

LA SCOLARISATION DES ENFANTS TZIGANES ET VOYAGEURS

Extraits mis en page –février 2012 –Christine Mesnard, chargée de mission pour la solarisation des enfants issus de familles itinérantes ou de voyageurs, DSDEN des Pyrénées Atlantiques.

DOCUMENT LA SCOLARISATION DES ENFANTS TZIGANES ET VOYAGEURS Rapport de synthèse COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES Le présent document a été établi pour l'usage interne des services de la Commission. Il est mis à la disposition du public, mais il ne peut être considéré comme constituant une prise de position officielle de la Commission. Une fiche bibliographique figure à la fin de l'ouvrage. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1986 ISBN : 92-825-6429-0 N° de catalogue : CB-47-86-042-FR-C Les articles et textes paraissant dans cette publication peuvent être reproduits librement, en entier ou en partie, avec citation de leur origine. Printed in Belgium. Commission des Communautés européennes LA SCOLARISATION DES ENFANTS TZIGANES ET VOYAGEURS Rapport de synthèse Jean-Pierre LIEGEOIS Centre de recherches tziganes, Université de Paris V Document document a été établi pour L'usage interne des services de^ La Le present La disposition du public, mais iL ne peut être Commission. IL est mis à de position officiel Le de La une ptt se considéré comme constituant Commi ssi on. Ce rapport de synthèse est essentiellement fondé sur des monographies réalisées dans les différents Etats de la Communauté européenne par : Thomas Acton Maria Pavli-Korré Patricia Ferté Leonardo Piasere Bendt Gudmander Katrin Reemtsma Pieter Hovens Alain Reyniers Mirella Karpati Søren Rude Donald S.

Commission des communautés européennes
LA SCOLARISATION DES ENFANTS TZIGANES ET VOYAGEURS
Rapport de synthèse
Jean_Pierre LIEGEOIS
Centre de recherches tziganes
Université de Paris V

La problématique : l'échec et l'enjeu

L'avenir des communautés tziganes dépend pour une part importante des modalités de scolarisation de leurs enfants. Une adaptation active à leur environnement, tant dans le domaine social que dans le domaine économique, semble passer aujourd'hui par l'acquisition des éléments de base qui permettent d'analyser et de comprendre une réalité changeante. Dans le domaine culturel, ces mêmes éléments de base peuvent servir d'outils à ceux qui souhaitent conserver, affirmer et développer une identité originale. Au moment où des Etats commencent à se rendre compte de la richesse que représente la pluralité des cultures, au moment où se répètent de la part des organisations internationales les invitations au respect et à l'aide au développement des minorités linguistiques et culturelles avec ou sans territoire, il convient, dans le cas des populations tziganes présentes dans chaque Etat, de faire le bilan de la scolarisation de leurs enfants et de mesurer la nécessité et les possibilités de son développement.

L'enjeu est important, pour l'individu comme pour sa culture.

- le changement des politiques, notamment vis-à-vis des groupes sociaux et culturels considérés comme "défavorisés", ou "minoritaires", ou "marginaux", ou encore "déviant", obligent les Tziganes, s'ils veulent garder une relative indépendance économique et

culturelle, à développer de nouveaux moyens d'adaptation, et la scolarisation est une voie de plus en plus sûre (ou de plus en plus obligée, selon les avis) pour y parvenir.

Pour s'interroger sur l'école, il convient d'abord de s'interroger sur les conditions de son existence et de son exercice pour les enfants concernés et pour leurs parents. A défaut de quoi on a toute chance de commettre des contresens lourds de conséquences. Il n'est pas si fréquent d'en tirer toutes les implications, aussi bien théoriques que pratiques

- 1- esquisse socio-historique permettant de situer – et de mieux comprendre- la situation des gens du voyage aujourd'hui.
- 2- données socio-culturelles générales qui doivent être connues, reconnues, et prises en compte par les décideurs, les financeurs, les législateurs, les praticiens de tous ordres (administratifs, enseignants, travailleurs sociaux...)

l'éducation scolaire doit être consciente de ces réalités et des conséquences qu'elles impliquent, et il faudrait aussi faire état des réflexions actuelles menées en Sciences de l'Education, afin de tenir compte de leurs enseignements.

Chacun des "acteurs" du système scolaire contribue à déterminer le climat qui va s'instaurer pour l'enfant tsigane

L'éducation

Nous donnerons ici, brièvement, quelques indications concernant l'éducation de l'enfant dans sa famille, et quelques réflexions sur l'écart qui peut exister entre cette éducation et l'éducation scolaire. Nous y reviendrons de façon plus approfondie quand nous analyserons les différentes modalités de la scolarisation.

Nous formulerons trois remarques préalables, dont l'importance apparaîtra dans la suite du texte :

- jusqu'à présent, on s'est trop peu interrogé sur les valeurs et les dynamismes éducatifs en vigueur dans les familles tsiganes. Il existe quelques travaux d'ethnographie sur le sujet, mais il est rarissime que la rencontre ce soit produite entre la réflexion ethnographique et la réflexion pédagogique. Il en résulte bien souvent que les pratiques pédagogiques proposées s'opposent à l'éducation familiale, au lieu de prendre appui sur elle.
- la façon dont les parents tsiganes éduquent leurs enfants n'a pas à être jugée à l'aune de la façon dont les sociétés qui les entourent éduquent les leurs. On pourrait aussi dire qu'à bien des égards, l'éducation que les parents tsiganes donnent à leur enfant correspond aux valeurs que voudraient pouvoir mettre en application les éducateurs qui les entourent, pour les enfants de leur propre société : autonomie, responsabilité, valeurs communautaires, etc.
- le développement de la scolarisation, en intensité et en longueur, dans les Etats européens, le relais qu'elle a parfois pris d'une bonne partie de l'éducation familiale, et corrélativement la façon dont les parents se sont déchargés sur l'institution scolaire, ont fait que peu à peu une quasi synonymie est apparue entre éducation scolaire et éducation : on parle du "système éducatif" pour parler de l'institution scolaire, on parle de "ministère de l'Education" ou de "Département de l'Education" sous un intitulé globalisant. Si c'est une réalité pour beaucoup, ce n'est pas une réalité pour tous, et il convient de souligner que

pour certains, dont les Tsiganes, l'éducation scolaire n'est qu'une partie (quelquefois réduite au néant) de l'éducation de leurs enfants.

L'éducation de l'enfant tzigane entre dans un système éducatif, c'est-à-dire que les différents éléments qui y figurent font partie d'un ensemble organisé, n'y sont pas par hasard, ni gratuits, comme on le dit souvent. Dans la vie du Tzigane, tout gravite autour de sa famille, unité de base de l'organisation sociale, unité économique, unité éducative. Dans la mouvance et la précarité des situations, elle est un élément de permanence et de stabilité. L'individu n'est jamais seul et ne peut pas être solitaire; il est pris dans un large réseau de rapports affectifs intenses. La solidarité sociale est une sécurité sociale et une sécurité psychologique.

Dans ce contexte l'éducation de l'enfant est collective. Il vit communément parmi trois ou quatre générations, et sa socialisation prend place dans cet ensemble qui assure cohésion, cohérence, continuité et sécurité. Les générations ne sont pas séparées ni opposées l'une à l'autre; les enfants et les adultes travaillent ensemble, vivent ensemble, souffrent ensemble. L'enfant apprend par immersion dans la famille en respectant l'adulte et en étant respecté par lui. L'expérience, l'exploration, l'initiative, la responsabilité sont valorisées. Mais la liberté d'initiative ne signifie pas absence de contrôle : il n'y a pas pléthore d'ordres impliquant obéissance, mais le contrôle est global, il est celui du groupe et de ses valeurs, et vis-à-vis de l'extérieur existent des interdits physiques (surtout pour les petits) sociaux et psychologiques. Il s'agit d'une éducation à l'indépendance et non d'un laissez-faire, dans une communauté éducative qui canalise les comportements en vue de l'acquisition de l'autonomie dans le respect du groupe et de ses valeurs.

La composante affective et émotionnelle des apprentissages est importante, et le sentiment de honte que peut ressentir un enfant fautif est un ressort plus puissant que le châtement physique, très peu employé. La communauté fait un tout, et l'individu y est éduqué dans le respect d'autrui, et dans la volonté d'égalité de tous : nul ne peut prétendre diriger un autre, ou établir avec lui des relations de hiérarchie, nul ne peut prétendre être supérieur à un autre : s'il obtient des succès dans tel ou tel domaine (économique par exemple, qui peut augmenter le prestige social) ce sont les autres qui doivent en convenir et le dire, l'intéressé étant mal placé pour en juger. La communauté, par ailleurs, est difficilement sécable: l'individu, socialement et psychologiquement, n'existe que par les liens qui le rattachent aux autres; en cas de maladie, par exemple, l'hospitalisation doit être une nécessité pour que la communauté accepte de se séparer de l'un de ses membres, et une partie de la communauté doit l'accompagner dans sa chambre d'hôpital; le même processus intervient dans la situation scolaire. La séparation d'avec la communauté est d'autant plus violemment ressentie que l'enfant a été éduqué dans la crainte de l'extérieur, de l'étranger, crainte entretenue et justifiée par l'aspect conflictuel des situations quotidiennes. Or l'école fait partie de l'étranger.

L'apprentissage des activités économiques se fait de la même façon dans ce contexte communautaire, sans rupture avec d'autres aspects de l'éducation globale.

Dès que l'âge le leur permet, les enfants participent aux travaux des parents et acquièrent une expérience. Ce travail des très jeunes doit être considéré comme une collaboration et non comme un emploi, encore moins comme une exploitation (il existe bien sûr, comme dans toutes les sociétés, des cas d'abus) : "à l'opposé- c'est une façon de les valoriser; les enfants sont satisfaits d'être des membres actifs d'un groupe qui apprécie leurs activités, sans rien attendre d'eux qui dépasse leurs capacités".

Le rôle des jeunes comme collaborateurs dans les activités économiques de leur famille est important, aussi bien pour les garçons que pour les filles.

Nous citerons de larges extraits de la réflexion concernant l'éducation tzigane, menée pour les besoins de cette étude : Il existe dans les différents groupes tziganes, d'après les témoignages dont on peut disposer actuellement, un "mode d'éducation puissant".

"Ce mode est fondé sur des rapports d'éducation particuliers qui écartent a priori l'existence de moments éducatifs en soi, hors d'un contexte de vie, tels que ceux de l'école (...) Que signifie alors 'grandir Tsigane' ? Cela signifie souvent pour un enfant avoir au moins trois catégories d'éducateurs et être en même temps un éducateur. Les grands parents représentent le prototype des personnes âgées : on apprend d'eux surtout ce que veut dire la vieillesse et on apprend à l'accepter; ils représentent souvent le lien principal avec les aïeux, les 'morts' (dont l'existence est parfois vécue comme fondamentale pour l'existence des vivants mêmes), car bien des fois ce sont eux qui ont les rapports de parenté les plus proches avec les aïeux 'respectés' par toute la famille.

Des grands-parents on apprend surtout que jadis on vivait autrement qu'aujourd'hui, et que c'est juste comme cela.

Les parents représentent le prototype des personnes mariées : ils sont les personnes à imiter, les personnes dont le comportement provoque curiosité et esprit d'aventure; personnes d'autorité, mais rarement autoritaires; elles inspirent et favorisent l'esprit d'initiative de l'enfant dès ses premières années (...). De cette façon l'enfant se trouve parfois obtenir des responsabilités qui le rendent égal à l'adulte, responsabilités qu'un non-Tsigane ne donnerait jamais à son enfant. De cette façon, entre autres, on parvient à l'intérieur de la communauté à cette perception d'une continuité inter-génération.

La troisième catégorie d'éducateurs est représentée par les autres enfants, dont les frères ou, plus souvent, les sœurs plus âgées sont la figure centrale. Elles jouent un rôle de médiation important, car elles se trouvent être en même temps un lien avec les adultes et un lien avec les individus du même âge : elles catalysent en même temps sur le petit frère les expériences verticales qui viennent des parents et des grands-parents et celles, horizontales, qui viennent des individus du même âge, qui à leur tour subissent les mêmes expériences.

Le système permet une intégration complète, car un enfant peut être en même temps sujet à éduquer et éducateur : il se trouve transmettre aux autres soins, attitudes, conseils et reproches que seulement quelques années plus tôt il avait reçu des autres et que, avec quelques différences, il continue de recevoir pendant qu'il les transmet. Voici donc une chaîne ininterrompue qui fond ensemble les membres d'une communauté; voici la transmission continue, sans rupture, des connaissances; voici l'importance - obsédante pour un non-Tsigane - de l'intensité avec laquelle les relations interpersonnelles sont vécues; voici la reproduction de la façon de penser en mettant immédiatement, de la part de tous, à disposition ses connaissances pour affronter la vie. Et tout ce que nous étiquetons comme "débrouillardise" se révèle alors un art et un ensemble de stratégies et d'initiatives auxquelles le Tsigane a été éduqué dès ses premières années" [Piasere].

Dans ce contexte, comment situer l'éducation scolaire ?

"La perception de l'instruction publique de la part des Tsiganes suit des "directives" assez précises depuis déjà des siècles. Elle n'a jamais été considérée comme un moment éducatif, mais seulement comme une possibilité à exploiter ou pas, pour s'emparer un tant soit peu d'un code employé par les populations non-tsiganes : l'écriture.

On dit communément que les Tsiganes sont un peuple sans écriture, mais ce n'est pas tout à fait vrai et peut-être cela ne l'a jamais été. Contraints de vivre parmi des gens qui utilisent ou utilisaient plus ou moins souvent l'écriture, ils ont toujours dû savoir se débrouiller d'une façon ou d'une autre. Mon expérience personnelle indique plusieurs cas de personnes, même âgées, qui arrivent à lire, bien qu'elles ne soient jamais allées à l'école; tout comme je peux aussi témoigner que dans n'importe quel groupe local que j'ai connu, il y avait toujours au moins une personne, homme ou femme, qui arrivait même à rédiger un petit texte.

L'analphabétisme, accompagné d'un faible pourcentage de semi-analphabétisme, représente encore aujourd'hui, pour de nombreuses communautés tsiganes, un choix dans la ligne d'une tradition qui considère le code alphabétique comme un code propre aux non-

Tsiganes, dont la connaissance ou le manque de connaissance fait fonction d'élément de catégorisation ethnique. Il existe même un récit des xoraxané Roma qui donne une explication au fait que les Tsiganes sont en possession d'une partie seulement de l'alphabet des non-Tsiganes.

Le fait que les Tsiganes dédaignent un instrument de transmission d'informations parce qu'ils le considèrent comme 'étranger' n'implique pas qu'ils ne privilégient pas d'autres instruments propres, et encore moins qu'ils n'aient pas de connaissances propres (par exemple on a noté une façon ingénieuse de faire les multiplications sans la moindre utilisation d'un stylo). Le fait est que les procédés pédagogiques des Tsiganes s'éloignent des nôtres dans un aspect principalement, qui pour nous est l'essence même de l'éducation : ils se déroulent dans le contexte de tâches réelles et par la participation, et non à travers une instruction verbale hors de son contexte, et comme préparation à une participation future. Les contenus pédagogiques sont eux aussi dissemblables : puisque les problèmes quotidiens chez les Tsiganes sont surtout ceux de l'interaction personnelle, les généralisations logico-formelles sont inconnues et inutiles et sont remplacées par des symbolismes concrets et particuliers, qui renvoient à des expériences partagées et réciproques. La connaissance se fait non pas en 'posant des questions', mais en vivant des réponses non prononcées" [Piasere].

Dans la suite de ces réflexions, il faudra faire état, de façon plus détaillée, des souhaits et des pratiques des familles tsiganes en matière d'éducation scolaire, et prendre en compte le hiatus qui existe entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire telle qu'elle est le plus souvent proposée.

La situation actuelle

Tous sont descendants de rejetés, de pères en fils, et sont eux-mêmes rejetés. Ils vivent à l'ombre de l'humanité, que ce soit en France, en Europe et dans le monde. Les droits de l'Homme pour les Tsiganes et nomades n'existent pas, ou seulement en apparence. Des hommes, au cours des générations, ont fait des études, mais uniquement en vue de leurs intérêts, de la fortune et des honneurs. Pour les Tsiganes et nomades, il n'y a que persécutions, incompréhension, expulsions, stationnements interdits, provocation, diffamation et prison " [Pierre Yung, président de l'Union nationale des Gens du Voyage (France), 1980 a, p.291].

La situation n'est pas nouvelle. Les quelques données historiques et socio-politiques présentées ont permis de le comprendre. Les données culturelles ont souligné que jusqu'à présent les stratégies de survie développées par les Tsiganes ont été efficaces. On peut observer, au cours de l'histoire, des périodes, quant à la mise en œuvre d'éléments d'adaptabilité par les Tsiganes. Mais chaque période a ses particularités, et les déterminants de la situation actuelle ne se présentent pas de la même façon que ceux qui ont marqué les périodes précédentes. Au cours de la seconde moitié du 20ème siècle des changements importants ont affecté la forme et la nature des contacts entre les Tsiganes et ceux qui les entourent. Ces changements sont pour une part globaux, en ce sens qu'ils concernent l'ensemble des cultures et des sociétés, et spécifiques, en ce sens que pour une part ils touchent particulièrement les Tsiganes. C'est, globalement, l'évolution des besoins dans un univers de consommation et d'ostentation, lié à des mutations économiques et technologiques. Cette évolution a deux conséquences. Une conséquence économique : les objets usagés ne sont plus réparés, l'artisanat connaît des difficultés, les petits spectacles sont écrasés par le "show business"; corrélativement l'accueil utilitaire du Tsigane n'existe plus guère, ce qui renforce les attitudes de rejet et l'image fautive d'un Tsigane qui vit en parasite de

la société qui l'entoure. Même les forains, par exemple, qui pourtant apportent la fête, sont de plus en plus rejetés à la périphérie des villes [cf. Lorenzo, 1985]. Une conséquence culturelle et psychologique : dans cet univers de consommation, d'idéologie du "modernisme", les valeurs de référence se transforment et, surtout à travers les jeunes générations, ces transformations touchent les cultures, d'autant plus violemment qu'elles sont minoritaires par le nombre de ceux qui les représentent, et éloignées des groupes culturels dont sont issues les nouvelles valeurs.

Pour les nomades et Tsiganes, de façon plus particulière, il conviendrait de développer plusieurs aspects qui ne peuvent être que mentionnés ici. Il se produit une dégradation de la qualité du voyage, due à une diminution du nomadisme rural, à une augmentation du nomadisme péri-urbain et des implantations urbaines, ce qui entraîne des concentrations dans de mauvaises conditions. En même temps l'urbanisation intensive rend le stationnement difficile et multiplie les raisons de rejet et d'application d'une réglementation contraignante. Ces tendances sont dues à des transformations rurales et urbaines auxquelles les Tsiganes ont cherché à s'adapter, mais leurs efforts sont devenus souvent insuffisants quand les politiques d'assimilation ont postulé une fixation rapide et autoritaire. Dans plusieurs Etats d'Europe la sédentarisation a été décrétée, explicitement ou implicitement, sans que les conditions d'un accueil soient remplies. Des effets négatifs, dans le domaine social et dans le domaine de la santé, en ont été le résultat, ainsi que dans le domaine économique : les politiques de sédentarisation ont entraîné un appauvrissement, en freinant ou en stoppant l'exercice des dynamismes adaptatifs. C'est alors que dans le discours politique développé sur le sujet, la sédentarisation est décrite comme un moyen de lutte contre la pauvreté [cf. les observations de Hermans, 1980] : argument humaniste qui vient en justifier le principe.

La pression qui s'est exercée pour fixer les hommes s'est exercée aussi pour fixer les activités économiques : l'exercice d'activités ambulantes et de petits métiers est devenu difficile, et les diverses activités se sont trouvées insérées dans un réseau réglementaire dense mais pas toujours cohérent, qui les a souvent freinées dans leur exercice comme dans leur reconversion, alors même qu'une période économiquement difficile pour tous obligeait les Tsiganes - et les oblige encore - à mettre en œuvre tout leur potentiel d'adaptabilité. Corrélativement s'est développée une assistance sociale telle qu'évoquée plus haut, hypertrophiée dans certains de ses aspects, mais rendue bien souvent nécessaire en raison des effets négatifs des politiques d'assimilation; cette assistance met peu à peu ceux qui la reçoivent dans une situation de dépendance qu'ils refusent mais à laquelle ils sont contraints.

Etre ainsi placé en position d'assisté n'est favorable ni au développement des dynamismes sociaux et économiques susceptibles de mener à l'autonomie des familles, ni à l'expression d'une identité qui pourrait servir de fondement aux actions menées, ni à l'usage d'une éducation scolaire comme moyen de parvenir activement à une indépendance.

Particularité encore qui fait que la situation actuelle, pour les Tsiganes, est préoccupante : en tant que leur culture se constitue, aux yeux des autres, dans une position marginale, les tensions ont toujours été vives, le contact a toujours exaspéré les antagonismes et fait déboucher sur des conflits. Il est aisé d'imaginer - et il faut essayer de comprendre - l'angoisse présente à l'esprit de ceux qui sont constamment soumis à un dur traitement dans une insécurité permanente.

Et au moment où les politiques tentent d'éclaircir les marges en gommant ce qui s'y trouve, les Tsiganes sont particulièrement concernés. On veut normaliser le marginal pour l'intégrer; par l'effet cumulé des actions diverses et des règlements, la marge devient rigide et il devient nécessaire, pour celui qui s'y trouve, d'aller chercher plus loin

encore, et plus difficilement, les éléments d'une souplesse nécessaire, que le franchissement des bornes nouvellement posées rend illégaux. Il est important d'évoquer le rapport que le Tsigane entretient avec la loi, en le situant dans sa perspective historique, et dans la position originale (marginale pour les autres) qui est la sienne : tout semble faire obstacle à une existence indépendante dans le style de vie choisi, et les activités économiques comme la mobilité, comme la vie en large famille, sont pénalisées par les règles en vigueur. De plus, la variété des règles, la variété due à leur application diversifiée et quelquefois arbitraire, la complexité dans laquelle même des spécialistes ont des difficultés à se retrouver, n'en favorisent pas la compréhension ou le respect. Ces divers éléments induisent la façon dont est ressentie l'action de l'environnement.

Le législateur, dans le cas de populations méconnues, n'a pas conscience de la façon dont l'application de la loi peut être vécue; il en est souvent de même pour celui qui doit la faire appliquer. Et toute intervention, même si elle est voulue positive et comprise comme telle par celui qui en est à l'origine, risque fort de n'être perçue que comme un élément coercitif de plus par celui qui doit la subir. Le poids de l'histoire doit être pris en compte, et il faudra longtemps pour le rendre plus léger, quand la volonté de respect à l'égard des Tsiganes s'affermira. Pour le moment cette volonté, non encore suivie d'effets, ne peut être, aux yeux des intéressés, que velléité. Les preuves se font attendre, dans le climat d'indécision évoqué plus haut, et les Tsiganes se trouvent un peu dans le vide, ou dans un équilibre instable, tandis que des projets, insuffisants certes mais en cours de réalisation, sont développés pour des minorités culturelles ayant une référence territoriale : minorités locales ou cultures immigrées.

Actuellement Tsiganes et Voyageurs, plus ou moins nombreux selon les lieux et les groupes, éprouvent un sentiment de grande fatigue, et une impression d'usure de leurs dynamismes adaptatifs "Maintenant, tu vois c'est vrai, il y a que les Voyageurs sont fatigués, qu'ils n'ont plus envie de voyager. Ils se trouvent un terrain, il y mettent le camping dessus, ils se construisent une sorte de maison, avec une grande pièce pour tous manger ensemble et voilà, il est fatigué le Voyageur" Corrélativement croît un mouvement de paupérisation et de violence, effet de la situation. Et ce mouvement oblige l'environnement - populations et institutions - à porter son regard sur les "problèmes" des Tsiganes et Voyageurs. Il est évident que lorsque ce sont là les raisons - négatives - de l'intérêt qu'on porte à une culture minoritaire, le regard est une fois de plus mal orienté, et la perception falsificatrice. Ceux qui en sont l'objet le ressentent durement et une part de leur identité devient induite par cet univers des représentations d'eux-mêmes qui les entoure; cette identité représentée qui devient identité induite est perturbante, d'autant plus que dans la situation actuelle le recul et l'isolement ne sont guère possibles, en face des mass media et des agents impersonnels des institutions environnantes: police, agents administratifs, travailleurs sociaux.

"Etre jeune Tsigane aujourd'hui signifie se trouver dans un climat de conflit permanent et de crise de valeur de sa propre identité : c'est se sentir aliéné en cette société, dans une situation de fréquente dichotomie qui, mettant en discussion des valeurs intérieures souvent en conflit avec celles qui sont extérieures, provoque une situation d'incertitude qui fausse l'actuelle phase de transition entre la vieille et la nouvelle génération" [Bruno Morelli, jeune Tsigane d'Italie, in Karpati/Massano].

"Ils ont rencontré un rejet encore plus fort en étant assimilés qu'en étant Voyageurs, complètement isolés dans la population des villes et des villages, et ils subissent toutes les injustices, à tous les niveaux. Ils repartent et préfèrent la route du rejet, avec les leurs, à cette assimilation du rejet. Les enfants préfèrent cela aussi. Tout petits, ils ne peuvent comprendre la raison des injustices que subissent les parents devant eux; ils en subissent les conséquences. Aussi, lorsque les parents repartent, ils sont heureux et

comprennent que leurs parents le soient également; il s'établit ainsi une espèce de compréhension et de complicité entre eux. Les enfants refusent l'école. Les parents les comprennent, et les enfants comprennent les parents, ils deviennent complices (...) Etre montré du doigt sans arrêt, insulté, humilié, diffamé, et rester honnête devant les enfants les plus jeunes ! Comment les faire instruire ?"

"La marginalité des Sinti est si manifeste qu'elle est déjà devenue, pour la majorité des Sinti, une partie intégrante de leur propre identité. Bien des Sinti ne considèrent subjectivement leur intégration dans le monde sédentaire comme possible qu'à condition de nier leur identité. De ce fait, ils fuient souvent le contact avec d'autres Sinti, ce qui fait qu'ils cessent pratiquement de vivre en tant que Sinti. La crainte fondée d'être forcément l'objet de désavantages professionnels ou économiques en tant que Sinto, d'être discriminé, continue d'être très répandue"

L'identité risque d'autant plus d'être perturbée qu'en face des images que son environnement se fait de lui, le Tsigane doit développer des processus de défense et des mécanismes de compensation; il doit notamment, pour une part, se comporter en fonction de ces images, et donner à voir ce que les autres s'attendent à voir : c'est à la fois plus prudent, et plus économique, psychologiquement parlant. Il est plus aisé de faire semblant de se conformer à ce que les autres attendent que d'essayer de lutter; les forces en présence sont trop inégales et l'objet de la lutte, le préjugé, impalpable et fuyant, polymorphe et tenace. Il est certain, aussi, que les stéréotypes sont une des choses du monde les mieux partagées, et que les Tsiganes ont de leur côté des représentations erronées de ceux qui les entourent. Ces représentations des Tsiganes et des non-Tsiganes se reflètent souvent l'une dans l'autre, comme autant d'images inversées. La communication entre Tsiganes et non-Tsiganes est rendue particulièrement difficile par cette méconnaissance et cette mécompréhension mutuelles.

Les Tsiganes sont à une période critique de leur histoire. Mais ce ne sont pas eux seulement qui sont en crise; en dehors du traitement séculaire discriminatoire dont ils sont l'objet, en dehors des réglementations coercitives qui les cernent, c'est actuellement pour une bonne part la crise - notamment économique - des sociétés qui les entourent, qui entraîne pour eux aussi des difficultés d'adaptation, et qui entraîne chez les autres une montée du rejet. Mais il n'y a pas lieu d'être fondamentalement pessimiste : la culture de la plupart des groupes tziganes est forte, culture quotidienne et complète, cohérente, et les dynamismes séculaires d'adaptation s'y exercent encore largement.

L'éducation scolaire prend place dans ce contexte difficile et conflictuel. Nous tenterons de voir maintenant ce qu'elle apporte - ou n'apporte pas - et d'en déterminer les raisons et les modalités.

Le système scolaire

Cette partie sera brève. Dans chacune des monographies nationales, il est utile de donner les grandes lignes de chacun des systèmes scolaires, pour définir dans quel contexte institutionnel prennent place les descriptions fournies et les analyses proposées, et pour tenter de préciser le rapport éventuel entre les caractéristiques d'un système scolaire, les diverses modalités qu'il peut offrir aux enfants tziganes, et les résultats qui en découlent. Le bilan qui peut être présenté pour chaque Etat est fondé

pour une part sur ces éléments, et les propositions qui peuvent être faites, si on les veut réalistes, doivent s'inscrire dans la logique des systèmes en place.

L'éducation scolaire, dans les différents Etats concernés, est une obligation entre des limites d'âge qui peuvent varier légèrement : entre 5 et 16 ans par exemple aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, 6 et 18 ans en Belgique, 6 et 15 ans en Irlande, etc. On peut dire, de façon globale, que tous les enfants entre 6 et 14 ans sont dans l'obligation légale, dans les Etats de la Communauté européenne, de recevoir une éducation scolaire. Sous certaines conditions, cette éducation scolaire peut avoir lieu à domicile. Dans les Etats où l'obligation s'étend jusqu'à un âge avancé, sont en général proposées des formules de scolarité à temps partiel; par exemple en Belgique, "l'obligation scolaire à temps plein jusqu'à l'âge de quinze ou seize ans (...) est suivie d'une période d'obligation scolaire qui est satisfaite soit en poursuivant l'enseignement secondaire de plein exercice, soit en suivant un enseignement à horaire réduit ou une formation reconnue comme répondant aux exigences de l'obligation scolaire" [Reyniers].

Il est intéressant d'évoquer la diversité des systèmes scolaires quant à leur degré de centralisation ou de décentralisation, et à leur souplesse, liberté d'initiative, ou au contraire à leur rigidité.

Dans d'autres Etats existe une centralisation plus grande : par exemple "l'Italie est un pays fortement unifié et centralisé en matière scolaire; il y a un plan général homogène d'études, et des programmes pour tous les ordres d'écoles"[Karpati/Massano]. Ce qui n'empêche pas une certaine souplesse et possibilité d'innovation: une loi prévoit l'expérimentation et la recherche éducative, innovations d'ordre didactique, de la compétence de l'Assemblée des enseignants {Collegio dei docenti } et innovations dans le domaine de l'organisation et des structures existantes (qui sont proposées par le Collegio dei docenti mais doivent être autorisées par le Ministère de l'Instruction). L'organisation peut aussi être à dominante régionale, comme en RFA, où la législation scolaire est l'affaire des Länder; au niveau fédéral la coordination se fait par la Conférence des ministres de l'Enseignement et de la Culture.

Il conviendra de voir si ces différences d'organisation ont un effet sur la scolarisation des enfants tsiganes, et dans quel sens. Depuis quelques années, s'affirme un double mouvement qui concerne aussi les enfants tsiganes : d'une part, on a fini par admettre qu'une analyse en termes d'inadaptation psychologique était erronée, et une réflexion sur des questions sociales s'est développée; on commence aussi, maintenant seulement, dans certains endroits, à accepter une analyse en termes de culture. D'autre part, afin de ne pas consolider des écoles parallèles et des filières qui ne se rencontrent pas, récemment une politique dite "d'intégration" a été promue dans le milieu scolaire : les enfants doivent se rencontrer dans la même école. Cette politique rejoint l'idée d'une "pédagogie interculturelle", où la rencontre des cultures permet un enrichissement mutuel. Mais "l'intégration" est plus aisée à imaginer qu'à réaliser, et divers Etats ont mis en place des moyens pour tenter d'y parvenir, plus ou moins novateurs, plus ou moins cohérents avec le système en place : classes d'accueil, classes de transition, création de postes pour des maîtres de soutien, préscolarisation renforcée, utilisation au moins partielle des langues d'origine, et pour cela recrutement d'enseignants pour ces langues d'origine, etc. L'emploi de ces formules est souvent malaisé, il n'est pas toujours adapté à ceux auxquels il s'adresse, ni au système dans lequel il prend place, et il arrive qu'il ne soit que replâtrage, ou placage d'une formule qui ne peut être que superficielle sur un système qui ne l'accepte pas. Nous verrons, quant à la scolarisation des enfants tsiganes, quelles sont les formules qui ont été utilisées, et quels en sont les résultats. Il conviendra aussi de voir si un Etat qui n'a pratiquement pas d'immigrés (l'Irlande), ou un Etat qui commence seulement à voir émerger la question (l'Italie), ou un Etat dans lequel seulement maintenant une

réflexion est menée au sujet de la scolarisation des enfants tsiganes (la Grèce) propose des formules différentes de celles des Etats à forte proportion d'immigrés. En amont de toute action pédagogique, et quelles que soient les formules mises en place, la formation des maîtres, dans un contexte pluri-culturel, est déterminante. Ce sont les maîtres qui, par la qualité de leur accueil et de leur relation avec les enfants et leurs parents, et par leurs compétences en matière didactique, sont les principaux artisans du succès ou de l'échec scolaire. Il leur est nécessaire d'être préparés, par une formation et une information appropriées, au rôle qu'ils devront effectivement jouer. Nous aurons largement l'occasion de revenir sur ce point : quelles que soient les formules proposées dans le cadre institutionnel, elles ne peuvent être utiles qu'en prenant appui sur la valeur humaine et la compétence technique des maîtres et professeurs. Les inspecteurs de l'éducation, dont la fonction est détaillée, là où ils existent, dans les monographies nationales, ont également un rôle important à jouer, surtout lorsque sont mis en place les éléments d'une politique d'intégration scolaire : nous reviendrons sur cette importance, et sur ses raisons. Le rôle des collectivités locales et des organisations privées varie considérablement d'un Etat à l'autre. Dans certains Etats fortement centralisés, les communes ou les organisations doivent simplement (et obligatoirement) fournir les locaux et les services (cantine, transport...) qui facilitent la scolarisation. Ni le choix des enseignants, ni leur rémunération, ni le choix des programmes, ni l'organisation des enseignements ne dépendent d'elles. Dans d'autres Etats, la responsabilité des collectivités locales, ou des organisations qui proposent des activités de scolarisation, est totale.

La scolarisation

L'état de l'alphabétisation

Nous avons dit précédemment combien il était difficile de donner des chiffres concernant le nombre des Tsiganes ou des nomades dans chaque Etat. A fortiori, il est difficile et délicat d'en fournir quant au nombre de ceux qui savent lire et écrire. Nous ne donnerons donc que des estimations, quelquefois locales, quelquefois nationales, quelquefois précises, quelquefois globales, à travers lesquelles apparaîtront des tendances.

En Grèce une évaluation globale Indique que dans l'ensemble 65% des Tsiganes sont analphabètes, 85% chez les semi-nomades, sans doute près de 100% chez les plus de 40 ans, et près de 100% chez les femmes de plus de 25 ans. Quelle que soit la catégorie d'âge considérée " .

Mais il semblerait que le nombre des enfants scolarisés ait tendance à diminuer. Ces appréciations ne sont cependant pas valables pour la petite communauté des Rom, dont la plupart sont illettrés.

En Belgique, "l'analphabetisme est la situation normale chez les Tsiganes (notamment chez les Rom) et est très répandu chez les Voyageurs (les Manouches occupent une position intermédiaire); les individus qui ont dépassé le niveau d'instruction primaire sont rarissimes" [Reyniers]. Pour cette étude, des informations ont été rassemblées auprès des membres de soixante familles, soit 323 personnes, parmi lesquelles 211 ont plus de 18 ans; cet échantillon est plus aléatoire que représentatif [cf.Reyniers].

Ont été retenus "23% de Manouches et 77% de Voyageurs (les Rom, pour la plupart analphabètes auraient biaisé les résultats) Trois niveaux d'instruction et six classes d'âges ont été fixés :

niveaux d'instruction :

Groupe I : personnes alphabétisées (qui maîtrisent l'écriture et la lecture);

Groupe II : personnes peu alphabétisées (qui ne maîtrisent pas l'écrit et ne comprennent que des phrases élémentaires);

Groupe III : personnes totalement analphabètes (qui n'ont pas, ou presque pas, les notions élémentaires de l'écriture et/ou de la lecture).

On y constate notamment que 21% des personnes sont alphabétisées (groupe I) c'est-à-dire que "quatre individus sur cinq sont analphabètes chez les Manouches et les Voyageurs de notre échantillon". On voit que les jeunes adultes sont les mieux alphabétisés, et sans doute, au vu de ces chiffres, est-il possible de dire que "dans un état d'analphabétisme général, la maîtrise de la lecture et de l'écriture est une caractéristique d'adultes".

Il faut cependant être prudent dans l'analyse de ces données, et en tous cas se dire qu'elles ne sont pas généralisables. Le temps qui passe n'est pas forcément synonyme de progression de la scolarisation ou de l'alphabétisation : la quantité des alphabétisés semble liée directement à la qualité de l'alphabétisation, c'est-à-dire aux conditions qui la déterminent. L'examen de ces conditions permettra de mieux comprendre les faits observés.

L'histoire de la scolarisation

La plupart des témoignages et des analyses indiquent que dans les groupes tsiganes il y a, depuis fort longtemps, quelques individus alphabétisés, dont le rôle a été et demeure très fonctionnel dans la vie du groupe, notamment dans ses relations avec son environnement. Par exemple au Royaume-Uni, "there has probably always been a small minority of Gypsies who carried out necessary reading and writing for the community" [Acton/Kenrick]. Mais, dans presque tous les cas, les apprentissages se sont faits hors d'un cadre scolaire, ou de façon très intermittente dans un cadre scolaire. C'est dire que parmi ce petit groupe permanent d'alphabétisés, la plupart sont des autodidactes; les témoignages, là aussi, sont nombreux : apprentissages par la lecture de panneaux routiers et maintenant aussi de panneaux publicitaires, apprentissage par le déchiffrement d'étiquettes, utile pour le commerce, apprentissages importants maintenant par le moyen de la télévision, qui permet ensuite, quand la lecture est dominée, l'apprentissage de langues étrangères (films sous-titrés) dans les Etats où les films et feuilletons étrangers (notamment en provenance des USA) sont nombreux. On comprend mieux l'une des raisons du constat (non généralisable) rapporté plus haut, concernant la Belgique : l'alphabétisation caractérise davantage les adultes. En effet l'autodidacte a généralement dépassé l'âge de l'enfance, et il progresse constamment.

L'histoire de la scolarisation est évidemment liée aux politiques en matière d'éducation scolaire. Ces politiques sont de deux ordres, et ces deux ordres sont, généralement, tous les deux oubliés ou masqués. D'abord, il y a les politiques tsiganes en matière d'éducation scolaire, c'est-à-dire les attitudes et comportements et les utilisations tsiganes de l'institution scolaire : nous ne ferons qu'évoquer, dans cette section, ce versant des politiques, qui sera traité beaucoup plus complètement plus loin. Ensuite, il y a les politiques scolaires des non-Tsiganes, c'est-à-dire les attitudes, comportements et utilisations non-tsiganes de l'institution scolaire, dans le cadre d'une société en général, pour l'ensemble des enfants, et pour les enfants tsiganes en particulier. Le fait que les stratégies des politiques tsiganes et leurs raisons ne sont pas prises en compte est évident, et l'oubli de ce paramètre fondamental est

une cause de l'échec des tentatives de scolarisation. Mais on omet souvent aussi, dans les pratiques sinon dans les théories en matière d'éducation scolaire, de considérer la liaison directe entre l'école et les stratégies politiques non-tsiganes. S'il est banal de constater que l'école est immergée, en tant qu'institution, dans un ensemble politique large, il est beaucoup moins fréquent d'en tirer des conclusions, et rare de les mettre en pratique. Jusqu'à maintenant, on parle et on agit pour les Tsiganes et Voyageurs comme si on pouvait faire abstraction de la culture de l'enfant dans l'institution scolaire, et séparer l'institution scolaire de son contexte socio-politique. L'examen comparatif de situations diversifiées est particulièrement révélateur à cet égard: "Assimilation ? Intégration ? Donner les moyens de vivre leurs différences culturelles ? Combattre les différences au nom de l'unité nationale ou les préserver au nom d'un enrichissement mutuel des cultures?"

Autant d'interrogations auxquelles les pays ne donnent pas tous la même réponse au niveau des pratiques et même au niveau des principes, malgré la Déclaration universelle des Droits de l'Homme, et la Charte internationale des Droits de l'Enfant" La situation scolaire d'un groupe culturel est à replacer dans une histoire de longue durée et dans le contexte politique du moment. Vouloir la considérer isolément - l'exemple tsigane est révélateur - entraîne des illusions pédagogiques diverses. Ainsi l'institution scolaire ne peut rien sans un contexte politique globalement favorable aux initiatives et actions qu'elle propose, surtout lorsque ces propositions s'adressent à des minorités, et notamment aux Tsiganes. Lorsque deux sociétés sont en relations conflictuelles, comme c'est le cas depuis plusieurs siècles entre les groupes tsiganes et ceux qui les entourent, l'observation est particulièrement pertinente. L'enfant est très sensible à cet écart entre deux sociétés, aux différences dans les attentes des uns et des autres (nous y reviendrons) et le conflit social et culturel peut aisément devenir conflit personnel et psychologique. L'histoire des politiques scolaires des non-Tsiganes à l'égard des Tsiganes est, d'abord, placée sous le signe de l'obligation et de la coercition. La scolarisation prend place dans le cadre des politiques de réclusion décrites plus haut, notamment la politique espagnole et celle du Despotisme éclairé de Marie-Thérèse d'Autriche et de Joseph II, à la fin du 18ème siècle. La scolarisation est alors clairement utilisée comme mesure disciplinaire - parmi d'autres - de "formation" et d'"éducation" des enfants autrement que dans leur famille.

Les Etats ont eu des attitudes, dans leur politique scolaire, globalement cohérentes avec la politique générale menée à l'égard des Tsiganes. Mais bien que cette politique générale, dans ses grandes lignes, soit assez bien déterminée à une époque donnée - réclusion ou assimilation, pour ce qui touche à la scolarisation - les formes d'action, et les réalisations qui en découlent, sont extrêmement diversifiées.

Pour deux raisons principales, nous semble-t-il : La première est que chaque Etat inscrit nécessairement sa politique à l'égard des Tsiganes et nomades dans le système qui est le sien, notamment quant à un interventionnisme plus ou moins marqué du gouvernement central, et les propositions et actions pour les Tsiganes s'inscrivent dans les dynamismes institutionnels caractéristiques de l'Etat en question. C'est ainsi qu'il est des Etats où, pour la question scolaire des Tsiganes, on attend encore une intervention ou une prise de position explicite du gouvernement central, et d'autres où cette prise de position n'est que très récente. Bien sûr, dans ce contexte, une absence d'intervention est un acte politique aussi déterminé que des interventions répétées. L'absence d'intervention a ses raisons, institutionnelles et politiques.

Deuxième raison essentielle de la variété des formes d'action et des réalisations: vis-à-vis des Tsiganes et Voyageurs, les politiciens et les administratifs sont bien souvent néophytes. Ils ignorent qui sont les Tsiganes et Voyageurs, et a fortiori quels peuvent être les effets réels des mesures qui leur sont proposées. Ils se fondent sur des effets supposés, et proposent et mettent en place des moyens censés parvenir aux fins qu'ils ont

retenues. Ainsi le même type d'école peut-il être employé avec des objectifs politiques radicalement différents : par exemple une école "spécialisée" - en ce sens qu'elle n'accueille que des enfants tsiganes - peut être préconisée comme le premier pas vers une intégration (synonyme d'assimilation dans les paroles de ceux qui la proposent) scolaire, sociale, et culturelle, ou au contraire comme le lieu de respect, de développement, de légitimation, d'une culture originale qui n'a pas sa place dans les écoles "ordinaires". Ailleurs, ou à un autre moment, le même discours de respect dira que l'école "spécialisée" est une école-ghetto, et qu'une culture ne peut s'épanouir qu'en la collaboration des autres, et les partisans de l'assimilation préconiseront encore l'école "spécialisée" comme permettant avec le maximum d'efficacité de modifier des mentalités. Tout type d'école ou de classe est l'objet de ces appréciations multiples et contradictoires, qui se croisent ou se heurtent, d'un moment à un autre, d'un lieu à l'autre, d'un Etat à l'autre.

Une étude comparative internationale des politiques gouvernementales offre dans l'ensemble un tableau qui va du blanc d'un côté au noir de l'autre : côté blanc, les Etats qui n'ont pas, ou presque pas, de mesures globales ni spécifiques concernant la scolarisation des enfants tsiganes; côté noir, les Etats dont les mesures et leurs justifications s'embrouillent au point que toute lecture devient impossible. De façon intermédiaire, quelques Etats en demi-ton où quelques tendances sont discernables. En fait une absence de mesures, comme une pléthore de mesures, ne sont ni bonnes ni mauvaises en soi, mais en fonction des conséquences qu'elles entraînent.

L'intégration par le handicap

Quand les différents acteurs du système éducatif ont commencé à se pencher sur la question de la scolarisation des enfants tsiganes et, soit que les Etats aient accentué leur pression pour que la présence des enfants à l'école ait effectivement lieu, soit que les parents, de leur côté, aient accentué leur pression pour que les enfants soient admis dans les classes, il a été pratique, à la fois matériellement, pédagogiquement, et idéologiquement, de caser les enfants tsiganes dans les classes prévues pour des enfants mentalement handicapés, ou pour des enfants socialement handicapés. Les textes administratifs sont, dans plusieurs Etats, clairs et nombreux à ce sujet. Les témoignages le sont aussi.

En République fédérale d'Allemagne, le pourcentage des enfants tsiganes scolarisés est un des plus forts d'Europe. Mais ce taux risque de masquer trop vite les difficultés de cette scolarisation. Une étude locale et précise met l'accent sur la question de l'accueil des enfants. Il en ressort "qu'un grand nombre d'enfants Sintis de Brême fréquentent des classes spécialisées pour enfants inadaptés, et que presque tous risquent d'y être envoyés. Ainsi, on a pu constater en 1983 qu'aucun enfant sinti n'avait une scolarité normale, qu'un seul se trouvait en cycle d'orientation et que quatre enfants élevés dans des conditions plus favorables fréquentaient les classes de l'enseignement secondaire court. Tous les jeunes qui ont fréquenté des classes de l'enseignement spécialisé n'ont pu obtenir un certificat de fin d'étude et sont sans emploi"

Une autre étude propose des données chiffrées, concernant le type d'école fréquentée en relation avec la situation économique de la famille : On se rend compte du fait que le pourcentage des enfants dans les classes où la pédagogie est conçue pour des enfants handicapés mentaux est très important.

La même tendance existe dans la plupart des Etats. Quand en Italie des inspecteurs (Provveditori agli Studi) sont interrogés afin de savoir si "le groupe de travail pour l'intégration des handicapés s'occupe des enfants tsiganes", 70% d'entre

eux (28 sur 40) répondent par l'affirmative [Karpati/Massano]. Par ailleurs, de 1971 à 1982, les conventions entre le ministère de l'Instruction publique et l'organisme mandaté pour coordonner les actions scolaires en direction des enfants tsiganes stipulent que les enseignants des enfants tsiganes doivent être en possession du diplôme de la "Scuola magistrale ortofrenica", ou du diplôme d'un cours spécial de "Physiopathologie du développement physico-psychique de l'enfant" [Piasere, manuscrit]. En Irlande "there are also a number of separate schools for children Identified as having special needs : physically handicapped, visually impared, deaf children, children with reading difficulties, deviant children (...) In the case of Travelling children the classes are set up on the basis of their cultural identity alone. Aux Pays-Bas, c'est la même chose... quand récemment le séjour de familles tsiganes étrangères a été autorisé. En Hongrie "la situation des enfants tsiganes est inchangée depuis vingt-cinq ans; seulement un quart d'entre eux terminent (l'école obligatoire). En voici les raisons :

- A l'âge de la scolarisation, une partie importante des élèves tsiganes obtient une dérogation reculant leur inscription d'un ou deux ans pour manque de maturité scolaire; cela raccourcit dangereusement leur scolarité;
- Près des campements assez importants, il y a des écoles "d'appoint" : cette désignation cache en réalité des centres d'accueil psycho-pédagogiques; on classe donc la plupart des enfants tsiganes parmi les retardés pour s'en débarrasser;
- Les classes où l'on regroupe les enfants ayant dépassé l'âge normal sont souvent des classes de Tsiganes;
- A l'âge de 14 ans, les enfants tsiganes sont souvent autorisés à ne pas poursuivre leurs études;

- Des difficultés matérielles empêchent aussi la fréquentation de l'école" (pas de chaussures, de vêtements, de cahiers, malnutrition, éloignement de l'école - s'y ajoute la langue maternelle différente et la nécessité pour les plus grands de travailler)

La mise en place d'une "éducation spécialisée", quand elle s'étend indistinctement à différentes catégories de la population, est préoccupante. On est tenté d'y envoyer à la fois ceux qui ont des "problèmes", et ceux qui en posent, ceux qui ne sont pas compris et ceux qui sont en dehors de certaines normes. Et, psychologiquement, socialement et culturellement, l'intégration ou l'assimilation par le handicap se déroule toujours dans de mauvaises conditions. De plus, nous l'avons déjà évoqué, en se fondant sur des bases fausses, elle n'obtient pas les résultats escomptés, et on aboutit, dans le domaine de la pédagogie, à "une pédagogie de l'incompréhension interculturelle" [Piasere]. Il convient de souligner, observé dans plusieurs Etats, un autre effet négatif de cette situation : les parents eux-mêmes acceptent que leurs enfants soient envoyés dans des classes pour enfants déficients, car ils savent qu'ils y seront mieux traités, mieux protégés peut-être, que dans les classes ordinaires où le rejet, la discrimination, la violence s'exerce souvent à leurs dépens. Mais les enfants, accueillis dans une classe qui n'est pas faite pour eux, n'y feront guère de progrès et ils n'auront pas de débouchés professionnels.

C'est dans le cadre des politiques d'assimilation que la notion de "handicap" appliquée au domaine social et culturel a pris son essor.

Il s'agit donc d'être prudent dans l'utilisation des termes, vérités relatives et éphémères, et des théories en matière d'éducation, dépassées un jour sinon contredites. On peut rappeler qu'on "parle aussi - et encore - à propos des familles et des communautés étrangères, de milieux "défavorisés". C'est une notion typique de l'idéologie paternaliste qui est à la base de nos comportements d'enseignants et qui constitue un des masques de la politique d'intégration". C'est un discours qui signifie que l'échec scolaire est dû à la pauvreté de la langue et de la culture du milieu d'origine de l'enfant, qui se trouverait dans une situation de "manque", de "carence". C'est une fois encore faire fi de la globalité et de sa relativité, et porter un jugement

ethnocentrique qui qualifie de non-culturel tout élément culturel qu'on ne possède pas soi-même, et que celui qu'on juge n'a pas l'occasion d'utiliser.

Dans le milieu familial, l'enfant est aimé mais la cohabitation dans une grande promiscuité entraîne des scènes violentes, des fugues, et provoque chez l'enfant des chocs affectifs. Il se surajoute une fatigue physique due aux nombreux déplacements, aux habitudes de se coucher tard, aux carences alimentaires, aux effets de consanguinité, à l'alcoolisme omniprésent comme dans toute société paupérisée". On voit là ramassées en quelques lignes fausses et misérabilistes toutes les idées qui s'opposent à une pédagogie qu'on voudrait inter-culturelle : ethnocentrisme qui ne reconnaît pas de valeur culturelle au différent, incompréhension et critique d'un mode de vie communautaire; sont soulignées à la fois "l'immaturation" et les "carences". En deux phrases tout est dit : la cohabitation, la promiscuité, les scènes violentes, le nomadisme, les veillées tardives, les carences alimentaires, la consanguinité et l'alcoolisme. L'auteur souligne enfin "l'importance des crèches qui créent l'habitude d'être séparé du groupe". Ce texte n'est pas écrit du temps des Rois Catholiques, ni du temps de Marie-Thérèse, mais comme mémoire intitulé La scolarisation chez les Gitans, pour devenir "cadre administratif", en France en 1978.

L'école obligatoire

Dans presque tous les Etats l'école est une obligation pour les enfants en âge légal de s'y trouver. Dans ces Etats existe généralement une réglementation précise pour que cette obligation soit respectée. Celui qui n'oblige pas ses enfants à suivre une scolarité encourt le risque de devoir payer une amende, ou se voit pénalisé d'une autre façon (par exemple retenue des allocations qu'il reçoit pour ses enfants : c'est le cas en France). Quelquefois, après que les intéressés aient été prévenus, s'ils persistent dans le fait de ne pas envoyer les enfants à l'école, "les services responsables peuvent menacer de recourir au mandat d'amener l'enfant à l'âge scolaire à l'école de force en appliquant des contraintes directes vis-à-vis de la personne concernée. Si les services responsables n'ont pas désigné leurs propres fonctionnaires chargés de faire exécuter le mandat d'amener l'enfant à l'école ils demandent au commissariat de police responsable de prendre les mesures nécessaires au cours de l'assistance d'exécution" [Loi scolaire de Basse-Saxe, § 153, cité par Reemtsma].

La question de l'obligation scolaire, tout particulièrement dans le cas des enfants tziganes, est à considérer avec beaucoup de prudence et de nuance. Les raisons en seront comprises davantage au cours de la lecture de l'ensemble de ce texte, mais il est possible dès maintenant de souligner quelques points. On constate d'abord que la fréquentation de l'école a été rendue obligatoire, pour les Tziganes, au cours du développement des politiques de négation que sont la réclusion et l'assimilation. Historiquement, la scolarisation est donc chargée de connotations négatives. La rendre obligatoire dans des conditions strictes et non aménagées, comme c'est le plus souvent le cas, notamment pour les nomades, c'est encore la surcharger négativement: l'obligation devient perçue comme coercition. Chaque groupe tzigane a vis-à-vis de l'école les attitudes qu'il a dans ses relations avec l'ensemble des institutions qui l'entourent. Il ne peut en être autrement.

L'école est une institution étrangère, et c'est l'institution étrangère chargée de dispenser des normes culturelles que le Tzigane ne partage pas [nous reviendrons longuement sur ce qu'est l'école pour les Tziganes]. Quand l'obligation devient coercition, surtout dans un contexte déterminé par le lourd contentieux qui

existe entre les sociétés en présence, elle obtient un effet inverse de l'effet escompté, dans la quantité de ceux qui sont scolarisés comme, a fortiori, dans la qualité de leur scolarisation. Les politiques d'intégration autoritaires, dans certains pays de l'Est notamment, montrent amplement que les résultats scolaires n'y sont pas meilleurs que dans les Etats plus libéraux sur ce point. La scolarisation obligée comme l'intégration par l'emploi sont un fiasco dû notamment à leur aspect autoritaire et au rejet des non-Tsiganes, à l'école comme à l'usine.

A contrario la scolarisation vécue comme un choix entraîne la confiance de ceux qui la pratiquent et une augmentation de leur nombre.

Dans les différents Etats, les observations confirment une augmentation de la scolarisation quand la pression diminue. En France, par exemple, des instituteurs indiquent que même la préscolarisation se développe depuis que, dans certains départements, la présence des enfants n'est plus liée à la signature, par les instituteurs, des "cartons" qui permettent à la famille, après ce contrôle de l'assiduité scolaire, de percevoir des allocations familiales : on comprend mieux que le paradoxe n'est qu'apparent; le Tsigane, libre de scolariser ses enfants, le fait davantage et même, comme dans le cas présent, pour des petits pour lesquels il n'y a pas d'obligation scolaire. En poursuivant ce constat, on pourrait estimer que dans certains cas, "les Tsiganes ne pouvant plus refuser l'institution scolaire, c'est son contenu pédagogique qu'ils ont été amenés à rejeter"

Pour en terminer provisoirement avec ce point, nous ajouterons quelques éléments de réflexion. D'abord, il semble difficile, voire impossible, de prétendre imposer une obligation scolaire stricte tant que les conditions d'accueil des familles par leur environnement sont aussi mauvaises qu'elles le sont encore généralement. Ensuite, peu à peu, dans les divers Etats, l'obligation de scolarisation se développe indirectement, mais fortement, par les dispositions qui stipulent que pour exercer telle ou telle profession il est nécessaire d'avoir obtenu tel ou tel niveau d'études : par exemple en Italie, depuis 1976, pour mener une activité dans le domaine du spectacle forain, ou du commerce forain, ou de l'artisanat, il faut avoir obtenu un certificat d'études primaires pour ceux qui sont nés avant la fin 1951, et un certificat d'études secondaires pour ceux qui sont nés à partir de 1952. Des dispositions analogues existent dans plusieurs Etats, et sont de plus en plus renforcées.

On a souvent, au cours des années passées, accusé hâtivement les Tsiganes de ne pas vouloir scolariser leurs enfants. Là aussi, il convient d'être nuancé, et nous verrons plus loin qu'une attitude de refus est souvent avant tout une attitude de prudence qui peut être expliquée: l'absentéisme est une façon, souvent la seule en l'occurrence, de s'écarter d'une situation conflictuelle. Et laisser croire que le refus est unilatéralement le fait des familles tziganes, c'est, pour l'institution scolaire, pour les enseignants comme pour l'administration, une manière pratique et rapide d'excuser l'échec de l'école. C'est faire aux familles un procès d'intention, c'est les rendre coupables, comme on a pu le dire, d'un "refus présumé d'intégration" qui justifie l'inaction des services publics; c'est "imputer les raisons de l'échec de beaucoup d'enfants tziganes et la relation ambivalente de quelques familles face à l'école à la volonté des Tsiganes et non à l'incapacité du système scolaire de reconnaître les minorités ethniques comme étant des éléments constitutifs de l'école" [Reemtsma]. On a écrit aussi que "tout enseignant qui donne des cours aux enfants tziganes se fait complice du génocide tzigane car il contribue à la perte de l'identité tzigane" [Texte d'un travailleur social, cité par Reemtsma]. C'est une mauvaise lecture qui se voudrait "anthropologique" d'une réalité culturelle qu'on voudrait scléroser; le même auteur indique que pourtant "les Tsiganes ont perdu leur identité originelle" et que "l'intégration sera un mal nécessaire". Dire que "l'intégration sera un mal nécessaire", c'est ouvrir la voie aux actes d'assimilation autoritaires, et les justifier.

En fait, dans des cas de plus en plus nombreux, la volonté des parents pour scolariser leurs enfants semble se confirmer, d'autant plus, répétons-le, que la scolarisation n'est pas une obligation rendue coercitive.

Mais il convient de préciser que, si l'exemple du Royaume-Uni est particulièrement important quand on se propose de réfléchir aux effets de l'obligation, d'une part, et au rejet des enfants par l'institution scolaire, d'autre part, il est préférable de ne pas le généraliser trop vite quand il s'agit d'exprimer la volonté des parents de scolariser les enfants : les éléments évoqués à la fin de la partie sur "L'univers culturel" [§ "L'éducation"] incitent à nuancer les conclusions qu'on en peut tirer : en Italie, en France, au Danemark, etc. des familles hésitent à envoyer leurs enfants à l'école, ou refusent de le faire. Au Royaume-Uni même la volonté de scolariser n'est pas sans failles et, d'après les experts britanniques, elle ne s'exprime que vis-à-vis de l'enseignement primaire; il n'y a pas de contradiction entre ces différentes observations, et nous essaierons plus loin d'analyser davantage les raisons d'une attitude différentielle des parents.

On sait que l'enseignement scolaire, dans les situations coloniales, a été un instrument privilégié de domination ou de tentative de domination, un relais important d'imposition idéologique activé au nom d'un humanisme libérateur. On sait aussi qu'il a été - qu'il est encore ? - un processus ethnocidaire de désorganisation culturelle. Les Tsiganes en ont conscience. Pour les parents et les enfants tsiganes, les institutions qui les entourent et qu'on leur propose ou qu'on veut leur imposer sont jusqu'à présent, pour des raisons historiques, les institutions des autres, les autorités sont les autorités des autres, les élus sont les élus des autres, l'école avec ses enseignants est l'école des autres. Dans chacune des deux sociétés qui jusqu'à présent vivent côte à côte sans tellement de relations autres que fonctionnelles et conflictuelles, l'éducation des enfants participe à leur maintien sur des voies parallèles : leur rencontre au sein de l'école est donc difficile; elle demande à la fois beaucoup d'efforts, de temps, et de courage, de la part des deux communautés, pour infléchir l'orientation de ces voies parallèles, ou pour jeter, ponctuellement, des passerelles entre l'une et l'autre. S'il convient d'aménager, à certains égards, l'univers scolaire pour le rendre accessible et accueillant pour les enfants tsiganes et voyageurs, les Etats ont un rôle d'incitation et de décision fondamental. Or on observe que jusqu'à présent, rares sont les Etats qui se sont donnés les moyens, d'abord de réfléchir de façon continue et concertée à la question de la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs, et ensuite de faire passer dans des pratiques le résultat de ces réflexions.

Les enfants scolarisés

Les chiffres, surtout globaux, doivent être, nous l'avons indiqué au début de ce rapport, considérés avec beaucoup de prudence. Dans cette section, nous tenterons d'exprimer et d'illustrer des tendances, en nous fondant sur les données les plus précises possibles qui figurent dans les diverses monographies nationales.

Les mêmes données sont observables en Grèce : environ 17% des filles et 24% des garçons sont scolarisés (par rapport à leurs parents, la progression n'est sensible que pour les filles : 22% des hommes et 6% des femmes étaient alors scolarisés). Mais actuellement encore très peu d'entre eux poursuivent la fréquentation de l'école après les deux premières classes de l'enseignement primaire, et encore moins après la quatrième classe. De plus l'absentéisme est important [Korré/Marselos]

En Belgique, "dans l'ensemble les parents délaissent l'enseignement maternel (...) dans certains cas, si les enfants ont des âges très rapprochés, les parents attendront encore une année avant de les envoyer ensemble à l'école; ainsi la famille gardera sa mobilité économique pendant un certain temps (...) presque aucun élève ne dépasse le niveau

d'enseignement primaire; peu d'élèves terminent le troisième degré de l'enseignement fondamental. Il en résulte un analphabétisme persistant (...)

Au Royaume-Uni, les tendances de ces dernières années indiquent, dans l'ensemble, une augmentation du nombre des enfants inscrits à l'école

La fréquentation scolaire, pour les nomades, ne dépasse sans doute guère, dans l'ensemble, 30% des enfants âgés de 5 à 15 ans aux Pays-Bas. Il y aurait environ 6 000 enfants d'âge scolaire, et parmi eux 4 800 en âge légal d'être scolarisés (entre 6 et 16 ans). Il existe pour les enfants tsiganes et voyageurs plusieurs voies de scolarisation, avec quelquefois des aménagements, par exemple dans les écoles des terrains de stationnement ("caravan-centre schools") les enfants peuvent poursuivre leur scolarité jusqu'à 17 ans, alors que l'âge de quitter les écoles primaires ordinaires se situe généralement entre 12 et 14 ans, ou encore, quand l'école d'un centre de stationnement disparaît, une préscolarisation spéciale est prévue pour les 3-7 ans.

Sans qu'il soit possible de donner des pourcentages européens précis, car les situations, d'un Etat à l'autre, d'un lieu à l'autre, d'un groupe tzigane à l'autre, sont très variables, ces indications permettent de constater que peut-être la moitié des enfants tsiganes ne sont jamais scolarisés, qu'un faible pourcentage atteint et dépasse le seuil de l'enseignement secondaire, et que les résultats, ne serait-ce que l'usage courant de la lecture et de l'écriture, ne sont pas en rapport avec la durée présumée de la scolarisation.

La présence à l'école

Les indications ci-dessus, qui concernent soit des taux d'inscription des enfants dans les établissements scolaires, soit des taux approximatifs de fréquentation, ne doivent pas faire oublier que toute fréquentation est relative, c'est-à-dire que peuvent être comptés des enfants qui, en fait, sont souvent absents. Nous donnerons donc maintenant quelques chiffres qui permettent de mesurer l'importance de l'absentéisme. A leur lecture il faut également avoir présent à l'esprit le fait que cet absentéisme relatif n'est mesuré, bien sûr, que par rapport à ceux qui fréquentent l'école, et ne pas oublier le taux très important d'absentéisme absolu indiqué dans les pages précédentes; autrement dit, plus simplement, pour être compté comme absent dans une classe, il faut déjà y avoir été présent, caractéristique qui ne concerne le plus souvent qu'un nombre restreint des enfants.

Les raisons qui font obstacle à la fréquentation, telles qu'elles sont données par les enseignants, sont les suivantes :

- manque d'intérêt des familles
- différences des rythmes de vie (horaires, fêtes, visites aux parents, travaux ménagers des filles...)
- conditions économiques et sociales
- manque de motivation
- distance de l'école
- nomadisme
- refus des règles de comportement
- méfiance des familles

Il est difficile de tirer des conclusions à partir de cette vision des enseignants, et nous discuterons plus tard des raisons de l'absentéisme. Donnons cependant ici, à titre comparatif, les raisons avancées par des enseignants lors d'une enquête en France [Ferté] :

Motifs d'absence invoqués et/ou possibles :

plutôt réels: les enfants aident les parents, visite à la famille, fête du groupe, maladie de l'enfant, les parents n'ont pas envie de mettre leurs enfants à l'école, pas de perception de la nécessité d'une fréquentation régulière pour favoriser les apprentissages, deuil, activités professionnelles des parents, difficultés de stationnement, difficultés d'arriver à l'heure, maladie d'un membre de la famille, l'enfant n'a pas envie d'aller à l'école, difficultés pour se rendre à l'école, échec scolaire difficultés économiques mauvais accueil des enseignants, mauvais accueil des enfants non-voyageurs, mauvais accueil des parents des élèves non-voyageurs.

plutôt factices : maladie de l'enfant, maladie d'un membre de la famille, visite à la famille, difficultés économiques, enfant n'a pas envie d'aller à l'école, échec scolaire, fête du groupe, activités professionnelles des parents, difficultés pour se rendre à l'école, mauvais accueil des enseignants, mauvais accueil des parents des élèves non-voyageurs, difficultés de stationnement, non-perception de la nécessité d'une fréquentation régulière pour favoriser leur apprentissage, etc.

Mais il faut considérer avec beaucoup de nuances ces résultats: ils font état de la façon dont les enseignants expliquent l'absentéisme, peut-être davantage qu'ils ne reflètent une réalité complexe dont l'analyse nécessite la prise en compte de multiples données. Ainsi en fonction de quels critères peut-on classer "visite à la famille", ou "échec scolaire", ou "fête du groupe" dans les motifs d'absence plutôt "réels" ou dans les motifs plutôt "factices" ? Nous reviendrons sur ce point.

On s'aperçoit, que la fréquentation est plus régulière dans les classes "ordinaires" que dans les classes pour les enfants déficients, qu'elle est meilleure, en général, dans les familles économiquement indépendantes, et qu'elle augmente avec le niveau d'étude. Au Royaume-Uni, une observation a été menée dans un établissement secondaire. L'étude montre très nettement que, du lundi au vendredi, le taux d'absentéisme augmente considérablement, de 50 à 80% environ; les retards des premiers jours de la semaine se transforment en absences.

On remarque aussi que l'absentéisme augmente nettement avec les années passées à l'école (il faut souligner que ces données concernent l'enseignement secondaire, dans un établissement où l'obligation de fréquentation est très forte : deux faits qui expliquent pour une part le fort taux d'absentéisme).

Il existe également, dans tous les Etats sans doute, des variations saisonnières, liées notamment aux déplacements et aux activités économiques; il y a parfois des périodes de scolarisation cycliques, avec une bonne fréquentation chaque année pendant quelques mois, puis un important absentéisme, il y a des périodes de difficultés (de stationnement, de difficultés économiques, etc) pendant lesquelles la scolarisation devient un souci secondaire, il y a des périodes de scolarisation intenses... Chaque enfant, en fonction d'un certain nombre de paramètres, accumule donc au cours de son existence des jours, des semaines, des mois ou des années de pratique scolaire. Les aléas de la scolarisation de chaque enfant - quand elle se produit, ce qui n'est pas un cas général - les conditions difficiles dans lesquelles elle se déroule, font que, le plus souvent, il y a un décalage de plusieurs années entre l'âge scolaire des enfants tsiganes et celui des autres enfants.

C'est un constat largement partagé, bien que moins marqué généralement : la différence observée est le plus souvent de 2 à 3 ans.

Une étude statistique a été menée en France, dans la région parisienne, dans 40 classes, auprès de 1 088 élèves, parmi lesquels 114 élèves voyageurs dans 27 classes. Il s'avère que 80% des enfants voyageurs ont un retard scolaire, avec la distribution suivante :

23% ont un retard de 1 an 30% ont un retard de 2 ans
19% ont un retard de 3 ans 5% ont un retard de 4 ans
3% ont un retard de 5 ans

Il y a sans doute, au fil des années, une progression du nombre des enfants qui vont à l'école et du nombre de ceux qui en sortent alphabétisés. Mais cette progression est lente, et nous devons poursuivre l'analyse pour tenter, après avoir décrit les effets de la situation, d'en mieux comprendre les raisons.

Des groupes différents

Les populations tsiganes, nous l'avons indiqué, forment une mosaïque de groupes diversifiés. Il en résulte, à l'école, une possibilité de présence multiple et dans certains cas le maître d'école se trouve en face de cultures différentes, même s'il n'a dans sa classe que des enfants tsiganes. C'est d'ailleurs, le plus souvent, lorsqu'il n'a que des élèves tsiganes dans sa classe que le maître d'école se trouve en présence de divers groupes tsiganes. En effet, s'il reçoit des enfants tsiganes dans une classe non "spécialisée", le groupe de ceux qu'il reçoit a toute chance d'être relativement homogène : familles de passage ensemble, ou sédentarisées côte à côte selon des affinités culturelles. Il arrive cependant, même dans le cas d'une classe "spécialisée", dans le quartier d'une ville ou près d'un terrain de stationnement de longue durée, que les groupes familiaux, et donc les groupes d'enfants qui en sont issus et qui fréquentent une classe d'accueil proche, soient homogènes. Mais la diversité peut aussi se présenter dans la succession de groupes différents.

Les critères de la diversité (entre groupes tsiganes) qui émergent à l'école sont d'ordre socio-culturel (des pratiques différentes dans divers domaines), d'ordre linguistique (dialectes variés, plus ou moins apparentés), mais aussi d'ordre économique, en ce sens que les pratiques économiques déterminent pour une bonne part les pratiques scolaires, et en premier lieu la fréquentation : un groupe forain, ou un groupe de commerçants ambulants, ou un groupe de ferrailleurs, ou un groupe qui vit de la cueillette des fruits et légumes, ou de fleurs, n'auront pas les mêmes possibilités d'accès à l'école, et n'auront pas non plus la même attitude ni les mêmes attentes vis-à-vis de l'école.

Le nomadisme, qui est un élément important du style de vie, est-il, pour l'école, un déterminant important ? Selon les Etats et les lieux, les nomades et semi-nomades, nous l'avons indiqué, sont en proportion très variable.

Il est certain que les pratiques scolaires, pour les enfants nomades, ont un profil que n'ont pas celles des enfants sédentarisés. Au cours des enquêtes qui ont été faites dans la plupart des Etats, les enseignants notent à peu près tous que la fréquentation scolaire est plus intense pendant les mois de novembre à avril, les déplacements des nomades étant plus nombreux le reste du temps. D'importantes foires, d'importants marchés ou autres manifestations, peuvent aussi momentanément, à l'occasion d'un déplacement, interrompre une période scolaire, pour des raisons donc essentiellement professionnelles. Mais l'interruption peut se produire pour des raisons sociales : visite à la famille, fête familiale et traditionnelle, etc. Elle se produit aussi, souvent, parce que les nomades, dont le stationnement est précaire, sont expulsés : ils leur est donc impossible de laisser leurs enfants à l'école, ou ils les changent d'école, quand ils trouvent un autre lieu d'accueil. Mais les instituteurs, généralement "spécialisés", qui répondent aux enquêtes, ne tiennent pas toujours compte du fait que l'enfant nomade qui les quitte quand ses parents reprennent le voyage, n'abandonne pas pour autant la scolarisation : il ira peut-être moins fréquemment à l'école, mais il ira sans doute encore, de façon ponctuelle.

Deux considérations importantes sont à faire, en ce qui concerne les rapports entre nomadisme et scolarisation : d'une part, le nomadisme n'entraîne pas nécessairement,

pour les enfants tsiganes et voyageurs, une scolarisation plus mauvaise que s'ils étaient sédentarisés. D'autre part, le nomadisme n'est pas du tout, ou il est mal, pris en compte dans les politiques et les pratiques scolaires administratives.

Nomadisme et scolarisation ne sont pas incompatibles. Il est nécessaire ici de redresser une idée fautive, valorisée au cours des politiques d'assimilation qui font croire que pour scolariser il faut sédentariser. Les témoignages sont convergents, qui soulignent le contraire.

Par exemple en France, "ce mouvement de sédentarisation entraîne un plus grand absentéisme. Les parents, sachant que leurs enfants vont fréquenter l'école pendant une longue période, se montrent moins rigoureux au niveau de l'assiduité d'autant plus que cette situation de sédentarisation les met mal à l'aise (...) on ne peut en aucun cas affirmer que c'est l'itinérance qui est la cause de l'analphabétisme". Par ailleurs, "l'assiduité scolaire n'est pas la garantie d'un apprentissage réussi"

En Italie, "le nomadisme a une influence relative sur la fréquentation scolaire; en effet seulement 4,9% des enseignants interrogés indiquent que le nomadisme est la cause de l'irrégularité dans la fréquentation scolaire et, de plus, la moitié d'entre eux sont du Sud, où les Tsiganes sont sédentarisés.

(...) Le nomadisme apparaît comme un facteur ambivalent : si d'une part il soustrait les enfants à l'école pour des périodes plus ou moins longues, d'autre part il leur donne une plus grande sûreté de soi et permet une évaluation positive de leur identité. En témoigne le fait que le rendement scolaire des enfants nomades est supérieur à celui des enfants sédentarisés (...)

Il serait aisé de multiplier ces appréciations qui concernent le dynamisme important des enfants nomades, et le fait que ce n'est pas le nomadisme, mais les expulsions et les traitements développés à leur égard, qui sont un frein à la scolarisation. De plus le nomadisme, ni en général [cf. plus haut, "Les politiques], ni pour ce qui concerne la scolarisation, n'est inscrit dans des pratiques institutionnelles qui sont des pratiques de sédentaires. Les exemples, là aussi, sont nombreux et concernent la totalité des Etats, à un degré plus ou moins fort, à la fois globalement et dans le détail.

Les aménagements prévus jusqu'à présent dans quelques Etats le sont généralement pour des professions "reconnues" par les pouvoirs publics, ou qui ont su constituer des groupes de pression pour réclamer la mise en œuvre de mesures qui permettent à leurs enfants de suivre une scolarisation, bien que les parents soient en déplacement : c'est le cas, par exemple, en Belgique, en France, en Italie, au Royaume-Uni, etc. pour les bateliers, ou les travailleurs du cirque, ou certaines catégories de forains.

Souvent l'aménagement est synonyme d'internat spécialisé, de home pour les enfants. Mais ces mesures ne touchent qu'une partie des métiers qui nécessitent un déplacement, et dans ces métiers bien souvent seulement les familles qui peuvent faire la preuve de revenus réguliers. De plus leur forme (notamment l'internat) n'est pas du tout compatible avec les vœux et les pratiques des familles tsiganes. Nous analyserons plus loin les mesures ponctuelles qui existent et qui pourraient inspirer une action plus large en faveur des nomades.

C'est le plus souvent l'absence de mesures d'accueil rendant possible la scolarisation des enfants nomades qui entraîne une moindre scolarisation et une moindre alphabétisation pour eux.

Leur analphabétisme est donc l'effet d'une situation globale, mais nombre d'analyses rapides laissent croire que la seule cause serait leur état de nomades. Quand on observe, dans quelques Etats (Grèce et RFA notamment) que le niveau scolaire atteint par les enfants nomades est particulièrement bas, on fait un constat, mais on ne peut pas attribuer à un seul paramètre (le nomadisme) les raisons d'un tel résultat. La relation entre deux faits -l'analphabétisme et le nomadisme - ne signifie pas, là où on l'observe, qu'il y ait entre eux une relation causale.

Il ressort de toutes ces considérations que vouloir sédentariser pour scolariser est une politique non seulement inutile, mais erronée, pour trois raisons essentiellement :

- poser une relation entre sédentarisation et scolarisation est faux; les nomades, à part quelques groupes familiaux, vont autant à l'école que les sédentarisés (il est d'ailleurs des groupes sédentarisés de longue date, et volontairement, dont les enfants ne sont pas scolarisés). Croire que la sédentarisation augmentera la scolarisation est donc faux également, car l'arrêt décrété du nomade n'a jamais amélioré ses performances scolaires, bien au contraire.

- poser une relation entre sédentarisation et réussite scolaire est faux ; les nomades font au moins autant preuve de dynamisme, et de réussite, que les sédentarisés, et même davantage, selon de nombreuses observations.

- poser une relation entre sédentarisation et amélioration des conditions d'existence est faux quand la sédentarisation n'est pas un choix. Le nomadisme permet, nous n'y reviendrons pas, un dynamisme adaptatif tant économique que social. Ce dynamisme se retrouve dans la situation scolaire de l'enfant nomade.

En regard de la scolarisation, le nomadisme est une variable parmi d'autres, à prendre en compte sans pour autant hypertrophier les conséquences qu'elle peut déterminer. Sa prise en compte est d'abord un problème technique d'accueil, et aussi une question d'adaptation de la pédagogie, et de suivi pédagogique de l'enfant.

Il est d'autant plus important de respecter ce mode de vie qu'il se trouve actuellement, dans tous les Etats, en position de faiblesse (bien que le nombre des nomades augmente globalement) sous l'effet conjugué des transformations socio-économiques et réglementaires de ces dernières années, des conséquences des politiques d'assimilation posant comme préalable la sédentarisation, des difficultés de déplacement et de halte en raison de la pénurie des places et de l'importance du rejet. De nouvelles pratiques de nomadisme émergent, notamment dans l'allongement des étapes d'un point à un autre, et dans l'allongement de la durée du séjour là où cela est possible.

Il en résulte pour l'école un nouveau type de fréquentation, pas généralisé mais qui tend à s'affirmer, dont l'exemple exprimé en Belgique est aussi rencontré ailleurs : "dans l'ensemble du pays, le problème n'est donc plus de recevoir des élèves durant un bref séjour, mais d'intégrer des jeunes différents dans la structure 92 scolaire, pour un bon moment" [Reyniers]. Le nomadisme est donc un élément relatif, et de façon générale, "Gypsy children pose a problem for schools (...) not because they are nomadic but because they are Gypsies and significantly different in culture and outlook from other groups of children within our schools" [Ivatts, 1975, p.41]. Malgré tout, les Tsiganes et Voyageurs espèrent pouvoir concilier l'école et le nomadisme : "Ça, ils ne peuvent pas faire de nous empêcher de voyager. Si ils font ça, ça va faire un drame. Ça va être la fin d'un monde. Ils peuvent pas faire ça" [Un jeune Tsigane, père de deux enfants, cité par Reyniers].

L'accueil à l'école

Ce qui, dans les pratiques scolaires, peut être évident pour les enfants d'un pays, ne l'est pas pour les enfants tsiganes et voyageurs. Pour qu'un enfant tsigane fréquente l'école, il faut d'abord qu'il y ait accès, c'est-à-dire qu'il ait le droit d'y entrer, et ensuite qu'il puisse y rester. Il n'est même pas encore question de pédagogie, dans ces observations. Concernant l'accueil des enfants tsiganes à l'école, un rapport complet, et accablant, pourrait être présenté. En effet, la pratique scolaire la mieux partagée, en Europe, à l'égard des enfants tsiganes, est le rejet. Elle n'est pas dissociable de l'ensemble de la

situation des Tsiganes; elle n'est que la manifestation scolaire de tendances qui s'exercent globalement, sous des formes peut-être encore plus violentes, en dehors de l'école. Ces diverses formes se retrouvent dans le cadre scolaire. C'est le rejet simple et banal sous un prétexte simple comme par exemple "le manque de place" réel ou non, que l'argument soit légal ou illégal. C'est le rejet qui fait passer d'une simple attitude de refus à un acte plus ou moins violent d'expulsion dont le prétexte est facile à trouver, dans le domaine disciplinaire par exemple (l'enfant tsigane étant censé perturber la classe) ou parce que sa présentation vestimentaire n'est pas "correcte". Mais c'est aussi, et de plus en plus, le rejet indirect qui à l'acte de refus illégal et à l'acte de violence déconsidéré substitue des conditions impossibles d'accès et de séjour dans la classe. C'est un rejet de type administratif ou de type pédagogique : de type administratif quand divers documents sont demandés aux parents, par exemple certificats de radiation de l'école précédente, ou certificats de vaccination; de type pédagogique quand les enfants, par exemple, sont mis à l'écart dans la classe, ou n'y sont pas maintenus car l'enseignant estime qu'ils sont du ressort d'une éducation spéciale pour les enfants déficients. Il peut arriver aussi que le rejet routinier se transforme en "affaire" quand des partenaires "extérieurs" s'en saisissent et en font publiquement état : organisation tsigane, organisation de défense des droits de l'Homme ou de lutte contre la discrimination, association d'aide aux Tsiganes. Et on s'aperçoit que ce n'est pas sa dureté, sa violence ou son arbitraire qui rend le rejet excessif et considéré comme tel, mais sa visibilité. Les difficultés d'accès à l'école pour les enfants tsiganes ne sont pas récentes. Chacun des "acteurs" du système scolaire contribue à déterminer le climat qui va s'instaurer pour l'enfant tsigane. Ce sont d'abord les autres enfants, qui se liguent contre lui, pour se battre ou pour s'en moquer; comme le petit Tsigane est rarement seul, les exemples ne manquent pas de batailles rangées entre les "Bohémiens" et les autres, dans l'école ou à la sortie de l'école. C'est peut-être pour éviter de telles situations qu'il est des écoles où il est interdit aux enfants tsiganes et voyageurs de jouer avec les autres enfants.

En RFA, "les enfants Sinti venant d'un milieu fondé sur d'autres structures culturelles, courent le danger, dans un système d'éducation basé sur les normes de la classe moyenne, de devenir les victimes d'un processus de stigmatisation individuelle et collective (...) dans son enquête, Hundsalz [1982] fait remarquer que c'est la discrimination des maîtres et des autres élèves qui est une des raisons du manque de motivation pour l'école

"My little brother goes to school
and the boys do bully him
and call him Gypsy Tramp
and Thieves and he's only eight
and cries at the night."

(poème de Julie Mitchell, fillette tsigane alors dans l'enseignement secondaire)

Dans les différents Etats, l'indiscipline, l'agressivité développées par les enfants tsiganes dans le cadre scolaire doivent être considérées comme l'expression d'un mécanisme de protection contre les attitudes réelles et supposées de l'environnement.

Toutes les relations entre deux communautés antagonistes sont marquées par cette mise en marge séculaire de l'une par l'autre, et il y a, bien souvent, intériorisation de ces relations conflictuelles, par celui qui les subit constamment.

Les relations, assez souvent, sont ambiguës, et mêlent l'attraction et le rejet : "je sais qu'à l'école primaire, on m'a traitée de pouilleuse et que, par contre, à 14 ans, au lycée, c'était "Ah ! tu es Gitane, c'est formidable, j'aurais bien aimé moi-aussi, etc.." Il y a deux trucs, tu vois" [Cani, 20 ans]. Et le fait de se côtoyer de façon prolongée permet parfois une meilleure compréhension mutuelle :

On observe en effet, un peu partout, que l'attitude des parents non-Tsiganes est déterminante dans le comportement de leurs enfants. Les parents non-Tsiganes,

même auprès des enseignants, emploient des termes péjoratifs à l'égard des Tsiganes et refusent a priori, en paroles et quelquefois en actes, leur présence à l'école. Mais on s'aperçoit aussi que souvent, une fréquentation mutuelle prolongée ainsi qu'un apport d'information entraînent une cohabitation sereine, et peut-être une meilleure compréhension de part et d'autre. Encore convient-il que les circonstances et la volonté permettent une fréquentation prolongée et un apport d'information.

Les attitudes des enseignants ne sont pas - et ne peuvent pas être - détachées de l'ensemble des attitudes et politiques menées à l'égard des Tsiganes et Voyageurs par leur environnement. Les enseignants font partie de l'institution scolaire, et ce sont eux qui, pratiquement et de la façon la plus directe, sont les porteurs et les rapporteurs des idéologies qui inspirent son action. Leur formation, leur information et leur action sont liées et cohérentes avec les tendances politiques du moment. C'est sans doute une des raisons pour lesquelles la scolarisation des enfants tsiganes s'est d'abord produite, ponctuellement, par des initiatives individuelles ou en tous cas privées, hors du système institutionnel en place, et c'est une des raisons pour lesquelles, encore maintenant et dans la plupart des Etats, l'innovation et l'adaptation naissent principalement en dehors de ce système éducatif, cela, bien sûr, d'autant plus qu'il est rigide et monolithique.

Que faut-il penser de l'expulsion d'une famille stationnant, faute de mieux, sur un parking aux abords d'une école, puis chassée parce qu'un professeur avait fait circuler une pétition, ne pouvant plus stationner sa voiture selon son habitude ? Toute expression de rejet provenant d'un quelconque agent du système scolaire peut entraîner chez l'enfant un blocage définitif à l'égard de cette institution" [Reyniers].

Avant d'être dans la classe, il faut d'abord pouvoir y entrer, et les enseignants jouent là un rôle essentiel. Il n'est pas rare, en effet, que sous des prétextes divers, mais le plus souvent de l'ordre du rejet indirect tel qu'évoqué plus haut, les enfants ne puissent pas entrer à l'école : demande de certificats de vaccination, de documents administratifs divers qu'un enfant qui change fréquemment d'école ne peut pas avoir, s'il fait partie d'une famille nomade, ou d'une famille qui se déplace de temps à autre. Dans certains Etats, où la réglementation à ce sujet est très développée, l'enseignant se trouve devant un dilemme : ou bien appliquer les règlements et refuser l'enfant, ou bien faire preuve de souplesse et l'accepter malgré les règlements. Il y a là un frein sérieux à la fréquentation scolaire, même et peut-être surtout si la démarche pour scolariser les enfants est volontaire, de la part des familles.

Aux yeux du Tsigane, les impératifs administratifs et leur mise en œuvre représentent une force de dissuasion importante. Par ailleurs, alors que la scolarisation est présentée comme obligatoire, et qu'il est stipulé, le plus souvent, que les écoles doivent accueillir les enfants qui se présentent, l'administration n'est, dans la plupart des cas, pas très rapide à faire valoir le droit des familles.

De plus, les conditions d'existence des familles sont toujours très difficiles, et le rejet par l'école n'est qu'un rejet parmi d'autres. Dans plusieurs Etats, on souligne que des enfants qui vont à l'école, habitués aux expulsions immédiates de leurs parents, ont la hantise de ne pas les retrouver en sortant de l'école : il est aisé d'imaginer que, dans ce contexte d'angoisse et de violence, le profit que peut retirer l'enfant d'une présence à l'école est tout relatif. En France, lors d'une réunion d'une association tsigane, des parents, coincés entre l'obligation scolaire et l'impossibilité d'y satisfaire en raison des expulsions, imaginaient de demander aux maires un "certificat d'expulsion" qui pourrait être envoyé aux Caisses d'allocations familiales à la place des certificats de scolarité exigés. L'idée est pleine d'intérêt et utilisable dans tous les Etats, car elle demanderait de la part des autorités locales une réflexion et une prise de responsabilité, si ces autorités doivent notifier par écrit les raisons d'une expulsion, raisons qui devront être compatibles avec la législation en vigueur dans les différents

Etats quant à la discrimination d'une population, et compatibles avec la réglementation européenne qui interdit de prendre des mesures globales à l'égard d'un groupe de personnes. Cette nécessité de réflexion serait sans doute un moyen de rompre cet enchaînement quasi automatique, de l'ordre du réflexe : les interdictions pleuvent quand la caravane s'installe.

La prise de conscience à l'égard du rejet des Tsiganes et Voyageurs est assez nouvelle, et peu développée encore. Rejet partagé et habituel, c'est un rejet peu visible aux yeux de ceux qui le pratiquent. Dans le domaine scolaire, les enquêtes faites auprès des enseignants sont ainsi biaisées, dans leurs résultats : les enseignants qui reçoivent des questionnaires, ou qui sont interrogés oralement, et qui répondent le plus volontiers, sont dans leur grande majorité des enseignants qui reçoivent régulièrement des enfants tsiganes ou voyageurs et qui sont sensibilisés aux questions qui peuvent être posées; ils parlent surtout de leur expérience personnelle, au cours de laquelle ils estiment faire pour le mieux pour recevoir des enfants tsiganes. Mais ces enseignants ne sont qu'une petite poignée parmi l'ensemble de ceux qui sont concernés par cette scolarisation. Il est donc difficile de tirer des indications des résultats des enquêtes menées dans différents Etats auprès des enseignants, en réponse à des questions portant sur la qualité de leurs rapports avec les enfants tsiganes : image de la réalité ou d'une autosatisfaction, les chiffres indiquant une bonne qualité sont de toutes façons hypertrophiés en raison des caractéristiques de ceux qui répondent. Il faut ajouter, pour nuancer, que les enseignants spécialisés sont aussi, la plupart du temps, les plus critiques vis-à-vis de la scolarité telle qu'elle est proposée aux enfants tsiganes : ils en constatent quotidiennement les difficultés et les défauts, dont ils sont, eux-aussi, avec les enfants, les premières victimes.

Ajoutons aussi que, si globalement la situation est une situation de rejet, il est des exceptions sous la forme d'écoles, de directeurs d'écoles, d'enseignants, spécialisés ou non auprès d'enfants tsiganes, qui donnent des preuves de compréhension et d'accueil, d'autant plus notables qu'elles sont rares, et qu'elles se heurtent alors à tout un environnement qui reste rejetant et qui s'oppose à ceux qui accueillent. Les exemples, que les enfants et les parents évoquent avec plaisir et gratitude, sont mémorisés comme des exceptions.

Cependant, de façon générale, "les parents sont intarissables sur les exemples d'humiliations supportées par leurs enfants, sur les accusations portées à tort, dont les conséquences sont terribles à la fois pour l'enfant et pour son groupe, même s'il est reconnu ensuite - mais trop tard - que les accusations ne sont pas fondées.

Le dynamisme scolaire de l'enfant est brisé; il ne retournera pas en classe - s'ensuit aussi que l'enfant développe des conduites d'inhibition ou d'agressivité : ces comportements sont des réactions, sont les effets de la situation, trop souvent pris pour les causes d'un échec scolaire.

Pour échapper à ce cercle de marginalisation et aux réactions qui en découlent, celui qui a la force de continuer à suivre une scolarité doit s'y avancer masqué pour ne pas être écarté : les observations sur ce point convergent aussi.

Par exemple en RFA "seuls les Sinti qui ont dissimulé leur origine et qui se sont éloignés de leur groupe, sont arrivés à apprendre un métier qui exige une formation ou des études prolongées" [Marion Papenbrak, manuscrit non publié, 1984].

On peut se demander si la discrimination ne disparaît pas à mesure que diminue l'originalité de celui qui en est l'objet. Il devrait donc se conformer aux autres pour être accepté. Pourrions-nous entrevoir quelques issues possibles ? Il est également indispensable de considérer le fait que les enfants scolarisés, étant donnée la place

qu'occupe l'école dans l'expérience de leurs parents et de toute leur société, risquent de se retrouver, pendant l'école et après l'école, psychologiquement et socialement assis entre deux chaises : 'Tu sais, si à l'école je me suis faite traitée de Gitane, je me suis faite aussi traitée de petite "gadgi" (non-Tsigane) par les miens et ça, ça ne me plaît pas du tout, car c'est une Insulte pour moi !

Après ces données globales (état de l'alphabétisation des adultes, analyse socio-historique et socio-politique de la scolarisation, état de la scolarisation des enfants, obligation scolaire, nomadisme, accueil des enfants) qui permettent de dessiner la situation d'ensemble, il convient de poursuivre le bilan de façon plus détaillée, par des études de cas, et sous d'autres profils, comme la situation des enseignants, et la réflexion sur les projets et méthodes pédagogiques.

Les structures

Nous écrivions, dès les premières pages de ce rapport, qu'en matière de scolarisation des enfants, tsiganes, tout a été tenté, ou presque. Il convient donc de prendre en compte cette multiplicité de tentatives - qui apparaissent dans un bilan comme autant d'"expérimentations" - pour en tirer des indications. La variété des démarches s'inscrit dans deux domaines : celui des structures proposées pour la scolarisation (exemple : une caravane-école), et celui des méthodes, ou plus largement de la philosophie, suivie lors des apprentissages (exemple : une pédagogie interculturelle). Pour la clarté de l'exposé, nous traiterons ces deux domaines dans des sections différentes. Mais ils sont, en principe, liés entre eux, et nous ne pourrions pas éviter, en traitant des structures, d'évoquer les méthodes, et inversement.

Nous commencerons par les structures. Pour couvrir l'espace européen en même temps que la variété des structures proposées, tout en fournissant des données situées dans leur contexte, nous avons choisi les études de cas. Elles ont été menées dans chaque Etat, à l'aide d'une grille élaborée pendant l'été 1984 par l'ensemble des experts. Après avoir présenté globalement la variété des structures, nous ne retiendrons ici que quelques études de cas, résumées le plus souvent.

Dans les typologies élaborées à partir des observations des différents Etats, il y a presque toujours une dichotomie entre les "classes spécialisées" et les "classes banalisées" [cf. Liégeois 1983 b]. Mais, nous le verrons, nombre de nuances doivent être apportées. Il faut aussi prendre garde à l'emploi du terme "classe spécialisée", car il y a partout des classes spécialisées de fait par les élèves qu'elles reçoivent ou le profil qu'elles ont, et d'autres qui sont spécialisées de droit par le statut qu'elles ont pour l'administration, et corrélativement le statut des enseignants "spécialisés" qui s'y trouvent. Dans certains cas il y a une différence sensible et même des antagonismes entre ces deux types de classes spécialisées, alors que dans d'autres cas les critères qui les font dire "spécialisées" sont superposables. Nous soulignerons l'importance de ces réflexions après avoir parcouru l'éventail des diverses possibilités et présenté quelques cas.

En France, les réponses données par 33 enseignants au sujet "des structures éducatives qui accueillent des enfants du voyage" se répartissent ainsi :

- classes spéciales pour enfants du voyage ouvertes sur les classes normales
- classes ordinaires dans une école ordinaire
- classes ayant un statut de classe spécialisée
- classes spéciales pour enfants du voyage non ouvertes sur les classes normales
- local permanent sur un terrain de séjour aménagé
- local itinérant allant sur des terrains non-aménagés
- local itinérant allant sur des terrains de séjour aménagés

Le nombre des structures spécialisées est supérieur dans cet ensemble au nombre des classes ordinaires

Il ne semble pas exister, en France, de statistiques concernant l'ensemble des écoles (ou des enseignants) qui reçoivent exclusivement - ou presque - des enfants tsiganes et voyageurs.

Aux Pays-Bas. 28 "regional caravan centres" have "specialized educational facilities for the children of caravan dwellers", en 1985 [Hovens et al]. Le total des emplacements de caravanes offerts par ces 28 terrains est de 2 235 places, soit une moyenne de 80 emplacements par terrain (cela n'a bien sûr qu'une valeur toute relative, le plus grand de ces Centres ayant 153 emplacements et le plus petit 9). Les enfants auxquels ne sont pas proposés ces "specialized educational facilities" doivent aller dans des écoles ordinaires.

En Italie, depuis la suppression du réseau de classes spécialisées, les enfants tsiganes sont dans des "classes communes"; il ne semble exister que deux classes qui ne reçoivent que des enfants tsiganes (Bologne et Turin) et trois "classes-pont" de rattrapage (Turin et Udine) nécessaire pour des enfants ayant un grave retard scolaire et pour "une première approche de l'école par des enfants tsiganes étrangers (yougoslaves) qui ignorent la langue italienne" [Karpati/Massano]. Il existe également 4 classes itinérantes avec des cirques.

Au Danemark " there are no schools where classes have been established with the specific aim of teaching Gypsy pupils, because they are Gypsies.

En Belgique, la scolarisation se fait dans des "classes ordinaires" un peu partout, avec certains endroits plus marqués là où sont des concentrations de nomades, et pour quelques rares familles dans les Internats prévus pour les forains et les bateliers.

Les classes itinérantes

Pour des groupes familiaux en déplacement, il est aisé de comprendre qu'une adaptation de l'école à leurs souhaits (notamment ne pas se séparer de leurs enfants) et à leurs pratiques (de déplacement) puisse passer par l'idée, et la réalisation, de classes qui les accompagnent, ou qui viennent les trouver là où ils séjournent. En effet, une classe itinérante peut soit suivre dans ses déplacements un groupe de familles, soit aller à la rencontre de groupes familiaux, soit combiner les deux démarches.

Pourtant, malgré le nombre important des nomades dans les différents Etats d'Europe, les classes itinérantes ou mobiles sont très rares. Les raisons en sont, notamment, qu'il n'y a pas très longtemps qu'on se préoccupe de scolariser les nomades en proposant à leurs enfants des structures adaptées à leur style de vie. C'était, jusqu'à ces dernières années, l'enfant qui devait s'adapter à l'école - et on ne peut pas dire que cette idée n'existe plus, ni les pratiques qu'elle suppose. Mais aussi que dans les sociétés européennes l'école est une institution de sédentaires et une institution sédentaire. Les premiers groupes en déplacement qui ont obtenu des classes ou écoles mobiles sont les familles du cirque et quelquefois les forains importants. Ceci, semble-il, pour deux raisons : ces familles exercent un métier reconnu, et peuvent faire agir, si nécessaire, les groupes de pression professionnels qu'elles ont constitués; et l'entreprise qu'est un cirque peut, là où cela est nécessaire, assurer le déplacement de la caravane-école, éventuellement son achat, ainsi que le logement de l'instituteur. D'autre part, ce sont les mêmes enfants, qui voyagent ensemble, qui fréquentent les écoles des cirques. Ce pourrait être le cas des enfants de familles foraines ayant l'habitude de se déplacer ensemble; mais cette structure ne semble pas adaptée pour eux. Le cas des enfants nomades, plus dispersés, dont les parents ne sont ni dans les cirques, ni forains, est différent.

D'autres classes différenciées

Généralement les témoignages concernant le fonctionnement des classes spécialisées sont favorables, et tous peuvent être résumés dans le fait qu'une classe spécialisée permet une souplesse de fonctionnement indispensable, ne serait-ce que pour un temps. La classe "spécialisée", sauf exceptions, apparaît, dans l'état actuel de la scolarisation des enfants de nombreux groupes tziganes et dans le contexte global décrit plus haut, comme une classe adaptée, et par là-même comme une classe qui favorise l'adaptation de l'enfant à l'école. Autrement dit, l'adaptation de la structure scolaire et de la pédagogie qui peut y être développée induit une adaptabilité de l'enfant : les efforts pour parvenir à un terrain d'entente sont ainsi partagés. On peut obtenir un indicateur de ces faits quand la situation se raidit : si par exemple la classe spécialisée est supprimée subitement, le nombre des enfants scolarisés chute sensiblement; de la Grèce à l'Irlande, quelles que soient les raisons données par les parents (problèmes de transport des enfants, d'aide nécessaire des jeunes auprès de leurs parents, de rejet de l'entourage...) les enfants vont alors moins à l'école. S'il y a un souhait de poursuite de la scolarisation, il est alors nécessaire de mettre en place une nouvelle formule d'adaptation (par un soutien par exemple, et par un grand nombre de démarches d'une part auprès des parents, et d'autre part auprès des écoles où peuvent être inscrits les enfants).

Dire que les classes spécialisées sont généralement des classes adaptées ne signifie pas qu'elles soient les seules à l'être.

Dans certaines familles sédentarisées dans de mauvaises conditions, en France, il y a quête d'une identité sociale valorisante : être Voyageur

- au sein de l'école, le voyage ne caractérisant plus l'enfant, il va chercher un autre critère susceptible de l'opposer à la norme sédentaire : l'analphabétisme.

L'analphabétisme est alors véritablement pris comme un trait de culture et sert d'appui au refus de l'intégration dans la société sédentaire. A cet égard les échecs d'enfants tziganes sédentarisés au Cours préparatoire sont les plus remarquables.

Mais dans un autre témoignage de France, on parle de "réconcilier les parents du voyage avec les classes spécifiques (classes du voyage) : - Bien qu'ils aient connu le rejet, l'humiliation, ils gardent de l'école une conception très traditionnelle au point de considérer les classes spécifiques comme des classes au rabais, voire des classes ghetto. Ce jugement entraîne des attitudes des parents qui influencent grandement les comportements des enfants (boycottant à leur façon une pédagogie qui se voudrait plus adaptée à leur réalité).

- Vient s'ajouter aussi la méfiance qu'ont les parents (sédentaires ou voyageurs) pour les pédagogies nouvelles.

- Et puis, cette crainte, qui légitimement persiste chez les parents du voyage, que l'on inculque à leurs enfants des valeurs différentes des leurs.

C'est pourquoi cette "réconciliation" nous semble importante".

Il est important, dans tous les témoignages et dans les analyses, de faire une distinction entre les souhaits et ce que nous appellerions un principe de réalisme.

Si, par exemple, les souhaits peuvent être largement partagés, par les enseignants comme par les parents, comme par les décideurs politiques, pour que l'école soit une école commune, le principe de réalisme oblige à la prudence et incite au scepticisme, quand on considère à la fois l'état actuel et les modalités de la scolarisation des enfants tziganes. Prudence en face de la suppression, au nom d'une égalité qui peut n'être que volonté de normalisation, de structures qui participent à l'adaptation; scepticisme

en face de projets trop globaux et monolithiques, dont l'idéalisme risque de masquer les difficultés de mise en œuvre.

La concertation avec les familles est essentielle. C'est un élément qui participe à la force des classes spécialisées, car ce type de structure doit permettre en principe un contact étroit avec les familles.

Le soutien

L'analyse des activités de soutien confirme l'utilité qu'elles peuvent avoir. Rares sont maintenant les autorités en matière d'éducation scolaire qui ne soient pas favorables à la mise en place, sous diverses formes, d'un soutien. Mais les autorités se partagent en deux groupes : celles qui préconisent le soutien et en permettent la réalisation, et celles qui ne font que le préconiser.

Donnons quelques analyses dans différents Etats.

En RFA "les expériences faites par le Sinti-Verein de Brème montrent que la prise en charge dans les établissements publics ne satisfait pas, en règle générale, aux conditions requises pour une promotion efficace des enfants Sinti. "La plupart des parents désirent une scolarisation intégrée avec une aide séparée en dehors de l'école (...) des cours d'assistance - si nécessaire - sous la forme d'aide individuelle ou de petits groupes de travail" [Reeemtsma].

En Italie "un instrument nouveau a été la création de l'enseignement de soutien pour les enfants tsiganes en difficulté, qui développe aussi une action de médiation entre l'école et les familles tsiganes".

Lors de l'enquête menée auprès des enseignants, et en réponse à une question concernant les "méthodes et techniques adoptées pour surmonter les obstacles", 60 enseignants sur 96 indiquent que ce sont des "interventions individualisées". Les interventions des enseignants de soutien sont :

- rattrapage didactique individualisé 50
- intervention auprès des familles tsiganes 6
- collaboration avec l'enseignant de la classe 1
- intervention auprès des pouvoirs locaux 2

6 enseignants estiment que la collaboration est inutile, parce que réduite à quelques heures par semaine, et irrégulière. 2 estiment que les enfants n'en ont pas besoin, et 2 la refusent parce que l'emploi d'enseignants de soutien constitue à leur yeux une ségrégation [Karpati/Massano].

En France également le soutien, encore peu mis en pratique pour les enfants tsiganes, est considéré comme important, notamment pour l'accueil des enfants et leur mise à niveau ; Au Danemark le soutien est inhérent au système éducatif global. Les enfants immigrés sont d'abord admis dans des classes d'accueil : "new pupil for some weeks, while the remedial teacher works with the rest of the class" [Gudmander/Rude].

Au Royaume-Uni la tendance est également au soutien sous diverses formes : "extra staff", "liaison teacher", Il existe aussi l'usage du tutorat ("home tuition"), mais assez peu développé et souvent assuré en fait par des "liaison teachers". Il semble assez difficile, même dans des cas où le besoin s'en fait sentir, d'obtenir une telle mesure

Aux Pays-Bas. le soutien est employé, assez souvent semble-t-il de façon intensive et coordonnée avec l'ensemble des structures. Les deux grands axes selon lesquels il est organisé sont, d'une part, l'intégration des enfants voyageurs dans des écoles et classes ordinaires, à la suite de la décision de supprimer les grands centres de caravanes pour en créer de plus nombreux et plus petits, ce qui suppose la dispersion des enfants, et d'autre part la préparation à l'intégration scolaire des enfants de familles tsiganes récemment immigrées.

Rares sont ceux, parmi les parents ou enseignants et même parmi les autorités en matière d'éducation scolaire, qui contestent maintenant l'utilité - pour ne pas dire la nécessité - du soutien.

La situation globale dans un contexte d'assimilation induit de nouveaux besoins, et le "service après-vente" doit, ensuite, être assuré, tant par le travail social que par des pédagogies de "rattrapage permanent". Au sujet de ce rattrapage et du fait qu'il est permanent, nous indiquons que les activités de travail social telle que conçues "confinent les Tsiganes dans un rôle non seulement de dépendance, mais de perpétuelle inadaptation et les Tsiganes auront toujours ainsi un temps de retard.

Les travailleurs sociaux font courir le Tsigane vers un but impossible à atteindre. Pourquoi ne pas sortir de tout ce contexte évolutionniste, qui fait croire que toutes les sociétés doivent passer par les mêmes stades pour 'progresser' ? Pourquoi ne pas accepter la notion d'évolution parallèle, à des rythmes différents ?" [ibid, p.128]. On voit que l'on rejoint là les principes d'une pédagogie interculturelle. Et au sujet de l'"autonomie", nous indiquons que "l'autonomie instituée est une défiguration de l'autonomie spontanée" [ibid. p.135].

On pourrait poursuivre ces rapprochements. Il est intéressant de constater la convergence des analyses, qui va jusqu'à l'usage des mêmes termes. C'est que le soutien en matière d'éducation scolaire se rapproche à de nombreux égards du travail social global ou individualisé. Il se confondent parfois, institutionnellement : le soutien dans un nombre de cas non négligeables, et notamment parce que le secteur du travail social permet un fonctionnement plus souple que la plupart des systèmes scolaires, est assuré par des personnes formées et employées dans le domaine "social" : "éducateurs scolaires", "educational social workers"... Il est certes souhaitable qu'il n'y ait pas d'opposition entre les deux secteurs, celui de l'éducation scolaire et celui du travail social, mais il faut être attentif pour que leur complémentarité n'induisse pas un cumul de leurs défauts.

L'enseignement secondaire

Au fait que le pourcentage des enfants tsiganes qui fréquentent l'enseignement secondaire est faible, et au fait que la durée de scolarisation y est généralement très brève, s'ajoute le fait (qui explique pour une part les autres constats) que la scolarisation y est inadaptée et difficile, à divers égards.

On pourrait schématiquement indiquer que toutes les caractéristiques positives rencontrées dans l'enseignement pré-scolaire apparaissent sous leur jour le plus négatif dans l'enseignement secondaire : accueil sans chaleur et strictement administratif, rigidité des structures et des programmes, rejet des autres élèves et tensions entre les groupes culturellement différents... Orientation massive enfin, pour ne pas dire exclusive, dans des sections d'éducation spécialisées, des "remedial units", qui ne sont pas prévues pour la prise en compte des différences culturelles, et qui ne font qu'accroître l'écart qui existe dans le domaine scolaire entre les enfants tsiganes et l'ensemble des autres enfants. Ces classes sont pourtant considérées comme un moindre mal, même aux yeux des parents, nous l'avons souligné plus haut en relation avec les réflexions sur "l'intégration par le handicap", devant l'incapacité actuelle de l'enseignement secondaire à prendre en compte des publics scolaires d'origine diversifiée, et devant le traitement discriminatoire dont sont l'objet les enfants tsiganes. La section d'éducation spécialisée peut apparaître comme un lieu protégé, sécurisant, comme une structure à première vue un peu moins inadaptée que l'ensemble dont elle fait partie, même si elle s'avère à terme une voie de garage dans

laquelle il serait sans doute préférable de ne pas s'engager, dans le cas de jeunes tsiganes qui à cet âge peuvent être formés professionnellement par leurs parents. Les parents en sont parfaitement conscients, et nombreux sont ceux qui estiment que l'enfant acquiert avec eux des compétences en matière professionnelle qui lui permettront ensuite de travailler, ce qui n'est pas le cas de celui qui aura été scolarisé, à la fois parce qu'il aura été mal scolarisé, et parce que dans le contexte d'une pénurie d'emplois le Tsigane est souvent le dernier embauché et le premier rejeté, alors que l'adaptabilité tsigane rend davantage l'enfant susceptible d'être économiquement autonome.

D'autres raisons entrent encore en ligne de compte, qui touchent au style de vie et à l'éducation dans la famille tsigane (nous y reviendrons).

L'état actuel de la situation des enfants tsiganes dans l'enseignement secondaire, le profil des structures qui peuvent être utilisées et les souhaits de nombreux parents incitent à considérer deux types de formations, qui peuvent se combiner entre eux. D'abord une formation pré-professionnelle. Les diverses tentatives qui ont eu lieu n'ont pas toujours été des réussites, mais par l'expérience qu'elles représentent elles ont permis d'apprendre beaucoup pour des actions actuelles et futures. Cette formation pré-professionnelle peut être organisée de façon souple et, en rapport à la fois avec la formation familiale et une éducation scolaire de base, fournir aux jeunes de solides moyens de développement économique et d'adaptation à l'ensemble de leur environnement.

Ensuite une formule d'enseignement secondaire adapté qui, d'après les observations que l'on peut faire dans les divers Etats, passe par la mise en place d'une classe spécialisée, ne serait-ce qu'à titre transitoire ou partiel: la classe peut n'exister qu'un temps assez court; elle peut accueillir les enfants juste le temps nécessaire pour que leur "intégration" dans d'autres classes soit possible; elle peut accueillir les enfants à temps partiel, et ils en rejoignent d'autres pour des activités diverses.

Quelles structures ?

Il est intéressant de constater que dans les différents Etats, sans concertation ni échanges d'idées (ni les autorités éducatives, nationales ou locales, ni les promoteurs de telle ou telle structure, n'ont pour pratique de fonder leurs projets sur l'étude d'expériences déjà tentées), malgré des systèmes scolaires différents, malgré des positions parfois différentes au sujet de la scolarisation d'enfants de cultures différentes, et après environ deux décennies de tentatives et de tâtonnements, les mêmes considérations finissent par être faites, les mêmes projets finissent par émerger et par s'imposer aux yeux de ceux qui ont pu réfléchir à ces questions. Il est utile que ce constat soit connu, discuté et partagé, pour éviter de nouveaux tâtonnements et égarements coûteux, au sens psychologique comme au sens social et au sens matériel, et générateurs une fois encore de relations conflictuelles entre les communautés.

Les structures, même si l'on s'en tient à leur aspect le plus matériel, doivent pour éviter les blocages et devenir ouvertes, s'adapter à certaines pratiques de ceux qui les fréquentent. Des enfants de 11 ans arrivent à l'école sans savoir lire ni écrire. Des enfants arrivent à plusieurs, frères et soeurs d'âges différents, et refusent, avec l'appui de leurs parents, d'être séparés pour ne pas être perdus et perturbés dans ce nouvel espace clos et étrange qu'est pour eux la salle de classe. De jeunes enfants arrivent ne sachant pas parler la langue de l'instituteur, et il faut à celui-ci recourir à un aîné qui peut servir d'interprète, pour amorcer une activité scolaire. Un groupe

d'enfants arrive pour une journée ou pour une semaine, et ne reviendra jamais dans la même classe.

Événements banals dans certains endroits. Ajoutons quelques considérations, qui complètent des choses dites et anticipent des choses à dire.

"- Chez nous, on sait ni lire ni écrire.

- On n'est pas intelligents, on sait pas lire.

- On n'a pas été à l'école sinon dans les fonds (de classe).

- Ils s'occupaient pas de nous" [Jeannette... p.30].

La présence d'élèves tsiganes au comportement d'adulte peut aussi être perturbant : ces considérations, auxquelles on pourrait en ajouter bien d'autres, vont dans le sens de l'accueil dans des classes spécialisées. Mais il existe aussi des observations et des opinions inverses, qui soulignent le risque de fonctionnement ou de transformation des écoles ou classes spécialisées en ghettos. Des parents souhaitent ne pas envoyer leurs enfants dans les classes spécialisées, et préfèrent les inscrire dans des lieux où "il n'y a pas trop de Voyageurs". Ils peuvent constater aussi qu'une classe spécialisée n'est pas forcément adaptée à leurs enfants; ils n'ont donc aucune raison de les y envoyer. Des enseignants et des parents indiquent que les clivages et les antagonismes qui peuvent exister entre des groupes familiaux différents ne s'arrêtent pas au seuil de la classe, qui s'en trouve perturbée. Des parents estiment que l'enseignement dispensé dans les classes spécialisées est un enseignement "au rabais", d'un niveau beaucoup plus faible que dans des classes ordinaires. De plus, la dispersion des enfants tsiganes, qu'ils soient nomades ou sédentarisés, et leur nombre comparé à la capacité d'accueil des structures spécialisées, impliquent clairement que leur scolarisation, si elle a lieu et surtout si elle concerne un grand nombre d'enfants actuellement non-scolarisés, doit se dérouler en totalité ou en partie dans des structures non spécialisées.

Les analyses qui présentent des exemples d'"intégration" d'enfants dans des classes ordinaires montrent que cette "intégration", pour être rendue possible tout en recueillant des suffrages positifs, doit prendre la forme d'un processus parfois long, qui se déroule en plusieurs étapes, et qui met en œuvre des structures ou formules différentes, simultanément et consécutivement.

Voici quelques éléments de synthèse, concernant les structures :

"Actuellement, un accord semble exister, tant de la part des parents que de celle des enseignants, pour que les enfants tsiganes fréquentent la même école, et même la même classe, que d'autres enfants. Ceci dans un souci de non-marginalisation et d'enrichissement mutuel.

Mais

- un enseignement 'de soutien', complémentaire et spécialisé, est toujours demandé,

- la préscolarisation ne peut être prévue que dans une structure spécialement conçue,

- des préalables sont nécessaires pour que soient réunies à l'école les conditions de l'interculturalisme, notamment formation et Information des enseignants (sinon comment pourraient-ils comprendre et s'appuyer sur les éléments de la culture des enfants),

-information des enfants et de leurs parents (Tsiganes et non-Tsiganes) pour éviter le développement de processus de conflits et de rejets,

- le réalisme incite à ne pas supprimer à court terme les classes spécialisées, tant que les préalables ci-dessus évoqués ne sont pas réalisés, car les écoles "ordinaires" n'offrent encore ni la qualité pédagogique, ni le respect de la culture développé dans les écoles spécialisées, ni la souplesse horaire ou de discipline indispensables,

- la scolarisation des enfants nomades nécessite un accueil adapté (caravanes-écoles, école sur ou près d'aires de stationnement, suivi pédagogique - par un livret notamment - des enfants qui changent souvent de lieu),

- l'éducation interculturelle, si elle est mal interprétée et mal vécue, peut être pleine d'ambiguïtés : la même école pour tous peut rapidement être un moyen d'uniformiser et de nier les différences, au nom de l'égalité".

Il existe donc actuellement dans la plupart des Etats une diversité de structures qui peuvent toutes, dans le cas de la scolarisation des enfants tsiganes, fonctionner, pour le meilleur comme pour le pire. Le fait que les structures soient diverses est un élément positif : les situations sont variées, les souhaits - notamment ceux des parents - le sont aussi. Mais aucune des formes de structures décrites n'apparaît suffisante; aucune ne peut offrir de "réponse" assez polyvalente pour s'adapter à la variété. Chacune n'est pleinement avantageuse que par les rapports de complémentarité qu'elle peut entretenir avec les autres, de façon diachronique (passage d'une structure dans une autre) ou synchronique (utilisation simultanée de plusieurs structures, par exemple leçons dans des cours "ordinaires", leçons dans un groupe "tsigane", et soutien ponctuel). L'adaptation des structures est dans la variété et la souplesse, non dans le monolithisme que les autorités sont parfois tentées d'imposer.

Le fonctionnement ad hoc d'une structure spécialisée nécessite la présence d'un personnel formé : ce n'est pas toujours le cas, loin de là. Or une classe spécialisée avec un maître qui ne l'est pas perd beaucoup de son sens et de sa qualité. Il en est de même si cette classe doit fonctionner selon un schéma rigide : dans l'incapacité de s'adapter aux enfants, à quoi cela lui sert-il d'être considérée comme spécialisée ? Elle a toutes chances, nous l'avons souligné plus haut, d'être vouée à l'échec, à la critique, et à l'insatisfaction de tous. Parfois il est infiniment préférable que la scolarisation des enfants tsiganes se déroule dans des classes "ordinaires", "intégrées" en connaissance de cause, plutôt que dans des classes spécialisées sans moyens et sans préparation, qui ne servent que de paravent pour masquer une situation inavouable, d'alibi pour mener à bien une politique d'assimilation, de moyen pour caser des enfants "inadaptés", "à problèmes" qu'on ne cherche pas à comprendre. Mais les classes spécialisées, il faut le marquer fortement, ne doivent pas être considérées comme des classes spéciales, ni les maîtres spécialisés comme des maîtres spéciaux. Les relations de complémentarité entre structures permettent une continuité entre elles, une perméabilité des statuts qui les enveloppent et les déterminent, et facilitent un passage de l'une à l'autre aussi bien des enfants pour lesquels elles sont conçues que des enseignants qui les animent. Cette conception d'ensemble permet d'éviter un double écueil : celui de l'hyper spécialisation, qui stigmatise et enferme dans une altérité rigidifiée celui qui en est l'objet (risque accentué par ceux qui critiquent les classes spécialisées) et celui de la ségrégation (rejet, moqueries...) mêlée à la normalisation (non acceptation des différences, absence de souplesse) qui caractérisent actuellement la plupart des classes "ordinaires".

Nous avons souligné plus haut d'une part que des enfants tsiganes sont scolarisés dans des structures "ordinaires", et d'autre part que pour certains l'expérience démontre qu'une scolarisation dans des structures "ordinaires" nécessite le parcours de plusieurs étapes. Mais cela ne postule pas que l'ultime étape doive être "l'ordinaire" pour tous, ni que le passage du "spécialisé" à "l'ordinaire" soit toujours un "progrès" sur le plan pédagogique et aux yeux des intéressés. Deux considérations peuvent être faites, brièvement, à ce sujet. D'une part, "que signifie scolariser 'normalement' des enfants qui se situent au dehors des modes fondamentaux du

fonctionnement des classes 'normales' ?"

D'autre part, signifier que les classes dites spécialisées doivent être conçues comme des classes de passage, comme des classes-pont, suppose qu'au bout du pont existe une voie praticable. Ce qui n'est pas souvent le cas, actuellement. Mieux vaut donc, dans certains cas, ne pas franchir le pont.

Vouloir que toutes les classes se ressemblent peut répondre à un vœu de simplification administrative, de simplification pour la formation des enseignants; c'est une solution d'économie et de tranquillité à tous égards, idéologiquement défendable et défendue au nom de l'égalité. Mais actuellement les différentes cultures trouvent-elles leur place dans ces classes ?

La culture et les pratiques culturelles des enfants sont présentes d'abord par le respect qu'on en a lors de l'accueil qui leur est réservé, avant de parler de l'usage pédagogique qu'on en peut faire. L'interculturel préconisé au sein des classes doit aussi être mis en pratique au sein des systèmes d'éducation scolaire : la diversité de structures adaptées à des pratiques culturelles diverses en est une condition. La complémentarité de ces structures et le passage possible de l'une à l'autre, ou leur usage simultané, en est une garantie.

En matière de structures, nous pensons avoir montré que les mots-clés devraient être complémentarité, ouverture, flexibilité, progressivité. Il peut y avoir réussite, et il peut y avoir échec, a priori dans chaque structure. Ce qui, autrement dit, signifie qu'il n'y a pas de "solution" globale, pas de "recette" polyvalente. Et que la préconisation générale et systématique, donc contraignante, d'un seul type de classe, apparaît comme une option dictée par une idéologie politique davantage que par des considérations pédagogiques.