

ITINÉRAIRE D'UNE ENSEIGNANTE EN MILIEU TSIGANE

Marie-France Siriès

Mon itinéraire pédagogique en milieu tsigane a commencé en 1985 au moment où j'ai entrepris un projet de lecture-écriture avec Jacques Fijalkow, professeur et chercheur à l'Université de Toulouse-le-Mirail. A cette première rencontre, s'est ajoutée la visite des familles de Saint-Martin-du Touch. Deux démarches complémentaires.

La première impliquait la construction d'une pédagogie nouvelle, donc une remise en question de soi ; la seconde exigeait un mouvement vers autrui : il s'agissait de créer une communication authentique avec des gens habitués au rejet. L'expérience d'enseignement qu'on me demande de décrire sera un bilan des actions que j'ai menées mais représente surtout une coïncidence entre l'école et le milieu tsigane. Cet écrit est appelé à évoluer puisqu'il s'agit d'un itinéraire. Que les lecteurs veuillent donc l'aborder avec indulgence et comme un hommage rendu à la culture tsigane, sans laquelle je serais, je pense, moins ouverte dans l'exercice du métier, je veux dire moins attentive aux difficultés de l'enfant, moins disponible à ses besoins. J'exprime aussi ma reconnaissance à Monsieur Fijalkow qui a fait de moi une enseignante « en mutation ». Sans cette nouvelle manière pédagogique, il m'eût été impossible de rencontrer de façon véridique, dans ma classe, la culture des enfants de voyageurs.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 22, 1991

I. - L'évolution culturelle de l'école

En 1983-84, dans ma classe de C.P. dont l'effectif total était de 18 élèves, 10 enfants représentaient la culture française dominante, 3 appartenaient à la culture arabe, 5 étaient tsiganes. Les enfants de voyageurs se trouvaient minoritaires. Leur échec scolaire ne remettait pas vraiment en cause mon organisation pédagogique, et surtout, je n'avais pas compris que ces enfants avaient des difficultés à entrer dans la langue écrite parce qu'ils appartenaient à une culture de l'oral.

En 1986-87, le rapport entre le nombre d'enfants tsiganes et l'effectif total s'est renversé : dans ma classe de C.P.-C.E.1, l'on comptait : un enfant de la culture française dominante, deux appartenant à la culture arabe, quinze à la culture tsigane. L'augmentation du pourcentage des enfants tsiganes dans l'école entraînait un plus grand nombre d'enfants en difficulté, donc un échec de la pédagogie traditionnelle et ma propre remise en question. C'est à ce moment-là que se situe le projet de lecture-écriture avec Monsieur Fijalkow. Abandonnant l'organisation homogène, je me suis mise à travailler avec de petits groupes de cinq à six enfants, en ateliers tournants : j'ai appris à tirer parti de la relation individuelle pour raccrocher l'enfant en souffrance. A la recherche d'une pédagogie adaptée à la culture orale, j'ai privilégié l'enseignement de l'écriture. C'est le point clé de la démarche. Les pages qui vont suivre tenteront de montrer pourquoi l'écriture m'a semblé la manière la plus séduisante, la plus stimulante, et à long terme, la plus efficace pour apprendre à lire à un enfant de culture orale.

II. - Apprendre à lire en écrivant

L'écrit est secondaire dans la culture tsigane. On ne l'utilise pas pour la communication. On préfère le téléphone en raison du caractère instantané et affectif de l'oral. Pour l'enfant tsigane, entrer dans la langue écrite en lisant pose un problème de motivation. Comme on n'existe que par le groupe, au sein d'interactions, s'isoler pour lire revient à s'extraire de la communauté, d'où le rejet inconscient de l'écrit, même chez les enfants. L'écriture, au contraire, est une activité sociale -on écrit pour un destinataire-. De plus elle répond au besoin de créativité immédiate de l'enfant.

Pour le Tsigane, le langage est vécu dans sa seule fonction de communication. Or, la lecture exige une attitude métalinguistique. L'écriture,

par sa nature analytique, neutralise la tendance de l'enfant tsigane à percevoir le monde globalement, comme dans le voyage où les images défilent. L'écriture est performante pour développer chez l'enfant tsigane l'attitude métalinguistique qui lui fait défaut.

Utilisée au tout début de la situation d'apprentissage, l'écriture permet d'éviter la perte du sens à l'école. Quand on formule le projet d'écrire un texte, le sens est déjà là. Il suffit d'analyser le code pour savoir comment écrire. Il n'y a pas de distance avec le référent. On est très près de la communication orale. En revanche, en situation de lecture, le sens est absent puisqu'on le cherche. Analyser le code à ce moment-là revient à déchiffrer. Le sens se perd. Puisque lire c'est construire du sens en jouant sur l'aspect formel de la langue, prendre des informations, anticiper, vérifier, comment prélever rapidement des indices si on ne connaît pas déjà la langue ?

L'écriture permet de réinventer la langue écrite sans qu'il y ait danger de perdre le sens. Elle permet de développer l'auto-langage : procédure mentale indispensable à la réussite de l'apprentissage.

La perte du sens pour un enfant tsigane découle, en outre, d'un problème linguistique : pauvreté du lexique chez les enfants manouches -qui parlent français- et langue maternelle espagnole pour les enfants gitans. Des mots qui paraissent simples et qu'on rencontre dans les livres de littérature enfantine ne sont pas compris : «Il vaut mieux que j'élargisse la cage» (dans *Comment j'ai capturé un monstre*, collection Folio Benjamin). Une fillette demande : «Qu'est-ce que c'est un tabouret ?»

Chez certains enfants espagnols, les mots ne sont pas articulés dans la totalité de leurs syllabes, d'où la difficulté à faire correspondre la chaîne écrite et la chaîne parlée. Cela est d'autant plus important que, même dans une articulation intégrale, pour un enfant entrant au C.P., le concept de mot n'est pas encore acquis.

En ce qui concerne la structure syntaxique, seules les phrases proches du modèle oral, avec une relation sujet-verbe immédiate, peuvent être comprises par des enfants tsiganes en apprentissage de l'écrit. Bien des livres de littérature enfantine emploient une langue littéraire et ne peuvent être lus de façon autonome par un enfant de milieu socio-culturel défavorisé. Or, l'écriture permet d'inclure la littérature de jeunesse dans les activités de Français. L'enseignant lit une première fois l'histoire aux enfants, puis dans une activité d'écriture découverte, on réécrit le conte avec des phrases de structure syntaxique simple et des mots employés par les enfants eux-mêmes, donc compris.

J'ai essayé de prendre en compte dans ma classe le problème du bilinguisme pour les enfants gitans. Leur seul référent linguistique est l'Espagnol. Pour les enfants gitans de première année de scolarisation primaire -rares sont ceux qui fréquentent l'école maternelle- écrire en Français, même à partir de la langue quotidienne, entraîne la perte du sens. Ayant fait cette prise de conscience, j'ai formé dans ma classe un atelier d'écriture en Espagnol. Le but de cet atelier était de développer une attitude métalinguistique. Elle se construit en trois étapes : nous élaborons un contenu en Français ; associant les enfants gitans de seconde année de scolarisation primaire nous cherchons comment le dire en Espagnol : à ce moment, les enfants sont mes professeurs ; la dernière étape est l'écriture, j'interviens alors pour l'analyse du code.

L'écriture bilingue m'a permis d'accueillir l'enfant gitan à l'école. Le reconnaître dans sa langue, c'était faire en sorte qu'il se sente chez lui, la dimension affective étant, dans cette culture de l'oral, une condition déterminante de la motivation au travail.

III. - Les conditions matérielles

L'espace est circulaire : il n'existe pas de fond de classe puisque les élèves ne sont pas alignés devant un tableau mais répartis en trois ou quatre groupes de travail de cinq à six enfants maximum. Un coin intime est consacré aux enfants, une table centrale aux moments de relation individualisée avec l'enseignante. L'autonomie des élèves est respectée : il est permis de se lever sans rien demander pour aller tailler un crayon, se laver les mains quand on a de la colle sur les doigts... Aménager une classe circulaire et favoriser l'autonomie, peuvent être deux façons de s'ouvrir à la différence.

En accord avec la conception cyclique du temps chez le Tsigane, j'alternais temps d'enseignement et temps autonomes, pour effectuer un travail au sein du petit groupe : en début d'après midi où les enfants ne peuvent suivre une activité dirigée, je plaçais un «temps libre» de 30 à 45 minutes, dans l'esprit de ce qu'Hubert Montagner appelle «temps sujet». J'en profitais pour établir une relation individuelle avec les enfants en demande affective. Je ne sais si je pourrai reprendre un jour un enseignement sous forme de «classe homogène». Dans les petits groupes, on connaît mieux ses élèves, les enfants timides prennent confiance en eux, la communication est réelle, on ne perd pas d'énergie à recentrer les enfants sur l'activité, surtout les Tsiganes qui sont hyperactifs et se

trouvent davantage impliqués dans les petits groupes. La classe en ateliers tournants exige une organisation précise et minutée, mais comme chacun peut s'y épanouir à son rythme propre, elle est gratifiante pour le bon élève, pour l'enfant de milieu défavorisé et même pour l'enseignante !

IV. - Panorama des activités d'écriture

Pour ce qui est du graphisme, je n'ai pas fait copier de lettres modèles aux enfants qui ont appris le geste sur l'ardoise et qui, à force de pratique quotidienne, ont acquis simultanément la lisibilité et la rapidité.

L'outil essentiel, pour l'écriture proprement dite, reste la littérature enfantine ou les traditionnels contes de fées tels que *Jacques et le haricot magique*, *Les trois petits cochons*, qui aident l'enfant à construire sa personnalité. Au cours des séances d'écriture-découverte, nous élaborons un corpus, tremplin pour l'écriture de nouveaux textes, point de départ des exercices de structuration.

J'ai beaucoup utilisé l'écriture ludique : phrases en arbre permettant des choix individuels d'invention ; expression écrite sur coloriage, avec l'aide des camarades du groupe. Cette activité est intéressante pour moi parce qu'elle me permet de travailler, a posteriori, à partir de l'erreur.

Ex. : David : «il pasfs il plr», pour «il pense à sa fiancée ; il pleure».

Autre situation d'écriture ludique : des jeux littéraires en création collective dans le petit groupe. Avec cinq mots pris dans le corpus des textes, il s'agit d'élaborer une histoire qui s'enchaîne logiquement. En C.E.1, on prend dix mots. Ou bien, utilisant l'inconscient des enfants et les contraintes du hasard, je demande à chaque enfant du petit groupe de choisir un mot, on fait deux passages et on invente des phrases en associant les mots par paires.

Les enfants ont créé des chansons pastiches : à partir d'une mélodie connue, on invente des paroles humoristiques.

Ex. : José Amador, Gitan, C.E.1 :

«Au clair de la lune mon ami l'oiseau

Prête-moi une plume pour gommer un mot».

Nous travaillons beaucoup sur l'imaginaire, en écriture. Nous introduisons le réalisme par les textes documentaires, plutôt dans les activités de lecture.

Les enfants scripteurs évoluent rapidement dans cette activité quotidienne de l'écriture-découverte. La première semaine, quand les enfants n'ont jamais pratiqué l'analyse de l'oral, c'est moi qui écris le texte au tableau. A la troisième semaine de classe, les enfants reproduisent simultanément la phrase sur leur ardoise. Au bout de deux mois, deux ou trois enfants peuvent jouer le rôle de secrétaire du groupe. L'enseignante s'efface et n'intervient que pour rappeler le projet d'écriture de manière à ne pas perdre le sens. En C.E.1, les enfants écrivent seuls huit à dix lignes en faisant des erreurs orthographiques ou grammaticales et non plus phonétiques. C'est à ce moment-là que je travaillais davantage la lecture pour faire acquérir aux enfants de la vitesse.

Donc, les deux années sont nécessaires : C.P. pour l'écriture, C.E.1 pour la lecture. Les Tsiganes qui ont appris à lire de cette manière comprennent ce qu'ils lisent. En C.E.1, j'utilisais l'écriture comme moyen d'apprendre la grammaire et la conjugaison, sans faire de systématiques exercices de langue.

Une séquence quotidienne d'écriture donne des résultats positifs en orthographe beaucoup plus que la dictée ! Celle-ci engendre le stress de l'élève en difficulté alors que dans notre pratique de l'écriture, l'erreur est source de rire. Elle est intégrée dans une attitude de recherche : essai, discussion, correction. Elle permet à l'enseignante de garder toujours le contact avec l'enfant. Elle développe l'esprit de rigueur. Cette manière d'entrer dans l'écrit n'est pas seulement adaptée à la culture tsigane mais pourrait aider tout enfant en difficulté. L'enfant scripteur n'a pas l'impression de travailler.

Véritable petit linguiste, il fait des recherches au sein d'une équipe coopérative. L'écriture, moment de créativité, est source de plaisir parce que c'est une activité réussie. Elle développe l'esprit analytique, des attitudes métalinguistiques, la capacité à manipuler des abstractions. Plus on attend pour écrire, plus le fossé se creuse entre l'enfant appartenant au monde de l'écrit et l'enfant de la culture orale.

V. - Les données interculturelles et humaines

Des échanges réguliers avec l'éducatrice spécialisée Alix nous ont appris que, dans la culture des Voyageurs, tout investissement intellectuel passe par l'affectivité. C'est pourquoi la relation individuelle avec l'enfant tsigane est très féconde : Nadia, Gitane, six ans, ne commence le travail que si je suis assise auprès d'elle. La vraie communication peut

s'établir. Justement, la voici qui demande : «Tu peux m'acheter une serviette pour la cantine ?»

L'enfant tsigane, encore plus qu'un autre, doit être accueilli dans son entière identité intellectuelle, affective et culturelle. Il lui est nécessaire de retrouver dans la vie de la classe le sentiment d'appartenance à un groupe. C'est pourquoi j'ai organisé une classe coopérative. La relation d'aide entre enfants complète ce que la relation individuelle ne permet pas d'obtenir. Dans les groupes autonomes, le langage spontané s'épanouit, qu'il s'agisse de discuter du travail à faire ou du voyage à la montagne des prochaines vacances. Certaines conversations révèlent que le travail est associé au jeu. Antonia, 8 ans, aide Nadia à faire son exercice et discute en Espagnol avec elle : «*Vamos a la escuela*». Elle joue aux parents-enfants. Rectifiant, par distraction, je dis à Antonia : «Mais on est à l'école, Antonia ! «La petite Gitane malicieuse me regarde, les yeux brillants : «Non, ici c'est la maison».

Cette petite anecdote montre à quel point une ambiance sécurisante est nécessaire à l'intégration de la culture différente.

Faire entrer la culture tsigane à l'école, c'est aussi choisir des livres du monde du voyage. *La flûte tsigane* de B. Solet (Castor Poche Flammarion) se déroule chez les Roms mais les enfants manouches ont pu effectuer des rapprochements. Un autre livre de cet auteur avait donné lieu, en 1986-87, à la reproduction de la carte de la migration des Tsiganes. En 1987-88, j'ai construit pendant un mois toutes les activités de Français à partir du livre *Le goût du voyage*, écrit avec le concours des enfants du terrain de la Clarière (près de Nantes).

J'ai introduit aussi la musique tsigane dans ma classe : musique hongroise et guitare flamenco, pour la culture espagnole. La musique est associée à la fête ; celle-ci revêt une grande importance dans les cultures orales en raison de la relation cyclique au temps : la fête, c'est par exemple l'anniversaire de l'enfant à l'école. Les parents achetaient le gâteau et j'offrais un cadeau.

Je recevais, deux demi-après-midi par semaine, l'éducatrice spécialisée de la cité des Voyageurs. Elle prenait part aux activités d'un petit groupe, puisant des informations pour son propre soutien scolaire du mercredi matin. Je serai toujours reconnaissante à Alix de m'avoir introduite, en novembre 1986, dans la cité tsigane et présentée à chacune des familles. Tout le chemin que j'ai parcouru ensuite se raccorde à l'émotion de cette première visite. C'était, en quelque sorte, une rencontre «ethnologique».

L'image que les parents ont de l'école est traditionnelle ; si j'ai essayé d'ouvrir ma classe aux parents tsiganes, en vérité, je n'ai jamais pensé à les interroger sur leurs représentations de l'école. Alix affirme que les parents tsiganes vivent la scolarisation de leur enfant uniquement comme un contrat d'apprentissage : lire et compter. «Les parents veulent que leurs enfants apprennent vite et bien, sans qu'aucune contrainte extérieure -devoirs du soir, école le samedi matin alors qu'il n'y a pas de cantine- ne vienne troubler l'équilibre de la famille, du clan». Mais comment pourraient-ils souhaiter des études en fonction de leurs propres souvenirs scolaires ? On ne désire pas ce qu'on ne connaît pas !

Je ne peux croire que, si les parents tsiganes voyaient leurs enfants prendre du plaisir à lire et écrire, ils freineraient leurs élans. Les résistances à voir entrer un enfant gitan en sixième -et non en S.E.S.- ne sont pas toutes du côté des parents. Certes, une pédagogie de la créativité ainsi qu'une réduction considérable du volume de devoirs à la maison seraient les conditions les meilleures. Alors qu'un système traditionnel reproduisant «l'école» telle que les parents tsiganes l'ont vécue, ne peut que figer les représentations et bloquer toutes les initiatives. Les attentes des familles pourraient être qualitativement changées si les enseignants acceptaient de rencontrer les parents. Les métiers traditionnels n'offrent plus de ressources économiques suffisantes et, dans certaines familles, on aimerait que l'adolescent apprenne un métier. La majorité des enfants de moins de seize ans se trouve orientée en S.E.S. après le C.M.2.

Certains encore ne savent pas lire car il n'y a pas de travail d'équipe et l'enseignante du C.P. n'a pas la possibilité matérielle de suivre sa classe -au moins en Français- pendant quatre à cinq ans. Pourrait-on donner la chance, aux enfants tsiganes lecteurs, d'une «sixième-cinquième» en trois ans, avec un petit effectif préservant de l'anonymat, avec des professeurs volontaires, c'est-à-dire accueillants à la culture différente, qui accepteraient de conjuguer leurs efforts avec ceux des travailleurs sociaux ?

«Eduquer (un Tsigane), ce n'est pas remplir un vase mais allumer un feu».

Conclusion

Ainsi, la coïncidence entre l'école et le milieu tsigane que je mentionnais dans la page liminaire est-elle trop ponctuelle pour avoir le temps de porter ses fruits. L'école ne donne pas aux enfants du voyage semi-

sédentarisés la possibilité d'exister en tant qu'élèves tsiganes. Il faudrait trouver la manière pour que les Tsiganes qui lisent goûtent à l'enseignement secondaire, et sans l'échec douloureux qui provient d'un manque d'hospitalité plus que de l'absence de possibilités intellectuelles.

L'expérience pédagogique que je viens de décrire prouve qu'il existe une possibilité d'intégration éducative et culturelle de l'enfant tsigane scripteur. Alors que les parents tsiganes ont pu se contenter de quelques classes primaires, les adolescents qui voudront apprendre un métier auront besoin de l'enseignement secondaire. L'orientation systématique en S.E.S. empêche les jeunes tsiganes de renforcer leurs liens avec la culture de l'écrit. Devenu scripteur, le Tsigane qui depuis des siècles est rattaché à une culture de l'oral voit éclore en lui le non-soi et dans cette expérience, loin d'être acculturé, le Tsigane scripteur a une identité renforcée.

En retour, ayant accueilli l'autre en moi-même, je me structure comme enseignante différente, faisant abstraction des obstacles au profit de l'hyper-relation et du don de soi.

Marie-France Siriès
Institutrice, académie de Toulouse

