



CHRISTOPHE GOUSSARD

L'école sur le vif

Des enfants et des classes

Marie Cannizzo *

L'article rend compte de la pratique d'une enseignante qui a eu en charge, entre 1970 et 1996, trois classes à structures différentes : de perfectionnement dans une école traditionnelle, à Avignon ; d'accueil sur un terrain de stationnement, à Avignon, d'accueil dans une école traditionnelle, à Lyon. Elle y a rencontré divers groupes d'enfants tsiganes, dont le mode de vie allait de l'itinérance à la sédentarisation.

* Enseignante,
Maître-
formateur

Enfants gitans sédentarisés Classe de perfectionnement dans une école traditionnelle

- Repères : les temps et les lieux (Avignon 1970-1983)

J'ai longtemps vécu à Avignon dans un quartier défavorisé situé à la périphérie de la ville. Monclar-Sud est un quartier sous-équipé. Son urbanisme s'est fait sans plan cohérent, mais au coup par coup, pour répondre à des situations particulières (accueil des harkis, des émigrés...). Son «image de marque» est mauvaise. C'est à Monclar que se trouve Clarefond, la cité proposée aux Gitans. Près d'elle, coexistent, tant bien que mal, dans les H.L.M., d'autres communautés : des Maghrébins, des Turcs, des réfugiés du Sud-est asiatique.

Autrefois... à cent mètres du Palais des Papes, tandis que le festival bat son plein et que la place de l'Horloge rassemble des milliers de touristes, la «Balance» ne désencombre pas non plus. C'est un quartier de vieilles rues, avec des restes de grandes maisons, restes d'une ancienne gloire assez bons, sans doute, pour une population jadis

nomade. Sur la place de La Balance, quelques caravanes stationnent. Les maisons de bois s'effondrent. Ainsi, P., en plein été, vit dehors avec toute sa famille. Aucun loyer n'est demandé pour ces taudis occupés aussi par des prostituées et des repris de justice. Déjà, le monde gitan avignonnais se détériore. Un jour, Avignon veut rénover le quartier. Un bidonville près du Palais des Papes, cela ne peut plus durer. «On vous installe ailleurs !» La sentence tombe brutalement. Ailleurs ? Le quartier Monclar... près de la voie ferrée... au bout de la ville.

Clarefond est le seul patrimoine des H.L.M. offert aux Gitans à faibles ressources. Il s'y produit une concentration de personnes, conséquence directe de l'insuffisance numérique des solutions de relogement. L'habitat est une traduction dans l'espace du sort qui est fait à une population. Le rejet ici continue. Cependant, ce type de logement est le plus désiré par les familles parce qu'il est de plain-pied, que la cour clôturée permet le stationnement des caravanes, l'aménagement d'une véranda pour agrandir le logement ou la construction de petites remises permettant l'exercice d'activités traditionnelles (ferraille, rempaillage de chaises...). La modicité du loyer est en rapport avec le faible niveau de ressources des familles. La structure générale de la Cité, son environnement, sa place centrale en font une zone d'habitation protégée, appréciable pour la sécurité des enfants.

De plus en plus de Gitans sont relogés à Clarefond. Le nombre de ceux qui pratiquent la ferraille et la récupération pour survivre va croissant. Ils ont de nombreux enfants et ont des habitudes de vie qui leur sont propres : vie en commun dehors, feu, guitares... Dans le quartier Monclar, les Gitans sont désignés comme fauteurs de troubles. Ils doivent être l'objet de mesures administratives, policières et judiciaires, ce qui confirmerait la justesse des propos tenus sur eux. Le ghetto qu'est devenu Clarefond traduit les angoisses de ceux qui y sont, de ceux qui lui sont extérieurs mais proches. Pour ceux qui sont dans le ghetto, leur existence est colorée par la peur de perdre tout moyen d'échange avec l'extérieur : «être de Clarefond» a pour conséquence de n'être plus pris en considération dans les démarches administratives. Il y a aussi la peur de destruction du groupe auquel on appartient. Le climat est explosif. Les conséquences sont des placements sanitaires d'enfants par manque d'hygiène dû aux mauvaises conditions de logement, mort d'enfants dans l'incendie d'une caravane, recrudescence de l'alcoolisme, climat de violence aboutissant quelquefois à la destruction de la cellule familiale, agressivité des plus démunis envers les autres, drogue, prostitution, incarcération.

- L'école

Découvrant que les enfants gitans de Clarefond sont dans les classes spécialisées, je décide de préparer le C.A.E.I. afin de répondre plus efficacement à la demande des familles : «*apprends à lire à mon petit*». C'est en 1979, que je commence à enseigner à l'école Louis Gros (une des écoles du quartier) dans une classe de Perfectionnement car les classes spécialisées (H.S.) sont toutes pourvues. L'école accueille uniquement les élèves de Monclar. Son effectif (180 élèves) est composé de 162 enfants étrangers (90 %) et 18 enfants gitans (10 %), le tout réparti en huit classes : CP, CE 1, CE 2, CM 1, CM 2, CLIN, Perf. Petit Niveau, Perf. Grand Niveau.

L'équipe d'enseignants est stable depuis des années, ce qui permet un bon climat dans l'école. En 1981, est organisé un stage d'école dont le thème est le suivant : «Pédagogie interculturelle».

- Ma classe : Perfectionnement Grand Niveau

Elle accueille des élèves de 9 à 12 ans : Gitans et Maghrébins. Je les connais tous pour les avoir rencontrés dans le quartier ou chez eux. Ils ne sont pas tous passés par la classe de Perfectionnement Petit Niveau. Certains arrivent d'autres écoles. Tous ont des difficultés et un retard scolaire mais ils ne sont pas tous pour autant déficients intellectuels. Il s'agit surtout d'enfants présentant des retards où sont en cause les facteurs affectif, social et culturel. Peu d'enfants sont motivés parce qu'ils ont déjà connu l'échec, parce qu'ils n'ont plus confiance en eux. A dix ans, si le corps est à l'école, la tête et le coeur sont ailleurs.

Enfants du Voyage, itinérants en classe de «pré-scolarisation» sur un terrain

- Repères : les temps et les lieux (Avignon : 1983-1985)

Située à un carrefour de routes Nord/Sud, Est/Ouest et au croisement des vallées du Rhône et de la Durance, Avignon ouvre l'accès à la Provence, à la Côte d'Azur et aux Alpes jusqu'à l'Italie d'une part, au Languedoc et au Roussillon jusqu'à l'Espagne d'autre part. Avignon est le chef-lieu du Vaucluse, département dont une des principales richesses est la culture des fruits et légumes sans oublier celle de la vigne. Quant à la région, la Provence est une terre privilégiée à cause des nombreux avantages qu'elle présente sur le plan économique. Les grandes villes de Provence (Avignon, Aix, Marseille, Toulon, Nice) permettent aux Voyageurs de pratiquer leurs activités commerciales, d'écouler leur produits artisanaux sur les marchés. En été, pendant que le tourisme bat son plein, les Voyageurs sont présents dans les cirques et dans les foires. Dans les plaines du Vaucluse et de la Durance, ils vivent des travaux saisonniers agricoles.

A cela s'ajoute un facteur climatique, la douceur de l'hiver. Les Voyageurs qui passent en Provence s'arrêtent donc à Avignon. D'autre part, Avignon sert de ville-étape sur la route des pèlerinages des Saintes-Maries-de-la-Mer et de Lourdes.

La convergence de tous ces facteurs économiques, climatiques et religieux, le nombre important de caravanes transitant par la ville d'Avignon (150 à 200) et les problèmes posés par le stationnement inorganisé, ont finalement abouti à la création d'un terrain, «le Claus du Peilhon».

Pour la première fois dans l'histoire d'Avignon, les Gens du Voyage voient mis à leur disposition un terrain sur lequel les familles peuvent installer leurs caravanes pour une durée maximum de quatre mois par an. Les avant-projets avaient été étudiés par des gestionnaires de terrains existants, des travailleurs sociaux, des urbanistes publics et privés, l'Association des «Amis des Gens de la Route», l'Education Nationale et les services techniques de la ville. Le choix de l'emplacement s'est porté sur un terrain situé à l'ouest d'Avignon, à 800 mètres des remparts près du Rhône. Le terrain est compris dans une

zone ceinturée à l'est et au sud par une voie ferrée et à l'ouest par un canal et une rocade (zone industrielle qui n'a aucune possibilité de s'étendre). L'accès y est facile. Le Claus du Peillon est un terrain de séjour : 36 emplacements de 100 m² chacun représentant au total l'accueil de 300 personnes. Les emplacements sont regroupés pour recevoir des familles tsiganes de même origine : Manouches, Roms, Gitans espagnols et catalans, Yéniches. Il comporte des espaces verts, des bâtiments destinés à l'accueil : centre social, école, aire de travail pour l'entretien des véhicules et des caravanes, deux blocs sanitaires et un lavoir, logement de fonction et local technique.

On peut distinguer deux groupes de Voyageurs :

Les Tsiganes qui font de longs trajets. Ils viennent d'Espagne ou d'Italie, certains d'Afrique du Nord. D'autres arrivent d'Allemagne, de Belgique, de Hollande. Ce sont des Manouches (circassiens) et des Roms (chaudronniers, étameurs). Leur séjour ne dépasse pas un ou deux mois.

Les Tsiganes dont le voyage se fait uniquement dans la région : en hiver, ils circulent en camion ou en voiture pour les marchés tandis que la caravane stationne sur le terrain. Ce sont des Gitans espagnols, des Manouches, des Roms. Le début et la fin de l'hiver sont marqués par un voyage d'ordre économique et/ou religieux.

Stationnement prolongé à cause de l'hiver	Reprise du voyage
- octobre	- avril (<i>travaux saisonniers</i>)
- novembre	- mai (<i>les Saintes-Maries</i>)
- décembre	- juin (déplacements vers
- janvier	- juillet les zones agricoles
- février	- août et les zones touristiques)
- mars	- septembre (<i>travaux saisonniers</i>)

L'école

L'accord de la municipalité et de l'Education Nationale a permis la construction d'une école pré-élémentaire à deux classes sur l'aire de stationnement. Le terrain a été ouvert aux Tsiganes le 5 septembre 1983. Une seule classe a pu fonctionner dès le 8 septembre 1983, jour de la rentrée scolaire. L'inspecteur d'Académie m'a demandé d'en assurer l'ouverture.

Les bâtiments comprennent deux classes, une salle d'accueil, un bureau de direction, une cour, un préau. L'école est claire, agréable. Les salles de classe ont vue sur le terrain. Ainsi les enfants peuvent observer le mouvement des caravanes et aller, au besoin, chercher leur repas quand les parents reviennent du marché (14 h). Les parents, eux aussi, peuvent apercevoir leurs enfants. Chacun est rassuré. L'apprentissage des règles de vie à



CHRISTOPHE GOUSSARD

l'école viendra en son temps !

Mais la cour ne possède ni bac à sable, ni arbres (dans le Midi !...). Une des premières activités avec les enfants sera de fleurir l'école avec l'aide du chef de service des Espaces verts municipaux. De plus, la cour est grillagée, ce qui provoque chez certains un sentiment d'enfermement et un sentiment de violence et d'envie pour ceux qui traînent toute la journée sur le terrain (ces jeunes ont entre 9 et 16 ans). Ils gênent l'école et empêchent certaines activités de se dérouler. Leur influence sur le terrain n'est pas strictement proportionnelle aux effectifs !

Ma classe de «pré-scolarisation»

Elle accueille les enfants de 5 à 8 ans. Le 8 septembre, il y a 24 enfants sur le terrain. Le nombre d'élèves en classe est de 5. Deux mois plus tard, en novembre, il y a 102 enfants. Leur nombre a nettement quadruplé et dépasse la centaine de jeunes. Celui des enfants scolarisés est de 40. Ces nombres seront les plus élevés de l'année scolaire. Trois autres moments forts seront : janvier, mars et avril.

A la fin de l'année scolaire, sur la totalité de l'effectif (enfants sur le terrain), 1/3 des enfants a été scolarisé dans ma classe soit 121 élèves. Au quotidien, l'effectif a toujours dépassé la quinzaine et ceci de Novembre à Avril.

En classe, le renouvellement est incessant. Les groupes se font et se défont en fonction de l'arrivée, du départ et du temps de stationnement des caravanes. La présence des élèves peut aussi bien aller de deux jours à quatre mois (durée maximum autorisée).



CHRISTOPHE GOUSSARD

Enfants manouches semi-sédentarisés en classe d'accueil dans une école traditionnelle

- Repères : les temps et les lieux (Lyon : 1988-1989)

La région lyonnaise est l'une des plaques tournantes en France pour le commerce et donc le voyage. Les Tsiganes arrivent du Nord (Lille), de l'Est (Strasbourg) pour rejoindre le Sud (Sud-Est et Sud-Ouest). Leur déplacement est d'ordre économique (cueillette des fruits dans la vallée du Rhône, vendanges) et religieux (pèlerinages à Lourdes, aux Saintes-Maries ou à Rome). Ainsi les Tsiganes passent par Lyon. Ils y rencontrent leurs familles et y séjournent souvent plusieurs jours.

L'estimation quantitative des Tsiganes de l'ordre de plusieurs milliers s'est faite à partir des différents modes d'habitat : de la sédentarisation à l'itinérance.

La région lyonnaise connaît des difficultés de stationnement semblables à toutes les grandes agglomérations urbaines.

Mais que désirent les Voyageurs passant par Lyon ?

«L'hiver, on aime bien s'arrêter dix jours, un mois ou deux au même endroit.»

«La neige, cela nous empêche de voyager.»

«L'hiver, on a un port d'attache; nous, c'est la région de Lyon, pour d'autres c'est Marseille... Et puis, pour le travail, il faut bien s'arrêter !»

Ce qu'ils revendiquent, c'est le droit de rester : *«un coin de rue nous suffit... mais la police n'est pas du même avis»*, ou bien, ils trouvent des lieux «sans histoire»... mais on les délodge car il n'y a pas d'autorisation municipale pour stationner plus de 48 h au même

endroit. Ils demandent également des lieux proches des écoles *«car nos enfants sont obligés d'y aller si on veut toucher les allocations familiales»*.

«J'ai connu une famille qui arrêtait toujours sa campine sur un terrain à Villeurbanne près de l'école pour que les enfants apprennent à lire... ça leur coûtait cher, plusieurs centaines de francs d'amende dans le mois... Après cela, on dira que l'enseignement est gratuit !». L'amende pour stationnement illégal est de 230 F par jour et par caravane.

Il importe donc de créer et d'aménager des aires de stationnement, «Terrains de passage» situés à proximité d'une école, dotés d'un point d'eau, où le ramassage des ordures ménagères serait assuré régulièrement, et des «Terrains de séjour», aménagés, implantés aux abords des agglomérations et dont la durée de stationnement ne serait pas limitée. L'hivernage des familles s'effectuerait dans de meilleures conditions et permettrait la scolarisation des enfants.

Un seul emplacement officiel existait. Il se trouvait à Vaulx-en-Velin, chemin de Catoplan, sur un terrain acheté par le conseil général. On l'appelait aussi le terrain de la Cité Tasse. Il rassemblait, dans des conditions d'hygiène épouvantable (pas de sanitaires, pas d'eau), jusqu'à 80 caravanes, soit quelquefois 500 personnes. Le commissariat de Villeurbanne a un jour compté 120 caravanes. De plus, ce lieu offrait un aspect particulièrement dégradé les jours de pluie (réalisation précaire, manque d'entretien, aire bourbeuse). La municipalité ferma le terrain.

En 1977, un nouveau terrain fut ouvert aux Tsiganes, près du quartier Saint-Jean à Villeurbanne. Situé au N.E. de Lyon, en bordure du canal de Jonage et du Vieux-Rhône, près de l'autoroute Lyon-Genève et à cheval sur deux communes, il était loin des habitations mais proche des centres commerciaux et de l'école Léo Lagrange. Il n'était séparé de celle-ci que par un terrain de sport non délimité au moment de l'installation.

Très vite, les caravanes dont le nombre ne devait pas dépasser 30, vont être une centaine et s'installent, non seulement sur le terrain de stationnement, mais aussi sur le terrain de sport. Les poteaux de football servent de balançoire aux enfants et d'étendage pour les mamans. On construisit alors un mur pour séparer l'école du terrain.

C'est en janvier 1980 qu'une classe d'accueil s'ouvrit pour les Tsiganes. 158 enfants furent inscrits au cours de l'année. A Noël 1981, des incidents entre Voyageurs provoquèrent le départ de la majorité des caravanes. Comme le nombre d'enfants tsiganes avait diminué et qu'un enseignant était absent, l'instituteur de la classe d'accueil répartit les enfants du voyage dans l'école. La classe d'accueil disparut au profit d'une classe ordinaire.

Il est intéressant de citer ici quelques lignes du rapport établi par l'assistante sociale alors en service sur le terrain : «Les instituteurs constatèrent que leur travail était facilité quand il n'y avait qu'un ou deux nomades dans chaque classe. Ils étaient beaucoup plus sages et donc, semblait-il, plus aptes à écouter. Mais en fait, très insécurisés, les Tsiganes perdaient pied rapidement. Ils ne s'exprimaient plus. Ils étaient moins motivés et j'avais infiniment plus de peine à les emmener à l'école chaque matin». Pour diverses raisons, ce terrain fut fermé.

En 1986, un troisième terrain accueille les Voyageurs. Il est géré par les communes de Villeurbanne et de Vaulx-en-Velin comme le précédent. Il est situé dans un quartier

disqualifié : le quartier de La Feyssine. Au bord du canal de Jonage et près d'une gravière, son aspect est lugubre. Il dispose pourtant d'un point d'eau, de sanitaires et d'un bureau d'accueil. Il peut recevoir 20 caravanes. Le règlement intérieur est draconien en comparaison de tous ceux qui sont appliqués en France.

Le terrain est délaissé par les Tsiganes. Il est à deux kilomètres de l'école. «*Trop loin pour la maternelle !...*» disent les parents. Quelques Manouches semi-sédentaires (6 à 7 familles) acceptent pourtant de s'arrêter à La Feyssine. Ils n'ont plus le choix. Leurs revenus sont plus que modestes et le voyage coûte cher.

L'école

L'école Léo Lagrange connaît donc les enfants du voyage et possède «quelques souvenirs» à propos de leur passage. Le groupe scolaire a sept postes. Le septième était réservé à la classe d'accueil, transformée bientôt en classe ordinaire pour les raisons évoquées plus haut.

En septembre 1988, l'Inspecteur d'Académie, devant le nombre important d'enfants tsiganes fréquentant cette école, demande à ce que la classe retrouve sa vocation première : accueillir les élèves pour un temps d'adaptation avant de rejoindre le cursus ordinaire.



CHRISTOPHE GOUSSARD

Ma classe : classe d'accueil

Je découvre une équipe d'enseignants stable. Tous ont connu «l'épopée tzigane» disent-ils en souriant. Ils ne sont pas favorables au changement. Lors d'un conseil de maîtres, ils décident que la structure de la classe sera celle d'un CP/CE 1 (CP pour les enfants tsiganes, et CE 1 pour d'autres élèves en difficulté !).

Le jour de la rentrée scolaire, j'accueille 5 élèves dont une Manouche. Huit jours après, l'effectif CE 1 est au complet : 7 enfants. Leur niveau est faible et certains ont des comportements très difficiles. Les enfants ont été proposés pour ma classe à cause de son effectif limité : 15. Ceci devrait leur permettre de bénéficier d'une pédagogie plus individualisée.

Les Voyageurs arrivent dès octobre, après avoir terminé les vendanges dans le Beaujolais. Ils ont entre 6 et 13 ans. Mon effectif s'élève à 17 avec deux populations différentes.

D'autre part, depuis septembre, j'ai accueilli dans ma classe 14 petits voyageurs pour des périodes de 15 jours à 4 mois.

La scolarisation : ses difficultés

Difficultés communes aux trois groupes d'enfants

- Leur niveau de langage est pauvre :

Qu'il soit Gitan, Rom ou Manouche, sédentarisé, semi-sédentarisé ou voyageur, l'enfant tsigane arrive à l'école en parlant son dialecte. La langue française ne lui est pas vraiment étrangère, mais il dispose de peu de mots pour communiquer. Et quand il rentre chez lui, il reprend le dialecte familial.

Souvent, dans la classe, l'enfant est perdu, il ne comprend pas ce qui se dit mais, entre neuf et dix ans, il joue à celui qui comprend (du moins, un certain temps !). Parce qu'il est humiliant de toujours dire : «*Je n'ai pas compris*», il hésite à faire répéter l'enseignant. La langue orale est déformée : on dira «*castrole*» pour casserole, «*noirte*» pour noire, «*arisson*» pour hérisson, «*dessus*» et «*dessous*» pour dessus et dessous. Il est inutile de corriger l'enfant, car il vous répondra : «*Maîtresse, tu te trompes, c'est comme ça qu'on dit chez nous les Gitans*» ou bien «*Vers nous, les Manouches, ça se dit comme ça*». De ce fait, l'enfant rencontre beaucoup plus de difficultés dans l'apprentissage des structures de la langue française qu'un étranger apprenant le français.



CHRISTOPHE GOUSSARD

- Difficultés à maîtriser les notions temporelles et spatiales

Les enfants du voyage ne perçoivent pas le temps comme une continuité linéaire. Ils vivent très fortement le moment présent. Pour eux, le temps est donc une suite de moments qui s'effacent au fur et à mesure que d'autres apparaissent. Les enfants ont alors du mal à percevoir la mémoire de ce qui s'est passé et la prévision de l'avenir. Je pense à la famille qui fut capable de dépenser en un soir la totalité de son budget pour fêter la sortie de prison de l'un des siens. «*Vivons maintenant, demain, on verra !*». Cette difficulté à établir une continuité entre les éléments se retrouve lorsqu'il s'agit de percevoir des rythmes plus fins (exercices d'algorithmes par exemple).

La conception de l'espace est indissociable de celle du temps. Pour les enfants voyageurs, l'espace n'est pas organisé de manière permanente autour de points fixes mais se trouve constitué de nombreux lieux créés par les repères familiaux.

D'où la difficulté lorsqu'il s'agit d'aborder les notions de schéma corporel, d'orientation, de latéralisation.

Or, si la lecture et l'écriture organisent l'espace et le temps, elles sont aussi organi-

sées par eux (mouvement linéaire de gauche à droite, de haut en bas, orientation des signes, etc.). Une bonne orientation dans l'espace est indispensable à qui veut maîtriser lecture et écriture.

- Un manque presque total d'imprégnation de l'écrit

L'imprégnation de l'écrit préalable à l'enseignement de la lecture joue un rôle important dans le succès ou l'échec des acquisitions. L'enfant «pour qui la lecture est un élément constitutif de son milieu de vie (bibliothèque, lecture de quotidiens, courrier...) connaît très tôt la valeur des signes graphiques. Son apprentissage a déjà commencé» dit J. Foucambert ⁽¹⁾. Il a déjà fait des repères visuels d'analogies, il a même remarqué quelques acquis globaux. Quand il va aborder les apprentissages à l'école, il aura ce «vouloir-lire» dont parle Evelyne Charmeux et qui est la condition essentielle pour l'acquisition de la lecture.

«L'enfant voit dès son plus jeune âge ses parents, ses frères, ses camarades plus âgés lire des livres, des journaux, des modes d'emploi, des prospectus, des lettres familiales, des affiches dans la rue, l'ordonnance d'un médecin, l'étiquette d'un flacon, les panneaux indicateurs... Toute la signification fonctionnelle de la lecture est présente à l'enfant dès sa naissance : la lecture dans sa valeur affective et relationnelle est un constituant de son milieu de vie comme la parole»⁽²⁾.

L'enfant tsigane ne connaît pas cette situation de «pré-lecteur». La lecture n'est pas un constituant de son milieu de vie. La lecture n'a pas une valeur affective et relationnelle. C'est son entrée à l'école qui le met brutalement en contact avec la langue écrite. On constate, dit D. Passerat ⁽³⁾, «un blocage jusqu'à dix ans qui se traduit par l'échec en général de l'apprentissage». La lecture va rester un exercice scolaire dont l'utilisation est limitée aux murs de l'école. L'enfant aborde la langue écrite sans aucune conscience de l'utilité de la lecture. (la seule ayant d'ailleurs un objectif lointain : le code de la route !). Pourtant, l'enfant tsigane vit dans une société qui use abondamment de l'écrit : affiches publicitaires, panneaux indicateurs, spots télévisés, etc... Il subit donc une certaine imprégnation mais dont la portée reste limitée. En effet, l'écrit est peu intégré dans la vie familiale. Les adultes, face à un message écrit, feront appel aux sédentaires.

- des comportements «non-scolaires»

Un certain nombre d'éléments de la vie scolaire vont apparaître comme étranges à l'enfant tsigane.

. L'espace clos : l'école est le premier lieu fermé où l'enfant va avoir à vivre, elle comporte une architecture particulière et nouvelle : escaliers, couloirs, salles fermées, qui nécessite des comportements : ne pas crier, ne pas courir, ne pas se déplacer n'importe quand, rester assis... «*J'étouffe, maîtresse. Ouvre-la celle-là !*» me dit Mickaël en montrant la fenêtre. Même sédentarisé, l'enfant vit constamment dehors et ... respire !...

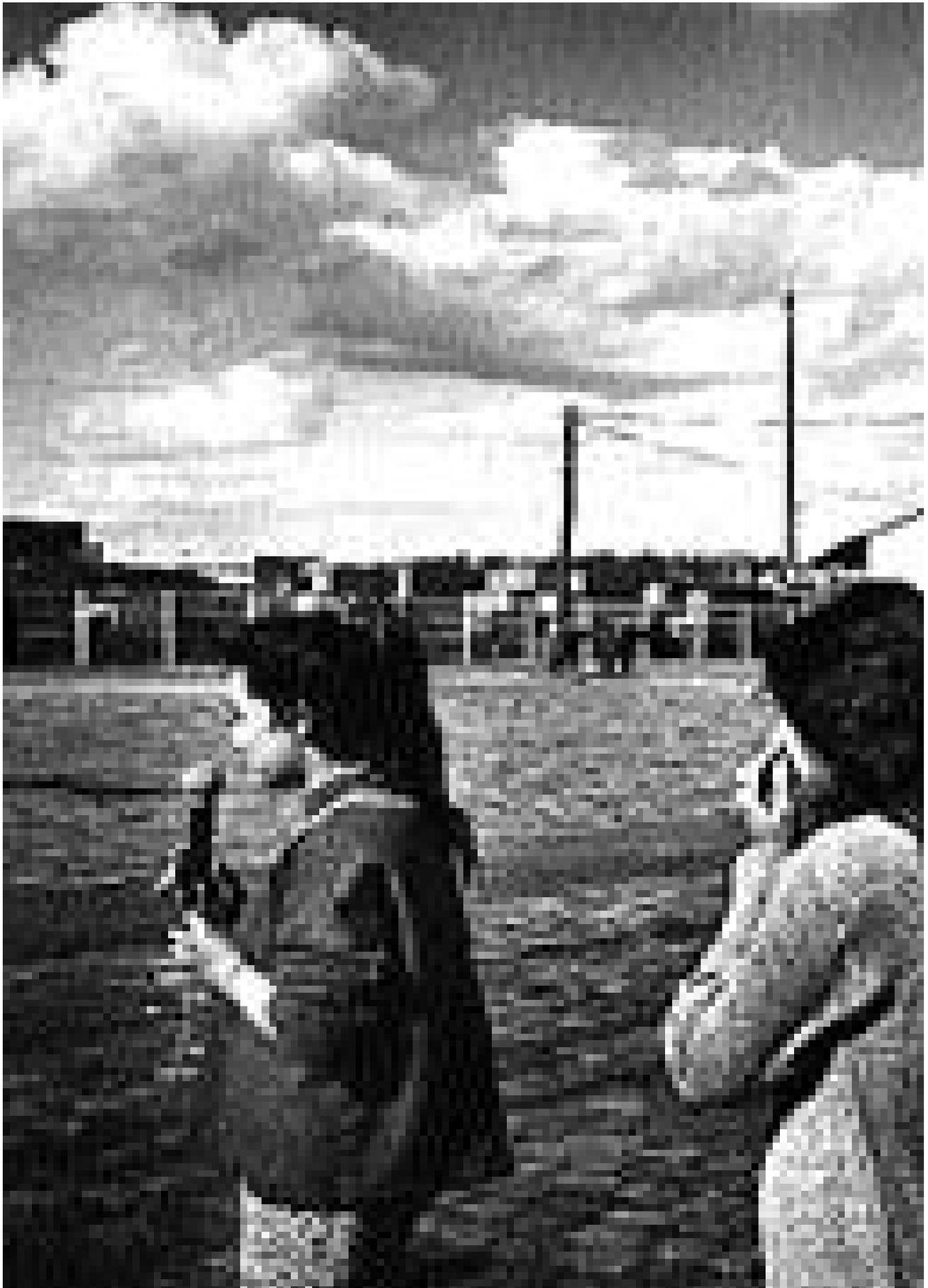
. difficulté à maintenir ses repères : l'école perturbe la structure familiale en séparant les enfants des parents, en faisant éclater la fratrie en groupes d'âges (Michel est grondé

“L'imprégnation de l'écrit préalable à l'enseignement de la lecture joue un rôle important dans le succès ou l'échec des acquisitions”

par une collègue. Il se sauve, ouvre brusquement la porte de ma classe et vient pleurer auprès de son frère aîné. Cette rupture dans ses repères spatio-temporels peut créer chez l'enfant une véritable panique et entraîner le rejet de l'école. L'exemple de Tony peut nous éclairer : «*Eh merde ! je m'ai loupé !*» dit-il après avoir calculé son addition. Je rassure et j'explique à nouveau. Son addition est juste. Alors que je croyais l'incident clos, Tony se dispute avec un non-gitan plus grand. Après une lutte au corps à corps et devant qu'il a perdu la partie, il enjambe le portail de l'école et rejoint les siens. L'enfant tente de s'enfuir ou supporte les heures de classe dans l'attente des récréations. On dira de lui «*c'est un enfant paresseux*», «*il n'en fait pas lourd !*», «*il fait tout pour se faire oublier*» ou alors en langage plus châtié : «*je pense que cet enfant est inhibé*», «*cet élève doit avoir des problèmes dans sa famille !* ». Et l'incompréhension s'installe. C'est pourquoi il est essentiel de maintenir la structure familiale au sein de la structure scolaire au moins pour un temps d'adaptation.

. difficulté à répondre aux consignes : l'enfant tsigane ne connaît pas la soumission inconditionnelle aux adultes. Or, l'école va lui réclamer la soumission et l'obéissance à un adulte, le respect du règlement, des interdits et l'accomplissement d'actes en échange desquels rien ne lui est proposé. Chez lui, l'enfant est sollicité différemment : «*Fais la vaisselle ma p'tite et je te donne 20 F*». Le «savoir-lire» n'étant pas pour lui un objectif fondamental -non perception de la valeur de communication de l'écrit et non utilisation de cet outil dans la réussite professionnelle- l'enfant n'est guère motivé pour supporter et réaliser les exercices contraignants de l'école. L'effort continu et permanent que réclame la scolarisation, nécessite une projection dans l'avenir : «*Je travaille aujourd'hui pour avoir un métier plus tard*». Mais a-t-on besoin de savoir lire pour ferrailler ou chiner ? Aucun parent de mes élèves n'a fait l'expérience de la scolarisation. Sans cette projection dans l'avenir, l'effort réclaté par l'école apparaît sans but et engendre la violence. «*J'veux plus aller à l'école. J'suis pas un commis*» me dit un jour André (13 ans). Un «*commis*» est une personne seule, sans attache, qui propose ses services à une famille moyennant gîte et couvert. Sa situation n'est pas toujours enviable, sa vie est essentiellement faite d'ordres à exécuter. La réponse d'André peut sembler agressive et négative. Elle suit une logique interne au groupe familial. Et s'il n'y a pas d'échange à propos de cette parole, il y aura refus de travailler, dégradation du matériel ou abandon pur et simple de l'école. La souplesse du cadre scolaire et une écoute empathique de l'enseignant prennent ici tout leur sens.

. attention dispersée : l'enfant a du mal à fixer son attention. Il papillonne d'une activité à l'autre, parfois sans rendement mais non sans désir !. Cette instabilité est peut-être le symptôme d'une anxiété, d'une protestation d'une fuite en avant...





. une sollicitation constante : l'enfant vous tire par la manche, tape du pied ou crie et pleure. Plus grand, il demande sans arrêt «*Regarde-moi ! - Viens me voir ! - Aide-moi !... J'y arrive pas ! Regarde comment je fais ! Hein, j'ai réussi !*» que d'exigences et que de présence à assurer. Je pense à Cathy (une petite manouche) qui pendant un exercice écrit, alors que la classe était en silence, se mit à crier : «*Maitresse, viens vite, j'ai besoin de toi !*». L'activité fut interrompue. Il fallait laisser place aux éclats de rire de tous. L'enfant veut tout et tout de suite même s'il doit abandonner l'objet de sa convoitise cinq minutes plus tard.

Je revois Michaël (4 ans) dans sa caravane. Alors que le journal télévisé se déroule, l'enfant trépigne et pleure. Il veut son camion, rangé par sa mère parce qu'on passe à table. Le père semble absorbé par les événements de l'actualité. Qui va céder ? Qui va gagner ? L'enfant ou l'adulte ? Dix minutes plus tard, le père prend Mickaël dans ses bras, l'embrasse, lui donne le camion et proclame : «*Tu seras un bon chineur, mon fils*», et il ajoute à mon endroit : «*vers nous, on ne laisse jamais un enfant pleurer pour rien*».

Il faut ajouter à cela une recherche intense d'affection. C'est le comportement normal d'enfants qui ne se sentent pas en sécurité.

Difficultés propres à chacun des trois groupes : Chez les Gitans sédentarisés :

Le ghetto de Clarefond détruit peu à peu les familles. Les Gitans d'Avignon sont connus en France pour être les plus «abîmés» humainement. Les pères de mes élèves sont en prison, quelques mères ont connu des heures de prostitution... «*pour faire manger les petits*»⁽⁴⁾. Les élèves ont 10/12 ans mais ils ont déjà vieilli, vieilli trop tôt. Certains n'hésitent pas à déclarer : «*Chez nous, les Gitans, on n'est pas un homme si on n'a pas fait de la prison*». Faire de la prison est une étape normale. Et la scolarisation ? C'est une étape forcée, obligatoire «*pour les sous, pour que ma mère, elle touche les locations*», (la location=l'allocation). Les enfants sont aigris ou abattus «*de toute façon, j'sais pas faire*», «*j'ai jamais réussi*», «*ça sert à rien*». Les élèves reproduisent les paroles des adultes : «*pourquoi l'école ? Je me suis bien débrouillée comme ça ?*». En revanche, l'enfant gitan sait déjà chiner, trier les métaux et tenir sa place sur le marché le jeudi (d'où l'absence de l'école). Et puis il n'y a jamais eu de réussite scolaire parmi eux. Les grandes difficultés rencontrées sont le manque de motivation pour l'école et cette espèce de fatalisme qui tend vers le néant.

Il reste un espoir : s'appuyer sur les relations amicales entretenues avec les parents pour changer le regard non seulement sur l'école mais sur la situation qui est la leur. Quelques familles avaient bien exprimé le désir de voir leurs enfants apprendre à lire !... Mais ce désir parental n'est pas assez fort pour soutenir l'enfant quotidiennement. Le premier souci des familles gitanes n'est-il pas la survie économique plus que la fréquentation de l'école ?

chez les Voyageurs itinérants :

Les enfants qui arrivent sur le terrain font leur première expérience de scolarisation. Ceux qui ont cinq ans sont dans une situation d'incompréhension totale de la langue française. Pour rassurer les Sinti, je n'hésite pas à employer quelques mots italiens, de

même avec les Gitans, quelques mots espagnols⁽⁶⁾. Il est difficile de répartir les élèves en groupes de niveau d'âge. Le grand frère a pour mission de veiller sur la petite soeur. Il est essentiel de respecter la fratrie. De plus, il est difficile de faire cohabiter sur un même banc des Roms et des Manouches, des Manouches et des Gitans tandis que les familles s'évitent sur le terrain. Les groupes ethniques sont bien distincts.

. Les Tsiganes ont une notion originale de temps et de lieu. Elle s'explique par le nomadisme. Le repère spatio-temporel se détermine ainsi : *«L'année où on a vendu la verdine, l'année où est née Solomia, là où Yerki a rencontré son frère Stevo. Tout est inscrit dans la dynamique d'un déplacement perpétuel»*⁽⁶⁾. Le temps est à la fois repère chronologique, événement social, changement de lieu. C'est pourquoi le moment présent joue un rôle considérable. Mais que de difficultés alors pour l'enfant lorsqu'il faut se situer dans la journée, la semaine, le mois... le mot «hier» signifiera : il y a un jour, un mois, un an.

. Les Tsiganes vivent en groupe. L'isolement est la mesure la plus grave que la Kriss (justice rom) impose à un de ses membres lorsqu'il s'est rendu coupable d'un acte répréhensible. La diversité des enfants en classe conduirait à mettre en place pour les grands une progression individuelle. Mais l'enfant tsigane préfère le travail en équipe. C'est plus sécurisant. L'évaluation personnelle en matière d'acquisitions scolaires devient alors plus délicate.

. Le grand nombre d'enfants accueillis dans une seule classe est aussi une difficulté. Il y a peu d'absentéisme certes mais je ne compte pas les heures passées dans les caravanes, heures très agréables et débordantes d'humanité... «non rémunérées» diront les uns, «hors du temps scolaire» diront les autres. Je reste persuadée que la rencontre à l'école ne peut avoir lieu que dans la mesure où elle est précédée d'une rencontre des familles chez elles. Mais un enseignant tout seul sur un terrain, c'est, au bout de l'expérience, l'épuisement. Lorsqu'un terrain d'une telle importance ouvre ses portes, il est préférable d'ouvrir deux classes au minimum : afin d'éviter l'isolement de l'enseignant. D'autre part, seul un effectif léger, comme dans les classes spécialisées, permet un travail efficace.

. Enfin, le voyage, entraîne le changement de ville, d'école. En changeant d'école, l'enfant change de classe, d'enseignant, de méthode... ce qui ralentit les apprentissages.

Chez les Manouches semi-sédentarisés

Leur difficulté se situe au niveau du langage

. Un mot français leur suffit lorsque nous en employons plusieurs : un paletot signifie la veste, l'anorak, le gilet... L'enfant dira un croche-paletot (porte-manteau), un paletot à poil (un manteau de fourrure). Le moineau⁽⁷⁾ désigne l'oiseau, l'hirondelle, la mésange.

. D'autres mots français sont employés dans un sens différent : un paysan : un sédentaire, au sens péjoratif ; un camping : une caravane ; un mickey : un dessin animé, une série télévisée (*«le beau mickey que c'est, Dallas !»*). Guetter signifie regarder (*«je guette un livre, je guette la télé»*) ; vers : chez (*«je vais vers ma mère»*) ; trop : très, tellement (*«c'est trop beau !»*) ; un pays : une ville.

. Certains mots sont tabous : poitrinaire et hystérique, d'autres sont des insultes

graves qui employées par les enfants, déclenchent de violentes bagarres dans la cour d'une école.

. Des mots que l'on juge familiers, voire grossiers sont employés communément : *«Maîtresse, je fous mon dessin sur ton bureau», «Je peux aller me laver la gueule ?»*

. Les enfants utilisent abondamment la structure exclamative, les interjections étant au début de la phrase : *«Ah, ma bonne cousine ! prête-moi ton crayon !»*.

. Savoir qu'ils emploient l'antiphrase permet une meilleure compréhension du message. *«Elle est belle, celle-là !»* signifie : *«Elle est laide !»*.

. Certains Manouches disent volontiers que leur langue est le «parler-voyageur». C'est en effet un «parler» particulier. On en conclue souvent qu'ils parlent «mal». Pourtant, lorsqu'on considère leurs «fautes» de langage, leurs emplois particuliers, on observe qu'ils sont constants quels que soient les groupes d'âge. Ce que l'on appelle des «erreurs» ou des déformations sont perçues par les Voyageurs comme une identité linguistique : *«c'est comme ça qu'on dit vers nous, maîtresse !»*.

- Une autre difficulté dans la classe vient de la structure CP/CE 1. On pourrait penser que la classe fonctionne comme une classe unique avec des enfants de tous âges et de tous niveaux. On peut imaginer aussi un fonctionnement semblable à une classe de perfectionnement (tous niveaux). J'ai exercé en classe unique et en classe de perfectionnement (tous niveaux). L'organisation du travail peut rester la même. Les enfants sont des sédentaires donc a priori régulièrement présents en classe.

La différence ici réside dans le fait d'accueillir à la fois des sédentaires et des nomades. Au petit groupe-classe qui est stable viennent s'ajouter des enfants sans cesse en mouve-





CHRISTOPHE GOUSSARD

ment. Par leur nombre, leur âge souvent plus élevé que celui des CE 1, leur comportement spontané, les Voyageurs mettent en minorité les sédentaires et provoquent un déséquilibre dans la classe. Or, la présence régulière des CE 1 se voulait un facteur d'équilibre. De plus, comment proposer des apprentissages à des enfants de 8 à 13 ans lorsqu'ils voient leurs camarades de 7 ans lire et écrire sans trop de difficultés ? Les Voyageurs savent me l'exprimer... mais à l'extérieur de l'école : *« Pourquoi que eusse (eux) , les*

Arabes, i savent lire et pas moi ? C'est pas normal, pourquoi (parce que) j'suis un vrai français, moi, eusse, non !» (Christophe, 13 ans).

La rencontre des minorités n'est pas facile. Si elle a lieu trop tôt, elle échoue et se transforme en agressivité. La classe d'accueil à ce moment-là, répond-elle à sa vocation initiale ? Dans la pratique nous observons que les «CE 1» ne progressent plus et que les «CP» n'ont plus envie d'apprendre. Par méconnaissance des minorités, la structure CP/CE 1 a été imposée. Mais on ne peut accueillir à n'importe quel prix. Je décide de quitter l'école en fin d'année.

La scolarisation : ses aspects pédagogiques

Vu les difficultés rencontrées, j'essaie d'appliquer une pédagogie différenciée, c'est-à-dire adaptée aux enfants que j'accueille. Les trois points qui me semblent importants sont : l'attention au vécu de l'enfant, la valorisation de ce qu'il est et la production d'un «effort» chaque jour. Le dernier point est le corollaire des deux autres.

«Toute activité cognitive ne peut se passer de l'énergie du désir qui lui donne vie et force»⁽⁸⁾.

Le désir du savoir suppose une disponibilité intérieure. Il faut auparavant que l'enfant arrive à l'école. Or cette démarche n'a peut-être pas été désirée. Puis il lui faut «poser ses bagages» et «souffler». L'école est un des lieux où l'enfant tsigane peut parler, être écouté. S'il partage son vécu avec les autres, s'il se sent valorisé, reconnu, il reviendra en classe. S'il découvre que, par ses dires, il a appris quelque chose aux autres, il est prêt à l'aventure scolaire. L'énergie du désir soutiendra alors ses activités cognitives. L'enfant tsigane pourra assumer les difficultés liées à tout apprentissage.

Avec les Gitans sédentarisés

Ils ont entre dix et douze ans. Ils sont peu motivés. La classe de perfectionnement, c'est la «classe des fous», disent-ils. Ils sont humiliés d'être là.

J'essaie tout d'abord de rendre les activités attrayantes en faisant appel à leur vécu, en les amenant à s'impliquer, à s'exprimer. Je m'inspire de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle proposée par Oury. Je privilégie, dans un premier temps, les activités collectives afin d'éviter les blocages. Les enfants ont connu l'échec, ils ont peur et tout dynamisme capable de les mettre en mouvement est absent.

Nous organisons l'espace. Ils choisissent leur lieu de travail et, au besoin, «de repli». Puis, les différents espaces collectifs appelés «coins» sont définis : imprimerie, machine à écrire, peinture, limographe, matériel, moquette où se trouveront les livres et les jeux, où se déroulera le conseil chaque semaine. Plus tard, un coin fichier pour les plans de travail individuels sera trouvé.

Ensuite, nous organisons le temps. En classe est affiché en gros caractères l'emploi du temps et chaque activité est définie par une couleur (ceci pour aider à la lecture de l'activité). Les heures y figurent, ce qui permet de se repérer dans la journée. Les «services»

“L'école est un des lieux où l'enfant peut parler être écouté. S'il partage son vécu avec les autres, s'il se sent valorisé, reconnu, il reviendra en classe”

sont déterminés et des «responsables» se proposent. Les enfants découvrent la classification des activités : individuelles, par équipes, collectives.

Pour terminer, nous élaborons des règles de comportement pour «bien vivre ensemble». Un cahier est déposé au «coin-moquette» pour y écrire des critiques et des propositions. Elles sont signées, ce qui permet à chacun de s'expliquer calmement lors du Conseil. Celui-ci est un moment précieux pour la structuration du langage oral. L'enfant communique un message ou le reçoit sans «la présence» de la situation concrète évoquée. Dire, écouter, proposer sont des actes qui me paraissent essentiels dans la formation de l'enfant. Plus tard, dans Clarefond, il pourra faire évoluer la situation, s'il le désire.

Des situations de lecture fonctionnelle ⁽⁹⁾ sont peu à peu mises en place : tout d'abord des situations d'«information» (lecture de tracts, de publicités reçues dans les boîtes aux lettres ou à l'école, du calendrier des fêtes religieuses ou pèlerinages, de vacances scolaires), des situations d'«action» (règles de vie, liste des responsables, et des services, messages écrits pour le Conseil, lettres personnelles à un parent incarcéré...) et enfin des situations de «réflexion» avec la lecture du journal de Monclar, dans lequel les élèves écrivent et celle des quotidiens. Les gens du quartier font «la Une» dans les faits divers et si le nom du malfaiteur ne figure pas dans l'article, l'identité en sera révélée en classe. C'est l'occasion de dire le vécu mais aussi d'élargir le débat sur le monde extérieur.

L'environnement se découvre par des sorties dans le quartier et dans la ville qu'ils connaissent mal. Il y a un aspect ludique à retrouver sur un plan le chemin parcouru. C'est une situation vraie de lecture, une situation de «recherche».

Le projet d'intégration d'une élève m'amène à travailler avec la collègue du CM 1. Nadia franchit les étapes : CM 1, CM2. En 6°, elle est «la première» ! Le statut de la classe de perfectionnement se transforme aux yeux des élèves. Les CM 1 se font plus accueillants, les élèves de perfectionnement s'affirment. Un séjour en «classe-verte» pour les deux classes peut s'organiser.

Offrir aux enfants gitans la possibilité de vivre d'autres expériences m'apparaît important. Tous partiront. Ce séjour donne lieu à la création d'un montage audiovisuel. Il est projeté dans le quartier par les élèves eux-mêmes. Le livre réalisé par la classe circule dans les familles. On admire les photos, on lit (?) ou on regarde les textes puis on s'étonne d'y voir un garçon laver la vaisselle et faire son lit !

Et quand le désir se fait pressant, je n'hésite pas à lire devant une vieille gitane ce que son «petit» a vécu dans la ... «montagne». C'est ainsi qu'elle désignait «la classe verte !».

«La lecture est à la fois un point de départ et un point d'aboutissement, départ et aboutissement qui s'inscrivent dans des projets d'action. Il s'agit de projets en prise réelle sur le milieu et non d'exercices destinés à se préparer à agir» ⁽¹⁰⁾. La classe-verte fut un

projet d'action, lourd de conséquence : inscriptions d'enfants en maternelle, taux d'absentéisme en baisse dans la classe. Les parents sont devenus plus attentifs.

Dans la classe, le climat relationnel est satisfaisant. D'autres projets d'action naissent : aménager la cour de l'école et la fleurir, rénover le préau par la réalisation d'une fresque. Cette fois, l'école entière participe. Toute une série de travaux préparatoires est nécessaire. Et la classe fait le détour par l'écrit, par la communication écrite : lettre à la mairie, aux services techniques, aux espaces verts, aux journaux... Le dictionnaire est utilisé (situation de «recherche») La fresque terminée, la cour fleurie sont prises en diapositives. Des comptes rendus se réalisent ainsi que des plaquettes. Puis, pour garder en mémoire ou raviver le souvenir, on ira au coin-moquette relire nos productions (situation de «détente»).

La fresque offre à nos regards des chameaux dans le désert, des éléphants d'Asie, des guitares et des chevaux de Camargue. L'invitation des parents à l'inauguration de la «nouvelle école» est écrite en laotien, en cambodgien, en arabe et en français. Un goûter est préparé par les mamans. J'observe là une rencontre timide mais non artificielle des différentes minorités culturelles. Pour les Gitans, l'école n'est plus uniquement celle des «Payos» mais aussi la leur.

Avec les enfants du Voyage

Ils ont entre cinq et huit ans. Il y a ceux qui comprennent un peu et ceux qui ne comprennent pas du tout le français. Il y a ceux qui se taisent, ceux qui pleurent, ceux qui courent en tous sens. Quant aux mères, elles vont et viennent dans la classe, elles appellent, elles embrassent, elles ne sont pas rassurées.

Mais il y a aussi celles qui se lamentent ou crient parce que... *«je ne veux pas inscrire leur enfant»*. En effet, je ne peux pas l'accueillir : *«il est trop petit ou trop grand»* !. Les mères ont l'impression de n'être pas prises au sérieux : *«Le règlement dit «école obligatoire» et vous refusez mon petit ! Mais regardez comme il est vif ! Prenez-le ! Il va pleurer tout le temps sinon ! il faut qu'il écoute, il faut qu'il «s'apprenne» ! allez, ma Bonne Dame, à vous, j'va vous faire les lignes de la main, gratis !»*.

Si je prends cet enfant, pourquoi en refuserais-je d'autres. De plus, ma classe risque d'être détournée de sa vocation initiale : l'accueil des 5/8 ans. La Romnia part en criant toutes sortes d'injures et, pour finir, me jette quelque mauvais sort. Cela a duré une demi-heure. Il s'agit maintenant de rester calme et souriante devant les enfants qui ont entendu le dialogue. Il me faut accomplir la tâche pour laquelle je suis ici : scolariser les enfants.

Quant au «mauvais sort», tout s'arrangera le soir, dans la caravane, autour d'une tasse de thé.

La psychomotricité et le langage sont les deux aspects fondamentaux de l'évolution psychologique de l'enfant en maternelle. «Le langage ne pousse pas chez l'enfant comme ses premières dents. Pour qu'un enfant apprenne à parler, il faut d'abord qu'on lui parle». Films, diapositives, comptines, histoires ont l'avantage de rassembler le groupe et de le ramener au calme. Les enfants tsiganes apprécient ces activités collectives. Mais l'écart d'âge dans la classe ne permet pas d'atteindre l'objectif suivant : mettre chaque

élève en situation de «produire un énoncé». Les plus grands prennent la parole au détriment des plus jeunes.

Des exercices individuels sont alors proposés : jeu graphique, coloriage de figures, reproduction de tracés réguliers et précis. Il faut un nombre impressionnant d'exercices photocopiés afin de parer à tout changement brusque d'effectif. Celui-ci peut atteindre 40 du jour au lendemain !...

Pendant l'exercice individuel et à propos de celui-ci, je m'efforce de passer auprès de chaque enfant pour l'entraîner au fonctionnement du langage. L'expression verbale personnelle n'est pas corrigée. Je reformule ce qui est dit pour qu'il entende dans un registre familier des formes de syntaxe plus complexes. Mais ce travail reste peu satisfaisant. Quel profit l'enfant tsigane peut-il retirer s'il va à l'école de manière épisodique ?

Avec les 7/8 ans, les apprentissages en lecture prennent appui sur leur vécu et donc sur la vie du terrain. Je pratique la méthode globale simple. Les démarches à dominante synthétique présentent des manuels de lecture dont les textes sont trop éloignés des centres d'intérêt d'un enfant tsigane. Un coin-bibliothèque est installé. Les enfants ont ainsi l'occasion de se familiariser avec toutes sortes d'écrits. Parmi les livres, figurent des histoires et des contes tsiganes. Certains sont empruntés par des parents voyageurs qui savent lire.

En écriture, de nombreux exercices de graphisme sont proposés avec une tentative de progression qui amène les élèves à développer la psychomotricité fine. L'enfant veut écrire chaque jour (Ecrire, c'est travailler vraiment). Comme il n'aime pas échouer, il utilise le crayon gris qui permet de gommer. Les exercices photocopiés sont triés par l'enfant et les «bons» sont collés sur un grand cahier. Peut-être suis-je alors complice d'un manque de vérité ? Ma première préoccupation est de valoriser l'enfant pour lui donner l'envie de continuer. Le grand cahier terminé est présenté aux parents. Le regarder ensemble est l'occasion pour eux de s'exprimer à propos de l'école, de moins l'appréhender.

Les apprentissages évoqués dans cette classe sont proposés à des enfants de tous âges et la difficulté est de trouver des supports de lecture adaptés à leurs intérêts, différents selon l'âge.

Pour éviter une classe-ghetto sur le terrain, je multiplie les occasions d'ouverture sur l'extérieur. Nous envoyons nos productions écrites et nos dessins au journal du quartier (le terrain proche de Monclar). Nous participons au concours de dessin proposé par la municipalité. Le thème des «maisons fleuries» est transformé en «caravanes fleuries». Un enfant tsigane reçoit le deuxième prix, mais il doit revenir à Avignon pour recevoir son «vélo-cross». Pour les parents tsiganes, cette école est donc une école comme les autres. Bien que située sur un terrain, elle n'est pas une école «au rabais».

Avec les Manouches semi-sédentarisés

Les enfants ont de six à treize ans. Les premiers mois sont un va et vient constant dans la classe, ce qui, déjà, indispose le petit groupe de CE 1. Je l'abandonne, en effet, chaque fois qu'il faut accueillir un nouveau. Pour l'enfant tsigane, la qualité de l'accueil, le premier jour, influe sur sa présence à l'école, régulière ou non. Si l'enfant perçoit qu'il est de trop, il ne reviendra plus.

Peu à peu le groupe des Voyageurs s'est stabilisé. Je pratique dans cette classe une pédagogie qui me semblait réussir auprès des Gitans sédentarisés. Les CE 1 vont passer les consignes puisqu'ils sont là depuis la rentrée. Les «conseils» se multiplient. La communication orale s'instaure. Mais une certaine agressivité se développe dans la classe. Un Manouche (13 ans) ne supporte pas de voir des petits de 7 ans lire et écrire... tout seuls. Il n'accepte pas d'échouer.

Pour éviter l'humiliation et le blocage qui risquent d'atteindre ses cousins dans la classe, je crée un coin-travail pour les Voyageurs. Je dispose d'images, de photos que j'affiche. Je fais de même pour les CE 1 (photos du Maghreb et de la Turquie). Les différences sont dites clairement. Il s'agit maintenant de «bien vivre ensemble». C'est aussi un des objectifs de l'école.

Ceux qui ont six et sept ans ont peu fréquenté l'école maternelle. La crainte de l'enfant en arrivant pour la première fois est qu'on lui demande d'«écrire». Pour lui, c'est l'échec assuré : il n'a souvent jamais touché l'outil scripteur (crayon, pinceau). Le langage est donc un moyen d'expression qui va le valoriser. Chaque matin, un moment est réservé à l'écoute de courtes histoires nées d'événements familiaux. Les départs et les arrivées sur le terrain donnent des sujets de discussion spontanée. Les nouvelles reçues par téléphone sont aussi racontées à l'école. Le langage et la vie de la classe passent beaucoup par la connaissance de la vie familiale. Les activités de langage plus dirigées ne sont pas faciles à mener. Chaque enfant veut avoir la primauté du discours.

Pour les activités de graphisme, le dosage des difficultés doit tenir compte des possibilités de l'enfant et de son désir pour qu'il ait envie de revenir à l'école le lendemain. Dès qu'il y a signe de fatigue, on invite au jeu. L'enfant n'a jamais vu ailleurs autant de jeux réunis (sauf dans les grandes surfaces) et il se passionne pour les puzzles, les jeux de cubes...

Le «parler-voyageur» du Manouche, s'il apparaît comme un «mal-parler» pour certains, n'en est pas moins une manière de s'exprimer qui possède une validité sociale et une fonction de distinction face aux autres groupes tsiganes et gadjé. Cependant le parler des élèves est un obstacle à la maîtrise de l'écrit.

C'est ainsi qu'avec tous les Manouches, je procède aux distinctions entre oral voyageur, oral standard et écrit : «*Vers vous, on dit comme ça*», «*Vers nous, on dit comme ça*». «*En écrit, c'est pas comme quand tu parles*». L'enfant est amené à se déterminer par rapport au milieu : dans la famille, il dira «paletot», à l'école, il pourra dire «veste, gilet, paletot». Il vit déjà cette situation avec «le surnom» dans la famille et «le prénom» à l'école.

L'initiation et la préparation à l'écrit passent par des activités techniques (graphisme, motricité, orientation). Elles sont pratiquées le plus globalement possible avec les 8/13 ans, étant donnée l'incertitude qui pèse sur la durée de présence des enfants. Les activités de productions d'écrits en sont au stade de «la dictée à l'adulte». Texte et dessin figurent ensuite dans le journal de classe qui peut être relu par plaisir. Le fichier de lecture CEL, 01, 02, 03 permet un travail individuel et plus autonome.

Cependant il est tout à fait nécessaire de tenir compte de ce que l'élève et sa famille pensent de «ce que c'est que bien apprendre». L'apprentissage de l'alphabet est considéré comme important. «Son étude produit des effets indirects d'apprentissage. Elle don-

ne à l'enfant sous l'aspect de la maîtrise facile et rapide d'un savoir, la mesure du travail effectué et les raisons d'adhésion à celui-ci»⁽¹¹⁾.

Pour l'apprentissage de la lecture, chaque enfant possède «Croc-en-jambes», livre «consommable» où figurent des exercices. L'enfant pourra l'emporter afin de l'utiliser dans d'autres écoles. Cela devrait éviter des pertes de temps dans les apprentissages. Mettre en place une lecture fonctionnelle basée sur la recherche de sens semble plus facile puisque le contenu des textes prend en compte la spécificité culturelle des enfants. Pourtant, l'exercice est périlleux. Les enfants font très vite des hypothèses fantaisistes, jouent à la devinette. L'intérêt y est mais il faut tout de même se contraindre pour relever des indices, reconnaître des mots, tenter de comprendre et, comme ce n'est pas facile, on «décroche» rapidement. Peut-être est-ce dû au fait que ces enfants ont tout à découvrir en même temps ?

Cependant, quelques résultats encourageants apparaissent. Mais je n'aurai pas le temps d'aller au bout de l'expérience avec eux. Il vont reprendre la route.

NOTES

1 Foucambert J. *La manière d'être lecteur*. OCDL Hatier, Paris, 1970, (p.63).

2 Foucambert J. *La manière d'être lecteur* (p.63).

3 Passerat D. «Les Tsiganes et l'obligation scolaire». *Mémoire pour le diplôme de Directeur d'établissement spécialisé*, Session 1976.

4 Cannizzo M. D'où viens-tu Gitan, où vas-tu ? *Pages Nouvelles*, Avignon, 1986.

5 Il serait peut-être utile de connaître quelques rudiments des dialectes employés par les enfants. Certaines difficultés tomberaient d'elles-mêmes. Ainsi, j'étais persuadée que Jerki avait un problème visuel jusqu'au jour où j'appris que la couleur orange, dans la langue romani, n'existait pas. C'était ou jaune ou rouge.

6 Liégeois J.-P. *Les Tsiganes* Seuil, Paris, 1971.

7 Dans le vocabulaire utilisé par les Manouches, on trouve des traces de langues anciennes, langues des pays où ils ont séjourné. «Ainsi, on découvre dans le dialecte arlisque, qui est encore parlé en Yougoslavie et en Grèce, un seul mot pour désigner l'oiseau ->o ciriklo». Ce mot désigne en fait un oiseau particulier mais très répandu : le moineau. Or, on constate que les Voyageurs français désignent fréquemment n'importe quel oiseau par le vocable «moineau», écrit A. Kervadec, dans *«Apprendre à lire à des enfants tziganes»* (p.38).

8 Meirieu P. *Apprendre oui... mais comment ?* ESF, Paris, 1988, (p.86).

9 Evelyne Charmeux, dans *«La lecture à l'école»* (CEDIC, Paris, 1987), les a classées en cinq groupes. L'organisation de mon travail s'est inspiré de cette classification.

10 Dans *«Lire, c'est vraiment simple ; quand c'est l'affaire de tous»* par l'A.F.L. OCDL, Paris, 1986, (p.108).

11 Cotonnec A. *Etudes Tsiganes n°4*, 1984, (p.50).