Education comparée / nouvelle série, n°2, pp. 129-144

Enseigner aux enfants tsiganes en camion-école : comment la reconnaissance ethnique et culturelle influence les pratiques enseignantes

Delphine Bruggeman
Université Charles de Gaulle – Lille 3
Profeor-CIREL

RESUME

La scolarisation des enfants tsiganes peut illustrer de façon paradigmatique les tensions ethniques et culturelles qui se produisent au sein de l'Ecole. Nous nous intéressons notamment aux antennes scolaires mobiles et aux enseignants qui se trouvent au carrefour d'enjeux relatifs à l'accueil des minorités à l'école mais aussi à l'exercice de leur profession. Nous verrons comment l'identité et les pratiques des enseignants se construisent tant dans leur relation à une population spécifique qu'en raison d'une implication associative et partenariale importante dans un dispositif qui cherche à conjuguer des énergies de sources diverses afin de répondre de manière adaptée aux difficultés que soulèvent cette scolarisation.

ABSTRACT

Tzigane children's schooling may examplify in a paradigmatic way the ethnic and cultural tensions at work within school. This study will particularly deal with mobile school squads and with the teachers who cope with getting minorities integrated into school and will get a close look into the way they teach. This work will examine how teachers' identity and practice build up as much through the relationship to a specific group of people as because of the teachers involvement in associations and partnerships, the keystone to a device aiming at combining different energies so as to meet the difficulties linked to that schooling in the most accurate way.

RESUMEN

La escolarización de los niños gitanos ilustra de manera paradigmática las divergencias étnicas y culturales que se viven en la Escuela. En este estudio, nuestro interés principal reside en las antenas escolares móviles y en los profesores que se encuentran en el centro de desafíos relativos a la acogida de

minorías en la escuela y relativos al ejercicio de su profesión. Veremos con más detalle cómo la identidad y el desempeño de los docentes se construyen tanto en el ámbito de su dependencia a una población específica como en el de una implicación asociativa y de compañerismo importante. Todo esto dentro de un dispositivo que pretende combinar energías de fuentes diversas con el fin de responder de manera optima a las dificultades que suscita este tipo de escolarización.

ZUZAMMENFASSUNG

Die Beschulung von Kindern aus Roma- und Sinti- Familien kann auf paradigmatische Weise die ethnischen und kulturellen Spannungen zeigen, die innerhalb der Schule entstehen. Wir interessieren uns vor allem für die mobilen Schulen und ihre Lehrer/innen, die sich in einer Situation befinden, in der sie Minderheiten in ungewohnten Situationen treffen aber dennoch ihren Beruf ausüben.

Wir werden sehen, wie sich Identitäten und Praktiken der Lehrenden im Umgang mit einer speziellen Bevölkerungsgruppe durch verbindende partnerschaftliche Verwicklungen in dieser Situation konstruieren. Dabei wird versucht, die Energien aus verschiedenen Quellen zu vereinigen und letztendlich auf angemessene Weise auf die Schwierigkeiten, die sich aus einer solchen Beschulung ergeben, zu antworten.

Introduction

Les réflexions que je propose ici font suite aux résultats de la thèse que j'ai soutenue en décembre 2005 en Sciences de l'Education, et qui a porté sur la scolarisation des enfants tsiganes en antennes scolaires mobiles, plus communément appelées camions-écoles (Bruggeman, 2005). Pour la réalisation de cette recherche, j'ai mené une enquête de type ethnographique durant deux années scolaires (2000-2001) environ auprès de familles tsiganes du Nord de la France sur leurs lieux de vie[1] d'une part, et auprès des trois enseignants des camions-

[1] Ces lieux de vie sont, au moment de l'étude, essentiellement des terrains dits « sauvages », c'est-à-dire non autorisés sur un plan législatif. Faute de terrains légaux et aménagés, de nombreuses familles n'ont pas d'autre choix que celui de s'installer sur des terrains non aménagés donc très précaires et dont l'accès n'est pas toujours facile, voire dangereux.

écoles d'autre part[2]. Je les ai suivis dans leur travail quotidien dans la classe avec des enfants âgés de 3 à 16 ans, mais aussi en dehors de la structure scolaire[3]. L'enquête de terrain principale s'appuie essentiellement sur une observation participante et des entretiens formels et informels réalisés avec les parents et les enseignants[4].

Ce sont précisément cette structure scolaire et les pratiques qui s'y développent, s'y créent ou se recomposent que j'ai choisies comme une illustration possible des enjeux qui sont débattus dans le cadre de ce colloque[5]. En effet, cette école, que l'on pourrait qualifier de « communautaire » puisqu'elle n'accueille qu'un seul et même public d'élèves, serait une des réponses provisoires au problème de l'accueil des enfants tsiganes à l'école, problème que les politiques éducatives ne parviennent pas à solutionner de manière adaptée et durable, malgré un cadre réglementaire de plus en plus précis[6]. Le camion-école apparaît alors comme une médiation possible entre une institution scolaire et des familles tsiganes qui se méconnaissent et se rejettent encore parfois violemment.

Parce qu'ils sont « aux commandes » de cette structure scolaire, les enseignants incarnent aussi cette voie de médiation, non seulement parce qu'ils ont choisi d'enseigner à des enfants restés en marge de la scolarisation de masse, mais aussi parce que leur identité et leurs pratiques enseignantes se sont imprégnées d'un contexte ethnique et culturel spécifique. Dans quelle mesure ce contexte culturel et sa reconnaissance influencent-ils les pratiques quotidiennes des enseignants des camions-écoles ? En quoi la définition ethnique d'un public d'élèves fait-elle ou non varier ces pratiques ? Telles sont les questions qui guideront la suite de mon propos au travers d'une approche comparative qui se joue selon deux axes: un axe spatial

---

[2] Ce sont des enseignants membres de l'association d'Aide à la Scolarisation des Enfants Tsiganes (ASET).

[3] L'aide administrative, le positionnement politique pour les questions de stationnement, les démarches d'inscriptions dans les écoles, le soutien moral et social, etc., sont d'autres aspects que recouvre la réalité du métier d'enseignant en ASM.

[4] Elle a été complétée par une enquête secondaire menée dans le même type de structure dans l'agglomération lyonnaise.

[5] « L'Ecole, lieu de tensions et de médiations : quels effets sur les pratiques scolaires. Analyses et comparaisons internationales », 22-24 juin 2006, Université Charles de Gaulle Lille 3.

[6] Cf. B.O. spécial « Scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage », n°10, 25 avril 2002

d'une part puisque les questions de scolarisation d'enfants de minorités ethniques et culturelles se débattent tant au niveau européen, au niveau national et au niveau local d'une part ; un axe temporel d'autre part si l'on considère que la forme scolaire actuelle est à la fois l'héritière de permanences fortes et difficilement remises en question, obligée cependant de s'adapter aux évolutions de nos sociétés.

La scolarisation des enfants tsiganes en Europe et en France

Les Tsiganes, mosaïque de peuples sans Etat ni territoire, forment en Europe, la minorité la plus importante en termes numériques : on les estime à environ 10 à 12 millions de personnes. Si les populations tsiganes de France sont caractérisées par une diversité de groupes ethniques (Gitans, Manouches, Sintis et Rom), elles le sont aussi par un mode de vie lui aussi pluriel puisque certaines familles sont itinérantes et voyagent toute l'année, d'autres sont sédentarisées en caravane ou dans un logement, d'autres encore sont semi-sédentaires et voyagent une partie de l'année. On estime entre 200 et 300 000 cette population selon la répartition suivante : environ 110 000 sédentaires, 70 000 itinérants et 70 000 semi-sédentaires[7].

La scolarisation des enfants tsiganes, tant dans le contexte local, que dans le contexte national ou dans le contexte européen, pose problème à l'institution scolaire d'une part, et aux familles tsiganes d'autre part. Tant et si bien que les estimations données dans les années 90 sont toujours d'actualité : « la moitié des membres de ces populations ont moins de 16 ans, 30 à 40% fréquentent l'école avec quelque régularité et 50% des enfants ne sont jamais scolarisés, un très faible pourcentage atteint et dépasse le seuil de l'enseignement secondaire »[8]. Il est

[7] Source : Rapport de mission (n°283) de Mr Arsène Delamon à Mr le Premier Ministre 13 juillet 1990 : « La situation des " gens du voyage " et les mesures proposées pour l'améliorer ».
Il est important de noter, comme le souligne J.-P. Liégeois, que les statistiques et les chiffres concernant les Tsiganes sont aléatoires : « *les raisons en sont diverses : les critères retenus (Qui est Tsigane ? Qui est Voyageur ?) sont imprécis et fluctuants, bien souvent déterminés – et manipulés – en fonction d'une idéologie politique*. » (Liégeois, 1986, p. 34).

[8] Données extraites de *La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs*, rapport de synthèse, Jean-Pierre Liégeois, Office des Publications officielles des Communautés européennes, 1986

légitime de se demander si, en France, les enfants tsiganes ne sont pas les oubliés de la scolarisation.

Les politiques éducatives en direction des enfants nomades

« *L'école des uns n'est pas facilement l'école des autres mais c'est une attitude très répandue et très ethnocentrique que de croire le contraire* » (Liégeois, 1986, p. 188). Les travaux menés en éducation comparée[9] sont importants pour mettre en perspective non seulement les différentes institutions scolaires sur un plan international mais aussi les relations qu'elles peuvent entretenir avec leurs propres minorités culturelles. En effet, il n'est pas spécifique à la France de penser que les finalités de l'Ecole sont universelles dans le sens où, en se présentant comme un instrument de développement de l'individu, il semble acquis qu'elle ne puisse qu'être bénéfique pour tout un chacun. C'est pourtant oublier que « *l'institution scolaire en tant que système, de même que les finalités qu'elle doit servir peuvent donc ne pas être perçues de la même façon par tous*. » (Liégeois, 1986, p. 188). En ce sens, les questions que soulèvent les Tsiganes concernant l'éducation scolaire sont aussi importantes pour d'autres cultures, notamment lorsqu'elles sont nomades. Quelques réflexions de Saverio Kratli, spécialiste de l'éducation des nomades, sont éclairantes à ce sujet. S'appuyant sur différents exemples de populations nomades dans le monde, notamment en Afrique, il constate que, face à des peuples à la fois désireux de préserver leur mode d'existence et disposés à s'adapter aux changements, le système éducatif est dans la plus grande incapacité à s'adapter au mode de vie de ces populations, qui constituent pourtant une partie de la population nationale. Pour lui, « *l'histoire de l'enseignement destiné aux nomades est une succession de rendez-vous manqués* » (Kratli, 2000). Le problème réside pour une large part dans le fait que les autorités jugent de façon négative le mode de vie nomade, considéré comme une forme d'arriération et comme étant le facteur responsable de l'échec de l'éducation scolaire. Dans ces conditions, l'objectif des instances politiques et éducatives a depuis longtemps été de tenter d'éradiquer ce nomadisme par divers

[9] Cf. notamment les travaux présentés lors du colloque de l'AFEC : « Le droit à l'éducation : quelle effectivité au sud et au nord ? », Colloque international de Ouagadougou, 9-12 mars 2004.

moyens, comme nous avons pu le voir à propos des Tsiganes. Pourtant, les populations nomades représentent des millions de personnes à travers le monde qui sont mobiles pour des raisons économiques et qui, dans leur majorité, une fois sédentarisées contre leur volonté, sont susceptibles de rencontrer des obstacles difficiles et différents de ceux qui font partie de leur vie de nomades.

Or, d'un point de vue européen, les études[10] concernant les populations tsiganes tendent à montrer que nomadisme et scolarisation ne sont pas incompatibles : « *il est nécessaire ici de redresser une idée fausse, valorisée au cours des politiques d'assimilation qui font croire que pour scolariser il faut sédentariser* » (Liégeois, 1986, p. 105). En effet, que ce soit en France, en Italie ou au Royaume-Uni, les observations et les témoignages insistent sur le fait que ce n'est pas tant le nomadisme qui entraverait la scolarisation mais les expulsions et les discriminations dont les nomades sont l'objet. Le nomadisme n'étant pas bien « accueilli », comme cela est le cas en France, il se trouve que les conséquences sont ressenties aussi au niveau de l'accueil des enfants nomades à l'école, en raison notamment de questions d'adaptations des uns et des autres.

Si tous les Etats ne cherchent pas systématiquement à sédentariser leurs nomades[11], ils souhaitent néanmoins les voir se transformer, et l'école est un vecteur nécessaire de cette transformation. Même si on ne remet pas en cause le bien-fondé de la scolarisation (lorsqu'elle est pensée et incluse dans un projet cohérent et souhaité par les différents acteurs), on peut se demander si les effets que peuvent avoir certains programmes éducatifs sur les cultures nomades sont pris en compte. En effet, « *les normes sociales, les réseaux et les relations d'autorité jouent dans les systèmes nomades un rôle fondamental que la scolarisation remet en*

---

[10] Nous nous appuyons sur les résultats publiés dans l'ouvrage de Jean-Pierre Liégeois. L'ouvrage propose une synthèse de recherches menées dans divers Etats membres de la Communauté.

[11] J.-P. Liégeois écrit à ce propos : « *(…) vouloir sédentariser pour scolariser est une politique non seulement inutile, mais erronée, pour trois raisons essentiellement : - poser une relation entre sédentarisation et scolarisation est faux ; (…) l'arrêt décrété du nomade n'a jamais amélioré ses performances scolaires, bien au contraire ; - poser une relation entre sédentarisation et réussite scolaire est faux ; les nomades font au moins autant preuve de dynamisme , et de réussite, que les sédentarisés (…) ; poser une relation entre sédentarisation et amélioration des conditions d'existence est faux quand la sédentarisation n'est pas un choix. Le nomadisme permet un dynamisme adaptatif tant économique que social. Ce dynamisme se retrouve dans la situation scolaire de l'enfant nomade.* » (Liégeois, 1986, p. 107).

cause. Entre les éduqués[12] *et les autres, une fracture s'établit. Des études récentes ont montré que les programmes éducatifs, lorsqu'ils visaient aussi à changer les cultures nomades, créaient des conflits entre l'école et la communauté* » (Kratli, 2000). On rejoint ici les idées de J. Goody : l'arrivée de l'écriture et/ou la scolarisation dans une communauté change la situation de vie dans laquelle elle se trouve (Goody, 1994). Scolariser n'est donc pas un projet ordinaire pour l'enfant, ni pour sa famille, ni pour les enseignants qui vont l'accueillir.

Le dispositif d'accueil des enfants tsiganes dans le système éducatif français

La situation de la France, au regard des modalités de scolarisation des enfants tsiganes, est caractérisée par une diversité de structures qui accueillent ces enfants de manière ponctuelle ou régulière : les structures qu'on appelle « ordinaires » (école, enseignement à distance) ; école avec dispositif spécifique tel que les classes « enfants du voyage » ; les structures spécifiques/spécialisées de fait (école ou classe sur terrain de stationnement, camion-école).

Dans le contexte européen, malgré le nombre encore important de nomades, les classes mobiles sont très rares et ont des fonctions parfois très inégales selon les Etats[13]. « *Les raisons en sont, notamment, qu'il n'y a pas très longtemps qu'on se préoccupe de scolariser les nomades en proposant à leurs enfants des structures adaptées à leur style de vie. C'était, jusqu'à ces dernières années, l'enfant qui devait s'adapter à l'école – et on ne peut pas dire que cette idée n'existe plus, ni les pratiques qu'elle suppose. Mais aussi que dans les sociétés européennes l'école est une institution de sédentaires et une institution sédentaire* » (Liégeois, 1986). Par définition, et par opposition, le camion-école serait alors une école nomade pour les populations nomades, et dont les enseignants sont eux-mêmes dits et décrits comme étant nomades, ou du moins mobiles. Une description des conditions dans lesquelles les enseignants vont retrouver leurs élèves peut constituer un premier point pour mieux comprendre leurs pratiques.

---

[12] Je préfèrerais parler de « scolarisés » plutôt que d' « éduqués ».
[13] Il existe environ une quarantaine d'antennes scolaires mobiles en France.

La reconnaissance ethnique et culturelle :
comment se traduit-elle chez les enseignants des camions-écoles ?

Pour Françoise Lorcerie, on ne sait presque rien de « l'effet du statut *majoritaire* sur les conduites professionnelles des agents scolaires lorsqu'ils ont un public mixte ou *minoritaire* ethniquement. Il est vrai que la question est lourde moralement » (Lorcerie, 2003). Des enquêtes déjà anciennes renseignent sur l'incidence de la catégorisation ethnique sur le jugement professoral. Des enquêtes plus récentes montrent que la catégorisation ethnique influence la relation aux parents de statut immigré et motive une distance marquée à leur égard, influence aussi les choix de structure pédagogique dans l'établissement et détermine l'ambivalence éthique et le désarroi devant les « problèmes ». Mais les facteur personnels, sociaux et institutionnels de variation sont peu décrits.

Quelques enquêtes ont conforté l'hypothèse selon laquelle les enseignants tendent spontanément à investir la catégorisation sociale dans leur jugement professionnel. Une variété d'études a mis en évidence, à partir d'entretiens individuels ou collectifs et d'observations in situ, le soupçon ou le mépris que nourrissent souvent les agents scolaires à l'encontre des parents minoritaires et de leurs lieux de vie, en même temps que leur méconnaissance ordinaire des familles et des lieux. (J.-P. Payet).

Qu'en est-il cependant des enseignants qui ont choisi précisément de travailler avec ces minorités ? qui plus est, dans une structure qui leur est spécifiquement réservée ?

L'adaptation de la structure au mode de vie des familles

Malgré la diversité socioculturelle qui caractérise les populations tsiganes, l'appartenance ethnique des Tsiganes n'est pas officiellement reconnue en France, et on ne dénombre donc qu'une partie d'entre eux, les plus « visibles », ceux qui ont un mode de vie différent de la population majoritaire, ceux qui sont donc itinérants. Ainsi, administrativement et officiellement, on ne reconnaît que l'existence des « Gens du Voyage », alors que tous les voyageurs ne sont pas

tsiganes et que tous les Tsiganes ne sont pas des voyageurs[14]. Si les enseignants des camions-écoles parlent volontiers de leurs élèves comme étant des « enfants du voyage », ils n'en considèrent pas moins leurs caractéristiques ethniques : groupe d'appartenance, langue, rapports au voyage, culture du groupe, etc. Leur travail éducatif auprès de ces enfants nécessite de nombreuses adaptations en relation avec leur mode de vie.

Il n'est guère facile d'observer l'adaptation d'un dispositif scolaire puisque celui-ci peut être à la fois un objectif, un principe et un résultat dans le contexte dans lequel il est mis en place. C'est le cas des camions-écoles de l'ASET. Créés pour répondre à une réalité sociale et culturelle particulière, celle des familles tsiganes nomades, ils sont progressivement devenus un dispositif scolaire à part entière dont l'adaptation est une condition presque sine qua non de leur fonctionnement.

Partir en « reconnaissance »

A chaque rentrée des classes, comme d'autres nombreux jours dans l'année, les enseignants partent « en reconnaissance » : ils cherchent et se rendent sur les différents lieux de stationnement des familles, terrains provisoires qui ont parfois tendance à se pérenniser ou qui sont annonciateurs de prochaines expulsions. Le stationnement, au-delà de sa précarité, signifie la mouvance des uns et des autres, dans des espaces et des temps qui ne sont pas les mêmes, et qui se croisent à l'occasion de l'école. Car le camion-école suppose un temps et un espace, aux marges de l'école, afin de rencontrer des personnes qui, de manière générale, vivent en des lieux relativement peu fréquentés par les Gadjé. Dans ce sens, la « reconnaissance » n'est pas seulement spatio-temporelle (repérer où vivent concrètement les familles), elle est aussi sociale et culturelle. Et la présence du camion-école sur le lieu de vie de ces familles dépasse parfois largement le cadre scolaire : elle est aussi la marque d'un intérêt social pour des personnes qui vivent le rejet et l'exclusion quotidiennement.

[14] Dans les faits, cette dénomination regroupe aussi des forains, des bateliers, mariniers, etc., qui ne sont pas pour autant des Tsiganes.

Des espaces qui se mélangent et des temps qui se superposent

Lorsque le camion-école et les enseignants arrivent sur le terrain, c'est l'espace et le temps scolaires qui entrent dans un espace et un temps privés qui sont ceux du terrain et des familles. Le rythme de vie est alors modifié par cette intrusion, en même temps qu'il guide les enseignants dans leur gestion du temps.

Le matin, s'il n'y a pas beaucoup de mouvements, ce sont les enseignants qui se dirigent vers les caravanes pour avertir les parents et les enfants qu'ils sont arrivés. Ils ne sont pas sans rappeler les instituteurs ambulants et nomades des 18ème et 19ème siècles, décrits par F. Furet et J. Ozouf : ils vont faire classe sur les lieux de vie des enfants et de leurs parents et leur activité est parfois fonction de la disponibilité des enfants, employés aussi à d'autres travaux, comme les activités saisonnières (Furet, Ozouf, 1977). « *Toujours errants, ils sont partout et on ne peut les saisir nulle part* »[15]. En règle générale, ils ne se rendent pas trop tôt chez les familles, pas avant 9h30 (pour finir vers 12h), car ils savent que les enfants se couchent tard. Il s'agit alors de demander aux mamans de les réveiller et de les préparer. Souvent, ce temps pris par les enseignants avant de démarrer la classe est l'occasion de partager un café avec les membres de la famille présents dans la caravane : un vrai moment de convivialité s'instaure, il permet de discuter de choses et d'autres et de faire connaissance sur un mode plus personnel.

Prendre le temps de s'arrêter, de discuter, d'écouter et de comprendre, même si parfois ce temps déborde un peu sur le temps de la classe, cela facilite les relations et participe de la construction d'un climat de confiance entre les enseignants et les familles. Les enseignants l'ont intégré à leur « métier » et à leurs rôles, car cette dimension relationnelle est déterminante dans le processus de scolarisation des enfants. Les échanges qui se produisent alors dans ce cadre permettent d'en apprendre beaucoup de la vie des uns et des autres : les parents parlent des difficultés qu'ils rencontrent, notamment en ce qui concerne le stationnement et les expulsions, de leurs itinéraires de voyage, des problèmes de santé de certains

[15] Extrait du Rapport des recteurs sur l'état de l'enseignement primaire, 1836, cité par Furet F. et Ozouf J.

membres du groupe, des enfants, de leurs projets d'avenir pour eux… Les sujets de discussion dépassent alors largement le cadre scolaire.

Dans quelle mesure la variable ethnique influence-t-elle les pratiques enseignantes ?

Des élèves et des enseignants minoritaires

Ce qui ressort des entretiens et des nombreuses discussions informelles avec les enseignants, c'est un même sentiment de déception quand ils évoquent leur place dans leur environnement professionnel. De leurs propos émerge clairement l'idée d'un manque de reconnaissance, non seulement de l'institution, mais aussi des personnes avec lesquelles ils ont en commun de partager la même profession, comme si, finalement, ce point commun n'existait pas. Certes, eux aussi admettent l'originalité de leur travail, de la structure qui constitue leurs classes, de la complexité de leurs tâches, mais ils n'en sont pas moins des enseignants passionnés, engagés, et inspectés. Aussi, lorsqu'un enseignant, les voyant quitter l'établissement un matin, leur lance avec un large sourire « Allez ! Bonne ballade ! », ils sont contrariés, même s'ils peuvent faire preuve d'un grand sens de l'humour. Il est certain qu'au moment où les enseignants de l'établissement prennent leur classe, les enseignants des ASM prennent la route.

Les enseignants de l'ASET se sentent isolés et sont marginalisés du fait d'un manque de connaissance de leur travail, « connaissance » qui se limite chez beaucoup à quelques préjugés sur les populations tsiganes et leurs rapports à l'Ecole : populations asociales, suspectes, sales, ne souhaitant pas que leurs enfants aillent à l'école… Et c'est en raison de ces préjugés que, paradoxalement, bien qu'incompris, ils finissent par être admirés : « C'est incroyable ce que vous faites, moi je ne saurais pas… », s'entendent-ils dire, comme s'ils réalisaient un exploit chaque fois qu'ils se rendent sur un terrain. Ce qui fait leur quotidien et leur ordinaire (mais sans pour autant devenir une routine), reste extraordinaire pour les autres.

Cette stigmatisation participe de la construction d'une identité de l'enseignant en camion-école, laquelle se réfère par ailleurs à leur rôle associatif en tant que membres de l'ASET. L'appartenance associative est une caractéristique significative de l'identité professionnelle des

enseignants des camions-écoles. D'après ce que disent les enseignants, la frontière entre leur rôle éducatif et leur rôle associatif serait en quelque sorte cette ligne pédagogique qui les déterminerait de part et d'autre. Et à bien observer le déroulement quotidien et hebdomadaire de l'emploi du temps des enseignants, il semble important de distinguer le temps de l'enseignement dans la classe du temps non pédagogique et de repérer à quoi ce dernier est occupé. D'après les observations et les entretiens formels et informels réalisés avec l'équipe enseignante, un certain nombre de tâches que l'on pourrait qualifier de *médiation sociale*[16], se réalisent pourtant sur le temps scolaire tout en étant l'expression explicite de l'engagement des enseignants auprès des populations tsiganes. Nous pouvons répartir ces tâches en différentes catégories : les aides et démarches administratives, la reconnaissance et la défense des droits sociaux, la participation au partenariat interinstitutionnel qui se met en place autour des familles. Ces actions effectuées par les enseignants auprès des familles s'inscrivent dans une logique d'accompagnement plutôt que dans une logique de prise en charge ou d'assistanat. Il s'agit à la fois ponctuellement, mais aussi dans la durée, d'aider des personnes en difficulté : lire des documents administratifs à une personne analphabète ; intervenir pour des problèmes de stationnement et d'expulsion par exemple. Les « enseignants associatifs » tentent alors de faire valoir leur appartenance associative dans les actions entreprises auprès des pouvoirs publics (municipalités, services sociaux, préfecture…) pour dénoncer des situations problèmes. L'engagement de ces enseignants n'est donc pas seulement éducatif. Les caractéristiques ethniques de la population qui est au cœur de leurs actions les amènent à s'engager aussi dans un champ plus social. Leur quotidien scolaire est marqué par un ensemble d'adaptations sociales et culturelles.

[16] Il faut préciser que les enseignants de l'équipe ne sont pas amenés de manière identique à participer à ces tâches. Elles peuvent être traitées de manière collective ou individuelle, selon les demandes formulées par les familles, et selon leurs relations aux enseignants. Le rapport de confiance, nous le verrons à travers des exemples de situations et de demandes spécifiques, est bien souvent déterminant. Les parents ont alors probablement plus tendance à s'adresser aux enseignants qu'ils connaissent le mieux, depuis plus longtemps.

La classe : le lieu du prolongement des négociations

Les négociations observées entre les enseignants et les familles se poursuivent aussi dans la classe, entre les enseignants et les élèves, les parents n'étant bien jamais loin, physiquement et symboliquement. La négociation reste le fil conducteur de l'observation des pratiques enseignantes dans la classe et résulte de la prise en compte des besoins spécifiques des enfants tsiganes qui apprennent, malgré tout, leur métier d'élève.

L'organisation temporelle et spatiale

L'emploi du temps des enseignants s'organise en fonction de la présence et de la mouvance des familles tsiganes et des itinéraires que doivent emprunter les camions. Les enseignants ne voient les enfants en moyenne que deux demi-journées par semaine dans la classe et une fois supplémentaire lorsque les enfants participent à des activités à l'extérieur du terrain. Ce manque de temps est aussi ressenti par les enfants, qui sont des intermittents de l'école.

Aller en classe n'est, de ce fait, pas un temps en soi clairement repéré et identifié par les enfants, c'est parfois une activité parmi d'autres : on vient en classe selon ses envies (la fréquentation serait alors plus liée à des facteurs personnels qu'à une obligation institutionnelle et/ou parentale), on vient en classe si l'on n'est pas pris dans une autre activité, si le moment est opportun. L'école n'apparaît donc pas comme étant un temps qui marque une rupture avec l'extérieur. La venue de l'école sur le terrain n'est pas un temps inscrit de manière suffisamment régulière et lisible dans la vie des enfants comme dans celle de leurs familles. Si la souplesse des enseignants vis-à-vis du mode et du rythme de vie des enfants et de leurs familles s'affirme comme étant une adaptation nécessaire pour travailler dans un espace et un ordre « négociés », il n'en reste pas moins que les limites sont indispensables afin de préserver des repères pour les enseignants, comme pour les enfants.

L'espace de la classe, déjà inscrit dans un environnement familier pour les élèves, n'est pas sans rappeler celui de la caravane : de par le partage collectif qu'il suppose dans un périmètre restreint et de par le fait que les enfants y viennent en famille, entre frères et sœurs, cousins et cousines. La classe est alors parfois le prolongement du dehors. La

classe du camion-école n'est donc pas seulement une classe d'enfants d'une même tranche d'âges, c'est aussi une classe d'enfants de même appartenance culturelle et familiale. Cette particularité influence précisément la qualité des interactions entre élèves et entre les élèves et leur enseignant. En effet, comment instaurer un climat scolaire dans une classe ou les enfants se retrouvent, en quelque sorte, comme dans une caravane ?

Pour les enseignants, l'instauration de rituels et de routines dans la classe vise à faire comprendre à l'élève que l'environnement dans lequel il vit et il apprend répond à une organisation à laquelle il doit se soumettre. L'observation de l'installation dans la classe et des modalités de communication avec l'enseignant montre que les élèves intériorisent les attentes de l'enseignant et développent des habitudes de travail au fil des séances de classe car elles s'intercalent entre d'autres activités de la journée).

La contextualisation des apprentissages

En ce qui concerne le travail scolaire proprement dit, l'observation des activités de la classe permet de constater que les enseignants les centrent essentiellement sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'aspect fonctionnel et utilitaire de l'école, évoqué et revendiqué par les parents tsiganes, se retrouve dans certaines activités proposés aux élèves, notamment à ceux qui maîtrisent les codes et qui sont mis en situation de production d'écrits.

Par exemple, écrire à des parents en prison est un exercice qui mobilise les élèves dans la classe car il vise une application concrète, visible et utile. Surtout il met en scène un trait culturel particulièrement fort : le lien familial. Comme l'a montré P. Williams dans une ethnologie d'écritures quotidiennes tsiganes (Williams, 1997), les lettres écrites aux prisonniers sont une manière d'exprimer, avec des mots simples et ordinaires, l'attachement, l'absence, l'attente… L'écriture de lettres est un exemple de ce que l'ethnologue appelle un « usage oral de l'écriture ». Les enfants écrivent leur lettre en même temps qu'ils la disent, et le parent qui la recevra la lira ou se la fera lire : la participation de l'oralité à l'écriture et de l'écriture à l'oralité contribue à l'acquisition des compétences écrites.

Par ailleurs, le fait de constater qu'apprendre à compter semble être un objectif délaissé par les enseignants signifie plusieurs choses : tout

d'abord, les enfants apprennent à compter dans un contexte autre que le contexte scolaire, ce qui n'est pas le cas pour lire et écrire ; ensuite, ce sont d'autres référents et non l'enseignant qui leur transmettent ce savoir ; enfin, les enseignants eux-mêmes ont hiérarchisé les apprentissages selon les priorités des uns et des autres, mais aussi en fonction des apprentissages effectués hors de la classe et hors de leurs compétences.

Ce qui intéresse avant tout les familles tsiganes est le fait que leurs enfants puissent s'emparer du code des Gadjé, la lecture et l'écriture. Ce qui n'est pas vrai pour le calcul : ce savoir fait partie des pratiques sociales et commerciales, entre Tsiganes, mais aussi entre Tsiganes et Gadjé. Pas besoin d'avoir été à l'école, ou de savoir lire et écrire, pour avoir une activité professionnelle, entend-on dire encore par les générations adultes, en majorité analphabètes. Et si l'on considère que cette activité professionnelle est tournée, le plus souvent, vers le commerce ou la vente de services, il est certain que savoir compter est une compétence mobilisée pour mener à bien ses affaires. Cette compétence pratique n'est pas spécifique aux populations tsiganes. Dominique Vellard, à partir d'exemples de pratiques de calcul mental chez des populations analphabètes du Mali, montre la complexité cognitive de l'arithmétique du quotidien (Vellard, 1994). Elle insiste notamment sur « *l'importance du rôle de la connaissance implicite et du contexte local dans la résolution de problème en situation "naturelle", dans la vie quotidienne, au travail par exemple* » (Vellard, 1994, p. 502). La communauté tsigane et les activités qui s'y développent sont le contexte d'apprentissage et de transmission de ce mode opératoire qui fait partie de l'ordre des choses : chez les Tsiganes, on sait calculer.

La compétence supposée en mathématiques des élèves oriente alors les enseignants dans leurs choix pédagogiques. Dans le même ordre d'idées, le bilinguisme des enfants devient un contexte et un prétexte pédagogique qui permet une reconnaissance de la langue maternelle, et plus globalement, d'une langue minoritaire. En effet, bien que la majorité des familles tsiganes soient françaises et parlent français, elles parlent aussi leur langue maternelle, le romani. On note alors que, dans le but d'initier puis de développer la langue française en classe, les enseignants prennent le romani comme point d'ancrage de l'apprentissage. La traduction linguistique devient ainsi une composante dynamique des échanges qui se présentent entre

l'enseignant et ses élèves au cours de l'activité. Pour les enseignants, le bénéfice est linguistique, pédagogique, relationnel et culturel.

Ecouter, apprendre et parler la langue de l'autre permet en effet de construire un autre mode de communication basé sur une réciprocité cognitive, la traduction : qu'est-ce que je comprends quand tu dis tel mot, qu'est-ce que tu comprends quand je dis tel mot. Cette approche compréhensive de la part des enseignants vis-à-vis de la langue maternelle leur permet d'avoir avec eux une relation pédagogique et éducative empreinte du respect de leur culture, ce qui colore positivement l'ambiance de la classe[17]. Se décentrer de son statut pour se mettre dans la même situation que ses élèves lorsqu'ils apprennent à parler correctement le français amène l'enseignant à réfléchir sur des questions de transmission de savoirs et de transposition didactique : comment faire apprendre une langue ? Enfin, d'un point de vue culturel, ces situations de bilinguisme et d'apprentissages réciproques contribuent à la définition des identités des uns et des autres.

Enfin, au-delà des objectifs de transmission culturelle visés par les enseignants, ce sont aussi les contenus même de leur enseignement qui s'imprègnent du contexte culturel tsigane. En effet, dans notre enquête, nous avons pu observer que les enseignants cherchent des connexions avec les références culturelles des enfants tsiganes pour construire leurs activités : bien souvent, ils s'inspirent de leur quotidien pour associer le plus possible l'enfant aux tâches qu'il doit effectuer.

Conclusion

Je souhaiterais, pour conclure, revenir sur l'idée d'une école communautaire, énoncée en introduction : l'analyse des variations de la forme scolaire à travers l'exemple du camion-école tend à confirmer que non seulement le camion-école ne permet pas un brassage des cultures, comme cela est supposé être le cas dans les écoles dites « ordinaires », mais aussi que par sa souplesse de fonctionnement et

[17] En contrepartie, lorsque cela est possible, c'est-à-dire lorsque les enfant sont bilingues, les enseignants souhaitent qu'ils s'expriment en français dans la classe, « sinon je ne peux pas intervenir si vous avez besoin d'aide », plaide l'enseignante des « moyens » auprès de Laura, tout en sachant pertinemment que si la fillette parle en romani, c'est justement pour ne pas être comprise de l'enseignant.