

POPULATION GITANE ET CADRE SCOLAIRE

Pascale Faure

Presses Universitaires de France | « *Ethnologie française* »

2004/3 Vol. 34 | pages 509 à 516

ISSN 0046-2616

ISBN 9782130545569

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2004-3-page-509.htm>

!Pour citer cet article :

Pascale Faure, « Population gitane et cadre scolaire », *Ethnologie française* 2004/3 (Vol. 34),
p. 509-516.

DOI 10.3917/ethn.043.0509

Distribution électronique Cairn.info pour Presses Universitaires de France.

© Presses Universitaires de France. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Population gitane et cadre scolaire

Pascale Faure

CEPEL – ERIC, Université de Montpellier 1

I RÉSUMÉ

À travers l'exemple local d'une population sédentarisée dans un quartier de Montpellier, sont mises ici en évidence les stratégies d'adaptation des familles gitanes et les systèmes de valeurs en œuvre dans le cadre scolaire. Les exigences de conformité de l'institution suscitent des adhésions partielles et des réticences de la part des Gitans, montrant ainsi les écarts entre éducation scolaire et familiale, les tensions entre valeurs traditionnelles et émancipatrices, toutes deux basées sur une idéologie de l'honneur. La réussite scolaire n'est plus seulement envisagée comme un outil utilitaire, mais s'inscrit, pour certaines familles, dans une volonté d'ascension sociale.

Mots-clés : Gitans. Honneur. Scolarité. Éducation. Institution.

Pascale Faure

CEPEL (UMR 5112) – ERIC (Équipe de recherche sur l'identité et la citoyenneté)

Université de Montpellier 1

39, rue de l'Université

39060 Montpellier cedex

pascalefaure@hotmail.com

La question scolaire en milieu tsigane¹ reste problématique, non seulement au plan national, mais également européen. L'ouvrage de Jean-Pierre Liégeois : *Minorité et scolarité : le parcours tsigane* (1997) en rappelle la dimension historique, politique et culturelle ainsi que la problématique actuelle. L'adaptation séculaire de ces populations dans nos espaces urbains (leur mode de vie nomade, qui formalise les rapports sociaux, est caractérisé par une grande flexibilité des structures de parenté et une diversification des activités économiques) tend actuellement à être mise à rude épreuve. Le processus de sédentarisation que connaissent actuellement ces groupes détermine des contacts et des dépendances de plus en plus forts avec la société environnante. Il nécessite la transformation de leurs modes de vie et de leurs activités professionnelles habituelles, dans une période marquée par les difficultés économiques et le chômage. La scolarisation prend place dans ce contexte particulier. Elle représente l'une des voies la plus sûre (ou la plus contraignante, selon le point de vue) pour développer de nouveaux moyens d'adaptation, nous dit l'auteur [Liégeois, 1997 : 24].

L'ensemble des écrits sur la scolarisation des Tsiganes témoigne d'approches multiples (pédagogique, didactique, psycho-sociologique, socio-ethnologique), portant

sur plusieurs expériences institutionnelles (en classe « normale » ou spécialisée, sur des terrains aménagés, etc.). Il concerne des groupes diversement engagés dans des processus de sédentarisation (populations nomades ou sédentaires Roms, Manouches, Gitans)². Provenant de disciplines et d'horizons différents (champ éducatif, social, universitaire, associatif...), les auteurs rendent compte de situations d'interactions avec des groupes définis, eux aussi, par des trajectoires variées. Si cette multiplicité d'« expériences » ne rend pas aisé un travail de synthèse et de comparaison, il en ressort cependant des éléments sur l'institution scolaire.

Parmi toutes les orientations possibles, nous avons choisi ici de traiter le sujet selon une approche qualitative mobilisant pour l'analyse des concepts interactionnistes, en particulier goffmaniens³. La réalisation d'entretiens semi-directifs auprès de parents gitans a aidé à comprendre la dynamique des relations entre familles et institutions, à questionner la manière dont ces populations définissent et interprètent leur propre engagement interactionnel dans le cadre scolaire. En effet, l'institution scolaire fait l'objet de rejet ou d'appropriation de la part de ces populations et chaque configuration met en scène une pluralité d'acteurs sociaux dans des actions réciproques.

Le lieu d'enquête se situe à Montpellier, dans un quartier d'habitat social (la cité Gély) proche du centre ville, inclus dans un faubourg populaire (le faubourg Figuerolles), qu'occupe une population gitane sédentarisée⁴. Les institutions scolaires présentes sur ce territoire sont : une école maternelle (école Roux), une école primaire (Frédéric Bazille) qui a la particularité de ne recevoir, depuis plusieurs années, que des enfants gitans, un collège (Fontcarrade) disposant d'une classe relais⁵, un Centre gitan⁶ (ancienne école ménagère) recevant depuis plusieurs générations les jeunes filles gitanes de Montpellier. Il s'agit donc, à travers cet exemple, de mettre en évidence les stratégies d'adaptation et les systèmes de valeurs mis en œuvre par la population gitane de ce quartier caractérisée par un ancrage historique⁷ et par une dynamique communautaire (dans le sens de Tönnies)⁸ : des liens organiques (filiation, voisinage) unissent les membres du groupe [Leif, 1977].

Conjointement, on assiste au développement d'un processus d'individualisation⁹ (sentiment d'autonomie, changement de position dans la société) qui a pour effet une remodelisation des relations sociales, le cadre scolaire constitue l'un des lieux où se jouent prise de distance vis-à-vis de l'institution et objectivation de soi, éléments de construction de la personne contemporaine. Cette « personne » que Erving Goffman définit comme « *objet de valeur ultime* », mais dépendante des règles et normes sociales, résulte de la confrontation de définitions de soi (la face sociale)¹⁰ revendiquées ou attribuées [1974 : 13].

■ Les exigences de l'institution

L'institution, nous rappelle Goffman, est « *une organisation réglementée à des fins utilitaires* », dont le système d'activités est coordonné dans le dessein manifeste d'atteindre certains objectifs constamment affirmés [1968 : 231]. Dans le cadre institutionnel, l'individu est ainsi soumis à des obligations plus ou moins pénibles ou agréables (tâches à accomplir, règles à respecter), mais développe, par là même, un sentiment d'appartenance et d'attachement au lieu. Aussi la participation sociale exige à la fois un engagement et une identification plus ou moins implicites. Une partie des obligations consiste à participer publiquement, au moment opportun, à l'activité institutionnelle incluse dans la relation, ce qui suppose une mobilisation de l'attention, un effort musculaire et une tension de tout l'être [Goffman, 1968 : 232]. Il s'agit d'un accaparement forcé, qui finit par marquer l'engagement et l'attachement de l'individu à une collectivité extérieure à son groupe d'origine, ainsi que sa capacité d'expérimenter et d'exprimer concrètement son inclusion sociale tout autant que la part de lui-même alors impliquée.

Les paroles recueillies auprès des parents mettent en évidence le comportement des enfants face aux activités

de l'organisation (acquisition d'un savoir, construction de la personne sociale exigeant la mobilisation de l'attention et des efforts), et la manière dont ils acceptent de s'y conformer.

Le premier témoignage est celui d'une femme gitane, âgée de cinquante-huit ans, ayant « *fait toute sa jeunesse dans le vieux faubourg* ». Lilly est revenue vivre dans ce quartier (la cité Gély) depuis une dizaine d'années, avec son mari musicien et ses quatre filles mariées et mères de famille. Elle s'implique dans le milieu associatif depuis 1998, et joue un rôle de médiation entre le milieu scolaire et les familles gitanes du quartier. Cet engagement a été déterminé par une expérience professionnelle antérieure d'agent de service dans les écoles, lors de laquelle elle a pu prendre conscience des écarts existants entre éducation scolaire et familiale. « *Nous, nous ne vivons pas pareil par rapport aux non-Gitans. Dès que les petits sont nés, nous leur parlons gitan : ils se retrouvent dans une école où la maîtresse parle français ! Donc ils n'avancent pas beaucoup... Les rythmes aussi sont différents : les enfants chez nous se couchent très tard et ils ne peuvent pas se lever le matin. Et ils sont dans la rue sans arrêt, hiver comme été. C'est une habitude, je crois que c'est le voyage qui ressort... C'est la vie d'avant, la vie des grands-parents qui ressort, même si l'on est en l'an 2001 ! Nous avons besoin d'être dehors, de nous retrouver, de discuter. Nous sommes turbulents, nous ne savons pas rester tranquilles, nous aimons manger dehors, nous aimons partir dans la nature, dans la vie... Il faut qu'on bouge, on dirait que le voyage nous manque alors que nous ne voyageons plus !... Alors l'école... l'école ! Je trouve que nos enfants se sentent tellement enfermés : tant de temps assis à un bureau alors qu'ils bougent sans arrêt dans le quartier ! Ils ne peuvent être attentifs à ce que la maîtresse dit. Déjà, certains manquent le matin et l'après-midi, c'est difficile de rattraper ce qui a été fait le matin... »*

Ces paroles résument les difficultés de la plupart des enfants gitans face aux exigences de l'institution (règles à respecter, travail à accomplir, mais aussi sentiment d'appartenance et relative identification). La langue gitane, mélange de catalan et de kalo (langue d'origine sanskrite) est pratiquée encore dans de nombreux foyers. L'apprentissage du français représente une difficulté d'ordre technique, mais aussi culturelle. En effet, l'usage du gitan dans les familles rappelle leur histoire récente – leur long séjour en terre catalane [Leblon, 1985] –, mais également leur volonté de signifier leur appartenance à un groupe et à une culture propres. Leur conception du temps et de l'espace correspond notamment à un mode de vie antérieur, caractérisé par la mobilité et l'adaptabilité [Reyniers, 1998]. Cette conception, toujours manifeste, se traduit par une organisation moins stricte et répétitive des horaires, une appréhension de l'espace moins figée et compartimentée que celles de l'institution scolaire. Ces écarts entre éducation familiale et éducation scolaire s'expriment à la fois dans la forme et le contenu de l'apprentissage et concernent la construction de la personne : une

conception de l'autonomie, du contrôle de soi, du statut et du rôle de l'individu différemment appréhendée.

Le témoignage de David, gitan, âgé de trente ans, marié et père de deux garçons, qui ne vit pas dans la cité, mais y travaille depuis plusieurs années en tant qu'animateur sportif, confirme les valeurs éducatives associées aux enfants. Cet ancien footballeur professionnel intervient régulièrement, dans le cadre scolaire et associatif, auprès des jeunes Gitans de la cité. Il explique : « *Dans les familles gitanes, les enfants ont une personnalité, ils sont pris comme une personne à part entière. On ne les considère pas comme un enfant comme vous que l'on doit dresser. Ils sont laissés plus libres, un peu livrés à eux-mêmes, ils doivent en fait acquérir de l'expérience à travers les situations. Ils vont voir faire, ils vont reprendre des comportements par rapport aux adultes, par rapport à toute la communauté. C'est par l'observation, l'apprentissage...* »

Ces témoignages exposent la ligne de conduite¹¹ adoptée par une partie des familles, en contradiction évidente avec les comportements attendus par l'institution scolaire [Goffman, 1974 : 9-10]. On sait aussi que l'institution exprime une certaine conception de l'être social et engendre des attributions d'identification [Goffman, 1968 : 242]. La participation à une organisation suppose que l'on prenne conscience de ladite conception, que l'on en accepte les orientations, que l'on s'y conforme. À propos du milieu scolaire, Suzanne Mollo nous rappelle que la conformité de l'individu, de par sa relation aux normes et valeurs, ainsi que sa nécessité de maintenir la cohésion du corps social, se situe dans une perspective de négociation et s'inscrit dans la stratégie des rapports de force avec les représentants de l'ordre institutionnel [Mollo, 1975 : 15].

Le cadre institutionnel présente donc une dualité : la dimension formelle (contractuelle) de la participation sociale suppose un individu à la fois doté de droits et de devoirs, et d'une personnalité, d'une existence propres.

• *Adaptations « primaires » et « secondaires »*

Le fait de participer aux activités proposées par l'institution, sur la base de motivations ordinaires, engendre « *une adaptation primaire* », nous dit Goffman [1968 : 245]. L'acteur se conforme à ce que l'établissement a défini en termes de bien-être (confort, santé, sécurité, garanties diverses...), des valeurs qui lui sont associées (les valeurs de l'école sont intégrées), de stimulants (récompenses, sanctions...). L'adaptation « *secondaire* », quant à elle, caractérise toute disposition permettant à l'individu de détourner les prétentions de l'organisation en vue de ce qu'il devrait faire ou devrait être, la capacité de s'écarter du rôle et du personnage habituellement assignés par l'institution et de préserver la conception qu'il a de lui-même.

Ainsi, Jean, âgé de soixante ans, maintenant à la retraite, père de trois enfants et plusieurs fois grand-père,

qui a été agent de développement (mairie) dans sa communauté gitane, raconte : « *... Je ne sais pas lire et écrire, alors je veux que mes petits-enfants sachent lire et écrire : parce que maintenant, je leur dis, avec tout ce qu'il y a en ville, on se perd ! Alors mes enfants savent lire, mais ils n'ont pas de niveau scolaire : ils ont juste appris à lire et écrire, c'est tout. Après l'école primaire, ils ont arrêté. Maintenant, il y a beaucoup d'enfants qui vont à Fontcarrade, au collège. L'école est importante, mais ce n'est pas pour l'emploi : c'est parce qu'elle apprend à lire et écrire... Les enfants apprennent tout seul : quand ils sont petits, ils savent pour réparer les voitures, pour acheter un lot de solde, un lot de ferraille, ils savent déjà, ils sont débrouillards, ils font comme les parents. Mais avant, ce n'était pas si dur ; avec peu d'argent, on mangeait. En allant au marché avec dix francs, on avait à manger. Mais maintenant, même avec cent francs, on n'a rien aujourd'hui. C'est plus dur et il y a moins de travail : toutes les petites boutiques ferment avec les grands magasins...* »

Ginette, Gitane de trente-sept ans, habite la cité depuis son enfance. Mère de trois enfants, elle a choisi une école privée pour l'aînée (âgée de sept ans) et fait part de ses motivations, qui répondent à une même demande utilitaire, assortie d'une volonté de valorisation sociale : « *... Je n'aimerais pas qu'elle fasse des études ! Non, pas des études ! Mais, moi, je vois, on ne parle pas bien. Quand on va quelque part, la personne qui est en face, elle nous comprend et aussi, elle nous fait comprendre qu'on est nuls quand on parle. Je voudrais, si c'est possible, que ma fille ne soit pas dans ce truc-là. Pour faire les papiers, écrire une lettre, c'est pareil, je cours à droite, à gauche : là, je dois faire ma lettre de démission, je cherche quelqu'un qui va me faire ma lettre. Les papiers, on ne comprend rien, on se les passe de l'une à l'autre pour savoir laquelle sait ! On va chez le docteur, on dit oui oui oui, mais on arrive ici, on n'a rien compris. Si on a chopé un ou deux mots, on demande ce que c'est, sinon on ne sait pas ce qu'il nous a dit. C'est bête quoi ! Si on n'a pas trop honte, on peut dire que l'on ne comprend rien ! Il y en a qui nous expliquent dans notre langage, mais il y en a qui vous répètent les mêmes mots, alors on est au même point ! »*

On voit que les objectifs – savoir lire et écrire – déterminent fortement le sens et la durée de l'éducation scolaire dans ces familles gitanes. Les extraits d'entretiens montrent l'usage utilitaire qu'elles peuvent faire de l'école, sans investir ni la culture savante qui y est enseignée, ni la perspective d'une formation professionnelle, et leur volonté d'acquérir les outils (lecture, écriture) d'une meilleure adaptation à l'environnement tout en préservant l'apprentissage familial.

Replacées dans leur contexte socio-historique, ces adaptations secondaires prennent un meilleur éclairage. En effet, Goffman nous rappelle qu'elles doivent être étudiées en fonction d'une entité plus vaste [1968 : 250-254]. Ce troisième extrait (de Lilly) va dans ce sens, soulignant par ailleurs la conception de la femme et son rôle dans la famille gitane : « *Quand les Gitans étaient au voyage, ils n'allaient pas à l'école. Ils ne savaient pas lire ni*

écrire. Mon père savait très bien compter, un peu lire et écrire, ma mère par contre non. Elle a juste appris à écrire son nom, c'est moi qui lui ai appris doucement. J'étais l'aînée, je savais que je devais aider ma mère, faire les courses, mettre la table, faire la cuisine avec elle. J'allais à l'école, mais j'avais le rôle de la sœur aînée. Ma mère avait besoin, on était une grande famille, je m'occupais beaucoup de mes frères et sœurs. Je suis allée à l'école tout de suite, ma sœur aussi, comme les autres enfants non gitans. Mais ce n'était pas pareil car nos parents ne nous obligeaient pas. Mais on aimait l'école, on avait envie d'aller à l'école, même quand on était malade ; pourtant nos parents ne nous y poussaient pas. Nos parents nous envoyaient juste pour qu'on sache lire. Quand ils devaient remplir des papiers, ils ne savaient pas : alors ils voulaient qu'on apprenne juste pour qu'on puisse se débrouiller, pas plus !... »

Les adaptations secondaires varient donc en fonction du contexte, ainsi que d'un individu à l'autre (il devient difficile d'opposer radicalement adaptation primaire et adaptation secondaire). Les commentaires de Lilly nous montrent particulièrement bien que les motivations peuvent faire l'objet de variations en ce qui concerne la trajectoire d'une personne : « ... Je voulais continuer et apprendre la dactylo pour être secrétaire. La maîtresse de l'école gitane m'avait proposé de prendre des cours : elle avait loué une machine et m'amenaient dans une école. Mais je me suis mariée très jeune, c'est dommage. [...] J'ai eu le certificat d'études et cela m'a marquée : je ne voulais pas aller à l'examen parce que j'avais trop honte de me retrouver toute seule au milieu des Françaises. J'avais dit oui à la maîtresse mais je n'avais pas l'intention d'y aller ! Je ne l'avais pas dit à ma mère, elle ne savait rien du tout... C'était bien mais, nous, dans la famille, nous n'y attachions pas trop d'importance. Je savais que c'était bien, il fallait montrer qu'une Gitane était capable mais j'ai même perdu le papier, je ne sais pas où il est passé... »

Outre les variations au plan individuel, la limite entre adaptation primaire et adaptation secondaire est délicate à tracer au sein de l'institution. Goffman nous rappelle que la première participe à la stabilité de l'institution [1968 : 255]. Néanmoins, la seconde peut aussi rejoindre cet objectif quand l'individu s'approprie ou contourne les logiques institutionnelles sans tension radicale. De cette façon, l'adaptation secondaire comprend des pratiques « intégrées », qui permettent d'infléchir en douceur les structures de l'institution et de garder une certaine souplesse de son utilisation. De nouveau, l'expérience de Lilly et celle de sa fille aînée Patricia, qui ont toutes deux un rôle de médiatrice dans la cité¹², nous donnent un bon exemple d'adaptation secondaire : « Je joue un rôle d'intermédiaire entre les familles et l'école. Il n'y avait pas assez de contacts avec les parents. Ce qui est normal pour l'enseignante, la mère gitane ne le comprend pas. D'une certaine façon, la maîtresse a raison et la mère de famille a raison aussi. Il faut aller voir en premier la directrice ou l'enseignante, demander ce qui se passe et après le traduire en gitan dans la famille où il y a des problèmes : expliquer pourquoi la maîtresse a dit ceci, pourquoi il s'est passé cela et ainsi de suite. Il faut

leur dire que ce n'est pas la solution d'aller à l'école faire un scandale alors que cela peut s'arranger [...] Ma fille travaille dans la classe relais. Les petits la respectent plus que la maîtresse parce qu'elle est gitane. Ma fille intervient, elle est entre deux, entre les parents et l'école. S'il se passe quelque chose avec un enfant dans la journée, elle va voir la mère et lui dit : "Voilà, ton fils a fait cela, ce n'est pas bien, la maîtresse n'est pas contente" [...] Avec l'équipe qui est actuellement à l'école, cela va beaucoup mieux parce qu'ils se sont adaptés à la vie, au rythme de chez nous, ils ont pris notre forme d'enseignement qui est plus intéressante pour nous. Ils ne pouvaient pas faire autrement... »

Ces rôles de médiatrices ont été créés par les institutions du quartier à la suite de nombreux conflits entre familles et enseignants. L'activité de ces médiatrices a accompagné la mise en place d'un dispositif REP (réseau d'éducation prioritaire), améliorant les relations entre les différents protagonistes. Ces adaptations « intégrées » évitent ainsi les pratiques « désintégrant » qui pouvaient survenir et s'exprimer par des pratiques plus radicales (refuser l'institution ou modifier sa structure de façon brutale et contrarier sa bonne marche). Néanmoins, précise Goffman, les institutions préservent leur autorité en légitimant les adaptations secondaires et les transforment alors en adaptations primaires [1968 : 253].

■ Les valeurs des familles

L'école est ainsi le théâtre de négociations entre normes et valeurs familiales et institutionnelles antagonistes, concernant les différentes constructions de la personne (statut et rôle social). Le processus d'« individualisation » est au cœur de l'institution scolaire : il permet de développer une conscience de soi et s'appuie sur la conception d'un individu émancipé et autonome. Il suppose un long processus, souvent marqué par des écarts, irrégularités, décalages et, même, régressions [Elias, 1975 : 204]. L'adaptation des familles révèle des dispositions diverses face à une possible acculturation. David, déjà cité, animateur sportif dans sa communauté gitane, les résume en deux mouvements : « En fait, il y a deux positionnements à avoir parce qu'il y a ceux qui sont traditionalistes et ceux qui veulent s'émanciper. Il faudrait une école qui permette de vivre notre culture pleinement : ceux qui sont traditionalistes, il faudrait leur trouver un système pédagogique qui apporte des outils pour plus tard, à partir de ce qui les intéresse, comme les chevaux, le cirque, la taumachie, la musique, la danse... Il faudrait leur apprendre des choses pour qu'ils puissent se débrouiller plus tard. Parce que ces parents n'investissent pas l'école : dès la maternelle, cela se voit. Les parents disent à l'enfant : "Tu es Gitan et la maîtresse est une Gadji, elle est différente de notre communauté." L'enfant ne la voit pas correctement, il la voit comme une femme extérieure et qui n'a pas les mêmes valeurs que nous. Il y a aussi des familles qui pensent à l'école et se battent pour obtenir des

dérogrations à l'académie pour que l'enfant aille dans les écoles normales. Alors, si on fait une classe qui prend en considération notre culture, notre communauté, je ne sais pas si les familles qui souhaitent s'émanciper choisiraient d'aller dans ces classes spécifiques donc ce ne serait pas un facteur de réussite. Ces parents sont attentifs à un système normal pour avoir un maximum de chance dans votre société... »

Ces différences d'adhésion de la part des familles au projet scolaire témoignent dans les deux cas de leurs capacités d'affirmer leurs propres logiques et de déployer des stratégies adaptées.

- *Les valeurs traditionnelles*

Les stratégies des familles lors des adaptations secondaires « intégrées » mettent en évidence un système de valeurs qui définit la personne en fonction des rôles et des statuts propres « à la tradition ». David encore : « *Mes parents face à l'école s'en fichaient. Mon père me disait quand même : "Si tu n'apprends pas à lire et écrire, tu ne trouveras pas de travail." Et d'un autre côté, il me disait aussi : "Si tu vas trop à l'école, tu ressembleras à un Gadjó !" Il ne faut pas que l'éducation change trop l'enfant, surtout par rapport à la place de la femme : il ne faut pas que le mari semble être gouverné par sa femme !... L'éducation des gens du voyage est restée parmi nous : la fille doit être prête à s'occuper du ménage, à aller travailler, chiner, à gérer le "camping". C'est un gros travail. Quand on a plusieurs petits, il faut s'en occuper, les laver, faire le repas et ce n'est pas le mari qui va le faire. Donc, il y a intérêt à avoir une femme compétente et plusieurs filles compétentes pour tenir le foyer. Donc les filles sont élevées comme des mères, très vite, parce qu'on en a besoin : elles tiennent le foyer et il y a de fortes tâches à assumer. Et auparavant, il y avait beaucoup de petits, six ou sept, c'étaient de grandes familles... »*

Le second témoignage est celui de Patricia, évoquée plus haut : fille aînée de Lilly, cette femme de trente-huit ans est mère de trois enfants (deux garçons et une fille). Elle a travaillé deux ans dans la classe relais de Fontcarrade comme médiatrice (Contrat Emploi Solidarité) : « *J'ai un peu avancé vers la mentalité française mais j'ai gardé quand même... Chez nous le garçon domine : il est le patron ! Cela dépend des familles : il y a des familles qui prennent déjà les garçons pour des adultes vers douze-treize ans. Le garçon, c'est le macho : "C'est un homme, mon fils !" Les familles les laissent plus ou moins libres : ils ont le droit de passer la nuit dehors, ils ne sont pas forcément loin, ils sont devant la porte, ils sont allés faire un tour... C'est normal que le garçon sorte !... Je ne veux pas que mes fils ne fassent rien : il faut qu'ils se marient, aient des enfants et qu'ils assument le foyer, qu'ils travaillent et apportent à manger à la maison. Jimmy va avoir un bébé, il vit avec une Gitane de la cité. Mon fils ne fait pas rien : il se démène, il ne fait pas celui qui sort la nuit et dort tous les matins. Il n'a pas encore de travail fixe, mais voilà : "M'man, j'ai pris des soldes ; mon cousin m'a dit qu'il y avait des affaires." Alors, il a fait un petit lot et il l'a vendu*

et il a bien gagné... Ma fille est la troisième enfant. L'école n'a pas trop marché non plus ! Elle sait lire, Mandy, compter. Elle n'aime pas tellement [l'école] cette année, avant elle aimait bien. Elle fait la jeune fille : elle ne veut plus y aller, elle fait le ménage le matin, elle a pris... elle fait la jeune fille... ! Elle sera contente d'aller à l'école gitane : le matin, chez nous, les filles restent pour nettoyer, c'est comme ça. Moi, j'ai mon appartement et quand j'ai fini mon travail à la maison de bonne heure, je vais chez ma mère finir aussi son ménage... »

Les rôles et statuts privilégiés dans l'éducation de ces familles puisent dans la conception de la structure familiale traditionnelle. Une distinction et une hiérarchie entre les sexes (rôles masculin et féminin) et les générations (autorité des aînés par rapport aux plus jeunes) sont signifiées, préservant ainsi un ordre social où chacun est tributaire des liens de filiation et de dépendance organisés autour de l'idéologie de l'honneur. Julian Pitt Rivers nous rappelle que les critères de l'honneur dans la culture méditerranéenne varient d'une époque à l'autre, d'une société à l'autre, formant ainsi un système vivant et mouvant [Rivers, 1977, chap. : « L'Honneur »]. L'honneur est un attribut individuel dictant des conduites différenciées à l'homme et à la femme (virilité-autorité pour l'un, pureté-virginité pour l'autre) ; il est également une valeur familiale et collective, dessinant ordre social et degrés d'appartenance.

Cet attachement au fondement traditionnel correspond à un besoin de protection identitaire dans un contexte de fragilisation économique et sociale. Il permet de lutter contre les processus de désaffiliation qui caractérisent notre société [Castel, Laroche, 2001]. En légitimant des hiérarchies fondamentales (hommes par rapport aux femmes ; aînés par rapport aux jeunes...), et les rôles y correspondant (autorité et protection de la maisonnée pour les hommes ; vie domestique et valeur de la maternité pour les femmes), ces familles expriment leur désir de perpétuer l'unité familiale pour la sécurité affective, matérielle et symbolique qu'elle peut apporter.

- *Des valeurs d'émancipation*

Le sentiment de l'honneur organisé autour de la famille peut trouver des prolongements dans la compétition sociale. L'école peut alors représenter un lieu pouvant être investi pour assurer cette dynamique d'ascension sociale. L'institution scolaire est également associée à des facteurs de réussite et à des représentations de l'avenir et commence aujourd'hui à occuper une place objective ou symbolique plus importante dans certaines familles, qui adressent des discours différents à l'enfant sur son avenir, orientent le choix de l'établissement.

Les commentaires suivants sont ceux de Michelle, une femme de trente-huit ans, d'origine manouche « devenue gitane en habitant le quartier ». Mère d'une fille et travaillant à l'école Roux comme agent de service,

elle s'implique dans des activités syndicales : ses mots éclairent les nouvelles tendances que l'on retrouve dans une partie des familles gitanes de ce quartier¹³. « ... *Ma fille est à la Chamberte*¹⁴, en CM2, elle a de bonnes notes pour le moment, elle a un niveau moyen [...] J'ai pris le risque de ne la mettre avec personne de sa communauté parce que je tiens à ce que ma fille soit indépendante. Parce que tu sais "être Gitane", c'est avoir un sentiment de liberté et la meilleure façon d'être libre, c'est d'avoir un travail : les voleurs de poules, c'est fini ! Finalement dans ma communauté, dès tout petit, on travaillait : elle aussi, il va falloir qu'elle travaille, alors pourquoi pas qu'elle choisisse son travail et non pas qu'elle se suffise de ce qui a, comme moi [...] Elle va à l'école parce que j'attache beaucoup d'importance à l'école parce que moi je n'y suis pas allée, c'est la première chose. Et en second, si elle doit reprendre le flambeau, si elle doit revendiquer, elle le fera beaucoup mieux que moi, il y a des choses que je n'ai jamais apprises. J'espère qu'elle ira jusqu'au bac, c'est ça mon objectif [...] Mon discours, il est : tu vas aller jusqu'au bac que tu veuilles ou que tu ne veuilles pas parce que ça te permettra de choisir après le bac une situation que tu auras voulue ! Si on n'a pas le bac, je ne pense pas qu'on puisse dire à un enfant : ne t'inquiète pas, tu seras secrétaire, avocat, médecin ou vétérinaire, peu importe ! Même pour faire boulangère, on a besoin d'avoir des bagages aujourd'hui avec les problèmes économiques... »

Ces propos montrent une volonté d'ascension sociale qui oriente différemment les attentes des parents ; la scolarisation a perdu son caractère utilitaire – savoir lire et écrire – et l'école devient un lieu investi pour l'acquisition de nouvelles ressources, pour une meilleure intégration économique et sociale. Il s'agit d'une attitude nouvelle de la part de certaines familles du quartier, qui associent réussite scolaire et réussite sociale. Le choix de l'établissement rentre dans cette dynamique d'ascension sociale, laissant place à un nouveau processus de classement et de hiérarchie dans le quartier, comme en témoigne Michelle : « *J'ai fait ce choix parce que je me projette dans l'avenir, je parle de sa vie : je pense sincèrement que la différence qu'il y a avec les personnes comme moi qui ont eu le désir d'inscrire leurs enfants ailleurs, c'est qu'ils se projettent dans l'avenir [...]. On est à peu près 60 % dans le quartier d'avoir fait le choix d'aller ailleurs : dans le quartier, il y a des familles qui sont compétitives avec les autres familles. Je ne savais pas que dans la cité Gély, il y a des familles riches et d'autres pauvres ! Ils sont Rmistes, ils sont demandeurs d'emploi et d'autres sont plus ou moins aisés. Donc, il y a des riches et des pauvres : le fait d'inscrire son enfant à Frédéric Bazille, tu entendas dire que ce sont ceux qui sont à ras les pâquerettes ! Il y a beaucoup de mépris, face à cette situation mais en fait, il n'y a pas l'évolution attendue quand ils vont au collège...* »

Cette compétition sociale ne se fait pas sans contradictions, ni tiraillements à l'intérieur de la communauté, comme à l'intérieur des familles, car elle confronte

différents systèmes de valeurs : l'un attaché à des éléments traditionnels ; l'autre tourné vers l'autonomie et la promotion sociale. Cette compétition se traduit aussi par le phénomène du ragot dont Claire Calogirou [1989 : 47-49] nous rappelle le sens et le lien avec l'idéologie de l'honneur : être partie prenante au sein des rapports sociaux, valoriser ou dévaloriser une famille à partir de l'un de ses membres. Dans tous les cas, les rapports de parenté restent déterminants. La compétition sociale entre familles produit un système de hiérarchie, qui mêle des fondements traditionnels à des valeurs d'émancipation ; mais on peut souligner la complexité et la pluralité de ces constructions identitaires qui s'organisent dans le cadre familial, communautaire, scolaire...

Il ressort principalement de cette enquête que l'institution scolaire se présente comme un lieu où se négocient des rôles, ceux de l'institution familiale et ceux de l'école. La prise de distance des familles vis-à-vis de la structure apparaît comme protectrice des risques de désstructuration des liens et du sentiment communautaire et s'exprime par des refus (déscolarisation) ou des appropriations témoignant d'échanges effectifs de ces populations avec les institutions. Mais le processus d'individualisation et la dynamique d'ascension sociale en œuvre exigent l'acquisition de nouvelles ressources pouvant être trouvées dans le cadre scolaire.

Les conceptions de la scolarité sont à la fois dépendantes de l'histoire de l'institution comme de l'histoire des familles, mais c'est dans les interactions entre l'une et l'autre, dans un temps et un lieu donnés, que peuvent être appréhendées les pratiques et les représentations qui sont en jeu. Comme l'analysent Alain Tarrius, Hasnia et Lamia Missaoui dans leur rapport sur le processus de déscolarisation [2002 : 15], la population gitane n'est rétive ni à la scolarisation, ni à l'apprentissage, mais ce rapport fait apparaître des variations en fonction des périodes historiques et des milieux résidentiels de référence.

La sédentarisation entraîne des formes d'acculturation plus ou moins rapides, concernant la structure familiale et les rôles et statuts sociaux qui y sont attachés. Les différences d'investissement scolaire révèlent alors les résistances et les adhésions partielles des familles aux normes et valeurs individualistes de notre société et leurs tentatives de préserver des éléments communautaires fondamentaux (solidarités « primaires », familiales et de voisinage), source d'adaptabilité face aux difficultés économiques et sociales actuelles. L'intégration scolaire de ces populations, permettant la transmission de compétences culturelles et sociales nouvelles, doit donc être pensée comme un processus soumis à des variations, des rejets, des adhésions, des appropriations, et devant toujours être situé dans son contexte. ■

I Notes

1. En France, le mot Tsigane est le terme générique utilisé par les scientifiques pour désigner l'ensemble des populations présentes en Europe, originaires du nord de l'Inde, qu'elles ont quitté vers le X^e siècle. Leur lente progression vers l'Europe occidentale durant cinq siècles s'est caractérisée par des trajectoires diverses et des emprunts constants (linguistiques, culturels, religieux) dans les pays traversés qui ont contribué à distinguer trois groupes principaux : les Roms (longs séjours en Europe orientale), les Manouches (de même, en pays germaniques), les Gitans (dans la péninsule Ibérique).

2. Nous pouvons trouver de nombreux articles dans des revues spécialisées, principalement la revue *Études Tsiganes* [1984 ; 1996] ; des publications des Centres Régionaux de Documentation Pédagogique [CRDP de Toulouse, 1994 ; de l'Aude, 1990 ; d'Auvergne, 1998 ; de Saint-Étienne, 2000] ; les publications du Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants [CEFISEM, Toulouse, 1994] et de la Mission à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale [MAPPEN, Montpellier, 1996] ; enfin, des ouvrages ethnologiques et sociologiques questionnant la scolarisation et la socialisation des enfants tsiganes [Liégeois, 1985 ; Formoso, 1986 ; Williams, 1989 ; Bizeul, 1989], ainsi que de nombreux mémoires, rapports [Castillo, 1998].

3. Dans le sillage d'Erving Goffman (voir note 8).

4. Ces investigations auprès de parents

gitans ont été faites en 2001, lors d'une recherche réalisée avec le Centre de Recherches Tsiganes, sous la direction du professeur Jean-Pierre Liégeois, dans le cadre d'une étude européenne concernant la situation scolaire en milieu tsigane.

5. Dispositif mis en place par l'Éducation nationale en 1998, concernant les élèves de collège en situation d'exclusion scolaire : il vise la resocialisation et la rescolarisation de ces élèves par un accueil temporaire. L'organisation pédagogique et éducative s'appuie sur des modalités particulières et peut bénéficier d'un partenariat (collectivités, associations, familles). La classe relais de ce collège a reçu jusqu'à présent essentiellement des enfants gitans. École maternelle et école primaire font l'objet depuis peu d'une mesure d'éducation prioritaire.

6. Ancienne école ménagère existant depuis les années cinquante, le Centre gitan reçoit toujours, uniquement, les filles gitanes de la ville à la sortie de leur cursus primaire, et propose un enseignement pratique : lecture, écriture, cuisine, couture. Dans certaines familles de la cité, maintenant trois générations de femmes ont parfois fréquenté cette école.

7. Une partie de ces familles d'origine gitane catalane y est sédentarisée depuis plusieurs générations.

8. En référence à la forme archétypale donnée aux relations sociales, la *Gemeinschaft* et la *Gesellschaft* qui sont la résultante de deux formes de volonté humaine. L'une fait référence aux liens de sang (famille), de voisinage (village) et à la communauté spirituelle (religieuse) ; l'autre fait place à un lien plus abstrait, contractuel et individuel, et caractérise notre

société moderne. Néanmoins, ces théories du lien social n'excluent pas une forme complexe du lien.

9. En référence à Norbert Elias [1975], qui nous rappelle que la conception de l'individu comme être indépendant, unique, correspond aux transformations politiques, économiques et sociales de notre société ayant nécessité la transformation psychique de l'individu : la conception d'un moi autonome, une conscience de soi comme individu propre, obtenues par une forte intériorisation du contrôle social, de la morale, des devoirs et des obligations.

10. Selon Erving Goffman, la face sociale d'une personne est son bien le plus précieux, mais ce n'est qu'un prêt consenti par la société : il doit en être digne, sinon cela peut lui être retiré [1977 : 13]. La face est donc la valeur positive d'une personne (un objet sacré), qui se manifeste dans une rencontre. La face n'est donc ni à l'intérieur ni à la surface de l'individu, mais diffuse dans le cours de l'action.

11. Erving Goffman définit la ligne de conduite de l'individu comme un canevas d'actes verbaux et non verbaux servant à extérioriser un point de vue sur une situation et l'appréciation que l'on a des autres et de soi-même.

12. Le rôle de médiatrice de Lilly s'effectue dans le cadre associatif. Celui de Patricia se déroule dans le cadre scolaire même.

13. Une partie des familles de ce quartier a en effet fait le choix d'un autre établissement scolaire que celui de Frédéric Bazille.

14. Nom de l'école primaire du quartier voisin.

I Références bibliographiques

BIZEUL Daniel, 1989, *Civiliser ou bannir les nomades dans la société française*, Paris, L'Harmattan.

CALOGIROU Claire, 1989, *Sauver son honneur*, Paris, L'Harmattan.

CASTEL Robert, Claudine HAROCHE, 2001, *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*, Paris, Fayard.

CASTILLO Robert, 1998, *La scolarisation des enfants gitans*, Perpignan.

Des enfants tsiganes à l'école : quelle pédagogie ? 1994, Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM), Toulouse.

ELIAS Norbert, 1975, *La dynamique de l'Occident*, Paris, Calmann-Lévy.

ÉTUDES TSIGANES, 1984, « La scolarisation des enfants tsiganes. Approches, structures et méthodes. Quelle école, quelle société ? », vol. 4, Paris.

– 1996, « L'école sur le vif », vol. 88, Paris.

FERNEY Alice, 1997, *Grâce et dénuement*, Arles, Actes Sud.

FORMOSO Bernard, 1986, *Tsiganes et sédentaires : la reproduction culturelle d'une société*, Paris, L'Harmattan.

GOFFMAN Erving, 1968, *Asiles*, Paris, éd. de Minuit.
– 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, éd. de Minuit.

La scolarisation des enfants et adolescents tsiganes et voyageurs dans les premier et second degrés, 1994, CRDP de Toulouse.

La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs, 1990, CRDP de l'Aude.

Le suivi pédagogique des enfants du voyage, 2000, CRDP de Saint-Étienne.

LEBLON Bernard, 1985, *Les Gitans d'Espagne : le prix de la différence*, Paris, PUF.

LEIF J., 1977, *Communauté et société : catégories fondamentales de la sociologie pure*, Paris, Retz, CEPL.

Les Gitans et l'école, 1996, MAPPEN, CRIC, Montpellier.

LIÉGEOIS Jean-Pierre, 1985, *Tsiganes et voyageurs, les données socio-culturelles et sociopolitiques*, Conseil de l'Europe.

– 1997 (rééd.), *Minorité et scolarité : le parcours tsigane*, Paris, CRDP Midi-Pyrénées, CRT, coll. « Interface ».

MISSAOUI Hasnia, Lamia MISSAOUI et Alain TARRIUS, 2002, *Mixités scolaires, mixités familiales et attitudes face à la déscolarisation d'enfants gitans et maghrébins*, rapport interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation, ICRESS, Perpignan et DIASPORAS, Toulouse-le Mirail.

MOLLO Suzanne, 1975, *Les muets parlent aux sourds. Les discours de l'enfant sur l'école*, Paris, Casterman.

PITT-RIVERS Julian, 1977, *Anthropologie de l'Honneur*, Paris, Hachette.

REYNIERS Alain, 1998, « Le souci de soi, ou la pérennité d'une communauté tsigane », *Études Tsiganes*, vol. 11.

Tsiganes et gens du voyage : du terrain à l'école, 1998, CRDP d'Auvergne.

WILLIAMS Patrick, 1989, *Tsiganes, identité, évolution*, Syros.

I ABSTRACT

Gipsy population and school framework

On the example of a gipsy population settled in a quarter of Montpellier we describe the adaptive strategies developed by these families and the systems of values in use within the school framework. Gypsies partially adhere to or reject the rules of this institution, thus revealing differences in education at school and in the family and tensions caused by their attachment to tradition and their will of emancipation both based on an ideology of honour. For some families school success is not only useful, but a necessary condition of social promotion.

Keywords : Gypsies. Honour. Schooling. Education. Institution.

I ZUSAMMENFASSUNG

Zigeunerbevölkerung und Schulbereich

Am Beispiel einer sesshaft gewordenen Zigeunerbevölkerung eines Stadtviertels von Montpellier beschreiben wir die von diesen Familien entwickelten Anpassungsstrategien und die im Schulbereich geltenden Wertesysteme. Die Zigeuner zeigen eine teilweise Zustimmung und Zurückhaltung den Schulregeln gegenüber, was auf Unterschiede in der Erziehung in der Schule und in der Familie sowie auf Spannungen hinweist, die sich aus ihrem Willen zum Festhalten an der Tradition und zur Emanzipation ergeben, das in beiden Fällen auf einem Ehrenkodex beruht. Für einige Familien ist der Schulerfolg nicht nur nützlich, sondern auch die Bedingung sozialen Aufstieges.

Stichwörter : Zigeuner. Ehre. Schulbesuch. Erziehung. Institution.