

## **Comprendre les difficultés des enfants du voyage dans l'accès à la culture écrite pour mieux prendre en charge cet apprentissage**

A l'échelle de la France, comme à celle des différents pays européens confrontés à la question de la scolarisation des enfants tsiganes, un même constat est dressé : trop d'« enfants du voyage »<sup>1</sup>, même lorsque les familles se sont sédentarisées, échouent à l'école et tout particulièrement dans l'appropriation de l'écrit. De façon très générale, on constate chez ces élèves d'importants décalages temporels dans les apprentissages par rapport aux autres enfants. Beaucoup d'entre eux accèdent au cycle 3 «au bénéfice de l'âge», avec un niveau de fin de cours préparatoire, voire encore non-lecteurs... Ceux qui poursuivent leur scolarité dans le second degré, peu nombreux encore, sont majoritairement affectés en SEGPA, parce que leur niveau scolaire ne dépasse pas celui du cycle 2. Pour certains, toujours non lecteurs, l'éducation nationale a implanté dans quelques collèges des «dispositifs-passerelles» destinés à leur permettre de construire les compétences de base qui leur font défaut.

Parlant de la communauté gitane du Sud de la France, un professeur des écoles membre de l'équipe de recherche en sociolinguistique de l'Université Paul Valéry de Montpellier III, constate «qu'après avoir acquis, au prix d'efforts importants, les rudiments de l'alphabétisation, de nombreux Gitans «désapprennent» à lire ou à écrire par la suite... Après des décennies de scolarisation et le passage de plusieurs générations par la case «école», la communauté gitane est l'une des seules (la seule ?) à ne dégager ni une progression de masse ni ne serait-ce que l'embryon d'une «élite» en son sein (médecins, avocats, enseignants, etc.).<sup>2</sup>

Même si l'on prend en compte la pluralité des situations et le fait que, dans un pays comme la France qui ne reconnaît pas les minorités ethniques, dès l'instant où l'enfant est en réussite scolaire, il cesse d'être perçu à travers son appartenance communautaire, nous ne pouvons manquer de nous interroger sur les raisons d'un échec scolaire aussi généralisé.

S'agirait-il, comme on l'entend parfois dire par des enseignants, d'une résistance culturelle au monde de l'écrit ? Mais alors, pourquoi des enfants, issus d'autres peuples eux aussi de culture exclusivement orale, apprendraient-ils à lire, là où tant d'enfants du voyage échouent ? Ne pourrait-on parler plutôt d'un cumul de difficultés de divers ordres, lié à la triple marginalisation, à la fois sociale, culturelle et scolaire, de ces publics ?

Nous examinerons successivement les différentes causes des décalages scolaires présentés par de nombreux enfants du voyage et la nature des difficultés qu'ils rencontrent dans l'apprentissage de l'écrit.

---

<sup>1</sup> Nous conviendrons d'utiliser cette terminologie, même quand les familles sont sédentarisées, dès l'instant où celles-ci se réclament de la culture des gens du voyage.

<sup>2</sup> J. A. Lopez, Pour les Gitans, *Cahiers Pédagogiques* n° 423, avril 2004, p. 49

## I Les causes des décalages scolaires observés

La marginalisation sociale, culturelle et scolaire que connaissent ces publics s'explique au moins autant par la difficulté de la société majoritaire à accepter les différences que par la volonté des gens du voyage de préserver leur mode de vie.

### I.1 La marginalisation sociale

Les Tsiganes vivent depuis près de cinq siècles, même lorsqu'ils se sont sédentarisés, en marge de notre société. « Lors de leur arrivée dans l'Europe occidentale des 14<sup>e</sup> et 15<sup>e</sup> siècles, les Tsiganes sont considérés comme d'étonnants intrus.... Nomades « sans feu, ni lieu », face à des collectivités locales enracinées dans un terroir à l'horizon proche et fermé, leur présence suscite rapidement méfiance, peur et rejet »<sup>3</sup>. Ce rejet s'est traduit, dans tous les pays européens, durant ces cinq siècles de cohabitation, par diverses mesures, majoritairement marquées du sceau de la violence : bannissement, menaces de mort, chasses à l'homme, réduction en esclavage en Roumanie, etc., jusqu'à l'internement dans des camps, durant la seconde guerre mondiale, les travaux forcés, la déportation, les expérimentations médicales et l'extermination<sup>4</sup>.

En France, tout au long du 20<sup>e</sup> siècle, des mesures particulièrement discriminatoires ont été prises pour ficher les nomades et contrôler leurs déplacements. La loi du 16 juillet 1912 sur l'exercice des professions ambulantes et la réglementation de la circulation des nomades les astreint à porter sur leur véhicule une plaque spéciale et à détenir un carnet anthropométrique d'identité, dès l'âge de treize ans, visé à l'arrivée et au départ de chaque commune où est effectuée une halte, même de quelques heures. La loi n°69-3 du 3 janvier 1969 remplace le carnet anthropométrique par un titre de circulation (livret ou carnet, selon les cas) que doit faire viser périodiquement tout nomade de plus de seize ans. Elle instaure également l'obligation d'être rattaché à une commune, dont la préfecture est seule habilitée à délivrer le titre de circulation. Ces mesures sont encore en vigueur de nos jours.

Pour autant, cette politique de limitation du nomadisme ne s'est pas accompagnée d'une véritable volonté d'intégration de la part des pouvoirs publics. En témoigne la réglementation concernant à la fois le rattachement communal et le stationnement des gens du voyage. Ainsi, le rattachement à une commune relève de l'autorisation préalable du maire, car les gens du voyage ne peuvent représenter plus de 3% de la population municipale. Le texte précise que « lorsque ce pourcentage est atteint, le préfet ou le sous-préfet invite le déclarant à choisir une autre commune de rattachement ». L'article 9 de la même loi précise que tout changement de commune de rattachement « doit être accompagnée de pièces justificatives ».

Par ailleurs, en dépit de l'article 28 de la loi n°90-449 du 31 mai 1990, qui faisait obligation aux communes de plus de 5000 habitants de prévoir « les conditions de passage et de séjour des gens du voyage sur son territoire, par la réservation de terrains aménagés à cet effet », en 2000, seule une commune sur cinq avait prévu une aire de stationnement et encore, bien souvent, sans véritable aménagement et située à proximité d'une décharge, d'une autoroute ou d'une zone industrielle. Prenant acte de cette absence de volonté de la part des communes, la loi n° 2000-614 du 5 juillet 2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage impose à chaque département un délai de dix-huit mois pour élaborer un schéma départemental prévoyant les secteurs géographiques d'implantation des aires permanentes d'accueil et un délai de deux ans suivant la publication de ce schéma pour réaliser les aires d'accueil. En fait, il a fallu attendre quatre ans pour que la plupart des schémas départementaux soient signés et un report de deux ans a été accordé, en août 2004, aux communes qui ne s'étaient toujours pas acquittées de leurs obligations. Dans ce temps là de nombreuses familles, faute d'emplacements sur des aires de stationnement communales, sont contraintes d'occuper des terrains non aménagés, sans le moindre équipement sanitaire, et d'errer de squats en squats au rythme des expulsions policières.

Cette impossibilité de se poser quelque part ne peut manquer d'avoir un impact sur la fréquentation scolaire des jeunes. En effet, où et comment scolariser ses enfants quand on ne relève d'aucun secteur géographique et que l'on ne sait jamais où l'on sera demain ? Au mieux ces

<sup>3</sup> J. P. Liégeois, *Minorité et scolarité : le parcours tsigane*, CRDP Midi Pyrénées, 1997, p. 37

<sup>4</sup> cf. D. Kenrick, G. Puxon, *Les Tsiganes sous l'oppression nazie*, CRDP Midi Pyrénées, 1996

derniers iront-ils quelques demi-journées par semaine dans le camion-école des unités mobiles, là où il en existe et en fonction des places disponibles.

Mais surtout comment les gens du voyage pourraient-ils se sentir citoyens d'un pays dont les lois et les réglementations les excluent, les rejettent à la marge, dans des zones de non-droit précisément ? Comment pourraient-ils accepter les règles d'un contrat social qui n'est jamais pensé pour eux ni avec eux, dont ils ne se sentent jamais véritablement les bénéficiaires ?

A la difficulté de la cohabitation avec le monde des sédentaires, il faut aussi ajouter les problèmes économiques qui ont dérivé des évolutions de notre société, depuis quelques décennies. L'exode rural, l'irruption de la société de consommation, l'implantation de centres commerciaux jusque dans les zones les plus reculées, la généralisation de l'automobile ont, en effet, détruit la complémentarité économique qui liait paysans et nomades, en rendant caduques le colportage et les petits métiers ambulants dont vivaient traditionnellement nombre d'entre eux. Ceux qui n'ont pas réussi à trouver de nouvelles sources de revenus et à s'adapter à un monde de plus en plus complexe, ont été contraint de se sédentariser pour pouvoir bénéficier des aides sociales. Mais cette sédentarisation, quand elle est contrainte par les conditions de vie, quand elle n'a pas été librement choisie, peut être vécue comme un échec et signifier la perte d'une identité liée au voyage et à l'autonomie.

Ainsi, de nombreuses familles, condamnées au RMI, reléguées, quand elles sont autorisées à séjourner quelque part, dans les quartiers périphériques, pour la plupart insalubres, nauséabonds et/ou inondables, de nos villes et de nos communes, vivent dans une situation difficile de précarité et d'insécurité permanentes. Cet ensemble de facteurs contribue à déterminer chez elles et leurs enfants à la fois une attitude de révolte, de refus des règles et des lois du monde qui les rejette, un désintérêt par rapport à ce qui n'apparaît pas comme directement utile à la résolution des problèmes de survie quotidienne et une attitude fataliste par rapport à l'échec.

## **I.2 La marginalisation culturelle**

La culture des gens du voyage s'est transmise depuis des siècles sur le mode oral. L'écrit est souvent absent de l'univers familial. Les gens du voyage constituent l'un des groupes sociaux au sein duquel le taux d'analphabétisme est le plus élevé. « En rapport avec l'analphabétisme d'une bonne partie des adultes, les livres et les revues sont généralement peu nombreux dans les foyers tsiganes. Les membres de la famille regardent plus la T.V. qu'ils ne parcourent les journaux et téléphonent plus qu'ils n'envoient de lettres. Certes le permis de conduire qu'il faut passer et les papiers que l'on reçoit, que l'on a du mal à déchiffrer et auxquels il faut répondre font prendre conscience aux adultes de l'importance de l'écrit. Mais le Tsigane qui ne sait ni lire ni écrire arrive toujours à se débrouiller. Premièrement parce qu'il est prédisposé, par les structures d'échange propres à son milieu, à solliciter sans complexe et, que ce soit un Gadjo de sa connaissance ou un membre de son entourage qui a bien marché à l'école, il trouvera toujours quelqu'un qui l'aidera pour lire, écrire une correspondance ou remplir un formulaire ; deuxièmement parce qu'il n'est pas isolé, qu'il peut recueillir des informations correspondant à la vie et aux préoccupations des Tsiganes par voie orale, en participant aux conversations, aux discussions qui animent la vie du groupe. »<sup>5</sup>

Dans le cas des itinérants ou des semi-itinérants qui vivent en caravane, la superficie de l'espace commun exclut toute bibliothèque et certaines écoles répugnent à prêter livres et revues à ces enfants, de crainte qu'ils ne reviennent pas ou qu'ils ne soient déchirés, chiffonnés, tâchés ou gribouillés par les plus petits.

Par ailleurs, la lecture, telle qu'elle est conçue dans la culture de l'école, comme temps de rencontre personnelle avec un texte narratif, informatif ou documentaire, n'a souvent aucune place dans la vie des communautés issues du monde du voyage, où l'espace domestique est avant tout celui de la vie familiale. Cette activité solitaire peut même, comme c'est le cas dans d'autres sociétés de type communautaire qui valorisent d'abord les liens sociaux, être perçue comme une forme d'isolement, un temps de rupture avec les autres membres du groupe.

Perçu avant tout comme une technique de « Gadje », l'écrit est presque exclusivement utilisé dans la communication avec le monde de l'Autre et uniquement dans sa fonction instrumentale. D'ailleurs, quand il est indispensable de rédiger des lettres administratives, des certificats pour les

<sup>5</sup> B. Formoso, Les enfants tsiganes et l'école, *Etudes Tsiganes*, n° spécial 4, 1984, p. 6.

relations commerciales, des cartes de visite à déposer dans les boîtes à lettres, les tsiganes, même quand ils savent écrire, préfèrent s'adresser aux travailleurs sociaux, dont ils considèrent que c'est le travail et qui connaissent mieux les formules adéquates.

Ceci explique que la plupart de ces enfants, quand ils entrent à l'école, ne voient pas clairement l'intérêt d'apprendre à lire et à écrire.

### **I.3 La marginalisation scolaire**

Mais 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, non par la nationalité, mais par leurs modes de vie et d'éducation, leur conception de l'existence et la résistance dont ils témoignent vis à vis de tout ce qu'ils appréhendent comme une tentative d'assimilation. Notre institution scolaire semble devenue inapte à assurer le développement cognitif des enfants qui n'ont pas été préparés par leur milieu familial et social à intégrer ses modes de fonctionnement, ses exigences, ses objectifs.

Nous examinerons ci-dessous les principaux éléments qui contribuent à la marginalisation scolaire des enfants du voyage.

#### **I.3.1 Le rapport à l'école des familles issues des communautés du voyage**

La marginalisation scolaire s'enracine dans un rapport à l'école très spécifique à ces communautés. Contrairement à la majorité des autres groupes sociaux, qui attendent de l'école promotion sociale et réussite professionnelle, certains parmi les gens du voyage n'envoient leurs enfants à l'école que sous la menace de sanctions et n'en perçoivent pas toujours clairement l'importance. Si la plupart d'entre eux appréhendent bien la nécessité de l'apprentissage de la lecture, leur demande peut se limiter au strict décodage.

De nombreux parents, dans la mesure où ils ne se représentent ni la durée, ni la complexité de semblable apprentissage, adoptent, par rapport aux règles qui régissent l'univers scolaire, des comportements tout à fait atypiques. Par exemple, beaucoup n'inscrivent pas leurs enfants à l'école maternelle. D'une part, ils l'assimilent, de par son caractère non obligatoire, à une garderie, dont ils estiment n'avoir pas vraiment besoin, d'autre part, «les parents ne tiennent pas à confier leurs enfants aux Gadje avant l'âge de 6-7 ans. Avant cet âge les enfants sont estimés fragiles et irresponsables. Les parents perçoivent une attitude généralement discriminatoire des non-Tsiganes à leur égard et pensent que leurs bambins risquent de souffrir d'une telle attitude. »<sup>6</sup>

Si la scolarisation élémentaire peut sembler acquise, elle est marquée, pour la grande majorité des enfants du voyage, par de fréquentes et parfois longues ruptures. Les raisons en sont multiples et de tous ordres. Les absences de longue durée s'expliquent généralement par le déplacement des parents, à l'époque des travaux saisonniers ou à l'occasion d'événements familiaux qui justifient la présence de toute la famille : accompagnement des malades et des mourants, décès, naissance ou mariage. Il est en effet difficilement concevable, dans ces communautés, de se séparer des enfants. Rythmes de vie différents, besoin momentané de main d'œuvre familiale, maladies liées aux conditions de vie, problèmes pressants ou tout à fait ponctuels expliquent les absences au quotidien.

Quant à la scolarisation en collège, elle est encore très aléatoire. Dans de nombreuses familles, la fin de l'élémentaire correspond à la fin des études. La première raison en est que le collège fait peur, il apparaît comme un lieu de perte où les adolescents risquent de se laisser entraîner dans la délinquance, la drogue ou la prostitution, précisément à l'âge où l'autorité parentale est remise en question et où le risque d'acculturation est le plus élevé. Les jeunes eux-mêmes peuvent ressentir un sentiment de honte à être scolarisés à un âge où ils se sentent quasi adultes (beaucoup se marient vers 16 ans) et où ils devraient donc commencer à se rendre utiles, seconder leurs parents et se préparer à leur future vie d'homme ou de femme mariés et de parents. Pour éviter les amendes liées à la descolarisation, certaines familles sollicitent une inscription au CNED, mais celle-ci n'est souvent qu'un leurre administratif.

<sup>6</sup> B. Formoso, Les enfants tsiganes et l'école, *Etudes Tsiganes*, n° spécial 4, 1984, p. 4.

### I.3.2 Des modes de socialisation famille / école difficilement compatibles

Bernard Formoso estime que les performances scolaires de l'"écolier tsigane" "dépendront en partie du rapport qui existe entre l'éducation dont il est l'objet dans son entourage et les normes de comportement sur lesquelles est fondé l'enseignement scolaire"<sup>7</sup>. Dès leur plus jeune âge, les "enfants du voyage" sont, en effet, habitués à vivre sans contraintes et à sortir librement, sans avoir d'autorisation à demander. Ils ignorent l'autorité, car la relation éducative est basée sur l'autonomie et la confiance, non sur la verbalisation d'injonctions ou d'interdits. Les parents respectent leurs rythmes biologiques et ne leur imposent d'heure fixe ni pour les repas, ni pour le coucher. « Nourrisson, l'enfant est nourri à la demande. .... Il peut manger et dormir, à l'exemple de ses parents, quand il veut, où il veut.... Habitué à circuler librement entre le dedans et le dehors tout en étant discrètement surveillé par les « plus grands », l'enfant tsigane n'est pas prédisposé par l'éducation qu'il reçoit à rester statique des heures comme cela lui est imposé à l'école. Habitué à vivre selon son rythme, habitué à être autonome dans ses mouvements, il doit se soumettre en classe à des règles qui vont à l'encontre de telles habitudes. .... Non seulement cet enfant n'est pas prédisposé par l'éducation qu'il reçoit dans son milieu à se conformer aux cadences de travail, aux horaires et à la fixité qui lui sont imposées à l'école mais en plus il n'est pas habitué aux structures d'autorité que véhicule l'instituteur ou l'institutrice»<sup>8</sup>.

Sans doute ce conflit entre des modes de socialisation si opposés ne peut-il se résoudre que si les enseignants prennent conscience de la relativité des normes scolaires et donc de la nécessité d'en réexaminer la pertinence, de les clarifier, d'en justifier l'existence par les nécessités propres au travail cognitif et de permettre aux élèves qui en sont les plus éloignés de les adopter, d'en reconnaître la validité, de se les approprier. Cela nécessite tout un travail préalable sur l'intégration au sein de la classe et au sein de l'école de ces élèves aux comportements si atypiques.

### I.3.3 Des facteurs environnementaux

Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau disent avoir observé<sup>9</sup> que les enfants bons lecteurs de 7 ans « apprennent à lire en trois temps » :

- la première période qu'ils appellent « phase d'apprentissage préscolaire » est celle où l'enfant découvre l'écrit à travers les multiples interactions dont il bénéficie dans son milieu familial,
- la seconde est celle de l'apprentissage strictement scolaire
- la troisième correspond à toutes les activités sur l'écrit que l'enfant peut avoir durant la phase périscolaire, lorsqu'il revoit, révise, consolide, exerce ce qu'il a étudié.

Pour la majorité des enfants tsiganes, la première phase, nous l'avons vu, n'existe pas.

Le deuxième temps d'apprentissage, le temps strictement scolaire, est lui-même fortement compromis par un absentéisme important.

Enfin, la plupart des enfants tsiganes ne bénéficient pas non plus du troisième temps d'apprentissage, à moins qu'il n'y ait un véritable accompagnement à la scolarité, notamment par le biais associatif. La rupture est telle entre l'école et le milieu familial qu'il semble n'y avoir aucun lien possible entre les deux. Le type d'habitat, le nombre d'occupants au m<sup>2</sup>, la vie dans un espace unique où les uns discutent, quand d'autres regardent la télévision ou reçoivent des visites, ne permettent pas le travail scolaire après l'école. Il n'y a donc aucun réinvestissement, dans l'univers familial, des acquis scolaires.

On peut également dire, en reprenant le concept de Gérard Chauveau, que la plupart de ces enfants ne bénéficient, hors de l'école, d'aucun « réseau d'apprentissage », sauf, là encore, si une dynamique associative pallie ce manque ou s'ils appartiennent à une famille qui a pris conscience des bénéfices de la réussite scolaire. Le plus souvent, par sentiment d'incompétence, par méconnaissance des enjeux de l'école ou parce qu'ils ont le sentiment que celle-ci occupe déjà trop de temps dans la vie de leur enfant, les parents tsiganes se désintéressent de ce que leurs enfants ont pu apprendre à l'école. Ces derniers ne trouvent donc chez eux, pour soutenir leur effort intellectuel, aucun « supporter », aucun tuteur, aucun modèle.

<sup>7</sup> B. Formoso, Les enfants tsiganes et l'école, *Etudes Tsiganes*, n° spécial 4, 1984,

<sup>8</sup> B. Formoso, Les enfants tsiganes et l'école, *Etudes Tsiganes*, n° spécial 4, 1984,.

<sup>9</sup> G. Chauveau, E. Rogovas-Chauveau, *A l'école des banlieues*, Editions ESF, 1995, p..18-19,

### **I.3.4 Des facteurs institutionnels**

#### ***I.3.4.1 L'inadaptation de l'institution aux publics éloignés des normes scolaires***

La marginalisation scolaire est aussi et surtout le fait de l'institution. Les « gens du voyage » sont aujourd'hui les révélateurs des contradictions de notre système éducatif. Ainsi, alors même que l'école maternelle n'a pas été rendue obligatoire, elle « constitue le socle éducatif sur lequel s'érigent les apprentissages systématiques de l'école élémentaire »<sup>10</sup>.

Effectivement, de nos jours, l'ensemble des groupes sociaux autres que les communautés du voyage scolarisent leurs enfants dès l'âge de 3 ans, voire plus jeunes encore. De ce fait, les enseignants de cours préparatoire, habitués à n'accueillir que des enfants qui ont suivi entre deux et quatre années d'école maternelle, ne savent plus prendre en charge les élèves qui n'ont pas construit les « pré-requis », sur lesquels ils fondent leur enseignement. La formation qu'ils ont reçue ne les a pas préparés à comprendre les nombreuses difficultés auxquelles vont se confronter les enfants du voyage sur le chemin de leurs apprentissages. Généralement, ils ne les imaginent même pas. Ainsi, de nombreux enseignants découvrent avec étonnement, au cours de formations continues, qu'un enfant peut entrer au cours préparatoire sans avoir compris que l'écrit code la forme sonore du langage et qu'il ne pourra accéder au principe alphabétique sans qu'on l'aide à franchir un certain nombre d'étapes préalables.

Il arrive aussi que des enseignants, se sentant démunis devant ces enfants qui semblent ne rien comprendre, ne rien mémoriser, renoncent à toute forme d'action, prétextant que le problème serait « culturel » et que les enfants ne s'autoriseraient pas à apprendre à lire. Les décalages qu'ils constatent, la discontinuité scolaire, le manque d'investissement des familles leur paraissent des obstacles insurmontables. Ces élèves, qu'ils n'estiment pas possible d'intégrer, sont alors relégués au fond de la classe et cantonnés à des activités graphiques. Dans certains secteurs, les membres du RASED eux-mêmes décident, pour les mêmes raisons, que ces enfants ne relèvent pas de leur public. Beaucoup d'enfants et d'adolescents interrogés témoignent d'un profond désintérêt à leur égard et quelques enseignants, sensibles à la souffrance de ces jeunes, expriment leur sentiment d'isolement au sein d'une équipe pédagogique qui a fait le choix d'ignorer le problème.

Ainsi, même pour les enfants dont les familles sont sédentarisées et qui fréquentent l'école de façon relativement régulière, l'écart continue de se creuser avec les autres élèves. Reprenant les résultats d'une enquête réalisée par André Inizan en 1993, Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau constatent que « le temps de présence à l'école, égal pour tous, est en réalité très inégalement rempli : pour certains élèves défavorisés ou faibles, il ne comprend que quelques minutes journalières de pratique avec l'objet d'étude (ici l'écrit) et de travail cognitif sur le savoir (ici le savoir lire et écrire) »<sup>11</sup>. L'école est ainsi bien souvent un lieu où les enfants du voyage échouent en silence. Beaucoup en sortent sans avoir réussi à apprendre ne serait-ce qu'à décoder.

#### ***I.3.4.2 La mise à l'écart de ces publics dans des structures spécifiques***

La marginalisation scolaire peut également se traduire par une mise à l'écart dans des structures réservées aux gens du voyage. Il peut s'agir de classes implantées dans certains établissements du primaire ou du secondaire, d'écoles de voyageurs spécifiquement destinées à ce public ou encore d'écoles situées à côté d'une aire de stationnement et qui, progressivement, se sont vidées de tous les enfants qui n'appartenaient pas à ces communautés. Si l'objectif initial était, et reste en ce qui concerne le collège, de favoriser la scolarisation d'une population qui s'efforce d'y échapper, il est apparu que l'absence de mixité faisait obstacle à toute intégration ultérieure. En effet, d'une part, les enfants du voyage, se retrouvant entre eux, importent à l'école les comportements de leur univers culturel, auxquels les enseignants finissent par s'adapter, et ne sont donc pas préparés à accepter par la suite les règles plus strictes du monde scolaire. D'autre part, à défaut de confrontation avec des élèves ayant d'autres attentes et un autre niveau scolaire, les enfants du voyage se contentent d'acquisitions minimales et ne développent aucune véritable curiosité intellectuelle. Il a été constaté que leurs compétences, au terme des cinq années d'école élémentaire, ne dépassaient pas celles du cycle 2, ce qui, quand ils poursuivent des études

<sup>10</sup> Circulaire n°2002-101, *Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires*, 25-04-2002

<sup>11</sup> G. Chauveau, E. Rogovas-Chauveau, *A l'école des banlieues*, Editions ESF, 1995, p. 20

secondaires, leur vaut au mieux une orientation en SEGPA. De ce fait, dans l'Académie de Toulouse, écoles et classes spécifiques ferment progressivement en ce qui concerne le primaire.

Dans le secondaire, en revanche, les structures spécifiques tendent plutôt à se multiplier, sous la forme de classes dites « passerelles » ou de dispositifs plus ou moins ouverts sur une intégration partielle. Ces classes et ces dispositifs sont destinés à la fois à rapprocher du collège les familles les plus éloignées de l'institution scolaire et à permettre aux jeunes de s'approprier les compétences de base nécessaires à leur intégration dans le cursus ordinaire ou adapté. Mais les dérives sont fréquentes par défaut de véritable volonté d'intégration de part et d'autre. Pour l'instant seul le département de la Haute-Garonne a élaboré une convention-cadre interpartenariale qui définit les critères d'affectation des élèves, les objectifs institutionnels et le mode de fonctionnement de ces classes. Une charte pédagogique lui est annexée. Mais cette convention n'est toujours pas signée. Depuis la rentrée scolaire 2005-2006, l'académie de Toulouse a confié au CASNAV la mission de former des personnels du second degré pour prendre en charge ces élèves aux besoins si spécifiques. Cela devrait permettre de donner un véritable statut à ces classes.

### **I.3.4.3 L'inscription au CNED**

Une autre forme de marginalisation en vigueur est celle qui consiste à autoriser des jeunes de familles sédentaires ou semi-sédentaires à s'inscrire au CNED, alors même que leur niveau de lecture et de compréhension des consignes, l'absence de soutien familial et d'accompagnement scolaire rend impossible une véritable poursuite de la scolarité par ce moyen-là. De plus, cette forme d'enseignement renforce encore le repli communautariste, puisqu'elle supprime ce qui existe au moins dans les dispositifs spécifiques, le contact direct avec un enseignant et les échanges avec les autres acteurs de l'Institution Scolaire.

L'ensemble de ces facteurs conjugués suffit à expliquer l'échec scolaire des enfants tsiganes. Mais il convient maintenant de mieux cerner la nature même des difficultés que rencontrent les enfants du voyage dans leur accès à la culture écrite.

## **II Nature des difficultés relatives à l'entrée dans l'écrit**

Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau témoignent, dans Comprendre l'enfant apprenti lecteur, (Retz, 2001) ou Les chemins de la lecture, (Magnard, 1994), à partir de leurs travaux en ZEP, des difficultés qu'éprouvent des enfants de 6 ans qui n'ont pas eu suffisamment d'expériences avec l'écrit, à se représenter d'une part, les fonctions de l'écrit et donc l'intérêt d'apprendre à lire, d'autre part ce que code la langue écrite et enfin ce qu'implique « l'acte lexicale » et la manière dont on peut apprendre à lire. Pour vérifier ce qu'il en était pour les enfants du voyage, nous avons conduit, durant l'année scolaire 2001-2002, une enquête auprès de vingt-cinq d'entre eux, scolarisés au cours préparatoire dans différentes écoles de l'académie de Toulouse (Toulouse, Montauban, Albi). Par ailleurs, nous avons expérimenté, au début de l'année scolaire 2004-2005, auprès d'adolescents non-lecteurs de 9 à 16 ans, scolarisés dans les classes passerelles de différents collèges de l'agglomération toulousaine, l'évaluation diagnostique que nous avons conçue. Les résultats que nous synthétisons ci-dessous confirment les affirmations des deux chercheurs.

### **II.1 Connaissance des fonctions de l'écrit**

De nombreux enfants du voyage (40%) ignorent tout, lorsqu'ils entrent au cours préparatoire, des différentes fonctions de l'écrit et n'appréhendent pas les bénéfices qu'ils peuvent tirer de cet apprentissage.

Dans l'enquête que nous avons conduite auprès des plus jeunes, il est apparu que :

- 20% d'entre eux n'avaient aucune idée de l'utilité de la lecture. Ils estimaient qu'ils pourraient se débrouiller comme leurs parents analphabètes.
- Pour un autre cinquième des enfants, les raisons d'apprendre à lire étaient d'ordre strictement scolaire : satisfaire aux attentes des enseignants et ne pas redoubler. Elles relevaient de ce que

G. Chauveau appelle les « réponses institutionnelles ». Pas plus que dans le cas précédent, ces enfants ne cernent les véritables enjeux de l'acquisition de la lecture.

- 32% des enfants interrogés ont conscience de l'intérêt que peut présenter l'apprentissage de la lecture, mais ils n'en perçoivent que la dimension strictement utilitaire. Les enfants qui sauront lire seront plus aptes à se débrouiller dans leur vie quotidienne. Ils seront également utiles aux autres membres de leur famille, ils pourront aider le groupe à mieux s'adapter au monde des « Gadjé ».
- Même parmi les enfants qui peuvent citer plusieurs fonctions de l'écrit (28%), rares sont ceux qui ont pris conscience de l'enjeu de la lecture en dehors de la sphère scolaire ou étroitement utilitaire. Un seul évoque véritablement le plaisir de lire et l'envie d'apprendre.

En ce qui concerne les adolescents non lecteurs, les mêmes réponses nous ont été données. Plusieurs années d'école primaire ne leur ont pas permis de se construire une représentation des bénéfices qu'ils pourraient escompter de l'apprentissage de la lecture, si ce n'est là encore un usage très fonctionnel.

Or G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau affirment que « les enfants incapables, au début du CP, de formuler plus d'une raison fonctionnelle d'apprendre à lire ont par la suite des difficultés parfois sérieuses pour apprendre à lire au cours préparatoire (...) et semblent piétiner ou progresser péniblement, difficilement, tant qu'ils perçoivent mal les buts culturels de l'activité de lecture, tant qu'ils ne peuvent définir leurs propres raisons d'apprendre à lire, tant qu'ils vivent cet enseignement/apprentissage comme un rituel scolaire ou une contrainte sociale »<sup>12</sup>. L'absence d'un projet personnel de lecteur compromettra gravement leur investissement dans un apprentissage si complexe et si exigeant.

## **II.2 Niveau de conceptualisation de la langue écrite**

L'enquête réalisée à partir de l'outil M.E.D.I.A.L. (Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti lecteur)<sup>13</sup> auprès d'enfants du voyage scolarisés au cours préparatoire montre également que l'absence de contact avec le monde de l'écrit avant le cours préparatoire engendre, chez la plupart d'entre eux, la méconnaissance de la nature même du système écrit, de ce que représentent les unités qui composent l'écrit. Ces enfants qui n'ont pas fait de maternelle, de même que les adolescents qui ont échappé au système éducatif ou n'ont pu profiter des rares passages qu'ils y faisaient, peuvent ignorer, par exemple :

- que l'écrit transcrit la langue orale,
- que la chaîne sonore se décompose en mots,
- que la segmentation principale de l'écrit est justement celle des mots,
- qu'à l'intérieur des mots on peut isoler d'autres unités, qui sont représentées par des lettres ou groupes de lettres,
- que le système alphabétique écrit codifie les unités phonétiques et que tous les mots, toutes les syllabes, tous les sons prononcés dans la lecture d'un énoncé sont écrits,
- que l'ordre dans lequel ils sont écrits est le même que l'ordre des mots, des syllabes ou des sons lus ou prononcés,
- ce que signifient les termes techniques utilisés par l'enseignant (mot, lettre, phrase, ligne),
- qu'une phrase correspond à une unité de sens,
- etc.

Or, Roland Goigoux, lors d'une étude longitudinale réalisée auprès d'enfants de 5 à 8 ans scolarisés dans 17 classes différentes, a pu vérifier que « le niveau de conceptualisation atteint par les enfants de grande section de maternelle était le meilleur prédicteur de leur réussite future en lecture, plus encore que l'étendue de leur lexique ou que leur culture de l'écrit »<sup>14</sup>.

Là encore l'évaluation diagnostique conçue par le groupe de recherche nous a permis de constater que les jeunes de plus de neuf ans, qui ont été scolarisés au moins durant trois ou quatre ans à l'école primaire, ne maîtrisent toujours pas le métalangage de l'écrit, confondent le mot et la

<sup>12</sup> G. Chauveau, E. Rogovas-Chauveau, *Les Chemins de la lecture*, Editions Magnard, 1994, p. 84

<sup>13</sup> A. Ouzoulias, *Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti lecteur*, Editions Retz, 2000

<sup>14</sup> R. Goigoux, *L'apprentissage initial de la lecture. De la didactique à la psychologie cognitive*. Thèse de doctorat de l'Université René Descartes, Paris V, Sorbonne, 2000.

lettre, la phrase et la ligne, ignorent même pour certains ce qu'est une majuscule, alors même qu'ils ne connaissent, selon leur propre expression, que l'écriture "bâton". Cependant, leur passage à l'école, si discontinu soit-il, a bien favorisé l'acquisition de certaines connaissances sur l'écrit. Ainsi, tous ont au moins compris la relation entre l'oral et l'écrit, ce qui n'était pas le cas de ceux que nous avons évalué à l'entrée au CP. Ceux qui ont fréquenté l'école avec une relative assiduité formulent des hypothèses de plus en plus pertinentes sur les relations entre chaîne orale et chaîne écrite et leur effort de transcription procède d'une analyse phonique de l'énoncé, même si celle-ci est encore très partielle, d'autant plus que leurs connaissances des correspondances grapho-phonémiques sont très lacunaires.

Ce constat recoupe celui que fait E. Ferreiro<sup>15</sup>. Ses recherches auprès d'enfants vivant dans des bidonvilles à la lisière de Mexico, dont les parents sont analphabètes et qui n'ont eu que peu d'occasions, voire aucune, de fréquenter l'école maternelle, attestent, en effet, que ces enfants "qui entrent à l'école primaire à un niveau très élémentaire de conceptualisation du système d'écriture montrent pendant la première année scolaire la même progression que d'autres enfants ont montré avant d'entrer à l'école"<sup>16</sup>. Mais les progrès qu'ils réalisent durant toute l'année de cours préparatoire sont tellement en deçà des attentes du système éducatif, au niveau de classe où ils se trouvent, que les enseignants ne les perçoivent pas. Sans doute parce qu'ils ignorent les étapes que franchissent dans leur représentation de l'écrit tous ceux qui abordent le système alphabétique, les enseignants ne remarquent pas l'évolution des schémas conceptuels de ces élèves et ne peuvent donc leur proposer des situations didactiques susceptibles d'en accélérer le développement. Ils contribuent ainsi involontairement à stigmatiser ces jeunes, qui sont marqués du sceau de l'échec scolaire, dès le début de leur scolarité et à toutes les étapes du cursus.

C'est pourquoi « les connaissances disponibles (bien qu'elles soient partielles et lacunaires) sur les processus psychologiques activés par les enfants dans leur apprentissage de la lecture et de l'écriture concernant leurs propres représentations de la langue écrite et les obstacles conceptuels auxquels les enfants sont confrontés pendant ce processus, doivent être comprises et reconstruites par les enseignants, afin qu'une telle représentation théorique puisse les conduire à des stratégies d'enseignement / apprentissage qui s'accordent aux difficultés spécifiques qu'ont les enfants au cours du processus. Quand un enseignant garde à l'esprit le développement conceptuel d'un enfant donné en ce qui concerne les particularités de la tâche de lecture, toute méthodologie pour apprendre à lire et à écrire peut être fructueuse ; chaque fois que l'on ne prend pas en compte un tel principe, toutes les méthodes sont susceptibles d'échouer.»<sup>17</sup>

Il est donc important de donner aux enseignants les moyens de mieux cerner ce que peuvent avoir compris de l'écrit les jeunes qu'ils accueillent, les obstacles qu'il leur reste à franchir et les objectifs qu'ils peuvent viser en fonction des données précédentes. C'est l'objectif premier de l'évaluation diagnostique mise au point par l'équipe de recherche.

### **II.3 Compréhension de « l'acte lexique »**

Une nouvelle source de difficultés pour les apprentis lecteurs que sont les enfants tsiganes réside dans la compréhension de « l'acte lexique » et de ce qu'implique l'apprentissage de la lecture : qu'est-ce que lire ? En quoi consiste l'activité de lecture ? Comment s'y prendre pour traiter un texte écrit et en trouver le sens ?

Pour plus de la moitié des enfants de CP que nous avons interrogés (55%), l'apprentissage de la lecture est conçu comme la résultante des comportements les plus divers, comportements sociaux (écouter, être sage, être assidu, travailler) ou réalisation de tâches concrètes définies par l'enseignant (compter, copier, écrire, coller, dessiner, colorier, signer le cahier de lecture...). L'acquisition est en quelque sorte perçue comme une récompense pour être venu tous les jours en classe et avoir suivi à la lettre les consignes de la maîtresse. C'est littéralement la lecture qui vient « se glisser » dans les esprits des élèves et non les élèves qui suivent un cheminement vers elle.

<sup>15</sup> E. Ferreiro, *L'écriture avant la lettre*, Hachette Education, 2000, p.. 205-218

<sup>16</sup> Idem, p. 203

<sup>17</sup> B. Hedjs, A. C. Silva, Indices et procès de l'apprentissage en lecture : réflexions pour la guidance, *Le suivi des enfants du voyage*, Revue du CRE n°18, Publications de l'Université de Saint-Etienne, novembre 2000, p. 48

Près de 25 % de ces enfants conçoivent l'apprentissage de la lecture comme un processus laborieux dont la finalité semble être la mémorisation de lettres et de mots. Il suffit, aux yeux de ces enfants, que le maître enseigne des mots, la combinatoire ou qu'il lise quelque chose plusieurs fois, qu'eux-mêmes apprennent l'alphabet, qu'ils retiennent ces mots et après ils pourront les lire, car ils les reconnaîtront ou les devineront à partir des premières lettres. Ils commencent à mobiliser combinatoire et identification de mots, mais en restent aux opérations de bas niveau, sans appréhender la dimension compréhension de l'acte lexique.

Peu d'enfants, quand ils entrent au cours préparatoire, ont compris que la lecture était avant tout une activité cognitive, qui consiste à traiter de concert trois types d'unités linguistiques : les micro-unités (lettres, syllabes, phonogrammes), les unités lexicales (mots) et les macro-unités (phrases, textes) et qu'il leur faut, pour cela, mobiliser et coordonner des procédures variées : faire des anticipations sur le type de texte, questionner le contenu, explorer une quantité d'écrit porteuse de sens, identifier des formes graphiques (phonogramme, syllabes, mots), décoder les mots inconnus, anticiper des relations sémantiques et syntaxiques, mémoriser les informations, les organiser logiquement pour construire le sens du texte...

Or nous avons pu constater que les adolescents non-lecteurs, après plusieurs années de fréquentation scolaire, n'ont toujours pas compris que l'écrit est un message à décoder, que la lecture est une situation de communication, que lire c'est se construire une représentation, un modèle mental, d'une situation décrite par un texte. Pour tous ceux que nous avons interrogés, lire, c'est faire "sonner les lettres", c'est "faire b + a = ba". Or, « de nos jours, on considère que la compréhension qu'a l'enfant de ce qu'est vraiment l'acte de lecture est essentielle pour progresser vraiment en lecture. »<sup>18</sup>

#### **II.4 Difficultés linguistiques et langagières**

Une autre difficulté va compliquer encore l'apprentissage lexique, sur le pôle « compréhension ». L'écrit est en effet une langue aux caractéristiques très éloignées de 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, usage abondant de reprises anaphoriques, abondance de déterminants à valeur générale, de nominalisations, de structures passives, de gérondif, expansion du nom, inversion fréquente du sujet, construction syntaxique qui permet une grande densité d'informations dans la même phrase, présence de connecteurs très spécifiques pour exprimer et distinguer les types de rapports, chronologiques ou logiques, entre les propositions, etc. En ce sens, elle pose problème à tout enfant issu d'un milieu populaire dans lequel le langage utilisé au sein de la famille et du groupe social est un oral toujours contextualisé, qui ne nécessite donc que l'usage d'un « code restreint ».

Or, dans le cas des enfants du voyage, s'ajoute à cette difficulté le fait que beaucoup d'entre eux parlent dans leur milieu familial une langue étrangère, sans pour autant bénéficier, comme les nouveaux-arrivants non francophones, d'un séjour en CLIN ou de cours de rattrapage intégré (CRI). Ainsi, les Gitans parlent un dialecte hispano-catalan ou andalou et les Roms le Romani. Nombre de Manouches s'expriment entre eux en Sinti.

Même quand la famille ne parle plus la langue de la communauté d'appartenance, le « parler voyageur » est très éloigné du français standard parlé à l'école. C'est un parler truffé de mots empruntés aux différents pays traversés ou aux dialectes régionaux et de mots français employés ou prononcés différemment (le « campine » = la caravane). Le lexique y est extrêmement réduit. Certains mots de la langue française n'ont pas d'équivalent dans la langue maternelle. Un substitut, transformé en terme générique, suffira pour nommer l'ensemble des éléments appartenant à la même catégorie (le moineau, par exemple, désigne tout type d'oiseau).

La grammaire de phrase elle-même peut être différente. Chez certains Manouches, on ne dit pas « je » mais [i] (ils ?) et le verbe qui suit se met au pluriel ([i] mangeons = je mange). Les mots qui viennent du sanskrit continuent à se décliner en fonction du genre et du nombre (un gadjo, une gadji, des gadgé).

<sup>18</sup> B. Hedjs, A. C. Silva, Indices et procès de l'apprentissage en lecture : réflexions pour la guidance, *Le suivi des enfants du voyage*, Revue du CRE n°18, Publications de l'Université de Saint-Etienne, novembre 2000.

Mais selon Gérard Marandon, plus que l'ignorance du « code élaboré », ce qui est particulièrement préjudiciable à ces jeunes, c'est l'ignorance dans laquelle ils sont « de l'existence en tant que telle de la catégorie implicite de code élaboré, c'est-à-dire l'ignorance de ce qui est ignoré » et plus que le décalage entre le français employé au sein de leur communauté et le français standard, c'est le fait qu'« ils ignorent qu'il est (ce décalage) structurellement important. ....Les enfants tsiganes, comme beaucoup d'enfants de sociétés traditionnelles n'ont aucune idée des exigences normatives en matière de langage, si ce n'est l'exigence naturelle de l'intercompréhension . ....De ce fait, les enfants amorcent et suivent leur scolarité sans bien comprendre l'intérêt qu'il y a à différencier les registres et les styles».<sup>19</sup>

Les types de discours pratiqués dans le milieu familial ne recoupent pas non plus ceux qui sont quotidiennement utilisés en classe : s'informer, informer autrui, émettre des hypothèses, inventer, imaginer sont autant de fonctions du langage que beaucoup d'enfants découvriront à l'école, qui n'auront pas été actualisées auparavant. Le mode explicatif peut être tout à fait inconnu à celui qui vient d'un monde où l'on apprend par observation et imitation, alors que les modèles d'apprentissage en vigueur à l'école sont essentiellement basés sur la verbalisation.

On comprend donc, au regard des nombreuses difficultés conceptuelles et linguistiques que les enfants du voyage ont à surmonter par rapport à l'écrit, qu'une prise en charge, par le RASED ou un enseignant de soutien affecté sur poste spécifique, peut se révéler indispensable pour leur permettre d'accéder à la culture écrite.

Mai 2006

---

<sup>19</sup> G. Marandon, *Enfants tsiganes : du hiatus culturel à l'intégration scolaire*, Les cahiers du CERESI n°4, Publications de l'Université du Mirail, p. 27, décembre 1990,