

**PRENDRE EN COMPTE LES OBSTACLES AUX APPRENTISSAGES POUR
FAVORISER UNE MEILLEURE SCOLARISATION
DES ENFANTS DU VOYAGE**

I. Le rapport à l'école

- ◆ L'école perçue comme un milieu hostile (où s'exprime un racisme larvé ou manifeste, où les enfants seront négligés, voire rejetés),
 - ◆ L'école vécue comme un lieu de contraintes (espace clos, horaires, discipline rigide), où s'exerce l'autorité arbitraire d'un étranger,
 - ◆ L'école perçue comme une institution étrangère et un lieu de déculturation :
 - ✓ difficulté à partager la responsabilité de l'éducation des enfants,
 - ✓ crainte que l'enfant ou l'adolescent se coupe de son milieu, adopte les comportements et la mentalité des "Gadgés" et qu'il soit perçu par les siens comme différent, étranger,
 - ✓ conflits de normes et de valeurs (primauté des impératifs familiaux, des liens sociaux, de l'affectif ou du religieux sur le développement cognitif, antinomie entre solidarité communautaire et développement de l'autonomie, entre obéissance due aux parents et développement de l'esprit critique, etc.)
 - ◆ Le collège perçu comme un lieu de perdition (drogue, délinquance, prostitution)
 - ◆ L'institution scolaire perçue comme inadaptée aux besoins des communautés du voyage
 - ✓ Ni l'école, ni le collège, ni l'enseignement professionnel ne répondent à leurs attentes. Leurs enfants y sont en échec massif par rapport à la lecture et, aux yeux des familles, les connaissances générales qu'on leur transmet ne leur semblent pas directement utiles à la survie de la communauté. L'intérêt éventuel pour certaines disciplines est souvent lié à des situations très concrètes : apprendre à déchiffrer pour pouvoir se déplacer, se repérer dans une ville ou passer le permis, apprendre le calcul pour les transactions économiques. Mais dès que ces apprentissages sont assurés, l'école peut apparaître superflue. Et de toutes façons, elle passera le plus souvent après des préoccupations plus immédiates, même si la demande de scolarisation croît, au fur et à mesure de l'importance de l'acculturation.
- Il faudra donc profiter de chaque rencontre (le temps de l'inscription, les visites à l'école) pour travailler avec les familles sur le sens de l'école, l'importance de ce qui s'y construit pour la vie future de leurs enfants.
- ✓ Les activités professionnelles itinérantes des parents, régulières ou saisonnières impliquent le déplacement de toute la famille, ce qui est antinomique avec l'obligation d'assiduité scolaire.
 - ✓ A cela peut s'ajouter un sentiment de honte à être scolarisé à un âge (14/16 ans), où l'on devrait seconder ses parents et se préparer à sa future vie d'époux et de parent.
 - ◆ L'école, et pis encore le collège, sont le lieu de l'échec et de la dévalorisation de soi. Le manque d'estime de soi scolaire est alors compensé par des attitudes de provocations, par une surenchère de comportements agressifs, qui sont autant de moyens de sauvegarder une image de soi positive, de s'affirmer dans un autre registre que celui de l'inaccessible réussite scolaire.

II. Le rapport au savoir :

- ◆ La culture en soi ne fait pas partie des préoccupations des communautés du voyage ; elle n'a de sens et d'intérêt que si elle est perçue comme directement utile et exploitable. Le temps passé dans l'acquisition d'une culture générale apparaît perdu pour l'apprentissage des savoir-faire nécessaires à la survie du groupe. Les familles attendent plutôt de l'école:
 - ✓ un savoir lire purement fonctionnel,
 - ✓ une ouverture sur le monde des "Gadgés", une meilleure connaissance de leurs comportements, de leurs modes de vie, pour les intégrer dans leurs stratégies d'adaptation,
 - ✓ la maîtrise des techniques et des outils de la société moderne : l'ordinateur, internet,
 - ✓ des savoir-faire et des connaissances pratiques utiles à la vie de la communauté.

Il s'agira donc dans le quotidien de la classe, d'aider ces enfants à donner du sens aux acquisitions scolaires, en leur faisant découvrir l'intérêt, les fonctions des apprentissages proposés par l'école, les bénéfices qu'ils peuvent en tirer dans différentes situations de leur vie, mais aussi en éveillant leur curiosité intellectuelle et en les embarquant dans des projets qui donneront sens aux acquisitions visées.

- ◆ La langue parlée dans le milieu familial est très différente de celle de l'école. Pour les enfants issus des milieux les plus socialement défavorisés et pour les enfants du voyage en particulier se pose un véritable problème de construction du sens des énoncés oraux auxquels ils sont confrontés à l'école. Cette difficulté peut finir par décourager même ceux qui manifestaient une réelle volonté d'apprendre. :
 - ✓ le français peut être une langue seconde pour l'enfant,
 - ✓ le vocabulaire, les structures syntaxiques propres à la langue scolaire sont très éloignés de la langue maternelle (certains mots de la langue française n'ont pas d'équivalent dans la langue maternelle)
 - ✓ la langue de l'école est celle des "Gadje" (contentieux historique) ; c'est une langue qu'on ne parle pas entre soi, qu'on utilise seulement dans le rapport à l'autre, pour masquer son origine. Parler cette langue comme si c'était la sienne peut être vécue comme une trahison par rapport aux siens. Le refus d'apprendre sera d'autant plus fort que l'école manifestera rejet et mépris du sociolecte familial,
 - ✓ les fonctions du langage et les types de discours sont également différents : dans la plupart de ces familles, le langage sert essentiellement à communiquer, à créer de la relation, à solliciter ou à partager une expérience ; il est rarement utilisé pour émettre des hypothèses, inventer, imaginer, créer. Ces types de discours seront donc à travailler avec ces enfants.
- ◆ L'écrit est quasi absent de l'univers familial.
 - ✓ L'écrit est considéré comme une technique de Gadje et n'a qu'une fonction instrumentale. Il est essentiellement utilisé dans la communication avec le monde de l'Autre (ex : les certificats dans les relations commerciales, les cartes de visite qu'on laisse dans les boîtes à lettre) et même quand on sait écrire, on passe par les travailleurs sociaux qui connaissent mieux les formules adéquates.
 - ✓ L'écrit n'est pas considéré comme un moyen d'expression de soi (la vérité de soi est entre soi, passe par la communication directe). Il peut même être vécu comme dangereux, source d'ennuis, d'obligations, de contraintes (PV, convocation à la police, documents administratifs), voire mortifère (se fixer dans l'écrit, c'est arrêter la dynamique de la vie). Il ne sert pas à la mémoire de la communauté qui passe par la parole et la répétition des souvenirs. Seul usage personnel : la lettre à celui qui est en prison, comme modalité de présence.
 - ✓ Par ailleurs la lecture, activité solitaire, peut même être mal perçue dans une société de type communautaire, où l'individu n'existe que par le groupe, au sein d'interactions.

La demande d'apprentissage ne cesse cependant de croître au fur et à mesure que les parents prennent conscience du handicap que représente l'ignorance de ce code, dans une société de plus en plus complexe, mais se limite strict décodage

Il s'agira donc de faire évoluer cette demande en favorisant la découverte des multiples fonctions de l'écrit et l'émergence de projets de lecteur plus ambitieux.

- ◆ La langue de l'écrit est totalement étrangère à ces enfants.
- Caractéristiques de la langue écrite par opposition à la langue orale :
 - ✓ Disparition de l'interlocuteur et des embrayeurs qui, dans la communication orale, renvoient à la situation de communication,
 - ✓ Recours à un vocabulaire très spécifique et abstrait : « l'aluminium est un bon **conducteur** »,
 - ✓ Usage abondant de reprises anaphoriques : pronoms, périphrases
 - ✓ Abondance de déterminants à valeur générale (« **le** chat est un mammifère »),
 - ✓ Abondance de nominalisations, de structures passives, de gérondif,
 - ✓ Inversion fréquente du sujet « l'article que commente le journaliste est extrait de » et le « t » euphonique (« Qu'observe-t-on ? »)
 - ✓ Construction syntaxique qui permet une grande densité d'informations dans la même phrase [expansions du nom (adjectifs, relatives, appositions), subordinations]
 - ✓ Présence de connecteurs très spécifiques, pour exprimer et distinguer les types de rapports, chronologiques ou logiques, entre les propositions,
- Particularités de la langue des disciplines :
 - ✓ Dans la formulation des tâches : impératif singulier ou pluriel (essaie de, n'oubliez pas de), infinitif (relier, décrire), Je + présent (je trace un cercle),
 - ✓ Emploi de l'impersonnel : on dit que, on appelle, le passif, l'infinitif,
 - ✓ La pronominalisation : « lis ces mots et recopie-les », « Où se passe cette histoire ? Qui **en** est le héros ? En quoi est-il différent des autres, en quoi **leur** ressemble-t-il ?
 - ✓ Polysémie des mots selon les disciplines (en maths : longueur, largeur, hauteur, hypothèse, etc.), notions liées aux démarches disciplinaires (justifier, expliquer, etc.),
 - ✓ Utilisation spécifique des temps selon les disciplines (en histoire : le présent et l'imparfait, en maths : le présent et le passé composé, en français : l'imparfait et le passé simple)
 - ✓ Mode d'exposition spécifique à chaque discipline :
 - Histoire = récit + explication (pourquoi ?),
 - Géographie = description + explication (pourquoi + comment),
 - Sciences = observation / explication (comment),
 - Maths = définition / explication / justification, valeur du récit dans la consigne.

Le sentiment d'étrangeté, le fait de ne rien comprendre à la langue orale et écrite telle qu'elle est pratiquée à l'école, les décalages qui s'accroissent avec les autres élèves de la classe finissent par miner une estime de soi déjà très affaiblie par l'analphabétisme des parents et l'échec scolaire massif des générations précédentes.

III. Rapport aux apprentissages

- ◆ Le mode de socialisation du tout petit, exclusivement assuré par la mère ou la grande sœur, privilégie l'échange affectif et ne passe guère par les stimulations intellectuelles, notamment langagières, que l'on trouve dans d'autres familles. La rareté, voire l'absence de jouets et d'images, pourraient expliquer pourquoi les enfants sont en difficulté, même lorsqu'ils fréquentent l'école maternelle. Ils ne feraient pas suffisamment, dans leur petite enfance, l'expérience d'objets sociaux complexes, que l'on manipule, dont on parle, que l'on évoque en leur absence et grâce auxquels les opérations intellectuelles, la pensée symbolique, l'imagination et le langage d'évocation se développent. Par ailleurs, l'absence de gestion de la frustration durant la prime enfance peut également être un obstacle aux apprentissages, dans la mesure où, pour apprendre, il faut accepter de reconnaître son impuissance momentanée et de différer la satisfaction de la réussite pour s'engager dans un travail de construction de compétences qui s'effectue dans la durée.
- ◆ L'absence d'estime de soi scolaire liée à l'échec des générations précédentes et la conception innéiste (ou héréditaire) des capacités scolaires portée par le discours des parents de milieux défavorisés ne favorisent pas non plus l'implication dans les

apprentissages de type cognitif. Il faut en effet un minimum de confiance en soi et d'expériences positives dans les domaines concernés pour prendre le risque d'apprendre.

- ◆ Le contexte social d'apprentissage des enfants tsiganes, les placent d'emblée en situation de faiblesse dans notre système scolaire :
 - ✓ ils ne disposent que d'un seul temps d'apprentissage là où les enfants de classes sociales plus favorisées en ont trois (la phase préscolaire, la phase d'apprentissage strictement scolaire et la phase périscolaire où l'enfant révise, réinvestit ce qu'il a appris)
 - ✓ ils ne bénéficient pas d'un réseau d'apprentissage (tuteurs, supporteurs, modèles) pour ce qui relève des apprentissages scolaires,
 - ✓ ils vivent dans une sorte de désert culturel, pour tout ce qui concerne la culture scolaire.

- ◆ Une appréhension du temps qui influence sur les apprentissages scolaires
Compte tenu de la manière dont s'effectuent les apprentissages dans le groupe familial et du type d'apprentissages réalisés, ni les parents ni les enfants ne peuvent appréhender la durée et la complexité des apprentissages proposés à l'école, ni imaginer ce qu'ils impliquent en terme de préalables, de concentration, de révision, de réinvestissement. Ces enfants vivent l'activité sans la replacer dans un processus d'apprentissage qui s'inscrit dans la durée. Les résultats sont attendus dans la journée, au mieux dans la semaine ou le mois. Cette appréhension du temps induit une mémorisation et une mise en réseau des informations et des connaissances peu compatibles avec les besoins des apprentissages scolaires qui se fondent sur la durée.

- ◆ Les démarches d'apprentissage
Les enfants du voyage, mais aussi bien d'autres élèves issus de milieux populaires, se trouvent devant des apprentissages tellement étrangers à ce qu'ils expérimentent chez eux qu'il leur est difficile de :
 - ✓ comprendre ce qui est en jeu dans les apprentissages scolaires : dans leur univers familial, ce qu'ils apprennent est directement utile et immédiatement exploitable, alors que notre système éducatif vise le développement du potentiel cognitif de l'élève (d'où le statut de l'erreur),
 - ✓ comprendre comment on apprend, celui à qui on n'a demandé que d'observer et de reproduire, qui n'a jamais été sollicité pour réfléchir et chercher par lui-même, peut rester longtemps sans comprendre ce que l'apprentissage proposé implique en terme d'activité cognitive, de travail de l'intelligence. De nombreux enfants accomplissent le travail demandé sans soupçonner l'activité cognitive attendue par l'enseignant. Ils pensent qu'apprendre passe par un certain comportement social de l'élève (être sage, écouter, exécuter les consignes) et par la réalisation d'un travail très concret, au résultat palpable (découper, coller, syllaber, réciter par cœur).
 - ✓ percevoir la cohérence et la complémentarité entre toutes les situations et tous les intervenants de son espace éducatif. Beaucoup d'enfants décrivent leur journée d'écolier comme une suite d'événements isolés, qui se succèdent sans rapport les uns avec les autres. Le mal s'aggrave lorsque l'on multiplie les dispositifs et les intervenants dans les quartiers difficiles (animateurs, éducateurs spécialisés, assistants sociaux, accompagnateurs scolaires, etc.), sans qu'il y ait travail préalable de mise en cohérence et de définition des rôles de chacun.
 - ✓ greffer les savoirs scolaires sur ses expériences et ses acquisitions socioculturelles. Ni le langage de la classe, ni les thèmes, ni le modèle éducatif ne lui sont familiers. La rupture culturelle est si profonde qu'il ne peut utiliser ses atouts extrascolaires comme supports des apprentissages scolaires, qu'il ne peut mobiliser et investir, dans les situations didactiques, les procédures et les connaissances qu'il sait employer dans son milieu socio-familial. Or aucun apprentissage ne s'élabore à partir de rien, ne se construit sur une table rase. "On ne peut enseigner qu'en s'appuyant sur le sujet, ses acquis, les stratégies qui lui sont familières. Rien ne peut être acquis sans que l'apprenant l'articule à ce qu'il sait déjà" (P. Mérieu, *Apprendre, oui, mais comment ?*).

Mars 2007