

Les enfants roms à l'école française

Hôtes et cultures en présence

Michael Rigolot



Abraham, jeune garçon rom de Roumanie établi en Irlande avec sa famille depuis plus de dix ans.

O n m'a demandé, cette année-là, de monter une classe d'accueil dans un collège plutôt favorisé, installé à proximité des nouvelles zones résidentielles de la périphérie d'une capitale régionale et fort loin des zones d'éducation prioritaires. Formé à la didactique de l'enseignement du français comme langue étrangère, j'avais au cours des dix années précédentes enseigné à l'étranger ainsi que dans la boîte à langues de la ville. Au cours de cette période, une nouvelle langue, le portugais, s'était installée en moi. C'était une grande fierté d'avoir en quelque sorte multiplié mon espace mental et affectif. J'avais ensuite réussi LE concours, accepté des postes classiques un peu partout, villes et campagnes, et j'attendais avec impatience de faire valoir au sein de la maison Éducation nationale mon expérience d'athlète de l'inter-culture. Qui n'avait jamais travaillé avec un groupe compact d'ingénieurs cambodgiens débutants ne connaissait rien à l'affaire. J'ai donc accepté de monter le projet.

J'étais cependant inquiet, l'inspecteur chargé à l'époque du dossier des élèves non francophones parlait avec nervosité d'une arrivée importante de « Gitans » venus d'ex-Yougoslavie. La guerre du Kosovo venait à peine de s'achever, les odeurs de fuel, de feu et de sang flottait encore chez nos voisins européens, nous avions tous été les témoins de ce qui s'était déroulé durant dix années là-bas. (Je me souviens parfaitement des journées de Srebrenica, de ce que je faisais alors, du sentiment d'impuissance et de fascination morbide ressentie au moment où la radio annonça le début des massacres. Nous étions en vacances et il faisait si beau et si noir en Europe...). Mais ce que je retenais malgré tout de la proposition de l'inspecteur, c'était le mot, Gitan ! Je m'imaginais déjà confronté à un univers de violence sournoise et de marginalité, un pressentiment hérité de ma culture néorurale, qui ne nous permettait pas d'accueillir ailleurs que sur le pas de la porte les démarcheurs tsiganes, pour qu'ils ne puissent pas compter les meubles de la maison, une vision hantée par les campements au coin des bois, les voitures entassées et la ferraille, le feu, ces enfants étranges qui passaient et ne restaient pas à l'école de mon enfance, la peur machinale de mon père de voir disparaître le linge qui séchait quand les caravanes s'installaient pour une nuit dans le parc voisin, le mot « bohémien »... Ce qui m'effrayait le plus, c'était risquer de ne plus tenir mon métier, ma position de jeune professeur monté dans la classe moyenne par la grâce de l'ascenseur livresque, d'être confondu par mes pairs avec mes élèves, d'être mis par eux dans le même sac crasseux de marginalité et d'ignorance supposée. Plus que d'être mis en échec, j'avais peur de passer à travers le plancher de verre sur lequel je patinais jusqu'à présent et sous lequel vivait l'Autre, inévitablement mystérieux et arrogant...

Quand j'ai accepté ce poste à partir de 1999, une quinzaine d'élèves étaient inscrits. Certains venaient des Balkans ou du Caucase, d'autres d'Amérique latine, d'Asie mineure, d'Afrique ou du Maghreb. Des familles demandaient l'asile politique. Des adolescents arrivaient dans le cadre de regroupements familiaux. D'autres encore frappaient seuls à la porte de l'Aide sociale à l'enfance (ASE), tombés d'un train ou d'un camion, en larmes au milieu des bureaux et des personnels administratifs paniqués. D'autres enfin accompagnaient leurs parents au gré des contrats de travail et des aventures.

Les deux classes d'accueil présentes dans la ville scolarisaient ainsi des élèves venus de plus de quinze pays différents. Parmi eux, donc, des adolescents issus de familles utilisant le terme « Roms » pour se désigner et arrivées dans la région à la suite de l'intervention militaire de l'OTAN au Kosovo. Ces personnes participaient alors à un exode massif provoqué par les persécutions et le rejet dont elles faisaient l'objet de la part des deux groupes majoritaires en conflit. En 1997, 40 000 Roms vivaient sans doute dans la province serbe, ils n'étaient plus que 10 000 en 2001. Certaines familles jetées sur les routes ou dans les camps de Macédoine et de Serbie avaient d'abord fui les précédents épisodes de la guerre civile yougoslave. D'autres avaient été expulsées une première fois des pays de l'Ouest, spécialement d'Allemagne, dont l'hospitalité s'était contentée du pis-aller des accords de Dayton de 1996 et avait tourné court. Les gens s'étaient ensuite appuyés sur le réseau familial et avaient fait le voyage vers l'ouest et le nord pour rejoindre des travailleurs roms installés depuis les années soixante-dix à la faveur des accords migratoires. Ces premiers arrivés, une partie des migrants que l'on appelait alors les Yougoslaves s'étaient intégrés rapidement par le travail, avaient fondé leur foyer et il ne serait venu à l'idée de personne à l'époque de plaquer sur ces populations immigrées les stéréotypes concernant lesdits « gens du voyage ».

Pourtant, comme eux, les Roms du Kosovo appartiennent à « la communauté ethnique minoritaire la plus importante de l'Union » telle que la définit la Commission européenne, et qui regroupe sous le terme cette fois politique de « Roms » les populations roms et tsiganes vivant en Europe de l'Est et les gens du voyage – Gitans du sud de la France, Manouches d'Alsace et du nord de l'Europe, Sinti

piemontesi – et que l'on assimile à ces voyageurs locaux présents dans toute l'Europe : Caminanti du nord de l'Italie, Tinkers anglais, Quinquis espagnols ou Yenish français.

Les réfugiés qui ont ainsi rejoint leurs parents habitant notre ville étaient ceux de la *mahala* située dans le quartier de Fabrica, le ghetto rom aujourd'hui rasé de la ville frontrière de Mitrovica. Le même phénomène d'arrivée en nombre s'est produit alors dans d'autres villes de France, comme Troyes, Lyon, Béziers mais aussi dans d'autres pays européens comme la Suisse, la Suède, l'Italie ou l'Allemagne.

À l'origine, les services publics et les associations positionnées sur l'accueil des réfugiés ont eu les plus grandes difficultés à organiser l'hospitalité : la politique du billet de train pour « aller voir ailleurs » a vécu de beaux jours quand les dispositifs étaient saturés et l'interprétariat, quand il existait, faisait souvent appel à des représentants de groupes en conflit avec les Roms. Les travailleurs sociaux, dans le même temps, recevaient d'autres demandeurs d'asile moins organisés ou plus faciles à installer...

Il est probable aussi que l'obligation fondamentale d'hospitalité des groupes familiaux entre eux ait joué un rôle prépondérant dans la mise en place de solutions distancées du droit commun. Ce sont souvent les réseaux familiaux qui ont dû proposer l'hébergement immédiat et l'aide à la rédaction des demandes d'asile, qui ont entrepris les premières démarches administratives, qui ont donné une information informelle sur les mécanismes sociaux et la scolarisation. Les conséquences en ont été une dégradation des conditions de vie dans les logements surchargés des accueillants et de nombreuses difficultés liées aux écarts de perception des normes et de compréhension des problèmes vécus.



Le jeune rom Aurel, entouré de ses deux cousins, lors d'une fête de baptême en région parisienne.

En ce qui concerne l'école, en revanche, l'accueil des enfants de moins de 16 ans s'est mis en place rapidement et les structures spécifiques pour élèves nouvellement arrivés en France se sont ouvertes. Les textes fondateurs sont arrivés plus tard, sous la forme des circulaires contenues dans le *Bulletin officiel* spécial n° 10 du 25 avril 2002.

Les enfants roms sont entrés dans l'école grâce à l'obligation scolaire et avec pour seule caractéristique reconnue celle de ne pas maîtriser la langue. À l'inverse, on savait déjà que « les enfants du voyage » vivant à la périphérie de la ville, dont l'accès à l'école est organisé par une circulaire contenue dans le même BO, restaient aux marges d'un système scolaire construit sur des valeurs exclusives, dominé par l'écrit, et dont le fonctionnement ne correspond ni aux stratégies économiques des familles, fondées en partie sur le déplacement, ni aux conceptions éducatives qui leur sont propres. Dans ces familles, la proportion d'enfants alphabétisés et régulièrement scolarisés est nettement inférieure à la moyenne nationale. Le risque de retrouver à moyen terme une situation similaire était évident.

Les conditions d'arrivée des enfants roms m'ont donc paru d'emblé intéressantes, car elles permettaient d'observer une situation unique en France : la scolarisation massive d'enfants allophones issu d'un groupe de familles porteur d'une culture tsigane homogène.

Seuls les parents et les grands parents avaient été scolarisés partiellement à l'époque de la Yougoslavie socialiste. Ce besoin d'alphabétisation, au sens intégral du terme, venait s'ajouter aux difficultés spécifiques d'apprentissage d'une langue étrangère, dans un contexte pédagogique fortement marqué par la verticalité. Cependant, une forte volonté de voir les enfants entrer à l'école et y réussir était manifestée par la grande majorité des parents. L'exemple des cousins français scolarisés explique en partie cet appétit scolaire.

Les premiers temps, les élèves ont établi des relations avec l'adulte qui leur faisait face avec empathie et curiosité mais aussi avec le souci de comprendre rapidement les rapports entre les individus et le rôle de chacun.

Un autre aspect étonnant pour qui était attentif était la placidité de ces élèves qui venaient pourtant d'être victimes d'actes de violence symboliques ou effectifs.

Enfin, certains d'entre eux avaient mémorisé en romani une somme impressionnante de poésies, de comptines et de prières qu'ils chantaient volontiers, comme preuve offerte de leurs capacités.

Tous ces élèves s'exprimaient librement, bénéficiant rapidement de bonnes compétences de compréhension et d'expression orale. Le plus déstabilisant pour les équipes était sans doute l'absence de connaissance chez ces adolescents du « métier d'élève », je veux dire de tout ce qui s'est construit entre l'école et l'élève ordinaire de hiérarchique, d'implicite et de convenu, tout ce qui est invisible, qui semble naturel à l'enseignant passé par le même chemin, les conséquences d'une longue chaîne de prise en charge sociale et cognitive des enfants et dont les rituels sont indispensables à l'élève comme au professeur dans le contexte scolaire.

C'est peut-être ici que le projet d'une hospitalité ouverte et réfléchie aurait trouvé tout son sens, au service d'une didactique sereine des langues-cultures. Dans la situation ordinaire, l'hôte-enseignant est certain que l'hôte-élève reste un autre lui-même dont il attend une attitude conforme à la pratique des rites de contact, de communication et d'échanges symboliques inscrits dans l'ensemble du projet scolaire. Un écart important déstabilise cet équilibre. En ce qui concerne le rapport avec les enfants roms, l'écart était tellement extra-ordinaire qu'un malaise s'est rapidement propagé chez la plupart des enseignants.

Au cours de journées de mutualisation organisées par la division de la formation du rectorat, s'inventait un modèle d'intégration progressive en trois volets correspondant à la volonté du texte d'avril 2002 et permettant d'inclure progressivement dans un parcours ordinaire l'élève en fonction de ses compétences scolaires. Un élève bien scolarisé dans le pays d'origine réussissait dans les classes traditionnelles après la succession de périodes d'accueil puis d'enseignement centré sur la langue de scolarisation (FLSco) et enfin, de suivi linguistique en appui de son intégration. Convaincre les collègues des équipes de cette réalité a été relativement facile.

À l'inverse, les élèves roms entraient très lentement dans les apprentissages systématiques ou en suivant des modalités déroutantes. Ils grippaient le modèle, redoutaient l'intégration en classe ordinaire et l'on imaginait pour eux des classes d'alphabétisation « bis » sans le dire clairement. Certains établissements ont d'ailleurs profité de leur SEGPA pour esquiver le débat. En guise de réponse, on a choisi de recourir à la « rationalisation », qui consiste « à vouloir enfermer la réalité dans un système cohérent. Et tout ce qui, dans la réalité, contredit ce système cohérent est écarté, oublié, mis de côté, vu comme illusion ou apparence¹ ».

Les élèves roms ne se sont pas conformés aux lois de l'hospitalité. Ils ont accepté poliment ce qu'on leur proposait mais sans plus d'enthousiasme. Pire, ils n'ont pas fourni de résultats tangibles. Dans la réalité, la soupe promise n'était pas si bonne. Les outils d'alphabétisation n'étaient pas prêts ou peu adaptés aux contenus du collège. Les professeurs, et particulièrement ceux intervenant dans les classes d'accueil de collège, n'avaient aucune expérience des méthodologies d'alphabétisation. Plus tard, d'autres demandes sont venues des écoles de la ville. Alors que rien n'aurait dû permettre de distinguer les enfants roms nés en France de leurs camarades, les enseignants eux-mêmes ignorant les circonstances précises de cet exil, des écarts importants dans les résultats scolaires des enfants et dans les attitudes familiales ont conduit les responsables des réseaux d'aide pour le primaire à faire appel en 2004 au CASNAV. Le débat qui est apparu à l'occasion des échanges du groupe de travail et de formation que nous avons mis en place avec Alain Montclair, de l'IUFM, portait cette fois sur les questions d'identité et de culture liées à ce nouveau public.

Nous espérons que cet objet complexe produit par la présence des enfants roms à l'intérieur des écoles favoriserait une réflexion analytique et prospective plutôt que normative, non seulement en ce qui concerne la progression particulière des enfants de ce groupe mais encore pour tout ce qui touche à l'évolution de l'enseignement vis-à-vis des élèves à besoins pédagogiques particuliers. Un travail spécifique d'information des familles sur l'école et son projet, d'alphabétisation et d'intégration scolaire – utilisant des techniques inédites – aiderait aussi chacun à s'interroger sur les finalités profondes de la scolarité en France, et notamment sur l'accès à la citoyenneté et l'égalité des chances. Les pratiques liées à la didactique des langues faciliteraient l'innovation pédagogique dans des champs disciplinaires souvent défendus comme des châteaux forts et dont la transversalité évidente n'était pas suffisamment mise en pratique par des équipes pluridisciplinaires.

■ 1 E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990, p. 94.



*La Grand-mère,
sa petite fille et sa nièce :
trois femmes Roms
venues de Roumanie en 2001
et installées en région parisienne.*

Nous souhaitons entrer dans la dynamique d'une « discipline d'intervention » touchant à la formation de tous, professeurs, personnels administratifs, personnels chargés de la vie scolaire, personnels assurant le suivi sanitaire et social, partenaires extérieurs, fédération de parents d'élèves, inspection, etc.

Les difficultés ont été plus nombreuses que prévues. Au début de notre travail, la simple évocation du mot Rom provoquait des réactions de rejet. Quelques enseignants reprenaient à leur compte les thématiques de la déficience mentale et refusaient violemment de modifier leur critères d'évaluation, préférant recourir aux préjugés de la paresse et de la ruse pour expliquer l'attitude des enfants. D'autres préféraient éviter le thème ou accuser les formateurs de fabriquer le problème. On décréait, au sein même de quartiers recevant ces familles, que ce n'était pas un sujet digne de la recherche pédagogique. On préférait rationaliser, modéliser tout en évacuant des établissements les enfants roms qui y étaient en échec. Le préjugé a le nez fin et permet toujours à celui qui le manie de le travestir d'évidences.

■² R. Galisson et C. Puren, *La Formation en questions*, entrée « discipline » du glossaire, Paris, Clé international, 1999, p. 119.

Nous pensons cependant que les choses ont avancé et qu'il est possible aujourd'hui dans la ville de mettre en œuvre des outils de formation et d'information sans être soupçonnés de travailler au détriment des populations ou de l'institution. Un grand nombre de professionnels se sont accordés à dire qu'il y avait là un sujet important lié à la scolarisation de ces enfants, à ce qu'ils ont en commun, et qu'il convenait de réfléchir à nos propres pratiques.

Après seulement huit années, l'institution constate pour les enfants roms des taux inédits d'échec scolaire dans le secondaire, une fréquence anormale de la prise en charge par les dispositifs d'éducation spécialisée, un envol de l'absentéisme, une déscolarisation complète des filles et des garçons après 16 ans, l'absence générale de diplômes qualifiants, l'impossibilité pour l'école de produire des exemples positifs de réussite...

Une lumière cependant. Dans quelques classes, nous avons rencontré des enfants roms heureux d'apprendre au contact d'enseignants heureux de les voir progresser. Élèves et professeurs savent exactement ce qu'ils ont appris ensemble, pourquoi ils l'ont appris et ce qu'ils en feront plus tard. Tous travaillent pour le long terme. La réalité de la citoyenneté européenne des Roms sera alors une évidence. ■

■ **MICHAEL RIGOLOTT** est enseignant-formateur au CASNAV de l'académie de Besançon, Centre de linguistique appliquée.

michael.rigolot@ac-besancon.fr