

# Une analyse interculturelle des pratiques

## Oser des initiatives pédagogiques avec les enfants du voyage

Pour répondre aux difficultés multiples de scolarisation, des professionnels de l'enfance ont mutualisé leurs savoirs et leurs savoir-faire dans quatre pays de la communauté européenne. Les États qui ont participé à la recherche (1) sont l'Écosse, l'Espagne, l'Italie et la France. Chaque équipe nationale était constituée de responsables de formation, d'enseignants de terrain et d'associatifs attachés à cette minorité, à égalité de statut, dans le respect des rôles de chacun.

**« J'ai aimé faire ce jeu parce que j'ai appris à réfléchir, à mieux lire, à écrire et à jouer avec les autres »**

(Jason Baud, Alexandre Almeida, Kevin Romain, Romain Patillot, 10 et 11 ans) ; **« ce qui a été difficile, c'est de rédiger les questions »**. Ces réflexions sont tirées des évaluations du projet européen : les enfants sont les évaluateurs de leurs démarches d'apprentissages après un travail de trois années entrepris avec « leurs adultes » ; les contingences liées à leur itinérance, réelle ou symbolique, ont cédé le pas aux intérêts des enfants désireux de scolarité car impliqués dans leurs apprentissages.



### Le travail avec les enfants

La tâche étant de faire entrer les enfants dans l'école, dans les apprentissages et dans l'écrit, il a été choisi de fabriquer avec chaque groupe d'enfants un jeu coopératif de questions-réponses. Ces questions devaient permettre aux enfants de montrer leurs compétences langagières maximales, orales puis écrites par dictée à l'adulte.

Il fallait une reconnaissance sociale et pédagogique au travail

des enfants (entendons-nous bien, aucun des enfants tsiganes concernés par le projet n'est resté présent dans une quelconque école le temps d'une année scolaire ; successivement, ils ont pris la construction du jeu et la rédaction des questions comme un « témoin » de la passation de la dynamique mise en place dans un esprit de continuum, les adultes ayant joué le rôle de « passeurs culturels »2). Le temps du séminaire de la troisième année, les enfants encore présents dans les structures sont devenus les enseignants auprès d'enfants de la commune accueillante,



notamment ceux de la ZEP. Les enfants se sont rencontrés, ont fait connaissance, les tsiganes ont expliqué les règles des jeux à leurs camarades, ont lu et relu les questions qu'ils avaient eu du mal à rédiger, tout en faisant montre de leur intérêt, de leurs facultés de concentration et de leurs aptitudes à expliquer des choses abstraites.



### Le travail avec les adultes

Il m'a semblé important de former les adultes à une « écoute interculturelle », ce qui ne se réduit pas à une description folklorique des groupes témoins mais exige une approche distanciée des réalités de terrain. Pour ce faire, nous avons été aidés par Santino Spinelli, Rom des Abruzzes, universitaire, qui a accepté de se livrer à un exercice peu conforme à sa culture : nous présenter son groupe de travail dans le souci d'amorcer un dialogue de qualité entre les tsiganes et les gadjé. Nous avons tenu compte de ses enseignements

en modifiant les priorités au moment de l'accueil, en appliquant les « traits culturels tziganes » propres à favoriser des conditions où l'affectif n'est pas nié. Pour que les collègues prennent de la distance, je leur ai proposé un questionnaire d'analyse interculturelle de leurs pratiques (3).

Hélène Trocmé-Fabre (4) nous a accompagnés bénévolement en nous enseignant sa connaissance des neuro-sciences, leur ancrage dans le vivant et leur pédagogisation.

Personnellement, je me suis beaucoup appuyée sur les découvertes fondamentales de Laurence Lentin (5).



### L'analyse interculturelle des pratiques : le pourquoi ?

Le principal avantage du travail d'analyse de pratiques est de donner aux professionnels une

occasion de prendre un maximum de distanciation par rapport aux idées reçues, notamment celles concernant les cultures. Les tâches d'éducateurs sont ardues et complexes, il est parfois difficile de maintenir le cap vers des directions peu exploitées, souvent perçues comme risquées. Sortir de sa sphère d'appartenance pour approcher celle des interlocuteurs demande un difficile travail sur soi.

Travailler en se décentrant est la principale activité interculturelle à mettre en place dans cette relation éducative. Il est bien facile d'énoncer cette vérité; par nos actions, nous avons tenté de la mettre en pratique.



### Le comment ?

Pour que les apprenants et les éducateurs entrent ensemble dans le champ des didactiques, j'ai accompagné les adultes dans leurs démarches de construction de l'espace interpersonnel - disons interculturel - où l'identité multiple de chacun est respectée et où les interactions langagières sont privilégiées.

A partir de pratiques ordinaires - histoire et géographie locales, travail sur la santé, sciences et technique, EPS, activités artistiques, contes, correspondance scolaire, élaboration d'albums illustrés - nous avons cherché à prendre en compte ce qui peut-être comparé avec des modes de transmission du groupe concerné, ici les tsiganes de nos différents états.

Pour amorcer des réflexions pragmatiques, j'ai rédigé un questionnaire : chaque question est liée à l'un des traits culturels tsiganes. La réponse aux neuf questions entraîne les partenaires vers la notion d'éducation interculturelle qui présuppose la construction d'un espace commun où les échanges sont réels et facilités.

## Les neuf questions pour aller vers une éducation interculturelle :

### *Sur la prise de distance*

La décentration peut être pratiquée par les enfants qui vivent et grandissent dans une complexité qu'ils ont parfois du mal à analyser; ils en parlent entre eux ou avec leurs éducateurs. Les enfants explicitent : « Qu'ai-je appris ? Qu'ai-je retenu ? Qu'ai-je compris ? Que vais-je réinvestir ?... » en faisant régulièrement un état des lieux avec eux. Ces échanges sont nécessaires, ne sont pas des pertes de temps.

### *Sur la circulation des savoirs et la coopération*

Les enfants sont sollicités pour échanger, interagir et questionner le monde. Il nous a semblé important de favoriser le renversement des rôles entre expert et novice pour l'entrée dynamique dans les échanges de savoirs. Avec les enfants du voyage, cette démarche est essentielle, elle leur permet de construire un lien entre les différentes phases de leur histoire personnelle.

### *Sur le concept d'horizontalité*

Pour se négocier dans les esprits, l'horizontalité doit se vivre dans un espace, surtout dans l'espace orthonormé des sédentaires dont les voyageurs n'ont aucune intériorisation. L'adulte doit continuer à tenir son rôle mais il peut modifier la qualité des échanges en créant des ruptures dans l'espace établi : chacun de nous s'est spontanément mis à hauteur des yeux de son interlocuteur pour faciliter la communication, voire l'apprentissage. Cette situation se rencontre souvent dans les classes de façon spontanée ; elle doit être voulue, réfléchie, préparée pour être pleinement efficace.

### *Sur la communication aux familles tsiganes et aux autres enfants de l'école*

Il n'y a pas de rivalité entre les parents et les autres éducateurs mais bien une complémentarité qui doit être perçue par les enfants. Les enfants ont pu fournir des travaux dignes d'intérêt et s'ap-

proprier le registre de la langue écrite car ils ont grandi harmonieusement en voyant « leurs » adultes échanger ; dans de telles occurrences, le rôle de chacun est respecté et chacun participe à la construction de l'enfant.

### *Sur l'adéquation avec les traits culturels tsiganes (6)*

Dans le cadre d'une relation entre apprenants basée sur le tutorat, un tuteur ayant dépassé un obstacle est à même d'aider un camarade qui tâtonne, tout en renforçant ses propres acquis car il réinvestit ses savoirs; la relation peut être favorisée par le maître mais elle est soumise aux contingences ; on pourrait penser qu'elle n'a rien de cartésien ; les tsiganes sont décrits comme des personnes qui vivent au temps présent, qui ne se projettent pas dans le futur ; en prenant le temps de favoriser une approche plus « sensible » des savoirs scolaires, nous avons démontré que nos élèves, comme



les autres élèves, sont entrés dans les savoirs de l'école. En un premier temps, les collègues n'ont pas imposé les normes de réussite de la société majoritaire mais n'ont jamais perdu de vue les objectifs généraux, ceux qui font que chaque cerveau humain est sans cesse en quête de savoirs.

### Sur l'oralité

Dans tous les récits d'expérimentations que mes collègues ont relatés, sont présentes des préoccupations liées à la maîtrise de la langue orale. La raison n'en est pas la supposée entière oralité de la communauté tsigane mais **la nécessité vitale pour tout cerveau humain** de posséder et de maîtriser les outils de tous les registres de sa langue, en particulier celui de la langue de l'école dès qu'il est question d'apprentissages.

Il semble donc évident que, dans la situation de tutorat, les moments

d'adaptation du langage de l'expert pour la compréhension du novice sont **des moments à valoriser et à évaluer**. Ici, la notion de tutorat est imbriquée dans celle du développement du langage oral, ce qui est un reflet de la complexité du monde ; les liens qui se forment mettent en évidence les compétences – qui semblent naturelles mais qui sont si abstraites à définir – nécessaires à la relation duelle.

Donner la parole à un enfant ne consiste pas à l'autoriser à émettre des bruits parasites à la réflexion et à l'étude. « Parler, c'est penser » (Laurence Lentin), et toutes les langues du monde ont la capacité de permettre à leurs locuteurs de partager des idées, de faire fonctionner le cerveau, quel que soit l'âge de celui-ci. Toutes les langues du monde ont comme trésor commun l'aptitude à mettre en relation des actes ou des idées. Toutes les langues du monde possèdent des subordonnants (les linguistes diraient des introducteurs de complexité) qui leur sont propres et qui remplissent cette même fonction.

**Nous avons démontré que notre démarche est transférable aux autres groupes ethniques présents dans notre société multiculturelle ; elle peut aussi être appliquée dans toutes les classes ou toutes les associations qui s'intéressent à l'évolution harmonieuse des groupes qu'elles ont en charge.**

**« Ensemble, nous avons fait quelque chose de bien » (extrait de l'évaluation du**

**projet par un acteur ), nous avons fait avancer des idées et aidé à déconstruire des stéréotypes négatifs liés à une population marginalisée depuis des siècles.**

**Prôner ou appliquer une pédagogie interculturelle, c'est s'inscrire avec l'autre, dans le respect de sa différence, dans une démarche de construction dynamique – rappelons encore que l'émergence ou l'apprentissage « des petits mots » va permettre au locuteur d'évoluer dans un monde porteur de sens tout en élargissant ses facultés de raisonnement.**

Françoise Malique



(1) *Tsiganes à l'école*, projet soutenu par la commission européenne, réalisé avec des enfants tsiganes et « leurs adultes » : parents, enseignants et personnels associatifs. Coordinatrice, Françoise Malique, conseillère pédagogique au CEFISEM de l'Essonne, retraitée.

Francoise.Malique@wanadoo.fr

J'ai retenu le terme tsiganes avec un « s » car il est le vocable qui permet à la Commission européenne de donner une définition culturelle du groupe concerné.

(2) Jean-Michel Zakhartchouk, *L'enseignant, un passeur culturel*, ESF, 2001.

(3) En attendant la parution du livre *Tsiganes à l'école*, l'essentiel des travaux est consultable sur le site internet du rectorat de Versailles:

<http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/cefisem/>

(4) Hélène Trocmé-Fabre : *J'apprends, donc je suis* (Éd. de l'organisation, 1994), *Réinventer le métier d'apprendre* (Éd. de l'organisation, 1999), sept vidéogrammes, *Né pour apprendre*, Saint-Cloud. Priam Productions, 1996.

(5) Laurence Lentin, *Recherches sur l'acquisition du langage I et II*, Université de la Sorbonne nouvelle, 1997, *Ces enfants qui veulent apprendre*, éditions ATD quart-Monde, 1995, *Parler, ça s'apprend*, Asforel, 2000. *Apprendre à parler, penser, lire, écrire*, ESF, 1998.

(6) On trouvera une description des traits culturels tsiganes applicables en classe dans l'ouvrage *Tsiganes à l'école*, à paraître.