

La République a des devoirs envers TOUS ses enfants. La difficile scolarisation des enfants Tsiganes*.

Exposé d'une résolution.

Françoise MALIQUE, coordinatrice du livre et du projet européen
« Tsiganes à l'école »*

L'Union Européenne a énoncé comme priorité pour l'année 2007, la question de la place des Tsiganes dans la communauté : rappelons que l'ensemble ethnique compte, en nombre, le plus important groupe minoritaire européen. Quelques radios et chaînes de télévision marginales proposent des analyses de plus en plus renseignées à des heures indues. A ma connaissance, il n'y a pas de projet phare en France qui permette aux personnes concernées de s'exprimer. Force est de reconnaître que 90% des Tsiganes français sont analphabètes et que la scolarisation des enfants est insatisfaisante, en temps de présence, au niveau des acquisitions de base et des démarches intellectuelles de recherche. Pourtant la loi française est connue de tous, les recommandations de la législation européenne sont très explicites en ce qui concerne l'obligation d'une scolarité gratuite pour une période d'au moins dix années*. Pour avoir travaillé avec nombre de collègues enseignants de tous niveaux et des chercheurs de nombreuses disciplines, je crois pouvoir dire ici que la question est la même dans tous les états membres.

Avec mon équipe, nous avons donc mutualisé nos connaissances et nos efforts pour apporter une réponse que nous avons choisie pédagogique et transférable car si la question est générale, les réponses sont à adapter à tous les contextes. Mais tout d'abord, essayons d'étudier ensemble quelques aspects du quotidien du couple Tsiganes-édiles locaux. Ce n'est pas l'objet ici de diaboliser les uns pour rendre les autres angéliques ! Je prendrai comme exemple la situation en Ile-de-France pour illustrer mes propos.

*j'utilise ici le terme « Tsigane » qui a été choisi par l'union européenne pour donner un terme générique à une façon de vivre, de voir la vie. Ce terme n'a aucune réalité, il désigne des groupes multiples et très divers.

* « Tsiganes à l'école » - 2003 – CRDP de Versailles , 584, rue de Fourny-78533 Buc Cedex n° ISBN : 2-86637-403-7

*. Depuis la loi organique de 1881 éditée par le ministre Jules Ferry, des textes réaffirment l'obligation scolaire pour les enfants tsiganes et voyageurs, de façon récurrente ; rappelons ici les plus récents :

- Circulaire n°2002-101 du 25 avril 2002

- Résolution européenne n°89/c 153/02 du 22 mai 1989

Le pourquoi de la situation :

Il est coutumier de dire que les gens du voyage sont fauteurs de troubles, de méfaits multiples et variés ; ils sont donc indésirables et, par voie de conséquence, chassés de place en place. Que les Tsiganes soient encore mobiles ou vivent en maison ou en HLM , ils déchaînent contre eux une haine d'une violence extraordinaire allant bien sur, en premier lieu, au refus systématique de leur accorder un endroit où stationner, où vivre. Leur mode d'habitat n'est pas reconnu légalement (ce qui entraîne le non-accès aux mêmes droits que le peuple français, comme certaines aides et allocations logement). De plus, étant donné la diversité des groupes familiaux qui composent ce grand groupe absolument pas homogène, il n'y a pas de réponse unique à la demande d'habitat mais il faut réfléchir à « une diversité à habiter », ce qui complique encore les négociations, qui ne sont jamais entreprises avec les vrais partenaires - à savoir les tsiganes eux-mêmes. Les deux tiers des Tsiganes et gens du voyage habitant en Ile-de-France veulent accéder à des terrains d'habitat familial ou de séjour, à un ancrage socio local leur permettant de satisfaire leurs besoins comme tout bon français : scolarité, formation, exercice d'une profession, santé et sécurité de vie. Or, au moment où nos départements se sont transformés, leur existence et leur mode de vie n'ont pas été pris en compte dans les plans d'urbanisme alors que ces personnes faisaient partie du paysage et qu'elles sortaient, comme les autres de la dernière guerre. Peut-être voulait-on les chasser ou les repousser plus loin...Même s'il n'y a plus de poules à voler mais des « petits boulots » de prestataires de service à effectuer !

La loi dite « loi Besson » de Juillet 2000 stipule que toutes les communes de plus de 5000 habitants doivent construire un terrain défini par un schéma départemental établi dans chaque préfecture ; certains départements ont réfléchi à un volet social. Mais force est de constater que sept ans après la loi n'est pas appliquée (1% des besoins exprimés réalisés et les besoins s'accroissent car la population est très jeune et les naissances fréquentes. Quand des terrains sont réalisés, dans le souci de contrôler les habitants on oublie d'aménager des issues de secours en cas d'incendie, par exemple). Certaines municipalités ont le front de s'enorgueillir de ne pas appliquer la loi, des maires de toutes tendances politiques se réunissent pour organiser des manifestations, bloquer des ronds-points, procéder à des évacuations musclées et j'en passe ...Ces maires disent qu'ils agissent sous la pression de leurs administrés, même celui qui coupe le courant à des voyageurs qui payent leur tribut et sont en toute légalité par rapport à EDF, du seul fait du prince et parce qu'il a en face de lui des gens du voyage ! Comment qualifier cet acte ? ne ressemble-t-il pas à un délit au faciès ? « On fait ce qu'on dit », notamment quand il s'agit des plus faibles ; les électeurs qui poussent à de telles exactions n'aiment pas l' installation étrangère en terre municipale sans se demander si les « envahisseurs » n'ont pas les mêmes droits qu'eux en tant que citoyens français (bien que le droit de vote

leur soit difficilement accessible, de même que l'accès aux services bancaires et aux assurances).

Nous voyons bien que la question de l'habitat est primordiale car « son absence crée une situation d'exclusion sociale des gens du voyage » (B. Monnier, président de l'URAVIF*). Nous voyons aussi que pour accéder au droit commun, des stéréotypes vont devoir tomber des deux cotés. Il va falloir passer d'une politique d'ordre public à une politique d'habitat, de tolérance au droit à la diversité. La seule garantie des valeurs fondamentales, indivisibles, universelles de dignité humaine, de liberté, d'égalité et de solidarité devrait mener les délibérations avant la construction d'aires sommaires dans des lieux infâmes et éloignés de tous services. Citons Marc Bordigoni : « le paradoxe est qu'il y a de moins en moins de place pour les nomades dans une société sédentaire où les gens sont de plus en plus mobiles ». Un travailleur nomade circule seul, les gens du voyage (cette expression n'a pas de singulier) voyagent en famille, organisent la vie économique de cette famille et pour vivre de façon décente des aménagements sont indispensables, pas obligatoirement près des décharges publiques, sous les lignes à haute tension ou aux abords des autoroutes.

Que dire de la vie des enfants dans ce contexte ?

Il y a quelques années, les stations de radio ou de télévision faisaient monter l'audimat en questionnant des enseignants de classes caravanes ou de structures sur les terrains de stationnement. L'opinion publique pensait comme privilégiés ces enfants « différents » qui avaient la chance d'avoir « leur » école à leur porte ! Difficile de creuser une question quand les bonnes consciences sont satisfaites !

Grandir dans les conditions d'habitat qui viennent d'être évoquées, dans la promiscuité, dans l'incertitude du lendemain, dans des endroits souvent malsains ne représente en rien l'idée que les sédentaires se font de la liberté, sans parler de l'inexistence d'aires de jeux ou même d'espace pour apprendre à marcher. L'exiguïté des places, la dangerosité due aux caravanes accolées les unes aux autres ne permet pas l'épanouissement que véhicule l'image d'Epinal. L'exiguïté à l'intérieur de la caravane n'a pas besoin de description spécifique : on y mange, on y dort, on regarde la télévision à, au moins 5 ou 6 personnes, toutes générations confondues, incessamment dans le bruit. (Il faut reconnaître que ces conditions de vie procurent un bien-être affectif aux enfants et aux jeunes, très peu de cas de fugues sont signalés).

* URAVIF ; Union régionale des Associations Pour Voyageurs l'Ile de France

Les conditions de stationnement précaire préparent à une forme d'être dans la vie en inadéquation avec ce que l'école attend des enfants qui lui sont confiés : les façons de se conduire avec les autres sont vécues d'emblée comme agressives, les repères spacio-temporels nécessaires à l'entrée dans les apprentissages, notamment dans l'écrit ne sont pas en place, les rythmes scolaires et la forme hiérarchisée de l'autorité apeurent les enfants, les parents sont méfiants du fait de leur ignorance. Comme je ne peux pas parler des enfants qui n'entrent pas dans une école de toute leur vie, je vais évoquer ici le parcours du combattant que représente la scolarisation d'un enfant de voyageurs. Si les parents stationnent sur un terrain illégal, le maire n'est pas astreint à appliquer la loi de l'obligation scolaire puisque les familles ne sont pas résidentes (je me demande bien quelles vont être les incidences de la suppression de la carte scolaire !) mais le directeur d'école est tenu d'accepter tout enfant qui se présente, quels que soient ses effectifs. Je ne ferai pas un procès d'intention à tous ceux qui regardent scrupuleusement les carnets de santé et qui exigent les vaccinations à jour pour accueillir l'enfant ; quelques fois, les parents ont perdu une journée de travail pour obtenir un résultat négatif.

Quand les parents se déplacent de terrain légal en terrain légal, l'enfant fait plusieurs rentrées scolaires dans une année ; dans chaque école, il est au mieux soumis à des tests de connaissances avant son affectation dans une classe. Il n'est pas resté suffisamment longtemps dans un lieu pour avoir analysé les apprentissages présentés, ce qui induit qu'il recommence sans cesse au début, qu'il ne verra peut-être qu'un seul livre de lecture (celui du CP) dans toute sa scolarité. Ces circonstances ont pour effet une désaffectation de l'enfant pour l'école, pour les choses de l'esprit car il se croit incapable, ressort frustré et bien évidemment définitivement exclu de la société des enfants.

Beaucoup de personnes du voyage ou de l'enseignement ne se reconnaîtront pas dans cette description (et c'est tant mieux !) car il est bien difficile d'énoncer des généralités pour des situations très variées et variables.

Une approche de solution à la discrimination devant l'inscription dans une école :

Dans son rapport annuel, la HALDE (Haute Autorité de Lutte contre des Discriminations et pour l'Égalité) recense 8000 réclamations pour inégalité de traitement par rapport à tous les services de l'état. Rappelons que la discrimination est un délit et que les sanctions pénales peuvent aussi bien affecter le secteur de l'emploi que celui du logement ou de l'accueil dans les services publics. Il n'y a pas encore eu dépôt de plainte pour non scolarisation, Essayons d'apporter un éclairage sur ce qu'il est possible de faire pour instruire les enfants des 350 000 Tsiganes à 800 000 selon les estimations (dont 60% a moins de 20 ans) qui vivent en France depuis 6 siècles pour certains d'entre eux. Arrêtons de les faire tourner en rond sur quelques agglomérations, de leur faire

subir le mépris, les expulsions stigmatisantes. Il est temps de sortir du Moyen Age !

En Espagne, en Italie et en Ecosse, les méthodes employées pour scolariser les enfants tsiganes et voyageurs diffèrent des solutions testées en France mais la question fondamentale de l'accès difficile, voire inexistant, aux savoirs scolaires est commune. Nous avons décidé de fédérer nos savoirs et nos savoir-faire pour apporter un élément de réponse à la question : **que faire pour que les enfants du voyage profitent au maximum de leur temps de présence à l'école et entrent dans une dynamique d'apprentissages savants élémentaires ?**

J'avais contribué, en Essonne, à l'aménagement de classes de soutien fonctionnant sur le modèle des classes pour enfants non francophones. Je me suis vite rendu compte que les enfants du voyage ne s'approprièrent pas ces structures.(classe caravane, camion école, école sur le terrain, classe fermée pour enfants du voyage, classe située hors du bâtiment principal...)

Notre projet soutenu par la Commission Européenne

Des équipes se sont constituées en Italie, en Ecosse et en France regroupant des enseignants volontaires de tous niveaux, des membres d'associations, tsiganes ou non. Les parents ont été témoins bienveillants de l'entreprise au début, partenaires à la fin du projet. Le projet a été déposé auprès de la Commission Européenne en février 1998 pour une période de trois ans (1999, 2000 et 2001). Au cours de la seconde année, des collègues espagnols ont demandé à être intégrés à l'équipe. A l'issue des trois années, un cours de formation a été présenté aux stagiaires européens ; les résultats et la méthode de recherche ont été exposés par les différents partenaires du projet : les professionnels de terrain, praticiens-chercheurs sont devenus des formateurs européens.

j'ai demandé à notre conseiller scientifique, Santino Spinelli, universitaire Rrom des Abruzzes, de nous initier à sa culture, de nous la présenter avec sa vision de l'intérieur sur les conditions « d'apprendre » dans sa famille. Cet exercice n'était pas aisé car la culture des tsiganes est quasi opaque, tellement opaque que certains observateurs vont jusqu'à écrire que les Tsiganes n'ont pas de culture ! Le mérite de cet enseignement est de donner des compétences nouvelles aux professionnels démunis qui se mesurent à leurs limites dès qu'ils ont à travailler avec cette population et qu'ils ont le souci d'une pédagogie ayant comme objectif d'appliquer le droit commun.

Nous allons évoquer les manières « tsiganes » d'être au monde, c'est à dire à la fois d'être « dedans » et « dehors ». Il n'y a pas de société tsigane en dehors de la société mais il y a une manière tsigane d'y être inséré, tout en étant légèrement décalé dans notre époque. Nous allons essayer de comprendre les incidences provoquées sur la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs.

Les traits culturels tsiganes freinant les apprentissages :

- La notion de pur et d'impur :

Du fait de leurs origines nord - indiennes, le concept de pureté est véhiculé depuis des siècles. Il est tellement constitutif du système de pensée qu'il n'est pas conscient chez la plupart des personnes vivant en Europe. Ce concept est associé à toutes les actions vitales préservant le groupe ; il est aussi très fortement lié à l'honneur et à l'honorabilité, à la moralité, à la santé et à l'hygiène. Le feu est pur de même que tout ce qui se travaille avec le feu : le cuivre, le fer, le zinc, l'or. Par extension, les outils pour tailler sont purifiés par le feu. Chez les tsiganes l'or est très important car il protège, il pare la beauté et agit sur l'honneur de la famille. Mais le plus important de tout c'est la vie : quelles que soient les conditions, la vie est pure et vaut la peine d'être vécue malgré son lot de misères. Plus largement, l'Est est pur car c'est là que se lève le soleil qui donne la vie.

Le buste et la tête sont les parties dignes du corps. Le lait est un aliment pur puisqu'il donne la première alimentation. . Le cheval et le bois font aussi partie de ce paradigme de pureté.

A contrario, tout ce qui est de l'ordre de la mort, du conflit, de la saleté, du déshonneur sont impurs car ils ne peuvent servir à la préservation du groupe. Santino nous confie qu'il met ses lunettes dans seulement certaines circonstances car montrer que la nature est imparfaite fait perdre la considération sur tout le groupe. Certains animaux sont impurs : la poule ne peut être mangée par les tsiganes finlandais, les Rroms de Yougoslavie ne mangent que certaines parties et les Rroms des Abruzzes ne mangent pas le croupion. Ces notions sont très arbitraires, ceux qui ne veulent pas chercher à comprendre diront obsolètes.

- L'horizontalité et la verticalité :

Le réel contraste entre les tsiganes et les gadjé vient de leur différence de positionnement dans la vie quotidienne. Les gadjé ont une vision verticale de la vie : ils construisent des murs, des frontières, des gratte-ciel, des châteaux, des cathédrales. La structure sociale est aussi en verticalité : la hiérarchie, la structure militaire, les classes sociales. Même dans la musique, on retrouve cette division puisque tout est basé sur des accords en harmonie : les accords sont le fruit de notes écrites sur une portée.

Les tsiganes ont un modèle de vie flexible, ils doivent s'adapter aux situations qui changent tout le temps. La base des relations sociales, c'est la solidarité. Le groupe familial est l'entité, chacun y a sa place et son rôle. Les personnes âgées sont respectées et ne sont pas placées dans les hospices. Dans la musique, c'est le concept du rythme qui prévaut, la mélodie et le rythme sont plus importants que l'harmonie. L'autorité est détenue par les anciens, souvent les hommes, très

rarement les femmes ; cependant certaines lignées sont renommées à cause de l'aura de leurs femmes. La société romani fonctionne sur le système du co-partage qui permet un égal accès aux ressources économiques : la nourriture, l'habillement sont répartis entre tous les membres de la famille. Cette notion d'horizontalité est prégnante dans l'éducation des enfants qui ne sont pas habitués à obéir (verticalité) mais à négocier. Ils sont éduqués à être autonomes, en même temps que dépendants du groupe, dans les actes de la vie quotidienne, ce qui leur donne un sentiment très fort de sécurité affective et psychologique.

- Une conséquence de l'horizontalité, la culture de survie :

De leur errance actuelle ou vécue symboliquement pour cause de sédentarisation, les tziganes ont développé des compétences de fonctionnement entre les membres d'une famille élargie : chaque être vivant a une égale importance et un rôle à tenir, fluctuant en fonction de l'âge, dans toutes les circonstances qui s'en prennent à la survie. De même, les savoirs d'un de ses membres servent à toute la communauté, le savoir et le savoir-faire est la conquête du groupe. Ainsi, dans son rapport à l'écrit des gadjé, le fait qu'une jeune fille sache lire suffit aux besoins de tous. Cette richesse devient la propriété de tous et de chacun à la fois ; il n'y a pas de système compétitif mais une mutualisation des compétences pour une efficacité maximum dans les moments difficiles.

- La recherche de la perfection :

C'est une réalité de l'imagerie populaire que de se représenter un musicien tzigane effectuant avec brio un morceau passé dans la culture collective : je veux évoquer ici le flamenco, le jazz manouche, les rythmes « hongrois ». L'exécutant s'entraîne jusqu'à produire le morceau que l'oreille attend, sans connaître les notes. Les circassiens développent la même méthode d'apprentissage chez leurs jeunes : ils touchent à tout puis se spécialisent pour devenir des virtuoses. Santino, qui est un grand musicien en Italie, nous dit bien que dès l'enfance, l'individu perçoit l'opposition son fort/son faible : il entre dans un système de compréhension du monde qui est sensoriel, rythmé avec toujours plus d'excellence dans l'exécution.

- La construction de l'espace :

Le jeune enfant construit sa propre représentation du monde en fonction de ce qui l'entoure. Le petit qui grandit dans l'environnement des caravanes aura une vision très restreinte de l'espace : celui formé par les roues des caravanes et des camions en stationnement sur une place plus que réduite. Cet espace sera celui que son oeil parcourt quand il fait le tour de sa bulle. Il va donc se construire une compréhension du monde « en rotondité ». Les habitations sont disposées d'une façon à préserver l'espace intime familial, sans verticalité. Le sociologue Michel Delsouc schématise cette donnée en parlant « d'effet de lisière » car du linge ou des ustensiles disposés entre les caravanes renforcent la disposition décrite pour isoler le campement et protéger les membres du groupe. Il est à remarquer que la compréhension du monde géographique des petits tziganes n'a

rien en commun avec celle mise en œuvre par les enfants qui grandissent dans des tours d'immeubles, dans un système de repères orthonormés.

- La conception du temps :

Les Tsiganes sont en grande partie composés de groupes familiaux qui ne se sont pas adaptés à l'ère industrielle et à la perception du temps découpé en tranches horaires. La représentation temporelle admise par les états modernes, sur un axe, orienté de gauche à droite, ne se met pas en place pour des enfants qui vivent au rythme des saisons, des déplacements, des maladies, des aléas de la vie. Pour eux, la perception temporelle est quelque chose de cyclique qui amène à vivre au temps présent. La répétition des saisons n'a rien à avoir avec la répétition des actions des sédentaires qui se lèvent tous les jours à la même heure, qui prennent le petit-déjeuner à sept heures et demie et ainsi de suite au cours de la journée. Les jeunes tsiganes vivent la temporalité à la manière orientale. Dans la langue romani, il n'y a que les mots « jour » et « nuit », seulement des marques de futur proche, pas de conjugaison explicite du passé qui est tabou.

- L'oralité :

Une culture orale développe des cheminements mentaux différents de ceux empruntés par les utilisateurs de l'écrit. Les faits mémorisés, les priorités à mémoriser et les représentations liées à ces priorités sont inconnus des sédentaires. La parole engage le locuteur : la « kriss » ou tribunal tsigane règle oralement les conflits, prend ses décisions sans étude de preuves écrites. Cette différence avec les usages des gadjé nous fait entrevoir le fossé qui sépare les deux communautés et les difficultés que vont rencontrer les enfants pour entrer dans la lecture. De plus, le mot « kriss » dérive phonologiquement de « krishna »(dieu de la paix, de l'harmonie, de la musique, de la libération des âmes asservies), tout comme « phuro »(le vieux, le sage) dérive de « bouddha » : la langue romani touche au sacré, ce qui la rend psychologiquement très forte. La gestuelle et le volume sonore dans l'émission des messages servent aussi d'écran entre les deux mondes, tsigane et gadjo.

Les incidences sur la pédagogie :

Nous avons travaillé dans l'espace intermédiaire dans lequel l'enfant tsigane va progressivement se détacher, pendant le temps scolaire, de son étiquette jusqu'à devenir un élève comme les autres. La transformation d'enfant → élève se passe habituellement sans visibilité pour les enfants de la culture majoritaire. Dans le cas des enfants tsiganes, une intervention ciblée de l'enseignant est nécessaire. La prise en charge des enfants, dans sa dimension interculturelle, a consisté à se nourrir des vérités énoncées par Santino pour modifier le climat sans toucher aux objectifs d'apprentissages des savoirs savants.

Les traits culturels applicables en classe :

- De la gestion horizontale des rapports humains au tutorat :

Les échanges se font de manière interactive des plus grands vers les plus petits, des plus forts vers les plus faibles, le plus faible devenant le plus fort dans certaines occurrences. Les enfants sont habitués à fonctionner de cette façon, surtout les filles qui sont chargées de l'éducation. Il faut bien souligner que chaque tuteur renforce ses propres apprentissages quand il prend le rôle du maître ou de l'accompagnant. La mise en œuvre du tutorat permet la négociation de statuts égalitaires et la coopération. L'enseignement collectif est une manière de fonctionner qui demande du temps pour être comprise des enfants voyageurs : il est vécu comme le prédominance d'un système établi auquel ils ne comprennent rien, il leur faut du temps pour prendre leurs marques dans cet ordre établi. Leur passivité ou leur révolte ne signifie aucunement qu'ils n'ont pas envie d'apprendre ou d'obéir, ils ont besoin de prendre de repères pour comprendre pour participer.

- De la recherche de la perfection à l'enfant placé au cœur des apprentissages :

Nous avons évoqué le cheminement vers l'exécution brillante d'un morceau de musique ou d'une attraction foraine. Le philosophe Vygotsky a énoncé sa théorie de « zone de proche développement » en 1932. Sa recherche se trouve validée par les enfants tziganes pour qui l'urgence est d'entrer dans des démarches intellectuelles plutôt que d'adhérer à la course effrénée aux diplômes dès leur entrée dans l'école. Ce système d'apprentissage peut se négocier en pénétrant dans les savoirs par une entrée ciblée, choisie par l'apprenant de préférence. Les enfants avancent dans un domaine par difficultés croissantes, vers des connaissances de plus en plus fines et précises. Ils peuvent ensuite transférer la démarche intellectuelle apprise et comprise dans tous les domaines. Il n'est pas question ici de perdre de vue les programmes de l'école mais d'adapter leur enseignement.

- De l'oralité des familles à l'oralité dans les apprentissages :

Nous avons vu que les tziganes sont de culture orale. La langue orale, même si elle a les consonances de la langue majoritaire, est très différente de celle attendue par l'école et par la société. Avant d'examiner les manques, mettons nous d'accord sur le fait que chaque action de re- médiation langagière aura un double objectif : celui de donner des outils pour s'approprier le registre de l'écrit et celui d'apprendre les marqueurs spacio-temporels pour maîtriser l'espace de la feuille et la chronologie des sédentaire

Comment passer de la langue de la famille à la langue orale de l'école ?

Dans des interactions langagières adaptées aux émissions des apprenants, le locuteur compétent propose les éléments langagiers qui vont permettre l'articulation du discours, donc l'articulation de la pensée. Je parle bien ici de l'utilisation des introducteurs de complexité syntaxique et des introducteurs de questionnement. L'enfant reçoit les éléments de son discours dans des renvois en « feed-back », dans des environnements contextualisés, se les

appropriée et les réutilise dans ses énonciations. De proche en proche, le langage devient élaboré, certains messages oraux sont « écrivables ».

Comment passer de la langue orale à la langue écrite sous la dictée ?

La notion « d'écrivable » apprise au cours des échanges oraux sur un support qui permet une distanciation par rapport aux affects mis en jeu dans cette forme d'apprentissage va se stabiliser au cours de la phase de « dictée à l'adulte ». Par approximations successives, l'apprenant va améliorer l'écrit brut qu'il a dicté à l'adulte ou le tuteur scripteur, en travaillant préférentiellement l'emploi adéquat des pronoms, les liens sémantiques, la ponctuation, la concordance des temps qui font d'un écrit un vrai texte. L'adulte relit ce qui est écrit jusqu'à ce que le brouillon devienne le texte définitif qui ne sera plus modifié. Le statut de l'écrit est ainsi devenu une vraie compétence pour un enfant qui ne baigne pas dans le monde de l'écrit.

Comment passer du texte dicté au texte lu ?

L'enfant qui a dicté « son » texte en connaît le contenu et le déroulement temporel et spatial. Il lui est demandé de le restituer en l'oralisant pour le donner aux auditeurs, ses compagnons, sa famille, ses enseignants. Nous avons accompagné l'apprenant (ou un groupe d'apprenants, mais dans ce cas, chacun vit intensément la démarche) dans la production de son texte ; il y a pris des repères qui lui sont propres. Nous allons lui demander de les mettre en œuvre pour restituer l'écrit.

Cette phase de relecture sémantique est forte d'affectivité et fait entrer véritablement l'enfant dans la démarche d'élève : il s'approprie cette identité à ce moment. Le plaisir qu'il prend à exposer la chose abstraite est perceptible et conditionne son devenir d'apprenant.

Comment passer du texte lu sémantiquement à la lecture autonome ?

Nous avons vu que l'enfant participant activement à une conquête intellectuelle se donne ses propres repères. Nous allons l'inciter à utiliser en plus ceux des méthodes de lecture traditionnelle que sont l'analyse et la composition des sons. Il va le faire dans un contexte qui a du sens, moins chargé d'émotions négatives. Il va transcender tout cela : les contradictions entre apprentissage individuel et sa valeur au sein d'un groupe, vision de la réussite individuelle et richesse collective. Je pourrais étoffer ce développement sur la pédagogie en abordant le questionnement en trois étapes éminemment liées pour entrer dans une réelle démarche d'apprentissage ; les personnes intéressées voudront bien se reporter au livre ?

Pour clore ce chapitre, je voudrais insister sur le fait que permettre à l'enfant tsigane une oralisation correcte dans l'enceinte de l'école, ce n'est pas l'autoriser à faire du bruit. C'est au contraire l'autoriser à se construire une authentique démarche de prise de possession du monde qui l'entoure, à prendre possession de sa place dans un monde qui ne l'a pas encore accepté.

Ce monde va devoir l'accepter, riche d'une expérience qu'il va savoir partager puisqu'il en aura appris les usages.

La pédagogie, outil de médiation ?

La démarche que nous qualifions d'interculturelle a cela d'original qu'elle a pris en compte les modes d'action et de pensée dans la communauté tzigane décrite par Santino pour modifier le climat des échanges entre les partenaires tziganes et sédentaires. Chacun a appris de l'autre dans le respect mutuel. Ensemble, en fabriquant des jeux coopératifs, les deux groupes ont construit des compétences scolaires et extra-scolaires. L'utopie « éducationnelle » s'est trouvée démontrée comme réalisable dans le cadre de notre recherche-action. Nous avons trouvé une façon de proposer un continuum dans une scolarité discontinue en accompagnant les enfants dans leurs quêtes de savoirs savants. Les cultures du quotidien ne se trouvent plus être en rivalité, elles peuvent très bien cohabiter dans une tête comme dans une société à la condition de respecter les sphères d'appartenances des uns et des autres, ces sphères pouvant avoir des zones de recoupement, je devrais dire de rencontres.

Les concepts d'éducation populaire trouvent ainsi leur légitimité dans notre monde en mutation car l'école est bien toujours le lieu de transformation de la société vers plus d'égalité et de culture.

Je terminerai en citant Philippe Meirieu : « face à la société du zapping et du caprice mondialisé, face aux difficultés d'attention et d'apprentissage qui ne cessent de croître dans les classes, le choix est clair : ou bien la normalisation et l'exclusion des gêneurs, ou bien une pédagogie capable de mettre les élèves au travail et de les réconcilier avec l'école. La pédagogie doit résister parce qu'elle est le seul moyen, aujourd'hui, de lutter contre la régression infantile orchestrée par la machine économique et médiatique »