

Première partie : quelques repères contextuels d'ensemble

1.1 Diversité des groupes et modes de vie des familles

La présence des Tsiganes en France se caractérise par une succession de vagues migratoires, qui débuta au XV^e siècle, et par une dispersion des familles sur l'ensemble du territoire. Parmi les familles tsiganes en France, on compte aujourd'hui de nombreux Gitans, plus particulièrement présents dans le centre des villes situées dans le Sud de la France (comme à Montpellier, Perpignan, Marseille, Nîmes), des Roms et des Manouches, implantés sur l'ensemble du territoire, certains étant établis en périphérie des grandes villes. Notons que 95 pour cent des Tsiganes de France sont citoyens français.

Depuis la fin des années 80, les changements politiques et économiques dans les pays de l'Est ont rendu particulièrement difficiles les conditions de vie dans ces régions ; ces changements ont poussé de nombreux Roms ¹ à venir dans les pays de l'Europe de l'Ouest, notamment en France. Certaines familles roms émigrent, comme d'autres

¹ Dans le cas des familles venues des pays d'Europe de l'Est, l'appellation "tsigane" n'est pas employée car elle véhicule une connotation très péjorative, la marque d'une stigmatisation, celle de l'être inférieur, de celui qui est esclave. En effet, les populations désignées comme "tsiganes" ont été les esclaves des princes, des monastères et des grands propriétaires terriens jusqu'en 1856, en Roumanie. Les personnes ainsi désignées préfèrent se nommer "Rom", terme de racine indo-européenne, qui signifie homme en langue romani. Le terme "Tsigane" qualifie aussi les personnes auxquelles on prête des comportements marginaux ou déviants, celles que l'on dit en marge des sociétés.

populations, pour des raisons économiques et sociales, mais plus récemment aussi, depuis les événements survenus en ex-Yougoslavie, pour échapper à des persécutions, des actes de discrimination et des violences physiques². Pour ces groupes de famille, pris en charge par les États au titre de réfugiés politiques, la mobilité n'a pas été volontaire : elle est provisoire et s'apparente à un déplacement de population.

À la diversité socioculturelle s'ajoute une pluralité des modes de vie des familles³. En effet, en France, nombreux sont les Tsiganes itinérants, qui se déplacent régulièrement sur l'ensemble de l'Hexagone (voire dans les pays limitrophes, tels l'Espagne, l'Italie, la Belgique, etc.) ou qui voyagent durant quelques mois autour de la capitale et des grandes villes (telles que Lille, Strasbourg, Lyon, Rennes, etc.). La plupart se déplacent pour des raisons économiques (leur travail répond surtout à une demande de service temporaire), familiales ou religieuses. Cette mobilité dépend aussi pour beaucoup par ailleurs des possibilités de stationnement et de séjour dans les

² Rapport du Préfet Guy Merrheim, chargé de Mission "Gens du Voyage" remis à M. le Ministre de l'Intérieur en septembre 2001. D'après un rapport publié en avril 2002 par le Conseil de l'Europe sur *La situation juridique des Roms en Europe*, au cours des dernières années, le nombre de Roms originaires des pays d'Europe centrale et orientale sollicitant le droit d'asile a considérablement augmenté (21 853 demandes d'asile en 1999 contre 16 697 en 1998, soit une hausse de 16 pour cent), mais c'est moins de 1 pour cent du nombre total qui se sont vus l'octroyer.

³ Voir pour plus de précisions sur la culture et les migrations : Jean-Pierre Liégeois (1994). *Roma, Tsiganes et Voyageurs*. Éditions du Conseil de l'Europe.

communes⁴. D'autres groupes de familles sont sédentarisés, parfois de longue date, en ville ou sur des terrains désignés ou familiaux. La sédentarisation a souvent été le résultat de difficultés inhérentes au voyage (le nomadisme coûte cher, le stationnement dans les communes est problématique et la scolarisation des enfants comporte son lot d'obstacles), mais elle n'affecte pas pour autant l'identité ethnique ou culturelle des familles, qui restent fidèles à leurs traditions⁵.

Certains groupes de famille sont insérés dans le tissu social depuis plusieurs générations cependant que d'autres ayant fui récemment leur pays d'origine sont accueillis dans des foyers sociaux, en attente d'une régularisation administrative, ou éprouvant des situations de grande détresse, en marge de la société ou dans la clandestinité. Ces conditions de vie, désastreuses, sont dénoncées par les organismes non gouvernementaux (ONG)⁶. Mais en

⁴ En France, le droit à la mobilité des personnes (reconnu dans l'article 12 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*) implique le droit au stationnement dans les communes. Pourtant, lors de la séance du 30 octobre 2002 au Sénat, Jean-Patrick Courtois, rapporteur de la Commission des lois, rappelait que le nombre actuel de places d'accueil est de 2 669 alors que les besoins sont estimés à 30 539 places. Ces données montrent bien que, localement, faute d'emplacements réservés aux caravanes, de nombreuses familles n'ont pas d'autres alternatives que de stationner sur des terrains privés ou sauvages (parkings, campus universitaire, champs, terrains sportifs, etc.), et cela en toute illégalité.

⁵ Voir : Williams, Patrick, *Tsiganes, identité, évolution*, Éd. Syros, 1986. Piasere, Leonardo, "L'organisation productive d'un groupe de Rom xoraxané", *Études tsiganes*, 1980.

⁶ Voir à ce titre les résultats de l'étude menée par le Réseau Romeurope/ Médecins du Monde : "Roms, Sintés, Kalés, Tsiganes en Europe. Promouvoir la santé et les droits d'une minorité en détresse". *Migrations-santé*, n°108/109, 2001.

France, comme ailleurs, les Tsiganes (de nationalité française ou non) sont perçus comme “des étrangers de l'intérieur” qui, essentiellement, dérangent par leur mode de vie différent de celui de la majorité. Trop souvent fondées sur l'entretien de préjugés réciproques, les relations avec les populations locales et les représentants de l'administration sont empreintes d'hostilité, de rejet, voire de discrimination.

1.2 Les pouvoirs publics face aux Tsiganes et les enjeux de la catégorie administrative “Gens du Voyage”

En France, les enquêtes démographiques ne fournissent pas de données quantitatives sur les populations tsiganes. Pour une part, la mobilité d'une partie des familles ne permet pas un dénombrement affiné de la population ; s'ajoutent aussi des difficultés plus spécifiques, tel le manque de définition que le législateur donne à cette population et que le droit français, historiquement parlant, a éprouvé de grandes difficultés à nommer. Pendant longtemps, on a parlé de “Vagabonds” et de “Nomades” pour désigner ces groupes de famille de passage.

Rappelons aussi qu'en France, la notion de minorité culturelle ou de minorité ethnique n'existe pas dans le droit constitutionnel⁷ ; les terminologies telles que Tsigane, Rom ou Gitan n'apparaissent que très peu dans l'espace public

⁷ La *Constitution* du 4 Octobre 1958 rappelle dans son article 1 que “La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion.”

car elles ne sont pas reconnues officiellement. Les Tsiganes, Gitans, Roms et Manouches n'existent donc pas en tant que tels, ils sont appelés "Gens du Voyage", qu'ils voyagent réellement ou pas. Cela explique le fait qu'il n'y ait aucune donnée quantitative officielle sur le nombre de Roms, de Gitans ou de Manouches en France et très peu d'informations qualitatives quant à leurs pratiques sociales. En fait, c'est par un glissement sémantique vers la catégorie "Gens du Voyage" que les pouvoirs publics font peu à peu du "problème tsigane" un problème social⁸, qui légitime la mise en place progressive d'une réglementation particulière englobant tous les aspects de la vie : les conditions de déplacements et de stationnement des familles⁹, le logement, l'exercice des activités professionnelles et du droit de vote, la scolarisation des enfants, etc. On le voit, les Tsiganes ne représentent pas en France une minorité culturelle, mais une minorité sociale - ou plutôt une minorité asociale - que l'État se doit de contrôler et de surveiller.

En les enfermant sous une même appellation, les pouvoirs publics donnent alors des Tsiganes une image homogène : ils sont étiquetés comme des marginaux ou des inadaptés,

⁸ Jean-Pierre Liégeois, "Le discours de l'ordre. Pouvoirs publics et minorités culturelles". *Esprit*, n°5, 1980.

⁹ Du côté de la circulation des individus et de l'exercice de leurs activités professionnelles par exemple, les pouvoirs publics ont obligé les Tsiganes à porter un carnet anthropométrique d'identité (signalant leurs caractéristiques physiques), jusqu'en 1969. Aujourd'hui, ils doivent encore posséder un titre de circulation (délivré en fonction de leurs revenus potentiels) et être rattachés administrativement à une commune pendant plus de 3 ans pour exercer le droit de vote.

susceptibles de poser des problèmes sociaux ou psychologiques, de troubler l'ordre public. Associé à l'image de l'errance, le nomadisme est souvent mal perçu par la majorité sédentaire. En fait, c'est en postulant que le mode de vie particulier - le voyage - est en réalité une preuve du caractère asocial des groupes tsiganes, que les pouvoirs publics, soutenus par la majorité sédentaire, instaurent rapidement "la répression du vagabondage"¹⁰, et se donnent progressivement pour mission de réadapter et d'intégrer ces êtres asociaux et marginaux, notamment à travers l'effort de sédentarisation et de scolarisation des enfants¹¹.

C'est ainsi que dans un contexte idéologique et politique, où les questions de sécurité et d'immigration dominent de plus en plus dans les discours politiques, le ministre de l'Intérieur, Nicolas Sarkozy, présentait, en août 2002, un projet de loi pour la sécurité intérieure¹². Ce projet inclut, entre autres, des dispositions relatives à la tranquillité et à la sécurité des personnes et des biens. Ces nouvelles dispositions, défendues par le ministre, complétées par un nombre important d'amendements plus contraignants par les députés, sont adoptées par l'Assemblée nationale en

¹⁰ Henriette Asséo, "Marginalité et exclusion. Le traitement administratif des Bohémiens dans la société française au XVII^e siècle". *Problèmes socio-culturels en France au XVII^e siècle*, Paris, 1974, 9-87.

¹¹ Jean-Pierre Liégeois, "Bohémiens et Pouvoirs publics en France du XV^e au XIX^e siècle", In : *Etudes Tsiganes*, n°4, 1978.

¹² La loi n°2002-1094 du 29 août 2002 d'orientation et de programmation pour la sécurité intérieure (LOPSI), qui définit le programme d'action du Gouvernement pour les cinq ans à venir, présentée par Nicolas Sarkozy, ministre de l'Intérieur, a été définitivement adoptée en février 2003.

février 2003. Les dispositions concernent directement les “Gens du Voyage”, au même titre que les prostituées, les mendiants et les délinquants mineurs. Les dispositions adoptées par le législateur instituent de nouveaux délits (sur le proxénétisme, la mendicité, l'occupation de terrains ou de halls d'immeuble) et étendent les compétences et les moyens de la police judiciaire (fouilles de voitures et utilisation des fichiers informatisés) pour renforcer les pouvoirs des préfets et des forces de l'ordre¹³. Les nouvelles dispositions pénales permettent notamment de punir “le stationnement sur un terrain appartenant à une commune ayant respecté les dispositions de la loi Besson de juillet 2000¹⁴”. La *Loi pour la sécurité intérieure* renforce la répression du stationnement “irrégulier” des “Gens du voyage” et complète le dispositif régissant l'expulsion des “Gens du voyage” en stationnement “irrégulier” en autorisant, notamment, la saisie des véhicules qui ont servi à l'infraction et en étendant les dispositions de l'ordonnance à l'ensemble des occupants du terrain non visés par l'ordonnance initiale lorsque le requérant démontre l'impossibilité de les identifier.

¹³ Les nouvelles dispositions prévoient ainsi la possibilité de procéder à des contrôles d'identité de façon plus systématique, puisque la notion d' “indice faisant présumer” qu'une personne a commis ou va commettre une infraction est remplacée par celle de “raison(s) plausible(s) de soupçonner”.

¹⁴ Loi n° 90-449 du 31 mai 1990, dite *Loi Besson*, réactualisée en 2000, qui vise à la mise en œuvre du droit au logement des plus défavorisés, prévoit, dans son article premier les conditions d'accueil des “Gens du Voyage” dans les communes de plus de 5 000 habitants, en instituant que “toute commune de plus de 5 000 habitants prévoit les conditions de passage et de séjour des gens du voyage sur son territoire, par la réservation de terrains aménagés à cette effet.”

1.3 Les données nationales sur la scolarisation des enfants tsiganes et la position de la France en matière de reconnaissance des minorités culturelles

Loin des catégorisations administratives et des recensements spéciaux qui concernent les porteurs d'un titre de circulation¹⁵, les organismes spécialisés estiment tout de même que 300 000 à 350 000 Tsiganes (Roms, Manouches, Gitans et Sintis) habitent le territoire, dont la moitié aurait moins de 16 ans. On y trouverait environ un tiers de nomades ou d'itinérants, un tiers de semi-nomades et quelque 100 000 sédentaires. Les premières estimations sur la fréquentation scolaire, qui datent de la fin des années 80, semblent rester d'actualité vingt ans plus tard : de manière générale, 30 à 40 pour cent des enfants tsiganes fréquentent l'école avec quelque régularité, la moitié des enfants ne sont jamais scolarisés et ils sont peu nombreux à fréquenter un établissement d'enseignement secondaire. La faible scolarisation apparaît dès l'enseignement préélémentaire, se prolonge et s'accroît au niveau du cycle secondaire¹⁶.

Malgré ce que l'on pourrait croire, au-delà de la mobilité des familles ou d'un refus catégorique des parents

¹⁵ Les Tsiganes itinérants, successivement appelés "Bohémiens", "Vagabonds" puis "Nomades" et "personnes d'origine nomade" ont fait l'objet de plusieurs recensements et enquêtes périodiques du ministère de l'Intérieur depuis la fin du XIX^e siècle, le premier ayant été réalisé en 1895 par les gendarmes.

¹⁶ *Interface* n°18, mai 1995, "Dossier sur la France", 9- 17.

d'envoyer leurs enfants à l'école, les résultats d'études¹⁷ montrent que les conditions de scolarisation sont étroitement liées aux politiques de négation et au sentiment de rejet ; elles dépendent aussi beaucoup plus des possibilités de stationnement et de séjour dans les communes (pour les familles itinérantes), des conditions de vie et d'habitat des familles sédentarisées et des conditions d'accueil dans les écoles. Par ailleurs, au-delà également de la simple estimation de la fréquentation scolaire des enfants tsiganes, il importe de s'intéresser aux connaissances acquises par les élèves et à l'implication des familles (enfants et parents) par rapport à l'école et à ses savoirs.

C'est dans cette perspective que le Conseil et les ministres de l'éducation qui, reconnaissant que "la culture et la langue des Tsiganes et Voyageurs font partie, depuis plus d'un demi-millénaire, du patrimoine culturel et linguistique de la Communauté", adoptent, en 1989, une résolution européenne concernant "la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs". La *Résolution* a pour principal objectif de "promouvoir des mesures permettant de vaincre les obstacles qui freinent leur scolarisation" et invite les États membres "à améliorer la situation des Tsiganes sans pour autant détruire leurs valeurs

¹⁷ "La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs", étude comparative de Jean-Pierre Liégeois, Directeur du Centre de recherches tsiganes, Université Paris-V. Le rapport de synthèse a été publiée par la Commission des Communautés européennes, Office des publications officielles des Communautés européennes, série "Documents", en 1986.

spécifiques¹⁸ ". Des mesures sont alors prises, essentiellement au travers d'initiatives locales, pour améliorer la fréquentation scolaire des enfants tsiganes, tant au niveau de l'information auprès des familles tsiganes que des autres protagonistes directement concernés (enseignants, chefs d'établissement, corps d'inspection, associations, etc.). C'est ainsi que depuis dix ans, on constate une hausse de la fréquentation de l'école maternelle, un accroissement et une plus grande régularité de la fréquentation scolaire des 6/12 ans et un accueil plus adapté pour les enfants âgés de 12 à 16 ans. Cette augmentation du nombre d'enfants scolarisés (essentiellement au niveau de l'enseignement primaire) a été favorisée par la mise en place de structures d'accueil plus adaptées au mode de vie des familles (comme les antennes scolaires mobiles et les écoles situées sur les terrains d'accueil, les ateliers pédagogiques, le développement des postes de soutien, etc.)¹⁹.

C'est aussi dans cet esprit de reconnaissance des minorités culturelles, qui concourent à la diversité européenne, que le Comité du Conseil de l'Europe adopte successivement en 1992, la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* et, en 1994, la *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales*²⁰, qui s'emploie plus particuliè-

¹⁸ Résolution n° C 153/3 du 22 mai 1989 du Conseil et des ministres de l'Éducation du 22 mai 1989 concernant la scolarisation des enfants tziganes et voyageurs, *Journal officiel des Communautés européennes*.

¹⁹ Jean-Pierre Liégeois, *Minorité et scolarité : le parcours tsigane*, Toulouse, 1997.

²⁰ "Charte européenne des langues régionales ou minoritaires et Convention-cadre pour la protection des Minorités nationales", *Interface*, n°21, 1996.

rement à préciser les principes juridiques que les États s'engagent à respecter pour assurer la protection des minorités nationales. Ouverte à la signature des États membres depuis 1995, cette *Convention-cadre* n'a toujours pas été signée par Andorre, la France et la Turquie. Plus récemment, en février 2000, le Comité des ministres du Conseil de l'Europe adopte une *Recommandation*, qui met encore l'accent sur la nécessité d'établir une action commune en faveur d'une égalité des chances dans le domaine de l'éducation, et reconnaît explicitement que "les problèmes auxquels sont confrontés les Roms et les Tsiganes dans le domaine scolaire sont largement dus aux politiques éducatives nationales menées depuis longtemps, qui ont conduit soit à l'assimilation, soit à la ségrégation des enfants roms et tsiganes à l'école au motif qu'ils souffraient d'un handicap socioculturel²¹".

Mais malgré la hausse de la fréquentation scolaire, qui signifie une augmentation du nombre absolu des enfants tsiganes qui fréquentent l'école, un nombre relatif, qui en pourcentage, n'a pas augmenté²². Il convient aussi d'insister sur la diversité des cas de figure, liées aux représentations des familles sur l'école, à leur possible mobilisation, à l'accueil qui leur est fait dans les communes ainsi qu'aux situations scolaires (pratiques de classe, relations entre les parents et les enseignants, etc.). Ainsi, pour certaines familles, l'école peut faire partie du

²¹ *Recommandation n° R (2000) 4* du Comité des Ministres aux États membres sur l'éducation des enfants roms/tsiganes en Europe, adoptée par le Comité des Ministres, le 3 février 2000.

²² Jean-Pierre Liégeois, *op. cit.*, 1997, p.17.

quotidien (imposer de nombreuses contraintes journalières et hebdomadaires); pour d'autres, elle peut être perçue comme une institution menaçante (qui légitime des règles et des valeurs étrangères), ou être synonyme de peurs et de conflits . À l'inverse, pour le personnel éducatif, des recherches européennes et nationales²³ montrent là aussi la grande diversité des situations par rapport à l'information et la formation concernant les enfants tsiganes et voyageurs. En effet, nombreux sont les enseignants qui accueillent pour la première fois des enfants tsiganes dans leur classe sans connaître les spécificités culturelles et familiales et qui se sentent souvent démunis face aux difficultés que ces enfants peuvent rencontrer au moment de leur entrée dans les apprentissages, notamment en ce qui concerne l'écrit.

Deuxième partie : l'école "Les Voyageurs" de Dijon

2.1 Présentation

L'école "Les Voyageurs" est un groupe scolaire public mixte, implanté sur l'aire de stationnement pour les "Gens du voyage" (Tsiganes ou Voyageurs) de passage dans la

²³ Dans le cadre du projet Comenius "EURROM. L'intégration de la culture rom/tsigane dans l'éducation scolaire et extra-scolaire", le Centre de recherches tsiganes a effectué, en 2001, une étude nationale auprès des 34 centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants tsiganes (CASNAV) pour faire un état des lieux sur la formation initiale et continue proposée aux enseignants et analyser leurs besoins et attentes.

ville de Dijon, ville de 160,000 habitants située à 300 kilomètres au sud-est de Paris. Depuis sa création, en 1975, l'école a scolarisé plus de 3800 enfants tsiganes ou voyageurs âgés de 4 à 16 ans. Chaque année, elle accueille en moyenne 350 enfants dont une centaine pour la première fois. La durée du séjour à l'école de ces enfants peut varier d'une journée à 6 mois. Certains enfants reviennent plusieurs fois au cours d'une même année scolaire, alors que d'autres ne reviennent qu'après trois ou quatre ans d'absence.

L'école scolarise aussi des enfants tsiganes de familles stationnant à l'extérieur de l'aire désignée, que ce soit sur des terrains familiaux ou dans l'illégalité sur des terrains "sauvages". Les familles ont la possibilité de scolariser leurs enfants dans les écoles traditionnelles du quartier, mais elles n'y ont jamais recours. Près de 70 pour cent des 350 enfants scolarisés chaque année ne l'avaient pas été ou presque auparavant et les 30 pour cent restants montrent en général un faible niveau de compétences et de connaissances scolaires.

2.2 Le dispositif d'accueil et d'encadrement de l'école

2.2.1 Premiers contacts

S'il est maintenant largement admis que pour tout enfant, la qualité de l'accueil est un facteur essentiel de sa réussite, force est de reconnaître que cette dimension est encore trop souvent négligée pour les enfants tsiganes ou voyageurs en particulier.

À l'école "Les Voyageurs", lors de l'inscription de l'enfant, une discussion informelle s'engage lors de laquelle le directeur "questionne" la famille et l'enfant sur son vécu scolaire, notamment aux plans de la fréquentation scolaire proprement dite, du type de structure fréquentée, de son niveau d'acquisition, de ses difficultés, etc. Ensuite, il présente et donne une carte de liaison plastifiée (réalisée dans le cadre du programme *Ariane Dijon* de l'Académie de Dijon) que la famille pourra présenter à toute nouvelle école fréquentée. Cette carte, qui donne les coordonnées de l'école, permet à chaque enseignant de contacter l'école par les divers moyens proposés (téléphone, télécopieur, courrier électronique) afin d'obtenir des renseignements sur le profil de l'enfant. La carte comprend aussi (au verso) un extrait des textes législatifs en vigueur, qui rappellent notamment l'obligation faite à toutes les écoles d'accueillir les enfants tsiganes ou voyageurs, quel que soit leur temps de séjour dans la commune.

Dans un second temps, le directeur présente aux familles le carnet de suivi, élaboré par l'équipe pédagogique de l'école, en précisant toutes ses composantes et en montrant l'intérêt, que ce soit pour l'enfant, sa famille et les enseignants des autres écoles. Une "fiche de liaison" accompagne le carnet afin de faciliter la mise au travail rapide de l'enfant dans sa nouvelle école.

Ce moment d'accueil est donc essentiel tant pour le suivi pédagogique que scolaire des enfants. Il permet d'établir une relation de confiance entre les différents partenaires éducatifs (parents et enseignants) et d'informer les familles sur l'utilisation et l'intérêt de l'outil de suivi.

2.2.2 Les classes

- Une classe maternelle pour les enfants de 4 et 5 ans ;
- une classe de cours préparatoire axé sur l'apprentissage de la lecture pour les enfants de 6 à 9 ans ;
- une classe de cours préparatoire, pour l'apprentissage à l'attention des enfants de 10 à 12 ans ;
- une classe de fin de cours préparatoire et de cours élémentaire pour la fin et le renforcement de l'apprentissage de la lecture pour les enfants de 8 à 12 ans ;
- une classe de cours élémentaire et de cours moyen pour le renforcement et l'approfondissement des apprentissages pour les enfants de 9 à 12 ans ;
- une classe pour les adolescents de 13 à 16 ans de tous niveaux (de non lecteurs à très bons lecteurs) qui n'opèrent que les après-midis (car en matinée, ces enfants demeurent dans leur famille pour la formation et l'éducation familiale, propres à leur culture).

On compte en moyenne 10 à 15 enfants par classe avec, à certains moments de l'année, des pointes de 25 ou des creux de 5 enfants par classe. Dans les classes de cours préparatoires, vouées à l'enseignement des apprentissages fondamentaux, chaque enfant est pris à son niveau réel de connaissances et de compétences. Ainsi, pour un effectif de 12 enfants dans une classe, il peut y avoir jusqu'à huit groupes de niveaux différents.

2.2.3 Le personnel

- Cinq enseignants sont à plein temps dans la classe maternelle et les quatre classes élémentaires ;

- une enseignante conduit les activités de classe des adolescents les après-midis, ce qui permet le soutien et le suivi scolaires des enfants des quatre classes élémentaires les matins ;
- le directeur de l'établissement, outre les tâches administratives usuelles, assure un soutien scolaire dans la classe pour les adolescents certains après-midis, favorise les relations et le partenariat avec les familles, aide à la réalisation de projets à l'école ou dans un cadre plus large et participe à la formation et à l'information des différents personnels sur les populations tsiganes ou voyageurs ;
- trois aides-éducatrices aux rôles d'aide et de répétitrices dans les classes, également d'aide à l'utilisation de l'informatique et de la bibliothèque, et de soutien à la réalisation de différents projets d'école ou de classes (dans les domaines des sciences et des arts, par exemple).

2.3 Les conditions pédagogiques et culturelles d'une certaine réussite scolaire

2.3.1 Ce qui se fait déjà

Les pédagogies différenciées et/ou individualisées ainsi que le recours au tutorat permettent de répondre aux besoins et aux attentes des enfants. Ces approches sont utilisées par tout le personnel de l'école qui privilégie le travail en équipe.

Depuis sa création, l'école "Les Voyageurs" cultive la souplesse dans l'accueil (notamment lors des inscriptions), insiste sur l'importance de rencontrer les familles (les

discussions informelles) et met l'accent sur l'acquisition des apprentissages fondamentaux, en particulier la lecture. Ces apprentissages (lire, écrire et compter) tiennent compte du niveau effectif de l'enfant (et non de son âge chronologique) et s'intègrent dans les disciplines enseignées (sciences, arts, histoire, anglais, informatique, etc.).

Par ces pratiques, il s'agit aussi de promouvoir une approche transversale de la maîtrise des langages oraux et écrits, condition nécessaire à un réel accès à une citoyenneté. Nombre des actions développées en pédagogie interculturelle ont été aussi favorisées par la participation de l'école à deux projets européens Comenius, action 2.

L'ensemble de la démarche, traduit par ailleurs une volonté "d'ouvrir" les apprentissages sur :

- la "lecture-plaisir", notamment par le biais d'activités diversifiées en bibliothèque et par des interventions des adolescents (préparées en classe) dans les autres classes de l'école afin de motiver et de valoriser à la fois la parole, l'écrit et le fait d'être Tsigane et fier de l'être ;
- le monde extérieur, par les visites et découvertes des musées de la ville et par un travail en partenariat avec d'autres structures municipales ;
- les contenus de toutes les disciplines comme les arts, l'histoire et les sciences, avec une démarche d'expérimentation scientifique ;
- d'autres cultures et modes de vie par la correspondance scolaire avec des écoles de Dijon, de France ou d'autres pays ;

- les nouvelles technologies de l'information et de la communication à tous les niveaux ;

...et de saisir l'importance de comprendre, connaître, respecter et valoriser la culture d'origine par :

- le tutorat, les récits de vie, la réalisation de fiches sur l'histoire européenne et française des Roms et Tsiganes, des contes tsiganes, etc. ;
- la valorisation de l'école et du travail qui s'y fait aux yeux des enfants, des familles, et des différents partenaires extérieurs (Éducation Nationale, collectivités locales, etc.) ;
- l'investissement des familles dans le suivi scolaire de leurs enfants (favorisé par une évaluation continue et participante des enfants au moyen de l'utilisation d'un outil adapté, le carnet de suivi scolaire notamment), en leur faisant comprendre le fonctionnement de l'école, les contenus traditionnels qui y sont enseignés et en prenant en compte leur culture et histoire propres (par des récits de vie, notamment).

Toutes ces actions ont aussi pour but d'éliminer les risques de "ghettoïsation" de l'école. En ouvrant ses contenus et ses démarches sur l'extérieur, en reconnaissant et en développant le maximum de formes de savoirs et d'intelligences, l'école essaie ainsi de favoriser l'épanouissement qui convient à chaque enfant. La combinaison des cultures et des pratiques éducatives doit éviter que l'éducation familiale et l'éducation scolaire ne se développent en contradiction ou en parallèle.

2.3.2 D'autres chantiers

De nouveaux projets sont actuellement en phase d'expérimentation, de réflexion très avancée, ou d'avant-projet tels que :

- travail sur les arts de la représentation ;
- formation professionnelle des adolescents ;
- création d'un site Internet d'information générale sur les Tsiganes et Voyageurs (leur histoire, culture, etc.) et de présentation de l'école et de ses actions ;
- mise en place de deux classes dites "d'application" permettant de recevoir en stage des étudiants, futurs enseignants en formation initiale, pour les sensibiliser et les former aux pratiques et aux actions en faveur des pédagogies différenciées, individualisées, interculturelles et par objectifs ;
- création d'une classe petite enfance pour les enfants de 2 et 3 ans, ouverte aux mamans et aux grandes adolescentes, qui permettrait à la fois une scolarisation précoce, mais aussi une ouverture des familles à d'autres pratiques éducatives. L'école jouant ici pleinement un rôle de médiation entre les cultures (scolaire et familiale) ;
- partenariat avec la recherche pédagogique (faculté de Lettres Modernes) pour l'élaboration d'outils et de stratégies adaptés à l'apprentissage de la lecture ;
- partenariat avec la recherche en sciences sociales (le Centre de recherches tsiganes de l'Université Paris-V), pour développer des stratégies globales (sur la formation des enseignants, le travail en partenariat avec les familles, la mise en réseau avec d'autres partenaires français ou étrangers, l'organisation de journées internationales sur la

formation des enseignants, etc.) et évaluer le fonctionnement de l'école (par exemple, l'étude de l'école par une doctorante a permis de développer, d'ouvrir, d'adapter et d'orienter nos réflexions et actions) .

Cette école, qui se veut être à l'écoute de l'Autre, a pour objectif de donner les moyens aux enfants tsiganes ou voyageurs d'évoluer librement dans leur culture, tout en la faisant évoluer. Ainsi, pour Jean-Pierre Liégeois, "dans la perspective interculturelle, les savoirs doivent certes entrer dans les cultures pour leur donner des outils d'analyse et des moyens de développement et d'adaptation, mais il est également impératif de faire entrer les cultures dans les savoirs pour les enrichir et les dynamiser".

2.4 Le suivi pédagogique

2.4.1 Vue d'ensemble

Le suivi pédagogique de tous les enfants scolarisés s'impose aujourd'hui comme une nécessité. Pour ce suivi, le livret scolaire²⁴ a remplacé le traditionnel bulletin de

²⁴ Le *Bulletin Officiel* de l'Education Nationale n°10 spécial du 25 avril 2002, *Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires*, circulaire n°2002 – 101 du 25/04/02 (NOR : MENE 020 11 20 C), stipule que : "Pour les élèves de familles non sédentaires, la mise en place d'outils de suivi pédagogique, insérés dans le livret scolaire, est une condition essentielle de l'efficacité de leur parcours scolaire. Ces outils de suivi pédagogique doivent donner des informations sur le programme de travail, sur le matériel didactique utilisé le cas échéant, et comprendre des productions significatives de l'élève en même temps qu'une évaluation de ses acquis. L'objectif est de permettre aux enseignants des différentes écoles fréquentées de se rendre compte immédiatement du niveau atteint, d'assurer une continuité dans les apprentissages, notamment en ce qui concerne la lecture, et de faire en sorte que l'élève aborde la diversité

notes d'il y a plusieurs années. Ce livret donne un état des compétences et des connaissances acquises par un enfant et peut être complété par des indications personnalisées. Ce livret, rempli par l'enseignant, est sensé favoriser l'individualisation, la différenciation pédagogique et la pédagogie par objectifs.

Le suivi scolaire ou pédagogique est avant tout une façon différente de travailler avec l'enfant, afin qu'il devienne réellement acteur de ses apprentissages et que ses compétences soient valorisées aux yeux de tous (personnel éducatif et milieu familial).

L'absence ou l'insuffisance de suivi pédagogique entraînent des difficultés majeures chez les enfants itinérants, difficultés engendrées par une absence de continuité dans le temps, dans les lieux et dans la succession des méthodes, ce qui introduit de graves incohérences dans la poursuite des apprentissages. Ces incohérences sont aussi dûes au manque d'information des enseignants qui, trop souvent, font refaire à l'enfant des activités qu'il maîtrise déjà parfaitement ou d'autres trop éloignées de ses compétences ou connaissances, ou qui laissent encore ces enfants en "attente", au fond de la classe.

La connaissance, la reconnaissance, la compréhension et la prise en compte de la culture des Tsiganes ou Voyageurs

des domaines disciplinaires sans redondances et sans lacunes majeures. Pour rendre plus effective encore cette continuité pédagogique, y compris aux yeux de leur famille, les élèves seront autorisés à travailler sur des cahiers qu'ils emporteront au fil de leurs déplacements. Il conviendra de veiller tout particulièrement au respect de ces recommandations."

sont aussi indispensables pour favoriser une meilleure réussite scolaire des enfants . Il paraît donc indispensable de s'appuyer sur nombre de traits culturels inhérents à cette population pour faire en sorte que le suivi devienne une des composantes possible d'une pédagogie interculturelle.

2.4.2 Principales dimensions

Le suivi pédagogique doit tout autant favoriser l'entrée et la progression des enfants dans les apprentissages scolaires, mais aussi leur intégration dans toutes les structures éducatives, quelle que soit leur forme. Pour cela, le suivi doit respecter, prendre en compte et valoriser les cultures d'origine et renforcer la motivation et l'investissement de toutes les partenaires concernés.

Dans ces conditions, il est essentiel d'avoir à l'esprit les trois questions suivantes :

- à quelles conditions un document de suivi pédagogique communiquera-t-il une représentation fidèle et validée des compétences scolaires de l'enfant à lui-même, à l'enseignant émetteur et à l'enseignant récepteur ?
- Quel type de document favorisera l'investissement et la responsabilisation de toutes les parties pour assurer un suivi pédagogique dans des perspectives constructives et formatrices ?
- Quelles pratiques de gestion de classe appellent un suivi pédagogique s'appuyant sur un tel document ?

En tenant compte de ces trois questions, un système ou dispositif de suivi pédagogique peut reposer sur trois axes :

- des pratiques pédagogiques et relationnelles ;
- un document de suivi (qu'il soit livret, carnet ou dossier de suivi ou encore rapport écrit) destiné aux parents et aux différents enseignants pour informer du niveau d'acquisition des compétences et connaissances de l'enfant dans toutes les disciplines scolaires ;
- un mécanisme de transfert et d'accompagnement du document qui, suivant le niveau, les contenus et les objectifs, peut être assuré par l'administration ou les familles elles-mêmes.

2.4.3 Prendre en compte la culture de l'Autre

Au moment où les familles tsiganes et voyageuses ressentent de plus en plus la nécessité d'une certaine scolarisation, il convient de tenir compte de certains traits culturels inhérents à cette population, notamment le rapport particulier à l'école, afin que l'éducation familiale et l'éducation scolaire ne se développent ni en parallèle, ni en opposition.

Il faut rappeler que les notions fondamentales et fondatrices du suivi sont en général absentes de la culture, du mode de vie ou des représentations des Tsiganes ou Voyageurs. En prenant la précaution de ne pas généraliser ni de stéréotyper, on peut néanmoins constater que pour cette population :

- la vie est perçue comme un éternel recommencement en raison des ruptures et des contraintes auxquelles les

Tsiganes ne peuvent échapper telles les expulsions, les évolutions technologiques ou commerciales, le cadre législatif ;

- la pérennité de la cellule familiale repose sur le contact direct, physique ou oral, et non sur une “délégation” physique dans le temps, ce que permet l’écrit ;
- même en situation de sédentarisation, il y a toujours absence de planification, de gestion, de capitalisation. Le Tsigane vit toujours dans l’immédiateté, dans l’instant présent sans cesse recomposé, sans cesse diversifié.

Des éléments du suivi scolaire peuvent aussi entrer en conflits ou poser problèmes à la communauté. Ce sont :

- le risque d’amalgame d’un outil de suivi, quelle que soit sa forme, à d’autres documents administratifs (le carnet de circulation, par exemple) donnant de ce fait le sentiment d’un renforcement du contrôle administratif ;
- la personnalisation du dossier de suivi alors que l’enfant tsigane n’existe pas en dehors du groupe ;
- l’écrit qui n’a en général que peu ou pas de valeur.

À la lumière de ce qui précède, il apparaît donc indispensable de :

- s’appuyer sur les enfants pour valoriser l’école à leurs propres yeux et à ceux des membres de leur communauté ;
- faire prendre conscience à l’enfant des connaissances et compétences spécifiques acquises à l’école en regard de celles développées dans son milieu et dans sa culture d’origine.

- mettre l'enfant en position d'acteur afin qu'il s'approprie l'outil de suivi comme une mémoire de son parcours scolaire ;
- valoriser l'histoire, la langue, les savoirs et la culture tsiganes aux yeux de la communauté éducative ;
- associer les familles à la dynamique de l'école, en leur faisant saisir et comprendre ses "codes", en valorisant le travail scolaire tout en prenant soin de ne pas donner l'impression que le suivi est une forme plus ou moins déguisée de contrôle ou de contrainte.

2.4.4 Une évaluation participante

De manière générale, les livrets scolaires servent à établir une évaluation sommaire des compétences et des connaissances des enfants, généralement sous forme de grilles d'items. Ces évaluations ne doivent pas être confondues avec le suivi pédagogique tel qu'il se pratique à l'école "Les Voyageurs". Trop souvent, les enfants ne sont pas réellement associés à leur évaluation et les enseignants mettent surtout l'accent sur les insuffisances ou les situations d'échecs scolaires. Pour assurer un suivi efficace et significatif, l'évaluation doit s'accompagner de pratiques relationnelles permettant de (re)mettre l'enfant en confiance, de le rassurer, de l'aider à s'approprier le livret et à se situer par rapport à l'école, ses codes et ses apprentissages. Ces pratiques qui débutent lors de l'inscription doivent être répétées régulièrement.

C'est la répétition régulière, qui implique une évaluation interactive entre l'enseignant et l'enfant, qui aidera efficacement à ce que l'enfant prenne conscience de ses

savoirs et les valorise. Cette démarche permet tout autant à l'enseignant et à l'enfant d'orienter et de mettre en perspective le travail scolaire, dans une relation de confiance et de respect mutuel.

Ce travail implique aussi que l'enfant, en collaboration avec l'enseignant, sélectionne préalablement des travaux ou des connaissances significatives (exemples : par des mots clés lors de l'apprentissage de la lecture ; des thèmes ou résumés significatifs en histoire ; une règle d'orthographe, etc.). Ces exercices se feront dans un environnement cognitif sécurisant : aux "je ne sais pas faire" et "je n'ai pas acquis" on préférera les "je ne sais pas encore faire" et "je n'ai pas encore acquis". Cette approche évaluative permet de verbaliser et d'identifier ce qui est "facile" ou, au contraire, "difficile" pour l'enfant et de le rendre conscient de sa progression. Celle-ci sera observable par les pairs, les parents et les enseignants dont l'enfant fera la connaissance dans son parcours scolaire. Ce portrait de "l'enfant apprenant" peut constituer un élément du dossier de suivi qui comprendra également :

- des renseignements d'ordre administratif (relatifs à l'enfant nom, prénom, date de naissance, etc.) et législatif (par exemple, l'obligation d'accueil) ;
- des indications portant sur les différents établissements scolaires précédemment fréquentés (dans l'esprit d'une éventuelle aide pédagogique induite par une mise en relation des enseignants des écoles successives ou à partir de l'école "repère") ;
- une rubrique "sommatrice" (sous forme d'items) dans laquelle figure les compétences attendues dans toutes les

disciplines, ce qui pourra ainsi renseigner rapidement l'enseignant qui accueille l'enfant ;

- une partie sur les manuels scolaires et les supports pédagogiques utilisés par l'enfant, afin que les autres enseignants soient informés des outils utilisés et que l'enfant retrouve au mieux ses repères lorsqu'il change d'école ;
- une feuille de route, qui témoigne des derniers travaux réalisés (essentiellement en lecture et mathématiques) et qui vise à favoriser une remise au travail immédiate ;
- une partie réservée aux familles lors de l'inscription ou de l'accueil de l'enfant à l'école, qui peut comporter des renseignements divers, tels que l'autorisation ou non de sorties scolaires (musées, piscines, etc.), et d'autres informations que les familles jugent indispensables ou pertinentes selon les cas (enfant diabétique, devoirs du soir, enfant qui aime lire, etc...) ;
- une partie consacrée à des productions significatives sélectionnées avec l'enfant lors de l'évaluation (qu'elle soit initiale ou continue). Ce travail renseigne aussi l'enseignant quant aux centres d'intérêts de l'enfant et à ses démarches d'apprentissages. L'enfant peut, lors de la réalisation de cette partie, dire "comment il s'y prend", ce qu'il réussit facilement et pourquoi, "ce qu'il aime", "ce qui est difficile et pourquoi", etc. ;
- des annotations de l'enseignant (projet individualisé ou plan de travail pour l'enfant, etc.) pour permettre, entre autres, d'identifier et de distinguer les contenus qui relèvent de l'enseignement de ceux qui contribuent au développement général de l'enfant.

Ce type d'accompagnement socio-scolaire a pour objet de proposer à l'enfant des activités adaptées à ses compétences ou à ses connaissances réelles et non à celles attendues par rapport à son âge. Les démarches et les contenus sont souples et peuvent s'inscrire dans une perspective interculturelle. Cette pratique, qui place l'enfant au centre des apprentissages et qui le rend acteur de ceux-ci, se veut une pédagogie de la réussite.

III. Conclusion

L'école "Les voyageurs", qui n'est pas une école spécialisée (rappelons qu'elle n'en a pas le statut) est pourtant bien une école qui peut être qualifiée d'école "spéciale" de fait²⁵.

Les enfants, qu'ils soient itinérants ou non et quel que soit leur âge, peuvent fréquenter l'école une journée, ou au contraire plusieurs mois consécutifs au cours de la même année. C'est justement cette diversité dans la fréquentation, ce portrait contrasté des niveaux scolaires des enfants, mais aussi leur rapport particulier aux savoirs scolaires et à ses représentants, qui ont incité l'équipe éducative à mettre progressivement en place des stratégies d'apprentissage en relation avec la culture d'origine des familles tsiganes. C'est aussi la philosophie de travail qui y règne et les pratiques pédagogiques originales développées par l'équipe enseignante qui contribuent à la singularité de cette école dans le contexte français.

²⁵ Jean-Pierre Liégeois, *op. cit.*, 1997.

La souplesse dans l'accueil, le travail en partenariat avec les familles et l'adaptation des pratiques pédagogiques (différenciées, individualisés et par objectifs) sont autant de facteurs qui favorisent la mobilisation et la réussite scolaire des enfants de passage à l'école "Les Voyageurs". Les actions pédagogiques privilégiées, synonymes d'ouverture dans les apprentissages (contenus et démarches), le respect et la prise en compte de la culture d'origine des enfants et de leur niveau scolaire effectif, ont pour but de valoriser la culture tsigane et de donner du sens à l'école pour les familles. Loin d'être perçus comme des "Gens du Voyage" - une catégorie stigmatisée qu'il faudrait soi-disant réadapter culturellement et socialement - , les enfants, dans cette école, sont pleinement reconnus comme des Tsiganes, possesseurs d'une culture à part entière, d'une histoire, de traditions, d'un mode de vie parfois différent de la majorité et, dans tous les cas, remplis d'attentes face à la scolarisation.

Le respect et l'acceptation de l'Autre sont les fondements des pratiques pédagogiques interculturelles mise en œuvre dans l'école ; elles font que les enfants ont plaisir à y apprendre et que les parents, qui y avaient eux-mêmes été scolarisés, n'hésitent pas à choisir pour leurs propres enfants. La mobilisation des enseignants et le travail d'expérimentation qui s'y effectue font de cette école un laboratoire pédagogique au service de l'enfant avec son droit à la différence et d'accès égalitaire à la citoyenneté nonobstant un contexte idéologique et politique qui, sous prétexte d'égalité, rend aléatoire le droit à la différence en France.

Régis Alviset est le directeur de l'école *Les Voyageurs*, à Dijon. Courriel : ec-voyageurs-21@ac-dijon.fr

Virginie Repaire est doctorante en sociologie à l'Université René Descartes, Paris-V, la Sorbonne, Centre de recherches tsiganes. Elle travaille depuis l'année de licence de sociologie sur la problématique de la scolarisation des enfants tsiganes. Courriel : virginie.repaire@paris5.sorbonne.fr