

Atelier Urba-Rom : Logiques et Pratiques d'inclusion 2

Jour 1 : La scolarisation des enfants gitans à Perpignan

Mercredi 11 mai 2011

Introduction, par Jean-Louis OLIVE

Pourquoi un atelier Urba Rom à Perpignan ? pourquoi les Gitans ? pourquoi l'école ? Le réseau Urba Rom s'est constitué en réaction civile aux dénis de démocratie et aux attaques discriminatoires dont font l'objet les Roms, Gens du Voyage, autres migrants et sédentaires assimilés, voire au racisme d'Etat qui les prend pour objet. A travers la participation de membres de notre laboratoire (doctorants, jeunes chercheurs), nous y avons adhéré et proposons aujourd'hui d'y participer en organisant cet atelier.

La règle idéale de l'exercice suppose une composition paritaire des groupes de parole et tables rondes, afin de faciliter l'échange entre praticiens, acteurs et chercheurs. Le fonctionnement de chaque table-ronde animée par un modérateur, suppose une prise de parole de 5 à 10 mn par intervenant et un débat ouvert avec la salle. Il existe aussi la possibilité de revenir sur certains thèmes lors du débat général de fin de demi-journée (à 12 h et à 17 h), ainsi que le lendemain, lors de l'atelier thématique (réservé à des volontaires et à toutes personnes compétentes et disponibles). Chaque session est prise en notes de synthèse, qui alimenteront les ateliers du jeudi matin et à terme, un texte de recollement final sera rédigé et publié sur le site Urba Rom.

L'atelier présent sur les « Logiques et pratiques d'inclusion 2 » prolonge le précédent (organisé par Régis Guyon et Vincent Ritz à Nantes, 07 janvier 2011), mais le premier portait sur la scolarisation des enfants du voyage, et celui auquel nous vous convions aujourd'hui porte sur la scolarisation des enfants gitans, sédentaires pour la plupart, et souvent sédentarisés de longue date. Notre objectif, à terme (il y aura un troisième atelier sur les Rroms à Paris), est de mettre en perspective ces populations qui font l'objet, selon nous, d'un effroyable amalgame politique et d'une sorte de condensation pseudoculturelle et ethnoraciale. Les identités sont figées si l'on omet de considérer les différences, la considération des différences actives est un moteur identitaire.

Cela dit, s'il faut évoquer un lien entre Roms et Gitans aujourd'hui, il est tout trouvé car chose inaccoutumée, le 4 septembre 2010, les Gitans de la ville de Perpignan ont manifesté dans la rue : placés en tête du cortège, ils ont ainsi ouvert un parcours symbolique sur la Place du Puig, devant le bâtiment HLM appelé La Caserne¹. Parvenus devant la Préfecture, ils donnent conférence de presse : « *Nous ne sommes pas directement concernés par les Roms, mais ce sont nos cousins. Dans quelques années ce sera nous. On n'a déjà pas les mêmes droits que les autres français, pour le travail, pour le logement et pourtant on paye des impôts. Voyez comment nous vivons ici où au Vernet. Sarkozy s'attaque aux communautés les plus faibles, sans défenses, c'est facile. C'est la première fois que les gitans manifestent*² ».

¹ Casernement du XVIIIe s. lorsque les troupes de Louis XIV occupaient le Roussillon en guerre. Aujourd'hui c'est un spacieux HLM de trois niveaux sur une cour centrale où réside une part des 6000 Gitans du centre ville.

² J.M.C. « Perpignan : Nick Gimenez, représentant des Gitans de Saint-Jacques », *MidiLibre.com*, 05.09.2010.

Rompant avec la tradition différentialiste qui les territorialise et les enferme³ (Olive, 2004, 125-146), les Gitans de Perpignan s'expriment à leur tour dans une déclaration commune⁴, qui a pour eux valeur de fondation culturelle. Les « *citoyens français de culture gitane* », associés à la LDH et au MRAP 66, s'associent ainsi au collectif des associations Tsiganes de France. Ils protestent contre les propos tenus le 28 juillet 2010 à l'Élysée, contre « *l'évacuation sous trois mois de 150 campements illégaux et l'expulsion des Roms, l'entrave à la libre circulation et la nouvelle surenchère xénophobe dont les Gitans et les Voyageurs sont victimes, ce qui ne fait que légitimer et accentuer l'hostilité à l'encontre des Gitans, des Voyageurs et des Roms et précariser davantage leurs conditions de vie* ». Constituant un groupement fédératif de diverses associations gitanes de la ville, les présidents et représentants coutumiers de la communauté gitane de la cité innovent en optant pour la rupture avec le localisme et avec ses formes les plus perverses, le clientélisme et l'électoratisme. Et plus récemment, les votes Gitans ont glissé à gauche et « changé de camp » pour citer un élu du PS, même si ce n'est qu'à 91 voix d'écart sur le canton du centre ville⁵. C'est dire que les 3000 électeurs sur 6000 résidents du centre-ville « intéressent ».

Les Gitans donc. Nous sommes à Perpignan, et nos travaux sur la scolarisation des enfants gitans ont maintenant près de 10 ans (2003-2011), il est temps de penser à en dresser le bilan. C'était la thématique de l'enquête école, instituée en partenariat avec l'Inspection académique des P.-O. et encadrée par mes soins, menée par les étudiants de Licence 3, et prolongée pour certains en Master, voire aujourd'hui en doctorat. Les premiers résultats partiels ont été publiés ou du moins synthétisés dans des colloques et journées d'étude à partir de 2007 (cf. bibliographie). Nous les poursuivons ici.

A l'initiative des étudiants de 3^e année de Licence de Sociologie, en 2008, et ici même (amphi Y), nous avons organisé une première rencontre exploratoire entre acteurs et chercheurs, et réalisé un long métrage vidéographique. Certains d'entre vous étaient déjà présents et ont vécu ces premiers échanges, certes inaboutis mais organisés avec conviction. Il y a eu rencontre entre acteurs et représentants institutionnels, et même des élus, parfois un peu pris de court ou directement interpellés par les étudiants.

Aujourd'hui et à cette exception près, c'est la première fois à ma connaissance qu'est organisée une rencontre institutionnelle, sous la forme d'un atelier de travail inédit et innovant, entre praticiens (enseignants et représentants de l'institution scolaire et des collectivités territoriales), acteurs (usagers gitans, membres et représentants officiels de la communauté) et chercheurs (étudiants et spécialistes). C'est l'enjeu de l'atelier que de mettre en commun et de questionner ensemble « la scolarisation des enfants gitans à Perpignan (et sa région) » en tant que logiques et pratiques d'inclusion – avec toute l'ambiguïté que ce dernier mot n'a pas manqué de soulever, par association négative ou par antonymie avec l'idée d'exclusion, idée ou stigmatisme auquel sont plus généralement assimilés les Gitans. Ils le disent d'ailleurs eux-mêmes⁶.

Certaines personnes se sont excusées : Mme la maire adjointe à l'éducation et Mme la directrice de l'action éducative (DAEE) se sont déclarées indisponibles ces deux jours, à leur

³ Pour signifier leur différence et se démarquer d'autres nations « tsiganes » d'Europe, les Gitans d'Espagne et de France qualifiaient les Roms d'Europe centrale et des Balkans de « Hongrois » (*Hungaresos, Hungresos*).

⁴ « Les Gitans catalans blessés par les propos de Sarkozy », *L'Indépendant*, 19.07.2010.

⁵ « Perpignan : à Saint-Jacques, le vote gitan a changé de camp », *L'Indépendant.com*, 29.03.2011, 05:52.

⁶ Le samedi 7 mai 2011, après l'annonce de cet atelier dans la presse locale (*L'Indépendant*) j'ai reçu un appel téléphonique de M. Benjamin Martinez, auteur de *Nous Gitans... et pourtant Français*, 2006 ; et *La situation de la communauté gitane perpignanaise*, Perpignan, Trabucaire, 2005 ; compte-rendu Emilie Huet, « Un livre sur la communauté gitane d'aujourd'hui à Perpignan », *L'Indépendant*, 20.04.2005, p. 8.

grand regret, en raison d'une intervention programmée à Paris pour l'AMGVF. De même, les intervenants de la DAEE étaient eux-mêmes mobilisés sur des activités de terrain prévues de longue date. Invité et mandaté par les précédentes, le chef de projet adjoint du Contrat urbain de cohésion sociale (CUCS), et ancien coordonnateur du Projet Educatif Local (PEL), ne s'est pas donné la peine de venir. Par ailleurs, M. Nicolas Pierre, directeur de l'école la Miranda, est venu faire état du partenariat dans le cadre du projet expérimental qui l'anime (Mairie, Préfecture, IA). Pour l'Inspection académique des P.-O., M. l'Inspecteur adjoint Alain Desmars a assisté aux débats, M. l'Inspecteur Jean-Paul Bianchi était parmi nous, en tant que chargé de mission pour la scolarisation des enfants de familles gitanes et coordinateur du CASNAV. Nous avons tous apprécié sa présence et la pertinence de ses éclairages. D'autres directeurs d'écoles et collègues ont rejoint les chercheurs, et nous avons reçu divers représentants de la communauté gitane, certains présents d'un bout à l'autre de l'atelier.

J'ai donc mis en continuité le thème de cet atelier Urba Rom avec les précédents et, je l'espère, ceux qui suivront jusqu'à la synthèse finale. Je vais donc maintenant ouvrir la première table ronde de cette première journée en présence de représentants de la communauté gitane de Perpignan, ou des communautés gitanes, devrais-je dire...

L'historicité des Gitans dans notre région, traversée par des groupes nomades de passage dans les Pyrénées dès 1425, n'est plus à démontrer. Pour mémoire, la rue Bally, perpendiculaire à la rue Lluçia dans le quartier Saint-Jacques, fut rebaptisée rue des Bohémiens en 1810. Pour mémoire, dès les années sombres de Vichy, au début de la 2^e guerre mondiale, la Caserne du Puig, occupée par des familles gitanes, devenait le premier HLM de France. Leur installation dans la société et l'économie primaire locale sont désormais connues, et même parfois déjà patrimonialisées. Puis le transfert d'activités d'anciens métiers traditionnels et de fonctions additionnelles dans une même niche économique vers des postures de chômage et des périodes de chômage s'est déroulée sur une quarantaine d'années environ, et a généré bien des désordres, dont les pics de croissance ont été atteints il y a environ 15 ans (1995), avec la délinquance, la toxicomanie, le Sida et l'hépatite B. De nos jours, le chômage et les politiques d'assistance persistent, la délinquance a reflué, en grande partie grâce aux conversions pentecôtistes, devenues bien plus importantes au cœur de la crise. Les violences de 2005 ressortent plus d'une rémanence de la crise ancienne et profonde que d'une forme nouvelle. Nous avons amplement abordé ces questions. Désormais les préoccupations des acteurs relèvent plutôt de la santé (obésité, diabète) et du logement (vétusté et insalubrité, destruction d'habitats anciens, opacité des politiques de rénovation urbaine), et dénotent un sentiment d'angoisse expectative.

Dans la construction de l'identité persécutive, fondée sur des relations conflictuelles asymétriques entre Gitanos et Païos, les rapports des familles gitanes à l'école sont d'ordre conflictuel et processuel. Conflictuel parce que l'école a bien trop longtemps occupé les rares élèves gitans à dessiner sur un banc du fond de la classe, selon le vécu de nombreux parents, qui en sont les témoins. Processuel parce que, comme nos observations et nos travaux le démontrent sur une quinzaine d'années maintenant, recoupées par des travaux académiques (rapport Clarisse Delcroix), le rapport des Gitans à l'école a évolué et radicalement changé, sous l'effet conjugué du chômage, du déclassement à l'embauche et du racisme, mais aussi de l'alphabétisation de nouveaux citoyens gitans et de l'évangélisation – la lecture et la connaissance écrite de la Bible étant aussi, faut-il le dire, un vecteur de socialisation.

Parmi les stéréotypes les plus récurrents, l'absentéisme scolaire est certes toujours d'actualité mais, comme pour les enfants Manouches d'ailleurs, il est en voie de nette mutation. Sous l'effet de la discrimination positive, la loi prévoyant la suspension des allocations familiales en cas d'absentéisme scolaire, n'est guère appliquée ici. Adoptée par le Sénat le 29 juin 2010 et par le Parlement le 15 septembre 2010, cette loi est un « ultime recours » selon le ministre

Luc Chatel⁷. La disposition était déjà inscrite dans la loi du 31 mars 2006 relative à l'égalité des chances : la différence majeure est qu'elle dépendait auparavant du président de conseil général, aujourd'hui de l'inspecteur d'académie. Présenté comme un fléau du à la « carence de l'autorité parentale », selon Nicolas Sarkozy, la répression de l'absentéisme est combattue par l'opposition et présentée comme « loi perverse et contraire aux principes du droit⁸ ».

On distinguera plus efficacement 3 temps : la réussite scolaire à l'école maternelle et élémentaire, la barrière culturelle et systémique du collège face à l'adolescence, et les cas de réussite exemplaire (infirmières, ingénieurs, avocats, professeurs). Certaines de ces trajectoires atypiques auront l'occasion de se dire au public aujourd'hui.

On distinguera donc l'absentéisme scolaire, en régression dans le premier degré, des phénomènes de décrochage scolaire dans le second degré. En primaire et dans les classes élémentaires, des comportements d'élèves sont apparus et des cas de réussite scolaire sont à signaler. Comme l'ont compris la plupart des Gitans de Perpignan et d'ailleurs, peut-être en décalage par rapport à ceux de la Catalogne et de l'Espagne voisines, l'école est un lieu de co-éducation et un puissant vecteur de socialisation, un lieu d'apprentissage des savoirs fondamentaux. Au risque d'une instrumentalisation de l'école ou d'un consumérisme scolaire, les Gitans se réapproprient l'école.

Ce changement de paradigme (gitanité vs scolarité <-> gitanité-scolarité-inclusivité) est à mettre en parallèle avec les politiques de désertion scolaire et urbaine menées par les classes moyennes et aisées de la ville. Une asymétrie porte sur l'assignation à résidence pour les habitants des quartiers populaires, d'une part, et d'autre part, la démocratisation de l'évitement scolaire pour les habitants des classes les plus aisées (D. Glassman, J.-P. Payet, A. Picot). D'un côté l'émergence des ghettos et des « black schools », de l'autre le processus du « white flying ». Je ne reviendrai pas ici sur les permissivités et les politiques dérogatoires à la carte scolaire, les stratégies de fuite, les pratiques de ghettoïsation des quartiers populaires fort bien étudiées dans nos disciplines (J. Donzelot, E. Maurin, D. Giband).

Territoires scolaires et territoires communautaires sont désormais confondus ou coproduits par les institutions centrales. L'école gitane affleure dans le quartier gitan. Source de l'électoratisme et du clientélisme qui ont trop systématiquement pris en otage ces populations en déshérence économique et en situation de dépendance. En usant et en abusant du prétexte de l'émeute de mai 2005, qui ne fut qu'un fait divers amplifié par les sirènes médiatiques, les politiques de la ville, soutenues ici par 5 délégations ministérielles, puis par la Préfecture, la Ville et l'Inspection académique, ont contribué à transformer l'école maternelle et élémentaire du quartier en école La Miranda, avec une population d'élèves à 100% gitans. Une expérience éducative y est menée et elle sera évoquée ici, car elle suscite beaucoup d'intérêt et de divergences.

De plus longue date, dans d'autres quartiers excentrés, les écoles Hélène Boucher et Léon Blum ont aussi concentré des populations stigmatisées, majoritairement Gitans et Maghrébins, mais la donne est là aussi en train de changer, comme nous le verrons en évoquant le collège et ses classes gitanes, et notamment le collège J.-S. Pons⁹.

⁷ <http://www.20minutes.fr/article/597508>

⁸ Joël Plantet, « absentéisme scolaire, une loi perverse et contraire aux principes du droit », *Faits de Société*, 987, 30.09.2010 ; <http://www.lien-social.com/spip.php?article3295>

⁹ Après l'atelier, des enseignants m'ont fait connaître qu'ils avaient été « conseillés » par leur hiérarchie et qu'ils avaient choisi en conséquence de ne pas venir, puisqu'ils pensaient ne pas pouvoir s'exprimer en toute liberté.

En Catalogne, des travaux divers sur les écoles de transition, les classes ghetto et les écoles gitanes territorialisées dans les quartiers gitans ont montré la persistance des processus de marginalisation, au point que les politiques actuelles recommandent de fermer ces structures (Samper Rasero, 2001, 555-556). En Espagne, on considère la stigmatisation ethnique des Gitans comme un « trait externe » caractéristique de la culture gitane (Guzman, 2001). En France, et à l'exception du racisme d'État qui s'est déchaîné avec l'exacerbation récente des politiques sécuritaires, et à des formes plus anciennes de « racisme flagrant » ou « classique », on a plutôt affaire à des formes de « racisme voilé » ou de « racisme subtil » (Pettigrew & Meertens, 1993).

L'absence de mixité sociale, en partie accréditée par les politiques éducatives et par les politiques urbaines, est néanmoins compensée par des formes inédites et positives de fréquentation de l'école, de la part des populations territorialisées ou enfermées, et aussi de la part des personnels de l'éducation nationale, qui développent des formes de pédagogie adaptée, parfois spécialisée, le plus souvent bricolée au gré des besoins. La qualité relationnelle compense le défaut de formation initiale, et le choc de la ZEP ou du REP suscite une forte mobilisation des équipes, conseillers et maîtres E, G, et psychologues des RASED, qui compense à son tour le discours laïciste et égalitariste sans fondement par les moyens et l'immersion dans les dispositifs de quartier. Nous attendons toujours la fusion de l'école dans le tissu social et imprésarial. Nous attendons toujours l'inclusion définitive et active des familles dans le territoire scolaire.

N'oublions pas les travailleurs sociaux et médicaux, éducateurs et assistantes sociales, médecins et infirmières, de la Mairie et du Conseil général, des Communautés d'agglomération et de la Région L.-R. N'oublions pas non plus la fonction associative et les interfaces, comme la Commission pour l'égalité des chances (film regards croisés, expositions et actions territoriales, Casa Musicale) ou l'association de la fondation étudiante pour la ville (Afev), mobilisée contre l'échec scolaire, qui viennent compléter le dispositif.

Je n'aurai pas le temps de passer ici en revue tous les acteurs locaux, bénévoles et salariés, Atsem et animateurs, personnes ressources et personnes relais, recrutées sur place et formées à l'empan, donnant beaucoup de leur temps et de leur personne.

Notre objectif est de lutter contre l'échec scolaire et de valoriser les formes, toutes les formes de réussite. Cela signifie lutter contre les représentations et les stéréotypes du jugement (y compris dans nos discours institutionnels). Cela signifie ensuite valoriser les compétences des apprenants et optimiser leurs performances lorsqu'elles existent, et en aucun cas les méjuger, les survoler voire les ignorer, comme on l'entend parfois.

Les familles gitanes sont devenues des acteurs sociaux à part entière et, comme bien d'autres avec elles, ont pris conscience que l'ancienne lutte des classes a laissé place, comme l'avait annoncé Pierre Bourdieu, à une « lutte des classements ».

Références bibliographiques :

Cannizzo Marie (1996), "Des enfants et des classes", in *Etudes Tsiganes*, n° 8 (*L'école sur le vif*), 1996, p. 15-37.

Costa Marie & Saadna Joseph (2010), *Nosaltres gitanos d'aquí*, ouvrage et catalogue d'exposition (de photographies et témoignages), Mairie de Perpignan et Institut Font Nova, 71 p.

Giband David (2010), « La carte de la discorde. La sectorisation scolaire à Perpignan, entre héritages politiques et expérimentations urbanistiques », in J.-L. Olive, Laurent Mucchielli & D. Giband, *État d'émeutes, État d'exception*, Presses Universitaires de Perpignan, p. 367-388.

Giband D (2006), « Les événements de Perpignan ou la fin d'un système géopolitique local » *Hérodote*, 2006/1, n° 120, p. 177-189.

Guzman Antonio García (2005), « La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela », *REICE*, vol. 3, n° 1, especial Red Iberoamericana de investigación sobre Cambio, Eficacia Escolar, Madrid, p. 437-448.

Leblon Bernard, Escudero Joan-Pau, Salles Jean-Paul, Elzière Daniel, Bertrand Guy (2003), *Le livre des Gitans de Perpignan*, Paris, L'Harmattan, 178 p.

Lloret Stéphane (2010), « Utiliser la langue et la culture gitanes dans la scolarisation », *Cahiers pédagogiques*, HSN n° 21, sept. 2010: 14-15.

Martinez Benjamin (2005), *La situation de la communauté gitane perpignanaise*, Perpignan, Trabucaire.

Martinez Benjamin (2006), *Nous Gitans... et pourtant Français*, fasc. Bloc Català.

Missaoui Hasnia-Sonia (2005), *L'école, le collège : y rester ou en sortir*, Perpignan, éd. du Trabucaire.

Olive Jean-Louis (2011), « Les Gitans de Perpignan entre powerism et empowerment, essai sur une forme de citoyenneté réactionnelle et connective », http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/54/42/94/PDF/Les_Gitans_de_PerpignanJOlive.pdf

Olive J.-L. (2010), *État d'émeutes, État d'exception : retour à la question centrale des périphéries*, par J.-L. Olive, Laurent Mucchielli & David Giband (actes du colloque 19-21 octobre 2006), Presses Universitaires de Perpignan, 688 p.

Olive J.-L. (2007), "Les Gitans sur le marché scolaire. Les sciences sociales à l'épreuve du terrain : enquête-école à Perpignan", in D. Giband & G. Lacquement, *La Ville et ses marges scolaires. Retour d'expériences sur l'éducation prioritaire et la rénovation urbaine en France et à l'étranger*, actes du colloque UMR 5045 CNRS (Univ. de Perpignan, le 7 avril 2006), Presses Universitaires de Perpignan, p. 61-94.

Olive J.-L. (2006, « Le stigmaté, la rumeur et le tiers signifiant. Anthropologie politique des faits et dits de Perpignan (mai-juin 2005) », *Études tsiganes*, 25, juin 2006, p. 38-83.

Olive J.-L. (2004), *Groupes minorisés, ethnies discriminées : des processus de nomination et de désignation de l'autre*, éditorial et direction du numéro thématique de la revue électronique *Esprit Critique* n° 601, janvier 2004, p. 3-13 (revue internationale de sociologie et de sciences sociales, 11 contributions, 146 p.) www.espritcritique.org et vcampus.univ-perp.fr/espritcritique/

Pettigrew T.-F., Meertens R.-W. (1993), « Le racisme voilé : dimensions et mesure », in M. Wieviorka (dir.) *Racisme et modernité*, Paris, Éd. La Découverte, p. 109-126.

Samper Rasero Lluís, Garreta Bochaca Jordi, Llevot Calvet Núria (2001), « Les enjeux de la diversité culturelle dans l'école catalane », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 3, 2001, p. 543-568.

Liens internet :

http://www.dailymotion.com/video/xg3yto_interview-de-jean-louis-chambon-par-nicolas-caudeville_news

Synthèse des tables rondes de l'atelier Urba-Rom
Logiques et Pratiques d'inclusion 2
Jour 1 : La scolarisation des enfants gitans à Perpignan

Mercredi 11 mai 2011

Marcel Vile et Jean-Baptiste « Néné » Vila :

Ces deux habitants du quartier St Jacques évoquent eux aussi le fait qu'il n'y a pratiquement plus que des Gitans dans le quartier et que dans les écoles « y a que des gitans dans les classes ». Néné mentionne différentes périodes qui se caractérisent par des modes de scolarisation différents : eux sont allés dans des écoles « normales » qui étaient fréquentées par des Gitans, des Maghrébins, des Portugais, des Espagnols et des Gaulois (sic). Leurs enfants ont été scolarisés dans les classes gitanes, dans lesquelles ils ne pouvaient pas se mélanger, où les horaires étaient changés et où ils n'avaient que 13 heures de cours par semaine. Le Collège Jean Moulin demeure dans sa mémoire comme le lieu des « classes gitanes ». Actuellement, c'est encore une autre école, où se joue une vraie lutte contre l'absentéisme (« faire ramasser les enfants le matin »). Dans son discours, il indique clairement que la mixité socio-culturelle doit être recherchée.

Néné fait la différence entre des savoirs que les parents peuvent transmettre et d'autres qui ne peuvent être acquis qu'à l'école. Il dit qu'une minorité de parents ont compris l'intérêt de l'école, pour que les enfants aillent plus loin : « on est condamné à réussir » !

Est alors abordée la peur des parents à l'égard de l'école, fondée sur leur propre expérience scolaire et sur le fait que « les gitans ont toujours eu peur de l'extérieur ».

Jean-Louis Bianchi, IEN chargé de mission pour la scolarisation des enfants de familles gitanes :

Il commence par distinguer des populations gitanes sédentarisées, puis aborde le fait que la question de la scolarisation des enfants gitans est très localisée et prend la forme une école/un traitement. Il témoigne de la volonté du recteur de voir les choses dans leur ensemble et d'étudier les dispositifs scolaires de la maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Son poste est le résultat de cette volonté : il est chargé de mission pour faire cette étude et faire évoluer l'accueil scolaire des populations gitanes.

Il pose ensuite les difficultés auxquelles doit faire face l'institution scolaire à l'égard de ce public scolaire : concentration de la population, langue maternelle forte et faible maîtrise du français, oralité, fréquentation/absentéisme/déscolarisation, peur de l'école. Il continue sur un double questionnement : dans un premier temps, il évoque la demande paradoxale des populations gitanes, qui disent vouloir l'école de la république, la même pour tous, tout en reconnaissant des besoins particuliers pour y arriver. Dans un second temps, il constate la réciprocité actuelle de la volonté de scolarisation et questionne la réciprocité de l'adaptation, de la connaissance des acteurs, des représentations, à partir de l'expérience scolaire des parents, qui est souvent synonyme de souffrance. Il affirme alors que l'évolution de la scolarisation des enfants de familles gitanes se fait lentement et qu'elle prendra du temps. Du côté de l'institution, il mentionne des fonctionnements particuliers, principalement illustrés à partir de l'exemple des écoles La Miranda (centre-ville) et/ou Léon Blum (quartiers nord) : des enseignants qui sont volontaires pour travailler dans ces écoles, une organisation construite autour des difficultés pédagogiques, utilisation de la langue maternelle dans les classes pour rassurer, lutte contre l'absentéisme. Il insiste sur le fait que la volonté actuelle vis-à-vis des enfants de familles gitanes est un retour au droit commun avec des dispositifs spécifiques, pour faire face à des problématiques spécifiques. Il évoque un pragmatisme pédagogique pour enseigner à des classes d'enfants en grande difficulté scolaire. Il finit son

intervention par un questionnaire sur la cible de ces politiques éducatives : une population ? une problématique scolaire ? une problématique culturelle ?

Dans la discussion, il répond à la question de l'écart de normalité entre modes d'application de la carte scolaire, selon le niveau national ou le niveau local (plus flexible). Il ajoute que l'institution répond à la concentration de populations scolarisées de deux manières : dans le premier degré, la Ville ne permet pas d'assouplissement de la carte scolaire et l'I.A. suit ; dans le deuxième degré, c'est le Conseil général qui la rend plus flexible¹⁰.

Elisabeth (Lisa) Reyes, enseignante de français au collège de Prades :

Elle raconte son parcours scolaire et professionnel, qu'elle met en perspective avec sa vie de jeune fille/femme gitane. Son papa fait la ferraille et faisait de la tonte d'animaux. Il est petit lecteur et sait un peu écrire. Sa maman est femme au foyer et ne sait ni lire, ni écrire. Ses deux parents sont peu intéressés par l'école, pour leurs trois enfants (elle a un frère et une sœur), pourtant elle est scolarisée à deux ans.

Pour elle, les deux facteurs qui ont été déterminants dans son parcours scolaire sont le rôle des enseignants (bienveillance, valorisation, soutien) et la fréquentation régulière de l'école, qui fait l'objet de commentaires positifs des villageois aux parents. D'une certaine manière, les parents récoltent les bénéfices de la scolarisation assidue de leur fille, même si on ne parle jamais de l'école, de notes, de professeurs dans le cercle familial. Ainsi, ses parents lui laissent une grande liberté pour gérer sa scolarité et ne témoignent aucun intérêt pour ce monde inconnu. Ce sont les voisins qui lui apportent une aide pour faire les devoirs, pour couvrir les livres, etc., et qui valorisent ainsi ses choix professionnels auprès de ses parents.

Jusqu'au baccalauréat, elle a joui de cette liberté. Une fois le diplôme en poche, s'est posée la question de la suite de ses études et c'est à ce moment là que la famille a manifesté de l'inquiétude au sujet de longues études et un sentiment de trahison (devenir non gitan : « pasa païa »). La pression se fait ressentir plus qu'elle ne s'exprime. Elle décide tout de même de suivre sa voie, même si elle n'est pas sûre des résultats. Pour faire entrer le monde de l'école chez elle, elle fait un DEA sur l'identité gitane et tient un discours réflexif sur son parcours. Après avoir parlé des faits, elle témoigne de son ressenti : pour elle, l'école n'a pas été un problème, c'est l'à côté de l'école qui est problématique et principalement le rapport de sa famille à l'école. Elle continue en disant que l'école a d'abord été source de plaisir, puis qu'en grandissant c'est devenu le moyen de fuir un monde qu'elle refusait en tant que femme (elle parle de la pression qu'elles subissent), de prendre son indépendance. Malgré tout, elle dit que son vécu est assez différent de celui des gitans de Perpignan, car la pression du groupe y est beaucoup moins forte, car dans son village la population gitane est en plus petit nombre (100 personnes environ) et mélangée. Elle pose la question : jusqu'où aller dans la scolarité pour ne pas sortir de la communauté ?

Elle ne pense pas être un modèle, ou plutôt ne pas renvoyer un modèle assez fort pour donner des vocations (Cependant une de ses cousines était en formation universitaire aux métiers de l'enseignement ! et elle appartient à un cercle de filles qui ont « réussi »). Elle parle peu de son expérience professionnelle, si ce n'est pour dire qu'elle est une enseignante « classique » et que quand elle a des cousins ou cousines dans sa classe, la situation est compliquée du fait de l'incompréhension à son égard ou d'une proximité trop grande.

Nicolas Pierre, directeur de l'école expérimentale La Miranda, Perpignan :

Elle introduit son propos en présentant les institutions partenaires de l'établissement scolaire : la Préfecture, la commission pour l'égalité des chances, l'Inspection Académique et la Mairie de Perpignan.

¹⁰ Créée en 1963, la carte scolaire est assouplie en 2008, mais les conditions dérogatoires demeurent hétérogènes.

C'est à la suite des émeutes de 2005, qu'un déséquilibre s'est fortement manifesté entre les familles gitanes et l'école. Un état des lieux a donc été effectué, à partir duquel a émergé un échec de l'institution à l'égard de la population gitane et les représentations négatives qu'en ont les parents. Puis la décision a été prise d'impulser une forte dynamique sur l'école La Miranda en partenariat avec les institutions concernées, afin d'avoir un meilleur suivi. Il évoque des points qui constituent une particularité pour cette école, entièrement rénovée et située au cœur du quartier Saint-Jacques : le choix de venir dans cette école, une posture de recherche des équipes éducatives en matière d'absentéisme et de langue, la composition des équipes éducatives (enseignants + animateurs), animateurs gitans pour rassurer les parents, une formation sur la posture professionnelle, une co-construction de l'accueil scolaire entre enseignants et familles. Il admet le droit à l'erreur dans les décisions prises, qui se complète par une capacité de réaction pour la réparer et une pratique réelle de l'interaction dynamique, avec évaluations annuelles. Il dit que la plus grande différence avec les autres établissements se situe dans le travail de restauration de la confiance, de l'estime de soi des élèves gitans.

Léni Charbonnier, Marion Bodiger, Gautier Sabria, étudiants :

Ils expliquent le cadre de leur étude de l'école La Miranda : l'enquête école de Licence 3. Et précisent qu'ils ont fait des observations dans deux classes (cycle 2 et 3) où ils se sont entretenus séparément avec les enseignants, les assistants d'éducation et les enfants. Ils poursuivent sur le fait que l'école présente la particularité de s'adapter aux spécificités de la population gitane. Ils se demandent si cette adaptation ne transforme pas l'école La Miranda en une sorte de « cocon », qui peut rendre encore plus difficile la poursuite de la scolarité en collège (risques de rupture).

Ils abordent aussi la problématique de la mixité, que les enfants de l'école ne trouvent que dans les clubs sportifs ou alors pendant le soutien scolaire (dans une école élémentaire qui présente une plus grande mixité socio culturelle des élèves). Puis, ils font un constat sur l'auto-dévaluation des élèves, qui ont intégré dans leur discours sur l'école le fait qu'ils sont pris en charge de manière différente et donc que l'école n'est pas faite pour eux, qu'ils ne savent pas faire, etc. Ils parlent donc de l'intégration d'un étiquetage des enfants gitans en tant qu'élèves en difficulté, qui nécessitent le développement d'une identité scolaire positive. (Nicolas Pierre précise à la suite de leur intervention que l'adaptation se fait non pas sur une communauté, mais sur des élèves et que les réponses vont vers leurs difficultés scolaires).

Virginie Beaucousin, principal du collège de Port de Bouc (Bouches-du-Rhône) :

Elle tient à souligner que la situation dans « son » collège est bien différente de ce qu'elle a pu entendre jusqu'à présent, car le rapport à l'école des élèves semble plus positif et la mixité socio-culturelle plus grande. Son intervention présente le décalage entre les discours qui circulent sur ce collège et la réalité observée (basée sur des statistiques qu'elle a elle-même réalisée dans le but d'avoir une vision plus objective de cet établissement). Elle présente donc un tableau sur la composition ethnique et sociale du collège (33% de Maghrébins, 30% de Gitans, 33% de Païos, 4% d'élèves africains et asiatiques), l'absentéisme, la vie scolaire, les résultats, qui démentent les représentations. L'absentéisme est ainsi passé de 15% à 12% (ainsi sur 60 élèves gitans, souffrant plutôt de retard scolaire, 10 sont réellement absents), les résultats sont en voie de relèvement, ainsi que des réorientations vers des lycées professionnels, avec une connaissance plus fine des attentes des familles et une lutte contre les processus d'évitement des équipes pédagogiques, ainsi « apaisées ». Elle conclue en parlant du travail en réseau qui est mis en place entre l'établissement scolaire, la mairie (qui met à dispositions de gros moyens financiers), les centres sociaux et d'autres partenaires de l'Etat. Toutes ces actions étant facilitées par l'ancrage en RAR, cela permet de discuter les ruptures qui sont le fait des populations du quartier au sujet de la scolarisation, des difficultés scolaires, mais aussi des soins médicaux, etc.

Jean-François Arnaud, principal du collège de Prades :

Le collège scolarise 15 jeunes gitans. Son intervention n'a pas pour objet cette population, car elle ne présente pas de particularité au sein de la population scolaire de ce collège. Son intervention rejoint, d'une certaine manière, celle de Virginie Beaucousin. Car Prades est une ville sous contrat de cohésion sociale (CUCS) et l'image du collège en termes de violence est extrêmement négative. Il a d'ailleurs été nécessaire d'établir un programme de communication sur le collège pour faire évoluer cette image et donc limiter les départs vers le privé. Il parle de l'effet de l'environnement sur le collège, et vice versa. Les causes de la problématique à laquelle il doit faire face concerne principalement le sens donné à l'école et l'intérêt qui y est porté. Afin de proposer une action éducative cohérente, il travaille aussi en réseau avec les élus, des éducateurs pédagogiques, le secteur médical, la gendarmerie. Son objectif est de poursuivre les principes éducatifs en dehors de l'école, et de relever le manque d'ambition des enseignants pour leurs élèves.

Yasmina Lamraoui (Afev) :

Elle fait la présentation de l'action de l'Afev auprès des populations gitanes : les étudiants bénévoles font de l'accompagnement individuel. L'objectif de leurs actions est de permettre un regard réciproque entre ces deux populations, tout en faisant œuvre de soutien scolaire. Les étudiants passés par cette association (et souvent par la sociologie aussi) ont bénéficié d'une formation très pointue et ont été mis en réseau avec les acteurs locaux, notamment à travers la Commission pour l'égalité des chances.

Echanges avec la salle :

Le rapport à une langue maternelle différente du français : problématique similaire aux ENA ? parler catalan avec la famille est un handicap ? pourquoi ne pas faire l'enseignement en catalan et étudier le français en tant que langue étrangère ? le catalan parlé par les gitans est « différent » du catalan académique, mais il s'agit aussi là d'un sujet très polémique.

Sur la concentration de la population scolaire : peut-on créer de la mixité sociale ? les « écoles gitanes » cristallisent-elles le résultat d'une politique de la ville de concentration des populations ? ou tout au moins d'un accompagnement passif des mouvements d'évitement ? La peur de l'école revient souvent dans les discussions, tout comme la difficulté des mères à laisser leurs enfants. Faut-il éduquer les mères ? le travail de la préscolarisation se fait dans ce sens. Une discussion a pris à ce sujet : la préscolarisation constitue un espace d'échange sur l'école et pour les mères. Les représentations sont questionnées afin de transformer le rapport à l'école et l'entrée en maternelle. À ce sujet, des enseignants d'écoles maternelles viennent pour établir des liens avec les parents, les mères. Ce travail est lent : dans les années 90, les mamans qui laissaient leurs enfants à la maternelle étaient considérées comme de mauvaises mères. Aujourd'hui, il y a un changement à ce niveau-là. Il s'agit de faire évoluer « les normes communautaires » (Jean-Paul Carrère, retraité de la Mairie de Perpignan).

L'I.A. adjoint précise que conserver l'école La Miranda après les événements de 2005 a été un choix institutionnel, qui s'est fait à condition d'offrir un fonctionnement atypique, de l'ordre du dérogatoire, de l'expérimental. L'objectif de cette démarche est de restaurer le lien entre les familles gitanes et l'école, et de revenir ensuite au droit commun.

Participants à la journée :

Alain Desmars (IA adjoint), Jean-Paul Bianchi (IEN Perpignan et Montpellier), chargé de mission pour la scolarisation des enfants de familles gitanes, Emmanuel Fabre (CASNAV), Jean-François Arnaud (Principal Collège Prades), Virginie Beaucousin (Principale Port-de-Bouc), José Bazebofoua, pasteur et animateur chargé de la réinsertion des jeunes délinquants, Marion Bodiger, Leni Charbonnier, Gauthier Sabrià (Etudiants Licence 3), Chantal Bonneric,

enseignante au Service Médico-Psychologique de l'Adolescent (SMPA du CHS de Thuir), Jean-Paul Caragol (OPAC HLM Ville), Lindsay Cargol, étudiante en Master de Sociologie, Jean-Paul Carrère (ancien responsable du CUCS Perpignan), Luís Castells, directeur du Centre social de la Cité du Nouveau Logis, Jean-Luc Chapey (Master 2 Sociologie), Marie Chartier (Docteure en sociologie), Christine Escola (Educatrice CMP), Christine Favarger (doctorante EHESS sur les Gitans de Béziers), David Giband (Art-Dev, Géographe), Marc Hyard (Infirmier psychiatrique CMP), Anna Klein (U. de Cologne), Yasmina Lamraoui (présidente de l'AFEV), Jean-Pierre Lopez, enseignant, Marie-Odile Massin, psychologue CMP Mailly Perpignan, Julie Mermet (Master 2 sociologie), Annie Molla (ex-Enseignante), Frédérique Navarro (Doctorante en Sociologie), Jean-Louis Olive (Ethnologue, Professeur des universités), Nicolas Pierre (Directeur de l'école La Miranda), Ophélie Pinot (actuellement référente famille Centre Social du Nouveau Logis), Nohra Quadrioui, agent d'accueil au Centre social de la Cité du Nouveau Logis, Claude Antonin Reyes, médiateur à la Cité du Nouveau Logis, Lisa Reyes, enseignante (Collège de Prades), Nene Vila (Pasteur et visiteur de réinsertion des jeunes délinquants), Marcel Vile (Peintre).

Synthèse rédigée par Jean-Louis Olive & Marie Chartier

Synthèse de l'atelier Urba-Rom : Logiques et Pratiques d'inclusion 2 **Luttes de classements et trajectoires atypiques : éducation et scolarisation des groupes minorisés**

Mardi 12 mai 2011

Atelier 1 : Identifier les élèves gitans dans l'école,

Synthèse de l'atelier du 12 mai 2011, rédigée par Jean-Louis Olive.

Participants : José Bazebifoua, pasteur et animateur chargé de la réinsertion des jeunes délinquants, Jean-Paul Bianchi, IEN, chargé de mission pour la scolarisation des enfants de familles gitanes, Anna Klein, historienne spécialiste des camps et des tsiganes allemands, Marie-Odile Massin, psychologue CMP Mailly Perpignan, Jean-Louis Olive, Professeur des universités, Nohra Quadrioui, agent d'accueil au Centre social de la Cité du Nouveau Logis, Claude Antonin Reyes, médiateur à la Cité du Nouveau Logis¹¹ et président d'association gitane, Gauthier Sabrià, étudiant Licence 3 Sociologie.

Le questionnement initial : comment se positionnent les inspections académiques (accueil scolaire ordinaire, dispositifs d'accueil, projet pilote, formation des enseignants), les équipes pédagogiques (relation avec les familles, pédagogies) ? quels en sont les objectifs ? Les écoles, classes et sections « gitanes » présentent-elles une problématique particulière ? et laquelle ? Que remet en question la présence d'élèves gitans dans leur fonctionnement ?

Le questionnement de l'atelier s'est recentré sur : comment identifier ou reconnaître les élèves gitans dans la classe ? est-ce si important pour la scolarisation ? quelle est la raison de ce besoin d'identification ? quelles représentations à l'œuvre dans la perception différentielle des élèves ? la demande de reconnaissance de l'élève trouve-t-elle sa place parmi les nécessités de la communauté éducative, comme le besoin d'identification ?

Les participants de cet atelier vont d'abord évoquer la situation des quartiers nord de la ville : à la cité du Nouveau Logis, la transition entre le statut de péri-nomadisme et la sédentarisation n'est pas achevée. Sur un site de 1000 habitants environ, de jeunes couples occupent jusqu'à 30 caravanes, souvent insalubres. Sédentaires en attente de logement, ils vivent comme des groupes nomades mais sans aucune mobilité. Une certaine peur de l'extérieur y persiste et les enfants sont surprotégés. La « cité de transit » renvoie une image historicisée de ghetto. Alors que les Perpignanais persistent à appeler la cité par son ancien nom (Cité Bellus¹²), porteur de mauvaise réputation et de stigmata réclusif, le nom du quartier et le nom de la famille qui s'y inscrit en rues et en territoires familiaux procurent une identité inclusive aux habitants.

Les psychologues du CMP diagnostiquent une difficulté dans la séparation des mères et des enfants gitans, mais l'accompagnement des familles dans le monde des « Païos » (non-gitans) permet de constater un changement progressif de comportement, une tolérance au monde vu par les Gitans et un changement de représentations. Les professionnels développent aussi un

¹¹ Cité de transit située dans les quartiers nord de la ville, en situation de périphérie urbaine et de rupture sociale : les premiers logements furent construits par la Mairie de Perpignan en 1963 (Cité de Transit, 608 personnes sont dénombrées en 1969) et rénovés en 1978 (Cité du Nouveau Logis, dénombrant près de 900 habitants au total). Ils ne sont pas inscrits dans l'actuel Plan de rénovation urbaine (PNRU) à l'exception des abords et du centre social, mitoyen du centre de préscolarisation et du temple évangéliste, en position centrale dans l'organisation de la cité.

¹² Du nom de Mme veuve Bellus, qui fit donation sous bail emphytéotique d'un terrain lui appartenant à la Mairie en 1956 (ce terrain accueillait déjà des itinérants dans une cité d'urgence ou un bidonville de 60 baraques).

refus du jugement et ils invitent les mères à en faire autant. La méconnaissance et les besoins d'identification sont donc symétriques entre les habitants et les travailleurs du quartier.

Il est impossible de définir l'origine de la peur endogène des Gitans, inscrite dans l'historicité des rapports élaborés envers la société environnante, et d'ailleurs celle-ci développe aussi des peurs de l'étrangeté, en réciprocité négative. Il y a des peurs partout, mais elles se cristallisent sur les enfants. Ainsi les parents gitans qui accompagnent les enfants à l'école développent un sentiment d'être « passés par là », d'abord méfiant, ou meurtri, puis petit à petit plus modéré. La fausse problématique de l'identification révèle donc plutôt une série de problèmes liés à l'accueil, et aux manques ou aux dysfonctionnements de l'accueil institutionnel.

Les administrations rendent l'accueil plus difficile car elles obligent les familles à sortir de la langue maternelle pour s'expliquer. On retrouve le même problème au collège, ce lieu où est parlé le français, que ne connaissent pas la plupart des enfants primo-scolarisés (parmi les 15/20% qui n'ont pas ou peu connu l'école élémentaire). Un tel manque de maîtrise de la langue crée des inhibitions et impose un accompagnement des familles, qui ne le trouvent souvent pas mais qui expriment ouvertement des regrets aux services sociaux.

Ces constats sont résumés ainsi : « On fait notre scolarité en primaire. Au collège c'est fini. » Les Gitans vivent trop la discrimination. Par comparaison, on peut observer en Allemagne que l'ethnonyme des Gitans n'est pas utilisé pour éviter le risque de racialisation. En France, dans les petites classes, les enfants gitans semblent l'ignorer, mais avec l'âge, ils ressentent avec plus d'intensité les situations de discrimination. On peut en déduire que cette dernière marque une césure entre le primaire et le secondaire.

Le collège et la structure scolaire posent aussi des problèmes de temporalité, de manque de liberté des horaires. Au centre de préscolarisation du Nouveau Logis (attendant au centre social), les règles d'accueil, qui sont d'abord libres et laxes, sont établies « en entonnoir » et progressivement définies. L'assistantat est une vision erronée, il faut prendre appui sur les ressources propres des acteurs, même s'il « faut d'abord les porter ». La pédagogie ne permet qu'un développement lent de l'autonomie, « on n'apprend pas assez à devenir adulte ». L'école manque cruellement de ce temps long, que l'on trouve en revanche dans les métiers du soin. Une synergie serait souhaitable entre les métiers du soin et l'accueil social et scolaire.

Un changement de vision s'est pourtant opéré parmi les Gitans : « On n'est pas malheureux ». Mais « Si l'on n'est pas bien, c'est qu'on devient comme les Païos... » Les groupes d'alphabétisation fonctionnent mal dans la durée. Un travail ciblé sur des enfants doués, ensuite posés en modèles, apparaît plus efficace. Mais tous ne suivent pas les rythmes scolaires, qui posent un problème d'injustice ou d'inéquité. Comment induire chez les enfants gitans l'ambition scolaire si l'école n'y parvient pas ? Un fort décalage apparaît entre les compétences scolaires de l'enfant et le niveau scolaire des parents : « Je ne peux pas t'aider ». La scolarité est vécue de manière individuelle, et les parents demeurent en décalage car ils vivent à travers le groupe et ne peuvent ressentir d'ambition que collective. Mais n'est-ce pas aussi une représentation ? Nous ne pouvons nous autoriser à généraliser ce constat relatif.

Enseigner c'est se projeter sur 15/30 ans sans savoir ce qu'il adviendra de chaque élève. La communauté gitane travaille « plus vite », dans des temporalités plus courtes. L'institution est obligée de travailler sur l'illusion du « plus loin possible », du « il faut avancer » (progrès, programme), mais elle doit admettre que le programme enseigné dans les classes gitanes est réduit à un minimum. Elle admet qu'il est préférable d'assurer de bonnes bases, et de préférer le « socle commun » à l'obsession du programme exhaustif. L'expérience de la ZEP a permis

cette « astuce » qui facilite les apprentissages, mais tous les enseignants n'y adhèrent pas (manque de transmission et de modélisation induits par le système et l'usage du cas par cas).

A terme, la différence se fera entre ceux qui restent à la cité (en y trouvant leur bonheur) et ceux qui en sortent. Pour ceux qui restent, la ghettoïsation devient un problème quotidien. Un bus dessert l'école primaire¹³, mais il n'y a pas de desserte pour le Collège : l'IEN explique que c'est le fait de la sectorisation. Cela n'explique pas pour autant la disjonction, le manque de suivi entre la Mairie, très investie en primaire, et le Conseil général, ni certaines politiques dérogatoires (les Gitans du Nouveau Logis devraient en principe s'inscrire au Collège Marcel Pagnol et non au Collège J.-S. Pons). Accompagné et bien entouré en primaire, l'enfant gitan qui se rend au Collège se sent lâché et il perçoit le monde extérieur comme agressif¹⁴.

Dans le même temps, les représentations des Gitans sur le monde extérieur changent, car un travail est accompli dans leur lieu de vie, avec l'association dite « changeons » (*canviem*) : les sorties et les loisirs ne sont plus leur objectif majeur, mais l'information est valorisée, et un travail est fait auprès des familles (boîtes aux lettres), les sorties visent les jeunes couples, un travail sur la mixité est en cours, mais il ne faut pas aller trop vite (temporalités encore) et la position des animateurs et adultes relais est difficile à tenir (pressions de l'institution). Dans le domaine de l'animation sportive, les jeunes footballeurs sont essaimés de longue date dans les clubs de la ville, et ils se trouvent ainsi immergés dans le monde des « païos ».

L'école doit donc développer la formation initiale (des élèves) et continue (des maîtres) plutôt que de s'orienter vers une éducation spécialisée (discrimination implicite et entretenue par des images erronées, telle celle du handicap). D'autre part, il faut sortir de l'hyperspécialisation des enseignants en français-mathématiques, et développer les compétences en français langue seconde, encourager le bilinguisme, facilité et capacité par l'usage du catalan et de l'espagnol, langues courantes et maternelles chez les Gitans (avec des rudiments de Kaló, langue perdue). Il y a néanmoins un problème de dispositif de formation des enseignants en Catalan (éduqués à une langue trop standardisée, qui inclut mal les formes dialectales dont procèdent les parlers gitans), et un défaut de collaboration des instances universitaires spécialisées (IFCT), absentes dans les problématiques des quartiers gitans et trop préoccupées d'elles-mêmes.

Ainsi on déplore un manque de formation spécifique des enseignants en catalan, non informés de l'approche particulière que les Gitans développent vis-à-vis de l'école. C'est un élément de compréhension des modes de fonctionnement familiaux et collectifs. Un instituteur docteur en linguistique a pourtant produit deux ouvrages sur la question : par un malencontreux hasard, il n'a pas été autorisé non plus à participer à nos travaux par son inspecteur. C'est pourquoi il faut aussi faire exception d'initiatives individuelles, telle une institutrice qui utilise le Catalan à l'école Léon Blum, et qui développe une sensibilité particulière aux enfants lecteurs, comme le fait aussi Stéphane Lloret, professeur des écoles à Montpellier¹⁵, et sans doute d'autres.

¹³ Suite à un travail coopératif vieux de 15 ans, les services sociaux de la ville, les associations gitanes et la direction de l'école maternelle et élémentaire Léon Blum se sont servi d'une disposition légale (desserte à partir de 3 kilomètres) pour installer un ramassage scolaire bi-quotidien (chauffeur volontaire et accompagnateur gitan)

¹⁴ On peut l'illustrer par un « détail » éloquent : alors que la Cité du Nouveau Logis existe depuis au moins 1963, le bus de ville s'y arrête depuis 2010, date de création de l'arrêt de bus « Berliet » de la ligne n° 2 Languedoc.

¹⁵ Lloret Stéphane (2010), « Utiliser la langue et la culture gitanes dans la scolarisation », *Cahiers pédagogiques*, HSN n° 21, sept. 2010: 14-15.

A l'école La Miranda (Saint-Jacques centre ville)¹⁶, l'équipe s'est adaptée à la langue parlée et au « français du quartier », qui peut être utilisé en classe, afin de préparer graduellement à une langue plus soutenue qui attend ensuite les élèves au collège. D'où l'usage du « système de l'entonnoir », déjà évoqué plus haut. Depuis une année les « classes passerelle » (entre 1^{er} et 2nd degrés) ont été supprimées, ce qui n'est pas fait pour réduire l'écart normatif.

L'objectif est plutôt de valoriser les compétences et les résultats en interne et en miroir, afin de lutter contre les peurs génératrices d'ignorance des deux côtés. Les enseignants d'« écoles gitanes » disent ne pas hésiter à user des supports en images et des films (il y en a), ou de la peinture (un peintre a exposé ses toiles lors de l'atelier, et l'a fait à l'école Léon Blum)¹⁷. Ils s'efforcent de faciliter l'intercompréhension et valoriser les initiatives existantes, les supports associatifs et les réseaux d'acteurs. Il est sans doute préférable de prendre exemple sur les « écoles mixtes¹⁸ » et travailler avec elles chaque fois que c'est possible.

On peut regretter que l'Education nationale ait fermé des classes où sont scolarisés un nombre constant d'enfants gitans (Léon Blum, Hélène Boucher notamment) ou supprimé de petites structures scolaires où étaient disséminés des enfants gitans, comme l'école Jeanne Hachette¹⁹. A Jeanne Hachette comme à l'école Hélène Boucher²⁰, il était d'usage de créer des animations pédagogiques avec des animaux domestiques élevés à demeure. Ces initiatives heureuses ont été abandonnées, mais il n'est pas impossible d'en impulser de nouvelles. Le problème des nouvelles générations d'enseignants, formés qui plus est dans un système en crise et dans un climat de réforme permanente, est bien celui d'une difficulté de réception et de transmission des expérimentations antérieures, de cadrage et d'absence de modélisation durable.

Concernant la scolarisation intensive et la territorialisation des enfants gitans dans les mêmes structures, écoles gitanes du 1^{er} degré ou classes gitanes dans le 2^e degré, l'IEN ajoute qu'il ne peut s'agir que d'une politique transitoire. Son action a pour objectif de rapprocher l'échéance où les enfants gitans s'évanouiront peu à peu dans la mise en œuvre du droit commun et dans la mixité scolaire (laquelle devrait être, souhaitons-le aussi, sociale).

¹⁶ L'expérience originale de cette école pilote a été évoquée dans les tables rondes de la veille, mercredi 11 mai.

¹⁷ Un autre peintre gitan demeure à la Cité du Nouveau Logis : il excelle aussi dans la réalisation de films et dans l'utilisation de sites Internet, mais il semble être encore trop peu mis à contribution par l'instance scolaire.

¹⁸ Autre expression involontairement discriminante qui désigne un public scolaire « mélangé » avec des enfants issus de parents migrants et d'origine maghrébine. Cependant leur culture scolaire est aussi d'une autre nature.

¹⁹ C'est justement et a priori pour ces compétences que l'ancienne directrice de cette école, Mme Christine Maury, avait été choisie pour constituer et piloter la première équipe pédagogique de l'école expérimentale La Miranda en 2007, consécutive à la mise en place du Plan Egalité des chances en 2005 : Christine Normand, Elsa Piou, « Projet expérimental La Miranda : trois ans déjà... », *Ville Ecole Intégration*, 159, déc. 2009: 111-112.

²⁰ Autre école primaire du Haut-Vernet (quartiers nord) associée aux populations maghrébines et gitanes habitant les HLM Peyrestortes (on y trouve aussi un centre social, une Maison pour tous et une église pentecôtiste). Les premiers logements HLM, créés en 1953 (terrain Cazottes), ont été partiellement abattus et sont progressivement remplacés par des villas individuelles, dans le cadre des politiques de rénovation urbaine (PNRU), mais comme en centre-ville, on constate aussi que certaines familles délogées n'ont toujours pas été relogées, et certains élus ne se cachent pas de leur désir d'exurbaniser les populations gitanes vers des périphéries toujours plus lointaines.

Synthèse de l'atelier Urba-Rom : Logiques et Pratiques d'inclusion 2 **Luttes de classements et trajectoires atypiques : éducation et scolarisation des groupes minorisés**

Mardi 12 mai 2011

Atelier 2 : Continuité des apprentissages et discontinuité de la fréquentation scolaire

Synthèse de l'atelier du 12 mai 2011, rédigée par Marie Chartier.

Participants : Leni Charbonnier (Etudiant L3), Marie Chartier (Docteure en sociologie), Christine Escola (Educatrice CMP), Annie Molla (ancienne enseignante maternelle Blum), Nicolas Pierre (Directeur de l'école élémentaire La Miranda²¹).

Le questionnement initial : Quelles formes prend la scolarisation des enfants de familles gitanes ? Y a-t il différents types de scolarisation ? Comment les Directeurs d'école et les enseignants répondent-ils à l'absentéisme scolaire ? Les actions menées ont-elles abouti à une fréquentation scolaire plus suivie ? Y a-t il d'autres solutions envisageables ? Comment les enseignants prennent en compte les différentes discontinuités des apprentissages de chacun des élèves ? Cela a-t il permis aux élèves de rétablir une continuité dans les apprentissages, d'acquérir des savoirs/compétences scolaires ? Y a-t il d'autres solutions envisageables ? Il faut forcément aller à l'école pour y réussir, mais la réussite des élèves induit-elle leur assiduité ?

Au cours du premier tour de table destiné à se positionner vis-à-vis de la problématique de l'atelier, il est apparu nécessaire aux participants de souligner une différence de perception sur la réussite scolaire entre les familles et les équipes éducatives, en d'autres termes, une compréhension différente de ce qu'est l'école.

Du point de vue des enseignants, la réussite scolaire est entièrement liée à la réussite de leurs élèves. Ainsi, réussir pour un enseignant consiste à amener leurs élèves à réussir selon les critères institutionnels d'entrée dans les apprentissages, de progression scolaire, etc. Il existe donc un lien fort entre réussite de l'élève/réussite de l'enseignant/réussite de l'école.

Quant aux familles gitanes, les enfants sont considérés en réussite scolaire quand ceux-ci déchiffrent, écrivent et comptent. Il est important de souligner que pour des parents non lecteurs un enfant qui arrive à déchiffrer est perçu comme un enfant lecteur. Cependant, il a été dit que la notion de réussite était en construction et qu'avec le temps un intérêt pourrait se développer pour d'autres matières, jugées pour l'instant inutiles, inintéressantes.

C'est à partir de ce recadrage qu'a émergé un questionnement sur le lien entre fréquentation et réussite scolaire : il ne suffit pas de fréquenter l'école pour réussir. Ont alors été évoqués deux types d'informations pour expliquer les difficultés scolaires rencontrées :

- des points concernant l'école qui met les élèves en difficulté scolaire (évaluation nationale, notion de compétence qui agit comme une pression),
- des points concernant les élèves et leur famille (langue maternelle, angoisse des parents qui « contamine » l'enfant dans son rapport à l'école, lien mère/enfant).

L'écart perçu entre les attentes des parents en termes de scolarité et les objectifs des enseignants à cet égard semble constitutif des difficultés rencontrées par ces derniers dans

²¹ Les écoles Léon Blum et La Miranda, sont deux écoles dites gitanes : la première se situe à Perpignan Nord et est fréquentée par les gitans de la Cité du nouveau logis et la seconde, est en plein quartier St Jacques, en centre ville. Elle fait l'objet d'un projet pilote émanant de l'Inspection académique, de la Préfecture et de la Mairie.

leurs pratiques professionnelles. À ce sujet, il s'avère que les actions mises en place ont pour objectif de mieux faire comprendre l'école aux enfants gitans et leur famille, afin de les amener petit à petit à adhérer à la notion de réussite scolaire telle qu'elle est définie par les acteurs institutionnels. Pour ce faire, ils tentent de s'ouvrir à la réalité des familles, de prendre en considération leur rapport particulier à l'école.

Les trois points qui étaient prévus initialement pour cet atelier, ont alors pu être débattus :

1- FORMES DE LA SCOLARISATION DES ENFANTS DE FAMILLES GITANES

Pour aborder la question des formes de scolarisation des enfants de familles gitanes, deux niveaux ont été perçus pour arriver à les décrire : d'une part le choix de l'école et d'autre part, le type de fréquentation de l'école :

- le choix de l'école : dans le quartier Saint Jacques, l'orientation des enfants gitans sur différentes écoles (école du quartier, école bilingue, école voisine) se fait à partir de deux dynamiques, l'une institutionnelle et l'autre familiale. La première se fait à partir de trois critères inhérents au niveau scolaire des élèves concernés (classe ordinaire /CLISS dans une école voisine). Ces critères sont la difficulté scolaire, le handicap et la réussite scolaire. De leur côté, certaines familles mettent en œuvre des stratégies de choix d'école pour leurs enfants qui, à priori, sont fondées sur une recherche de mixité (cf synthèse du 11 mai)²², voire sur une volonté de rupture avec le poids de la communauté. Ainsi, l'école de quartier qui est entièrement gitane est évitée, et des écoles qui présentent plus de mixité et une prise en charge scolaire avec un niveau d'apprentissage plus élevé, sont recherchées. D'une certaine manière, cela complète la définition de la réussite scolaire suggérée plus haut, puisque les familles mettent en place des stratégies afin de favoriser la réussite scolaire (institutionnelle) de leurs enfants.
- les formes de fréquentation de l'école : que ce soit à l'école Léon Blum ou à La Miranda, les enfants sont plus scolarisés l'après midi que le matin. Mais cette particularité ne suffit pas à décrire les différentes formes de fréquentation de l'école. Sont alors dégagés deux types d'élèves : les élèves réguliers, qui viennent à l'école tous les jours de la semaine, soit pour la journée complète, soit à la demi-journée. Et les élèves irréguliers, sur une semaine (des jours scolarisés et d'autres déscolarisés) ou sur des périodes (cela concerne quelques familles, qui chaque année partent aux mêmes périodes pour participer à des foires). De plus, certains événements structurant la vie du quartier et/ou de la famille (mariage, hospitalisation, décès) peuvent avoir un impact insoupçonnable pour nous sur la fréquentation scolaire, et lui donner la caractéristique d'une forme discontinue (et incompréhensible pour nous).
- les raisons invoquées pour expliquer l'absentéisme scolaire²³ concernent la surprotection des enfants par les familles : d'une part, dans le rapport au soin (le rhume d'un enfant justifie fréquemment son absence, attitude inexplicable dans une société qui maintient l'enfant sous antibiotiques à l'école). D'autre part, le poids du quartier se concrétise par des peurs collectives, parmi lesquelles l'école peut être

²² Néné qui intervenait dans une table ronde la veille a mentionné trois périodes : celle des parents qui allaient dans les écoles normales (où il y avait plus de mixité), celle des enfants dans les écoles/classes gitanes, et celle contemporaine pendant laquelle l'école met en place des actions pour lutter contre l'absentéisme. Dans son discours, la recherche de mixité semble être une priorité pour permettre la réussite scolaire.

²³ Sur l'absence de fréquentation, d'autres raisons ont été évoquées. Cf synthèse des tables rondes du 11 mai. De plus, les points mentionnés ici, sont à compléter avec ceux évoqués la veille, tels que : difficulté pour la mère de s'organiser avec les autres enfants et principalement ceux en bas âge, l'écoute des désirs des enfants, le coucher des enfants tard le soir, etc.

perçue comme un lieu d'insécurité d'où il faut sortir les enfants (émeute de 2005, épidémies de grippe). Cette image de l'école variant en fonction des risques et de l'évolution des relations avec les équipes éducatives. La peur de l'école est revenue de manière récurrente au cours de ces deux journées et elle est mise en lien avec l'expérience scolaire négative vécue par les parents des élèves actuels.

2- SUR LA LUTTE CONTRE L'ABSENTEISME SCOLAIRE

Afin de réduire l'absentéisme scolaire, deux moyens de nature différente sont utilisés par les directeurs d'écoles et par les équipes éducatives. Le premier concerne les outils établis par l'institution scolaire et le second consiste en des mesures pédagogiques et pratiques, en lien avec l'évaluation qualitative de l'absentéisme scolaire.

- Démarche institutionnelle : elle est en lien avec le devoir d'obligation scolaire auquel sont soumis les enfants et leur famille. Quand un enfant est inscrit dans une école, dans une classe et qu'il ne vient pas ou qu'il s'absente sans justification, l'enseignant fait remonter l'information au directeur de l'établissement. Celui-ci procède alors en plusieurs étapes : en premier lieu, il cherche à prendre contact avec les familles par l'intermédiaire de l'adulte relais, pour qu'il y ait rappel à la règle. Si cette démarche ne débouche pas sur le retour de l'élève, un signalement d'absentéisme est effectué à l'Inspection Académique, sans que cela donne lieu à une action en direction des familles : ce signalement est unanimement reconnu comme étant une démarche qui n'aboutit à rien. L'élève est alors radié de l'école et se retrouve hors circuit scolaire. Par contre, quand le signalement est fait sur une information préoccupante (au sujet de l'enfant), les enfants et leur famille sont sommés de se rapprocher du CMP dans le but d'évaluer les raisons de non-scolarisation et les conséquences sur l'enfant. Il s'avère qu'au cours de cette démarche, les parents souhaitent généralement obtenir un certificat médical justifiant la déscolarisation et donc l'inscription au CNED. À ce sujet, il s'avère que cette méthode coercitive fait l'objet de stratégies de la part des familles : ils savent que la radiation de l'école les fait sortir du contrôle du circuit scolaire. Les familles sont alors dans l'évitement de l'adulte relais qui vient les visiter. Et s'ils n'obtiennent pas le certificat du CMP, ils contournent l'institution en sollicitant des psychologues (dans le libéral) pour se le procurer.
- Démarches pédagogiques et pratiques : elles sont mises en œuvre par les équipes éducatives des écoles, appuyées par les services de la municipalité de Perpignan. Elles sont directement en lien avec deux causes de l'absentéisme scolaire : la difficulté d'amener les enfants à l'école pour les mères et la peur de l'école des parents. En ce qui concerne la première action mise en œuvre, elle a pour objectif de faciliter les trajets maison/école et ce de manière quotidienne. Pour ce faire, un système de ramassage scolaire a été organisé dans les deux écoles (Léon Blum et La Miranda), sous deux formes différentes qui correspondent à des situations géographiques et diachroniques distinctes. Pour Blum, un ramassage en bus a été mis en place pour relier la cité du Nouveau Logis à l'école. Des familles continuent à amener leurs enfants à l'école. D'autres sont transportés le matin, le midi (trajet A/R) et le soir, avec un animateur à bord des deux bus. La question se pose de savoir pourquoi les enfants ne sont pas envoyés dans des écoles différentes pour éviter la formation naturelle de « l'école gitane » (est-ce une volonté de la mairie ?) Pour La Miranda, le ramassage prend une toute autre forme car les trajets à effectuer sont plus courts et les logements sont en plein centre ville, dans des petites rues. Ici le

projet « *cap a l'escola* » consiste en un ramassage scolaire pédestre, organisé sur deux trajets distincts. Une équipe constituée d'un adulte relais, d'un assistant pédagogique et d'un enseignant²⁴, passe dans le quartier et récupère les élèves à des points de ramassage. Tous les enfants ne sont pas acceptés et les parents doivent justifier d'un enfant en bas âge, de maladie ou d'une personne malade dans la famille pour pouvoir en bénéficier.

Les démarches pédagogiques sont conçues pour changer les représentations négatives des parents sur l'école, afin que celle-ci ne soit plus perçue comme un lieu d'insécurité dans lequel on a du mal à laisser son enfant. S'effectue alors un double mouvement entre l'école et le quartier : l'école s'ouvre sur le quartier, puisque les enseignants et assistants (adultes relais, animateurs, ATSEM) s'y déplacent, vont à la rencontre des familles. En sens contraire, le quartier entre dans l'école, puisque les parents peuvent y aller à tout moment pour voir ce qui s'y passe. De plus, des moments d'accueil sont mis en place le matin afin de développer les discussions entre les équipes éducatives et les parents. Ainsi, du temps est pris aux enfants, pour le consacrer aux parents et de ces moments naissent des dispositifs (petit déjeuner du matin par exemple) dans lesquels la parole des parents est prise en compte. À partir des statistiques de l'école La Miranda, nous pouvons affirmer que l'écart de fréquentation entre le matin et l'après-midi reste relativement stable, mais que la fréquentation globale s'intensifie.

De plus, quand les parents le demandent, la composition des classes prend en compte la fratrie et non pas l'élève (dans le but de rassurer) et les mésententes entre certaines familles, pour éviter les problèmes de déscolarisation. Ces demandes sont de moins en moins nombreuses.

3- SUR LA CONTINUITÉ DES APPRENTISSAGES ET LA DISCONTINUITÉ DE LA FRÉQUENTATION

Nous en venons maintenant à la prise en compte de cette forme de scolarisation particulière dans l'école et dans la classe.

Dans l'école La Miranda, deux paramètres servent à organiser la composition des classes : le niveau scolaire et la fréquentation. L'école est composée de classes de cycle : deux classes maternelle, 3 classes de cycle 2 et 3 classes de cycle 3. Pour chacune de ces classes de cycle, la fréquentation des élèves est prise en compte. Cela se traduit par l'existence d'une classe d'accueil pour les irréguliers, afin de ne pas perturber les apprentissages des élèves réguliers, tout en permettant un accueil personnalisé des élèves irréguliers.

Dans les classes, des sous-groupes sont réalisés pour les apprentissages fondamentaux, autour de la différence de fréquentation entre le matin et l'après midi. Ceux qui viennent toute la journée le font le matin et ont des activités sportives et culturelles l'après-midi. Et ceux qui viennent uniquement l'après-midi n'abordent que les apprentissages de base. De plus, les enseignants mettent en place un plan de travail individualisé pour chaque élève. Cette organisation en sous-groupes matin/après-midi, se retrouvait à l'école maternelle Léon Blum.

Au cours de l'année scolaire, l'inscription dans une classe est évolutive selon la fréquentation scolaire et les progrès réalisés par l'élève. Il y a une flexibilité dans la répartition des élèves dans les classes et le fonctionnement s'apparente à un casse-tête pour quelqu'un d'extérieur.

²⁴ Une double motivation incite les enseignants à effectuer ces trajets : d'une part, cela est rémunéré et d'autre part, cela permet de développer une connaissance des familles gitanes, de leur lieu de vie. Tous les enseignants de l'école le font.

À ce sujet, le directeur soulève le fait que les enseignants ne peuvent pas être absents, car ils ne sont pas remplaçables sans être formés au fonctionnement de l'école !!!

À partir de cette organisation, deux dynamiques de fréquentation sont apparues :

- La première a principalement émergé de la part des « réguliers de l'après-midi ». Ces derniers bénéficient uniquement des savoirs fondamentaux et ne participent pas aux autres activités, menées par « les réguliers à la journée ». À partir de leur expérience scolaire est née l'envie de faire autre chose que des apprentissages fondamentaux et leur fréquentation s'est intensifiée le matin. Ainsi, leur scolarité s'est complétée d'un point de vue horaire et activités.
- La seconde va juste dans le sens contraire : des élèves et leur famille ont développé une scolarisation utilitaire de l'école, focalisée sur les apprentissages fondamentaux. Ces derniers sont alors venus à l'école pour les moments réservés à cela. Leur fréquentation (qu'on peut qualifier de pragmatique) s'est donc réduite aux après-midi.

Composée du directeur, d'enseignants de l'éducation nationale et d'assistants pédagogiques (employés par la mairie), dont la fonction oscille entre l'accompagnement scolaire et l'enseignement pour élèves en grande difficulté, l'équipe pédagogique perçoit ces dynamiques et se réunit régulièrement pour faire évoluer les dispositifs mis en place, afin que les parents ne puissent pas « profiter des failles du dispositif ». Ainsi, la prise en charge des élèves de l'école La Miranda est en constante évolution selon la fréquentation des élèves et les idées qui émergent au sein de l'équipe pédagogique, mais aussi en concertation avec les acteurs locaux éducatifs (IA, mairie, associations, parents, etc.).

Pour conclure, nous pouvons souligner qu'à première vue, les dispositifs mis en place dans les écoles gitanes de Perpignan semblent très spécialisés, du fait de la spécificité des publics scolaires étudiés. En y regardant de plus près, il s'avère que l'expérimentation menée à l'école La Miranda prend en compte des problématiques qui concernent l'ensemble du système scolaire et de ses publics : la sanctuarisation de l'école, les rythmes scolaires, la rigidité du fonctionnement par classe de niveau, le manque de coordination de l'action éducative entre les enseignants et les parents, les phobies scolaires, etc. Seule l'intensité avec laquelle elles se manifestent ici semblent constituer une particularité.

Cependant, nous voyons que le sens donné à l'école par les enfants et leur famille est la cible principale de la mise en place d'un fonctionnement et des pédagogies spécifiques, et ce pour enrayer l'absentéisme scolaire et la déscolarisation. Or, dans l'école telle qu'elle est décrite aujourd'hui, les équipes éducatives prennent en compte un quota d'absents pour assurer le bon déroulement de la classe : dans une classe de 29 inscrits, il n'y a pas 29 chaises !

Dans les discussions qui ont suivi la restitution des travaux en atelier, une expérience de contrôle de l'absentéisme, dans une « école gitane » de Lézignan a été évoquée de manière positive : le directeur opère une montée en puissance de rappel à la règle, en dégageant l'aspect éducatif de l'école (et non pas un aspect purement coercitif), en accord avec les services sociaux. Un tel fonctionnement est en pourparler entre l'Inspection Académique et le Directeur de l'école. Mais il est souligné par un représentant de l'IA, qu'un tel dispositif sur le contrôle de l'assiduité ne peut être mis en place qu'avec un fort engagement institutionnel pour accueillir les élèves.

Synthèse de l'atelier Urba-Rom : Logiques et Pratiques d'inclusion 2 **Luttes de classements et trajectoires atypiques : éducation et scolarisation des groupes minorisés**

Mardi 12 mai 2011

Atelier 3 : Scolarisation au collège unique

Synthèse de l'atelier du 12 mai 2011, rédigée par Christine Favarger

Participants : Bonneric Chantal (enseignante au Service Médico-Psychologique de l'Adolescent (SMPA du CHS de Thuir), Casteil Luis (Directeur Centre Social du Nouveau Logis²⁵), Chapey Jean-Luc (Master 2 Sociologie), Favarger Christine (Doctorante Anthropologie Sociale), Hyard Marc (Infirmier psychiatrique CMP), Navarro Frédérique (Doctorante Sociologie), Pinot Ophélie (référente famille Centre Social du Nouveau Logis en remplacement de la titulaire).

Le questionnement initial : Selon quelles modalités les jeunes gitans sont-ils accueillis au collège ? Sur quels critères ? L'offre scolaire répond-elle aux attentes des jeunes gitans et leur famille ? Pourquoi ? Quelles alternatives seraient envisageables ? Dans quelle mesure l'inadéquation des réponses institutionnelles, un sentiment d'échec scolaire, une forte pression familiale (et...) ont une influence sur l'expérience scolaire en collège ?

Les difficultés relatives à la scolarisation des jeunes gitans au cycle secondaire sont :

- une scolarité au collège au second cycle qui ne va pas de soi pour un certain nombre de familles avec une désaffection particulière pour le collège,
- une discontinuité scolaire et des difficultés héritées du premier cycle qui se poursuivent et s'accroissent au collège.

1. L'ACCUEIL SPÉCIFIQUE A PERPIGNAN

Dans un contexte où se conjuguent ghettoïsation, difficultés sociales, et un ancrage difficile de l'école, la situation scolaire des jeunes gitans de Perpignan est connue pour son caractère problématique d'exception²⁶.

Un accueil « gitanisé »

Face au nombre important d'élèves qui se trouvent à l'entrée du collège dans une situation de grande difficulté scolaire corrélée à une forte discontinuité dans les apprentissages, les dispositifs et filières spécifiques se sont développés à Perpignan. Dans le cadre de l'atelier nous avons pris deux exemples révélateurs des problématiques de « gitanisation » de l'accueil : les classes dites « gitanes » et la section Segpa d'un collège. S'il est clair que ces orientations ont un fondement pédagogique (élèves au niveau scolaire très faible), elles relèvent aussi d'une classification ethnique. Elle est manifeste dans le cadre des « classes gitanes », des dispositifs qui proposent des contenus et des horaires aménagés pour des élèves gitans aux scolarités « atypiques ». Autant dire que ce type d'orientation ne fait pas l'unanimité parmi les familles gitanes : demandées par certaines parce qu'elles regroupent des élèves gitans, elles sont fuies par d'autres pour les mêmes raisons ! Dans la section Segpa

²⁵ Le Centre Social du Nouveau Logis se situe dans le quartier nord du Haut Vernet à Perpignan.

²⁶ Pour plus de détail sur le contexte particulier de Perpignan / Académie de Montpellier : Rapport annuel des Inspections Générales 2009 – CH6 - <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/104000483/0000.pdf>

prise comme exemple, la ghettoïsation est créée et renforcée par des pratiques et des usages aujourd'hui anciens : les jeux d'orientation et d'utilisation de la carte scolaire et de dérogations entraînent le regroupement des jeunes gitans, certains parents (non-gitans) évitant les collèges concernés et d'autres (gitans) y faisant des demandes d'affectation.

Il se pose alors deux questions :

- Qui décide des modalités d'accueil : parents, équipes pédagogiques ou autres ?
- Quelle est l'utilisation faite du collège dans la mesure où le « droit commun » n'est plus respecté ?

Nous avons bien noté lors des échanges en fin d'atelier que face à ces utilisations déviées et floues, l'Inspection Académique cherche aujourd'hui à rétablir le « droit commun ». Cela semble toutefois compliqué.

Le « bricolage institutionnel »

Il est difficile de trouver des réponses au sein du collège unique à la fois pour « accrocher », « raccrocher » les élèves et les faire entrer dans les apprentissages.

- Les aménagements au sein du collège :

Ce sont ces filières et dispositifs créés pour les élèves à « grande difficulté scolaire » ou très irréguliers, libellés ou non « gitans » qui continuent à se développer. Par exemple, le collège Pons vient de mettre en place quelques classes destinées à des élèves gitans très irréguliers qui ont très peu ou pas été scolarisés en école élémentaire. Il a également été ouvert une sixième de mise à niveau qui est une 6^{ème} en 2 ans destinée à tous les élèves en difficulté qu'ils soient ou non gitans.

- Le recours à des partenaires :
 - Mise en place de dispositifs passerelle grâce au partenariat école primaire – collège, avec plus ou moins de succès.
 - Partenariat collège – structure tiers comme le centre social du Haut Vernet qui a été sollicité dans le cadre d'une tentative de rapprochement entre le collège et les familles, une initiative intéressante bien que les résultats escomptés n'aient pas été atteints. Nous avons aussi évoqué le cas du CMP chargé de détecter puis d'accompagner dans leur scolarité des élèves qui pour des raisons de santé n'intègrent pas l'école ou la quittent. Dans le cas des adolescents gitans, l'objectif est généralement de « raccrocher » les élèves au scolaire que ce soit à travers le suivi des cours par correspondance ou la réintégration du collège.

Etant donné leur faible existence formelle, ces modalités d'accueil relèvent plutôt d'un « bricolage institutionnel » qui a des potentiels mais aussi des limites. Il arrive fréquemment que les critères d'affectation des élèves ne correspondent pas aux compétences de l'accueil. En dépit d'une affectation sur la base de critères scolaires en section Segpa (présentation d'un dossier à une commission), on observe des profils d'élèves très variables dans les classes. Certains élèves sont ainsi accueillis faute d'un comportement adapté au cadre scolaire ou pour des besoins d'alphabétisation auxquels la Segpa ne peut pas répondre. Les CMP se voient également sollicités pour régler des difficultés qui ne relèvent pas de leur prise en charge (le soin). Le travail collaboratif repose avant tout sur la bonne volonté des acteurs et varie donc fortement d'une situation à une autre.

2. POUR AMÉLIORER L' « ENTRÉE » AU COLLÈGE

Le rapprochement école - famille

La question de l'accueil se pose non seulement pour les élèves mais aussi pour les parents tant leurs propres représentations influencent le parcours scolaire de leur enfant. Or, l'approche du collège peut être plus difficile que celle de l'école primaire : c'est un établissement plus important en taille, plus fermé, au niveau scolaire plus élevé, au fonctionnement plus complexe, et les contacts avec l'équipe pédagogique sont limités. Il se révèle nécessaire de trouver des lieux de rencontres et des espaces de transition entre les familles et le collège pour :

- rassurer : Les parents sont parfois angoissés au sujet de la scolarisation de leur enfant au collège: il devient nécessaire de les accompagner autant que de sécuriser l'élève dans l'école.
- donner de la lisibilité: les familles gitanes se positionnent régulièrement dans leurs choix d'orientation à partir de critères qui leur sont propres ou basés sur des représentations (la plupart des familles en ont). L'enfant entre alors dans une section qui rassure mais qui ne lui est pas profitable d'un point de vue scolaire : par exemple sollicitation ou évitement de la section Segpa. Ces attitudes se doublent d'une méconnaissance des filières face à laquelle il est important d'apporter de la lisibilité et d'apaiser les appréhensions (propres à toutes les familles !). Il s'agit aussi d'expliquer le fonctionnement de l'école.
- expliciter les implicites culturels : certains codes ou pratiques évidentes pour les uns ne le sont pas forcément pour les autres : comportement en classe, venir ou non, téléphoner... La connaissance mutuelle est une nécessité pour les familles afin d'« entrer » dans le monde de l'école, mais aussi pour les acteurs de l'école parfois déstabilisés par des réactions et des comportements de familles gitanes qu'ils ne comprennent pas. Les implicites et les non-dits sont parfois à la base de conflits ou de confrontations.

Comment créer la rencontre ? Des expériences positives ont cours dans plusieurs établissements du Languedoc-Roussillon. Nous avons mentionné l'exemple d'une réunion de rencontre parents gitans – équipe enseignant organisée dans un collège pour que les uns et les autres échangent sur leurs inquiétudes et difficultés respectives. D'autres initiatives telles que les visites de rentrée, le « café des parents », les séances d'alphabétisation pour les mères,... permettent de créer le lien qui va rassurer afin d'aboutir à une véritable co-construction de la scolarité de l'enfant.

Ce travail demande une organisation au sein de l'équipe éducative et dans le travail avec les structures relais qui sont des intermédiaires clés avec la famille : pour comprendre le sens de l'élève qui ne vient plus par exemple. La présence de ces interlocuteurs sociaux dans l'enceinte du collège sécurise les familles.

La prise en charge de ces problématiques par le collège pose la question de la préparation de tous les personnels et de la formation. Si nous avons abordé la question de l'information sur l'histoire et la culture gitane, dans un souci de connaissance mutuelle, nous avons plutôt insisté sur la relation d'aide à l'autre. Le rôle de l'enseignant dans l'accueil des parents mérite d'être questionné : dans le cas des familles gitanes comme des classes populaires en général, les parents se rendent peu aux réunions parents-professeurs, alors que devient le lien de l'enseignant avec les parents, compte tenu des éléments cités plus hauts ?

Accueillir l'élève à la posture « non-scolaire » en classe

Les orientations d'élèves dans des filières spécifiques ou le recours à des structures extérieures ont régulièrement pour origine une posture non-scolaire de l'élève. Les habitudes scolaires ne sont pas acquises en termes de rythmes, d'appréhension de l'espace, de codes comportementaux, ce qui déstabilise les professeurs de collège.

Il nous a semblé important de questionner le rôle autant que la préparation et la formation du professeur des collèges à accueillir des élèves qui ne maîtrisent pas les codes et les normes de la classe. Est-ce que l'explicitation et la relation d'appui font partie de son rôle ? Si oui, quelle est sa capacité à le faire ?

D'un point de vue pédagogique, quelle aide le professeur de collège peut-il apporter à des élèves qui n'ont pas de bonnes habitudes d'apprentissage ? Nous nous sommes demandés si la formation du professeur des collèges ne privilégie pas les aspects disciplinaires par rapport aux aspects pédagogiques, ce qui le différencierait d'un enseignant du premier cycle dans sa capacité à varier les méthodes pédagogiques. La place du pédagogique n'est-elle pas réduite par rapport au disciplinaire dans sa tâche quotidienne ?

Les échanges post-atelier ont permis d'évoquer le socle commun des compétences : sensé être appliqué dans les écoles depuis 2010, il a été présenté comme un moyen d'améliorer l'acquisition par chaque élève des compétences transversales nécessaires à une bonne entrée dans les apprentissages au collège. Etant donné le manque de recul et d'ancienneté, son application méritera d'être suivie attentivement.

Nos échanges sur l'accueil nous ont finalement amenés à approfondir la question du rôle de socialisation du collège en nous penchant sur un autre point du questionnement proposé : l'adaptation entre l'offre scolaire et les attentes des familles.

3. OFFRE DU COLLÈGE ET ATTENTES DES FAMILLES

Le collège se trouve face au défi de répondre à la formation du citoyen, entendu comme habitant de la cité, c'est-à-dire membre de la société, et à la formation de l'individu en termes d'instruction et de formation professionnelle. Quelles sont les attentes des familles gitanes en termes de formation et quelle est l'offre du collège ?

Les attentes des familles gitanes, que ce soit au niveau du cycle primaire ou du cycle secondaire commencent par l'acquisition de la lecture / écriture. Certains élèves arrivent au collège sans savoir lire et écrire, comment le collège peut-il les prendre en charge ? Sachant que ces apprentissages ne sont pas prévus au niveau du collège unique, leur aboutissement dépendra de l'offre de l'établissement fréquenté, la difficulté résidant dans l'orientation. Cette question renvoie alors aux dispositifs spécifiques présentés plus haut.

La formation professionnelle

Nous avons souligné l'existence d'initiatives intéressantes dans les collèges qui méritent d'être développées : ce sont les classes de découvertes professionnelles, à projet, les stages,... A noter que ces dispositifs se révèlent vraiment nécessaires car de nombreux jeunes Gitans privilégient l'acquisition de compétences professionnelles et pratiques et ne poursuivent pas leur formation au-delà de 16 ans. Lorsque ces filières n'existent pas, il arrive que des familles sollicitent une orientation en Segpa pour accéder à des savoirs professionnels, ce qui n'est évidemment pas satisfaisant.

Les parcours de jeunes gitans montrent qu'à l'interruption du collège succède parfois une entrée en CFA : quel est le lien entre les deux établissements ? Il se pose également la question de savoir si l'offre de formation proposée par le système formel répond aux intérêts de certains jeunes d'avoir une formation polyvalente qui s'adapte aux situations socio-économiques changeantes.

Faire des études ?

Plusieurs exemples témoignent d'un renoncement à la formation scolaire d'élèves en réussite : nous avons cité celui de deux jeunes garçons talentueux au football qui renoncent à une sélection parce qu'ils devraient quitter la famille pour aller se former. Cela signifie qu'une attention particulière mérite d'être portée aux modalités de poursuite d'études des jeunes élèves gitans. Cette question est cruciale pour le collège mais elle peut aussi être une véritable source d'inquiétude pour les familles lorsqu'il s'y joue l'attachement de l'individu au groupe. Le témoignage d'une professeure de collège gitane a bien montré comment son engagement dans les études avait été mal pris par certains membres de sa famille.