cotonnec

Les auteurs de cet article<sup>1</sup> 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 inmanquablement 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

<sup>1</sup> 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 maitres 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

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



Sommaire

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

### 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 Hollo<sup>1</sup> 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

<sup>1</sup> 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 Beaudou<sup>2</sup> 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

<sup>2</sup> 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 »<sup>3</sup>. 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 »<sup>4</sup>). 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 Brigaudiot<sup>5</sup> 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

<sup>5</sup> 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 Derycke<sup>6</sup>. 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.

<sup>6</sup> 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.



Sommaire

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 Pastor<sup>7</sup>, 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 construisse 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-Saône<sup>8</sup> 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<sup>e</sup> siècle. À partir de la fin du XVIII<sup>e</sup> 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 enquête<sup>1</sup> 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.

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



Sommaire

## Prendre en compte les différences sociolinguistiques

Dans la tradition gitane, les individus ont un nom gitan, en plus du prénom et du nom d'état civil (qui bien souvent est le nom de la mère, les enfants n'étant pas reconnus officiellement par les pères). Cette pratique s'explique à la fois par la méfiance de tout recensement par les païos, et par la nécessité de différencier les enfants, les noms de famille étant limités, et les prénoms souvent identiques de pères en fils, ou à cause de phénomènes de mode.

La conséquence de ceci est que les enfants arrivant à l'école n'ont souvent jamais été nommés par le nom officiel. Les programmes de l'Éducation nationale pour la maternelle accordent une part importante au prénom : c'est sans doute le premier mot qu'il sait « lire » et le premier qu'il doit savoir écrire. En tant qu'enseignants, nous sommes face à un choix : soit utiliser le nom d'usage, qui parfois est un surnom peu valorisant (Cochon, Ketchupmayo, Escarabat<sup>2</sup>, Negre, ...), ou avec une orthographe non fixée du fait du caractère uniquement oral (Chayan, Chayane ou Chayanne ?) et de la simplification des démarches d'inscription pour les parents, soit utiliser un prénom auquel il risque de ne pas répondre, du moins les premiers temps.

La solution envisagée doit être retenue en équipe pédagogique, pour ne pas ajouter à la confusion. Pour ma part, j'ai toujours encouragé la seconde solution, parce que l'objectif de l'école est qu'ils s'intègrent à la société. Cependant, j'ai aussi parfois utilisé le prénom gitan, à des moments en dehors des apprentissages, lorsque je leur parlais en catalan. Le but recherché était une plus grande efficacité dans le message. L'enfant gitan étant à la fois dans la culture gitane et dans la culture scolaire, il vit inévitablement avec ses deux prénoms. Si l'école doit lui enseigner l'une, elle ne doit pas renier l'autre ; c'est pour cela qu'il faut accepter le prénom gitan quand il n'est pas dévalorisant pour l'enfant, à certains moments, même rares. L'utilisation de l'un ou l'autre ne doit en tout cas pas être aléatoire pour ne pas ajouter de la confusion à l'enfant, mais de manière réfléchie.

L'Éducation nationale regroupe au sein des CASNAV les problématiques des élèves du voyage avec celles des nouveaux arrivants en France, qui

<sup>2</sup> Traduction : « scarabée »



se trouvent en situation de français langue seconde ou présentant des difficultés d'apprentissage au niveau de la langue et de la culture, ce qui semble logique. Cependant, les mesures prises pour améliorer leur scolarisation semblent insuffisantes. On peut au moins s'interroger sur le sens de « gens du voyage » : les Gitans sont sédentarisés sur Montpellier depuis les années 30. De plus, la plupart des enfants ne quittent que rarement leur quartier... J'ai pu constater qu'ils ne sortaient guère de leur cité, sauf pour se rendre à l'école, dans les hypermarchés, les hôpitaux, ou dans d'autres cités gitanes. Le monde païo est ressenti comme une source de danger par les parents.

**« Quand l'école rejette la langue de l'enfant, elle rejette l'enfant. »<sup>3</sup>**

Les réponses apportées de par le monde dans les systèmes éducatifs désireux d'améliorer la situation sont partout les mêmes : l'enseignement dans la langue maternelle dans des proportions variables, et dégressives tout au long de la scolarité. L'enfant pouvant communiquer se trouve dans une position plus propice aux apprentissages.

L'accueil bienveillant réservé par la majorité des enseignants aux enfants gitans cache un message implicite de refus de leur identité : pour les enfants, être gitan, c'est avant tout parler gitan. En les empêchant de s'exprimer dans leur langue, l'école nie une partie de ce qu'ils sont, l'enfant ne peut se sentir en confiance. L'Éducation nationale et ses représentants doivent passer d'une acceptation passive des différences à une véritable mise en valeur de la richesse culturelle et linguistique de chacun.

En échangeant quelques mots de catalan avec eux à certains moments, je ne leur montre pas seulement mes compétences, je leur signifie que leur langue est reconnue, dans tous les sens du terme, par le maître. Mettre en valeur un abécédaire franco-gitan créé par les enfants (affichage dans les salles, présentation à leurs classes) va dans le même sens, et fait évoluer certaines représentations.

Les Gitans ont une maîtrise très relative et fluctuante de leur langue, du fait de l'absence de norme stable. C'est d'autant plus vrai pour les élèves de la maternelle ou de l'élémentaire. Or, un enfant aura plus de difficultés à apprendre une langue seconde s'il ne maîtrise pas sa langue première.

<sup>3</sup> Jim Cummins, « La langue maternelle des enfants bilingues », *Sprogforum* n°19, Copenhague, 2001. [Consulté sur Internet.](#)



Si ses compétences en langues ne sont ni suffisamment approfondies ni suffisamment stables, il aura du mal à être performant dans l'étude de la langue, et sera handicapé dans les autres matières, lorsque la langue devient support d'apprentissage.

Cummins souligne que les enfants qui ont une base solide en langue maternelle apprennent plus facilement à lire dans une autre langue. Les apprentissages en langue maternelle effectués à l'école ou à la maison peuvent être transférés dans la langue seconde, et réciproquement. Les élèves passeraient d'un semi-linguisme à un véritable bilinguisme, où ils seraient performants dans les deux langues, enseignées de manière conjointe à l'école. Cette mesure serait pertinente pour beaucoup d'élèves nouveaux arrivants, mais semble difficilement généralisable vu l'hétérogénéité de ce public. Or, certaines écoles dans l'académie de Montpellier accueillent plusieurs dizaines d'enfants gitans, parfois la totalité des effectifs. Le catalan gitan ne peut pas être utilisé, à cause de sa grande variabilité d'une famille à une autre et de son caractère uniquement oral. Le catalan, envisagé comme variété haute normée la plus proche du gitan, permettrait à l'enfant de communiquer sans difficulté à son arrivée à l'école. Il serait envisageable de mettre en place un enseignement catalan-français durant les premières années de scolarisation.

Nous avons vu plus haut que l'Éducation nationale a mis de nombreuses années avant de reconnaître les Gitans comme un groupe sociolinguistique original, avec des besoins spécifiques du type français langue seconde. Mais ces efforts, s'ils ont permis de faire évoluer cette problématique, n'ont pas permis d'obtenir d'améliorations spectaculaires. Si l'école veut que la scolarisation des Gitans soit plus efficace, il serait utile qu'ils y apprennent le catalan, langue de la République : les textes officiels permettent déjà l'enseignement bilingue en langue régionale.

**Stéphane Lloret**

Professeur des écoles CRI (Cours de rattrapage intégré), enseignant spécialisé en français langue seconde, à Montpellier

### Bibliographie

Ouvrage collectif, *Le livre des Gitans de Perpignan-el llibre dels gitanos de Perpinyà*, L'Harmattan, Paris, 2003 - [Commander l'ouvrage avec Amazon](#)

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

Mohamed Boujaddi

L'auteur présente la situation de deux groupes de familles roms à Béziers, et toutes les difficultés que représente la scolarisation des enfants dans des contextes très précaires.

La récente étude coordonnée par l'association Romeurope montre que sur les 6 à 8000 enfants roms, 5 à 7000 ne fréquentent pas leur établissement scolaire (lorsqu'ils sont inscrits !). Cette scolarisation se réalise pourtant pour les quelque douze millions d'enfants non roms, grâce à la convergence des dispositions légales, de la volonté des familles et des facilités offertes par les collectivités et l'Éducation nationale. Les phénomènes de décrochage scolaire et de grand absentéisme n'interviennent que très rarement avant le collège.

Le cas de Béziers est intéressant pour mettre à l'épreuve certaines idées reçues, et riche d'enseignements sur les conditions préalables à une assiduité scolaire. La comparaison de deux situations très différentes par leur nature, leur ampleur, leur accompagnement et surtout leur évolution, permet de dégager quelques idées fortes relatives aux conditions de scolarisation des enfants, roms ou pas d'ailleurs.

Le seul point commun à ces deux cas réside dans les sources de revenus. Ces familles ne bénéficient pas des prestations sociales de la Caisse d'allocations familiales. Le conseil général de l'Hérault a mis en place un système d'aide calculé sur le nombre d'enfants en charge : un enfant donne droit à 90 €/mois, deux enfants à 117 €/mois, etc. Le montant est plafonné à 500 €/mois. Leur deuxième source de revenus est la valorisation des déchets, notamment des métaux : huit heures de travail rapportent une dizaine d'euros.



Sommaire

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

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

Mohamed  
Boujaddi



Sommaire

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

## Le cas de la route de Maraussan

Depuis 2004, des familles roms originaires d'ex-Yougoslavie vivent sur la commune de Béziers, dans des caravanes et des constructions de fortune, sans électricité ni eau potable. Ces familles s'étaient fait connaître, dès 2004, des associations biterroises, parce qu'elles avaient cherché à régulariser leur situation sur le plan du séjour. Rapidement, un collectif de soutien composé d'associations, d'organismes syndicaux, de partis politiques et de citoyens a été créé.

Quatre grands axes d'accompagnement ont été décidés : les démarches concernant le droit au séjour, le social, la santé, assurées par la Cimade, et l'aide à la scolarité, prise en charge par le Point d'appui, association agissant dans le domaine péri-éducatif, et l'Association biterroise contre le racisme (ABCR).

Malgré ces efforts, la situation reste dramatique : en mai 2006, seuls dix enfants sur quarante étaient scolarisés. Les enfants non inscrits ne sont pas vaccinés. Durant les deux ans passés à Béziers, la majorité des quarante enfants n'a jamais été scolarisée et les enfants inscrits ont suivi une scolarité irrégulière. Les problèmes de santé (dentaires, problèmes de vue, maladies de peau...) sont nombreux. Une réunion se tient en juin 2006 en présence de l'IEN de la circonscription, le responsable du service de prévention et de médiation de la ville, les directeurs des écoles de secteur, le responsable de la plateforme biterroise du CASNAV, la FCPE et le collectif pour réfléchir sur le meilleur mode de scolarisation pour ces enfants. Ces derniers sont trop nombreux pour être accueillis sur les écoles de secteur. L'Éducation nationale propose de mettre à disposition deux enseignants spécialisés (de type Clin, classe d'intégration). Une demande de locaux à la municipalité est refusée. Parallèlement, une campagne de vaccination démarre et des inscriptions scolaires sont engagées. Mais nouvel obstacle : le maire de Béziers refuse d'inscrire les enfants, arguant le fait que ces familles « se sont installées de façon tout à fait illégale en zone agricole inondable » et « qu'une procédure d'expulsion de ces personnes après une grande opération conjointe de police et de gendarmerie a abouti à l'incarcération d'une grande partie des adultes ».

La Cimade et la FCPE ont alors décidé de défendre le droit à l'éducation de ces enfants par deux fois devant le tribunal administratif et contre la

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

Mohamed  
Boujaddi



Sommaire

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

municipalité de Béziers. Le tribunal enjoint au maire de Béziers d'inscrire les enfants sous huit jours. Les enfants sont alors inscrits à plus de cinq kilomètres de leur lieu de vie, sans desserte par une ligne de bus de ville. Trente-cinq bénévoles se sont relayés pour accompagner quatre fois par jour (puisque les familles n'avaient pas les moyens de payer la cantine) les enfants. Cette mobilisation importante du collectif a débouché sur le financement d'un bus et des repas de cantine par le conseil général de l'Hérault.

Depuis la rentrée scolaire 2006, la totalité des enfants de trois à douze ans est scolarisée. Commence alors la bataille contre l'absentéisme. En plus du remarquable et difficile travail des professeurs, les bénévoles de l'association Point d'appui assurent un accompagnement à la scolarité de ces enfants. Leur domaine d'intervention concerne l'aide aux devoirs, le soutien scolaire et l'accès à la culture (sorties en médiathèque, journée contre la misère culturelle, etc.).

À cela s'ajoute le suivi quotidien par l'Association biterroise contre le racisme, même si la personne qui l'effectue n'est salariée qu'à mi-temps. Ses interventions sont de l'ordre de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement physique. Elle joue le rôle d'interface entre les familles et les institutions. Tous montrent une capacité exemplaire d'adaptation. Les règles de vie en collectivité sont relativement vite respectées. Les enfants sont aujourd'hui entrés dans leur statut d'apprenants.

La fréquentation reste irrégulière, mais les absences sont essentiellement dues à des conditions de vie d'une très grande précarité. L'obligation de scolarité n'est plus seulement respectée comme permettant l'aide financière du département, l'école est devenue une réelle priorité chez ces parents. Une difficulté cependant persiste : la déscolarisation dès l'entrée au collège des filles devenues pubères. En ce mois d'octobre 2009, sur vingt-quatre enfants, vingt-deux fréquentent régulièrement et de manière assez assidue l'école. Les deux autres sont des filles ayant atteint l'âge de treize ans.

### Le cas de Servian

181 Roms sont arrivés à Servian, petite commune située à une quinzaine de kilomètres de Béziers. Trente-et-une familles, quarante-neuf adultes et quatre-vingt-cinq enfants, dont soixante-quinze en âge d'être scolarisés,

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

Mohamed  
Boujaddi



Sommaire

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

composent ce campement. Ils sont presque tous originaires de Roumanie et d'ex-Yougoslavie.

Ces familles vivent dans des conditions innommables : leurs déchets ne sont pas collectés, ils n'ont ni accès à l'eau et à l'électricité, ni lieu d'aisance. Les expulsions à répétition, les procès intentés, la réputation (injustifiée) de ces campements, l'usure des bénévoles qui se sont investis route de Maraussan, le très faible financement des associations ont empêché que l'élan de solidarité envers les Roms de la route de Maraussan ne se reproduise à Servian.

L'Association biterroise contre le racisme assiste ces familles. Mais son travail est difficile. Le campement de ces trente-et-une familles a été déplacé quatre fois depuis 2006. À chaque nouvelle menace d'expulsion, des familles disparaissent. Les enfants ne sont plus envoyés à l'école : « *On a trop peur de les laisser partir le matin et que la police vienne nous mettre dehors pendant qu'ils sont à l'école* », disent les parents.

Au jour du 6 octobre 2009, soit cinq semaines après la rentrée, sur les soixante-quinze enfants âgés de trois à dix-huit ans, on en dénombre douze en attente d'être évalués par la plateforme du CASNAV de l'inspection académique pour pouvoir être affectés dans les établissements scolaires, trente-sept déscolarisés pour des problèmes d'inscription, d'éloignement ou de plus de seize ans non affectés. Vingt-six enfants sont inscrits, mais seuls six fréquentent l'école, dont deux régulièrement. Les parents gardent leurs enfants et circulent en voiture avec eux, ils pensent que cela réduit les risques d'être incarcérés.

De ces deux situations et des divers témoignages de familles roms recueillis, quelques grands principes peuvent se dégager sur les conditions préalables à la scolarisation :

- La stabilité du logement : au minimum à l'orée d'une année scolaire pour permettre aux associations, aux familles, à l'école de travailler dans de bonnes conditions. Les partenaires, notamment les collectivités, ont également besoin d'un certain nombre de garanties pour déclencher plus facilement des aides ;
- Des conditions de vie décentes : dans les témoignages recueillis, certaines familles déclarent ne pas envoyer leur enfant lorsqu'il a le ventre vide (d'où la nécessité de trouver un financement de la

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

Mohamed  
Boujaddi



Sommaire

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

demi-pension), ou lorsque les vêtements sont trop sales (les familles anciennement sur Servian n'ont pas la possibilité de laver leur linge) ;

- L'appui des collectivités locales, sans lesquelles rien n'est possible, que ce soit en matière de transport, de financement de la restauration scolaire, etc. ;
- La volonté de l'institution, c'est indéniablement l'implication de l'inspection académique, du CASNAV et de l'IEN aux côtés des associations qui a rendu possible la scolarisation des enfants roms dans le premier camp ;
- Un accompagnement des familles. On peut utilement mobiliser les associations ou le dispositif de réussite éducatif pour cela.

Mohamed Boujaddi  
Proviseur adjoint à Béziers

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

Alexandra Clavé-Mercier

En Roumanie, les individus identifiés comme « tsiganes », alors qu'eux-mêmes se disent simplement « Roumains », entretiennent un rapport souvent conflictuel avec les institutions, et l'école ne fait pas exception. L'observation d'une école de village<sup>1</sup> montre que les enseignants entretiennent fortement les stéréotypes, tenant des discours contradictoires.



Sommaire

Le système éducatif des écoles roumaines offre, comme modèle unique de référence, les valeurs de la communauté majoritaire. Dans les manuels scolaires, on ne trouve rien se rapportant aux Tsiganes, que ce soit en histoire ou en éducation civique. Malgré la reconnaissance des Tsiganes comme une minorité nationale et la mise en place au niveau national d'une politique de discrimination positive à leur égard, soutenue par la Communauté européenne, la position des membres de l'institution scolaire de ce village semble paradoxalement relever d'un projet de réduction systématique des identités ethniques : « Pour nous, ils sont roumains ». Ainsi, après m'avoir dit spontanément « nous avons beaucoup de préjugés, on n'arrive pas à s'en défaire : le Tsigane vole ! Le Tsigane ne vient pas travailler honnêtement ! Etc. », la directrice de l'école précise : « Nous, on n'utilise pas trop ce mot, "Tsigane", dans l'école ; pour nous, ils sont tous élèves, les Tsiganes sont des élèves qui ont exactement les mêmes droits. Pour nous, ils ont tous un droit égal à l'apprentissage, les droits sont les mêmes, qu'ils soient tsiganes ou roumains. Pour moi, il n'existe

<sup>1</sup> La "tsiganité" dans un village de Roumanie. Des logiques de catégorisation dans l'espace scolaire aux effets sur l'identification et l'inscription des individus dans la société, mémoire de master 2 en Anthropologie, université Victor-Segalen – Bordeaux 2, juin 2010.

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

Alexandra  
Clavé-Mercier



Sommaire

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

*pas d'approche différente... ».* Cette mise en scène de l'égalité au sein de l'école rappelle les pratiques assimilationnistes à l'œuvre sous le régime de Ceausescu, période à laquelle la directrice était déjà enseignante, comme deux des institutrices. L'idéologie patriotique et nationaliste de la Roumanie, diffusée de manière très forte jusqu'en 1989, est encore présente aujourd'hui via les acteurs de l'institution scolaire de l'« ancienne génération ».

### Entre discours d'indifférence aux différences et réalité des pratiques

Malgré cet affichage d'un traitement égalitaire des élèves, les institutrices ne manquent pas, à mon entrée dans une classe, de me montrer spontanément quels sont les élèves non tziganes, comme pour distinguer ceux sur qui l'on peut compter de ceux dont il y a peu à attendre. Les enseignants s'inscrivent dans une contradiction : ils considèrent officiellement tous les élèves comme « roumains », mais excluent de l'intérieur les élèves tziganes. Ils se plaignent des difficultés d'apprentissage de ceux-ci, qu'ils attribuent à un manque de capacité ou de volonté à apprendre. Leur échec scolaire est expliqué tantôt par une incapacité cognitive inscrite dans une identité raciale, tantôt par une incapacité fondée sur des traits de caractère associés à une culture, mais sans y accoler de substantif ethnique.

Les acteurs de l'institution scolaire semblent donc osciller entre principes universalistes et logiques pragmatiques, considérant officiellement les enfants comme « roumains », et avant tout comme « élèves » égaux entre eux, mais laissant des élèves de côté, les ignorant dans leurs pratiques, en développant des préjugés « raciaux » à leur encontre. Ces contradictions entre un discours intégrationniste et des pratiques discriminatoires peuvent s'expliquer par des contraintes structurelles liées au métier d'enseignant, d'autant plus en milieu rural. N'ayant pas la possibilité d'ouvrir une « classe spéciale » pour les élèves en difficulté, comme ils le souhaiteraient, et ne sachant pas comment prendre en charge ces élèves, les enseignants font comme ils peuvent pour « avancer dans le programme », se raccrochant à ce qu'ils maîtrisent, c'est-à-dire l'enseignement « classique ». Les institutrices connaissent alors la frustration, le plus difficile pour elles étant de « ne pas avoir de résultats »

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

Alexandra  
Clavé-Mercier



Sommaire

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

avec ces enfants qu'elles s'obligent à considérer de la même façon que « *n'importe quel élève* ».

### Des représentations tenaces

Selon Maricica, mère de sept enfants, les comportements des instituteurs sont différents selon que les élèves sont « tsiganes » ou « roumains ». Je lui réponds qu'ici, dans le village, la plupart des élèves sont tsiganes et qu'il y a seulement un ou deux élèves roumains par classe. Elle acquiesce, et précise : « *Oui, ça c'était avant, c'était comme ça... Les instituteurs faisaient la différence, ils ne s'intéressaient pas aux Tsiganes dans la classe. Mais aujourd'hui, ils font la différence avec la couleur de peau, si t'es foncé ou pas. C'est comme ça aujourd'hui...* ». Pour valider sa façon de penser, Maricica prend l'exemple de ses trois derniers enfants : Mihăiță (Classe IV<sup>2</sup>), David (Classe II) et Delia (Classe I). Elle précise que David est « *plus foncé* », « *à cause du père* », alors que les deux autres ont la peau plus blanche, « *comme leur mère* ». Elle compare les deux derniers, David et Delia : « *David devrait être en Classe IV, et il ne sait même pas écrire son prénom, alors que Delia, la blanche, sait déjà écrire, à peine en première classe* ». Elle en a déduit que les institutrices encourageaient plus les enfants « *à peau blanche* », contrairement aux « *noirs* » (negri) qu'ils laissent de côté. Les variations dans la couleur de peau constituent une échelle de valeurs incorporée par les familles, la blancheur de la peau constituant un critère de beauté et même d'intelligence.

Dans la classe de l'institutrice Vera, la séance est consacrée au dessin à l'occasion de la dernière heure du vendredi. L'ambiance est plus détendue et les élèves discutent calmement entre eux tout en dessinant. Ils parlent notamment du weekend à venir, et l'un d'entre eux, Doru, annonce qu'il est content de ne pas avoir école pendant deux jours. Gabriel, par ailleurs élève plus appliqué, lui rétorque qu'à lui ça va lui manquer. Dès qu'il entend la réplique de son camarade, Doru clame haut et fort : « *Le weekend, il n'y a que les Noirs qui ont besoin d'aller à l'école !* ». L'utilisation du terme « *negri* » (les Noirs) renvoie directement à la couleur de peau de Gabriel, et implicitement à l'identité tsigane à laquelle l'on attribue communément en Roumanie une couleur de peau foncée. Au travers de cet incident transparait la prégnance du renvoi à la couleur de peau

2 Les classes de l'école primaire en Roumanie vont de I à IV.

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

Alexandra  
Clavé-Mercier



Sommaire

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

comme mode de hiérarchisation des individus, ainsi que l'équation communément admise entre caractéristiques négatives (le manque, le besoin) et peaux foncées (et donc Tsiganes par extension).

### Une mise à l'écart de fait

Dans chacune des classes, la disposition des élèves ne semble pas relever du hasard. Les enfants placés sur les derniers bancs proviennent des familles les plus « problématiques », très pauvres, qui habitent dans les marges du village. Ils sont laissés de côté : ils copient des chiffres et des lettres, colorient, voire ne font rien quand ils sont ignorés, car « *ils empêchent les autres d'avancer dans le programme* ». Ils se font les plus petits possible, et finissent par devenir transparents. Les enseignants disent d'eux qu'« *ils viennent, mais ils ne font rien* », alors qu'ils ne leur donnent rien à faire. La directrice m'explique qu'ils « *viennent à l'école pour les cadeaux de Noël, pour la nourriture...* ».

Dans les faits, les enseignants s'adressent donc à une petite poignée d'élèves au détriment de la grande majorité. Ne le reconnaissant pas ainsi, ils reportent alors leur manque de moyens (contre lequel ils ne peuvent agir) sur les élèves eux-mêmes, en le transformant en un manque de « capacité » ou de « volonté » qui découlerait de l'identité même des enfants et de leurs familles. Il me semble alors que c'est à ce moment-là que l'école produit des « Tsiganes », cantonnant les individus dans leur « ethnie » supposée, donc dans les caractéristiques négatives qui lui sont communément attribuées, s'adressant à eux en conséquence.

### Des stigmates définissant l'« identité tsigane » selon les enseignants

- Les institutrices invoquent le manque de motivation des élèves et des parents. Elles semblent convaincues que les Tsiganes, autrement dit « *les enfants ici* », « *eux* » ou « *ceux d'ici* » n'accordent pas d'importance à l'éducation : « *Les devoirs ne sont jamais faits* », « *L'enfant ne fait aucun effort* ». Elles développent une lecture essentialiste de la population du village, considérée par elles comme « tsigane » : « *L'État leur offre de l'aide pour l'éducation, pour l'avenir. Et cela, ils ne le comprennent pas, eux... [...] Ils refusent cette aide, ils préfèrent l'aide de l'État sous forme physique. Je crois que l'État roumain est trop humain. S'il pouvait être plus*

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

Alexandra  
Clavé-Mercier



Sommaire

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

*intolérant... »* (entretien avec la directrice de l'école). « *Les parents qui n'envoient pas leurs enfants à la maternelle le font par flemme, ils ne les envoient pas, car c'est plus commode étant donné que la mère doit alors se lever le matin, préparer son enfant pour l'emmenner à la maternelle. Ils ne comprennent pas la nécessité d'instruire leur enfant dès le plus jeune âge* » (entretien informel avec une institutrice).

Il s'agit bien ici de représentations véhiculées par les acteurs scolaires, car la réalité que j'ai pu observer quotidiennement chez les familles dément clairement ces propos : se lever tôt est notamment une pratique courante.

- L'espace scolaire est régi par de nombreux codes assez stricts, pour mieux « *canaliser* » ces enfants. Selon la directrice de l'école, il s'agit de leur donner « *quelques valeurs morales, des valeurs de vie* » : « *On leur apprend le minimum de civilisation, de comportements qu'ils doivent avoir* ». On lit dans une fiche rédigée par la directrice intitulée « Objectifs du travail éducatif » que l'objectif premier est la « formation du profil moral et civique » et que les valeurs que l'enseignant se doit de transmettre sont le patriotisme, l'esprit de collaboration, l'amour du travail et le respect à l'égard des travailleurs, la discipline, la motivation à apprendre. D'après chaque institutrice, l'éducation sanitaire prend aussi beaucoup de place dans leur fonction quotidienne ; c'est pour elles un « *devoir* » au regard de ce qu'elles nomment pudiquement le « *manque d'hygiène* » de la plupart de leurs élèves. Dans le règlement intérieur de l'école, l'adjectif « *civilisé* » est utilisé à nombreuses reprises pour définir le comportement que l'élève doit avoir « tant dans l'école qu'à l'extérieur ».

De façon générale, dans le discours des acteurs scolaires, une grande place est faite à cet objectif de « *civilisation* » (et jamais de socialisation) des enfants, au détriment des apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter). Le terme « *civilisé* » est également très utilisé par les Tsiganes ; ils le reprennent à leur compte pour se distinguer les uns des autres : « *Dans notre famille, on est tsigane, mais des Tsiganes civilisés* ».

- Face à un absentéisme important, les institutrices ne savent que faire. Les périodes d'absence vont de quelques semaines à quelques mois. La directrice dit visiter régulièrement les familles avec toute l'équipe

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

Alexandra Clavé-Mercier



Sommaire

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

enseignante. Lorsque je lui demande quelles sont les réactions des parents à leur venue, elle me répond : « *Les parents disent, "vous savez, il ne s'est pas réveillé, il est malade, il n'a pas de chaussures, je n'ai pas eu de quoi le nourrir"... la réaction des parents, c'est le mensonge... jamais la honte* ». Persuadée que les parents mentent, la directrice ne cherche pas à discuter avec eux pour approfondir les raisons de cet absentéisme. Lorsque les codes scolaires ne sont pas respectés par les familles (comme en cas d'absence), le comportement socialement attendu par les enseignants est la honte. Dans leurs relations avec les institutions, les parents se sentent ainsi stigmatisés et préfèrent s'en détourner pour « sauver la face », par le mensonge ou par le sourire.

Les stéréotypes sur les Tsiganes sont donc extrêmement prégnants à l'école. Ils sont au cœur de l'éducation, ils y sont diffusés, transmis, voire appropriés par les élèves. Pour les enseignants de cette école villageoise, l'autre se présente ici sous la forme d'une catégorie générale, stéréotypée, négative : « les Tsiganes ». La description et l'analyse de leurs pratiques quotidiennes avec des enfants identifiés comme tels montrent que l'institution scolaire renferme un mécanisme social de production du stigmate ethnique. C'est dans la rencontre avec l'institution scolaire, dans leur expérience de l'école, que ces enfants font l'apprentissage d'une identité imposée de l'extérieur qui les définit de façon négative. Les relations avec l'école s'apparentent à une expérience première de la catégorisation, ont un impact sur la construction identitaire des enfants, et cet impact est tel qu'il détermine globalement leurs rapports aux institutions. La position de retrait que les « Tsiganes » finissent par adopter face à l'école semble s'étendre alors à la société dans son ensemble, société de laquelle ils se sentent exclus et dès lors, s'excluent eux-mêmes, en reprenant à leur compte cette identification stigmatisante qu'est la « tsignité ».

**Alexandra Clavé-Mercier**  
Doctorante en Anthropologie  
Université Victor Segalen – Bordeaux 2

# La collection des *hors-série numériques*

Les *hors-série numériques* sont des dossiers édités au format PDF téléchargeables en ligne. Leur publication permet :

- de donner à lire de très bons textes anciens des *Cahiers* mais toujours pertinents, mis en perspective avec des textes actuels,
- de proposer une réflexion solide sur des points d'actualité,
- de donner des outils nombreux, variés, et immédiatement utilisables
- de profiter des possibilités du media Internet pour proposer des liens, des images ou des documents.

## Les numéros parus



Sommaire



### Quelle formation pour les enseignants ?

Coordonné par Sylvie Grau et Richard Étienne



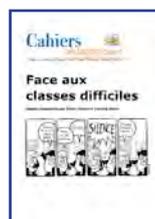
### Travailler sur la presse écrite à l'école

Coordonné par Aicha Aknazzay et Florence Castincaud



### Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen

Coordonné par Sylvie Abdelgaber et Maria-Alice Médioni



### Face aux classes difficiles

Coordonné par Esther Fortin et Yannick Mével



### Socle commun et travail par compétences - Balises et boussole

Coordonné par Patrice Bride



### Les rythmes scolaires

Coordonné par Patrice Bride



### Quelles alternatives au redoublement ?

Coordonné par Jean-Michel Zakhartchouk



### Mai 68 et l'école, vus par les *Cahiers pédagogiques*

Coordonné par Patrice Bride et Jean-Michel Zakhartchouk

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



Creative Commons

Reproduction autorisée.  
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*  
Utilisation commerciale interdite.



CRAP-Cahiers pédagogiques



Sommaire



### Le socle commun... Mais comment faire ?

Coordonné par Raoul  
Pantanella et Jean-  
Michel Zakhartchouk



### La culture, c'est pas du luxe !

Actes du colloque  
organisé par le CRAP-  
*Cahiers pédagogiques*  
en octobre 2006



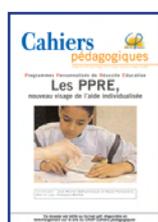
### Des heures de vie de classe, pour quoi faire ?

Coordonné par Régis  
Guyon et Florence  
Castincaud



### Quelques outils et réflexions pour (bien) débiter dans l'enseignement

Dossier transversal  
à destination des  
enseignants débutants



### Les PPRE, nouveau visage de l'aide individualisée

Coordonné par Raoul  
Pantanella et Jean-  
Michel Zakhartchouk



### L'école ailleurs... Belgique, Italie, Finlande, Angleterre, Québec, Suisse et Maghreb

Compilation de 7  
mini-dossiers parus  
dans les *Cahiers*



Creative Commons

Reproduction autorisée.  
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*  
Utilisation commerciale interdite.



CRAP - Cahiers pédagogiques

# Cahiers



Collection des  
hors-série numériques

## pédagogiques

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

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



HSN n° 21  
septembre 2010  
65<sup>e</sup> année  
Édition partielle gratuite

Ce hors-série numérique est placé sous le régime de licence **Creative Commons** avec un droit de reproduction à condition de mentionner l'auteur original (le CRAP-Cahiers pédagogiques), de n'en faire aucune utilisation commerciale et de respecter les deux premières conditions pour toute publication incluant tout ou partie de ce document.



# Sommaire

## Éditorial

Quelle école pour tous les élèves ? 3

Régis Guyon, Michaël Rigolot

Des écarts entre textes officiels et réalités 4

Régis Guyon, Michaël Rigolot

Voyageurs-école : le malentendu 6

Anne-Marie Chartier, Alain Cotonnec

Apprendre à lire, oui, et ensuite... ? 10

Marie-Claire Simonin

Utiliser la langue et la culture gitanes dans la scolarisation 14

Stéphane Lloret

Quelles conditions nécessaires à la scolarisation des enfants roms ? 16

Mohamed Boujaddi

Enseigner dans un « village tsigane » de Roumanie :  
construction et dynamique d'une catégorisation identitaire 18

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 événements 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 ancrés<sup>1</sup> : 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 là 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 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.

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 Cotonnet avaient publié il y a une vingtaine d'années à l'occasion du trentième anniversaire de la revue *Études Tsiganes*<sup>2</sup> 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.

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

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

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.

# 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 ordinaires<sup>1</sup>.

## 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 arrivantes<sup>2</sup>. 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 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 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

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.

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

# Voyageurs-école : le malentendu

Anne-Marie Chartier, Alain Cottonnec

**Les auteurs de cet article<sup>1</sup> 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 jaloner nos vies professionnelles ; ces « histoires », ce sont certes des événements 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 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 immanquablement 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.

<sup>1</sup> 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)

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 croire 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.

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'éclipse des enfants 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 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 tsigane 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 ;
- événements 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 adul-

tes. 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 tsignophile 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 tsignane.

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 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 Cotonne

# 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 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 Hollo<sup>1</sup> 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 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,

<sup>1</sup> 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.

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 Beaudou<sup>2</sup> 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 Gadje* ». Ce sont ces décalages qu'il faut identifier et 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 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* »<sup>3</sup>. 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 »<sup>4</sup>). 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,

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 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.

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 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 Brigaudiot<sup>5</sup> 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 explicite 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 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 Derycke<sup>6</sup>. 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.

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

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

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.

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 Pastor<sup>7</sup>, 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.

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

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 promet 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-Saône<sup>8</sup> 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)

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

# 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<sup>e</sup> siècle. À partir de la fin du XVIII<sup>e</sup> 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 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 enquête<sup>1</sup> 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.

## Prendre en compte les différences sociolinguistiques

Dans la tradition gitane, les individus ont un nom gitan, en plus du prénom et du nom d'état civil (qui bien souvent est le nom de la mère, les enfants n'étant pas reconnus officiellement par les pères). Cette pratique s'explique à la fois par la méfiance de tout recensement par les païos, et par la nécessité de différencier les enfants, les noms de famille étant limités, et les prénoms souvent identiques de pères en fils, ou à cause de phénomènes de mode.

La conséquence de ceci est que les enfants arrivant à l'école n'ont souvent jamais été nommés par le nom officiel. Les programmes de l'Éducation nationale pour la maternelle accordent une part importante au prénom : c'est sans doute le premier mot qu'il sait « lire » et le premier qu'il doit savoir écrire. En tant qu'enseignants, nous sommes face à un choix : soit utiliser le nom d'usage, qui parfois est un surnom peu valorisant (Cochon, Ketchupmayo, Escarabat<sup>2</sup>, Negre, ...), ou avec une orthographe non fixée du fait du caractère uniquement oral (Chayan, Chayane ou Chayanne ?) et de la simplification des démarches d'inscription pour les parents, soit utiliser un prénom auquel il risque de ne pas répondre, du moins les premiers temps.

La solution envisagée doit être retenue en équipe pédagogique, pour ne pas ajouter à la confusion. Pour ma part, j'ai toujours encouragé la seconde solution, parce que l'objectif de l'école est qu'ils s'intègrent à la société. Cependant, j'ai aussi parfois utilisé le prénom gitan, à des moments en dehors des apprentissages, lorsque je leur parlais en catalan. Le but recherché était une plus grande efficacité dans

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

<sup>2</sup> Traduction : « scarabée »

le message. L'enfant gitan étant à la fois dans la culture gitane et dans la culture scolaire, il vit inévitablement avec ses deux prénoms. Si l'école doit lui enseigner l'une, elle ne doit pas renier l'autre ; c'est pour cela qu'il faut accepter le prénom gitan quand il n'est pas dévalorisant pour l'enfant, à certains moments, même rares. L'utilisation de l'un ou l'autre ne doit en tout cas pas être aléatoire pour ne pas ajouter de la confusion à l'enfant, mais de manière réfléchie.

L'Éducation nationale regroupe au sein des CASNAV les problématiques des élèves du voyage avec celles des nouveaux arrivants en France, qui se trouvent en situation de français langue seconde ou présentant des difficultés d'apprentissage au niveau de la langue et de la culture, ce qui semble logique. Cependant, les mesures prises pour améliorer leur scolarisation semblent insuffisantes. On peut au moins s'interroger sur le sens de « gens du voyage » : les Gitans sont sédentarisés sur Montpellier depuis les années 30. De plus, la plupart des enfants ne quittent que rarement leur quartier... J'ai pu constater qu'ils ne sortaient guère de leur cité, sauf pour se rendre à l'école, dans les hypermarchés, les hôpitaux, ou dans d'autres cités gitanes. Le monde païo est ressenti comme une source de danger par les parents.

**« Quand l'école rejette la langue de l'enfant, elle rejette l'enfant. »<sup>3</sup>**

Les réponses apportées de par le monde dans les systèmes éducatifs désireux d'améliorer la situation sont partout les mêmes : l'enseignement dans la langue maternelle dans des proportions variables, et dégressives tout au long de la scolarité. L'enfant pouvant communiquer se trouve dans une position plus propice aux apprentissages.

L'accueil bienveillant réservé par la majorité des enseignants aux enfants gitans cache un message implicite de refus de leur identité : pour les enfants, être gitan, c'est avant tout parler gitan. En les empêchant de s'exprimer dans leur langue, l'école nie une partie de ce qu'ils sont, l'enfant ne peut se sentir en confiance. L'Éducation nationale et ses représentants doivent passer d'une acceptation passive des différences à une véritable mise en valeur de la richesse culturelle et linguistique de chacun.

En échangeant quelques mots de catalan avec eux à certains moments, je ne leur montre pas seulement mes compétences, je leur signifie que leur langue est reconnue, dans tous les sens du terme, par le maître. Mettre en valeur un abécédaire franco-gitan créé par les enfants (affichage dans

les salles, présentation à leurs classes) va dans le même sens, et fait évoluer certaines représentations.

Les Gitans ont une maîtrise très relative et fluctuante de leur langue, du fait de l'absence de norme stable. C'est d'autant plus vrai pour les élèves de la maternelle ou de l'élémentaire. Or, un enfant aura plus de difficultés à apprendre une langue seconde s'il ne maîtrise pas sa langue première. Si ses compétences en langues ne sont ni suffisamment approfondies ni suffisamment stables, il aura du mal à être performant dans l'étude de la langue, et sera handicapé dans les autres matières, lorsque la langue devient support d'apprentissage.

Cummins souligne que les enfants qui ont une base solide en langue maternelle apprennent plus facilement à lire dans une autre langue. Les apprentissages en langue maternelle effectués à l'école ou à la maison peuvent être transférés dans la langue seconde, et réciproquement. Les élèves passeraient d'un semi-linguisme à un véritable bilinguisme, où ils seraient performants dans les deux langues, enseignées de manière conjointe à l'école. Cette mesure serait pertinente pour beaucoup d'élèves nouveaux arrivants, mais semble difficilement généralisable vu l'hétérogénéité de ce public. Or, certaines écoles dans l'académie de Montpellier accueillent plusieurs dizaines d'enfants gitans, parfois la totalité des effectifs. Le catalan gitan ne peut pas être utilisé, à cause de sa grande variabilité d'une famille à une autre et de son caractère uniquement oral. Le catalan, envisagé comme variété haute normée la plus proche du gitan, permettrait à l'enfant de communiquer sans difficulté à son arrivée à l'école. Il serait envisageable de mettre en place un enseignement catalan-français durant les premières années de scolarisation.

Nous avons vu plus haut que l'Éducation nationale a mis de nombreuses années avant de reconnaître les Gitans comme un groupe sociolinguistique original, avec des besoins spécifiques du type français langue seconde. Mais ces efforts, s'ils ont permis de faire évoluer cette problématique, n'ont pas permis d'obtenir d'améliorations spectaculaires. Si l'école veut que la scolarisation des Gitans soit plus efficace, il serait utile qu'ils y apprennent le catalan, langue de la République : les textes officiels permettent déjà l'enseignement bilingue en langue régionale.

Stéphane Lloret

Professeur des écoles CRI (Cours de rattrapage intégré), enseignant spécialisé en français langue seconde, à Montpellier

<sup>3</sup> Jim Cummins, « La langue maternelle des enfants bilingues », *Sprogforum* n°19, Copenhague, 2001. Consulté sur Internet.

## Bibliographie

Ouvrage collectif, *Le livre des Gitans de Perpignan-el llibre dels gitans de Perpinyà*, L'Harmattan, Paris, 2003

# Quelles conditions nécessaires à la scolarisation des enfants roms ?

Mohamed Boujaddi

L'auteur présente la situation de deux groupes de familles roms à Béziers, et toutes les difficultés que représente la scolarisation des enfants dans des contextes très précaires.

La récente étude coordonnée par l'association Romeurope montre que sur les 6 à 8000 enfants roms, 5 à 7000 ne fréquentent pas leur établissement scolaire (lorsqu'ils sont inscrits !). Cette scolarisation se réalise pourtant pour les quelque douze millions d'enfants non roms, grâce à la convergence des dispositions légales, de la volonté des familles et des facilités offertes par les collectivités et l'Éducation nationale. Les phénomènes de décrochage scolaire et de grand absentéisme n'interviennent que très rarement avant le collège.

Le cas de Béziers est intéressant pour mettre à l'épreuve certaines idées reçues, et riche d'enseignements sur les conditions préalables à une assiduité scolaire. La comparaison de deux situations très différentes par leur nature, leur ampleur, leur accompagnement et surtout leur évolution, permet de dégager quelques idées fortes relatives aux conditions de scolarisation des enfants, roms ou pas d'ailleurs.

Le seul point commun à ces deux cas réside dans les sources de revenus. Ces familles ne bénéficient pas des prestations sociales de la Caisse d'allocations familiales. Le conseil général de l'Hérault a mis en place un système d'aide calculé sur le nombre d'enfants en charge : un enfant donne droit à 90 / mois, deux enfants à 117 / mois, etc. Le montant est plafonné à 500 / mois. Leur deuxième source de revenus est la valorisation des déchets, notamment des métaux : huit heures de travail rapportent une dizaine d'euros.

## Le cas de la route de Maraussan

Depuis 2004, des familles roms originaires d'ex-Yougoslavie vivent sur la commune de Béziers, dans des caravanes et des constructions de fortune, sans électricité ni eau potable. Ces familles s'étaient fait connaître, dès 2004, des associations biterroises, parce qu'elles avaient cherché à régulariser leur situation sur le plan du séjour. Rapidement, un collectif de soutien composé d'associations, d'organismes syndicaux, de partis politiques et de citoyens a été créé.

Quatre grands axes d'accompagnement ont été décidés : les démarches concernant le droit au séjour, le social, la santé, assurées par la Cimade, et l'aide à la scolarité, prise en charge par le Point d'appui, association agissant dans le

domaine péri-éducatif, et l'Association biterroise contre le racisme (ABCR).

Malgré ces efforts, la situation reste dramatique : en mai 2006, seuls dix enfants sur quarante étaient scolarisés. Les enfants non inscrits ne sont pas vaccinés. Durant les deux ans passés à Béziers, la majorité des quarante enfants n'a jamais été scolarisée et les enfants inscrits ont suivi une scolarité irrégulière. Les problèmes de santé (dentaires, problèmes de vue, maladies de peau...) sont nombreux. Une réunion se tient en juin 2006 en présence de l'IEN de la circonscription, le responsable du service de prévention et de médiation de la ville, les directeurs des écoles de secteur, le responsable de la plateforme biterroise du CAS-NAV, la FCPE et le collectif pour réfléchir sur le meilleur mode de scolarisation pour ces enfants. Ces derniers sont trop nombreux pour être accueillis sur les écoles de secteur. L'Éducation nationale propose de mettre à disposition deux enseignants spécialisés (de type Clin, classe d'intégration). Une demande de locaux à la municipalité est refusée. Parallèlement, une campagne de vaccination démarre et des inscriptions scolaires sont engagées. Mais nouvel obstacle : le maire de Béziers refuse d'inscrire les enfants, arguant le fait que ces familles « *se sont installées de façon tout à fait illégale en zone agricole inondable* » et « *qu'une procédure d'expulsion de ces personnes après une grande opération conjointe de police et de gendarmerie a abouti à l'incarcération d'une grande partie des adultes* ».

La Cimade et la FCPE ont alors décidé de défendre le droit à l'éducation de ces enfants par deux fois devant le tribunal administratif et contre la municipalité de Béziers. Le tribunal enjoint au maire de Béziers d'inscrire les enfants sous huit jours. Les enfants sont alors inscrits à plus de cinq kilomètres de leur lieu de vie, sans desserte par une ligne de bus de ville. Trente-cinq bénévoles se sont relayés pour accompagner quatre fois par jour (puisque les familles n'avaient pas les moyens de payer la cantine) les enfants. Cette mobilisation importante du collectif a débouché sur le financement d'un bus et des repas de cantine par le conseil général de l'Hérault.

Depuis la rentrée scolaire 2006, la totalité des enfants de trois à douze ans est scolarisée. Commence alors la bataille contre l'absentéisme. En plus du remarquable et difficile travail des professeurs, les bénévoles de l'association Point d'appui assurent un accompagnement à la scolarité de ces enfants. Leur domaine d'intervention concerne l'aide aux devoirs, le soutien scolaire et l'accès à la culture (sorties en médiathèque, journée contre la misère culturelle, etc.).

À cela s'ajoute le suivi quotidien par l'Association biterroise contre le racisme, même si la personne qui l'effectue n'est salariée qu'à mi-temps. Ses interventions sont de l'ordre de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement physique. Elle joue le rôle d'interface entre les familles et les institutions. Tous montrent une capacité exemplaire d'adaptation. Les règles de vie en collectivité sont relativement vite respectées. Les enfants sont aujourd'hui entrés dans leur statut d'apprenants.

La fréquentation reste irrégulière, mais les absences sont essentiellement dues à des conditions de vie d'une très grande précarité. L'obligation de scolarité n'est plus seulement respectée comme permettant l'aide financière du département, l'école est devenue une réelle priorité chez ces parents. Une difficulté cependant persiste : la déscola-

risation dès l'entrée au collège des filles devenues pubères. En ce mois d'octobre 2009, sur vingt-quatre enfants, vingt-deux fréquentent régulièrement et de manière assez assidue l'école. Les deux autres sont des filles ayant atteint l'âge de treize ans.

### Le cas de Servian

181 Roms sont arrivés à Servian, petite commune située à une quinzaine de kilomètres de Béziers. Trente-et-une familles, quarante-neuf adultes et quatre-vingt-cinq enfants, dont soixante-quinze en âge d'être scolarisés, composent ce campement. Ils sont presque tous originaires de Roumanie et d'ex-Yougoslavie.

Ces familles vivent dans des conditions innommables : leurs déchets ne sont pas collectés, ils n'ont ni accès à l'eau et à l'électricité, ni lieu d'aisance. Les expulsions à répétition, les procès intentés, la réputation (injustifiée) de ces campements, l'usure des bénévoles qui se sont investis route de Maraussan, le très faible financement des associations ont empêché que l'élan de solidarité envers les Roms de la route de Maraussan ne se reproduise à Servian.

L'Association biterroise contre le racisme assiste ces familles. Mais son travail est difficile. Le campement de ces trente-et-une familles a été déplacé quatre fois depuis 2006. À chaque nouvelle menace d'expulsion, des familles disparaissent. Les enfants ne sont plus envoyés à l'école : *« On a trop peur de les laisser partir le matin et que la police vienne nous mettre dehors pendant qu'ils sont à l'école »*, disent les parents.

Au jour du 6 octobre 2009, soit cinq semaines après la rentrée, sur les soixante-quinze enfants âgés de trois à dix-huit ans, on en dénombre douze en attente d'être évalués par la plateforme du CASNAV de l'inspection académique pour pouvoir être affectés dans les établissements scolaires,

trente-sept déscolarisés pour des problèmes d'inscription, d'éloignement ou de plus de seize ans non affectés. Vingt-six enfants sont inscrits, mais seuls six fréquentent l'école, dont deux régulièrement. Les parents gardent leurs enfants et circulent en voiture avec eux, ils pensent que cela réduit les risques d'être incarcérés.

De ces deux situations et des divers témoignages de familles roms recueillis, quelques grands principes peuvent se dégager sur les conditions préalables à la scolarisation :

- La stabilité du logement : au minimum à l'orée d'une année scolaire pour permettre aux associations, aux familles, à l'école de travailler dans de bonnes conditions. Les partenaires, notamment les collectivités, ont également besoin d'un certain nombre de garanties pour déclencher plus facilement des aides ;
- Des conditions de vie décentes : dans les témoignages recueillis, certaines familles déclarent ne pas envoyer leur enfant lorsqu'il a le ventre vide (d'où la nécessité de trouver un financement de la demi-pension), ou lorsque les vêtements sont trop sales (les familles anciennement sur Servian n'ont pas la possibilité de laver leur linge) ;
- L'appui des collectivités locales, sans lesquelles rien n'est possible, que ce soit en matière de transport, de financement de la restauration scolaire, etc. ;
- La volonté de l'institution, c'est indéniablement l'implication de l'inspection académique, du CASNAV et de l'IEN aux côtés des associations qui a rendu possible la scolarisation des enfants roms dans le premier camp ;
- Un accompagnement des familles. On peut utilement mobiliser les associations ou le dispositif de réussite éducatif pour cela.

Mohamed Boujaddi

Proviseur adjoint à Béziers

# Enseigner dans un « village tzigane » de Roumanie : construction et dynamique d'une catégorisation identitaire

Alexandra Clavé-Mercier

**En Roumanie, les individus identifiés comme « tsiganes », alors qu'eux-mêmes se disent simplement « Roumains », entretiennent un rapport souvent conflictuel avec les institutions, et l'école ne fait pas exception. L'observation d'une école de village<sup>1</sup> montre que les enseignants entretiennent fortement les stéréotypes, tenant des discours contradictoires.**

Le système éducatif des écoles roumaines offre, comme modèle unique de référence, les valeurs de la communauté majoritaire. Dans les manuels scolaires, on ne trouve rien se rapportant aux Tsiganes, que ce soit en histoire ou en éducation civique. Malgré la reconnaissance des Tsiganes comme une minorité nationale et la mise en place au niveau national d'une politique de discrimination positive à leur égard, soutenue par la Communauté européenne, la position des membres de l'institution scolaire de ce village semble paradoxalement relever d'un projet de réduction systématique des identités ethniques : « *Pour nous, ils sont roumains* ». Ainsi, après m'avoir dit spontanément « *nous avons beaucoup de préjugés, on n'arrive pas à s'en débarrasser : le Tzigane vole ! Le Tzigane ne vient pas travailler honnêtement ! Etc.* », la directrice de l'école précise : « *Nous, on n'utilise pas trop ce mot, « Tzigane », dans l'école ; pour nous, ils sont tous élèves, les Tsiganes sont des élèves qui ont exactement les mêmes droits. Pour nous, ils ont tous un droit égal à l'apprentissage, les droits sont les mêmes, qu'ils soient tsiganes ou roumains. Pour moi, il n'existe pas d'approche différente...* ». Cette mise en scène de l'égalité au sein de l'école rappelle les pratiques assimilationnistes à l'œuvre sous le régime de Ceausescu, période à laquelle la directrice était déjà enseignante, comme deux des institutrices. L'idéologie patriotique et nationaliste de la Roumanie, diffusée de manière très forte

jusqu'en 1989, est encore présente aujourd'hui via les acteurs de l'institution scolaire de l'« ancienne génération ».

## Entre discours d'indifférence aux différences et réalité des pratiques

Malgré cet affichage d'un traitement égalitaire des élèves, les institutrices ne manquent pas, à mon entrée dans une classe, de me montrer spontanément quels sont les élèves non tsiganes, comme pour distinguer ceux sur qui l'on peut compter de ceux dont il y a peu à attendre. Les enseignants s'inscrivent dans une contradiction : ils considèrent officiellement tous les élèves comme « roumains », mais excluent de l'intérieur les élèves tsiganes. Ils se plaignent des difficultés d'apprentissage de ceux-ci, qu'ils attribuent à un manque de capacité ou de volonté à apprendre. Leur échec scolaire est expliqué tantôt par une incapacité cognitive inscrite dans une identité raciale, tantôt par une incapacité fondée sur des traits de caractère associés à une culture, mais sans y accoler de substantif ethnique.

Les acteurs de l'institution scolaire semblent donc osciller entre principes universalistes et logiques pragmatiques, considérant officiellement les enfants comme « roumains », et avant tout comme « élèves » égaux entre eux, mais laissant des élèves de côté, les ignorant dans leurs pratiques, en développant des préjugés « raciaux » à leur encontre. Ces contradictions entre un discours intégrationniste et des pratiques discriminatoires peuvent s'expliquer par des contraintes structurelles liées au métier d'enseignant, d'autant plus en milieu rural. N'ayant pas la possibilité d'ouvrir une « classe spéciale » pour les élèves en difficulté, comme ils le souhaiteraient, et ne sachant pas comment prendre en charge ces élèves, les enseignants font comme ils peuvent pour « *avancer dans le programme* », se raccrochant à ce qu'ils maîtrisent, c'est-à-dire l'enseignement « classique ». Les institutrices connaissent alors la frustration, le plus difficile pour elles étant de « *ne pas avoir de résultats* » avec ces enfants qu'elles s'obligent à considérer de la même façon que « *n'importe quel élève* ».

## Des représentations tenaces

Selon Maricica, mère de sept enfants, les comportements des instituteurs sont différents selon que les élèves sont « tsiganes » ou « roumains ». Je lui réponds qu'ici, dans le village, la plupart des élèves sont tsiganes et qu'il y a seulement un ou deux élèves roumains par classe. Elle acquiesce, et précise : « *Oui, ça c'était avant, c'était comme ça... Les instituteurs faisaient la différence, ils ne s'intéressaient pas aux Tsiganes dans la classe. Mais aujourd'hui, ils font la différence avec la couleur de peau, si t'es foncé ou pas. C'est comme ça aujourd'hui...* ». Pour valider sa façon de penser, Maricica prend l'exemple de ses trois derniers enfants : Mihăiță (Classe IV<sup>2</sup>), David (Classe II) et Delia (Classe I). Elle précise que David est « *plus foncé* », « *à cause du père* », alors que les deux autres ont la peau plus blanche, « *comme leur mère* ». Elle compare les deux derniers, David et Delia : « *David devrait être en Classe IV, et il ne sait même pas écrire son prénom, alors que Delia, la blanche, sait déjà écrire, à peine en première classe* ». Elle en a déduit que les institutrices encourageaient plus les enfants « *à peau blanche* », contrairement aux « *noirs* » (negri) qu'ils laissent de côté. Les variations dans la couleur de peau constituent une échelle de

1 La "tsiganité" dans un village de Roumanie. Des logiques de catégorisation dans l'espace scolaire aux effets sur l'identification et l'inscription des individus dans la société, mémoire de master 2 en Anthropologie, université Victor-Segalen – Bordeaux 2, juin 2010.

2 Les classes de l'école primaire en Roumanie vont de I à IV.

valeurs incorporée par les familles, la blancheur de la peau constituant un critère de beauté et même d'intelligence.

Dans la classe de l'institutrice Vera, la séance est consacrée au dessin à l'occasion de la dernière heure du vendredi. L'ambiance est plus détendue et les élèves discutent calmement entre eux tout en dessinant. Ils parlent notamment du weekend à venir, et l'un d'entre eux, Doru, annonce qu'il est content de ne pas avoir école pendant deux jours. Gabriel, par ailleurs élève plus appliqué, lui rétorque qu'à lui ça va lui manquer. Dès qu'il entend la réplique de son camarade, Doru clame haut et fort : « *Le weekend, il n'y a que les Noirs qui ont besoin d'aller à l'école !* ». L'utilisation du terme « *negri* » (les Noirs) renvoie directement à la couleur de peau de Gabriel, et implicitement à l'identité tsigane à laquelle l'on attribue communément en Roumanie une couleur de peau foncée. Au travers de cet incident transparaît la prégnance du renvoi à la couleur de peau comme mode de hiérarchisation des individus, ainsi que l'équation communément admise entre caractéristiques négatives (le manque, le besoin) et peaux foncées (et donc Tsiganes par extension).

### Une mise à l'écart de fait

Dans chacune des classes, la disposition des élèves ne semble pas relever du hasard. Les enfants placés sur les derniers bancs proviennent des familles les plus « problématiques », très pauvres, qui habitent dans les marges du village. Ils sont laissés de côté : ils copient des chiffres et des lettres, colorient, voire ne font rien quand ils sont ignorés, car « *ils empêchent les autres d'avancer dans le programme* ». Ils se font les plus petits possible, et finissent par devenir transparents. Les enseignants disent d'eux qu'« *ils viennent, mais ils ne font rien* », alors qu'ils ne leur donnent rien à faire. La directrice m'explique qu'ils « *viennent à l'école pour les cadeaux de Noël, pour la nourriture...* ».

Dans les faits, les enseignants s'adressent donc à une petite poignée d'élèves au détriment de la grande majorité. Ne le reconnaissant pas ainsi, ils reportent alors leur manque de moyens (contre lequel ils ne peuvent agir) sur les élèves eux-mêmes, en le transformant en un manque de « capacité » ou de « volonté » qui découlerait de l'identité même des enfants et de leurs familles. Il me semble alors que c'est à ce moment-là que l'école produit des « Tsiganes », cantonnant les individus dans leur « ethnie » supposée, donc dans les caractéristiques négatives qui lui sont communément attribuées, s'adressant à eux en conséquence.

### Des stigmates définissant l'« identité tsigane » selon les enseignants

- Les institutrices invoquent le manque de motivation des élèves et des parents. Elles semblent convaincues que les Tsiganes, autrement dit « *les enfants ici* », « *eux* » ou « *ceux d'ici* » n'accordent pas d'importance à l'éducation : « *Les devoirs ne sont jamais faits* », « *L'enfant ne fait aucun effort* ». Elles développent une lecture essentialiste de la population du village, considérée par elles comme « tsigane » : « *L'État leur offre de l'aide pour l'éducation, pour l'avenir. Et cela, ils ne le comprennent pas, eux... [...] Ils refusent cette aide, ils préfèrent l'aide de l'État sous forme physique. Je crois que l'État roumain est trop humain. S'il pouvait être plus intolérant...* » (entretien avec la directrice de l'école). « *Les parents qui n'envoient pas leurs enfants à la maternelle le font par*

*flemme, ils ne les envoient pas, car c'est plus commode étant donné que la mère doit alors se lever le matin, préparer son enfant pour l'emmener à la maternelle. Ils ne comprennent pas la nécessité d'instruire leur enfant dès le plus jeune âge* » (entretien informel avec une institutrice).

Il s'agit bien ici de représentations véhiculées par les acteurs scolaires, car la réalité que j'ai pu observer quotidiennement chez les familles dément clairement ces propos : se lever tôt est notamment une pratique courante.

- L'espace scolaire est régi par de nombreux codes assez stricts, pour mieux « canaliser » ces enfants. Selon la directrice de l'école, il s'agit de leur donner « *quelques valeurs morales, des valeurs de vie* » : « *On leur apprend le minimum de civilisation, de comportements qu'ils doivent avoir* ». On lit dans une fiche rédigée par la directrice intitulée « Objectifs du travail éducatif » que l'objectif premier est la « formation du profil moral et civique » et que les valeurs que l'enseignant se doit de transmettre sont le patriotisme, l'esprit de collaboration, l'amour du travail et le respect à l'égard des travailleurs, la discipline, la motivation à apprendre. D'après chaque institutrice, l'éducation sanitaire prend aussi beaucoup de place dans leur fonction quotidienne ; c'est pour elles un « *devoir* » au regard de ce qu'elles nomment pudiquement le « *manque d'hygiène* » de la plupart de leurs élèves. Dans le règlement intérieur de l'école, l'adjectif « *civilisé* » est utilisé à nombreuses reprises pour définir le comportement que l'élève doit avoir « tant dans l'école qu'à l'extérieur ».

De façon générale, dans le discours des acteurs scolaires, une grande place est faite à cet objectif de « civilisation » (et jamais de socialisation) des enfants, au détriment des apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter). Le terme « *civilisé* » est également très utilisé par les Tsiganes ; ils le reprennent à leur compte pour se distinguer les uns des autres : « *Dans notre famille, on est tsigane, mais des Tsiganes civilisés* ».

- Face à un absentéisme important, les institutrices ne savent que faire. Les périodes d'absence vont de quelques semaines à quelques mois. La directrice dit visiter régulièrement les familles avec toute l'équipe enseignante. Lorsque je lui demande quelles sont les réactions des parents à leur venue, elle me répond : « *Les parents disent, «vous savez, il ne s'est pas réveillé, il est malade, il n'a pas de chaussures, je n'ai pas eu de quoi le nourrir... la réaction des parents, c'est le mensonge... jamais la honte* ». Persuadée que les parents mentent, la directrice ne cherche pas à discuter avec eux pour approfondir les raisons de cet absentéisme. Lorsque les codes scolaires ne sont pas respectés par les familles (comme en cas d'absence), le comportement socialement attendu par les enseignants est la honte. Dans leurs relations avec les institutions, les parents se sentent ainsi stigmatisés et préfèrent s'en détourner pour « sauver la face », par le mensonge ou par le sourire.

Les stéréotypes sur les Tsiganes sont donc extrêmement prégnants à l'école. Ils sont au cœur de l'éducation, ils y sont diffusés, transmis, voire appropriés par les élèves. Pour les enseignants de cette école villageoise, l'autre se présente ici sous la forme d'une catégorie générale, stéréotypée, négative : « les Tsiganes ». La description et l'analyse de leurs pratiques quotidiennes avec des enfants identifiés

comme tels montrent que l'institution scolaire renferme un mécanisme social de production du stigmatisme ethnique. C'est dans la rencontre avec l'institution scolaire, dans leur expérience de l'école, que ces enfants font l'apprentissage d'une identité imposée de l'extérieur qui les définit de façon négative. Les relations avec l'école s'apparentent à une expérience première de la catégorisation, ont un impact sur la construction identitaire des enfants, et cet

impact est tel qu'il détermine globalement leurs rapports aux institutions. La position de retrait que les « Tsiganes » finissent par adopter face à l'école semble s'étendre alors à la société dans son ensemble, société de laquelle ils se sentent exclus et dès lors, s'excluent eux-mêmes, en reprenant à leur compte cette identification stigmatisante qu'est la « tsiganité ».

Alexandra Clavé-Mercier

Doctorante en Anthropologie

Université Victor Segalen – Bordeaux 2



# Cahiers pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris.

Tél. : 01 43 48 22 30

Fax : 01 43 48 53 21

E-mail : [crap@cahiers-pedagogiques.com](mailto:crap@cahiers-pedagogiques.com)

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

Site Internet : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

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!

Directeur de publication : Laurent Nembrini

Rédacteur en chef chargé de la revue : Patrice Bride

Rédacteur en chef chargé du site : François Malliet

Responsables de rubriques :

- **Communiqués et Actualités éducatives** : Nicole Priou

- **Des livres pour nous** : Jean-Michel Zakhartchouk

- **Et chez toi ça va ?** : Hélène Eveleigh

- **Faits & idées** : Élisabeth Bussienne

- **Il ya 30 ans dans les Cahiers** : Yannick Mével

Comité de rédaction : Michèle Amiel • Patrice Bride • Élisabeth

Bussienne • Florence Castinaud • Marie-Christine Chycki

Françoise Colsaët • Jacques Crinon • Richard Étienne

Hélène Eveleigh • Vincent Guédé • Sylvie Grau • Régis Guyon

Anne Hiribarren • Françoise Lorcerie • François Malliet

Pierre Madiot • Yannick Mevel • Laurent Nembrini

Raoul Pantanella • Nicole Priou • Michel Tozzi • Christine Vallin

Jean-Michel Zakhartchouk

Bureau du Crap : Président : Philippe Watrelot

Trésorier : Jean-Michel Faivre. Autres membres : Jean-Michel

Zakhartchouk, Régis Guyon, Philippe Pradel, Florence Castinaud

Correspondants académiques du Crap : **Aix-Marseille** : Alain Zamaron • **Amiens** : Rémi Duvert • **Besançon** : Xavier Pichetti •

**Bordeaux** : Marie-France Ravier • **Clermont-Ferrand** : Réjane Lenoir • **Grenoble** : Évelyne Chevigny • **Lille** : Véronique Vanhaesebrouck •

**Lyon** : Roxane Caty-Leslé • **Montpellier** : Brigitte Cala • **Nancy** : Gilles Gosserez • **Nantes** : Florence Daniaud • **Nice** : Hervé Dupont •

**Paris** : Nicole Priou • **Poitiers** : Nathalie Bineau • **Reims** : Régis Guyon • **Rennes** : Chantal Picarda • **Strasbourg** : Robert Guichenuy • **Versailles**

**Nord** : Annie Di Martino • **Versailles Sud** : Florence Grouasil • **Belgique** : Xavier Dejemppe

pour envoyer un courrier électronique, écrire à : [prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com](mailto:prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com)

## Parmi les numéros disponibles (prix TTC hors frais de port)

Voir bulletin de commande au verso

438	L'évaluation des élèves .....	7,20 €
440	Orthographe .....	7,20 €
441	L'EPS, embarras et inventions .....	7,20 €
443	La culture scientifique .....	5,00 €
444	Décrocheurs. comment raccrocher ? .....	7,20 €
445	Où en sont les ZEP ? .....	7,20 €
449	Qu'est-ce qui fait changer l'école ? .....	5,00 €
450	Images .....	5,00 €
452	L'esprit d'équipe - L'école en Suisse .....	5,00 €
453	Étudier la langue .....	5,00 €
456	L'école maternelle aujourd'hui .....	7,50 €
459	L'école à l'épreuve du handicap .....	7,50 €
469	Faire des sciences physiques et chimiques .....	7,50 €
470	Les élèves et la documentation .....	7,50 €
471	Apprendre l'histoire .....	7,50 €
473	Enfants d'ailleurs, élèves en France .....	7,50 €
474	Aider à mémoriser .....	7,50 €
475	L'entrée en 6 <sup>e</sup> .....	7,70 €
476	Travailler par compétences .....	7,70 €
477	Questions sensibles et sujets tabous .....	7,70 €
478	L'éducation au développement durable : comment faire ? .....	7,70 €
479	Les apprentissages fondamentaux à l'école primaire .....	7,70 €
480	Travailler avec les élèves en difficulté .....	7,70 €
481	La classe, pour apprendre et vivre ensemble .....	7,70 €
482	Le web 2.0 et l'école .....	7,70 €
483	Attention aux consignes ! .....	7,70 €

Depuis le n° 360, les numéros épuisés sont disponibles au format pdf en téléchargement sur notre site (5,00 euros).

## Dossiers hors-série numériques

téléchargeables sur [www.cahiers-pedagogiques.com](http://www.cahiers-pedagogiques.com)

- Quelles alternatives au redoublement? - 5,00 €
- Enseigner les langues vivantes avec le cadre européen - 5,00 €
- Quelle formation pour les enseignants? - 5,00 €
- Face aux classes difficiles - 5,00 €
- Le socle commun, comment faire? - 5,00 €
- Quelques outils et réflexions pour (bien) débiter - 5,00 €
- Des heures de vie de classe, pour quoi faire? - 5,00 €
- Les PPRE, nouveau visage de l'aide individualisée - 5,00 €



Pour accéder au catalogue complet, consulter notre secrétariat ou notre site Internet <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

# Abonnement aux Cahiers pédagogiques

► Nous proposons également des formules d'abonnement au format numérique (revue en PDF disponible en téléchargement), ou encore au double format numérique/papier : consulter notre site.

**Tarifs 1<sup>er</sup> abonnement aux Cahiers pédagogiques, incluant une remise de 12 € : cochez la case correspondant à votre choix**

	Individuels	Établissements scolaires, médiathèques
1 <sup>er</sup> abonnement France métropolitaine	40 euros	46 euros
1 <sup>er</sup> abonnement Outre-mer	49 euros	55 euros
1 <sup>er</sup> abonnement UE	56 euros	62 euros
1 <sup>er</sup> abonnement hors UE	72 euros	78 euros

**Programmation 2009-2010 :**  
 Sept.-oct. : L'entrée en 6<sup>e</sup> • Nov. : Travailler par compétences • Déc. : Les questions sensibles à l'école • Jan. : L'éducation au développement durable : comment faire? • Fév. : Le cycle 2 et les apprentissages fondamentaux • Mars : Dans nos classes, des élèves en difficulté • Avril-mai : Faire vivre le groupe classe • Juin : Internet et pratiques collaboratives

**Veuillez nous indiquer (en bas, à gauche) un numéro de téléphone et/ou une adresse électronique pour vous contacter.**

## AUTORISATION DE PRÉLÈVEMENT

**N° ÉMETTEUR NATIONAL : 444 110**

J'autorise l'établissement teneur de mon compte à prélever sur ce dernier tous les prélèvements ordonnés par le créancier désigné ci-dessous. En cas de litige sur un prélèvement, je pourrai en faire suspendre l'exécution sur simple demande à l'établissement teneur de mon compte. Je réglerai le différend avec le créancier.

**Nom et adresse du créancier :**

**Crap-Cahiers Pédagogiques,**

**10, rue Chevreul, 75011 Paris.**

**Réf : DK.444110.06041.28882940**

## Modalités de paiement :

- Chèque postal ou par chèque bancaire en Euro (sauf Eurochèques) à l'ordre du Crap-Cahiers pédagogiques.
- Virement administratif (pour établissements et institutions).
- Mandat postal international ou virement à notre compte bancaire CCM Paris pour les commandes hors U.E.
- Par carte de crédit sur notre site Internet : [www.cahiers-pedagogiques.com](http://www.cahiers-pedagogiques.com)
- Par prélèvement : pour la France métropolitaine seulement (voir formulaire ci-contre). Je m'abonne pour un an (8 numéros). Prélèvement trimestriel sur mon compte bancaire ou postal. Je remplis l'autorisation ci-dessous et je joins un RIB ou un RIP. L'abonnement sera renouvelé par tacite reconduction pour un an. Si je ne veux pas poursuivre mon abonnement, j'écrirai au Crap-Cahiers pédagogiques deux mois avant l'échéance.

## TITULAIRE DU COMPTE À DÉBITER :

NOM : .....

PRENOM : .....

ADRESSE : .....

CODE POSTAL : ..... VILLE : .....

## NOM ET ADRESSE DE L'ÉTABLISSEMENT TENEUR DU COMPTE À DÉBITER :

NOM : .....

ADRESSE : .....

CODE POSTAL : ..... VILLE : .....

**Remplir impérativement cette partie qui sera expédiée à votre banque.**

DÉSIGNATION DU COMPTE À DÉBITER :

Signature :

CODE BANQUE	CODE GUICHET	N° DE COMPTE	CLETS
-------------	--------------	--------------	-------

**N'oubliez pas de joindre un RIB ou un RIP**

## Adhésion au Crap

J'adhère au Crap-Cahiers pédagogiques et verse la somme de 25 € par chèque.

**Offre adhésion + abonnement : 65 € (France métropolitaine). UE : 81,00€ • DOM-TOM : 74,00€ • Hors UE : 97,00€**

Je ne souhaite pas adhérer, mais je voudrais recevoir par courriel la Lettre d'information mensuelle du Crap-Cahiers pédagogiques.

**Merci de remplir le formulaire ci-dessous et de l'envoyer avec votre règlement à : Crap-Cahiers pédagogiques, 10, rue Chevreul, 75011 Paris.**

Nom : .....

Prénom : .....

Adresse postale : .....

Adresse électronique : .....

Téléphone : .....

## Pour commander des numéros :

(Cf. catalogue, page précédente)

N° et titre : .....

Montant : ..... € x (.....) = .....

**Frais de port par exemplaire :**

France : de 1 à 3 : 1,60 € – plus de 3 : 1,00 €

Outre-mer, UE : de 1 à 3 : 3,60 € – plus de 3 : 2,60 €

Hors UE : de 1 à 3 : 4,80 € – plus de 3 : 3,40 €

Frais de port : ..... € x (.....) = .....

**TOTAL (montant+ frais de port) : .....**

**N'oubliez pas d'indiquer, ci-contre, vos coordonnées.**



## **CRAP - *Cahiers pédagogiques***

10 rue Chevreul 75011 Paris  
Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21  
[crap@cahiers-pedagogiques.com](mailto:crap@cahiers-pedagogiques.com)  
[www.cahiers-pedagogiques.com](http://www.cahiers-pedagogiques.com)