

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	5
PROBLÉMATIQUE.....	7
MÉTHODOLOGIE.....	9
1 LE DROIT À L'ÉDUCATION.....	10
1.1 Les instruments normatifs internationaux.....	10
1.1.1 <i>Traités, Conventions et Pactes</i>	10
1.1.2 <i>Déclarations et recommandations</i>	13
1.2 Cadre de référence du Conseil de l'Europe pour l'éducation des enfants roms 14	
1.3 Législation éducative espagnole.....	18
2 LA COMMUNAUTÉ GITANE EN ESPAGNE.....	21
2.1 Minorité ethnique : définition.....	21
2.2 Histoire et origine de la communauté gitane en Espagne.....	22
2.3 Situation sociale actuelle de la communauté gitane en Espagne.....	25
3 INTÉGRATION DE LA COMMUNAUTÉ GITANE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF ..	28
3.1 Scolarité et intégration de la communauté gitane dans les législations éducatives.....	28
3.1.1 <i>Les « écoles-ponts » entre (1978 – 1986)</i>	28
3.1.2 <i>L'enseignement compensatoire (1983 - 2000)</i>	29
3.1.3 <i>De nos jours</i>	30
3.2 Normalisation éducative des élèves gitans.....	33
3.3 Curriculum scolaire et référence à la communauté gitane.....	37
3.3.1 <i>Le curriculum prescrit</i>	38
3.3.2 <i>Le curriculum caché</i>	38
4 RÉFLEXIONS.....	41
4.1 Du côté des familles.....	41
4.1.1 <i>Perspective culturaliste et ethnicisation</i>	41
4.2 Du côté de l'école.....	43
4.2.1 <i>L'école comme espace de discrimination – sociologie critique</i>	43
4.2.2 <i>La théorie du leurre</i>	45
4.3 Du côté de l'enseignant.....	45
4.3.1 <i>Attribution et catégorisation</i>	45
4.3.2 <i>Effet pygmalion</i>	46
4.3.3 <i>Le client – idéal</i>	47
4.4 Du côté de l'élève.....	47
4.4.1 <i>Identité sociale</i>	48
5 QUELQUES PISTES.....	51
5.1 Approches interculturelles.....	51
5.2 Bonnes pratiques.....	54
CONCLUSION.....	60
BIBLIOGRAPHIE.....	63
ANNEXE.....	69

INTRODUCTION

La communauté gitane est la principale minorité ethnique présente en Espagne. Les membres de cette communauté sont espagnols sans aucun doute. Ils ont participé à la construction de l'état espagnol depuis leur arrivée, il y a des centaines d'années. Cependant, cette minorité ethnique est le groupe le plus exclu de la société espagnole. Il existe une relation apparente entre les domaines de l'éducation, de la santé, du logement et du travail et l'intensité de l'exclusion d'un groupe. Partant du principe que le niveau éducatif est un instrument d'intégration sociale, la communauté gitane doit être protégée car elle fait l'objet d'une minorité particulièrement vulnérable dans ce domaine. En matière d'éducation, de manière générale, elle représente un taux de scolarisation et de réussite scolaire plus bas et un taux de décrochage scolaire et d'absentéisme plus élevé que le reste de la population. Le fait qu'un nombre encore trop important d'élèves gitans qui quittent prématurément l'école avant d'avoir terminé leur scolarité obligatoire amène à se demander si l'éducation constitue un droit de l'enfant effectif pour tous. Bien que des efforts aient procuré des avancées remarquables dans ce domaine, l'intégration scolaire de la communauté gitane continue d'être un défi des plus importants pour le système éducatif espagnol, pour les familles gitanes et pour l'ensemble de la société.

A partir de certaines recherches disponibles sur la normalisation éducative, sur les politiques éducatives et sur le processus de socialisation de l'enfance et de la jeunesse gitane espagnole, ce travail tentera de refléter la situation actuelle de la communauté gitane quant à son intégration au sein du système éducatif espagnol.

Dans la mesure du possible, une généralisation excessive du mode de vie des familles gitanes sera évitée, tout en essayant d'aborder la complexe diversité des situations éducatives des élèves et étudiants gitans contenue dans les résultats analysés et comparés. En effet, il existe des groupes de gitans très différents selon le niveau socioéconomique, les conditions de logement et d'intégration sociale, et les multiples représentations et conceptions de la vie gitane.

En 1971, la dénomination « Roms » a été choisie lors du premier congrès mondial rom. Ce terme recouvre une multiplicité de populations : les Tsiganes, les Manouches, les Gens du voyage, les Sintés, les Kalés, entre autres¹. Dans la région ibérique se sont installés les Kalés. Ils sont communément appelés « Gitans ». Ce terme est localement accepté. Pour cette raison, la terminologie « Gitan » pour parler de la communauté rom espagnole sera utilisée ici, sans connotation négative.

Afin d'aborder ce thème et dans l'objectif d'analyser l'accomplissement du droit à l'éducation des enfants gitans, ce travail présente différentes parties : la première, à l'aide des instruments normatifs internationaux, du cadre en vigueur en faveur de la communauté rom en Europe et des législations éducatives espagnoles, explique les contenus du droit à l'éducation et retrace l'évolution de ce droit d'un point de vue historique. La deuxième apporte une brève définition des minorités ethniques, puis se réfère au parcours, à l'origine et à la situation actuelle et générale de la minorité ethnique gitane en Espagne. La troisième partie décrit le contexte actuel de cette minorité en matière d'éducation à travers l'histoire de leur scolarisation, l'évolution du cadre légal éducatif ainsi qu'à travers leurs résultats scolaires et la prise en compte de cette minorité dans le curriculum scolaire. La quatrième partage des réflexions sur les causes et conséquences des attitudes des familles et élèves gitans envers le système éducatif, ainsi que de l'école et des enseignants envers les minorités ethnoculturelles de milieux souvent défavorisés. Quant à la cinquième partie, elle exprime les avantages des approches interculturelles au vu des éléments précédemment présentés et propose des exemples de bonnes pratiques dans le but d'améliorer les problèmes rencontrés.

L'objectif principal de ce travail consiste à connaître la situation éducative des enfants appartenant à la communauté gitane en Espagne et de constater plus concrètement comment les différentes interactions entre les législations, les contenus des manuels scolaires, les méthodes d'enseignement, les enseignants et les familles gitanes (enfants et parents compris) influencent leur niveau d'intégration éducative.

¹ Voir le lexique dans les annexes

PROBLÉMATIQUE

En vertu de la Convention relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, le droit à l'éducation fait partie des droits les plus importants et indispensables (art. 28 et 29). Or, des obstacles empêchent certaines minorités ethnoculturelles de réaliser intégralement ce droit.

Persécution, ségrégation, exclusion, discrimination sont des difficultés particulières auxquelles la communauté gitane a pu être confrontée dû à sa spécificité culturelle. Cette trajectoire historique est une raison pour laquelle cette communauté ne répond pas encore à certains objectifs socialement établis. Elle cherche aussi à mieux maîtriser les explications des difficultés scolaires dues à certaines déterminations des contextes scolaires et familiaux.

La communauté gitane est précisément un groupe minoritaire préoccupant quant à son accès insuffisant au système éducatif. Dans le domaine de l'éducation, l'écart qui existe entre la communauté gitane et la population dans son ensemble contribue à creuser des inégalités et à renforcer l'exclusion sociale d'une grande partie des familles gitanes. Cela affecte également l'insertion socio-professionnelle et les projets des futurs jeunes adultes gitans.

Les écarts de normalisation scolaire entre l'ensemble de la population et la communauté gitane sont le reflet des tensions entre les valeurs traditionnelles et communautaires des Gitans et les valeurs normatives du système scolaire.

D'un point de vue gitan, l'utilité de l'éducation peut être perçue comme un instrument d'ascension sociale ou comme une ressource dispensable pour le futur, éloignant les enfants des valeurs traditionnelles gitanes. Une faible valorisation de ce que transmet l'école peut conduire à vivre l'échec scolaire et l'absentéisme de manière insignifiante. De plus, après avoir surmonté les difficultés initiales provoquées par l'école, il reste à convaincre les organisations non-gitanes d'embaucher des Gitans ou parfois, aux Gitans, d'être prêts à subir le rejet de leur propre groupe d'appartenance.

L'objectif général de l'éducation est de développer au maximum le potentiel de l'enfant et de lui offrir les chances de participer pleinement au sein de la société. Néanmoins, elle place en conditions d'inégalités les élèves qu'elle accueille. Au vu des spécificités culturelles des Gitans et de leurs résultats scolaires disparates, la société majoritaire évoque le manque d'investissement des familles gitanes dans l'éducation de leurs enfants. Qu'en est-il du rôle de l'école ? Les normes scolaires établies, malgré leurs intentions d'être neutres, peuvent être provocatrices de discrimination. L'absence d'attention à la diversité culturelle (et particulièrement à l'attention de la communauté gitane) dans les législations et dans les curriculums scolaires, les attitudes de rejet et les différentes attentes envers les élèves ainsi que la concentration d'élèves gitans dans certains établissements peuvent avoir comme conséquences l'échec scolaire, l'absentéisme et l'abandon du système éducatif, faute de motivation et de reconnaissance. Tant qu'un groupe social ne se voit pas reflété dans la culture scolaire (ou moins que les autres) il se retrouve confronté à un problème d'égalité d'opportunité.

Ce mémoire pose les questions de recherche initiales suivantes : quelles sont les étapes à franchir pour parler d'intégration d'une minorité ethnique dans le cadre éducatif ? Quelles ont été les mesures éducatives entreprises pour favoriser l'intégration des élèves gitans dans le processus scolaire ? Dans quelles mesures le cadre scolaire prend-il en considération la diversité culturelle dans son fonctionnement et dans son curriculum formel ? L'école est-elle juste ou reproduit-elle les inégalités existantes liées à l'héritage familial ? Les enseignants favorisent-ils certains milieux sociaux ? Quelles sont les réactions des élèves face aux préférences sociales du système scolaire ?

Ce travail se fonde spécialement sur le droit à l'éducation, mais il traite également du droit à la non-discrimination si l'on part du principe que l'école reproduit les inégalités sociales au lieu de les effacer.

La prétention de cette recherche n'est pas de réaliser un diagnostic social, mais d'analyser l'application du droit à l'éducation d'une minorité ethnique établie en Espagne depuis des centaines d'années.

MÉTHODOLOGIE

Le présent mémoire est fondé sur une récolte d'informations à travers une recherche littéraire en lien avec la scolarité et la communauté gitane. Suite aux conditions exceptionnelles imposées par le Covid19, les recherches littéraires ont principalement été effectuées à travers des moteurs de recherche web tels que « Cairn », « Rero » ou encore « Dialnet », et en consultant les sites internet de différents organismes tels que la « Fundación Secretariado Gitano » (FSG) (donne accès à un grand nombre d'études et de rapports publiés par les différents Ministères du gouvernement espagnol), le Conseil de l'Europe, l'UNESCO, la « Unión Romani », l'agence étatique « Boletín Oficial del Estado », l'association « enseñantes con Gitanos », entre autres.

Ce mémoire s'appuie également sur l'exploration des bibliographies des supports littéraires sélectionnés. Eplucher les différentes bibliographies a permis de mettre en évidence le nom de certains auteurs experts sur des sujets tels que l'interculturalité, l'histoire de la scolarisation des Gitans, les politiques éducatives espagnoles, les effets de la discrimination à l'école, les instruments internationaux en faveur de la communauté rom, les droits de l'enfant, la situation éducative des enfants roms etc. Un plan de lecture a ensuite été établi afin de rendre compte des idées compilées.

Afin de déterminer les mécanismes des comportements de l'intégration éducative, une approche interdisciplinaire est nécessaire. Les enjeux de la problématique touchent plusieurs domaines. Des éléments historiques, psychologiques, sociologiques, éducationnels, juridiques et politiques sont appréhendés pour percevoir la complexité de la question (les controverses, les nouvelles pistes et les différents points de vue en matière des droits de l'enfant).

Ce travail est théorique. Il se construit sur la publication de données statistiques et interprétatives (les plus récentes possibles). Celles-ci sont utilisées pour établir des comparaisons entre les années, les âges et les performances scolaires, ainsi que pour analyser la manière dont les rapports de pouvoir structurent les relations entre les individus, les groupes et les institutions.

1 LE DROIT À L'ÉDUCATION

1.1 Les instruments normatifs internationaux

L'éducation est un droit de l'homme universel et inaliénable, interdépendant et indivisible (Gandolfi, 2016, p. 21). Il représente une des priorités de la communauté internationale. Le droit à l'éducation fait sa première apparition dans la Déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948 (DUDH), à l'article 26. Bien que ce texte n'ait pas de valeur à proprement dit, il contribue à la reconnaissance internationale des droits humains. Il stipule que toute personne a droit à une éducation de qualité, que son accès doit être gratuit et obligatoire, qu'elle « doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales » et qu'« elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux » (art. 26, al. 2).

1.1.1 *Traités, Conventions et Pactes*

Les Traités, les Conventions et les Pactes sont des instruments essentiels du cadre juridique international car ils sont contraignants. En effet, ils génèrent des obligations légales sur les États parties. Le droit à l'éducation est reconnu dans plusieurs instruments internationaux en matière de droits humains, mais il est défini de manière plus complète dans les textes suivants. Beaucoup d'entre eux reprennent les principes fondamentaux de la DUDH et en développent des idées plus approfondies et des concepts complémentaires.

La Convention internationale de l'ONU sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale du 21 décembre 1965 demande que les États parties « s'engagent à prendre des mesures immédiates et efficaces, notamment dans les domaines de l'enseignement, de l'éducation, [...], pour lutter contre les préjugés conduisant à la discrimination raciale et favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre nations et groupes raciaux ou ethniques » (art. 7).

Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels du 16 décembre 1966 (PIDESC) reprend presque mot à mot, le contenu de l'article 26 de

la DUDH mais introduit, toutefois, une disposition essentielle quant à l'autonomisation de l'individu par l'éducation : « l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre » (art. 13, al. 1). De plus, il détaille les devoirs de chaque niveau de scolarisation.

L'Observation Générale N°13 du 8 décembre 1999 sur le droit à l'éducation (art. 13 PIDESC) du Comité des droits économiques, sociaux et culturels précise que l'enseignement doit répondre à des caractéristiques interdépendantes et essentielles dans l'intérêt supérieur de l'apprenant :

- Dotations : « les établissements d'enseignement et les programmes éducatifs doivent exister en nombre suffisant » (chiffre 6 let. a).
- Accessibilité : « les établissements d'enseignement et programmes éducatifs doivent être accessibles à tout un chacun » (accessibilité physique, économique et sans discrimination) (chiffre 6 let. b).
- Acceptabilité : « la forme et le contenu de l'enseignement, y compris les programmes scolaires et les méthodes pédagogiques, doivent être acceptables (par exemple pertinents, culturellement appropriés et de bonne qualité) » (chiffre 6 let. c).
- Adaptabilité : « l'enseignement doit être souple de manière à pouvoir être adapté aux besoins de sociétés et de communautés en mutation, tout comme aux besoins des étudiants dans leur propre cadre social et culturel » (chiffre 6 let. d).

La Convention relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989 (CDE) introduit le droit à l'éducation à l'article 28 et énumère les buts à atteindre en matière d'éducation à l'article 29. Les termes d'égalité des chances, de fréquentation régulière, de réduction des taux d'abandon scolaire et d'élimination de l'ignorance et de l'analphabétisme utilisés à l'article 28 sous-entendent que les enfants ne naissent pas tous égaux en fonction des milieux desquels ils sont issus. L'article 29 insiste sur les buts et les responsabilités culturelles que vise l'éducation des enfants. Il s'agit d'un développement global du plein potentiel de l'enfant ; de l'inculcation du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales ; de l'acquisition des notions d'identité, de valeurs culturelles et d'appartenance de son pays d'origine et des civilisations différentes ; et d'un sens profond des responsabilités dans un esprit

de compréhension, de tolérance, d'égalité et de paix. Le paragraphe 1 de l'article 29 accentue aussi une approche holistique de l'éducation, ciblant des possibilités éducatives qui reflètent un équilibre congruent entre la promotion des aspects physiques, mentaux, spirituels et affectifs de l'éducation ; des valeurs intellectuelles, sociales et concrètes ; et des aspects touchant l'enfance et la vie entière.

Afin de mieux comprendre l'étendue de ce dernier article, le Comité des droits de l'enfant a rédigé l'Observation Générale N°1 du 17 avril 2001 sur les buts de l'éducation dans laquelle il précise que l'éducation « dépasse de loin les limites de l'enseignement scolaire formel et englobe toute la série d'expériences de vie » permettant aux enfants « de développer leur propre personnalité » et « leurs capacités de vivre une vie pleine et satisfaisante au sein de la société » (chiffre 2).

Il ajoute également que l'objectif fondamental de l'éducation, conformément à l'importance d'agir dans l'intérêt supérieur de l'enfant, reconnaît le fait que :

Chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres. En conséquence, les programmes scolaires doivent être pleinement adaptés au milieu social, culturel, environnemental et économique de l'enfant ainsi qu'à ses besoins présents et futurs et doivent être conçus en fonction de l'évolution des capacités de l'enfant. [...] L'éducation doit également avoir pour but de veiller à ce que chaque enfant acquière les compétences essentielles à la vie et qu'aucun enfant n'achève sa scolarité sans avoir acquis les moyens de faire face aux défis auxquels il sera confronté au cours de sa vie (chiffre 9).

Le Comité souligne aussi que « l'éducation doit donc faire l'objet d'une des plus hautes priorités dans toutes les campagnes de lutte contre les fléaux que sont le racisme et les phénomènes qui y sont associés » et que « le comportement raciste n'est pas le fait uniquement 'des autres'. C'est pourquoi il importe d'axer l'enseignement des droits de la personne et de l'enfant et du principe de la non-discrimination sur la communauté à laquelle l'enfant appartient » (chiffre 11).

Enfin, la Convention-cadre du Conseil de l'Europe pour la protection des minorités nationales de février 1995 (premier instrument multilatéral ayant force obligatoire dédié à la protection des minorités nationales en général) déclare que :

Les Parties veilleront à promouvoir l'esprit de tolérance et le dialogue interculturel, ainsi qu'à prendre des mesures efficaces pour favoriser le respect et la compréhension mutuels et la coopération entre toutes les personnes vivant sur leur territoire, quelle que soit leur identité ethnique, culturelle, linguistique ou religieuse, notamment dans les domaines de l'éducation (art. 6, al. 1).

Elle ajoute que « les Parties s'engagent à promouvoir l'égalité des chances dans l'accès à l'éducation à tous les niveaux pour les personnes appartenant à des minorités nationales » (art. 12, al. 3).

1.1.2 Déclarations et recommandations

Les déclarations et les recommandations n'ont pas de caractère contraignant, cependant, elles invitent les États parties à agir puisqu'elles dépeignent un consensus international partagé.

La Recommandation de l'UNESCO sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales du 19 novembre 1974, promeut des valeurs comme « la compréhension et le respect de tous les peuples, de leurs civilisations, de leurs valeurs et de leurs modes de vie, y compris les cultures des ethnies nationales et celles des autres nations » (chiffre 4 let. b) et « la compréhension de la nécessité de la solidarité et de la coopération internationales » (chiffre 4 let. f).

La Déclaration de l'UNESCO sur la race et les préjugés raciaux du 27 novembre 1978 affirme que « l'État [...] ainsi que toutes les autorités compétentes et tout le corps enseignant ont la responsabilité de veiller à ce que les ressources en matière d'éducation de tous les pays soient mises en œuvre pour combattre le racisme, notamment en faisant en sorte que les programmes et les manuels fassent place à des notions scientifiques et ethniques sur l'unité et la diversité humaines, et soient exempts de distinctions désobligeantes à l'égard d'un peuple » (art. 5, al. 2).

La Déclaration des Nations Unies sur les droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques du 18 décembre 1992 indique que « les États devraient [...] prendre des mesures dans le domaine de

l'éducation afin d'encourager la connaissance de l'histoire, des traditions, de la langue et de la culture des minorités qui vivent sur leurs territoires. Les personnes appartenant à des minorités devraient avoir la possibilité d'apprendre à connaître la société dans son ensemble » (art. 4, al. 4).

La Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle du 2 novembre 2001 insiste sur le rôle de l'éducation en stipulant que « toute personne a le droit à une éducation et une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle » (art. 5).

1.2 Cadre de référence du Conseil de l'Europe pour l'éducation des enfants roms

L'Espagne est un État membre du Conseil de l'Europe. En ratifiant la Convention européenne des droits de l'homme et libertés fondamentales du Conseil de l'Europe, les États membres s'engagent à respecter les obligations qui en découlent. La protection des droits des Roms figure parmi les questions prioritaires en vertu de l'adhésion au sous-chapitre sur les droits de l'homme et sur la protection des minorités. Les gouvernements et les organisations internationales ont, de nombreuses fois, préconisé et promu l'égalité de l'accès à l'éducation dans les traités, les déclarations et les recommandations. Ceux-ci ont souvent été accompagnés d'initiatives mises en œuvre par les gouvernements, des ONG et des organisations internationales. Les traités définissent le sujet et les recommandations et les déclarations orientent les pratiques à mettre en œuvre. Ces dernières n'ont pas de caractère obligatoire, mais elles sont essentielles car elles transmettent des critères de référence pour les États membres du Conseil de l'Europe. Depuis quelques années, les problèmes liés à l'éducation font l'objet d'une attention grandissante. En effet, les instruments nationaux et internationaux traduisent une forte volonté politique d'améliorer la situation éducative des Roms.

Le premier texte officiel traitant des problèmes roms est la Recommandation 563 du 30 septembre 1969 de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, relative à la situation des Tziganes et autres nomades en Europe, qui encourage l'intégration des enfants issus de familles nomades dans les écoles publiques par la création de

classes qui leur sont spécialement destinées (Conseil de l'Europe, 2006, p. 12). Bien qu'il soit le premier texte, il a fallu attendre les années 1990 pour que la communauté internationale s'intéresse aux Roms de plus près. Après celui-ci, plusieurs textes ont été publiés pour la protection de la communauté rom parmi lesquels certains sont uniquement dédiés à l'éducation des enfants roms.

Le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe adopte la Recommandation (2000)⁴ du 3 février 2000, dans laquelle il reconnaît l'urgence de poser de nouvelles fondations pour de futures stratégies éducatives en faveur des Roms/Tsiganes en Europe, notamment en raison du taux élevé d'analphabétisme, de l'ampleur de l'échec scolaire, de la faible proportion de jeunes achevant leurs études primaires, de la persistance de l'absentéisme scolaire, de politiques éducatives qui mènent à l'assimilation ou à la ségrégation des enfants roms à l'école et de l'inégalité des chances due à leur position défavorisée dans les sociétés européennes (Conseil de l'Europe, 2000). Cette recommandation est la plus précise et la plus importante en matière d'éducation à l'égard des enfants roms, car elle énonce des principes directeurs et fixe plusieurs priorités quant aux structures, aux programmes scolaires et au matériel didactique ; au recrutement et à la formation des enseignants ; à l'information, à la recherche et à l'évaluation ; et à la consultation et à la coordination (Conseil de l'Europe, 2006, p. 14).

Le cadre de référence pour les politiques éducatives en faveur des Roms, Sinti et Gens du voyage de 2005 vient compléter la Recommandation (2000)⁴ et propose une série de stratégies pour le développement des politiques éducatives nationales en faveur des Roms en essayant, d'une part de prendre en compte les besoins spécifiques de cette communauté et, d'autre part, de les intégrer dans le système d'éducation publique. Ce document énonce plusieurs objectifs spécifiques au niveau de la scolarisation, de l'insertion sociale, de l'identité culturelle et du patrimoine culturel rom, de la responsabilisation et de la participation de la société civile et des leaders de la communauté rom. En voici quelques exemples (Conseil de l'Europe, 2005) :

- rendre l'école plus attrayante et accueillante pour les enfants roms (introduire des contenus spécifiques relatifs à l'identité rom, promouvoir le dialogue

interculturel et la compréhension mutuelle, développer des programmes scolaires plus flexibles) ;

- préparer les enfants roms à être scolarisés dans le système scolaire général (sensibiliser les parents afin que les enfants participent à l'éducation préscolaire, programme de deuxième chance pour les enfants qui n'y ont pas accédé) ;
- mettre en place des programmes appropriés pour les enfants roms qui ont abandonné leurs études et ceux qui sont en situation d'échec scolaire (identifier les causes de l'abandon du système scolaire, mettre à disposition des programmes de soutien et d'accompagnement scolaire gratuits et non obligatoires) ;
- assurer le dialogue et la collaboration entre l'école et la communauté rom ;
- assurer la participation des parents roms à la gestion de l'école ;
- sensibiliser les membres de la communauté rom à l'importance de la scolarisation dès le plus jeune âge (employer des médiateurs scolaires roms, encourager la participation des parents roms aux Conseils d'administration de l'école) ;
- valoriser la culture et l'histoire des Roms à travers l'éducation formelle et non-formelle ;
- reconnaître l'histoire des Roms comme partie intégrante de l'histoire nationale et européenne (prendre en compte la culture rom dans les activités scolaires, créer des outils pédagogiques contenant des éléments de l'histoire et de la culture rom)

La dernière Recommandation du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur l'éducation des Roms et des Gens du voyage en Europe du 17 juin 2009 continue de tenir compte du poids de la discrimination et la persistance d'inégalités et de difficultés dans le domaine de l'éducation à l'égard des Roms en Europe. Bien que les progrès accomplis dans ce domaine soient reconnus au niveau régional, national et européen, elle dresse encore des points à améliorer :

- « Les politiques éducatives devraient inclure des références aux Roms et Gens du voyage dans le cadre d'une reconnaissance plus vaste de la diversité culturelle » (chiffre 2)
- « La fréquentation d'établissements préscolaires par les enfants Roms et de Gens du voyage devrait être encouragée [...] et l'inscription à l'éducation préscolaire

devrait être favorisée, si nécessaire en apportant des mesures spécifiques de soutien » (chiffre 10)

- « L'accès des enfants Roms et de Gens du voyage à l'enseignement obligatoire devrait être facilité [...], en mettant un accent particulier sur la transition de l'éducation préscolaire à l'éducation primaire, et de l'éducation primaire à l'éducation secondaire. Des dispositions particulières devraient être prises pour prévenir l'abandon scolaire et stimuler le retour à l'école des enfants n'ayant pas mené à terme l'enseignement obligatoire » (chiffre 11)
- « Les programmes, manuels scolaires et autres supports devraient promouvoir le dialogue interculturel et sensibiliser aux stéréotypes, préjugés et à la discrimination [...] y compris envers les Roms et les Gens du voyage » (chiffre 16)
- « Les autorités éducatives devraient veiller à ce que tous les enseignants, et en particulier ceux qui travaillent dans des classes à composition ethnique mixte, reçoivent une formation spécialisée en éducation interculturelle, avec une attention particulière sur les Roms et les Gens du voyage » (chiffre 19)
- « Des possibilités d'échanges de bonnes pratiques et de documents dans le domaine de l'éducation des enfants Roms et de Gens du voyage devraient être offertes aux professionnels de l'éducation et aux représentants d'organisations Roms et de Gens du voyage concernées » (chiffre 24)

La Déclaration de Strasbourg du 20 octobre 2010 sur les Roms demande de « promouvoir par le biais de mesures efficaces l'égalité de traitement et les droits des enfants des Roms, en particulier le droit à l'éducation » (chiffre 24) et de « garantir l'accès effectif et égal au système éducatif, y compris préscolaire, de tous les enfants de Roms et les moyens d'assurer leur présence » et de « dispenser, le cas échéant, une formation continue aux enseignants et aux personnels éducatifs » (chiffre 33).

Ces nombreux textes internationaux traduisent une préoccupation majeure des organisations internationales de la situation éducative des Roms. Ils n'ont pas le pouvoir d'obliger mais ils peuvent fournir des indications utiles aux gouvernements. L'enjeu est de réussir à mettre en œuvre les recommandations et de les accompagner de mécanismes de contrôle et d'évaluation.

1.3 Législation éducative espagnole

En 1812, dans la Constitution de Cadix, apparaît pour la première fois le droit à l'éducation. Selon le Ministère de l'Éducation, de la Culture et du Sport (MECD), elle promeut l'éducation comme un droit fondamental appartenant à tous les citoyens et favorise, grâce à sa gratuité et son uniformité, la liberté et l'égalité. Elle insère des idées novatrices dans le domaine éducatif telles que la défense de l'universalité de l'éducation primaire pour toute la population et l'uniformité des plans d'enseignement dans tout l'État (MECD, 2004).

En 1857, la première loi générale d'éducation, appelée la Loi de l'Instruction Publique (Ley de Instrucción Pública) ou la loi Moyano (Ley Moyano), régule de manière globale le système éducatif.

Plus de cent ans après que soit promulguée cette dernière, après la deuxième république espagnole (1931-1936) et après la dictature du général Franco (1936-1975), est publiée la Loi Générale d'Éducation et de Financement de la Réforme Éducative (Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, LGE) le 4 août 1970. Cette loi prétend surmonter les contradictions des systèmes antérieurs, qu'elle juge insuffisants pour répondre à l'accélération des changements socio-économiques en Espagne. Elle reconnaît implicitement l'échec de l'enseignement autoritaire mis en place durant les trente dernières années (MECD, 2004, p. 6). La LGE propose un avancement remarquable en prétendant établir l'égalité des opportunités éducatives pour une société plus juste. Elle demande une meilleure qualité d'enseignement et favorise l'intégration sociale de tous les espagnols, ouvrant la porte de l'éducation à toutes les classes sociales, sans discrimination aucune.

Après la mort du général Franco, commence une période de transition durant laquelle le Parlement met en place une Constitution démocratique, approuvée par un referendum en 1978. L'article 27 de cette Constitution établit les principes fondamentaux de toute la législation actuelle en matière d'éducation.

La Loi Organique du Droit à l'Éducation (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, LODE) du 3 juillet 1985 est présentée dans le but de garantir le développement des

principes établis dans la Constitution : assurer le droit à l'éducation pour tous, partant d'un enseignement de base et obligatoire sans discrimination aucune. L'éducation doit permettre le plein épanouissement de la personnalité de l'élève, la formation au respect, à la tolérance et à la liberté en tant que principe démocratique du vivre ensemble, l'acquisition de connaissances, et la participation active dans la société. (MECD, 2004, p. 8).

La Loi Organique Générale du Système Éducatif (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, LOGSE) du 4 octobre 1990 est mise en place pour réguler la structure et l'organisation du système éducatif au niveau non universitaire. Elle réitère les principes reconnus dans la Constitution et dans la LODE : la scolarité obligatoire et gratuite s'étend de 6 à 16 ans, le ratio d'élèves par classe diminue, une spécialisation des professeurs se met en place. L'enseignement est conçu selon les capacités des élèves et l'égalitarisme académique est renforcé. Cette nouvelle structure éducative établit les étapes suivantes : l'éducation infantine, l'éducation primaire, l'éducation secondaire obligatoire (ESO), le *Bachillerato* (baccalauréat) et les formations professionnelles (MECD, 2004, p. 9).

D'importantes lacunes et déficiences de la LOGSE donnent lieu à une nouvelle loi : la Loi Organique de la Participation, de l'Évaluation et du Gouvernement des Établissements Éducatifs du 21 novembre 1995 (Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, LOPEG). En deux mots, elle aborde l'organisation et la participation des structures et acteurs éducatifs, mais elle traite aussi de l'inspection des administrations éducatives et de la régulation de l'exercice de la supervision (Barbero, 2015, pp. 27-28).

Enfin, la Loi Organique de la Qualité de l'Éducation du 24 décembre 2002 (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE), modifie à la fois la LODE, la LOGSE et la LOPEG. Elle propose diverses mesures ayant pour objectif principal d'atteindre une éducation de qualité pour tous, sans réorganiser en profondeur le système éducatif, mais en proposant plutôt d'établir des réformes dans certains aspects clés. Elle n'a, cependant, pas été menée à bout, car après l'arrivée du groupe socialiste au pouvoir, elle a été remplacée par une nouvelle loi, en 2006 : la Loi Organique d'Éducation du 3 mai 2006 (Ley Orgánica de Educación, LOE) (Barbero, 2015, p. 28).

Tout en conservant en grande partie la LOGSE, elle se fonde sur trois principes : fournir une éducation de qualité à tous les citoyens indépendamment de leur sexe et à tous les niveaux éducatifs ; promouvoir la participation de tous les composants intégrés au système éducatif, répondre aux objectifs éducatifs plantés par l'Union européenne (UE) (Barbero, 2015, pp. 28-29). La LOE prévoit de mettre en place pour les élèves de plus de 16 ans qui n'ont pas obtenu leur certificat d'études de l'enseignement secondaire obligatoire, des programmes de formation professionnelle initiale, afin de prévenir le décrochage scolaire précoce, d'offrir aux élèves et aux étudiants davantage de possibilités de formation et de qualification et de faciliter l'accès à la vie professionnelle.

Après des mois de polémiques et de grèves éducatives le Congrès accepte une nouvelle réforme éducative : la Loi Organique pour l'Amélioration de la Qualité Éducative du 9 décembre 2013 (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE). Elle prétend faire face aux principaux problèmes détectés dans le système éducatif espagnol, en se basant sur les résultats reflétés dans différentes évaluations d'organismes européens et internationaux et prévoit, entre autres, de réduire le taux de décrochage scolaire précoce, d'améliorer les résultats scolaires et d'améliorer l'employabilité (Barbero, 2015, pp. 29-30).

2 LA COMMUNAUTÉ GITANE EN ESPAGNE

2.1 Minorité ethnique : définition

Selon Akkari (2009), « la catégorie ethnique est un dérivé du grec ethnos au sens de classe d'êtres d'origine et de condition commune. Ce terme désigne un ensemble d'individus qui ont des caractéristiques communes » (p. 34). Le terme de « minorité » peut varier sensiblement en fonction des contextes dans lequel il est traité. Suivant les principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle (2006) « la position non dominante de groupes minoritaires n'est pas toujours due à une faiblesse numérique. Elle a souvent une dimension qualitative liée aux caractéristiques culturelles et socio-économiques de la communauté considérée » (p. 16). En effet, ce terme se réfère généralement à des collectifs dominés, à la culture d'une population marginalisée ou vulnérable, vivant dans l'ombre de groupes majoritaires, considérés comme dominants. D'après Meunier (2007) « le concept de 'minorité' peut être défini comme collectivité constituée sur la base d'une origine commune réelle ou supposée. La minorité peut aussi bien être ethnique, culturelle, religieuse, que nationale ou régionale » (p. 21). Les différentes caractéristiques culturelles (pratiques, croyances, modes de vie) sont « 'appréciées' et hiérarchisées. Et si certaines l'emportent, d'autres sont marginalisées » (UNESCO, 2006, p. 17). Les différences existantes entre les groupes majoritaires et minoritaires portent leurs lots de préjugés, de discriminations et de méfiances. Akkari (2009) relève que :

La reconnaissance officielle des minorités risque selon certains observateurs d'ouvrir la voie à la logique 'communautariste' dans le fonctionnement de la vie publique, selon laquelle chaque minorité ou groupe ethnique réclame et éventuellement obtient une représentation proportionnelle à son nombre dans chaque instance de l'organisation scolaire ou politique (Schnapper 92). La conséquence serait une surenchère dans les demandes de reconnaissance et un affaiblissement de la cohésion sociale » (p. 34).

2.2 Histoire et origine de la communauté gitane en Espagne

En Europe, les Roms sont certainement la plus grande minorité ethnique numériquement. Les populations roms sont diverses et se nourrissent de l'influence culturelle multiple par-delà des frontières. Elles sont souvent présentées comme un problème, font état de difficultés d'intégration et sont considérées comme marginales. « Les particularismes forts que sont la vie communautaire, une économie marginale, la vie dans l'instant, la mobilité, la dispersion, la diversité dialectale, la solidarité peuvent devenir des obstacles dans des sociétés caractérisées par l'individualisme, l'accumulation du capital, la sédentarité, l'uniformité et la compétitivité » (Conseil de l'Europe, 2011, p. 7). Les diverses populations roms ont en commun l'importance accordée à la famille qui est traditionnellement le fondement de leur organisation sociale (absence structurelle de pouvoirs permanents), économique (haute flexibilité et mobilité, stratégies de travail transmises de père en fils) et éducative (forte hiérarchie de genre et respect pour les décisions des aînés du groupe), mais aussi la fierté d'être différent, l'indépendance dans leurs activités économiques et l'absence d'enracinement territorial (Conseil de l'Europe, 2011, pp. 6-7). Cependant, en Espagne, les Gitans sont presque exclusivement sédentaires, en comparaison à d'autres groupes roms d'Europe.

En Espagne, ils sont communément appelés « Gitans » et sont sans doute les immigrés les plus anciens. Ils conservent toujours leur propre culture, bien différente de la culture majoritaire du pays. L'histoire des Gitans est difficile à connaître, car ils n'ont pas laissé de document écrit pour certifier leurs origines. Les valeurs et les coutumes sont transmises de génération en génération par voie orale. Il existe, cependant, diverses théories dont la plus communément acceptée est la thèse d'origine linguistique qui atteste qu'ils sont partis du nord-est de l'Inde. Il y a, en effet, une relation très étroite entre le romani et les langues parlées dans le nord-est de l'Inde. Les Roms viendraient tous du même endroit et se reconnaissent comme un seul et unique peuple. Il existe différentes données quant aux dates, au lieu de départ et aux raisons qui l'ont motivé, mais selon Bois (1994) les Gitans seraient partis de la région du Rajasthan vers l'an 1000, poussés par leur très vieille croyance que « cultiver la terre porte malheur » (pp. 21-22). Après avoir traversé la Perse, ils auraient emprunté deux routes principales et divergentes : la route du nord, passant par la Turquie, l'Europe centrale, la France, la Catalogne, l'Andalousie, jusqu'en

Scandinavie pour se rabattre vers le sud-ouest en traversant la Prusse et la Hongrie ; et la route du sud, passant par la Syrie, l'Égypte, le Maghreb et l'Andalousie. Les diverses dates sur leur séjour dans les différents pays européens coïncident avec les invasions auxquelles l'Inde a été soumise, pouvant être un des motifs de leur fuite.

Au début du XIV^{ème} siècle, la présence de Gitans dans plusieurs pays européens se confirme. Elle s'étend dans presque toute l'Europe aux XV et XVI^{ème} siècles. Toujours d'après Bois (1994), le premier Gitan à être arrivé en Espagne se nomme Juan de Egipto, il aurait reçu en 1424 un laissez-passer du roi Alfonso V d'Aragon. Peu après, les Gitans se seraient installés en Andalousie, satisfaits du climat agréable qui leur permettait de vivre dehors et du peuple andalou chaleureux et tolérant (p. 23). A cette époque, l'autorité politique et religieuse instable leur permit de se faire accepter. En effet, le pays était en guerre depuis plus d'un siècle contre les Arabes qui détenaient encore une partie de l'Espagne. L'autre partie, tombait, échappait puis retombait dans les mains des chrétiens, qui exigeaient la conversion au catholicisme des populations locales. Leur arrivée coïncide avec un moment historique : l'Espagne essayait d'atteindre une unification tant politique que religieuse, ce qui a provoqué, peu après, l'expulsion des derniers musulmans, Maghrébins et juifs. Paradoxalement, cette politique ne s'est pas appliquée aux Gitans, du moins dans les premiers temps (Cabanes, Vera García, & Bertomeu Martínez, 1996, pp. 88-89). En Andalousie, les Gitans venus du nord ont rencontré des Gitans (« frères de race ») arrivés d'Afrique du nord, d'Égypte ou plus lointainement d'Inde. Les premiers, officiellement admis, se sont installés à Jaén et Grenade, dans des zones délimitées, en dehors des villes. Les Gitans se seraient aperçus que l'Andalousie était une sorte de fin du monde, et comme l'explique Bois (1994) :

Pourquoi ne pas mettre fin ici à cinq siècles d'errance, et quitter la roulotte et s'établir? On vivra de métiers traditionnels de la race gitane, le travail des métaux, du cuivre et du bronze, de l'osier, de la tonte du bétail, du commerce de brocante, du troc: on jouera du violon, du tambourin et puis de la guitare, on dansera, chantera puisque cette manière particulière de faire de la musique semble séduire les andalous, puisque certains d'entre eux commencent même à donner de l'argent pour écouter et regarder (p. 23).

Après avoir été privilégiés par une situation qui leur facilitait le transit et leur permettait de séjourner dans différents endroits de la péninsule, ils acceptèrent

d'abandonner leur statut de voyageur. Cette époque correspond à la « période idyllique » (1425-1499) qui se caractérise par l'absence de conflit. Les Gitans bénéficiaient de traitements privilégiés (libre circulation, exonération de paiement de taxes, entre autres) (Sanchez Ortega, 1986, cité dans Barbero, 2015, p. 9).

En 1499, les Rois Catholiques dictèrent une première ordonnance contre eux. A celle-ci en suivirent une longue série, toutes décidées à obtenir l'établissement des Gitans, mais aussi l'abandon de leurs signes identitaires : traditions, habillement, langage, mariages entre eux. La non-exécution de ces règles entraînait la persécution, l'expulsion, voire même la mort (Cabanès, Vera García, & Bertomeu Martínez, 1996, p. 89). Les Gitans se sont cachés pendant plus de 200 ans et se sont convertis au catholicisme mais en y mélangeant tout un tas de pratiques et de croyances ancestrales. D'après Sanchez Ortega (1986, cité dans Barbero 2015), cette époque est la « période d'expulsion » (1499-1633), lorsque les Rois Catholiques tentaient de mener à bout une unification politico-religieuse du pays, changeant brusquement la situation d'accueil qui prévalait, par une période de persécution et d'expulsion envers les Gitans (p. 9).

Ce n'est qu'en 1783, à l'arrivée du roi libéral Charles III qu'ils se sont vus accorder un statut officiel. C'est la « période d'intégration » (1633-1783). Felipe IV mit fin à tous décrets d'expulsion. Malgré cela, les interdictions envers l'identité culturelle de cette communauté se sont maintenues. Ensuite, Carlos III a initié une période de tolérance sans précédent envers les Gitans, établissant des mesures comme la prise en compte de ces derniers en tant que citoyens espagnols (Sanchez Ortega, 1986, cité dans Barbero, 2015, p. 10).

Selon Cabanès, Vera García, & Bertomeu Martínez (1996), l'Espagne a mis en place une politique d'assimilation forcée (car elle s'est aperçue que la persécution des Gitans n'était pas bénéfique économiquement) qui s'est heurtée avec la période d'expulsion active dans presque toute l'Europe. En conséquence, un grand nombre de Gitans se sont sédentarisés en Espagne pendant que l'expulsion des autres pays les obligeait à continuer leur chemin (p. 89). L'Espagne aurait opté pour cette politique d'assimilation car il ne paraissait pas opportun de renvoyer les Gitans : le royaume espagnol était confronté à une période de dépeuplement suite au départ

des Maures. Les besoins de l'époque ne permettaient pas de subir d'autres expulsions (Cabanes, Vera García, & Bertomeu Martínez, 1996, p. 89).

La « période de migration » commence ensuite (1783-1812). Aucune loi, depuis Carlos III, n'a plus été prononcée contre les Gitans. Avec la révolution industrielle, les individus quittent les campagnes et se sédentarisent dans les villes. Il se produit, à cette époque, un nombre élevé de migrations du peuple gitan ou d'autres populations en général. (Sanchez Ortega, 1986, cité dans Barbero, 2015, p. 10).

Puis la « période constitutionnelle » arrive (1812-1978). Cette étape poursuit un chemin vers l'intégration et la reconnaissance des droits du peuple gitan. Malgré cela, certains épisodes comme la guerre civile espagnole ou la deuxième guerre mondiale (bien que l'on parle régulièrement de l'holocauste juif, 600'000 gitans se sont fait exterminer par les nazis), font rechuter cette progression : la communauté gitane est prise pour cible, on les surveille pour éviter une hétérogénéité culturelle dans le pays. En 1978, la Constitution espagnole proclame dans son article 14 l'égalité de tous les Espagnols devant la loi et inscrit une nouvelle étape dans la manière dont le peuple gitan pourra parvenir à son intégration. De plus, la protection de cette minorité n'est pas seulement garantie au niveau étatique, il existe aussi pour l'Espagne des obligations découlant d'accords internationaux (Sanchez Ortega, 1986, cité dans Barbero, 2015, p. 10).

2.3 Situation sociale actuelle de la communauté gitane en Espagne

Analyser la situation démographique de la communauté gitane est difficile en raison des nombreux chiffres, qui parfois transmettent des données biaisées, contradictoires ou erronées. Selon le Ministère de la Santé, des Services Sociaux et de l'Égalité (2016), la population gitane espagnole s'élèverait entre 725.000 et 750.000 personnes (chiffre officiel employé par les institutions européennes dans l'estimation de la population gitane par pays de l'ensemble de l'Europe) (p. 94). Cela est une estimation, le chiffre exact est inconnu. Le recensement des communes est une donnée statistique qui ne demande pas de spécification ethnique ou culturelle.

Avec ce nombre, ce groupe représente la minorité ethnique la plus nombreuse d'Espagne.

L'importante progression de la population gitane durant les dernières décennies grâce aux avancées politiques, sociales et économiques de la société espagnole dans son ensemble est remarquable. Cependant, un écart inégalitaire persiste entre la population gitane et l'ensemble de la population espagnole. Les Gitans d'Espagne continuent de présenter des pourcentages plus élevés de pauvreté, d'exclusion et de vulnérabilité sociale que l'ensemble de la population. On ne peut pas dire que tous les Gitans sont en situation marginale, même si la majeure partie des marginalisés en Espagne est gitane (Salinas, 2005, p. 13). Plusieurs études reflètent ce constat. Ici, sera surtout utilisé le rapport sur l'exclusion dans la communauté gitane de Damonti et Arza Porra (2014). Selon ce dernier, dans presque toutes les dimensions de l'exclusion étudiées, il existe un écart d'inégalité entre la communauté gitane et le reste de la population espagnole. On observe les plus grandes différences dans les domaines de l'emploi, du logement, de la santé et de l'éducation, soit les principaux axes du processus d'inclusion sociale. La différence de pourcentage, en 2013, entre la communauté gitane en situation d'exclusion et l'ensemble de la population a diminué par rapport à 2007. Cependant, cette différence est le reflet d'une augmentation du pourcentage d'exclusion de la population non-gitane. Les taux de pauvreté entre la population gitane et non-gitane se maintiennent et restent énormes (Damonti & Arza Porra, 2014).

Dans le domaine de l'emploi, la communauté gitane serait marquée par une incidence élevée de chômage, de précarité de l'emploi, de sous-emplois, de bas niveau de qualification et de faibles revenus salariaux.

Dans le domaine du logement, le problème actuel de la communauté gitane n'est plus la résidence dans des bidonvilles (chabolos), bien que cela n'ait pas complètement disparu, mais les conditions de vie et les difficultés pour les jeunes couples et pour les familles qui habitent dans un logement inadéquat d'accéder à des appartements.

Le pourcentage d'exclusion dans le domaine de la santé serait 3 fois plus élevé que pour l'ensemble de la population.

Dans le domaine de l'éducation, malgré les progrès importants de scolarisation, les élèves gitans n'ont pas encore atteint les niveaux d'éducation et de qualification de l'ensemble de la population. La communauté gitane enregistre les taux de réussite scolaire les plus bas d'Espagne et les plus hauts taux de rejet et d'exclusion sociale.

La communauté gitane, selon les sources utilisées pour réaliser cette enquête serait le groupe le plus discriminé d'Espagne avec la population maghrébine et subsaharienne. Les effets de cette discrimination persistante sont des obstacles à une pleine intégration et une pleine participation de cette communauté au sein de la société espagnole. Les enquêtes et recherches de terrain se font généralement sur la base des gitans « visibles », souvent les plus marginalisés. Il est donc possible que les résultats ne prennent pas beaucoup en compte les gitans normalisés et que les résultats soient plus négatifs que ceux de l'ensemble de la population. Les gitans espagnols sont un groupe hétérogène, ils ont des situations socio-économiques, des luttes politiques, des opinions religieuses et des niveaux académiques divers (Salinas, 2005, p. 13).

Cette situation d'inégalité et d'exclusion multidimensionnelle exige la mise en place de politiques globales en vue d'une amélioration de leur intégration sociale. Bien que l'intervention doive être intégrale, l'enquête de Damonti et Arza Porra (2014) admet qu'elle doit surtout s'axer sur l'éducation et la lutte contre les discriminations. En effet, ces domaines peuvent servir de levier pour des changements dans le reste des dimensions. La Stratégie Nationale pour l'Inclusion Sociale de la Population Gitane en Espagne 2012-2020, par exemple, établit dans les quatre domaines clés de l'inclusion sociale (éducation, emploi, logement, santé) des objectifs à atteindre. Malheureusement, la Constitution, les lois éducatives, le droit pénal, etc., qui protègent de manière explicite le droit à la différence et qui combattent le racisme et la discrimination, sont plus progressistes que la société. La société majoritaire espagnole voit ce groupe comme un problème et non pas comme une diversité culturelle et renvoie une attitude de rejet et des préjugés envers les Gitans. (Salinas, 2005, p. 13).

3 INTÉGRATION DE LA COMMUNAUTÉ GITANE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

3.1 Scolarité et intégration de la communauté gitane dans les législations éducatives

Les informations partagées dans cette partie sont majoritairement tirées du texte de Jesús Salinas Catalá (2015) qui s'appuie notamment sur un rapport sociologique effectué, à la demande du Secrétariat Gitan, par l'Institut de Sociologie Appliquée. Les données suivantes ne prétendent pas faire un historique complet de la scolarisation des Gitans en Espagne et portent davantage d'intérêt à la fin du XXème siècle, lorsque fût approuvée la nouvelle Constitution démocratique espagnole.

Au début du XXème siècle, l'Espagne comptait un taux d'analphabétisme égal à 56%. La moitié de sa population était des agriculteurs, vivant dans des zones rurales où il n'y avait que peu d'écoles. S'il y en avait, elles étaient surpeuplées (environ 50 élèves pour un maître peu formé et sans trop de moyens didactiques à offrir). Si les enfants dans les zones rurales avaient peu de place à l'école, les enfants gitans en avaient encore moins (Salinas Catalá, 2015, p. 97). Entre les années 1960 et 1970, la scolarisation est promue par les institutions religieuses. Caritas Diocesana demande des salles de classe et les dirige afin de palier à la déscolarisation généralisée des enfants gitans. Les classes accueillent des enfants de tous âges et de tous niveaux, et un enseignant. Les progrès scolaires sont peu remarquables, les institutions religieuses finissent par demander un accord avec le Ministère de l'éducation.

Entre les années 1973 et 1978, 45% des enfants gitans n'étaient pas scolarisés et 68 % des adultes (à partir de 16 ans) étaient analphabètes (Salinas Catalá, 2015, p. 111).

3.1.1 *Les « écoles-ponts » entre (1978 – 1986)*

Les « écoles-ponts » sont des écoles séparées des écoles ordinaires, elles ont été instaurées et créées pour les enfants gitans. C'est la seule politique spécifique adressée aux Gitans. Elles naissent d'un accord entre l'Église catholique et le Ministère de l'éducation. L'Église catholique s'engage à fournir des locaux tandis que le Ministère de l'éducation prévoit les équipements et le matériel nécessaires.

Elles sont créées dans le but de répondre aux désavantages éducatifs causés par des facteurs économiques et sociaux, le travail précoce des enfants, la discrimination scolaire et les lacunes pédagogiques. Ce sont des établissements de transition pour que les élèves gitans développent les compétences scolaires et sociales nécessaires pour entrer dans les écoles ordinaires au niveau qui leur correspond et pour qu'ils puissent s'adapter à la société qui les environne. La reconnaissance de la non-scolarisation des enfants gitans est un aspect important dans la création de ces écoles. Cependant, le système éducatif continue de répandre le rejet de la société majoritaire envers la population gitane en excluant les élèves gitans du reste des élèves. Le projet des « écoles-ponts » est de courte durée. En huit ans, le nombre d'élèves gitans qui les ont fréquentées s'élève à 6.000 alors qu'il y avait plus 100.000 enfants gitans en tout (Salinas Catalá, 2015, p. 111). En effet, la LODE (1983) fait disparaître les « écoles-ponts » en faveur d'un système éducatif intégré dans lequel les écoles sont ouvertes à tous et pour tous. Ce changement de politique vise la population gitane, pourtant il ne la cite pas explicitement (Salinas Catalá, 2005, 2009).

3.1.2 L'enseignement compensatoire (1983 - 2000)

Les « écoles-ponts » sont fermées et les nouvelles politiques éducatives ne font pas explicitement référence à la population gitane. La LOGSE (1990) mentionne à ses articles 1, 2 et 63 la formation au respect de la diversité culturelle et linguistique en Espagne, le rejet de tous types de discrimination et la compensation des inégalités éducatives afin d'éviter les inégalités causées par des facteurs sociaux, économiques, culturels, ethniques ou géographiques. Elle souligne la nécessité d'une éducation interculturelle pour favoriser l'identification des minorités ethniques et culturelles. Elle favorise le concept de compensation, lié à l'immigration et aux élèves à besoins particuliers et semble confondre les termes d'interculturalité et de compensation. L'éducation compensatoire peut se définir comme l'ensemble des pratiques et des programmes éducatifs spécifiques qui visent à inclure les élèves en situation de désavantage social pour compenser leurs difficultés.

La LODE et la LOGSE mettent en valeur les principes contenus dans l'article 27 de la Constitution espagnole. Elles ne citent pas expressément les Gitans, mais souhaitent que leur politique se répercute sur eux (Salinas, 2009). En théorie, elles exploitent le thème de la diversité culturelle, mais en pratique il n'y a pas de développement du

curriculum scolaire. Il y a seulement des tentatives pour inclure ce thème comme par exemple, la mise en place d'une semaine culturelle ou d'activités folkloriques et anecdotiques. Derrière la rhétorique du discours interculturel se cache les mêmes pratiques d'assimilation culturelle (Salinas, 2009). Aussi la LOPEG (1995) oblige tous les établissements publics à scolariser les élèves avec des besoins particuliers. Comme la LOGSE, elle établit des objectifs pour prévenir et compenser les inégalités d'accès, de promotion et de continuité dans le système éducatif des personnes en situation de désavantages sociaux, économiques, géographiques ou encore ethniques en évitant toute forme de ségrégation (plus d'enseignants, ouverture de nouveaux établissements, services de soutien scolaire, bourses d'étude et flexibilité dans les règlements d'admission, par exemple). Elle considère l'élève en situation de désavantage culturel ou social comme ayant des besoins éducatifs particuliers et individualise le problème sans tenir compte des causes, essentiellement sociales, qui génèrent ces inégalités (Salinas, 2005). Cependant, les modèles d'intervention ne peuvent pas être que des actions individuelles. Au contraire, ils doivent être dirigés vers le collectif.

Les actions entreprises par l'éducation compensatoire constituent une politique de discrimination positive. Or, les mêmes erreurs sont commises. Des pratiques ségrégatives sont utilisées pour répondre à l'égalité des chances : on essaie de répondre aux difficultés des élèves en les séparant de leur classe. Il existe des salles de classe compensatoire avec des renforts individuels spécifiques. Ces classes mettent davantage en évidence la situation d'exclusion à laquelle font face les élèves gitans. Lorsque ces pratiques se sont vérifiées inefficaces, elles ont été justifiées comme un manque de motivation de la part des étudiants, sans remettre en cause leur pertinence (Salinas Catalá, 2015).

3.1.3 De nos jours

La LOCE (2002) signale « la capacité d'agir comme élément compensateur des inégalités personnelles et sociales » (art. 1) comme un principe d'un système éducatif de qualité. Elle reconnaît le droit de tous les élèves de recevoir les aides nécessaires afin de palier à des désavantages sociaux, culturels ou encore éducatifs (art. 2). Ce droit doit être étendu à tous indépendamment de l'appartenance ethnique. Aussi, elle implique les pouvoirs publics pour qu'ils développent et

proposent les moyens nécessaires pour compenser les inégalités et les désavantages sociaux (art. 40).

La LOMCE (2013) a pour objectif d'augmenter le taux d'élèves qui poursuivent leurs études scolaires, cependant, le budget visant à compenser les inégalités sociales et culturelles est presque suspendu. L'enseignement compensatoire perd près de 90% de ses fonds, affectant directement les populations les plus vulnérables, dont les élèves gitans (Salinas Catalá, 2015, p. 119). La conception du curriculum est axée sur les résultats et les mesures de réussite des tests standards, ce qui a des conséquences ségrégatives néfastes sur le traitement de la diversité.

Aujourd'hui la scolarisation des élèves gitans semble être généralisée. Après des siècles durant lesquels l'éducation a été dispensée au sein de leur propre groupe et durant lesquels les familles gitanes ont été soumises à la ségrégation et à l'acculturation, elles paraissent désormais penser que l'école est une étape essentielle pour accéder au monde du travail et pour avoir des chances égales à leurs pairs. Néanmoins, la scolarisation généralisée ne signifie pas qu'il n'y ait pas d'absentéisme, d'échecs scolaires, de difficultés entre le passage du primaire au secondaire ou du secondaire à l'université, et un écart dans les résultats entre les élèves gitans et non-gitans. La scolarisation s'est généralisée il y a seulement deux décennies, il y a eu beaucoup de changements pendant une courte période, mais il reste encore à faire. L'enseignement prétendument compensatoire est encore dispensé comme un modèle d'intervention, bien qu'il ne compense pas. Les élèves gitans continuent de subir le rejet de la société en ajoutant à la liste des étiquettes qui le marginalisent, l'échec scolaire, l'absentéisme et l'abandon scolaire précoce. L'idée qu'il s'agisse d'un groupe qui ne veut pas s'intégrer est encore profondément ancrée au sein de la société espagnole (Salinas Catalá, 2015).

L'Espagne s'est soumise à plusieurs compromis européens, dont à la Stratégie Nationale pour l'Inclusion Sociale de la Population Gitane en Espagne (Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España) du 2 mars 2012 qui définit des objectifs à atteindre dans les quatre domaines clés de l'inclusion sociale, à savoir l'éducation, l'emploi, la santé et le logement. Cette stratégie

souhaite par exemple (Ministre de la Santé, des Services Sociaux et de l'Égalité, 2012):

- Augmenter la scolarisation d'élèves gitans dans l'éducation infantine préscolaire (moins de 6 ans).
- Augmenter le taux de réussite académique, réduire le taux d'absentéisme et augmenter le nombre d'élèves gitans assistant aux cours adaptés à leur âge (sans redoublement) en éducation primaire (6-12 ans).
- Augmenter le taux de scolarisation en éducation secondaire de la population gitane (13-15 ans), augmenter le taux d'élèves gitans terminant l'éducation secondaire obligatoire, augmenter leur taux de réussite et de titularisation académique dans cette étape et réduire le taux d'abandon scolaire avant la finalisation de l'étape.
- Augmenter le niveau éducatif de la population gitane adulte. Réduire le taux d'analphabétisme absolu au sein de la population gitane et réduire la proportion de la population gitane entre 18 et 24 ans qui n'étudie pas.
- Augmenter le taux de la population gitane ayant complété des études post-obligatoires.

En résumé, hormis les compromis européens, il n'y a eu qu'une seule réponse ségrégationniste envers la population gitane depuis l'instauration de la démocratie espagnole. Les gitans n'ont plus jamais été cités explicitement dans une législation qui reconnaît leur spécificité culturelle. Bien que l'on puisse souligner la reconnaissance des diversités culturelles, on observe que s'entretiennent des raccourcis entre besoins éducatifs particuliers et minorités ethniques et culturelles. On peut aussi observer une absence de clarté dans le mélange des concepts d'éducation compensatoire et de diversité culturelle, ainsi qu'une conception individuelle de l'enseignement compensatoire. La tendance des politiques éducatives est de reconnaître les problèmes de scolarisation comme la somme des cas individuels. Les types de réglementations tel que l'enseignement compensatoire qui se confond avec l'éducation interculturelle génèrent des situations perverses qui empêchent la réalisation des principes sur lesquels elles se fondent.

3.2 Normalisation éducative des élèves gitans

La normalisation se réfère au droit de l'élève à accéder à une forme égalitaire d'éducation. Selon l'étude de la FSG (2009), la normalisation éducative d'un élève gitan se rapporte à la scolarisation dans le degré d'étude qui correspond à son âge, à l'acquisition des habitudes, normes et rythmes scolaires, au rendement scolaire, à la qualité des relations avec l'ensemble des élèves et le corps enseignant, la relation famille-école et la reconnaissance et la valorisation de la diversité culturelle de la part des enseignants. Dans cette partie seront partagées quelques données statistiques pour se faire une idée plus concrète de la réalité et de la situation des Gitans dans le système éducatif.

La situation de l'élève gitan a beaucoup évolué ces trente dernières années. Les politiques éducatives et l'évolution sociale en elle-même ont conditionné le développement de la scolarisation. Suivant le rapport de Damonti et Arza Porra (2014), en primaire, l'immatriculation des enfants gitans s'est généralisée, même s'il persiste quelques différences en comparaison avec l'ensemble de la population espagnole. Jusqu'au second cycle de l'éducation secondaire obligatoire (3 et 4^{ème} année) ² le niveau de scolarisation de la communauté gitane avec l'ensemble de la population est similaire (FSG, 2013). Ceci représente une avancée remarquable car le fait que les enfants gitans soient quasiment tous scolarisés en primaire était impensable il y a une dizaine d'années en arrière. Cependant, bien qu'il y ait eu d'importantes avancées sociales en Espagne en faveur de la communauté gitane, il reste encore des efforts à fournir pour atteindre une équité avec l'ensemble de la population (MSSSI, 2012, p. 13). En effet, la population gitane souffre toujours de retard dans le processus éducatif si on compare les données disponibles avec l'ensemble de la population. Par exemple, pour l'ensemble de la population, l'analphabétisme est pratiquement inexistant (2%), alors qu'il s'élève à 13-14% pour la communauté gitane. Ce chiffre peut augmenter jusqu'à cinq fois plus selon les études, d'après le Ministère de la Santé, de la Politique Sociale et de l'Égalité (MSPSE, 2011, p. 75). La hausse de scolarisation des élèves gitans n'empêche pas un haut taux d'absentéisme, un niveau d'instruction plus bas, des relations sociales dans les classes déficitaires, peu de participation des familles à l'école, des recours

² Voir en annexe les différents degrés de l'école obligatoire

compensatoires et des appuis scolaires plus demandés que pour le reste des enfants, perdant un levier fondamental pour la promotion sociale.

La majorité des enfants non-scolarisés ont moins de 3 ans. Ils ont un âge où la scolarisation est volontaire et payante. C'est certainement la gratuité de l'éducation primaire qui indique avec plus de force l'acceptation de l'institution scolaire par les familles gitanes. La présence d'enfants gitans dans la petite enfance représente d'une part que les familles gitanes montrent une attitude progressivement positive envers le système éducatif, et d'autre part que les probabilités de réussite de ces enfants peuvent augmenter dans le futur puisque la socialisation préscolaire est un facteur influent dans la réduction des inégalités éducatives (MSPSE, 2011, p. 98).

Les études sur la normalisation éducative des élèves gitans en éducation primaire de la FSG (1994, 2002, 2009) reflètent comment, même si la situation éducative des Gitans s'est améliorée au fil des ans, leur niveau éducatif actuel continue d'être plus bas que les autres groupes sociaux. Selon leur dernière étude (FSG, 2009), l'accès à l'école est une réussite quasiment maximale : 6.8% d'enfants gitans sont scolarisés plus tard que ce qui a été établi par la loi (6 ans), 84.5% des enfants gitans sont scolarisés avant 6 ans, 47.3% avant 3 ans et 90.9% des élèves gitans sont intégrés au degré scolaire qui correspond à leur âge. Néanmoins, presque un quart d'élèves gitans (22.5%) s'absentent de manière prolongée (trois mois ou plus) pendant l'année. De manière générale, l'élève gitan a une présence régulière à l'école, mais il existe une différence importante entre les rythmes, les routines et les normes scolaires acquises par l'élève gitan que par les autres élèves : 17.3% ont des retards habituels et 4.5% de manière continue, 21.8% des élèves gitans n'apportent jamais leur matériel scolaire nécessaire, tandis que 37.1% montrent peu ou pas d'intérêt pour leurs études. Au sujet de la réussite scolaire, 24% des élèves gitans se situent dans la moyenne du groupe, 29% sont en dessus, 12% sont en dessous et 35% sont très en dessous. Le rendement scolaire a évolué positivement dans les quinze dernières années, tandis que les résultats se maintiennent dans les dernières huit années. Preuve qu'il y a un changement dans la normalisation des élèves gitans dans le système éducatif, il y a chaque fois plus de familles qui communiquent avec les enseignants, qui se présentent aux rendez-vous et qui justifient les absences. Les familles valorisent chaque fois plus l'éducation et leur confiance dans le système

éducatif a aussi augmenté : 50.3% des familles veulent que leur enfant termine les études obligatoires et 44.9% des élèves gitans veulent les terminer. Toutefois, la majeure partie des établissements ne répond pas à la diversité ethnique des élèves, bien qu'il y ait une évolution positive quant à la préoccupation de connaître la culture gitane chez les enseignants. On dénombre encore 67% des enseignants qui n'ont pas prévu d'incorporer au programme des éléments en relation avec la communauté gitane. Ceci dit, on perçoit une augmentation du nombre d'établissement (67%) qui ont prévu d'incorporer des éléments culturels ou historiques sur la communauté gitane dans leurs projets, 17% des établissements ont déjà incorporé quelque chose alors que 22% ne voient pas le besoin de le faire (en 1994, ce nombre s'élevait à 43%).

Le rapport de la FSG (2013) rend compte d'un écart qui se vérifie avec cruauté dans les chances d'accéder au cycle secondaire pour les étudiants gitans ainsi que les possibilités de compléter leurs études obligatoires (la LOGSE fixe à 16 ans la fin des études obligatoires). En effet, 64% des jeunes étudiants gitans ne concluent pas leurs études obligatoires, contre 13% pour le reste de la population. A 12 ans, le nombre d'enfants scolarisés gitans et non-gitans est quasiment similaire (98.6% et 99.2% respectivement) et cela jusqu'à 14 ans. Cependant, c'est à partir de cet âge que s'ouvre un écart significatif. A 15 ans, le nombre d'élèves gitans scolarisés chute à 86.3% face à 97.9% pour le reste de la population, à 16 ans ce chiffre baisse à 55.5% contre 93,5 % et à 18 ans se note la différence maximale : 71.1% des jeunes gitans ne sont pas scolarisés contre 20.8% pour le reste de la population. Il faut, néanmoins, tenir compte que les données exposées quant à la scolarisation ne correspondent pas forcément à une scolarisation effective ou réelle. Le fait d'être immatriculé ne signifie pas que la présence soit régulière.

La deuxième année de la ESO est également une période significative, puisque c'est à ce moment que se note le plus d'abandon. L'abandon scolaire précoce se situe à 63,7% chez les étudiants gitans contre 19,4% pour les autres étudiants. L'origine familiale (demande en mariage, devoir d'assumer des responsabilités familiales), le manque de motivation et d'appréciation pour les études et la recherche d'emploi, sont les principales causes d'abandon relevées par l'étude. Nous ne pouvons pas savoir si l'abandon s'est produit tout au long de leur scolarité ou à la fin de celle-ci (une fois que toutes les possibilités de redoublement aient été

épuisées ou sans avoir atteint la réussite scolaire) ou lors de la transition vers le secondaire. Le redoublement à l'école primaire est très élevé chez les enfants gitans, ce qui pourrait expliquer en partie les hauts taux d'abandon scolaire au secondaire (MSPSE, 2011, p. 101). L'immatriculation des élèves gitans de 14 ans dans des degrés correspondant à leur âge s'élève à 26.5%, face à 68% pour le reste de la population. 60.4% de la jeunesse gitane a comme maximum l'éducation primaire complète, et 64% d'entre eux n'ont pas terminé la ESO (contre 13% de la population dans son ensemble qui n'a pas le titre de fin de la ESO). L'absentéisme scolaire figure parmi les facteurs qui impactent négativement l'abandon des études : 14.5% des jeunes immatriculés manquent des cours plus de quatre jours par mois et 22.9% n'ont pas assisté à un cours au minimum un jour par mois. L'absentéisme scolaire s'intensifie à la ESO (14.3% contre 10% en primaire).

Le taux de personnes gitanes avec un titre post-obligatoire est aussi très réduit (un total de 49,8% de la population étudie le baccalauréat alors que ce pourcentage est réduit à 3,4% au sein de la communauté gitane (FSG, 2013, p. 89). La présence de la population gitane à l'université est très rare. Entre 0.3% et 1.2%, seulement, font des études universitaires contre 22.3% de la population en générale aux mêmes dates, selon le Centre National d'Innovation et d'Investigation Educative (CNIIE, 2017, p. 13). Cet écart entre la population gitane et le reste de la population a pour conséquence immédiate que les niveaux de formation de la jeunesse gitane soient inférieurs à ceux de la jeunesse en général.

Toutes ces données nous permettent de conclure que la scolarisation en primaire est quasiment normalisée. Au niveau secondaire, la déscolarisation reste élevée (même si elle s'est améliorée par rapport aux décennies précédentes). Néanmoins, il est important de garder à l'esprit que la plupart des élèves non-scolarisés dans l'enseignement obligatoire ont un âge correspondant aux années du cycle secondaire obligatoire. Cela peut indiquer que l'accès à l'éducation est adéquat mais que quelque chose aurait échoué dans la trajectoire scolaire pour que se produisent ces abandons précoces. L'éducation est une des clés essentielles de l'inclusion sociale de la communauté gitane, car elle détermine un avenir professionnel et économique. Si leur intégration dans le système éducatif n'est pas adéquate, tout le système d'inclusion est affecté.

Il est également à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves gitans qui appartiennent à différents niveaux socio-économiques et éducatifs. De plus, ces résultats ne sont pas significatifs de chaque communauté autonome espagnole. Il pourrait y avoir différentes conclusions en fonction du lieu dans lequel réside l'enfant. La continuité et la réussite dans le système éducatif des étudiants gitans à la ESO et dans les études post-obligatoires sont aujourd'hui un défi à affronter. Le décrochage scolaire précoce est une barrière à franchir pour assurer une véritable inclusion sociale.

3.3 Curriculum scolaire et référence à la communauté gitane

« Le curriculum est le résultat d'un processus de sélection des connaissances considérées comme dignes d'être transmises » (Salinas, 2005, p. 30). En effet, c'est la nature politique du curriculum qui détermine ce qui doit être enseigné et ce qui ne doit pas être enseigné. Il représente l'ensemble des savoirs programmés et transmis.

Malgré les avancées reconnaissables des dernières années en matière d'éducation, il semblerait que l'institution scolaire, l'homogénéisation de sa structure, son fonctionnement et ses méthodes n'incluent toujours pas la singularité d'une minorité ethnique telle que celle des Gitans. La meilleure façon de savoir si dans la pratique le programme inclut la communauté gitane est d'aller le vérifier dans les manuels scolaires. L'étude du CNIIE (2017) analyse le degré de présence, d'absence et la perception de la culture gitane dans les manuels scolaires et le curriculum, dans un ensemble de 221 livres de diverses éditions des matières principales scolaires du primaire et du secondaire. Le curriculum scolaire concrétise la culture choisie pour la reproduction scolaire à travers les textes (Salinas, 2005). Il faut se demander quelles sont les significations qui se produisent et qui se transmettent, quels sont les cultures et les savoirs didactiques qui se présentent à travers les textes, sous quelles formes, comment se produisent-ils et que (qui) représentent-ils ? Est-ce que les élèves apprennent-ils la même chose ?

L'inclusion scolaire d'une minorité ethnique se produit aussi bien à travers le curriculum prescrit (la littérature, l'histoire, les valeurs civiques, l'éducation à la citoyenneté, etc.) que le curriculum caché (l'organisation scolaire, la structure, les méthodes et le matériel didactique, les moyens de communication, etc.).

3.3.1 *Le curriculum prescrit*

Le curriculum prescrit sélectionne le contenu de l'enseignement à travers les livres et les manuels. Ces derniers objets sont des artefacts culturels qui reflètent et déterminent la culture légitime. Les livres et manuels sont utilisés comme des organisateurs et des outils de médiation qui mettent en pratique le curriculum prescrit (CNIIE, 2017). Il est alors nécessaire de se demander qu'est-ce qui est inclus dans la médiation entre le sujet et la culture, comment cela est-il inclus et par conséquent, quel contenu est exclu.

Selon l'étude de la CNIIE (2017), il y a plus de références à la culture gitane à la ESO qu'en primaire (84% des références sont dans les manuels de secondaire). La majeure partie des références se trouve dans les livres de littérature et de langue castillane mais elles ne constituent pas forcément une reconnaissance de la culture gitane, car elles portent sur des règles orthographiques ou sont liées à des œuvres littéraires qui font allusion à la communauté gitane. Elles n'évitent pas une image préjudiciable ou stéréotypée de cette culture. Quelques illustrations sont ambiguës et conduisent à associer la culture gitane au *flamenco*, pouvant renforcer le stéréotype et les confusions. Les références littéraires sont rares et la majorité sont anecdotiques et peuvent porter préjudice (sur 84.4% seulement 15.6% peuvent être considérées comme inclusives ou respectueuses). Les auteurs et éditeurs reflètent la diversité culturelle et ethnique à travers des traits phénotypiques des personnages, qui font seulement référence aux immigrants et qui ne va pas plus loin que le politiquement correct. Cela constitue les oublis les plus fréquents. Il y a des illustrations et des photos représentant des personnes d'origines différentes sans ne jamais faire référence à la communauté gitane.

3.3.2 *Le curriculum caché*

Le curriculum caché correspond aux messages transmis implicitement par l'organisation des activités pédagogiques, les relations et les attitudes des enseignants. Effectivement, ce qui ne se dit pas dans les manuels fait aussi partie du discours scolaire. Ce qui se dit et ce qui est tu constituent une vision culturelle de ce qui est à transmettre. Il existe un lien entre les savoirs sélectionnés ou mis sous silence dans l'expérience des groupes sociaux dominants ou dominés. L'absence et la déformation des Gitans dans les manuels scolaires font partie du curriculum caché de l'éducation.

Les silences font également partie du curriculum. Sur 40.000 occasions, l'étude de la CNIIE (2017) a trouvé 32 allusions directes aux Gitans. Dans tous les livres analysés elle y trouve des absences, des oublis et des indifférences (oublis délibérés ou absences injustifiées). Les oublis délibérés se rapportent à l'effort réalisé pour refléter la diversité de la population en Espagne à travers des dessins et des images de personnes d'ethnies différentes sans que jamais n'apparaisse une allusion à la communauté gitane (contes, légendes, chansons, œuvres musicales, fêtes, tenues vestimentaires, personnages sociaux) qui vit depuis tant d'années sur le territoire espagnol. A la ESO, le domaine de « langue castillane et littérature » recourt à la *copla* et au *flamenco* pour exemplifier des chants populaires mais ne fait aucune référence à des chanteurs, musiciens, interprètes ou auteurs gitans, ni à leurs influences. En primaire, les valeurs civiques et sociales invitent à respecter et valoriser la diversité et à éliminer la discrimination et l'intolérance, cela pourrait offrir l'opportunité de questionner l'existence de stéréotypes et de préjugés envers la communauté gitane, mais cela n'est pas fait. Les absences injustifiées se réfèrent aux omissions de faits historiques ou d'apports culturels qui traduisent des informations biaisées, incomplètes, inexactes et peu objectives. Il y a environ 70 thèmes ou unités où l'on peut trouver ce genre d'oublis. Dans le cas des sciences sociales et de l'histoire au secondaire, les thèmes de flux migratoire, de composition de la population espagnole ou encore de l'extermination des juifs par les nazis sont abordés sans parler de l'histoire, du parcours ou de la participation des Gitans. Les absences généralisées des Gitans naturalisent l'oubli. Cette perte d'occasion pour les représenter dans des espaces sociaux frise la discrimination et paraît plus grave quand il est nécessaire de citer le peuple gitan (de reconnaître sa participation, sa contribution et sa relation avec le thème) pour traiter d'un sujet avec rigueur.

Malgré la reconnaissance formelle du respect et du traitement de la diversité culturelle dans les programmes éducatifs, de manière générale, les Gitans n'existent pas dans les manuels scolaires : sur 40.000 pages analysées et 221 livres, il y a seulement 32 références explicites dans 34 pages, ce qui représente 0.08% des pages analysées.

L'absence ou les références déformées des Gitans dans les manuels scolaires n'affectent pas seulement les élèves gitans, mais tous les élèves en transmettant une

image irréaliste et stéréotypée de la culture gitane. Le peuple gitan doit être perçu comme faisant partie intégrante de la société espagnole pour accéder à une connaissance approfondie de la réalité sociologique, culturelle et démographique du pays. Son histoire et sa participation dans la pluralité culturelle espagnole font partie de cette connaissance. Le droit à la reconnaissance de son appartenance culturelle et sociale se matérialise quand les élèves s'identifient dans les manuels scolaires à travers des références respectueuses de leur groupe culturel. Si l'on prétend vouloir renforcer la cohésion sociale et l'inclusion des diversités ethniques et culturelles, on ne peut priver aucun groupe de ce droit. Nous ne pouvons pas oublier que les manuels scolaires sont le résultat d'opinions idéologiques, économiques, politiques et culturelles spécifiques où les maisons d'édition ont aussi leur rôle à jouer. Pour que les Gitans et leur culture apparaissent dans les programmes scolaires officiels, il est nécessaire de reconnaître explicitement dans les décrets du Ministère de l'Éducation et des communautés autonomes, la culture de la communauté gitane.

Travailler sur l'inclusion scolaire suppose la reconnaissance de la diversité sociale et culturelle de la part des établissements éducatifs. Dans la dernière décennie, on observe une évolution positive quant à la préoccupation des enseignants de reconnaître la culture gitane (FSG, 2009). Le nombre d'établissements qui introduit des éléments de la culture gitane au programme a également légèrement augmenté.

4 RÉFLEXIONS

4.1 Du côté des familles

4.1.1 *Perspective culturaliste et ethnicisation*

Selon une perspective culturaliste, l'échec scolaire serait la conséquence de l'inadaptation de certains milieux à la scolarisation (Payet & Rufin, 2012). La tendance culturaliste impute les difficultés scolaires des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés à leur milieu social et à leur famille. La conduite de l'élève (et lui-même) est perçue comme le miroir de l'état de sa famille. Selon Abdallah-Preteceille (2011, cité dans Sanchez-Mazas, 2016a), les interprétations culturalistes tendent « à surdéterminer le poids de la culture sur l'échec et à individualiser les réussites » (p. 39). Selon Franqui (2004, cité dans Sanchez-Mazas, 2016b) l'ethnicisation est un

processus qui consiste à lire et expliquer les phénomènes scolaires (résultats, comportements, capacités scolaires) en s'appuyant sur le construit de l'ethnicité ou de l'altérité culturelle, religieuse ou communauté de l'élève, de sa famille ou de son propre groupe d'appartenance comme facteur de causalité spécifique suffisant et englobant (p.32).

Cela revient à penser que les difficultés scolaires des élèves gitans sont le résultat d'un manque d'investissement des familles gitanes dans la scolarité de leurs enfants en raison de leur spécificité culturelle. En effet, les familles sont souvent jugées lorsque leurs enfants sont confrontés à des difficultés, elles se voient reprocher de ne pas être assez présentes, de ne pas prendre assez de temps dans le soutien à domicile des devoirs et de ne pas communiquer suffisamment (Abajo Alcalde, 2004). La perception d'un manque d'implication est jugée comme une attitude de démission de la part des familles.

De leur côté, les familles sembleraient se plaindre de l'implication des enseignants et de l'accueil qui leur est réservé par les familles non-gitanes. La conscience de la nécessité d'amener ses enfants à l'école tout en ayant l'impression que d'être Gitan est un inconvénient dans la confiance de ses possibilités de réussite et de continuité scolaire traduit un paradoxe qui se produit dans beaucoup de familles gitanes

(Abajo Alcalde, 2004). D'après Cathelin (2004), les mères de familles gitanes semblent reconnaître « le poids des traditions qui poussent les parents à retirer très tôt les enfants de l'école, surtout les filles, pour les marier, et reconnaissent la peur que les filles perdent leur virginité en allant à l'école dans des classes mixtes » (p. 118). Elles paraissent également reconnaître la difficulté de respecter les horaires scolaires car les enfants gitans ont l'habitude de se coucher tard. Elles se souviennent surtout, lorsqu'elles étaient scolarisées, du manque de confiance en elles, la peur de ne pas être à la hauteur et la peur de perdre leur identité au contact des Païos (terme utilisé par les Gitans pour parler des non-gitans) (p.118). Dans le texte de Faure (2004), on peut lire le témoignage d'une mère gitane :

On ne les considère pas comme un enfant comme vous que l'on doit dresser. Ils sont laissés plus libres, un peu livrés à eux-mêmes, ils doivent en fait acquérir de l'expérience à travers les situations. Ils vont voir faire, ils vont reprendre des comportements par rapport aux adultes, par rapport à toute la communauté. C'est par l'observation, l'apprentissage... (p. 511).

Certains de leurs témoignages qui exposent leur ligne de conduite sont en totale contradiction avec les attentes des institutions scolaires (Goffman, 1974, cité dans Faure, 2004, p. 511). Les comportements de ces familles mettent en avant un système de valeurs qui caractérise les rôles et les statuts des personnes en lien avec leurs traditions. Ils définissent la conception de la structure familiale traditionnelle. Selon Castel Laroche (2001, cité dans Faure, 2004) « cet attachement au fondement traditionnel correspond à un besoin de protection identitaire dans un contexte de fragilisation économique et sociale. Il permet de lutter contre les processus de désaffiliation qui caractérisent notre société » (p. 513). En légitimant les fondements traditionnels, ces familles « expriment leur désir de perpétuer l'unité familiale pour la sécurité affective, matérielle et symbolique qu'elle peut apporter » (Faure, 2004, p. 513).

Les attentes et attentions des familles jouent également un rôle, à condition que l'effort soit utile et que le soutien des familles soit transmis aux enfants. Même si parfois l'adhésion aux exigences de conformité des institutions scolaires suscite des réticences de la part de la communauté gitane, faisant resurgir des tensions et des écarts entre les valeurs traditionnelles des familles et des valeurs émancipatrices de l'éducation scolaire, il semblerait que l'école ait perdu son caractère utilitaire (savoir

lire, écrire et compter) et qu'elle soit perçue comme un lieu pouvant assurer une dynamique d'ascension sociale. Effectivement, « l'école devient un lieu investi pour l'acquisition de nouvelles ressources, pour une meilleure intégration économique et sociale. » (Faure, 2004, p. 514). Elle permet d'associer réussite scolaire et réussite sociale. Toutefois, ce désir d'ascension sociale ne se fait « sans contradictions, ni tiraillements à l'intérieur de la communauté, comme à l'intérieur des familles, car il confronte différents systèmes de valeurs : l'un attaché à des éléments traditionnels ; l'autre tourné vers l'autonomie et la promotion sociale » (Faure, 2004, p. 514). On peut mettre en évidence « la complexité et la pluralité de ces constructions identitaires qui s'organisent dans le cadre familial, communautaire, scolaire... » (Faure, 2004, p. 514).

4.2 Du côté de l'école

L'explication de la perspective culturaliste ne convainc pas la perspective de la sociologie critique pour qui, les causes de l'échec scolaire sont les conséquences d'un fonctionnement inégalitaire dans l'école. Selon ce courant, il faut chercher les causes des difficultés scolaires dans l'école, non pas chez l'élève ou sa famille. Il considère que l'école n'est pas neutre : elle privilégie implicitement certains milieux sociaux et en défavorise d'autres (Payet & Rufin, 2012). L'égalité des chances serait un idéal difficilement réalisable en pratique. Suivant Payet et Rufin (2012) l'école serait un lieu de rapports de pouvoir entre les enseignants et les élèves, où ces rapports de pouvoir reproduisent en grande partie les rapports entre classes sociales. Ici, nous partirons du principe qu'un bon nombre de familles gitanes se trouvent dans des situations socio-économiques défavorables, mais nous noterons que tous les enfants dont les familles vivent dans de mauvaises conditions socio-économiques ne sont pas en situation d'échec, et que tous ceux qui le sont ne vivent pas dans des conditions défavorables.

4.2.1 *L'école comme espace de discrimination – sociologie critique*

L'école, du point de vue de la sociologie critique, fonctionne de façon inégale en favorisant les enfants issus de milieux sociaux favorisés au détriment des élèves issus de milieux sociaux défavorisés (Payet & Rufin, 2012). Bourdieu (1966) défend la théorie selon laquelle l'école est reproductrice des inégalités sociales, qu'elle

sanctionne les élèves en fonction de leur héritage culturel et qu'elle serait un moyen de conservation les plus efficaces. Bourdieu explique les mécanismes objectifs qui déterminent les inégalités de réussite et le privilège culturel :

chaque famille transmet à ses enfants par des voies indirectes plutôt que directes, un certain capital culturel et un certain ethos, système de valeurs implicites et profondément intériorisées, qui contribue à définir entre autres choses les attitudes à l'égard du capital culturel et l'égard de l'institution scolaire » (pp. 325-326).

Il ajoute que l'héritage culturel diffère selon les classes sociales et que son influence « se laisse appréhender sous la forme de la relation, maintes fois constatée, entre le culturel global de la famille et la réussite scolaire des enfants » (p. 326). Les élèves issus de milieux favorisés héritent d'habitudes, d'entraînements, de l'aide des parents, des savoirs et des savoir-faire directement utilisables dans les tâches scolaires. L'attitude des parents devant la scolarité de leurs enfants détermine l'attitude de ces derniers : « leur comportement se règle objectivement sur une estimation empirique de ces espérances objectives, communes à tous les individus de leur catégorie » (p. 331). Les attitudes des membres des diverses classes sociales à l'égard de la culture scolaire sont l'expression des valeurs de leur appartenance sociale. Selon Abajo Alcalde (2004), la communauté gitane perçoit que la forme scolaire représente une majorité culturelle dans laquelle sa forme de vie n'est pas incluse. Les Gitans se trouvent en situation de désavantage par rapport à d'autres groupes, et risquent souvent de se confronter à une exclusion sociale et scolaire. La réussite ou l'échec scolaire affecte l'intégration sociale et réciproquement, puisque les avantages et désavantages sociaux jouent un rôle sur l'intégration scolaire. En accordant aux individus des rendements scolaires mesurés selon leur position sociale et en reproduisant les inégalités réelles, au nom de l'équité, l'école perpétue les inégalités tout en les légitimant (Bourdieu, 1966, p. 341). Le système scolaire permet la perpétuation des privilèges culturels, sans que les privilégiés pensent s'en servir. En fait, en traitant tous les élèves comme étant égaux (bien qu'ils ne le soient pas), l'école sanctionne des inégalités culturelles de départ qu'elle seule pourrait réduire. Les enseignants, « mettent leur foi en l'école libératrice au service de l'école conservatrice qui doit au mythe de l'école libératrice une part de son pouvoir de conservation » (Bourdieu, 1966, p. 342). La rigidité extrême de l'ordre social autorise

« les classes sociales les plus favorisées à monopoliser l'utilisation de l'institution scolaire, détentrice [...] du monopole de la manipulation des biens de culture et des signes institutionnels du salut culturel (Bourdieu, 1966, p. 347).

4.2.2 *La théorie du leurre*

L'école évalue des compétences scolaires qui sont en fait des compétences sociales et convertit alors les compétences sociales en compétences scolaires. Elle valorise certaines qualités sociales acquises au sein de la famille (Bourdieu & Passeron (1964, 1970, cité dans Payet, 2016a, p. 174). En demandant un prérequis de nature sociale et en dissimulant le fait qu'elle ne soit pas neutre, elle exerce un pouvoir de violence symbolique à l'égard des enfants scolarisés et de leurs parents en leur faisant porter la responsabilité des difficultés scolaires. Selon Max Weber, (s.d, cité dans Payet, 2016a) on appelle pouvoir symbolique « tout pouvoir qui parvient à imposer des significations comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui les sous-tendent » (p. 174).

4.3 Du côté de l'enseignant

4.3.1 *Attribution et catégorisation*

« L'attribution est un processus cognitif qui nous permet d'expliquer ce qui nous arrive ou ce qui arrive aux autres » et « sous-tend les croyances inhérentes aux stéréotypes » (Sanchez-Mazas, Mechi & Fernandez-Iglesias, 2014, p. 65). Les individus ont besoin de donner un sens aux événements, aux interactions et aux comportements qu'ils observent et auxquels ils participent. Lorsque les données dont ils disposent ne sont pas complètes, ils infèrent d'autres informations. Les individus ont tendance à expliquer des situations par davantage d'attributions internes (facteurs liés à la personne) que d'attributions externes (facteurs liés à l'environnement). Dans le contexte scolaire, cette tendance serait d'expliquer les causes des difficultés scolaires par des causes individuelles et personnelles (Sanchez-Mazas, Mechi & Fernandez-Iglesias, 2014). Selon Pansu, Dompnier & Bressoux (2005, p. 277, cité dans Sanchez-Mazas, Mechi & Fernandez-Iglesias, 2014) « croire que ce que font les élèves reflète toujours ce qu'ils sont revient à négliger l'importance des contextes » (p. 65). Sous-estimer le rôle des facteurs environnementaux et favoriser les

explications internes est une erreur fondamentale d'attribution (Ross, 1977, cité dans Sanchez-Mazas, Mechi & Fernandez-Iglesias, 2014, p. 70).

La catégorisation est un processus psychologique qui consiste à ordonner des objets, des événements, des individus et l'environnement en termes de catégories (Tajfel, 1972, p. 272 cité dans Sanchez-Mazas, Mechi & Fernandez-Iglesias, 2014, p. 12). Elle « désigne un processus automatique et inévitable dans le traitement de l'information » (Sanchez-Mazas, Mechi & Fernandez-Iglesias, 2014, p. 11). La catégorisation est dite sociale lorsqu'elle tend à regrouper des individus dont les caractéristiques semblent communes dans des groupes. Elle peut produire « des distorsions et des exagérations dans la 'perception' » et la description (Sanchez-Mazas, Mechi & Fernandez-Iglesias, 2014, p. 17) face à des apprenants d'origines culturelles diverses et peut négliger les caractéristiques individuelles de ces derniers en exagérant les caractéristiques par lesquelles ils sont catégorisés. Ces effets se présentent comme des biais de catégorisation selon deux types : minimiser les différences entre les membres d'une même catégorie et maximiser les différences entre les membres de deux catégories différentes (Tajfel & Wilkes, 1963, cité dans Sanchez-Mazas, Mechi & Fernandez-Iglesias, 2014, p. 21). Ces processus sont accentués par les croyances des enseignants, entraînent des attitudes et des attentes différenciées de leur part et sont activés de manière involontaire et non intentionnelle. En jugeant, l'enseignant se pose comme expert et cette illusion d'expertise peut masquer les processus de catégorisation qui influencent le jugement (Sanchez-Mazas, Mechi & Fernandez-Iglesias, 2014, p. 35).

Comme le souligne Abdallah-Pretceille (2004, p. 110, cité dans Sanchez-Mazas, Mechi & Fernandez-Iglesias, 2014) « on ne pourra que remarquer et regretter que la psychologie sociale n'ait pas réussi à faire son entrée dans la formation des enseignants. Les relations interindividuelles et intergroupes sont pourtant au cœur des processus de socialisation, d'apprentissage et de la conduite du groupe- classe » (p. 7).

4.3.2 *Effet pygmalion*

Les élèves confirment les attentes liées à la catégorisation. Selon Thomas (1928, cité dans Payet, 2016b) « Si les individus définissent des situations comme réelles, alors elles sont réelles dans leurs conséquences » (p. 269), ils ont tendance à se comporter

conformément aux attentes que l'on a d'eux. Une croyance basée sur une fausse définition de la réalité (stéréotypes, préjugés) crée un comportement selon les conditions de cette fausse définition et produit cette réalité. Autrement dit, les attentes des enseignants (expression, ton de voix, posture, remarque, comportement non-verbal) influencent les performances des élèves (motivation, capacités cognitives, estime de soi). Abajo Alcalde (2004) partage cette idée. Le désintérêt de certains élèves gitans serait le fruit de leur découragement et confirmerait les préjugés et les attentes initiales à leur égard. Dans certaines situations le découragement est insoutenable et ils choisissent de ne plus poursuivre leurs études. Ainsi, l'abandon scolaire est considéré comme un moyen d'échapper à de pénibles situations, laissant percevoir les diplômes académiques comme des titres désirables mais improbables (p.105).

4.3.3 *Le client – idéal*

Pour des raisons stéréotypées et de croyance, les enseignants baissent leurs attentes à l'égard des élèves issus de milieux socialement défavorisés, car très éloignés du client idéal. A l'inverse, les élèves issus de milieux favorisés bénéficient d'attentes positives, qui par la définition de l'effet Pygmalion, stimulent leurs performances. Selon Becker (1952/1997, cité dans Payet & Rufin, 2012) « les professionnels construisent une image du *client idéal* » (p.18). Ils modèlent leur travail sur cette illusion puis classent leurs clients selon la façon dont ils divergent de cet idéal. Si les clients réels sont proches de cet idéal, les professionnels n'ont pas de « problème avec leurs clients ». Les élèves issus de classes sociales défavorisées seraient de « mauvais clients » et poseraient des problèmes. Selon Becker (1952/1977, cité dans Payet & Rufin, 2012), les enseignants adaptent leurs méthodes de travail afin de réduire les problèmes qu'ils rencontrent en classe, sans que cela ne se fasse dans l'intérêt des élèves. De ce fait, ils accentuent, par leur réaction aux différences, les inégalités sociales.

4.4 Du côté de l'élève

L'élève gitan vit souvent une double tension lorsqu'il se trouve dans des conditions d'infériorité socio-économique et quand il souffre du choc culturel et du regard stéréotypé que les autres ont tendance à déverser sur lui (Abajo Alcalde, 2004, p.

103). Selon Abajo Alcalde (2004), les nombreux échecs scolaires des élèves gitans « ne s'expliquent pas de façon linéaire » par le manque d'investissement des parents dans la scolarité de leurs enfants ni par la différence de codes culturels entre l'école et sa communauté (p. 103). Ces échecs seraient plutôt le produit de la confusion générée par les messages contradictoires et ambigus : un contexte social démocratique qui pratique l'exclusion et qui se méfie de leur environnement familial ainsi que les préjugés des enseignants et des Païos qui pensent que les Gitans ne sont pas de bons élèves. Ces messages contradictoires ont tendance à bloquer les apprentissages scolaires. En effet, selon Bateson (1992, cité dans Abajo Alcalde, 2004), l'apprentissage n'est pas seulement individuel et cognitif, il est aussi social et affectif. « Toute interaction entre les personnes est un contexte d'apprentissage et tout processus d'apprentissage ou de connaissance se déroule dans un certain contexte d'apprentissage, de sorte que le contexte constitue un métamessage » (p. 104). Il arrive, parfois, qu'il y ait une incohérence entre le message explicite et le contexte, le contexte change alors le sens du message, ce qui désoriente le destinataire. Dans notre cas, l'élève gitan peut penser que quoi qu'il fasse, c'est une cause perdue. Il n'est donc pas surprenant que surviennent des comportements inappropriés tels que l'absentéisme, l'échec scolaire, le manque de perspective et de motivation, etc. L'éducation est avant tout un processus interpersonnel, c'est pour cela que les relations au sein des institutions scolaires ont un poids déterminant. Les plus grands obstacles auxquels fait face l'élève gitan pour réussir sa scolarité sont d'affronter l'image dévalorisante que les autres portent sur lui, d'affronter le double message qu'il reçoit et d'entretenir des relations de confiance réciproques.

4.4.1 Identité sociale

L'accès à une identité sociale positive est une aspiration déterminante. La théorie de l'identité sociale rend compte des stratégies utilisées par les individus pour conserver une image de soi positive. L'identité sociale se construit dans un rapport asymétrique entre groupes (Nous et Eux) (Sanchez-Mazas, Mechi & Giesch, 2014, p.9). « La désignation du 'Eux' sert à la construction du 'Nous' comme distinctif et doté d'attributs positifs » (p. 19). Le groupe majoritaire est celui qui « détient l'avantage symbolique et le pouvoir de désavantager non en raison d'une supériorité numérique mais d'un statut ou d'un pouvoir » (p.24). Les membres du groupe minoritaire « se trouvent exposé-e-s à des désavantages dans l'échange

social du fait d'une caractéristique qu'ils détiennent ou qui leur a été attribuée collectivement » (p. 24). Le groupe majoritaire dominant assigne des attributs au groupe minoritaire dominé. Selon les attributs, l'identité sociale peut être négative ou positive et contribue à influencer l'estime de soi. Lorsqu'elle est négative elle peut provoquer des souffrances et des malaises. Dans ce cas, les individus déploient des stratégies pour retrouver une identité sociale positive. Une identité sociale négative peut se stabiliser dans le temps et donner lieu au phénomène d'*impuissance acquise* (Seligman, 1995, cité dans Sanchez-Mazas, Mechi & Giesch, 2014, p. 27). Elle désigne « l'incapacité (ou la perte de la capacité) à formuler un projet ou à maintenir le contrôle sur sa propre destinée. Dans ces situations, l'individu est dans l'incapacité de déployer des stratégies pour atteindre une identité sociale positive » (p. 27).

Au sein du groupe-classe, le processus de comparaison entre élèves a des conséquences importantes sur l'estime de soi et sur les performances scolaires. Ce processus comporte différents facteurs tels que les résultats scolaires, le parcours antérieur de réussite ou d'échec, les représentations liées à son appartenance, les étiquettes et les jugements attribués par les enseignants et les autres élèves. Les apprentissages sont influencés par ces situations sociales. La motivation de l'élève dépend de la valeur attribuée à sa réussite. L'élève en difficulté peut se désidentifier de la dimension scolaire et faire baisser sa motivation intrinsèque (Sanchez-Mazas, Mechi & Giesch, 2014). Cathelin (2004) met en avant des images négatives qui marginalisent les élèves gitans quand ces derniers ne trouvent pas « les moyens symboliques et matériels de se faire reconnaître dans leur spécificité, tout en ayant leur place de citoyen dans la cité de ceux qu'ils nomment les Païos » (p. 121). La classe est un lieu d'enseignement et d'apprentissages où les différences de performances sont dues à des effets de situations qui influencent les représentations sociales. La théorie du sens commun d'Ogbu (1992, cité dans Fouquet-Chauprade, 2018) montre que les membres d'une société « ont tendance à partager une vision théorique de la promotion sociale fondée sur leur expérience passée et actuelle. Cela signifie qu'ils ont une perception culturelle et un système de croyances sur la manière de progresser socialement... » (p. 14). Souvent, le groupe de référence exerce une pression sur l'élève « qualifiant sa réussite académique individuelle comme indicateur de sa perte des caractéristiques positives qu'ils s'auto-attribuent [...] et comme preuve de la trahison des siens » (Carrasco, 2004 cité Abajo Alcalde,

2004, p.102). Dans le contexte gitan, cette coercition intraethnique est définie comme « apayarse » (devenir Paio). Le sentiment d'exclusion d'un élève peut, à la fois, se construire de l'intérieur (par le repli identitaire et l'attachement aux traditions) et de l'extérieur (par le rejet du groupe dominant et des valeurs de l'école (Cathelin, 2004, pp. 120-121).

L'école est lieu où se négocient des rôles entre les normes et les valeurs de l'institution familiale et de l'institution scolaire. Le processus d'individualisation qui s'appuie sur l'émancipation et l'autonomie est au cœur de l'institution scolaire.

La prise de distance des familles vis-à-vis de la structure apparaît comme protectrice des risques de déstructuration des liens et du sentiment communautaire et s'exprime par des refus (déscolarisation) ou des appropriations témoignant d'échanges effectifs de ces populations avec les institutions (Faure, 2004, p. 514).

Les différences d'investissement scolaire témoignent de la participation et de l'engagement des familles envers les valeurs individualistes de l'institution scolaire ou du désir de préserver les éléments fondamentaux de leur tradition communautaire. L'intégration scolaire de cette population ne peut se faire sans qu'elle accepte la transmission de compétences sociales et culturelles différentes de la part des institutions et est soumise à des réactions de rejet, d'adhésion partielle et d'appropriation. « Les conceptions de la scolarité sont à la fois dépendantes de l'histoire de l'institution comme de l'histoire des familles, mais c'est dans les interactions entre l'une et l'autre, dans un temps et un lieu donnés, que peuvent être appréhendées les pratiques et les représentations qui sont en jeu » (Faure, 2004, p. 514).

5 QUELQUES PISTES...

5.1 Approches interculturelles

Les cultures minoritaires posent des défis pédagogiques et sociaux aux programmes et aux institutions scolaires. Selon l'UNESCO (2006) « la culture est au cœur de l'identité individuelle et sociale et elle constitue un élément majeur de la conciliation d'identités de groupe dans un cadre de cohésion sociale » (p.12). Doutroux (1990, cité dans Akkari, 2009) articule que

la culture est un système de représentations spécifique à l'espèce humaine. Il donne cohérence, sens et signification au vécu individuel et collectif. Les cultures ne diffèrent pas par leurs contenus, ou pas tellement, mais bien plutôt par la manière d'organiser ces contenus, de les associer et de les hiérarchiser (p14).

L'éducation est un instrument de socialisation et de développement de la personne humaine. Son rôle, à travers la transmission du savoir, des attitudes et des valeurs, est déterminant pour le développement de la société. Selon UNESCO (2006), « les concepts de culture et d'éducation sont, par leur nature même, intimement liés » (p. 13). La culture détermine les contenus de l'enseignement et tous les acteurs (enseignants, élèves, concepteurs de programmes, politiciens, directeurs, etc.) prennent part à l'éducation et « investissent leurs perspectives culturelles et leurs aspirations culturelles dans ce qui est enseigné et dans la manière dont s'opère la transmission » (p.13). Par conséquent, les différentes cultures n'ont pas toutes la même chance de survivre ou de s'exprimer. Le concept de culture implique donc dans les milieux éducatifs de considérer chacun des élèves comme porteur de cultures diverses et de créer une dynamique pour relier les différentes caractéristiques qui les définissent entre elles et le système scolaire (Akkari, 2009, p14). Il s'agit, selon Ladmiral et Lipiansky (1989, cité dans Kanouté, 2007)

d'un mouvement de décentration en comparaison à la position 'égo-centrique' que constitue l'ethnocentrisme, mouvement qui suppose la prise de conscience de sa propre identité culturelle et qui permet de ressaisir son propre regard à travers les perceptions, les représentations et les appréciations que l'on a de l'autre » (pp. 132-133).

« Pour renforcer la démocratie il est nécessaire que les systèmes éducatifs tiennent compte du caractère multiculturel de la société et s'emploient à contribuer activement à la coexistence pacifique et à l'interaction positive entre groupes culturels différents» (UNESCO, 2006, p. 18). L'éducation interculturelle a un rôle important à jouer dans le maintien de la vitalité de la diversité culturelle et répond au défi de dispenser une éducation de qualité de toutes les cultures et pour tous. Elle ne répond ni aux problèmes d'un public spécifique ni à l'attention des groupes « différents ». Effectivement, les approches interculturelles consistent plus en une éducation aux différences culturelles plutôt qu'une éducation pour les culturellement différents. Elle se fonde sur des principes de réciprocité (plutôt que de complémentarité) des différences et des similitudes et de situations d'interactions de coéducation. La conception de l'interculturalité vise des actions globales (pas séparées) et concrètes à travers des contenus qui affectent la vie scolaire en classe et dans l'établissement. L'interculturalité fait référence à un concept de relations dynamiques et insiste sur l'interaction entre les groupes culturels. Aussi, elle demande de concevoir la culture comme étant complexe, diverse, évolutive et d'apprécier la diversité culturelle comme une valeur positive. L'approche interculturelle se manifeste dans le milieu éducatif tout entier. Elle convoque la responsabilité institutionnelle du gouvernement dans les prises de décisions ; de l'université dans la formation des enseignants ; des enseignants dans les méthodes d'enseignement et la gestion collective des interactions entre élèves et avec les parents et dans la relation pédagogique avec les élèves ; des directions scolaires dans la mise en place de la vie scolaire ; et des commissions scolaires dans l'élaboration des programmes et des curriculums. Les propositions que présente l'éducation interculturelle ne peuvent se réduire à des programmes d'actions ponctuels et spécifiques, se rapportant uniquement à un groupe culturel, sans rapport avec le programme ordinaire. Elles doivent être précisées dans les contenus qui affectent la vie de l'école dans son ensemble et doivent promouvoir des méthodologies qui améliorent l'interaction, la communication, la coopération et l'échange (Lluch Balaguer & Salinas Catalá, 1996). Les approches interculturelles doivent montrer aux élèves des exemples d'éléments culturels communs, notamment à travers les supports pédagogiques en partageant, de manière transversale, les apports culturels des différents groupes sociaux sans surestimer leur importance, ni ignorer leur valeur.

Dans le cas de la communauté gitane, il est important d'expliquer les inconvénients des images stéréotypées et d'éviter une conception essentialiste et statique de leur culture. La communauté gitane est diversifiée, comme tout autre groupe humain, elle génère une hétérogénéité culturelle interne. Assumer de manière naturelle la diversité culturelle est aussi un objectif essentiel de l'éducation interculturelle. Cela vise l'intégration positive d'une communauté, acceptée en tant qu'entité (dans son unicité) et comme somme d'individus (dans sa diversité). La réduction physique des groupes culturels, le contraste de leurs différences avec la culture majoritaire et la confusion d'une partie avec le tout empêchent de traiter l'interculturalité de manière globale et finissent par transmettre une vision négative du contact interculturel en désintégrant les cultures minoritaires et en menaçant la culture majoritaire (Lluch Balaguer & Salinas Catalá, 1996). L'«objectif des approches interculturelles en éducation est de contrer la tendance habituelle des acteurs scolaires à produire des comportements ethnocentriques». (Akkari, 2009, p. 16). L'ethnocentrisme implique de « considérer les manières de vivre ou de penser, les coutumes et les croyances de la culture à laquelle on appartient comme les meilleures » et permet « l'évaluation et l'interprétation des cultures différentes selon une échelle spécifique à sa propre culture » (Akkari, 2009, p. 16). Il est ainsi nécessaire de s'ouvrir au relativisme culturel qui consiste « à analyser et évaluer les comportements des individus porteurs de cultures différentes par rapport à leurs propres repères culturels » et « exige une certaine connaissance des autres cultures » (Akkari, 2009, p. 16). Les propositions d'interventions interculturelles doivent comprendre le contexte social dans lesquelles elles se déroulent. Le discours sur l'interculturalité superficiel et déconnecté du contexte social dans lequel il s'établit, représente un danger. Il est souhaitable de ne pas considérer les approches interculturelles comme un « fourre tout » ou comme une solution miracle aux défis sociaux et scolaires.

En définitive, comme le souligne Akkari (2009) « les approches interculturelles en éducation peuvent jouer un rôle essentiel pour réduire les inégalités scolaires » (p. 72). Néanmoins, il ajoute plus loin que, bien qu'en Espagne l'éducation interculturelle soit devenue une priorité,

l'ouverture de la forme scolaire aux langues et aux cultures minoritaires ne semble pas avoir été mise à profit pour valoriser celle des Gitans qui en raison

de leur mobilité et de la persistance de leur perception par la société dominante comme une altérité radicale, demeurent encore largement stigmatisés dans le système scolaire (p. 68).

5.2 Bonnes pratiques

Selon le Conseil de l'Europe (2006), l'analyse comparative des initiatives nationales des États membres du Conseil d'Europe pour l'éducation des enfants roms témoigne d'une volonté politique d'améliorer la condition des Roms. Dans ces initiatives, l'éducation est une préoccupation majeure, et bien que les approches retenues présentent des similarités et des différences, toutes mettent l'accent sur le faible niveau d'instruction des Roms. Toutes les stratégies examinées priorisent l'accès et la participation des enfants roms à l'enseignement préscolaire et primaire ; l'amélioration de la qualité de l'éducation proposée aux enfants roms ; la nécessité de créer un environnement favorable dans lequel ils puissent se sentir à leur place ; et l'éducation interculturelle, notamment en familiarisant les enseignants avec les spécificités de la culture rom, en faisant participer des médiateurs roms, en formant des enseignants d'origine rom et en sensibilisant les parents à l'importance de l'accès à l'éducation et de leur participation aux activités scolaires. Aussi, l'intégration scolaire est un objectif prioritaire, car un grand nombre d'enfants est encore scolarisé dans des établissements spécialisés. Il manque, toutefois, des précisions concernant le déroulement de la transition vers des écoles intégrées. Les plans d'action et les stratégies nationales visant à améliorer la condition des Roms doivent faire l'objet d'un suivi et d'une évaluation sérieuse pendant leur phase d'application. Cependant le plus dur reste à faire : la mise en œuvre et l'apport de résultats concrets.

Le rapport thématique élaboré par le Comité ad hoc d'experts sur les questions roms (CAHROM) sur le décrochage et l'absentéisme scolaire chez les enfants roms (Conseil de l'Europe, 2012) témoignent des différentes pratiques et stratégies de la Suède, la Hongrie, les Pays-Bas et l'Espagne, États membres du Conseil d'Europe.

Aux Pays-Bas, la scolarité est obligatoire entre 5 et 18 ans. Des agents embauchés par les communes sont chargés de contrôler la fréquentation des élèves afin de garantir le respect de cette obligation. Ces agents peuvent prendre des mesures

juridiques contre les parents, si ces derniers n'amènent pas leurs enfants à l'école de manière constante. Les communes perçoivent des fonds publics pour financer des projets visant à encourager la fréquentation régulière des enfants roms à l'école, pour financer l'éducation préscolaire, les classes passerelles et les classes d'été ainsi que pour embaucher du personnel enseignant supplémentaire. En Hongrie, l'existence d'écoles de deuxième chance est censée faciliter la réintégration des élèves qui ont abandonné leurs études. Des programmes publics et privés de bourses d'études, de tutorats et d'encouragement des talents soutiennent la promotion de la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. En Espagne, le gouvernement espagnol et des ONG (la FSG notamment) ont mis en œuvre des mesures de soutien telles que des bourses d'études, des tutorats, des enquêtes et des rapports pour avoir un aperçu de la situation actuelle des élèves gitans. Ils offrent aussi des assistances et des conseils d'ordre général aux professionnels de l'éducation et prennent des initiatives pour faire participer les familles gitanes dans l'éducation de leurs enfants. En Suède, le gouvernement a mis l'accent sur les premières années de scolarité et sanctionne la personne chargée de veiller à la scolarité d'un élève si elle ne l'amène pas à l'école. Les stratégies en faveur des Roms visent à garantir l'exercice des droits fondamentaux de la population rom. La Suède offre un soutien spécial à ceux qui ont des difficultés, une scolarité gratuite et un suivi des élèves ayant des besoins particuliers.

Parmi les différents services mis à disposition, on observe des stratégies globales ou des approches axées sur les minorités nationales. Les Pays-Bas par exemple, utilisent des stratégies globales qui concernent et visent tous les enfants du pays et consistent à respecter la politique générale, selon laquelle l'intégration scolaire relève des individus qui décident de vivre aux Pays-Bas et non pas des pouvoirs publics. Il n'y a pas de législation politique nationale spécifiquement adressée aux Roms. Les individus doivent avoir la volonté de s'intégrer dans la société et l'avenir des enfants est plus important que leurs origines. En Suède, les stratégies sont axées sur les minorités nationales, celles qui sont mises en place en faveur des Roms s'intéressent principalement au droit de cette communauté et à leurs besoins culturels et linguistiques spécifiques. En Hongrie, une combinaison de ces deux approches vise l'intégration des Roms qui vivent dans des conditions d'extrême pauvreté et ne peut être dissociée de la lutte générale contre la pauvreté et

l'amélioration de la compétitivité socio-économique. En Espagne, la Constitution ne reconnaît pas les minorités ethniques. Les Roms ne sont donc pas perçus en tant que minorité nationale. Ils sont, cependant, protégés par la Convention-Cadre du Conseil de l'Europe pour la protection des minorités nationales du 1^{er} février 1995 (Conseil de l'Europe, 2012, pp. 15-16).

Les approches peuvent également être nationales ou locales. En Suède et aux Pays-Bas, les gouvernements incombent aux communes la responsabilité de la gestion des problèmes d'absentéisme liés à la population rom. Néanmoins, les communes sont arrivées à la conclusion que « les causes profondes du décrochage et de l'absentéisme scolaires ne pouvaient être résolues au seul niveau local. » (Conseil de l'Europe, 2012, p. 26). En Espagne et en Hongrie, les communautés autonomes et les organes minoritaires autonomes régionaux peuvent s'organiser de manière interne.

Les Pays-Bas représentent un aspect répressif (amende ou emprisonnement en dernier recours), car selon eux les mesures préventives n'offrent pas toujours les résultats attendus en terme de scolarisation. Ces mesures se distinguent des approches hongroises et espagnoles qui priorisent d'abord des mesures préventives pour lutter contre l'absentéisme et le décrochage scolaire (Conseil de l'Europe, 2012).

En Suède, les questions quant aux stratégies à l'égard des Roms sont fondées sur des propositions formulées par la Délégation des questions roms. Aux Pays-Bas, la communauté rom est aussi censée collaborer de manière étroite avec le gouvernement cependant, les experts néerlandais mettent en évidence la difficulté de trouver « des exemples positifs de roms ayant terminé leurs études et pouvant être embauchés soit comme médiateurs soit dans des organismes publics » (Conseil de l'Europe, 2012, p. 26). Pour améliorer la situation aux Pays-Bas, les experts des pays partenaires proposent de faire participer le plus possible les enfants roms aux activités extrascolaires, de proposer des formations pour renforcer leurs capacités (stages), d'exploiter des techniques de mentorat et de coopération entre Roms et non-Roms et de promouvoir une image positive des Roms dans la société néerlandaise, en se servant notamment de modèles roms ayant réussi (comme en Suède) et par le biais de campagne de sensibilisation (comme en Espagne) « afin

de renforcer la confiance des membres de la communauté rom et de faire comprendre à la population majoritaire que les roms néerlandais font partie intégrante de la société néerlandaise » (Conseil de l'Europe, 2012, p. 26).

En Hongrie et en Espagne, les roms sont représentés dans les institutions nationales, régionales et locales et dans des organisations roms actives qui gèrent des projets financés par l'UE.

Quelques bonnes pratiques peuvent être présentées pour lutter contre l'absentéisme et le décrochage scolaire :

- Explorer les avantages et les désavantages de la perception de prestations sociales et des mesures pour lutter contre l'absentéisme scolaire : améliorer les conditions socio-économiques des familles gitanes permet une meilleure intégration sociale de celles-ci et plus de régularité de la scolarité des enfants. Cependant, des prestations trop élevées peuvent se révéler contreproductives en rendant les individus assistés sur le plan social (Conseil de l'Europe, 2012, p. 28). De plus, les compensations scolaires pour lutter contre les inégalités sociales telles que les bourses d'études et les subventions perpétuent l'étiquette que ces enfants portent et dont ils souffrent (Salinas, 2005, p. 19). Aussi, bien que les compensations scolaires aient un impact positif, elles ne répondent pas aux difficultés fondamentales des élèves gitans à leur arrivée dans les établissements scolaires, puisqu'ils n'arrivent pas avec le même capital culturel que les autres enfants et ne quittent pas l'école dans des conditions d'égalité.
- Intégration, participation et communication entre les parents gitans et l'école (environnement et activités scolaires) : renforcer le dialogue entre l'école et les familles gitanes contribue à surmonter les obstacles (augmenter le nombre d'inscription à l'école, par exemple) et à bâtir une relation de confiance, notamment par l'intermédiaire de médiateurs sociaux. Afin de pouvoir établir et renforcer ce dialogue, un investissement des familles et l'encouragement de leur participation aux activités scolaires s'imposent (Conseil de l'Europe, 2012).
- Amendes et peine de travail d'intérêt général si les parents n'envoient pas leurs enfants à l'école : généralement les amendes ne sont pas payées. Ce type de sanction n'est pas approprié dans la mesure où il ne fait qu'aggraver le niveau d'endettement et de pauvreté des familles. Le travail d'intérêt général peut se révéler plus adéquat, à condition qu'il n'ait pas pour résultat que les familles le

perçoivent seulement et systématiquement comme une sanction (Conseil de l'Europe, 2012, p. 30).

- Formation des enseignants : il serait intéressant de proposer systématiquement des cours concernant la scolarité des gitans, l'éducation interculturelle et la diversité culturelle des minorités ethniques dans la formation des enseignants à tous les niveaux. Il faudrait également essayer de modifier les attentes des enseignants (Rosenthal & Jacobson, 1968/1071, cité dans Payet, 2016b) « plutôt que de mettre en œuvre des innovations pédagogiques coûteuses... et inefficaces lorsqu'elles mettent tout la responsabilité de l'échec scolaire sur l'enfant et son milieu d'origine » (p. 273). Les enseignants devraient favoriser la nature du compliment et du « feed-back » pour favoriser des pratiques pédagogiques qui motivent les élèves. Le « feed-back » donne une dimension informative sur la tâche exécutée et une dimension de perspective sur les améliorations à effectuer. Il vise à diminuer le décalage entre le niveau de compréhension et de performance et à privilégier la motivation intrinsèque de l'élève. Il est nécessaire de passer d'un effet pygmalion négatif à positif et de donner la possibilité aux élèves de se sentir appartenir à la classe et d'être compétents (à travers le contact gestuel, la communication, l'empathie, les jeux coopératifs, l'écoute et les liens affectifs) (Abajo Alcalde, 2004, pp. 114-115). Aussi, il existe plusieurs formes d'intelligence. Mettre en évidence les performances musicales, spatiales, philosophiques, artistiques, etc., permettrait de varier les modes de transmission de connaissances pour favoriser la compréhension et la potentialité de tous les élèves. Il est effectivement possible de développer diverses stratégies d'enseignement à travers des activités différenciées et à partir des intérêts des élèves.
- Cesser la ségrégation scolaire : tous les enfants doivent être égaux, la pédagogie des enseignants doit être pareille pour tous, peu importe l'origine ethnique des élèves. Il est nécessaire de mettre en place des mesures progressives d'intégration des élèves affectés à tort dans des établissements spécialisés. « Si l'intégration semble souhaitée dans toutes les écoles, la déségrégation est généralement considérée comme un objectif à long terme, auquel seuls quelques pays se sont attelés » (Conseil de l'Europe, 2006, p. 26). Dans certains pays les classes réservées aux élèves roms sont loin d'être exclues, notamment pour la langue, la culture et l'histoire.

- Sensibilisation : il faut promouvoir le rôle crucial de l'éducation dans l'intégration sociale auprès des parents et leur recommander de scolariser leurs enfants dès l'école préscolaire afin de favoriser leur réussite scolaire.
- Référence à des Roms en tant que modèle : en Hongrie et en Espagne les Roms sont représentés dans différentes institutions locales, régionales ou nationales et dans des organisations roms particulièrement actives, qui gèrent des projets financés par l'UE. Dans d'autres pays, il semble plus difficile de trouver des modèles roms ayant terminé leurs études et pouvant servir d'exemple dans la scolarité des élèves roms. Il est évident que les établissements scolaires doivent préconiser une éducation interculturelle et combattre les préjugés en présentant l'histoire et la culture rom afin de contempler la diversité culturelle des sociétés concernées et de montrer qu'il n'y a pas d'incompatibilité entre les études et la culture gitane. (Abajo Alcalde & Carrasco, 2005, p. 219)
- Enseignements de la culture et de l'histoire des Roms : pour construire des apprentissages solides, il est recommandé que les élèves puissent utiliser des références qui leur sont propres. Le curriculum scolaire est un moyen qui peut solliciter des éléments signifiants pour faciliter l'ancrage de tous les élèves dans les activités pédagogiques. Tant que les élèves roms ne verront pas leur culture reflétée dans leur scolarité, ils feront face à un problème d'égalité d'opportunité.
- Établir une coopération étroite sur les politiques à mener à l'égard des Roms en Europe : selon les experts du CAHROM, il faudrait donner des lignes directrices européennes aux gouvernements nationaux sur les politiques à mener, bien que chaque mesure en faveur de l'intégration scolaire des Roms doive prendre en considération le contexte national et local de chaque État (Conseil de l'Europe, 2012, p. 37).
- D'autres propositions de bonnes pratiques observables : l'utilisation de fonds de l'UE combinés avec des fonds locaux, régionaux et nationaux comme le fait l'Espagne ; le recueil des données et l'évaluation des impacts des politiques éducatives comme le propose une plateforme néerlandaise ; la sensibilisation du public et des collectivités locales comme la commune de Stockholm qui met en valeur les roms dans ses publications municipales et dans la presse suédoise sont d'autres possibilités pour développer des projets et élaborer des plans d'action (Conseil de l'Europe, 2012).

CONCLUSION

Selon l'Observation Générale N°13 du Comité des droits économiques, sociaux et culturels, le droit à l'éducation doit répondre à quatre principes : la dotation, l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité. Dans le contexte de la scolarisation des élèves gitans espagnols, la dotation et l'accessibilité ne semblent plus poser de problème aujourd'hui. Cependant, l'acceptabilité et l'adaptabilité (qui répondent respectivement à la forme et au contenu de l'enseignement, des programmes scolaires et des méthodes pédagogiques et à la souplesse de l'enseignement de s'adapter aux besoins de la société, des communautés et des étudiants) n'incluent toujours pas la culture gitane dans leur pratique. Les manuels scolaires transmettent encore des clichés et des stéréotypes sociaux qui contribuent à dégrader l'image de la communauté gitane. Les messages déroutant du curriculum ne sont pas compatibles avec les instruments internationaux en matière de droits humains et de droits de l'enfant dans la mesure où ils contribuent à perpétuer des inégalités et des infériorités.

Le droit à l'éducation a une place importante parmi les droits de l'enfant. L'éducation est une des clés principales pour accéder à d'autres droits et pour atteindre une inclusion sociale. Le rôle de l'éducation est de développer le sens des responsabilités, de solidarité et d'inciter au respect du principe d'égalité et d'équité. Elle participe également à la formation de l'identité et au respect des diversités culturelles. Lorsque le système éducatif provoque des discriminations et des inégalités, il participe à l'exclusion sociale et éducative de certains élèves. L'exclusion ne se limite pas à la non-scolarisation. En effet, scolariser tous les enfants n'est pas suffisant pour garantir l'accès à tous les droits de l'enfant ni pour rendre le droit à l'éducation effectif. Il faut cibler les problématiques sous-jacentes : les élèves doivent pouvoir développer les aptitudes nécessaires pour participer activement dans la société et jouir pleinement de leurs droits. Les élèves doivent pouvoir exploiter le droit à l'éducation pour répondre de manière efficace aux défis de la vie sociale (Gandolfi, 2016, p. 23).

Ce travail a tenté de montrer comment les structures, les curriculums et les pratiques scolaires réagissent face à la singularité des écoliers gitans. Il en ressort que le droit à l'éducation n'est pas complètement effectif puisqu'il semble exclure du tissu social la miroïté ethnique gitane. Il semblerait que le système éducatif consolide le processus d'assimilation culturelle. Les législations éducatives conduisent à des interventions centrées sur la compensation et l'adaptation de ceux qui doivent s'intégrer. Pour que le droit à l'éducation soit effectif, il faut trouver un consensus entre les parents, les communautés, les administrations publiques, les dirigeants, les enseignants et les médiateurs pour que le système éducatif réponde à l'application du droit à l'éducation dans toute sa complexité : les administrations publiques sont responsables de l'inclusion de tous les enfants dans le système scolaire ; le curriculum scolaire doit être pertinent pour viser le respect de la diversité culturelle ; une éducation interculturelle et des pratiques démocratiques doivent surmonter les obstacles de la diversité sociale, économique et culturelle ; les enseignants doivent offrir un regard sans ethnocentrisme et adapter leurs actions pédagogiques positivement indépendamment des milieux sociaux de leurs élèves. Il faut également une société qui se reconnaisse culturellement plurielle (moins ethnocentrique), qui admette la contribution de la communauté rom à la culture majoritaire et qui les identifie comme citoyens espagnols. « Si l'éducation reproduit souvent les inégalités, voire les exacerbe, elle peut aussi contribuer à les aplanir. Des processus d'éducation inclusive sont primordiaux pour assurer un développement équitable, et cela est vrai, semble-t-il, aux différents niveaux de l'offre éducative » (UNESCO, 2015, p. 48). La réussite scolaire des élèves gitans peut être influencée positivement par une éducation interculturelle et par un climat scolaire inclusif, des attentes positives et des interventions pour répondre à leurs besoins économiques, sociaux etc.

Comme nous avons pu le voir dans ce mémoire, la réalité est souvent bien loin du cadre théorique institutionnel. L'éducation interculturelle manque de normes explicites et conduit à être confondue avec l'éducation compensatoire. L'éducation interculturelle et l'éducation compensatoire donnent l'impression qu'elles défendent les mêmes objectifs et confondent la marginalité et la pauvreté avec la culture gitane. La culture gitane est incluse dans les services qui visent l'intégration de nouveaux arrivants et est exclue des cultures espagnoles lorsqu'on parle de ses nationalités et de ses peuples. Les tendances éducatives ne

reconnaissent pas les problèmes liés à la scolarisation comme une difficulté culturelle mais comme la somme des cas individuels. Elles nient l'existence de cette minorité ethnique en tant que culture et lui offre une intégration complète à condition qu'elle s'imprègne de la culture majoritaire (délaissant sa propre culture). Or l'intégration, selon Akkari (2009), « est un processus mettant en jeu la possibilité pour les minorités ethnoculturelles de participer activement à la vie économique, sociale et culturelle » (p. 30) et « ne dispense pas la société d'accueil de débattre de ses propres valeurs. Elle n'exige pas du groupe ethnoculturel minoritaire de renoncer à toutes ses caractéristiques culturelles mais suppose de sa part une certaine flexibilité » (pp. 30-31). Il semble également important d'ajouter que « le concept d'intégration dans la mesure où il admet la persistance de spécificités culturelles des minorités et des populations immigrées ou issues de l'immigration, se distingue de l'assimilation qui vise à la disparition de toute spécificité culturelle. » (p. 32).

Toujours d'après Akkari (2009), « les approches interculturelles constituent à ce propos une saine interrogation sur l'école, émancipatrice sans doute pour certains groupes sociaux mais aussi oppressive et aliénant pour d'autres » (p. 9).

Un bout de chemin reste encore à parcourir pour atteindre une équité dans la réalisation du droit à l'éducation. Heureusement, les thèmes en relation avec l'interculturalité et l'intégration des communautés roms dans les systèmes éducatifs sont d'actualité dans les agendas politiques nationaux et européens. La ministre de l'éducation espagnole, Isabel Celaá, a d'ailleurs annoncé que la future loi éducative développerait un curriculum scolaire incluant l'histoire du peuple gitan comme contenu obligatoire pour dépasser les stéréotypes contre cette ethnie et réussir une pleine inclusion des élèves (Unión Romani, 2019).

BIBLIOGRAPHIE

Abajo Alcalde, J. E. (2004). Infancia gitana y paya : convivencia y conflictos en la escuela. *Tabanque* [En ligne], 18, 97-116. Repéré à <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/8867>

Abajo Alcalde, J. E., Carrasco, S. (2005). Gitanas y gitanos en la encrucijada: éxito académico, relaciones de género y cambio cultural. In T. Fernández García & J. García Molina, *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas* (217-248). España: Alianza

Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation* (Carnets des sciences de l'éducation). Genève: Université de Genève.

Barbero Martínez, B. (2015). *El derecho a la educación de los menores de etnia gitana: estudio de un barrio marginal*. Mémoire de master en protection juridique de personnes et groupes vulnérables, Université d'Oviedo. Repéré à http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/32507/6/TFM_BeatrizBarbero.pdf

Bois, M. (1994). *Le Flamenco*. Paris : Marval.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie* 7(3), 325-347. doi: 10.2307/331913

Cabanes Hernández, J., Vera García, L., & Bertomeu Martínez, M. I. (1996). Gitanos : Historia de une migración. *Alternativas: Cuadernos de trabajo social*, 4, 87-97. <https://doi.org/10.14198/ALTERN1996.4.6>

Cathelin, A. (2004). Imaginaire et réalités de la discrimination chez les Gitans et les Païos. *Esprit critique* 6(1) [En ligne], 110-124. Repéré à <http://espritcritique.uiz.ac.ma/0601/esp0601.pdf>

Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (2017). *La cultura del pueblo gitano en el currículo de la educación obligatoria, a través de su presencia, ausencia y percepción en los libros de texto*. Madrid : Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Repéré à <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22079/19/1>

Conseil de l'Europe. (1995). *Convention-Cadre pour la protection des minorités nationales et rapport explicatif*. Strasbourg : COE Repéré à <https://rm.coe.int/16800c10d0%20adoption%20signature%20ratifications>

Conseil de l'Europe. (2000). *Recommandation du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'éducation des enfants roms/tsiganes en Europe* (R(2000)4). Strasbourg : COE. Repéré à <https://www.right-to-education.org/node/628>

Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre de référence pour les politiques éducatives en faveur des Roms, Sinti et Gens du voyage* (DGIV/EDU/ROM (2005)8). Strasbourg : COE. Repéré à <https://rm.coe.int/cadre-de-referance-pour-les-politiques-educatives-en-faveur-des-roms-s/16808b3dfa>

Conseil de l'Europe. (2006). *Cadre politique et législatif pour l'éducation des enfants roms. Texte de référence et système d'appui* (DGIV/EDU/ROM(2006)11). Strasbourg : COE. Repéré à <https://rm.coe.int/cadre-politique-et-legislatif-pour-l-education-des-enfants-roms-textes/16808b3dfd>

Conseil de l'Europe. (2007). *Glossaire sur les Roms et les Gens du voyage*. (HDIM.IO/218/07). Strasbourg : COE. Repéré à <https://www.osce.org/files/f/documents/e/2/27335.pdf>

Conseil de l'Europe. (2009). *Recommandation du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'éducation des Roms et des Gens du voyage en Europe* (CM/REC(2009)4). Strasbourg : COE. Repéré à https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Conseil_Europe_Recommandation_Education_Enfants_Roms_Gens_du_Voyage_2009_FR.pdf

Conseil de l'Europe. (2010). *Déclaration de Strasbourg sur les Roms* (CM(2010)133). Strasbourg : COE. Repéré à <https://rm.coe.int/09000016805ce1da>

Conseil de l'Europe. (2011). *Le Conseil de l'Europe : Protéger les droits des Roms*. Strasbourg : COE. Repéré à <https://edoc.coe.int/fr/roms/5977-pdf-le-conseil-de-l-europe-protger-les-droits-des-roms.html>

Conseil de l'Europe. (2012). *Rapport thématique élaboré par les experts du groupe thématique du CAHROM sur le décrochage et l'absentéisme scolaires chez les enfants roms* (CAHROM(2012)6). Strasbourg : COE. Repéré à http://a.cs.coe.int/team20/cahrom/documents/CAHROM%20_2012_6%20FR%20Rapport%20th%C3%A9matique%20sur%20l'absent%C3%A9isme%20scolaires%20chez%20les%20enfants%20roms.pdf

Damonti, P., & Arza Porras, J. (2014). *Exclusión en la comunidad gitana: Una brecha social que persiste y se agrava*. Madrid: Fundación FOESSA. Repéré à http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/documentos_trabajo/15102014151523_8331.pdf

Faure, P. (2004). Population gitane et cadre scolaire. *Ethnologie française*, 34(3), 509-516. <https://doi.org/10.3917/ethn.043.0509>

Fouquet-Chauprade, B. (2018). *De l'assimilation à l'intégration...La tradition américaine de la sociologie de l'immigration. L'école de Chicago et ses critiques. Séance 2* (742214 L'école et l'immigration : comparaisons internationales) [Présentation PDF]. Genève : Université de Genève. Repéré sur la plateforme Chamilo https://chamilo.unige.ch/home/main/document/document.php?cidReq=752600&id_session=0&gidReq=0

Fundación Secretariado Gitano. (2009). *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad). Repéré à https://www.gitanos.org/centro_documentacion/publicaciones/fichas/56315.html.es

Fundación Secretariado Gitano. (2013). *El alumnado gitano en Secundaria. Un estudio comparado*. Madrid : Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Repéré à <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/16147/19/1>

Gandolfi, S. (2016). L'éducation : un droit pour tous les enfants. *L'éducation en débats : analyse comparée* [En ligne], 7, 21-32. Repéré à <https://www.unige.ch/fapse/erdie/files/1414/6651/2211/Gandolfi-EED7.pdf>

Kanouté, F. (2007). La pratique de l'interculturel. In C, Solar & F. Kanouté, *Questions d'équité en éducation et formation* (pp. 121-140). Montréal : Les Éditions Nouvelles.

Ley Orgánica del 3 de octubre 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Repéré à <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Ley Orgánica del 20 de noviembre 1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG). Repéré à <https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>

Ley Orgánica del 23 de diciembre 2002 de Calidad de la Educación (LOCE). Repéré à <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

Lluch Balaguer, X., & Salinas Catalá, J. (1996). Uso (y abuso) de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía* [En ligne], 252, 80-84. Repéré à <https://studylib.es/doc/4959397/uso--y-abuso--de-la-interculturalidad.-cuadernos-de-pedag...>

Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale*. Lyon : INRP.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2004). *Evolución del sistema educativo español*. Madrid: MECD. Repéré à https://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf

Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid: MSPSI

Ministerio de Sanidad, Servicios Social e Igualdad. (2012). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*. Madrid: MSSSI. Repéré à https://www.msccbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/WEB_POBLACION_GITANA_2012.pdf

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2016). *Estudio-Mapa sobre Vivienda y Población Gitana*. Madrid: MSSSI. Repéré à https://www.msccbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/INFORMECO_MPLETO_STUDIO-MAPA-VIVIE-Y_P_G.pdf

Organisation des Nations Unies. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. New York : ONU. Repéré à <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>

Organisation des Nations Unies. (1965). *Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale*. New York : ONU. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19650268/index.html>

Organisation des Nations Unies. (1966). *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*. New York : ONU. Repéré à <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

Organisation des Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. New York : ONU. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19983207/index.html>

Organisation des Nations Unies. (1992). *Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques*. New York : ONU. Repéré à <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/minorities.aspx>

Organisation des Nations Unies. (1999). *Application du Pacte internationale relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Observation Générale 13 (E/C.12/1999/10)*. New York : ONU. Repéré à <https://www.right-to->

education.org/fr/resource/comit-des-droits-conomiques-sociaux-et-culturels-observation-g-n-rale-no13-le-droit-l

Organisation des Nations Unies. (2001). *Paragraphe 1 de l'article 29 : Les buts de l'éducation. Observation Générale 1* (CRC/GC/2001/1). New York : ONU. Repéré à <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2FPPRiCAqhKb7yhsiQql8gX5Zxh0cQqSRzx6Ze%2F9ZHeLGwBpr0TgNk7n2Kwu8UJWmPmkVg9ouee2TJDMBwxq45KtIS9ZkRV9Sr2ckazlq0Qpu4MhfhiklO6Hn78>

Payet, J.-P., & Rufin, D. (2012). *Sociologie de l'éducation : Une introduction critique* (Carnets des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.

Payet, J.-P. (2016). *Les Inégalités sociales à l'école. Chapitre 9* (742060 Introduction critique à la sociologie de l'éducation) [Présentation PDF]. Genève : Université de Genève. Repéré sur la plateforme Chamilo https://chamilo.unige.ch/home/main/document/document.php?cidReq=752600&id_session=0&gidReq=0

Payet, J.-P. (2016). *L'étiquetage et l'orientation des élèves. Chapitre 12* (742060 Introduction critique à la sociologie de l'éducation) [Présentation PDF]. Genève : Université de Genève. Repéré sur la plateforme Chamilo https://chamilo.unige.ch/home/main/document/document.php?cidReq=752600&id_session=0&gidReq=0

Salinas, J. (2005). Políticas educativas con los gitanos españoles. In Asociación Enseñantes con Gitanos, *Memoria de papel (1980-2005)* (pp.11-39). Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia.

Salinas Catalá, J. (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de Historia Contemporánea* [En ligne], 25, 167-188. Repéré à <https://revistas.um.es/analeshc/article/view/71741>

Salinas Catalá, J. (2015). Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles (2ª parte : siglos XX y XXI). *Cabás* [En ligne], 14, 96-126. Repéré à <http://revista.muesca.es/articulos14/344-escolarizacion-gitanos2>

Sanchez-Mazas, M., Mechi, A., & Fernandez-Iglesias, R. (2014). *Enseigner en contexte hétérogène* (Carnets des sciences de l'éducation). Genève: Université de Genève.

Sanchez-Mazas, M., Mechi, A., & Giesch, A. S. (2014). *Apprendre en contexte hétérogène* (Carnets des sciences de l'éducation). Genève: Université de Genève.

Sanchez-Mazas, M. (2016). *Le jugement scolaire. Cours 2* (742064 Dimensions interculturelles et internationales de l'éducation) [Présentation PDF]. Genève : Université de Genève. Repéré sur la plateforme Chamilo

https://chamilo.unige.ch/home/main/document/document.php?cidReq=752600&id_session=0&gidReq=0

Sanchez-Mazas, M. (2016). *L'attribution. Cours 4* (742064 Dimensions interculturelles et internationales de l'éducation) [Présentation PDF]. Genève : Université de Genève. Repéré sur la plateforme Chamilo https://chamilo.unige.ch/home/main/document/document.php?cidReq=752600&id_session=0&gidReq=0

UNESCO. (1974). *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales*. Paris : UNESCO. Repéré à http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO. (1978). *Déclaration sur la race et les préjugés raciaux*. Paris : UNESCO. Repéré à <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/RaceAndRacialPrejudice.aspx>

UNESCO. (2001). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. Paris : UNESCO. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_fre

UNESCO. (2006). *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle*. Paris : UNESCO. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_fre

UNESCO. (2015). *Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial?* Paris: UNESCO. Repéré à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232696>

Unión Romaní. (2019). La futura Ley de Educación incluirá la historia del pueblo gitano en el currículo obligatorio Repéré à <https://unionromani.org/2019/09/12/la-futura-ley-de-educacion-inclura-la-historia-del-pueblo-gitano-en-el-curriculo-obligatorio/>

ANNEXE

Structuration du système éducatif espagnol de 0 à 17 ans

La scolarité est obligatoire de 6 à 16 ans.

Cycle élémentaire (*Educación Infantil*) de 0 à 6 ans :

- Premier cycle (Primer ciclo) : 0 à 3 ans
- Deuxième cycle (Segundo ciclo) 3 à 6 ans

Cette étape éducative n'est pas obligatoire. Le premier cycle n'est pas gratuit. Le deuxième cycle est gratuit.

Cycle Primaire (*Educación Primaria*) de 6 à 11 ans :

- 1^{ère} année : 6-7 ans
- 2^{ème} année : 7-8 ans
- 3^{ème} année : 8-9 ans
- 4^{ème} année : 9-10 ans
- 5^{ème} année : 10-11 ans
- 6^{ème} année : 11-12 ans

Cycle Secondaire (*Educación Secundaria Obligatoria, ESO*) de 12 à 15 ans :

- 1^{ère} année : 12-13 ans
- 2^{ème} année : 13-14 ans
- 3^{ème} année : 14-15 ans
- 4^{ème} année : 15-16 ans

Un élève peut atteindre 16 ans et abandonner le système éducatif avant d'avoir terminé la ESO s'il a répété une année pendant son cursus scolaire.

Baccalauréat (*Bachillerato*) : 16 à 17 ans

- 1^{ère} année : 16-17 ans
- 2^{ème} année : 17-18 ans

Autre formation préprofessionnelle

ANNEXE

Lexique

Appellation	Termes français	Caractéristiques
Roms	un Rom (n. m. sing.) une Rom (n. f. sing.) des Roms (plur.) rom (adj. sing.) roms (adj. plur.)	<p><i>Définition</i> : « homme d'ethnie romani » ou « mari », la traduction peut varier selon les sources.</p> <p><i>Origine</i> : Il y a trois grands groupes : les Roms, les Sintés et les Kalés. Ils sont originaires du nord de l'Inde et parlent pour la plupart le romani. « Rom » est aussi un terme générique. On trouve des Roms essentiellement aux Balkans, en Europe centrale et en Europe orientale.</p> <p><i>Reconnaissance et adoption du terme « rom »</i> : Officialisation de la dénomination « Rom » lors du premier congrès international rom, en 1971, à Londres.</p> <p><i>Variantes</i> : On peut voir parfois écrit « Rrom » avec deux « rr », pour un usage d'origine politique comme en Roumanie, pour différencier les Rroms des Roumains.</p> <p><i>Accords</i> : En français, l'adjectif et le nom « rom » s'accordent en nombre mais pas en genre.</p>
Romani	romani romanès langue romani	<p>Pour parler de la langue ou de la culture rom on utilise le terme « romani ». C'est une langue indo-européenne. En français, on peut aussi entendre dire romanès, prononcé « romanès ».</p> <p>C'est une langue à part entière, comprise et parlée par une très large partie des Roms en Europe. Il existe plusieurs variantes du romani, mais elles ne sont pas considérées comme des dialectes. Les variantes sont le résultat d'oublis de vocabulaire romani, remplacés par des</p>

		<p>emprunts de langue de l'environnement dans lequel les Roms sont.</p> <p>Certaines populations roms ont quasiment perdu l'usage du romani, et parlent des langues influencées par la langue officielle des pays dans lesquels ils sont (comme les Sintés dans les pays germanophones, les Kalés en Espagne, et les « Gypsies » en Angleterre).</p>
Sintés	<p>un Sinto (n.m. sing.)</p> <p>une Sinti (n.f. sing.)</p> <p>des Sinté/Sintés ou</p> <p>des Sinti/Sintis (plur.)</p> <p>sinto (adj. sing.)</p> <p>sinté/sintés ou</p> <p>sinti/sintis (adj. plur.)</p>	<p><i>Origine</i> : On trouve surtout les Sintés dans les régions germanophones (en Allemagne, en Suisse et en Autriche) dans le Bénélux et dans certains pays nordiques, mais aussi à l'est de la France (Alsace) où ils sont appelés les « Manouches » (mot romani qui veut dire « être humain »).</p> <p><i>Accords</i> : On utilise les terminaisons o/i/é pour les accords du masculin, féminin et pluriel. Cette logique est basée sur la langue romani. Exemple : un Sinto, une Sinti, des Sintés. On applique également la marque du pluriel avec un « s », comme il s'applique au terme « Roms » bien qu'en romani le « é » marque déjà le pluriel. On trouve, parfois, dans certains textes en français le pluriel « Sintis » qui est aussi une possibilité acceptable.</p> <p><i>Langue</i> : Le sinto est une version germanisée de la langue romain.</p>
Kalés	<p>un Kalo (n.m. sing.)</p> <p>une Kali (n.f. sing.)</p> <p>des Kalé/Kalés (plur.)</p> <p>kalo (adj. sing.)</p> <p>kalé/kalés (adj. plur.)</p>	<p><i>Origine</i> : Les Kalés sont couramment appelés « Gitans » et se trouvent sur la péninsule ibérique et dans le sud de la France.</p> <p><i>Accords</i> : Le « s » pour marquer le pluriel est généralisé et préconisé pour rester dans la même logique que « Sintés » ou « Roms ». En espagnol on peut voir écrit Kalo avec un « c », mais au niveau international on utilise un « k ».</p> <p><i>Langue</i> : Ils ont quasiment perdu l'usage de la langue romani. Ils parlent le <i>kaló</i>, qui est de l'espagnol avec des emprunts lexicaux au</p>

		romani. Il y a également un groupe « Kaalé » en Finlande et des Kalés au Pays-de-Galles qui ont perdu, depuis, l'usage du kalo.
Gens du voyage	<p>un représentant des Gens du voyage/un Voyageur/un Traveller (n. m. sing.)</p> <p>des Gens du voyage/des Voyageurs/des Travellers (plur.)</p> <p>appartenant aux Gens du voyage/aux Voyageur/aux Travellers (adj)</p>	<p><i>Origine</i> : On utilise « Gens du voyage » dans le contexte français. Ce terme regroupe différentes branches roms (Roms, Santés/Manouches, Kalé/Gitans, entre autres). Dans le contexte irlandais et en Grande-Bretagne, on utilise le terme « <i>Traveller</i> » qui se distingue ethniquement des groupes Roms/Sintés/Kalés. En Irlande, on les considère comme un groupe autochtone. Ils menaient une vie itinérante à l'origine, mais aujourd'hui, 80% d'entre eux sont sédentaires. Il ne faut donc pas associer nécessairement le nomadisme aux « <i>Travellers</i> ».</p> <p>« Voyageur » est parfois utilisé en Belgique et en Suisse et regroupe également différents groupes gitans</p> <p><i>Langue</i> : En Irlande, ils parlent le <i>Cant</i>, <i>Shelta</i> ou <i>Gammon</i>, un mélange d'anglais, de gaélique et d'emprunts au romani.</p>
romanichel	<p>un Romanichel (n. m. sing.)</p> <p>une Romanichelle (n. f. sing.)</p> <p>des Romanichels (plur.)</p> <p>romanichel/le (adj. sing.)</p> <p>romanichels/les (adj. plur.)</p>	<p><i>Origine</i> : Ils sont essentiellement au Royaume-Uni (en Angleterre et au sud du Pays-de-Galles. En anglais, ils s'auto-identifient avec le terme « Gypsies ».</p> <p><i>Langue</i> : Ils parlent l'« anglo-romani », une grammaire anglaise avec un mélange de vocabulaire anglais et romani.</p>

Yéniches	<p>un Yéniche (n. m. sing.)</p> <p>une Yéniche (n. f. sing.)</p> <p>des Yéniches (plur.)</p> <p>yéniche (adj. sing.)</p> <p>yéniches (adj. plur.)</p>	<p><i>Origine</i> : Les Yéniches sont un peuple autochtone non-rom qui vivent notamment en Suisse. Ils mènent une vie itinérante même si aujourd'hui la plupart sont sédentarisés. (Autre appellation : <i>Karner, Laninger, Kessler, Fecker, Spengler</i>)</p> <p><i>Langue</i> : Ils parlent l'allemand, avec des emprunts à l'hébreu, au romani et au latin.</p>
Tsiganes	<p>un Tsigane (n. m. sing.)</p> <p>une Tsigane (n. f. sing.)</p> <p>des Tsiganes (plur.)</p> <p>tsigane (adj. sing.)</p> <p>tsiganes (adj. plur.)</p>	<p><i>Origine</i> : Selon le Conseil de l'Europe « la dénomination « Roms/Tsiganes » a été employée par le Conseil de l'Europe durant de nombreuses années dans la mesure où l'association de ces deux noms couvrait la plupart des domaines et situations en Europe. En effet, en Europe centrale et orientale, le terme « Roms » est assez largement employé alors que « Tsiganes », qui a, aux yeux de beaucoup de Roms, une connotation péjorative, est jugée inacceptable par les Roms et par les Sintés d'Europe dans la mesure où il est considéré comme un nom exogène s'apparentant à tous les stéréotypes négatifs et paternalistes qui perdurent en Europe à leur sujet » (Conseil de l'Europe, 2007, p.8).</p> <p>Cependant, « en Europe occidentale (Royaume-Uni, Espagne, France, etc), en Hongrie et dans certaines parties de la Russie, « Tsigane » ou son équivalent national (« Gypsy », « Gitanos », « Cigány », « Tsyganye », etc.) est mieux toléré et parfois plus approprié » (Conseil de l'Europe, 2007, p.8).</p> <p><i>Accords</i> : Il peut arriver de voir écrire le mot « Tsigane » avec un « z » à la place du « s ».</p>