

LA CULTURE SCOLAIRE COMME RÉPONSE AUX DÉFIS DE L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE ? LE CAS DE LA SCOLARISATION DES ENFANTS TSIKANE

Laurence Loeffel et Delphine Bruggeman

Université Charles de Gaulle, Lille 3
UFR des Sciences de l'Éducation
Equipe de recherche Proféor-CIREL EA 4354
Domaine universitaire du Pont de Bois, BP 60149
59653 Villeneuve d'Ascq
laurence.loeffel@univ-lille3.fr
delphine.bruggeman@univ-lille3.fr

Mots-clés : culture scolaire, éducation interculturelle, diversité, minorité tsikane

Résumé. S'inscrivant dans le cadre des débats actuels sur la diversité culturelle à l'école et celui de la place des Tsiganes dans notre société, cette communication à deux voix centrée sur la question de l'éducation interculturelle en France propose de croiser une réflexion sur la culture scolaire avec les analyses produites dans le cadre de recherches sur la scolarisation des enfants tsiganes. Si la culture scolaire, en France, a toujours été comprise comme une réponse au pluralisme culturel, on observe cependant que l'intégration à l'école de certains élèves ne semble pas aller de soi. C'est le cas des élèves appartenant à des minorités ethniques, telles que les Tsiganes par exemple. Comment leur présence/absence au sein de l'École permet-elle d'illustrer les limites de la culture scolaire comme réponse aux défis de l'éducation interculturelle ? Une relecture croisée de recherches théoriques et empiriques guidera la réflexion de notre communication sur ce sujet.

1. Introduction

Né en France dans les années 1970 dans le cadre d'une politique éducative volontariste visant la scolarisation des enfants de migrants, le principe d'une éducation « interculturelle » s'est depuis le début des années 2000 imposé en Europe et en Amérique du Nord (Québec) comme base commune d'une éducation ayant pour fin de favoriser le vivre ensemble, le respect de l'autre et la tolérance dans le paysage multiculturel et pluraliste des démocraties contemporaines. Les aspirations européennes se sont concrétisées dans un certain nombre de déclarations récentes : la déclaration finale de la 21^e session de la Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation (Athènes, 10-12 novembre 2003), consacrée en particulier à l'éducation interculturelle¹ ; la déclaration de Wrocław (9-10 décembre 2004), sur le nouveau contexte de la coopération culturelle en Europe ; le plan d'action adopté par le 3^e sommet des chefs d'État et de gouvernement (Varsovie, 16-17 mai 2005), qui fait expressément référence au dialogue interculturel et aux problèmes spécifiques liés à la diversité religieuse. Cette volonté européenne d'imprimer à tous les États-membres une orientation éducative interculturelle est une conséquence des attentats du 11 septembre 2001 et des nouveaux déséquilibres mondiaux que cet événement a générés. Deux traits sont au principe de cette nouvelle politique éducative européenne : le

¹http://www.coe.int/t/f/coopération_culturelle/education/conferences_permanentes/e.21sessionathenes2003.a.sp#TopOfPage.

recentrement de la dimension interculturelle de l'éducation sur la « diversité religieuse »² (Keast, 2007) la volonté de rompre avec les « approches traditionnelles » de l'éducation interculturelle en mettant « l'accent non pas sur le lien entre la culture dominante et les cultures minoritaires [...], mais sur l'apprentissage du « vivre ensemble » (Keast, 2007, p.18). Loin de faire fond sur un « différentialisme », elle a pour vocation de renouveler les approches en prenant appui sur « la manière de résoudre des problèmes communs et de collaborer à des projets conjoints » (Keast, 2007, p.18).

Cette réorientation de l'éducation interculturelle vient conférer un énième étayage théorique et pratique à une éducation qui, depuis les années 1970, ne cesse de chercher ses frontières théoriques et pédagogiques³, témoignant par là de manière ambiguë à la fois d'une vitalité originale et d'une difficulté réelle à s'inscrire dans les curricula. Ainsi que le soulignent les experts du Conseil de l'Europe, cette difficulté est le propre de la plupart des pays européens qui, de manière différente mais certaine, sont tentés par le raidissement sur le « monoculturalisme ».

Dans ce paysage commun, la France présente une double singularité : celle de considérer, suivant une tradition séculaire, la culture scolaire comme le meilleur vecteur de l'intégration de tous les élèves, niant de fait les particularités d'une éducation interculturelle. Celle de contribuer à la réification de la question des « minorités » par cette sacralisation même de la culture dominante. Dans le même temps en effet où la culture scolaire se redéfinissait par vagues successives⁴ comme lieu de promotion de l'égalité républicaine et de la culture commune, les minorités s'incarnaient dans la figure de l' « immigré/issu de l'immigration »⁵. Structuré par une logique binaire opposant le majoritaire au minoritaire et le dominant au dominé, le couple « culture scolaire/interculturalité » a ainsi offert au champ de l'interculturel de nouveaux étayages théoriques dans la sociologie de la domination⁶. Le champ de l'interculturel a fait les frais de cet affrontement en ce qu'il est demeuré étroitement limité à la problématique de l'intégration au rebours de la dynamique européenne, orientée notamment par le principe de l' « inclusion »⁷.

2. Les défis de l'éducation interculturelle

2.1 L'émergence de l'interculturel en France

Le mot et le principe de l'interculturel ont fait leur entrée à l'école en France dans le contexte des migrations des années 1970. Le champ d'application en est limité, d'un côté à la langue et culture d'origine des enfants de migrants (création des enseignements de langues et cultures d'origine⁸ en

² L'ouvrage est le fruit d'une collaboration internationale d'experts chargés de développer cet aspect du projet du Conseil de l'Europe de 2002 à 2005.

³ Voir en particulier, dans le champ de l'interculturel en France, les approches de Martine Abdallah-Pretceille, Geneviève Vinsonneau, Françoise Lorcerie ; Fernand Ouellet, Michel Pagé et Micheline Milot pour le Québec.

⁴ Milieu des années 1970, 1990 et 2000.

⁵ Sur les difficultés à nommer ces catégories sociales, voir Abdelmalek Sayad.

⁶ Voir les travaux de Françoise Lorcerie.

⁷ Le principe de « l'éducation inclusive » introduit récemment dans le domaine du handicap, couplé avec l'impératif de prise en charge de populations à « besoins éducatifs particuliers », figure un nouveau paradigme qui se substitue au modèle de l'intégration. De manière significative, le principe de l'inclusion fait aussi son entrée dans l'éducation interculturelle nouvelle manière, probablement pour désigner et engager un changement dans la représentation et le traitement de la différence. Sur le handicap, voir Eric Plaisance : *Education spéciale*, in Van Zanten A. (dir.) : *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Puf, 2008, pp. 208-212. Sur le « transfert » du principe de l'inclusion dans l'éducation interculturelle, voir Keast J. Dans sa présentation, John Keast rappelle les principes de l'éducation interculturelle : « participation, inclusion et respect des droits de l'homme » (p.18).

⁸ ELCO.

1975), de l'autre à l'apprentissage de la langue française censée favoriser une intégration et une acculturation plus rapides (création des classes d'initiation à l'école primaire, des classes d'adaptation au collège, des cours de rattrapage intégré⁹. Avec la création des Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants¹⁰ dans la même période, l'objectif est de « préserver l'identité culturelle des enfants d'origine étrangère » (circulaire du 9 avril 1975), dans le cadre à la fois d'une politique de regroupement familial visant la stabilisation des populations immigrées sur le territoire français et la possibilité de leur retour dans leur pays d'origine. Avec la création des Projets d'Action Educative dans les années 1980, l'interculturel cherche à se redéfinir plus globalement comme principe d'une pédagogie alternative, innovante, active, propre à abaisser les frontières entre les disciplines comme entre les cultures. Cette orientation se traduit en 1978 dans la volonté d'élargir les activités des ELCO dans une perspective interculturelle en s'adressant à l'ensemble des élèves. Il ne s'agissait plus seulement là de faire une place aux cultures des enfants de migrants, mais de rompre avec l'ethnocentrisme en vue d'ouvrir les élèves à la diversité des cultures (circulaire du 25 juillet 1978). Cette politique se poursuit jusqu'au milieu des années 1980 en accord avec les recommandations du Conseil de l'Europe¹¹. La période est marquée par la générosité des intentions que trahissent les formules « compréhension interculturelle », « dialogue des cultures », « compréhension entre communautés ».

2.2 A la recherche de principes consensuels

Dès les années 1980, le Conseil de l'Europe a consacré ses efforts à la construction d'une conception consensuelle de l'éducation interculturelle¹², tâche qui s'est poursuivie jusqu'à aujourd'hui. Ses orientations les plus récentes mettent en évidence une extension du champ d'application de l'interculturel à toutes les minorités, sexuelles, religieuses, ethniques, linguistiques, liées au handicap, dans une perspective de prévention et de régulation des conflits (discriminations, inégalités, racisme, sexisme, xénophobie, etc.). Le champ de l'éducation interculturelle couvre ainsi aujourd'hui tout le domaine de ce que l'on appelle communément la « diversité ». L'objectif demeure celui du « dialogue » entre les cultures (« dialogue interreligieux, « dialogue euro-arabe », « coopération avec les communautés »), alors même que le contexte de promotion de cette éducation pose à celle-ci de nouveaux défis (attentats du 11 septembre, mondialisation, unification européenne, etc.). Les formules actuelles du Conseil de l'Europe traduisent néanmoins les évolutions de l'interculturel : éducation multiculturelle, à la citoyenneté, à la démocratie, antiraciste, aux Droits de l'Homme, ces différentes formulations de l'éducation interculturelle sont le signe non seulement d'une volonté de rupture avec l'ethnocentrisme, mais de plus d'objectifs clairement centrés sur l'apprentissage du vivre ensemble.

Les principes de l'éducation interculturelle ont ainsi toujours cherché à se définir comme une réponse à un défi : défi posé par la « culture d'origine » des enfants de travailleurs migrants dans les années 1970, défi de l'intégration et de la citoyenneté dans les années 1980, défi du « vivre ensemble » dans les sociétés multiculturelles depuis les années 1990, dans le cadre de la mondialisation et de nouvelles menaces depuis les années 2000.

Dans le même temps, la France s'est singularisée dès les années 1980 par la rupture avec l'orientation interculturelle, allant jusqu'à supprimer le mot même d'« interculturel » des textes officiels encadrant le fonctionnement de l'école. Après les années 1970 qui avaient vu la prise en compte dans la sphère publique de la question des « minorités ethniques » sous la forme de la valorisation du particularisme et du différent, les années 1980 voient se remobiliser le projet

⁹ CLIN, CLAD, CRI.

¹⁰ CEFISEM.

¹¹ Notamment la recommandation du 25 septembre 1984 du comité des ministres du Conseil de l'Europe sur la Formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration.

¹² Synthétisée par le Québécois Michel Pagé.

d'intégration républicaine et la revalorisation d'un universel républicain rassembleur et fédérateur centré sur la culture scolaire.

3. Culture scolaire et intégration

3.1 La culture scolaire comme culture d'appartenance

L'entreprise de réforme de l'enseignement en France à la fin du XIX^e siècle est indissociable du projet proprement républicain de construction d'un monde commun. Ainsi, la généralisation de l'instruction primaire, sa laïcisation, la rénovation des programmes destinés aux élèves des écoles primaires comme celle de la formation des élèves-maîtres et maîtresses scolarisés dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices ont produit de nouvelles normes de cet ordre d'enseignement à l'origine d'une culture propre à ce corps, culture faite de savoirs, de croyances et de gestes. Sur la base du principe de séparation de l'Eglise et de l'école, la mission de l'instituteur est rehaussée au rang d'éducateur chargé de l'éducation du citoyen de la démocratie à venir.

L'école primaire a ainsi été le lieu où s'instituait la nation. Dans ce programme, la culture scolaire a joué un rôle de premier plan en ce qu'elle s'est édifiée sur la croyance en la valeur non seulement éducative, mais aussi démocratique des savoirs : l'enseignement de l'histoire et l'enseignement des sciences à l'école primaire ont tout particulièrement assumé cette visée éducative et civique pensée en termes de formation de l'esprit, d'acculturation à la Raison. L'enseignement secondaire était quant à lui animé par la foi en la vertu hautement civilisatrice des Humanités classiques. Cette présence des valeurs et des croyances au sein des savoirs était précisément ce qui permettait de les comprendre comme une « culture », comme ce qui fait lien et sens. Dans cette perspective, la culture scolaire en France a aussi toujours été une culture d'appartenance : appartenance citoyenne à l'école primaire, appartenance de classe dans le secondaire. Peut-être davantage en France qu'ailleurs, précisément parce que le projet républicain laïque à son origine supposait d'une part la sacralisation de ce qui unit et le silence sur ce qui divise, mais supposait aussi une articulation entre haute culture ou culture lettrée et formation des élites.

Ainsi le primaire et le secondaire ont vu naître une double tradition scolaire, différente, mais l'une et l'autre fortement homogénéisante : à l'école primaire, la culture du citoyen engage une hiérarchisation des appartenances et des attachements visant l'amour de la « grande patrie » dans sa cohérence intégratrice. Dans l'enseignement secondaire, la valorisation de la culture lettrée et de la haute culture s'accompagne de la croyance en leur valeur désintéressée, porteuse en ce sens d'un potentiel d'intégration et d'émancipation universel (s'élever dans les Humanités ce n'est pas devenir français ou italien, c'est réaliser l'humanité en soi). En bref, la matrice républicaine a produit une double conception de l'intégration/émancipation : par la citoyenneté à l'école primaire, par la haute culture dans le secondaire, l'une et l'autre avançant sous l'égide d'un universel républicain à promouvoir.

3.2 De la culture d'appartenance à la culture commune

Cette conception de la culture scolaire est à l'origine d'un modèle d'intégration caractérisé par l'« indifférence aux différences », modèle consolidé par le principe de laïcité, clef de voûte de cette culture. Dès l'origine, en effet, la laïcité n'a pas été seulement un principe de neutralité, ni un principe de séparation de la sphère privée et de la sphère publique. Elle a engagé aussi un ensemble de valeurs et de représentations partagées, la « volonté de construire un monde commun »¹³ prenant appui sur une communauté de savoirs. Dans son versant « négatif », la laïcité

¹³ C'est le sens du récent ouvrage de Philippe Foray que de rappeler les conditions passées et actuelles de ce projet. Voir Foray, P.

encourageait ainsi à l'expression modérée des identités dans l'espace public ; dans son versant « positif », elle encourageait à l'adhésion à une communauté de culture.

Lorsque la question des « minorités ethniques » a fait son apparition sur la scène scolaire, et après la courte période « différentialiste » des années 1970, c'est à une revalorisation de la culture scolaire comme culture commune que l'institution a procédé dans les années 1980 avec les Instructions officielles du ministère Chevènement (1985). L'histoire et la géographie retrouvent leur finalité civique et l'éducation civique se recentre sur la vertu intégratrice de la nation. Les minorités sont censées trouver dans la culture de l'école « la nourriture culturelle et identitaire qui les fera s'intégrer plus facilement à la nation d'accueil, tandis que les élèves de la culture majoritaire se sensibiliseront progressivement à ces nouvelles présences, aidés en cela par la mise en avant de la valeur civique qu'est la tolérance » (Bonafoux, 2007, p.62). La réactualisation des « fondamentaux » de l'école républicaine a néanmoins rapidement été contrariée par les premières affaires de foulard islamique dans les écoles à partir de 1989. La question des minorités a alors surgi sur les scènes sociale, scolaire et intellectuelle pour la première fois de manière extrêmement polémique, montrant les limites du modèle républicain d'intégration par la culture scolaire et la laïcité¹⁴. Après des années d'atermoiements, la loi du 15 mars 2004 est venue clore le débat en interdisant le port des signes religieux ostensibles dans les établissements des premier et second degrés. Cette volonté de redéfinir l'espace scolaire comme espace commun à tous s'est accompagnée d'une revalorisation de la culture scolaire comme culture commune manifestant sa capacité à absorber l'autre, le différent.

3.3 De la culture commune à la culture pour tous

Le récent Socle des connaissances et des compétences promulgué en 2006¹⁵ est emblématique de cette dynamique de recentrage de l'école sur la culture scolaire comme réponse aux défis de l'interculturel. Le Socle est présenté comme le « ciment de la nation », d'où l'appellation de « socle pour tous »¹⁶ suggérant un retrait complet de la prise en compte des différences par l'indétermination des publics visés. La maîtrise du Socle doit rendre « capable de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'Homme, la nécessité du développement et les exigences de protection de la planète ». Un des points forts du Socle est la réintroduction de la « culture humaniste » comme l'un des sept fondamentaux de la culture scolaire. « Sens de la continuité et de la rupture », de « l'identité et de l'altérité », « formation du jugement, du goût et de la sensibilité », la culture humaniste est censée favoriser l'élargissement de la « perception du réel » par les œuvres, notamment littéraires, et les beaux-arts. Cette ambition se traduit concrètement dans les récents programmes de l'école primaire promulgués en 2008 dans l'apparition d'un nouveau domaine, l'éducation artistique et culturelle dont l'objectif explicite est de contribuer à réduire les inégalités par une « offre culturelle » censée réduire l'écart entre les « héritiers » et les autres. C'est ainsi par une dynamique d'homogénéité culturelle rafraîchie à une nouvelle source que l'école en France répond aux défis de l'interculturel évitant ainsi de traiter de front les questions vives de ce domaine : la question des minorités et celle des rapports de domination.

Dans un contexte très polémique, mettant en cause et en question l'universalisme républicain et le principe de l'égalité abstraite, et dans un souci de pacification scolaire, la France a tourné le dos aux orientations européennes de l'éducation interculturelle, pourtant elles aussi combinées dans un souci de pacification. L'exemple de la scolarisation des enfants tsiganes peut servir d'illustration à notre réflexion.

¹⁴ Voir en particulier : Lorcerie, F. et Payet, J.-P. et van Zanten, A.

¹⁵ Loi du 11 juillet 2006.

¹⁶ Comme celle de « collègue pour tous » en lieu et place du collège unique au début des années 2000.

4. Les minorités ethniques à l'école : l'exemple des enfants tsiganes

4.1 Une question de terminologie ?

La question des minorités ethniques et de leur présence à l'école en France pose d'emblée un problème de terminologie. En effet, le terme de « minorité » est polémique car il met en question le principe républicain. C'est pourquoi, et cela constitue à bien des égards une spécificité française, ce « tabou sur les origines » (Payet, van Zanten, 1996) a engendré l'utilisation de catégories administratives telles la nationalité ou le statut d'immigré pour désigner des populations qui ne relèvent pas toujours de ces catégories. Or les « minorités » désignent « des groupes définis non seulement par leur origine et leur culture mais aussi par un statut dominé et une position reléguée » (Payet, van Zanten, 1996, p. 87).

L'expression « minorité ethnique » est peu utilisée dans le vocabulaire des sciences sociales en France. En effet, les principes républicains basés sur la non discrimination raciale et ethnique ont permis d'éviter toute référence aux origines dans les discours politiques mais aussi dans les discours dominants des sciences sociales. Comme le rappelle M. Martiniello (1997) le concept d'ethnicité est apparu récemment (fin des années 80, début des années 90) dans les articles et ouvrages académiques. L'idée d'ethnicité renvoie à celle d'un statut qui permet aux individus ou aux groupes de s'identifier à *Eux* ou *Nous*, partition sociale opérée par l'attribution ou la reconnaissance (qui peut être aussi revendication) d'une différence (Lorcerie, 2003). Le concept d'ethnicité est étroitement lié à la catégorisation ou à la classification sociale des individus et son émergence n'est que le fruit des contacts que les groupes entretiennent les uns avec les autres. Les groupes ethniques ne sont pas des populations mais des catégories (Barth cité par Poutignat et Streiff-Fenart, 1995 ; Martiniello, 1997).

De ce fait, l'ethnicité est aussi une caractéristique des groupes dits « dominants » de la société. Se pose alors le problème de la discrimination ethnique, résultat de l'action d'une majorité sur une minorité. En France, on a reconnu officiellement en 1998 l'existence de discriminations raciales et ethniques, mais sans que cela soit suivi de prises en charge spécifiques, notamment dans le champ scolaire. Pourtant, il n'est plus question aujourd'hui de s'interroger sur la nécessité d'avoir recours à une éducation interculturelle mais bien de s'interroger sur la manière dont elle peut relever « le défi ethnique » (Lorcerie, 2003). Se pose alors la question du « comment faire ? » pour articuler le principe d'égalité et la prise en compte de la pluralité culturelle à l'école.

La scolarisation des enfants tsiganes illustre bien cette tension entre le devoir de faire et le comment faire. Population peu ou pas scolarisée, les enfants tsiganes sont aussi mal scolarisés pour un ensemble de raisons que nous évoquerons dans cette communication sur la base de résultats de recherches de terrain menées depuis une dizaine d'années notamment dans les antennes scolaires mobiles¹⁷. Une de ces raisons que nous souhaitons évoquer ici est liée à la façon dont sont nommés les enfants « tsiganes », ce qualificatif soulignant justement leur appartenance ethnique.

4.2 La scolarisation des enfants tsiganes : une prise en charge aussi mouvante que leur désignation.

Deux conceptions ou logiques politiques et scolaires ont organisé l'accueil des enfants tsiganes à l'école : celle de l'itinérance d'une part et celle de la catégorisation identitaire d'autre part. En France, l'institution scolaire a longtemps considéré les enfants tsiganes comme des arriérés, des enfants handicapés ou des inadaptés sociaux parce que, justement, ils étaient itinérants (le voyage étant considéré comme une forme d'arriération). Ainsi, les enfants étaient déclarés incapables de fréquenter les écoles ordinaires et étaient scolarisés dans des classes spécialisées (loi de 1909). Avec la circulaire de 1966 relative à « la scolarisation des enfants de forains et nomades », un lien

¹⁷ Voir les travaux de Delphine Bruggeman. Les exemples issus du terrain seront présentés lors de la communication orale.

s'est établi entre la fréquentation scolaire et le versement d'aides sociales telles que les allocations familiales afin de contrôler l'assiduité scolaire. Avec la circulaire de 1970 relative à « la scolarisation d'enfants de familles sans domicile fixe », on commence à voir apparaître de nouvelles réflexions et propositions plus « adaptées » à la diversité des modes de vie des familles, pour accueillir les enfants à l'école. Elle est à l'origine des différentes structures scolaires qui accueillent aujourd'hui les enfants tsiganes.

En 1975, dans un contexte où la présence des enfants migrants à l'école nécessite une réflexion dans les politiques éducatives et une aide concrète au niveau institutionnel notamment pour l'accueil et l'enseignement de ces enfants, sont créés les centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM). Avec l'arrêt officiel de l'immigration en 1974, et donc une diminution des nouveaux arrivants en France, et l'apparition de nouveaux besoins (notamment les Zones d'Education Prioritaire), les missions des Cefisem ont été redéfinies en 1990 et ne se sont plus centrées sur les seuls enfants migrants. C'est d'ailleurs à cette période qu'ils commencent à diriger aussi leurs actions en direction des « enfants du voyage » sans que celles-ci soient très explicites ni clairement définies. L'amalgame entre enfants migrants, enfants du voyage (forains par exemple) et enfants tsiganes a persisté de longues années et il est parfois encore aujourd'hui difficile à ébranler.

Depuis quelques années, l'arrivée plus massive de jeunes de l'étranger a de nouveau amené les Cefisem à recentrer leurs actions en priorité sur les « nouveaux arrivants » (catégorie qui se substitue à celle des « primo-arrivants »). Par ailleurs, la loi n°2000-614 du 5 juillet 2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage, qui vient rappeler et compléter la loi Besson de 1990, a conduit l'Education Nationale à se questionner davantage sur la question de l'amélioration de la scolarisation des enfants du voyage. Il était alors nécessaire de redéfinir la priorité des Cefisem ainsi présentée : « l'aide à l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage, à et par l'école » (BO n°10, 2002).

Même dans ce texte datant de 2002, on met sur un même plan la question de l'intégration d'élèves étrangers et celle d'élèves français, les enfants du voyage. Néanmoins, la circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002 qui abroge la circulaire du 9 octobre 1990, clarifie le positionnement institutionnel des centres en les rebaptisant : centres pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV). Leur activité est elle-aussi reprécisée : elle « doit être recentrée sur l'accompagnement de la scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires et des enfants du voyage (...) ».

On commence alors à distinguer les questions qui concernent les enfants nouvellement arrivés en France de celles qui concernent directement les enfants du voyage. Ces derniers font donc l'objet d'un point spécifique dans la circulaire, intitulé « Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires » : ils n'apparaissent encore une fois pas comme une catégorie distincte puisque il est question aussi de familles itinérantes (« pour raisons professionnelles » est-il précisé dans le texte, ce qui sous-entend que l'on peut voyager pour d'autres raisons...). On voit apparaître alors les sous-entendus, le « déguisement » qui fait passer les Tsiganes pour des gens du voyage. Il est précisé, à la fin du texte, que cette circulaire abroge la circulaire relative à la scolarisation des enfants de familles sans domicile fixe du 9 novembre 1970. Cela signifie donc que plus de trente années se sont écoulées entre les deux textes faisant des enfants tsiganes tantôt des enfants du voyage, tantôt des enfants SDF, tantôt des enfants migrants.

L'analyse des discours de ces textes montre que sur un plan politique, si les enfants tsiganes sont apparus indirectement en tant que minorité, c'était uniquement du fait de leur association avec les enfants migrants et les « enfants du voyage ». A aucun moment il n'est pourtant question de culture dans les instructions officielles, si ce n'est de culture scolaire. On parle d'enfants de familles « non sédentaires », « itinérantes », « du voyage », mais l'appartenance ethnique et culturelle tzigane n'est jamais mentionnée. Ainsi la dimension minoritaire est soigneusement évitée. Par contre il y est explicitement dit que l'intégration de ces minorités se fera à et par l'école. Mais de quelle école et de quelles conditions de scolarisation parle-t-on ?

Concrètement, les observations de type ethnographique réalisées sur le terrain ainsi que d'autres recherches sur le sujet¹⁸ révèlent toute la complexité de l'accueil et la prise en charge des enfants tsiganes à l'école. La situation de la France sur ce point, en regard d'autres pays européens, est d'ailleurs caractérisée par une diversité de structures qui accueillent ces enfants de manière ponctuelle ou régulière : les structures que l'on désigne comme étant « ordinaires » (école, enseignement à distance) ; les écoles avec un dispositif spécifique tel que les classes « enfants du voyage » ; les structures spécifiques/spécialisées de fait (école ou classe sur terrain de stationnement, camion-école). Ces multiples « possibilités » de scolarisation peuvent être lues comme autant de tentatives d'adaptation, de souplesse, voire d'innovation pédagogique de la part de l'institution scolaire mais un examen plus précis des parcours scolaires d'enfants tsiganes nous amène à adopter un regard plus critique. En effet, face à la diversité de ces modes de scolarisation, nous constatons que le public que constituent les enfants tsiganes est lui aussi loin d'être un ensemble homogène : on peut distinguer différentes formes de parcours scolaires chez ces enfants en âge d'être scolarisés : - ceux qui suivent une scolarité plutôt régulière dans des écoles ordinaires ; - ceux qui commencent à aller à l'école, de manière encore aléatoire, parce qu'il s'agit d'une nouvelle étape ; - ceux qui ne fréquentent que les camions-école ; - ceux qui ont une scolarité très irrégulière et très diversifiée, pouvant alterner une fréquentation de l'école ordinaire et une fréquentation du camion-école, avec des périodes sans école du tout ; - ceux qui ont été scolarisés et qui ne le sont plus ; - ceux qui n'ont jamais été scolarisés, parfois à un âge avancé.

Il serait trop simpliste d'attribuer au seul facteur du stationnement des familles tsiganes la responsabilité de ces parcours scolaires très chaotiques. Il est à prendre en compte tout comme sont à prendre en compte les positions des familles par rapport à l'Ecole, leurs stratégies en matière de scolarisation, mais aussi les politiques éducatives et les conditions d'accueil qui en découlent dans les écoles. Un examen particulier de l'ensemble de ces facteurs est indispensable si l'on souhaite apprécier le plus précisément et justement possible la place des enfants tsiganes aujourd'hui au sein de l'Ecole en France.

Cependant, dans le cadre de notre réflexion, le faible taux de scolarisation des enfants tsiganes ne peut que révéler les limites d'une culture scolaire envisagée comme unique réponse au défi ethnique que doit relever l'Ecole. Encore faut-il que les enfants tsiganes soient effectivement à l'Ecole pour en mesurer les effets.

5. Conclusion

Alors qu'elles forment la minorité ethnique la plus importante d'Europe avec près de 10 millions de personnes, les populations tsiganes sont au cœur de préoccupations politiques européennes prépondérantes depuis les années 1990¹⁹ et l'objet de nombreux textes visant leur protection. Discriminations ethniques, sociales et juridiques caractérisent en effet depuis fort longtemps la place et le statut de ces populations au sein des sociétés et de leurs institutions.

En France, on constate notamment, outre les problèmes de scolarisation déjà mentionnés, que : la majorité des adultes est analphabète, peu qualifiée, donc peu présente sur le marché du travail ; la majorité des communautés vivent dans des conditions sanitaires et sociales très précaires qui altèrent considérablement leur état de santé ; la majorité des populations nomades vivent sur des lieux de vie instables qui favorisent leur exclusion de la société, tant d'un point de vue géographique que social²⁰. La question du stationnement et de la circulation des populations

¹⁸ Notamment les travaux de Jean-Pierre Liégeois et Leonardo Piasere.

¹⁹ En juin 1993, le Conseil européen de Copenhague a défini les critères politiques que doivent satisfaire les pays candidats à l'adhésion à l'Union européenne : ils doivent être parvenus à une stabilité des institutions garantissant la démocratie, la primauté du droit, les droits de l'homme, ainsi que le respect des minorités et leur protection.

²⁰ On pourra consulter à ce propos les différents rapports de Médecins du Monde, de la Ligue des Droits de l'Homme, du Mouvement contre le racisme et pour l'amitié entre les peuples (MRAP).

encore itinérantes est un véritable enjeu en ce qui concerne effectivement la place²¹ qui leur est réservée au sein de la société dans laquelle elles vivent, tant d'un point de vue géographique que politique et social, et donc scolaire.

Le cas de la scolarisation des enfants tsiganes marque exemplairement les limites du projet républicain d'éducation et d'instruction fondé sur la croyance en la vertu intégratrice de la culture scolaire couplée avec une idée de l'école creuset de la nation : il ne peut se mener *contre* la culture des élèves et de leur famille. La culture tsigane ne peut être appréhendée, ni traitée dans les frontières de ce qu'on nomme habituellement et depuis trente ans en France « culture d'origine ». Il s'agit d'une culture présente et vivante. En cela, elle repose de manière aiguë la question de l'interculturel à l'école. Au demeurant et plus largement, les défis de l'interculturel sont plus que jamais au cœur des difficultés de l'école en France comme en atteste un récent rapport tout à fait alarmant sur la banalisation des discriminations et la dégradation du « vivre ensemble » à l'école²².

6. Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (2004). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos (3^{ème} édition).
- Bonafoux, C., De Cock-Pierrepont, L., Falaize, B. (2007). *Mémoires et histoire à l'Ecole de la République, quels enjeux ?*. Paris : Armand Colin.
- Borne, D. (dir.). La laïcité au cœur des enseignements, dossier disponible sur le site : <http://eduscol.education.fr>
- Bruggeman D. (2009). Enseigner aux enfants tsiganes en camion-école : comment la reconnaissance ethnique et culturelle influence les pratiques enseignantes. *Education comparée*, nouvelle série n°2, pp. 129-144.
- Bruggeman D. (2005). *Des camions-écoles pour scolariser des enfants tsiganes. Contribution ethnographique à l'analyse des variations de la forme scolaire*. Thèse de doctorat de Sciences de l'Education, sous la direction de Michèle Guigue, Université de Lille 3.
- Bruggeman D. (2005). Ecole et familles sur un même « terrain » d'entente ». *Etudes Tsiganes* « Les institutions. Un espace de rencontres », n°21, mai 2005, pp.104-123.
- Bruggeman D. (2003). Des enseignants et des enfants tsiganes en camion-école : description d'un ordinaire scolaire méconnu. *Le Télémaque* « Descriptions de l'ordinaire des classes », n°24, décembre 2003, pp111-125.
- Dubet, F. (2006). Les épreuves et les enjeux de la culture scolaire. In Kambouchner, D., Jacquet-Francillon, F. (dir.). *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*. Paris : PUF, pp. 319-330.
- « Ecole : un rapport confidentiel s'inquiète de la banalisation des discriminations », *Le Monde*, 18 août 2010, p. 9.
- Foray P. (2008). *La laïcité scolaire. Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. Berne : Peter Lang.
- Keast, J. (dir.) (2007). *Diversité religieuse et éducation interculturelle : manuel à l'usage des écoles*, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Liégeois, J.-P. (1986). *Minorité et scolarité : le parcours tsigane*. CNDP/CRDP Midi-Pyrénées.

²¹ Le terme peut tout autant désigner la place géographique et la place sociale.

²² Ce rapport, mentionné dans un article du quotidien *Le Monde*, sera officiellement remis au ministre de l'éducation nationale en septembre 2010.

- Liégeois J.-P. (1999), Vers une éducation interculturelle : l'exemple tsigane. In *L'école au cœur des cultures*, Actes du 14^{ème} Congrès de la FNAREN, Lille :FNAREN.
- Lorcerie, F. (2002a). L'éducation interculturelle : état des lieux. *VEI Enjeux*, n°129.
- Lorcerie, F. (2002b). Différences culturelles, confrontations identitaires et universalisme : questions autour de l'éducation interculturelle. *Carrefours de l'éducation* n°14, juillet-décembre, pp. 23-39.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. Paris : INRP/ESF.
- Martiniello, M. (1997). *Sortir des ghettos culturels*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation. Etude comparative internationale*. INRP, « Les dossiers de la veille ».
- Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*. Les Presses de l'Université Laval/L'Harmattan.
- Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, col. « Etudes et recherches ».
- Payet, J.-P. et van Zanten, A. (1996). L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. *Revue Française de Pédagogie*, n°117, octobre-novembre-décembre 1996, Note de synthèse pp. 87-149.
- Piasere, L. (1985). *Connaissance tsigane et alphabétisation*. Rapport édité par l'Université de Vérone (Italie).
- Plaisance, E. (2008). Education spéciale. In Van Zanten A. (dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Puf, pp. 208-212.
- Poutignat, P. et Streiff-Fenart, J. (1995). *Théories de l'ethnicité*. Paris : PUF.
- Sayad, A. (1990). Les maux-à-mots de l'immigration. Entretien avec Jean Leca, *Politix*, 4^{ème} trimestre.
- Vinsonneau, G. (2002a). Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambigu. *Carrefours de l'éducation* n°14, juillet-décembre, pp. 3-20.
- Vinsonneau, G. (2002b). *L'identité culturelle*. Paris : Colin.