



HAL
open science

**L'élève rom face à l'école : l'école face à l'élève rom.
Quel(s) fossé(s) à combler ? Cas d'étude d'une école
primaire en Serbie**

Marija Apostolović

► **To cite this version:**

Marija Apostolović. L'élève rom face à l'école : l'école face à l'élève rom. Quel(s) fossé(s) à combler ? Cas d'étude d'une école primaire en Serbie. Education. 2017. dumas-01680479

HAL Id: dumas-01680479

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01680479>

Submitted on 16 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université Sorbonne Nouvelle Paris 3
UFR Littérature, linguistique et didactique
Master 2 Recherche Didactique FLE-LM
2016-2017

L'élève rom face à l'école : l'école face à l'élève rom
Quel(s) fossé(s) à combler ?
Cas d'étude d'une école primaire en Serbie

Mémoire présenté par Marija Apostolović
Dirigé par Mme Valérie Spaëth
Seconde lectrice : Mme Cristelle Cavalla

Septembre 2017

Remerciements

C'est en premier lieu ma directrice de mémoire, Mme Valérie Spaëth, que je remercie de m'avoir suscité passion et motivation au travers de son séminaire Politique, diffusion et promotion des langues, dirigé ce travail et fourni l'aide au fil de ces mois. Je tiens à la remercier pour sa disponibilité et sa présence dans les moments critiques, ses conseils précieux et ses encouragements.

Je souhaite remercier toutes celles et ceux sans lesquels le travail de « terrain » n'aurait pas été possible. Je pense à la directrice d'école qui m'a chaleureusement accueillie, les enseignants et les élèves qui ont accepté de participer à cette recherche nonobstant leurs obligations et travail important à effectuer.

Que mes amis soient aussi vivement remerciés pour leur aide, leur relecture, leur soutien et leur compréhension – notamment Sanja, Tamara, Magali et Zoé. Merci pour votre amitié et d'être toujours à mes côtés.

Ma gratitude va pour finir à ma famille, qui m'a aidé à me construire et m'a soutenu inconditionnellement tout au long de ce travail malgré la distance : ma mère, mon père et surtout mes sœurs. Un grand merci pour votre amour, pour m'avoir écouté, donné des conseils judicieux et l'enthousiasme d'aller jusqu'au bout de ce projet.

DECLARATION ANTI-PLAGIAT

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

Prénom, NOM : Marija APOSTOLOVIĆ

DATE : le 13 septembre 2017

SIGNATURE :



TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	6
--------------------------	----------

CHAPITRE I - ROM, L'AUTRE PAR EXCELLENCE 11

1. Représentation de l'Autre	12
1.1. Débats terminologiques : la complexité au rendez-vous	12
1.2. Un détour historico-politique sur les Roms en Serbie : quel rapport à l'Autre ?	15
2. Roms en Serbie à l'heure actuelle.....	19
2.1. La réalité des Roms : la minorité la plus défavorisée.....	19
2.2. Le statut de minorité nationale : oui, mais comment ?.....	22
3. Éducation : le point sombre dans la réalité rom	24
3.1. Quelques constats sur l'éducation des Roms	24
3.2. Foyer sur la réglementation en matière d'éducation	26

CHAPITRE II - VERS L'ÉCOLE 30

1. Contexte du terrain de recherche	30
1.1. École « rom ».....	30
2.2. Profil des enseignants	33
2. À la poursuite des représentations et des difficultés à l'école	35
2.1. Recueil de données et constitution du corpus d'étude	35
2.2. Choix des outils méthodologiques	38

CHAPITRE III - L'ÉLÈVE ROM FACE À L'ÉCOLE : L'ÉCOLE FACE À L'ÉLÈVE ROM 44

1. « Le bagage familial » de l'enfant rom à l'école.....	45
1.1. L'identité culturelle et l'éducation de l'enfant rom.....	45
1.2. Le rapport des Roms à l'école	48
2. Le malaise des enseignants ou les difficultés des élèves ?.....	49

2.1. Les élèves roms – « matériel » qui ne conduit pas à la réussite.....	50
2.2. Les enfants roms appliqués en classe, mais.....	57
3. Les voix des élèves.....	63
3.1. École : nécessité fondamentale pour l’avenir.....	64
3.2. Images des enseignants – reflet des images des élèves.....	68
CHAPITRE IV - VERS LA LEVÉE DES BLOCAGES.....	72
1. Comment faire bouger les lignes ?	73
1.1. Re-connaissance des parents/des élèves roms.....	73
1.2. Ancrage relationnel école-famille.....	74
2. Dépassement des difficultés : exploitation du capital culturel de l’élève.....	76
2.1. Vers de nouvelles pratiques en classe.....	77
2.2. Langue romani : point d’appui pour l’apprentissage du serbe.....	80
CONCLUSION	84
BIBLIOGRAPHIE.....	86
ANNEXES	93
Annexe 1 : Cartes et document relatif à la structure de l’école	93
Annexe 2 : Corpus – enseignants	97
Annexe 3 : Corpus – directrice.....	118
Annexe 4 : Corpus – élèves	127

INTRODUCTION

Les Roms, peuple sans frontière et sans État de référence, partagent, en Serbie, le même destin qu'en Europe. Perçus depuis toujours comme une population socialement et économiquement en marge de la société, défavorisée, comme « un problème national », ils faisaient, et font encore, l'objet de questions spécifiques que la Serbie tente de résoudre. À l'heure actuelle, on voit l'État s'engager plus que jamais, semble-t-il, à propos de cette « question » et de l'inclusion de cette population à la société. Dans cette perspective, l'État promeut l'éducation scolaire de cette communauté afin d'améliorer son statut économique et social. Plusieurs actions sont mises en œuvre pour permettre une éducation efficace des enfants roms et l'égalité des chances dans l'accès à une scolarisation de qualité. Pourtant, en dépit des mesures prises, les résultats restent décevants, même, permettons-nous de le dire, inquiétants. À l'absentéisme et au décrochage scolaire s'ajoute également la faible réussite de ces élèves. Dès lors, le questionnement central qui m'a rapidement préoccupé – et auquel nous tenterons de répondre – concerne les raisons de ces résultats, particulièrement de cette faible réussite des enfants roms : quelles difficultés rencontrent-ils à l'école ? Compte tenu que le processus enseignement - apprentissage met en jeu les élèves ainsi que les enseignants, il convient, en effet, de se demander quelles sont difficultés rencontrées par ces deux acteurs.

Cette interrogation a germé il y a quelques années, alors que j'occupais le poste d'enseignante de FLE auprès d'élèves roms à Belgrade et étais confrontée, moi-même, à quelques obstacles dans l'enseignement. Ma réflexion et les éléments de réponses en provenant portaient plutôt sur la maîtrise faible de la langue seconde (serbe) par les enfants roms et touchait à la politique linguistique et éducative de la Serbie à l'égard de cette minorité. Le regard plus distancié de l'établissement au sein duquel j'ai travaillé, les lectures effectuées, notamment sur la population Rom, les différents rapports sur la scolarisation des enfants roms en Serbie et les chiffres alarmants trouvés ont apporté un nouvel éclaircissement. Cela m'a amené à me questionner de nouveau sur les difficultés et les écueils auxquels ces élèves et leurs enseignants font face en contexte scolaire serbe.

Il s'agit donc de proposer une réflexion sur les éléments freinant un enseignement et un apprentissage réussi auprès de ces élèves et sur les interventions possibles en la matière. Il est également important de garder en mémoire, lors d'une recherche sur les Roms, les représentations et les stéréotypes négatifs, les préjugés inhérents à cette population, les tensions perpétuelles avec la société dominante. Nous avons pu voir ci-dessus, tout en dissimulant les aspects culturels, que les Roms sont perçus comme étant la population la plus défavorisée en Serbie. En conséquence, les actions portant sur eux s'appuient sur des représentations négatives (Liégeois, 1997 : 48-49). Les préjugés et la discrimination n'en sont pas moins évidents dans leur environnement (*cf.* Roma Inclusion Index, 2015). Il suffit, pour en avoir une illustration concrète, de donner un exemple. Les directeurs refusent d'inscrire les enfants roms dans leurs établissements pour des raisons différentes : à cause de la réputation de l'école, de la pression des parents non-roms, etc. C'est ainsi que l'école dans laquelle j'ai travaillé est devenue une école « rom » bien qu'elle ne soit pas située dans un quartier « rom ». En ce sens, cet aspect, étant en connexion étroite avec cette population, nous a paru pertinent à inclure dans notre étude.

En revanche, les romologues traitant de la question de l'éducation scolaire des enfants roms (Liégeois, 1997, 2007 ; Meunier, 2007, 2009 ; Rayners, 2003) soulignent clairement un décalage culturel au niveau des normes, des valeurs, de l'éducation des enfants, etc. entre les Roms et les sociétés dites dominantes, une perception et un rapport particuliers de cette population vis-à-vis de l'école. Ainsi, partant de ces recherches et de ce que nous avons évoqué précédemment, il nous a semblé tout à fait pertinent de questionner les difficultés résidant à l'école par le biais d'un faisceau de représentations (des élèves, des enseignants et de l'école). Ce faisant, il est possible d'obtenir une image plus large des écueils auxquels les enseignants et les élèves font face. Dès lors, nous pouvons articuler notre problématique autour des questions suivantes : De quelles façons les enseignants perçoivent-ils les élèves roms ? Quelles sont les représentations de l'école par ces enfants ? De quelle manière ces derniers voient-ils leurs enseignants ? À quels problèmes les enseignants sont-ils confrontés dans leur travail avec les élèves roms ? Quelles sont les difficultés rencontrées par ces enfants à l'école ?

Quels instruments ont été mobilisés pour réaliser cette recherche ? Je tiens à souligner d'abord que le terrain de recherche s'est imposé naturellement – à savoir l'établissement dans

lequel j'ai travaillé. En effet, c'est là où j'ai commencé à m'intéresser aux questions relatives à l'éducation des Roms.

Afin de recueillir les représentations souhaitées, nous avons mené une enquête par le biais de différents modes d'entretien. Ainsi, un entretien semi-directif a été mené auprès de la directrice d'école, des entretiens non-directifs auprès de quatre enseignants (deux institutrices d'élémentaire et deux professeurs de collège) et les derniers, collectifs, auprès d'élèves roms (un groupe d'élèves d'école élémentaire et l'autre de collège). Ils ont été enregistrés, transcrits et analysés de manière interprétative. Précisons également que nous avons tiré une part des informations des discussions avec nos interlocuteurs, hors enregistrement. Ce type de données a pris la forme de notes.

Par ailleurs, ce mémoire s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sur l'éducation et l'inclusion des Roms à l'école qui sont au cœur de l'enjeu politique serbe, mais aussi européen. Depuis une vingtaine d'années, nous assistons à une multiplication des recherches sur leur scolarisation en Europe (*cf.* notamment Liégeois et Meunier). En revanche, peu d'études ont été consacrées aux difficultés auxquelles sont confrontés ses enfants en Serbie en particulier, mais aussi celles que rencontrent leurs enseignants, aux représentations figurant dans le milieu scolaire, aux relations des parents roms avec l'école. Nous pouvons généralement trouver différents rapports qui traitent de la situation de la scolarisation des Roms en Serbie, de la réussite/de l'échec des mesures entreprises au niveau de la politique, de la politique linguistique à l'égard de cette minorité, etc.

Le travail que nous avons souhaité mener pour cette recherche reflète donc une double volonté. D'une part, de mettre en avant les difficultés et les écueils auxquels sont exposés les enseignants et leurs élèves. Dans cette perspective, nous avons voulu proposer quelques solutions pour surmonter les obstacles existants et pour faire progresser les élèves. Répétons, à ce propos, que les propositions n'ont pas la prétention d'apporter des réponses définitives aux problèmes. Nous avons surtout voulu ouvrir la porte à des recherches et des interventions possibles dans ce domaine. Nous avons également tenté de souligner l'écart qui existe entre la réalité politique et le terrain. En ce sens, une ré-interrogation des mesures prises en la matière s'avère nécessaire. D'autre part, notre intention était de démontrer les représentations des élèves roms prédominantes et qui sont véhiculées dans le milieu scolaire serbe et de déconstruire la figure figée, négative et stéréotypée, des élèves et des parents, que l'on appelle « rom ». Il est néanmoins important de

préciser que notre objectif n'est pas de stigmatiser l'école, les enseignants ou encore les élèves. Il s'agit surtout de tenter de mieux saisir la situation actuelle de l'éducation des enfants roms dans le contexte serbe et de révéler les difficultés qui y existent afin de, même très modestement, faire bouger les lignes.

Pour naviguer plus aisément dans le présent mémoire, il convient d'annoncer désormais son plan. Qui sont les Roms en Serbie ? Quelle est leur position au sein de la société serbe ? Quel est le rapport entre cette population et celle dite dominante ? Nous proposons tout d'abord de cerner le contexte global dans lequel s'inscrit la population rom dans ce pays. En ce sens, il s'agira de montrer sa position socio-économique, politique et surtout éducative. Nous étudierons également la représentation globale des Roms par les pouvoirs publics et la population serbe. L'intérêt d'une telle approche réside dans le fait que ces problématiques dans la société sont en lien étroit avec celles à l'intérieur de l'école.

Après avoir présenté, dans ce premier chapitre, l'aspect contextuel au niveau du pays, il convient d'envisager, dans le deuxième, les caractéristiques de notre terrain. Une fine analyse de ce dernier permettra à la fois de situer de plus près notre recherche et d'en saisir les enjeux. Il s'agit également d'y aborder la méthodologie employée dans un tel contexte pour recueillir les données et constituer le corpus d'étude. En ce sens, nous expliciterons le déroulement de l'enquête et justifierons nos choix pour les outils méthodologiques utilisés.

Dans le chapitre trois, l'analyse d'un ensemble de représentations (des enseignants, des élèves et de l'école) permettra d'identifier à la fois leur nature et certains blocages figurant dans le milieu scolaire. De quelle manière les enseignants perçoivent-ils leurs élèves ? À quels problèmes les enseignants sont-ils confrontés ? D'où proviennent-ils ? Quelles difficultés les élèves rencontrent-ils dans l'apprentissage et en général à l'école ? Quelle fonction attribuent-ils à l'école ? Afin de procéder à l'interprétation des entretiens effectués, nous partirons de l'approche des romologues qui mettent en avant l'écart culturel pouvant être à l'origine de certains écueils.

Le quatrième chapitre de l'étude se veut être une ouverture, prolongeant la réflexion sur notre problématique initiale. Partant des difficultés détectées dans le chapitre précédent, il s'agira d'interroger les modalités de leur dépassement. De quelle façon est-il possible de remédier aux obstacles rencontrés ? Comment rétablir les relations entre l'école et les parents roms ? De quelle manière pallier les obstacles dans l'apprentissage/l'enseignement ? Il s'agit alors de pousser plus

avant la réflexion sur la re-connaissance du public que l'on accueille à l'école et la formation nécessaire des enseignants, notamment dans le domaine de l'interculturel.

CHAPITRE I

ROM, L'AUTRE PAR EXCELLENCE

« Naître Rom, c'est donc voir sa survie dépendre de l'attitude des systèmes dominants et de la capacité de la communauté dominée à transmettre des valeurs et des outils qui vont permettre à l'individu [...] de faire face aux préjugés multiples projetés sur sa propre identité et de rester debout»

Rigolot, M. (2009 : 86)

Les relations et les représentations qui se tissent à l'école sont dues en partie à celles provenant de l'extérieur. L'école, dans son sens spatial sépare deux mondes : celui de l'extérieur et celui de l'intérieur, macro-société et micro-société. Mais cette borne est perméable. C'est ainsi que les images circulent librement en s'influçant mutuellement. « L'école est [...] ce lieu particulier où s'entrechoquent les problématiques qui traversent la société », souligne clairement Perregaux (2015 : 7). Permettons-nous d'y ajouter, en l'occurrence, les problématiques perpétuelles incarnées par la population rom, en Serbie ainsi que dans toute l'Europe. À partir de là, nous voyons un lien étroit s'établir entre « dehors » et « dedans ». Dans cette perspective, il convient tout d'abord de s'interroger sur l'inscription globale de la population rom dans la société serbe. Qui sont les Roms en Serbie ? Quelle est leur position et leur statut ? Comment sont-ils perçus ?

Par ailleurs, il s'agit de replacer, dans cette partie, le point focal du milieu scolaire au contexte global des Roms dans ce pays. Cette image « extérieure » de la population rom, souvent basée sur leur position marginale dans la société, sur des préjugés et des stéréotypes élaborés en amont, est en connexion étroite avec celle de ces enfants. De ce fait, en nous référant à cette image, nous serons en mesure de mieux cerner les représentations circulant à l'école, les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves roms, mais aussi leurs enseignants, ces points faisant l'objet de notre recherche.

Afin d'y aboutir, nous proposons d'aborder plusieurs aspects nous paraissant indispensables pour la suite. Un bref retour en arrière, dans un premier temps, nous permettra de

comprendre le lien entre les facteurs historiques et politiques, la position et la construction de l'image des Roms en Serbie. Ensuite, nous nous pencherons sur quelques constats relatifs à cette population à l'heure actuelle. Nous examinerons particulièrement leur statut socio-économique et celui de minorité nationale. Pour finir, nous proposons de plonger dans le domaine de l'éducation perçue comme le point sombre de la réalité rom par les pouvoirs publics, les rapports officiels et les intellectuels (Radovanović et Knežević, 2014: 69). En ce sens, nous verrons quelles sont les mesures prises pour inclure cette population à l'institution scolaire.

1. Représentation de l'Autre

Il s'agit dans cette partie d'éclaircir d'abord le débat actuel sur le terme « Rom ». Nous montrerons ainsi dans quelle mesure cette appellation est chargée de connotations négatives, ce qui nécessite une justification par rapport à son emploi. Ensuite, nous tenterons de cerner la façon dont la position, le statut et les représentations de la population rom se sont construits par un détour historico-politique. Ce faisant, il sera plus aisé de comprendre la perception des Roms à l'heure actuelle ainsi que leur place dans la société serbe.

1.1. Débats terminologiques : la complexité au rendez-vous

Afin d'entamer cette recherche, nous proposons d'abord de nous tourner vers la désignation de cette population qui fait couler beaucoup d'encre. Ceci permettra de nous positionner et d'apporter des précisions sur la dénomination de cette minorité¹, à savoir les élèves concernés par cette étude. Marco Bordigoni nous rappelle aussi au début de son ouvrage *Les Gitans* que « toute description d'une réalité débute par le choix des mots nécessaires pour la nommer. Dès cet instant, la complexité est au rendez-vous » (2009 : 9). Il est clair que cette complexité se traduit par une gamme d'appellations telles que Gitans, Roms, Tsiganes, Gens du Voyage, Manouches, etc. ou simplement Roms, en référence à l'appellation globale.

¹ La population rom est reconnue officiellement en tant que minorité nationale en Serbie en 2002.

Pour rappel, le terme générique « Roms » est créé par l'Organisation des Nations Unies, puis l'Europe et de nombreuses organisations internationales roms dans les années 60 (Canut & Hobé, 2011 : 9). Autrement dit, il est accepté comme « politiquement correct », « neutre » et c'est celui qui est en usage officiel. Si nous creusons davantage le sujet, nous sommes d'emblée frappée par le caractère réducteur et catégoriel de ce terme. Dans cette perspective, sur le site du Conseil de l'Europe, nous pouvons trouver l'explication suivante :

« Le terme 'Roms' désigne les Roms, les Sintés (Manouches), les Kalés (Gitans) et les groupes de populations apparentés en Europe, dont les Voyageurs et les branches orientales (Doms, Loms) ; il englobe la grande diversité des groupes concernés, y compris les personnes qui s'auto-identifient comme 'Tsiganes' et celles que l'on désigne comme 'Gens du voyage'². »

En d'autres termes, cet exonyme³ met dans le même ensemble des groupes divers existants au sein de ces populations. Par conséquent, il n'est pas surprenant que cette appellation soit déniée par les spécialistes qui y trouvent une homogénéisation des populations et des individus. Dans cette optique, Canut et Hobé mettent en avant le but d'une telle catégorisation qui est « de masquer une complexité sociale et [...] de *déshistoriciser*⁴ un ensemble de populations aux trajectoires et aux pratiques hétérogènes » (2011 : 9). En ce sens, nous pouvons d'ores et déjà parler d'une double catégorisation subie par le peuple rom – à l'intérieur d'une population (relative à l'homogénéisation des individus) et au sein d'un ensemble des populations (réduction à l'essentialisme des groupes entiers). C'est pour cette raison que certains membres de ce peuple ne se reconnaissent pas dans l'appellation « Rom ». Elle n'englobe qu'une partie de ce monde (Bordigoni, 2007 :17-18). L'argument avancé est celui d'un marquage partiel. En d'autres mots, le terme « Roms » désigne le peuple marqué par les cultures slaves et balkaniques. Notre intention n'est pas d'entrer dans les détails. D'après la littérature que nous avons consultée, nous avons pu observer que les chercheurs utilisaient en général le terme « Roms » (Canut & Hobé, 2011 ; Liègeois, 2007 ; Meunier, 2007, 2009 ; Rigolot, 2009, 2010) et « Tsiganes » (Berthier, 1979 ; Liègeois 1997, Reyners 2003).

Or, la complexité de la dénomination « Roms » ne s'arrête pas là. Les militants de l'Union Romani Internationale préconisent l'orthographe de ce mot avec double « r ». Dans cette optique, Saimir Mile, président de l'association *La voix des Rroms*, explique pourquoi il faut utiliser

²<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680088eaa>

³ Ce terme désigne la façon dont on est nommé par les autres à savoir de l'extérieur (Gossieux, 2002 : 24)

⁴ Soulignement de l'auteur

l'appellation « Rroms » avec deux « r »⁵. Il met en exergue le fait que dans la langue romani, le mot « Rrom » contient deux « r ». Ces deux « r » représentent la transcription d'un son particulier, « r » rétrophlexe, qui se distingue d'un seul « r », « r » roulé. Il est à souligner que ces deux types de « r » se retrouvent dans l'alphabet du romani, élaboré par le linguiste Marcel Courthiade et adopté par l'Union Romani Internationale en 1990. Ensuite, l'auteur constate que tous les emprunts récents gardent l'orthographe de la langue d'origine. De ce fait, le mot « Rrom » ne devrait pas être une exception.

La seconde explication de cette préconisation orthographique renvoie à confusion que peut porter le terme « Rom ». De manière synthétique, nous pouvons dire qu'il se confond souvent avec « Roumain » et « Roumanie », mais aussi avec « Roma » qui est la capitale de l'Italie et le pluriel de « Rom » en romani et en anglais.

Pour ce qui est de la Serbie, la désignation « Roms » est adoptée à l'aube des années 70 après avoir banni celle de « Tsiganes ». C'est elle qui est en usage officiel et « politiquement correcte ». Par contre, celle de « Tsiganes » s'attache à la connotation péjorative (p. ex. être voleur, sale, mendiant, celui qui ne travaille pas, etc.) à l'opposé de ce qui note Liégeois « [le mot Tsigane] est moins que d'autres entaché de connotations péjoratives » (cité par Formoso, 1986 : 13). Malgré les images dépréciatives associées à ce mot, il n'est pas rare de l'entendre à l'heure actuelle. Indiquons aussi que le terme générique « Roms », nonobstant sa forme neutre, n'a pas effacé des représentations négatives inhérentes à ce peuple.

Pour plus de commodités dans la lecture, nous choisissons d'utiliser le terme « Roms » pour deux raisons. Primo, c'est lui qui est en usage dans tous les textes officiels tant en Serbie qu'en Europe. Secundo, il est employé aussi dans la littérature scientifique. Mais il importe de souligner, encore une fois, que c'est une appellation globalisante qui dénie la diversité d'une population. En ce qui concerne la partie portant sur les élèves étudiés, étant donné qu'ils s'auto-déclarent en tant que Roms, il nous semble tout à fait justifié d'adopter cette appellation. Ajoutons aussi que le terme « Roms » désigne le peuple provenant des Balkans et de l'Europe centrale (Bordigoni, 2007 : 16).

⁵<http://www.cafebabel.fr/societe/article/rom-ou-rrom.html>

Pour terminer, nous pouvons constater que l'usage du mot « Rom » fait l'objet de débats et de désaccords toujours actuels. Nous avons démontré son caractère homogénéisant, mais aussi celui péjoratif de « Tsiganes » relatif au contexte serbe à l'opposé du contexte français. Nancy note aussi qu' « il y a pour les Roms [...] un nomadisme de leur nom qui correspond à leur position flottante dans les sociétés » (2011 : 24). Ce disant, il nous invite à la prudence et à la prise de positionnement concernant son emploi.

1.2. Un détour historico-politique sur les Roms en Serbie : quel rapport à l'Autre ?

Bien que notre objet de recherche ne porte pas sur l'histoire des Roms en Serbie, il convient de faire un petit détour par celle-ci. Ainsi, nous serons en mesure de mieux comprendre la façon dont les relations se sont tissées entre ces deux populations, serbe et rom, et de saisir leur position et leur statut actuels. Afin d'y parvenir, nous allons nous référer principalement à deux ouvrages en langue serbe (Jakšić et Bašić 2005 ; Radovanović et Knežević, 2014). Soulignons également que nous avons fait la traduction du serbe vers le français.

Les premières données sur la présence des Roms sur le territoire de la Serbie datent du Moyen Âge. On parle des Tsiganes forgerons qui travaillent dans les locaux des forteresses. En tant que bons artisans militaires, ils occupent une position privilégiée au sein de la société. Ceci nous renvoie au fait que leur statut, ainsi que leur image, n'étaient pas alors dépréciés. Ensuite, lors des conquêtes ottomanes, les Turques notent de plus grands groupements de ce peuple dispersés sur l'ensemble du territoire serbe (Radovanović et Knežević, 2014 : 20). Donc, nous remarquons que, déjà à cette époque-là, le trait saillant de la distribution géographique des Roms est la dispersion territoriale (*cf.* carte de l'annexe 1, p.93). Celle-ci rendra plus difficile la jouissance de leurs droits à l'heure actuelle. Mais nous reviendrons sur ce point dans la partie suivante.

Au XIX^e siècle, on assiste aux migrations de Roms provenant des pays voisins de Serbie. Ainsi, ils viennent de la Roumanie, de la Bosnie et de la Bulgarie, ce qui confirme une diversité et une hétérogénéité existantes au sein de cette population. Cette période se révèle très importante pour les Roms dans le domaine des droits. Tout d'abord, suite à leur participation à la Première Insurrection serbe (1804), ils bénéficient du même statut que les Serbes. Cela signifie le droit à la

liberté, à la terre, à l'égalité devant le tribunal, à la confession religieuse et au respect des mœurs de leur culture et de leur tradition (Jaksić et Bašić, 2005 : 20). À cet égard, Radovanović et Knežević mettent en avant l'idée que cet acte d'égalité juridique s'avère comme « un acte de réussite sociale et de civilisation ⁶ » [notre traduction] (2014 : 22). De même, un peu plus tard, l'égalité des Roms avec les autres citoyens de Serbie est proclamée par la Constitution de Sretenje de 1835 (la première Constitution serbe), mais aussi par le Code civil serbe de 1844. Nous pourrions dire que la reconnaissance officielle des droits de ce peuple et de leur égalité avec d'autres citoyens est en partie précurseur de la loi actuelle sur la Protection des droits et des libertés des minorités nationales (2002). De ce fait, il n'est pas surprenant que lesdits auteurs parlent d'« un acte de réussite sociale et de civilisation » (*Ibidem*). Il ne faut également pas perdre de vue le fait que cela se passe au XIX^e siècle.

L'ancrage de leur position dans la société, entamée à cette époque-là, continue de se renforcer au siècle suivant, précisément jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Des organisations diverses telles que les associations, la société de chanteurs, le club de foot, etc. témoignent de leur statut social, de leur implication et de leur présence dans la société (Jakšić et Bašić, 2005 : 23).

Néanmoins, il est à remarquer que les rapports des non-Roms à l'égard des Roms ainsi que leur perception dans la société étaient plus inégales et hostiles à plusieurs niveaux au cours du XX^e siècle. Attardons-nous d'abord sur le niveau le plus haut à savoir le niveau étatique.

Après la Seconde Guerre mondiale, le régime social établi en Yougoslavie proclamait l'égalité de tous – des nations (*narodi*) ainsi que des nationalités (*narodnosti*)⁷. Étant donné que la population rom n'avait pas de statut de « *narodnosti* », elle ne pouvait pas jouir de mêmes droits que les autres nationalités (Acković, 1992). Autrement dit, les catégories privilégiées par la Constitution étaient les nations et les nationalités. De là, nous voyons que la notion d'égalité était cantonnée à ladite Constitution et que les citoyens subissaient un « traitement » inégal dans un pays qui mettait en avant « la fraternité et l'égalité ». Un exemple suffira à étayer cette affirmation. Nonobstant le fait que la politique favorisait le maintien de toutes les langues dans le pays et la possibilité pour les différentes nationalités d'être scolarisées dans leur langue maternelle, les Roms

⁶ « veliko socijalno i civilizacijsko postignuće » (Radovanović et Knežević, 2014 : 22)

⁷ Il est à souligner que dans les textes officiels à cette époque-là, le terme « minorité » n'existait pas. Par les « nations » sont désignées les nations qui ont fondé la Yougoslavie – les Serbes, les Croates, les Slovènes, les Macédoniens, les Monténégrins et les Musulmans, tandis que les « nationalités » comprenaient les autres groupes.

sont exceptés de ce cas. Ils sont éduqués dans la langue majoritaire, ce qui implique une politique assimilationniste à l'égard de cette communauté.

En effet, dans le statut de « narodnosti » qui pourrait être attribué aux Roms, certains hommes politiques voyaient le premier pas vers la solution du « problème » des Roms (Jakšić et Bašić, 2005 : 26). Le problème, permettons-nous de le dire, éternel et actuel, en Serbie ainsi qu'en Europe, touche en priorité le domaine socio-économique. Ainsi, une population hétérogène, au statut économique et social différents, est catégorisée, sans prendre en considération l'aspect culturel, comme « un problème social » à résoudre, à savoir « la plus pauvre », « la moins scolarisée », « la plus défavorisée » en enchaînant les qualificatifs négatifs au superlatif. En revanche, certains auteurs indiquent qu'à l'époque de la Yougoslavie, les Roms ont renforcé leur position sociale. Ils soulignent particulièrement que « le régime social de la Yougoslavie était propice *au processus de l'extraction* du cadre de la vie rigide et traditionnelle⁸ » [notre soulignement et traduction] (Radovanović et Knežević, 2014 : 24). Il est donc évident que la population est perçue comme « attardée » et qu'il fallait l'assimiler au « norme nationale, valeur absolue, des majoritaires » (Juteau, 2015 :108).

Ajoutons encore un aspect non-négligeable éclaircissant l'appréhension de l'altérité en Serbie tout au long du siècle précédent.

Si nous nous attardons sur les données du recensement de la population rom à cette époque-là, force est de constater qu'une oscillation significative est présente. Dans cette perspective, sa manifestation pourrait s'expliquer par le désir des Roms de s'assimiler à la population plus favorisée (Radovanović et Knežević, 2014 : 9). Ceci nous renvoie aux représentations à savoir aux stéréotypes et aux préjugés inhérents à cette communauté et au désir de cette dernière d'y échapper. En ce sens, il est surprenant de voir à quel point le discours intellectuel et scientifique est connoté par les stéréotypes négatifs. À titre d'exemple, Đorđević, ethnologue et romologue, avance dans son travail le fait que les Roms n'aiment pas travailler et qu'ils sont de très mauvais ouvriers (Kuzmanović, 1992 : 121). Le discours de Dvorniković est encore plus fort et plein de qualificatifs négatifs. Ainsi, il attribue aux Roms « la faute » de ne pas être intégrés dans la société, d'être

⁸« Socijalističko ustrojstvo bivše Jugoslavije odgovaralo je procesu izvlačenja Roma iz rigidnih tradicionalnih okvira života » (Radovanović et Knežević, 2014 : 24)

asociaux et d'éviter les obligations sociales. Leur préoccupation principale, selon lui, c'est de parasiter la société (1990 : 242-244).

Dans la même optique, pour mieux appréhender l'ambiance globale des sentiments d'une grande partie de la population serbe, nous pourrions nous inspirer des études sur la distance ethnique. Elles confirment un constant rejet global de cette population en Serbie (Krkeljčić, 1977 et Vukajlović, 1986 cités par Kuzmanović (1992) ; Milošević, 2004 ; Miladinović, 2008). Elles corroborent également l'idée que ce rejet est en connexion étroite avec les stéréotypes négatifs attribués à ce groupe ethnique. En dépit d'une distance temporelle existant d'une étude à l'autre, nous remarquons que le discours ne change pas, les caractéristiques sont figées et associées intimement à cette population. En ce sens, elle est perçue comme n'étant pas civilisée, comme étant paresseuse, sale, non cultivée, etc. Ajoutons qu'un tel discours circule encore. À cet égard, Miladinović souligne clairement que « les relations entre les populations roms et serbes sont marquées par de nombreux préjugés traditionnellement enracinés⁹ » (2008 : 421) [notre traduction].

À l'aube des années 2000, le changement de régime politique en faveur de la démocratie, les aspirations du pays à l'ouverture vers l'Europe et vers le monde vont réactiver les questions relatives à la communauté rom faisant ainsi partie de « l'agenda socio-politique¹⁰ » de la Serbie. Ainsi des documents stratégiques divers ainsi que des documents généraux traitent de cette « question ». L'État met tous les moyens en œuvre afin d'inclure cette minorité à la société.

En tout état de cause, la position de cette population s'est formée, ajoutons aussi figée, par le faisceau entrecroisé de représentations, d'histoire et de politique. Les discours politiques, intellectuels/scientifiques et populaires, circulant librement, ont fixé un ensemble d'individus dans une catégorie stigmatisée et bien définie. Ainsi, ils sont réduits à plusieurs dénominations dépréciatives telles que « problème national », « question nationale », « les non-civilisés », « ne travaillant pas », etc. Nous verrons dans la partie suivante que le « problème » rom a subsisté à l'heure actuelle malgré les politiques qui changent. Enfin, « que penser de cette représentation, en

⁹ « Odnosi romskog i srpskog naroda obeleženi su brojnim, sada već tradicionalno ukorenjenim predrasudama » (Miladinović, 2008 : 421).

¹⁰ *Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome u Srbiji. Izveštaj o monitoring 2007*. Beograd: Fond za otvoreno društvo; Mađarska: Institut za otvoreno društvo, p.45

libre circulation, [...] évacuant ainsi leur liberté et leur dignité qui sont le propre d'un sujet ? » (Cherki, 2011 : 90). Cette situation nécessite une interrogation sur l'impact d'une telle représentation et d'une telle catégorisation des individus. Nous serons en mesure d'y répondre en partie par cette étude en questionnant, cette fois-ci, les représentations et les difficultés des enfants roms à l'école.

2. Roms en Serbie à l'heure actuelle

Si nous dressons des constats et la perception des Roms en Serbie à l'heure actuelle dans la présente partie, c'est pour éclairer les représentations des élèves roms véhiculées par l'environnement et l'école. Pourquoi cette population est perçue comme la plus défavorisée ? Quel est le rapport entre les « Roms » et les « gadjés¹¹ » ? En quoi le statut de minorité nationale ne lui assure pas une meilleure position malgré ses droits garantis par la loi ? Telles sont les questions auxquelles nous apporterons des réponses dans le texte qui suit.

2.1. La réalité des Roms : la minorité la plus défavorisée

La Serbie est un des pays en Europe qui héberge le plus grand nombre de Roms. Pourtant, le désaccord existant sur leur nombre exact traduit, en filigrane, leur position et leur situation. Ainsi, d'après les résultats de l'Institut national de statistique de 2011, on recense 147 604 Roms présents sur le territoire serbe à savoir 2,05 % de la population totale (Đurić et *al.* 2014 : 101). En revanche, quelques organisations non gouvernementales et les militants roms estiment que ce nombre est cinq fois plus élevé. Dans cette logique, cette minorité fait partie d'environ 5 % des citoyens en Serbie.

Jovanović et *al.* notent que la situation complexe de cette fluctuation provient de plusieurs raisons (2013 :20). Tout d'abord, les guerres et la crise sur le territoire yougoslave ont eu, pour conséquence, un grand nombre de réfugiés et de personnes déplacées en interne. Pour cette raison, il est plus difficile de déterminer leur nombre réel. D'autre part, cette population évite de s'auto-

¹¹ « Gadje » - le terme employé par les Roms pour désigner non-Roms.

déclarer en tant que Roms de peur de la discrimination ou des stéréotypes négatifs existant pour cette minorité¹², ce que nous avons déjà évoqué précédemment. Dans ce cas, les spécialistes parlent du phénomène de mimétisme ethnique très répandu auprès de la communauté rom (Radovanović et Knežević, 2014 : 9). Il est aussi à souligner qu'une partie de cette minorité ne possède pas de papiers d'identité, ce qui la rend invisible pour le reste de la société. Par ailleurs, si nous nous référons au critère de visibilité, les Roms sont la minorité la plus nombreuse du pays derrière la population hongroise. En revanche, si nous tenons compte d'une réalité plus complexe et plus difficile à cerner, elle représenterait la plus grande minorité en Serbie.

En ce qui concerne les rapports des Roms avec leur environnement en Serbie, nous ne pouvons que constater une grande distance sociale et un rejet. Dans cette optique, les chiffres avancés par les chercheurs et les rapports d'organismes divers sont parlants. D'après les données de Roma Inclusion Index (2015), 39 % des Roms sont confrontés à la discrimination dans tous les domaines (éducation, sanitaire, emploi, etc.) et sont souvent les objets d'un discours de haine. Pour illustrer ce propos, reprenons le discours de la directrice d'école qui était l'objet de cette recherche. Afin de m'éclairer sur un grand pourcentage d'élèves roms dans une école qui n'est pas située dans un quartier « rom », elle met en avant un acte discriminatoire de la part d'autres établissements. Les directeurs ne veulent pas simplement inscrire les enfants roms, malgré leur obligation, et les orientent vers ladite école¹³. De même, les entretiens que j'ai conduits sur mon terrain ont révélé, outre les représentations dépréciatives, les points discriminatoires et ségrégationnistes à l'égard de cette minorité.

Ajoutons aussi que les recherches menées dans le domaine des relations interethniques confirment le rejet de la part de la population serbe. À titre d'exemple, les études de Milošević (2004) et Miladinović (2008) montrent respectivement les résultats suivants : 83,5 % des Serbes ne se marieraient pas avec un/une Rom (70,22 % chez Miladinović); 52,86% refuseraient de voir un Rom intégrer sa famille ; 62,4% ne voudraient pas avoir un Rom pour supérieur (45,71% chez Miladinović).

¹² La loi sur les Protections des droits et des libertés de la République de Serbie de 2002 a attribué aux Roms le statut officiel de la minorité nationale.

¹³ Les propos de la directrice d'école (4D) : « [...] les autres écoles ne voulaient pas les inscrire [les enfants roms], elles les orientaient vers S, et nous, nous les acceptions » [notre traduction], cf. en annexe 3, p.119

Ces données illustrant une hostilité latente vis-à-vis de cette population invitent à une interrogation de tous – de l'État, de la société ainsi que ses membres. Inquiets devant ces chiffres et ces constats alarmants, de nombreux organismes européens ainsi que serbes, œuvrent de sorte que les attitudes ancrées dans la mentalité des individus changent.

Malgré une hétérogénéité existante au sein de la communauté rom au niveau des activités économiques et du statut social, ces individus se distinguent clairement du reste de la population par leurs caractéristiques socio-économiques. En fait, un grand nombre de ses membres connaît une situation précaire et l'exclusion sociale. C'est pour cette raison que cette population est perçue comme étant la plus pauvre, à la marge de la société, car elle est victime d'inégalité. Ainsi, nous remarquons dans la Stratégie pour l'amélioration de la position des Roms en République de Serbie (2009-2015)¹⁴, ainsi que dans de nombreux rapports officiels à ce sujet, que cette minorité est dans la position sociale la plus défavorable par rapport aux autres. Pour appuyer ce propos, il est possible d'avancer quelques chiffres. À cet égard, Roma Inclusion Index (2015) démontre que le risque de tomber dans la pauvreté des Roms est de 78% contre 35% pour le reste de la population, la pauvreté absolue est de 22% plus élevée au sein de cette minorité. De même, 19% des Roms sont au chômage contre 12% du reste de la population. Il est utile d'ajouter aussi que 40% de cette population habite des bidonvilles.

Comme nous l'avons déjà évoqué, dans les années 2000, le régime démocratique arrive au pouvoir en Serbie. Est constaté une volonté politique de s'ouvrir vers l'Europe, particulièrement d'entamer le processus d'adhésion de la Serbie à l'Union européenne (UE). Dans cette logique, la condition majeure de l'UE est l'intégration sociale, c'est-à-dire l'amélioration de la position des Roms en Serbie. La résolution de cette « question », ce que l'on entend souvent dans les discours politiques, aura un impact direct sur les cours de négociations à propos de l'intégration européenne.

Dans cette perspective, afin de répondre à la situation complexe de cette population – manque de puissance politique et économique, d'accès à l'éducation, confrontation à des stéréotypes culturels et sociaux, communs pour tous les Roms en Europe, la Serbie a signé un accord avec les pays de l'Est en faveur de leur inclusion dans la société. Ainsi, onze signataires¹⁵,

¹⁴ Cette stratégie est disponible en ligne : <http://www.podaci.net/z1/2125837/S-uprrsr03v0927.html>

¹⁵ Les pays de l'Est qui ont intégré le programme de la Décennie de l'Inclusion des Roms : Albanie, Bosnie et Herzégovine, Bulgarie, République Tchèque, Hongrie, Macédoine, Monténégro, Roumanie, Serbie, Slovaquie. S'y ajoute également l'Espagne.

y compris la Serbie, dans le cadre de la Décennie de l'Inclusion des Roms 2005-2015, sont obligés de réaliser un Plan d'Action de la Décennie qui cible quatre domaines prioritaires (éducation, emploi, santé et logement).

Ajoutons enfin que l'amélioration du statut des Roms dans ce pays est visée par un nombre de stratégies telle que la Stratégie pour la diminution de la pauvreté (2003), la Stratégie pour l'amélioration de la position des Roms en République de Serbie (2009-2015), la Stratégie pour l'inclusion sociale des Roms en République de Serbie (2016-2025) (Marković-Čekić, 2016 : 14). Nous insisterons plus particulièrement sur l'aspect éducatif avancé par ces documents dans la partie suivante de ce chapitre.

2.2. Le statut de minorité nationale : oui, mais comment ?

Au début du XXI^e siècle, la Serbie a adhéré aux Nations Unies (2000), au Conseil de l'Europe (2003) ainsi qu'aux autres organisations internationales. Ce faisant, elle s'est engagée en faveur de la protection des droits des minorités nationales conformément aux actes conçus par lesdits organismes - comme la Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses ou linguistiques, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1992 ; la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales (1995) et la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (1992) du Conseil de l'Europe. Dès lors, outre les minorités traditionnelles (allemands, hongrois, slovaques, roumains, etc.), chaque groupe ethnique jouit officiellement du statut de minorité nationale. En d'autres termes, la population rom est reconnue en tant que minorité nationale depuis 2002¹⁶.

Attardons-nous un instant sur la notion de minorité nationale. Qui désigne-t-elle et sur quels critères un groupe peut-il être considéré comme minorité nationale ? Gossiaux souligne l'absence d'une définition générale et acceptée de cette notion dans les textes cités ci-dessus et cela a suscité un vif débat en la matière (2002 : 198). Par contre, ces concepteurs se justifient par l'impossibilité de recouvrir toutes les situations existantes en une définition. Au demeurant, il s'ensuit que tous les membres ont établi leur propre définition afin de reconnaître un groupe

¹⁶ La Loi sur les protections des droits et des libertés de la République de Serbie a attribué aux Roms le statut officiel de la minorité nationale.

minoritaire au sein de leur territoire. Dans cette logique, la Serbie explicite cette notion en termes juridiques dans l'article 2 de la Loi sur la protection des droits et des libertés des minorités de la République de Serbie (2002) :

« Au sein de cette loi, est considéré comme minorité nationale tout groupe de citoyens de la République fédérale de Yougoslavie¹⁷ étant en nombre significatif, et bien que représentant une minorité sur le territoire de la République fédérative de Yougoslavie, appartenant à un groupe de résidents ayant une longue et forte relation avec le territoire de la République fédérale de Yougoslavie et possèdent des caractéristiques telles que la langue, la culture, l'appartenance nationale ou ethnique, la nationalité ou la confession religieuse, qui la différencie de la majorité de population, et dont les membres ont le souci de consolider collectivement leur identité commune, y compris leur culture, leur tradition, leur langue et leur religion »¹⁸ [notre traduction].

Nous pouvons remarquer que les critères à partir desquels une minorité nationale est déterminée sont les suivants : la langue, la culture, l'appartenance nationale et ethnique, la nationalité et la confession religieuse. En effet, le critère numérique demeure assez flou.

La reconnaissance d'un groupe en tant que minorité implique la jouissance de ses droits ainsi que leur respect par l'État. Pourtant, nous constatons un décalage significatif entre la pratique et la « théorie » qui touchent particulièrement la minorité rom. Ainsi, la Serbie a établi le critère numérique à partir duquel lesdits droits sont en vigueur. En ce sens que pour jouir d'un droit, il est prescrit un nombre minimal de membres de la minorité présents sur le territoire local. Compte tenu de la dispersion territoriale des Roms sur l'ensemble du pays, due aux facteurs historiques, politiques, économiques, etc., lesdits droits sont en partie applicables sur cette minorité (*cf.* carte de l'annexe 1, p.93). Il est possible de cerner le phénomène en se penchant sur le droit à l'éducation dans la langue maternelle. Ainsi, l'enseignement en langue maternelle peut s'effectuer seulement au cas où quinze élèves au minimum s'inscriraient en première année¹⁹. Cependant, à notre

¹⁷ En 2002, la République de Serbie, avec le Monténégro, faisait partie de la République de Yougoslavie

¹⁸ « Nacionalna manjina u smislu ovog zakona je svaka grupa drzavljana Savezne Republike Jugoslavije koja je po brojnosti dovoljno reprezentativna, iako predstavlja manjinu na teritoriji Savezne Republike Jugoslavije, pripada nekoj od grupa stanovnistva koje su u dugotrajnoj i cvrstoj vezi sa teritorjom Savezne Republike Jugoslavije i poseduje obelezja kao sto su jezik, kultura, nacionalna ili etnicna pripadnost, poreklo i veroispovest, po kojima se razlikuje od vecine stanovnistva, i ciji se pripadnici odlikuju brigom da zajedno odrzavaju svoj zajednicki identitet, ukljucujuci kulturu, tradiciju, jezik ili religiju.

Nacionalnim manjinama u smislu ovog zakona smatrace se sve grupe drzavljana koje se nazivaju ili odredjuju kao narodi, nacionalne ili etnicke zajednice, nacionalne ili etnicke grupe; nacionalnosti I narodnosti, a ispunjavaju uslove iz stava 1 ovog clana”.

Source: http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_zastiti_prava_i_sloboda_nacionalnih_manjina.html

¹⁹ La Loi de base du système éducatif de 2009

Disponible en ligne : http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html

connaissance, aucune école n'assure l'éducation en langue romani. En dépit du nombre d'élèves suffisant dans certaines écoles, se pose le problème du manque d'enseignants d'origine roms ainsi que du manque de matériel pédagogique.

En tout état de cause, il est évident que les textes protègent les minorités regroupées et donc pénalisent celles étant dispersées. Ainsi, nous remarquons un fait contradictoire touchant la population rom. En dépit de son importance numérique dans ce pays et de son statut de la minorité, en raison de sa dispersion territoriale et sans État référence, elle n'est pas en mesure de bénéficier pleinement de ses droits comme d'autres minorités. Ceci prend de l'envergure dans le domaine de la part effective prise dans les décisions qui la concerne et qui ont un impact direct sur son statut et sa position dans la société.

Après avoir cerné le statut socio-économique et politique de la minorité rom, encore toujours marginal, il nous reste de se pencher sur le domaine de l'éducation perçu comme pilier pour l'amélioration de sa position au sein de la société serbe.

3. Éducation : le point sombre dans la réalité rom

L'éducation de la population rom représente « l'un des points les plus sombres de la réalité de ce groupe ethnique ». C'est ainsi que Radovanović et Knežević entament le sous-chapitre sur les caractéristiques éducatives des Roms dans leur étude *Les Roms en Serbie* (2014 : 69). Mais pourquoi cette minorité est-elle perçue comme la moins scolarisée ? C'est dans cette partie que nous envisageons de saisir le phénomène. Dans cette optique, nous partirons de quelques constats relatifs à la scolarisation des enfants roms afin d'aboutir à la réglementation en matière d'éducation concernant cette population.

3.1. Quelques constats sur l'éducation des Roms

La Serbie ainsi que d'autres pays européens achoppent sur l'éducation des Roms. Il est clair que l'inclusion de ces enfants à l'école pose un problème. Il n'est pas donc étonnant que ce domaine représente un des axes prioritaires pour l'inclusion sociale de cette minorité annoncée par

plusieurs institutions européennes (Conseil de l'Europe, ONU, etc.). Nous pouvons cerner l'importance accordée à la scolarisation de cette population par la proclamation de l'année 2005 comme *Année européenne de la citoyenneté par l'éducation*. Ainsi, ces créateurs mettent en exergue qu' « il s'agit, par l'éducation, *d'induire et de consolider un statut de citoyen à même d'exercer ses droits*²⁰, pour un ensemble de population qui en est privé pour une bonne part » (Liégeois, 2007 : 251).

Pourtant, malgré de nombreuses mesures affirmatives destinées à cette population en matière d'éducation en Serbie, la réalité est décourageante pour ces concepteurs. Pour appuyer ce propos, nous proposons d'avancer quelques chiffres dans ce domaine.

En se basant sur les données de Roma Inclusion Index (2015), nous pouvons constater un grand taux de déscolarisation auprès de cette population. En ce sens, seulement 46% de ces élèves finissent l'école élémentaire contre 88% de leurs pairs. La situation dans l'éducation secondaire est encore plus alarmante. Ainsi, 13% des Roms terminent l'enseignement secondaire contre 69% des non-Roms. Dans le même esprit, l'analphabétisme touche 20% de cette population tandis que le taux d'analphabétisme au niveau national est établi à 1%.

Si nous nous penchons sur la réussite scolaire de ces élèves, les chiffres sont encore plus inquiétants. Dans cette perspective, les résultats issus des tests nationaux de 2003²¹ montrent qu'après 3 années de scolarisation, 56% des enfants roms ne maîtrisent pas les rudiments de la langue serbe. Il en va de même pour les mathématiques (50%). Cet indicateur met en exergue que les enfants roms sont en retard de 2,6 années scolaires pour le serbe, à savoir 2,2 années pour les mathématiques.

Dans le texte qui suit, nous allons examiner les mesures prises en matière d'éducation en faveur des élèves roms. Mais force est de constater que le « problème » persiste à deux niveaux – celui de la déscolarisation et celui de la réussite scolaire faible. Une telle situation nécessite une ré-interrogation de ces mesures, des finalités de l'éducation et de l'école de sorte que l'inclusion de la population rom à l'école s'effectue d'une manière plus juste.

²⁰Soulignement de l'auteur

²¹*Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome u Srbiji. Izveštaj o monitoringu 2007*. Beograd : Fond za otvoreno društvo, Mađarska : Institut za otvoreno društvo

3.2. Foyer sur la réglementation en matière d'éducation

À l'arrivée du régime démocratique au pouvoir en Serbie, des changements dans plusieurs domaines ont été mis en œuvre. Dans cette optique, la réforme de l'éducation est entreprise. Elle vise la modernisation de l'éducation et pour y aboutir, il fallait établir un cadre juridique et stratégique qui permettrait une éducation plus efficace et juste pour tous sans exception. Dans ce sens, elle esquisse son objectif principal – accroître la qualité de l'éducation pour tous les élèves, particulièrement pour ceux issus des milieux défavorisés. Cela entraîne un engagement du pays pour la promotion de l'éducation au sein de la minorité rom.

La « question » de la scolarisation des enfants roms est traitée dans les documents généraux de la République de Serbie ainsi que dans les documents stratégiques spécifiques. Dans cette perspective, nous allons passer en revue, de manière synthétique, tous les documents, des plus généraux aux plus spécifiques, relatifs à ce sujet.

Le document le plus général, qui régleme toutes les activités éducatives, est la Loi de base du système éducatif de 2009 avec les modifications effectuées en 2013²². Il est utile de mentionner, tout d'abord, que cette loi s'inscrit dans un nouveau cycle de réformes de l'éducation entamée en 2001. Notons aussi que les Lois sur l'éducation préscolaire, primaire, secondaire et universitaire reprennent les grandes lignes de la Loi sur les fondements du système d'éducation.

Ainsi, dans l'article 3 de la présente loi, nous pouvons déjà constater les objectifs principaux sur lesquels l'éducation est fondée. Il indique que tous les citoyens de la République de Serbie, quelle que soit leur origine, ont un droit égal d'accès à l'éducation et à une éducation de qualité. Afin d'y parvenir, l'État a entrepris des mesures particulières, notamment pour stimuler plus grand nombre d'enfants roms à la scolarisation. L'objectif de cette mesure est très clair – une amélioration du statut social et économique de la minorité rom par l'éducation. C'est exactement en cela qu'il rejoint celui de l'Union européenne. En ce sens, la loi facilite l'inscription à l'école primaire, particulièrement des enfants issus des milieux défavorisés (en l'occurrence des enfants roms).

²² Cette loi est disponible en ligne : http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html

Elle prévoit également le développement de plans éducatifs individuels pour tous les enfants qui ont besoin de soutien éducatif supplémentaire (article 77). Autrement dit, chaque école se doit de réaliser ces plans si les élèves ne sont pas en mesure d'acquérir ce qui est prévu par le programme. Les concepteurs de ladite loi mettent en avant l'envergure de cette mesure pour les élèves roms rencontrant beaucoup de difficultés dans l'apprentissage. Ceci est corroboré par le rôle des assistants pédagogiques d'origine rom. Ainsi, leur tâche consiste en une aide apportée à ces élèves pour surmonter les difficultés linguistiques, pour l'acquisition des notions scientifiques, pour assurer l'accès à l'éducation, etc. Ajoutons également que le programme préparatoire préscolaire, gratuit et obligatoire pour tous les enfants d'âge préscolaire, doit aider les enfants roms à se préparer au mieux à l'inscription à l'école.

À part ce document général traitant de l'éducation des enfants roms, il existe un grand nombre de documents conçus exclusivement pour cette population dont le but est l'amélioration de leur statut socio-économique (y compris éducatif). Ils présentent le cadre stratégique et juridique pour l'éducation des Roms en Serbie visant la détermination et la réalisation des mesures concrètes permettant de régler la question éducative de cette minorité. Ainsi, nous allons voir que leur objectif principal porte sur l'inclusion de ces enfants à l'éducation préscolaire, primaire et secondaire ainsi que sur la diminution du taux de l'abandon de l'école.

Nous avons déjà souligné précédemment le fait que la République de Serbie fait partie de l'accord sur la Décennie de l'Inclusion des Roms. Dans le cadre de son adhésion, elle a adopté le Plan d'Action unique pour l'amélioration de l'éducation des Roms en Serbie (2005). En ce sens, ce plan se penche sur quatre domaines prioritaires en matière de scolarisation de ces enfants : accès à l'éducation obligatoire et établissement de la continuité dans la scolarisation, amélioration de la qualité de l'éducation, développement de la tolérance et des valeurs multiculturelles et favorisation de l'identité culturelle²³. Il doit permettre l'inclusion des enfants roms à l'éducation préscolaire, une aide aux élèves ayant une faible réussite scolaire, la préparation aux concours pour l'entrée à l'école secondaire et le soutien à l'inscription dans les écoles secondaires et les universités. À notre connaissance, les mesures qui s'appliquent sont plutôt d'ordre « technique » à savoir administratif.

²³*Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome u Srbiji. Izveštaj o monitoringu 2007.* Beograd : Fond za otvoreno društvo, Mađarska : Institut za otvoreno društvo, p. 46

La qualité de l'éducation et la favorisation de l'interculturalisme demeurent à un niveau assez faible ou sont pratiquement inexistantes.

En 2009, le Gouvernement adopte la Stratégie pour l'amélioration de la position des Roms en République de Serbie (période courant de 2009 à 2015). Elle comporte quatre axes prioritaires : éducation, emploi, logement et santé. En ce qui concerne l'éducation, nous pouvons remarquer que ses objectifs ne diffèrent pas du Plan cité ci-dessus. En outre, cette stratégie veut assurer une éducation de qualité pour tous les enfants roms. Les priorités sont leur intégration à l'éducation préscolaire et primaire, mais aussi la croissance du nombre de Roms bénéficiant d'une éducation secondaire et universitaire²⁴.

Étant donné que les obstacles principaux relatifs à l'intégration socio-économique de cette minorité ne sont pas surmontés par cette stratégie, le Gouvernement, en entérine une nouvelle – la Stratégie pour l'inclusion sociale des Roms en République de Serbie 2016-2025²⁵. Elle traite des mêmes domaines prioritaires que celle de 2009-2015 en y ajoutant également le domaine de la sécurité sociale. En matière d'éducation, ses objectifs principaux sont l'inclusion totale des enfants roms à l'éducation préscolaire, primaire et secondaire, mais aussi la croissance du nombre de cette population présente dans l'éducation universitaire. Pour l'explicitier davantage, elle vise à réguler le statut professionnel des assistants pédagogiques, à déterminer les domaines de travail de ces derniers, à adopter le livre de réglementations sur les inscriptions des élèves roms dans les écoles secondaires, l'amélioration de l'éducation des enfants de trois à cinq ans, le développement des programmes de soutien en matière de langue serbe comme langue non-maternelle pour les enfants migrants et rapatriés, etc.

Compte tenu de tous les documents, des stratégies et des mesures prises, nous pourrions tirer la conclusion que la République de Serbie, à savoir sa politique éducative, fait des efforts dans le domaine de l'inclusion des Roms à l'institution scolaire afin d'assurer l'égalité des chances. Pourtant, toutes les stratégies tentent d'accroître le taux de Roms à l'éducation de la culture dominante sans envisager plus sérieusement les difficultés que cette situation provoque. En ce

²⁴ La Stratégie pour l'amélioration de la position des Roms en République de Serbie est disponible sur le site : <http://www.podaci.net/z1/2125837/S-uprrsr03v0927.html>

²⁵ Cette stratégie est disponible sur le site : <http://www.minrzs.gov.rs/lat/dokumenti/medjunarodna-saradnja/strategija-za-socijalno-uklju%C4%8Divanje-roma-i-romkinja-u-republici-srbiji-za-period-od-2016-do-2025-godine>

sens, il nous semble que leur objectif primordial est plutôt d'ordre quantitatif que qualitatif. Les chiffres avancés dans la section précédente en témoignent (*cf. supra*, p.24). À ce chapitre, Liégeois souligne trois notions clés pour une bonne intégration et une bonne scolarisation des enfants roms : *la reconnaissance, la compréhension et le respect* (2007 : 188-190). Ceci implique directement un changement dans la conception et la perception de l'éducation en Serbie.

Pour en terminer avec ce chapitre, retenons que l'histoire, la politique et de nombreux stéréotypes négatifs et préjugés se sont intimement mêlés et ont de la sorte, tissés la position et le statut des Roms en Serbie. Étant à la marge de la société, l'État a mis, et met encore, en œuvre tous les moyens, à travers les stratégies et les documents divers, afin de résoudre la « question » incarnée par la population rom. Cela concerne notamment le domaine de l'éducation. Pourtant, malgré de nombreuses mesures entreprises, la réalité reste décevante en la matière – la faute à un fort taux de déscolarisation et un taux de réussite scolaire faible chez les enfants roms. Face à cette situation, il convient de s'interroger concrètement sur les difficultés rencontrées par ces derniers à l'école. Dans cette perspective, nous proposons tout d'abord de « descendre » sur le terrain, de bien l'examiner et de mettre en évidence tous les outils mobilisés pour cerner les problèmes existant dans le milieu scolaire.

CHAPITRE II

VERS L'ÉCOLE

Si l'angle d'approche dans le chapitre précédent repose sur un regard global de la situation des Roms en Serbie dans tous les domaines, y compris celui de l'éducation, il convient désormais de nous tourner vers « l'intérieur ». Autrement dit, nous nous focalisons dans cette partie sur le terrain – à savoir l'établissement dans lequel nous avons mené notre enquête. Qu'est-ce qui se passe dedans ? Comment les élèves roms y sont-ils perçus de manière générale ? De quelle façon les facteurs extérieurs à l'école sont-ils imbriqués à ceux à l'intérieur d'elle ? Les enseignants ont-ils choisi de travailler dans un tel contexte scolaire ? Il s'agit donc de tenter de comprendre l'aspect contextuel, d'en saisir l'ambiance, qui aura certainement une influence sur les représentations et les difficultés de nos interlocuteurs dans le chapitre suivant.

Après avoir présenté notre terrain de recherche, nous nous attacherons à expliciter les outils que nous avons mis en œuvre dans un tel contexte afin de recueillir nos données et de construire notre corpus d'étude.

1. Contexte du terrain de recherche

Dans cette partie, nous nous intéressons particulièrement à l'école. L'analyse de celle-ci dans ces dimensions historiques et structurelles (élèves et enseignants) nous paraît primordiale afin de saisir à la fois le cadre et les enjeux de notre recherche.

1.1. École « rom »

L'école primaire²⁶ dont il est question dans cette recherche se situe dans un quartier de Zemun, commune de Belgrade en Serbie (*cf.* carte de l'annexe 1, p.94). Fondée en 1964, elle

²⁶ En Serbie, l'école primaire équivaut à l'école élémentaire et au collège en France.

dénombrerait plus de 1000 d'élèves à cette époque-là. Pourtant, à l'heure actuelle, l'effectif est beaucoup plus restreint, ne comptant que 315 élèves. Sa composition est hétérogène et très déséquilibrée. En ce sens, les chiffres sont très parlants : 276 élèves roms (soit 88,18% de l'effectif total) contre 36 élèves non-roms (11,82% de l'effectif total). Autrement dit, sur dix-huit classes au total, onze sont composées de Roms, cinq contiennent plus de 80% des élèves roms, deux classes sont mixtes (environ 50% des élèves roms, 50% des élèves serbes) et une classe est majoritairement serbe (environ 74%)²⁷. Il nous semble intéressant de nous pencher sur la structure de l'école pour cerner le phénomène.

Selon les mots de la directrice, l'école n'a pas toujours été identifiée comme étant une école « rom ». Nonobstant le fait qu'elle a toujours accueilli ce public, il était largement minoritaire. À titre d'exemple, dans les années 90, dans les classes, il n'y avait qu'un élève de la nationalité rom. Notre interlocutrice l'explique par le fait que, dans ce quartier, ils ne vivaient que dans une rue. Ainsi, les enfants étaient répartis de manière égale dans les autres écoles à proximité (*cf.* carte de l'annexe 1, p.95). De ce fait, il convient de s'interroger sur la façon dont cet équilibre a été perturbé surtout si nous prenons en compte le fait qu'il n'y a pas eu d'augmentation significative de cette population dans le quartier depuis lors.

Nous remarquons deux facteurs interdépendants qui ont conduit à un déséquilibre de l'école au niveau de la composition des classes dans la première décennie du XXI^e siècle. Tout d'abord, suite à l'accord de réadmission signé avec la Communauté européenne et la République de Serbie en 2007²⁸, un grand nombre de Roms est retourné en Serbie. Pour cette raison, l'ancienne directrice a ouvert encore deux classes supplémentaires pour accueillir ces enfants. En parallèle, l'article de loi relatif à l'inscription des enfants à l'école primaire d'après leur domiciliation est aboli en 2009. À partir de ce moment-là, les parents avaient, et ont encore, le droit d'inscrire leur enfant dans un établissement scolaire selon leur volonté. Dans cette logique, l'accueil des enfants roms dans cette école a mené directement à la désinscription de ceux qui étaient serbes. S'y ajoute également le fait que d'autres directeurs ne voulaient pas accepter les enfants roms dans leurs

²⁷Source : le document en serbe relatif à la structure des classes est fourni par la directrice d'école. Soulignons que nous en avons fait la traduction. Pour plus de détails concernant les chiffres, *cf.* annexe 1, p.96

²⁸ Il est disponible en ligne : <http://www.minoritycentre.org/library/sporazum-izme%C4%91u-srbije-i-evropske-zajednice-o-readmisiji-lica-koja-nezakonito-borave-na-teri>

établissements au prétexte d'être déjà complets. Ils orientaient simplement les parents vers cette école qui est désormais étiquetée comme « rom ».

La directrice souligne clairement un grand problème auquel elle fait face. Les élèves roms sont en connexion étroite avec le petit effectif de l'école. Bien qu'elle proclame un discours sur l'égalité des enfants, nous saisissons en filigrane son amertume. Les parents serbes ne veulent plus mettre leurs enfants dans cet établissement. D'après elle, ils considèrent que l'enseignement dispensé dans de telles écoles est médiocre, d'un faible niveau.

⁸D : « [les parents] considèrent que les professeurs ont des critères de notation et d'évaluation plus bas là-bas et que leurs enfants ne seront pas prêts, n'auront pas le meilleur bagage pour telle ou telle école secondaire et, plus tard, pour la vie et qu'ils vont prendre les habitudes des Roms.²⁹ »

Notons cependant qu'elle ne va pas contre cette impression des parents. Ainsi, l'effectif restreint a une incidence sur la survie de l'école. En d'autres termes, il peut mener à sa fermeture et à la perte de postes d'enseignants. Attardons-nous sur le propos de notre enquêtée :

⁴D : « [...] les parents qui inscrivaient leurs enfants non-roms les retiraient après parce que la loi leur permettaient de choisir l'école à laquelle ils allaient inscrire leur enfant. Alors, ils les désinscrivaient, soit au moment où ils voyaient que la moitié ou la majorité des élèves étaient roms, soit lors de la scolarisation. Par exemple, cette génération d'élèves de 8^e classe, leur nombre au total est de 39 tandis qu'ils étaient 65 à l'inscription. [...] [⁶D] C'est un grand nombre d'élèves qui s'est désinscrit [...] nous avons perdu un grand nombre d'élèves juste à cause de ça.³⁰ »

Mais les élèves roms sont aussi la cause de la mauvaise réputation de cet établissement, ce qui est confirmé par le discours de la professeure de serbe, malgré son hésitation évidente à finir explicitement son propos et à nommer le « problème ».

²⁶PS : « L'école a une très mauvaise réputation à cause de cela. Mais, juste pour ça, à cause de...

²⁷E : pourquoi ?

²⁸PS : à cause de la composition nationale de l'école [...] ³¹ »

²⁹⁸D : „[roditelji] smatraju da je tu i slabiji kriterijum kod nastavnika i da njihova deca neće biti spremna, neće imati bolje znanje za neku srednju školu i kasnije za život i da će poprimiti neke druge navike od Roma.“

³⁰⁴D : „[...] roditelji koji su upisivali decu koja nisu Romi su ispisivali svoju decu iz naše škole jer im je to prosto zakon omogućavao da biraju u koju će školu da upišu svoje dete. I onda su ili odmah prvog septembra kad vide da je pola pola otprilike ili da su u većini Romi, oni su se momentalno ispisivali istog dana ili kasnije, u toku školovanja. Pa imamo recimo sad, ova generacija osmaka, sad ih je trideset devet, a na upisu ih je bilo šezdeset pet [...] [⁶D] To je velika cifra učenika koji su se ispisali [...] mi smo zaista izgubili veliki broj učenika samo zbog toga.“

³¹²⁶PS : „Škola je na vrlo lošem glasu zbog toga. Ali samo zbog toga, zbog te, eto...“

²⁷E : zbog čega?

Par ailleurs, nous pouvons remarquer clairement que les enfants roms sont indésirables dans l'institution scolaire en général. Même dans l'école où ils sont majoritaires. Prenons encore un exemple pour étayer cette affirmation.

En abordant le sujet avec la professeure de serbe, elle a souligné, comme nous avons pu le voir précédemment, qu'à l'école, il n'existait qu'une classe d'élèves serbes. Indiquons qu'elle n'a pas expliqué le phénomène. La directrice non plus. En effet, à notre connaissance, sous pression des parents serbes, la directrice a effectué une répartition des élèves au passage de l'élémentaire au collège de sorte qu'elle a réuni tous les élèves serbes dans une classe. Elle a justifié son acte par le fait qu'il fallait garder « les élèves serbes » en tant que « bons élèves » et leur permettre d'apprendre et de progresser. Ceci a provoqué, bien sûr, un grand mécontentement de la part des parents, mais aussi des enfants roms. Donc, il ne s'agit pas que d'une école ségréguée, mais aussi de pratiques ségrégationnistes internes à l'école.

Pour finir, nous avons pu cerner la manière dont l'imbrication de plusieurs phénomènes, basés en partie sur les préjugés et la discrimination, a conduit à la création du processus de ségrégation ethnique scolaire. Pourtant, malgré la connaissance de la problématique, d'après la professeure de serbe, le Ministère ferme les yeux.

2.2. Profil des enseignants

Le collectif d'enseignants à l'école est composé d'institutrices (à l'école élémentaire) et de professeurs (au collège). En général, ils sont tous âgés, bientôt à la retraite. La plupart d'entre eux travaillent dans cet établissement depuis environ quinze/vingt ans. Mais suite aux circonstances évoquées précédemment, ils se sont trouvés dans un contexte qu'ils n'ont pas choisi. C'est pourquoi nous pouvons comprendre leur nostalgie et leur chagrin. L'école était autrefois excellente, jouissant d'une bonne réputation. Pourtant, à l'heure actuelle, les enseignants expriment des difficultés à atteindre « la réussite » avec les élèves. Cette représentation provoque leur découragement et leur démoralisation, ce qui est bien démontré par les propos de la directrice :

²⁸ PS : eto te nacionalne nacionalnog sastava u školi [...] “

²³ D : « Les professeurs sont découragés par le fait qu'ils n'ont pas d'élèves avec qui travailler de façon concurrentielle pour stimuler des progrès et se présenter aux compétitions.³² »

Ainsi, il est évident qu'il n'y a plus d'élèves compétitifs qui pourraient représenter l'école aux différentes compétitions interscolaires³³. Les enseignants ont du mal à travailler avec ce public. Nous avons l'impression qu'ils n'étaient pas en effet préparés à accueillir ces enfants, en si grand nombre, au sein de l'école. En outre, ils n'ont pas bénéficié de formation particulière (par exemple, en éducation interculturelle) visant à les familiariser avec les caractéristiques du public auxquels ils étaient, et sont toujours, confrontés. Ce propos est en filigrane appuyé par la professeure de serbe :

⁸ PS : « [en parlant des problèmes avec des élèves] donc, on se bat d'une façon que l'on maîtrise et dont on est capable [...]»³⁴

Notons en outre que leurs pratiques sont en général traditionnelles, conformes à leur formation initiale - beaucoup de recopiage et de dictées, sans implication active des élèves dans le processus d'apprentissage.

À cette situation s'associent étroitement d'autres facteurs qui ont une incidence directe sur le désintérêt des enseignants et leur malaise ressenti à l'école. Dans cet ordre d'idées, il faut tout d'abord souligner leur position sociale et marginale au sein de la société. Ils touchent environ 350 euros, ce qui est un salaire inférieur à la moyenne nationale. De plus, le travail avec des élèves roms exige beaucoup plus d'engagement et d'implication, ce qui les amène à se sentir dévalorisés par rapport à leurs collègues dans d'autres écoles (absence de bonus). Ils sont aussi stigmatisés et mis dans le même panier que leurs élèves, c'est-à-dire dans la « catégorie rom ». En peu de mots, nous pourrions dire que les enseignants souffrent de la non-reconnaissance dans la société. À cela s'ajoute une grande inquiétude pour l'existence de leur emploi et le poste qu'ils occupent. En conséquence de l'effectif restreint de l'école, chaque année scolaire, on parle de sa fermeture. Ceci impliquerait la perte de postes. Le nombre décroissant des élèves a également un impact sur le nombre de cours total à effectuer par chaque professeur et une baisse de salaire en résulte.

^{32,23} D : „Nastavnici su isto tako malo obeshrabreni činjenicom da nemaju više sa kim da rade za takmičenja, nema vidljivih rezultata sa ovim učenicima.“

³³ En Serbie, les écoles s'affrontent sur différentes matières lors des compétitions où sont présentés les meilleurs élèves de la classe ce qui apporte une renommée à leur établissement dont ils sont issus et à leurs professeurs.

³⁴ ⁸ PS : „[pričajući o problemima sa učenicima] tako da eto, borimo se kako znamo i umemo [...]“

À la lumière des informations avancées précédemment, il s'avère que les représentations des élèves et les rapports à leur égard dans l'institution scolaire sont conformes à ceux de la population rom en général. Nous pourrions déjà constater que ce public et leurs résultats faibles posent des difficultés aux enseignants. Reste maintenant à préciser la méthodologie employée pour réaliser notre enquête et construire notre corpus d'étude.

2. À la poursuite des représentations et des difficultés à l'école

Nous nous attacherons ici à mettre en évidence des instruments dont nous nous sommes servie pour la récolte des données. Dans cette logique, nous expliciterons d'abord les choix opérés, les difficultés ou au contraire les facilités lors des prises de contact avec nos enquêtés. Ensuite, nous présenterons le déroulement de l'enquête et justifierons nos choix méthodologiques.

2.1. Recueil de données et constitution du corpus d'étude

Rappelons tout d'abord que l'objectif de notre recherche est de saisir les difficultés et les écueils auxquels les élèves roms ainsi que les enseignants sont confrontés à l'école. Pour y arriver, nous avons envisagé de recueillir les représentations des élèves, des enseignants et de l'école par nos enquêtés. Cette méthode nous a permis à la fois de cerner les représentations qui circulent dans le milieu scolaire, les rapports intersubjectifs et de ressortir les difficultés qui en découlent. Dans cette optique, afin de collecter nos données, nous nous sommes inspirée des travaux issus de la psychologie sociale sur la notion de représentation. Par ailleurs, il convient maintenant de convoquer de manière synthétique nos références théoriques pour expliciter après la manière dont nous avons recueilli et constitué notre corpus.

Pour Jodelet, « représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet. Celui-ci peut être une personne, une chose, un événement matériel, psychique ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie, etc. Il peut être aussi bien réel qu'imaginaire ou mythique, mais il est toujours requis. Il n'y a pas de représentations sans objet » (1993 : 22-24). Dans cette conception, nous remarquons clairement la dialectique entre le sujet et

l'objet, l'intérieur et l'extérieur. C'est aussi dans cette perspective que Moscovici note que « le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts » (1969 : 9). Mais dans quel sens ?

En clair, disons que si un individu ou un groupe émet une opinion à propos d'un objet, cette opinion devient son élément constitutif. Ainsi, on perçoit cet objet à travers notre système d'évaluation et de valeur tout en dépendant du contexte social, historique et idéologique. De la sorte, il est toujours en connexion étroite avec le sujet. Il n'existe pas en lui-même, mais toujours pour le sujet ou par rapport à lui. Il devient d'une certaine façon le prolongement de notre comportement, de nos attitudes ou des normes auxquelles nous nous référons (Abric, 2016 : 16). En ce sens, le sujet et l'objet sont intimement liés. Dans cette perspective, les représentations présentent, de manière générale, des ensembles d'opinions, d'informations et de croyances associées à un objet donné (Abric, 2016 : 25).

La collecte de représentations (des élèves, des enseignants, de l'école) a nécessité l'inclusion de tous les acteurs de l'institution scolaire dans l'enquête – les enseignants, les élèves et la directrice. Pour y aboutir, nous avons privilégié l'entretien en tant que méthode la plus propice et ceci à deux niveaux - comme méthode principale (avec les enseignants et les élèves) et complémentaire (celui conduit avec la directrice). Il est à noter que chaque acteur de cette étude était soumis à une modalité différente d'entretien. Mais nous reviendrons sur ce point dans la section suivante. En bref, notre corpus d'étude est constitué d'entretiens enregistrés que nous avons retranscrits (*cf.* annexes 2, 3 et 4).

L'entretien en tant que mode d'enquête nous a permis d'entrer en contact avec les sujets et les groupes. En ce sens, nous étions en mesure de mieux observer les enquêtés et de faire émerger les représentations de la manière la plus discrète possible. C'est pourquoi la relation enquêteur-enquêté s'est établie sur le mode compréhensif. Ainsi, ce type d'enquête a provoqué un grand intérêt chez les enquêtés. Ils étaient en mesure d'exprimer leurs sentiments, leurs émotions, leurs problèmes, de se faire écouter et de raconter leur perception sur le sujet en question.

Il n'est pas anodin de rendre compte de la manière dont nous avons établi le contact avec l'école, plus précisément avec la directrice, dans le but d'effectuer cette recherche et les difficultés auxquelles nous nous sommes confrontée.

Le choix opéré par l'école en question provient du fait que j'y étais enseignante de français. Pour cette raison, il était facile de susciter l'intérêt et d'obtenir la permission de la directrice d'école via un courriel afin d'y réaliser cette recherche. Dès mon arrivée à Belgrade, la prise de contact avec les enseignants et l'organisation des groupes d'élèves ont été établies sur place, à l'école. Nonobstant le fait que la directrice et les enseignants m'ont accueilli chaleureusement et m'ont aidé, je tiens à souligner le malaise ressenti. Ainsi, mener des entretiens auprès des professeures et des institutrices, mes ex-collègues, n'était pas une chose aisée pour plusieurs raisons. Compte tenu du fait que l'objet de cette étude est délicat et sensible, je ne pouvais pas échapper à l'impression que les enseignants se sentaient jugés par l'enquête conduite, surtout parce que j'étais la plus jeune enseignante de l'école. À quoi s'ajoute, bien sûr, la fin de l'année scolaire, la période la plus stressante en vue du travail important à effectuer : les interrogations, les tests, la conclusion des notes, les préparatifs pour le concours et pour l'inscription des élèves de 8^e classe au lycée, etc. Il faut également y joindre l'annonce de la clôture de l'école, ce qui implique directement la perte de postes. Tels étaient les déclencheurs d'une atmosphère tendue. En outre, la conduite d'enquête sur les élèves roms ! Sur ceux qui posent déjà « un problème primordial et suffisant » aux enseignants.

Pourtant, les professeures et les institutrices, mais aussi la directrice, ont manifesté un grand intérêt pour m'aider et les entretiens avec elles se sont passés en général à l'école, lors de leur pause. En ce qui concerne les élèves, les entretiens collectifs ont eu lieu dans la salle de classe, pendant les cours. Soulignons aussi que toute l'enquête a été faite en langue serbe. Afin de mieux saisir son déroulement, nous présentons, ci-dessus, un tableau synthétique des entretiens effectués.

Tableau 1 Déroulement de l'enquête

Nom	Date	Statut	Lieu d'enquête	Type d'enquête	Durée d'enregistrement (en minutes)
D	Le 25 mai 2017	Directrice de l'école	Bureau de directeur	Entretien semi-directif	19'23
ICE2	Le 23 mai 2017	Institutrice de CE2	Bureau des professeurs	Entretien non directif	11'14
ICM1	Le 30 mai 2017	Institutrice de CM1	Salle de classe	Entretien non directif	22'34
PF	Le 29 mai 2017	Professeur de français	Bureau des professeurs	Entretien non directif	18'48
PS	Le 26 mai 2017	Professeur de serbe	Café	Entretien non directif	16'22
Elèves d'élémentaire (CE1, CE2, CM1 et CM2)	Le 24 mai	Élèves	Salle de classe	Entretien collectif	30'28
Elèves de collège (5 ^e , 6 ^e , 7 ^e et 8 ^e classe ³⁵)	Le 25 mai	Élèves	Salle de classe	Entretien collectif	26'54

2.2. Choix des outils méthodologiques

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, nous avons effectué les différentes modalités d'entretien pour chaque acteur de l'institution scolaire tout en veillant à la meilleure façon de recueillir les représentations souhaitées. En ce sens, des entretiens non directifs sont menés avec les enseignants, des entretiens collectifs avec les élèves et enfin, un semi-directif a eu lieu avec la directrice d'école. Dans cette logique, il est convenable de justifier notre choix et d'explicitier davantage notre procédé.

a) *Les enseignants*

Eu égard à la situation de l'école et à la nature de notre objet d'étude, le choix de la modalité d'enquête pour les enseignants s'est naturellement imposé – l'entretien non directif. Nous considérons d'abord que l'émergence des représentations est plus fructueuse à l'oral et que les données s'avèrent plus riches. De surcroît, dans un entretien non directif, le participant est amené

³⁵ En Serbie, 5^e, 6^e, 7^e et 8^e classe correspondent respectivement à la 6^e, 5^e, 4^e et 3^e classe en France.

à approfondir son discours de manière circulaire, mais aussi spontanée (Duchesne, 2000). Cet aspect ne nous a pas été particulièrement anodin. Cela suppose que la production discursive s'élabore autour d'une consigne lancée par l'enquêteur. Afin de creuser davantage les propositions qu'il a émises, l'enquêté est encouragé par les relances de ce dernier. Dans cet esprit, ce mode a contribué également à écartier des relations de pouvoirs (Blanchet et Gotman, 2007) entre le chercheur et l'interlocuteur et à établir une relation de confiance. En d'autres termes, étant amené à un retour réflexif sur la consigne proposée, l'enquêté était en mesure de conduire en grande partie l'entretien. Ainsi, le statut du chercheur et de l'interviewé s'est inversé.

En ce qui concerne la consigne, elle devait être formulée de sorte à viser l'opinion de l'interviewé, en l'occurrence celle des élèves roms. Étant donné que le thème du discours était délicat et sensible, elle était à concevoir soigneusement. Pour parvenir à l'objectif de notre recherche et en se référant à Duchesne (2000), nous avons formulé la consigne suivante pour l'entretien avec les enseignants: « Est-ce que vous voulez bien que l'on parle de vos élèves ? ³⁶»

Une telle consigne n'a pas sollicité d'emblée l'opinion de l'enseignant sur l'élève rom. Elle a invité, en fait, à un dialogue qui allait émerger peu à peu, de manière spontanée et naturelle, la production discursive des interlocuteurs à savoir leurs représentations des élèves.

Pour y parvenir, nous avons négocié l'entretien avec deux institutrices et deux professeures de collègue. Les enseignantes se sont montrées bienveillantes et ont volontairement accepté de participer à cette recherche. Ces profils différents nous permettront, dans le chapitre suivant, de mettre en lumière les représentations que ces derniers se font des élèves roms ainsi que les difficultés qui découlent du couple apprentissage-enseignement et de déterminer, ainsi, leurs points convergents et divergents.

b) Les élèves

Pour ce qui est des élèves, nous avons recueilli leurs représentations de l'école et des enseignants par le biais d'entretiens collectifs. Pour ce profil d'enquêtés, il nous semble que ce mode est le plus adapté selon deux critères.

³⁶ La consigne était lancée en langue serbe: „Da li biste želeli da pričamo o Vašim učenicima?“

Primo, les élèves roms privilégient l'oral sur l'écrit (Reyniers, 2003 :16). Pour cette raison, l'entretien est un moyen plus propice pour collecter leurs représentations. Par contre, j'ai considéré que l'enquête à l'oral serait peu réussie du fait de ma posture d'enseignante. Le fait que les élèves me connaissent en tant que professeur de français a conforté la possibilité qu'ils ne soient pas à l'aise pour s'exprimer, pour parler d'eux et surtout de leurs enseignants. En d'autres mots, dans ces conditions, un rapport entre dominant et dominé s'établissait. En ce cas, l'entretien collectif m'a semblé être une bonne solution.

Dans cette optique, Duchesne et Haegel soulignent que ce mode d'enquête favorise une expression des participants plus spontanée et que le rapport de force entre l'enquêté et l'enquêteur est minimisé, contrairement à l'entretien individuel (2008 : 39). Ainsi, une discussion à caractère naturel, proche de celles engagées en réalité dans la vie quotidienne s'est établie entre camarades au sujet de l'école et des enseignants. Dans la même perspective, mes postures d'enseignante ainsi que de chercheuse étaient atténuées. Les deux auteurs précités mettent également en exergue le fait que la disposition spatiale des participants et de l'animateur joue un rôle important pour éviter la hiérarchisation : « la structure circulaire signifierait l'absence d'ordre et de hiérarchisation, la table constituerait un élément de protection » (2008 : 56). De même, Blanchet et Gorman avancent le fait que le facteur environnemental a un impact direct sur le contenu et le style du discours (2007 : 68). De ce fait, j'ai envisagé de mener l'entretien dans la cour de l'école afin de diminuer le plus possible l'impact du contexte scolaire sur leur discours et de créer une atmosphère la plus détendue possible. Mais à cause du mauvais temps, j'ai dû réaliser l'enquête dans la classe tout en veillant à sa disposition spatiale (la mise de tables en rond). Nonobstant tous les détails pris en compte, je me suis heurtée à des difficultés pour sa réalisation surtout à cause de la sonnerie annonçant la fin de cours, car dès qu'elle sonnerait les élèves seraient prêts à partir.

La directrice m'a permis d'organiser seule les groupes et les entretiens, en accord avec les enseignants. Ainsi, les entretiens collectifs avec les élèves ont eu lieu en deux temps. Je les ai séparés en deux groupes (autour de quatre élèves par groupe). Le premier était constitué d'élèves de 7 à 10 ans, c'est-à-dire d'école élémentaire tandis que les élèves de collège (de 11 à 15 ans) faisaient partie du second groupe.

La constitution du groupe avec collégiens était loin de ne pas poser de problèmes. J'ai procédé de plusieurs façons. D'une part, j'ai parlé avec des professeurs principaux et leur ai

demandé de choisir un élève de leur classe. D'autre part j'ai directement demandé à des élèves que je connaissais de participer à ma recherche. En ce qui concerne les critères, j'ai pensé à équilibrer le groupe au niveau du sexe – ceci permettant aux élèves de ne pas se sentir seuls. Je n'ai également pas pris en compte leur réussite scolaire comme critère déterminant. Ce qui m'était important, c'était que l'élève veuille parler, qu'il ne soit pas trop timide et qu'il s'exprime bien en serbe. Les élèves que les professeurs principaux ont choisis pour participer à la recherche ont volontiers accepté. Pour ce qui était de ceux à qui j'ai demandé, ils n'ont pas tous manifesté la volonté d'en faire partie. Je tiens à souligner que la participation s'est effectuée sur la base de volontariat. De ce fait, ce groupe compte plus de filles que de garçons (quatre filles et un garçon). Mais je considère que ce n'est pas un critère primordial dans cette enquête. Il est à noter aussi que ce groupe d'élèves était plus difficile du point de vue de la collaboration par rapport aux élèves plus jeunes. Ils étaient très impatients de finir leur tâche.

Pour déclencher l'entretien collectif avec ce groupe, je leur ai posé la question suivante : « Qu'est-ce que c'est pour vous l'école ?³⁷ ». Cette étape était en forme de brainstorming. Elle visait à sensibiliser les élèves à ce qui suit en les laissant délimiter le champ de la discussion. Les élèves devaient y répondre à voix haute en argumentant leur propos. J'ai noté au fur et à mesure leurs idées. Ensuite, je leur ai proposé la consigne suivante :

« J'aimerais que vous me parliez de vos enseignants³⁸. »

En ce qui concerne les élèves d'élémentaire, pour constituer ce groupe, j'ai pris les enfants avec lesquels j'avais déjà mené des entretiens (deux filles de CE1 et de CM1 et un garçon de CM2). Pour ce qui est du garçon de CE2, je me suis décidée pour lui car je connais bien cette classe et en plus, l'institutrice était d'accord avec mon choix. J'ai cherché un garçon pour assurer la parité au niveau du groupe.

L'organisation de l'entretien n'était pas simple en raison des aspects « techniques » de l'établissement. Il fallait réunir tous les enfants qui n'allaient pas en même temps à l'école. Cela signifie que les élèves de CE1 et CE2 suivaient l'école le matin cette semaine-là tandis que les élèves de CM1 et CM2 allaient à l'école l'après-midi. J'ai réussi à trouver un point de convergence

³⁷ „Je l možete da mi kažete šta je za Vas škola ?”

³⁸ „Želela bih da mi pričate o vašim nastavnicima.”

temporelle pour rassembler les enfants de toutes les classes. Pourtant, après l'entretien, je me suis rendue compte que ce n'était pas la meilleure solution. Les enfants qui ont fini leurs cours le matin étaient déjà un peu fatigués. En plus, ils ne pouvaient pas demeurer longtemps assis, c'est pourquoi, à la fin, ils étaient impatients de finir et de partir, surtout au moment où ils ont entendu la sonnerie. Mais il était impossible d'effectuer autrement cette étape de l'enquête au vu des contraintes régissant la vie de l'école.

Cette modalité d'enquête était déclenchée par le dessin. Notre choix fut motivé pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il fallait établir une relation de confiance entre chercheur et élèves afin que ces derniers se sentent en sécurité, à l'aise et s'investissent davantage dans les tâches demandées. Dans ce sens, le choix porté sur le dessin s'avérait être bien fondé. N'oublions pas aussi que le dessin est une modalité permettant à tous les élèves de s'exprimer, peu importe leurs capacités linguistiques, leur niveau et leur réussite scolaire, s'ils sont timides ou sûrs d'eux-mêmes. En outre, nous nous sommes inspirée du travail de Castellotti et de Moore (2009) qui mettaient en avant les avantages du dessin pour la construction des données dans la recherche :

« Le dessin est pour les enfants une activité familière, qui fait partie de leur quotidien familial scolaire, social, mais aussi personnel, intime. À ce titre, il est un moyen privilégié pour qui mène une recherche avec des enfants : il leur permet de s'exprimer sur un mode qu'ils maîtrisent au moins aussi bien (souvent mieux, même) que leurs interlocuteurs et qui leur attribue d'emblée une voix d'autorité et un statut légitime. Ils sont, en effet, en position d'auteurs, qui se réapproprient leur dessin et vont proposer des clés pour en construire, en interaction, une interprétation » (2009 :45-46).

Ce à quoi nous ajouterions que l'activité de dessin est une des préférées des élèves roms. En ce sens, elle nous a servi de bon support pour libérer leur parole, pour les mettre à l'aise de sorte que de leur discours émergent les représentations.

Dans cette optique, je leur ai donné la consigne suivante: « Dessine-toi dans la classe³⁹ ». Son objectif était également de sensibiliser les enfants aux thématiques qui seraient abordées dans l'entretien. Après avoir fini leurs dessins, j'ai invité mes enquêtés à se lancer dans une discussion collective qui était articulée autour de deux consignes :

1. « J'aimerais que vous me disiez ce que c'est pour vous l'école⁴⁰. »

³⁹ „Nacrtaj sebe u učionici. ”

⁴⁰ „Volela bih da mi kažete šta je za vas škola. ”

2. « Et maintenant, j'aimerais que vous me parliez de vos maîtresses⁴¹. »

c) La directrice

L'entretien mené avec la directrice a visé à compléter les représentations recueillies auprès des élèves et des enseignants. En ce sens, il nous permettra de procéder à leur analyse plus fine et de révéler les points convergents et divergents. De cette manière, nous serons en mesure d'examiner de plus près les difficultés rencontrées à l'école par les élèves, mais aussi par les enseignants et la directrice.

Dans cette perspective, nous avons abordé, par le biais d'entretien demi-structuré, les thématiques relatives à l'école, aux élèves et aux enseignants. Les questions lancées à notre interlocutrice étaient assez ouvertes et lui ont permis de choisir « la porte d'entrée » dans la thématique abordée (*cf.* guide d'entretien en annexe 3, p.116)

À travers ce chapitre, nous avons pu cerner de plus près la complexité du terrain dans lequel notre recherche se situe. L'imbrication intime des éléments tels que pratiques ségrégationnistes à l'extérieur et à l'intérieur de l'école, la perception de l'élève rom comme indésirable, la démotivation et la démoralisation des enseignants, etc. sont annonciateurs, en partie, des représentations, des difficultés et des obstacles existant dans le milieu scolaire. Nous imaginons aisément que les représentations émises par nos interlocuteurs forment un tout complexe dont il faut prudemment dénouer les fils dans le chapitre suivant. Rappelons aussi que le corpus d'étude, qui sera analysé plus tard, est constitué de données recueillies par le biais d'entretiens. Selon le profil de nos enquêtés, nous avons utilisé les différentes modalités : des entretiens non directifs, des entretiens collectifs et un semi-directif.

⁴¹„A sada bih volela da mi pričate o svojim učiteljicama.”

CHAPITRE III

L'ÉLÈVE ROM FACE À L'ÉCOLE : L'ÉCOLE FACE À L'ÉLÈVE ROM

« Au début de notre travail, la simple évocation du mot Rom provoquait des réactions de rejet. Quelques enseignants reprenaient à leur compte les thématiques de débilité mentale et refusaient violemment de modifier leurs critères d'évaluation, préférant recourir aux préjugés de la paresse et de la ruse pour expliquer l'attitude des enfants »
Rigolot, M. (2008 : 187)

Tels sont les mots par lesquels Rigolot rend compte de son expérience en tant qu'enseignant-formateur au début de son travail destiné à mieux intégrer des enfants roms à l'école française à l'aube des années 2000. Pourtant, nonobstant l'écart d'une quinzaine années, on peut toujours entendre le même propos, avancé, cette fois-ci, par les enseignants dans le contexte scolaire serbe. Ceci nous incite à une interrogation continue sur les tensions perpétuelles entre enseignants et élèves roms à l'école.

Il s'agit donc dans cette partie de tenter de comprendre, à travers l'analyse d'un faisceau de représentations (des élèves, des enseignants et de l'école), quels sont les écueils principaux pour ces deux groupes d'acteurs. Dans cette logique, ce chapitre est constitué de trois parties. L'objectif de la première sera d'aborder, en nous référant aux romologues, les questions de l'identité culturelle, de l'éducation de l'enfant rom au sein de sa famille et des rapports de cette population avec l'école. Ce faisant, il sera plus aisé de cerner les représentations de nos enquêtés. Nous pourrions dire, d'une certaine manière, que cette partie constitue le pilier pour avancer dans notre réflexion dans les parties suivantes. Ensuite, l'analyse des entretiens effectués avec les enseignants (partie 2) et les élèves (partie 3) nous permettra d'envisager les sources de difficultés de ces derniers à l'école.

1. « Le bagage familial » de l'enfant rom à l'école

Les représentations des élèves et les relations à l'école seront influencées, en partie, par le bagage familial que l'enfant porte avec lui. Il s'agit donc d'un ensemble de formes et de règles culturelles - les valeurs, les façons de penser et les normes de son groupe d'appartenance qu'il a intériorisées. Ce système de repères permet à l'enfant d'organiser une grande partie de son comportement (Perrefort, 2001 : 11-12). De ce fait, pour comprendre ce qui se passe à l'école, les difficultés auxquelles les élèves, mais aussi les enseignants sont confrontés, il nous semble important de nous tourner d'abord vers la famille. Cette approche est largement soutenue par les spécialistes des Roms étudiant, notamment, la question de l'éducation scolaire (Liégeois, 1997, 2007 ; Reyners, 2003 ; Meunier, 2007). Formoso (1986) et Berthier (1979) en particulier se basent sur l'éducation et la socialisation de l'enfant rom au sein du milieu familial pour expliquer la diversité qui en ressort.

Par ailleurs, nous nous attacherons dans cette partie à mettre en lumière les points essentiels de l'identité culturelle ainsi qu'à dresser les caractéristiques de la socialisation et de l'éducation de l'enfant telle qu'elle s'effectue dans la famille/société rom. Ensuite, la perspective précédente sera conjuguée et complétée avec les rapports des Roms vis-à-vis de l'école en nous référant au point de vue des romologues.

1.1. L'identité culturelle et l'éducation de l'enfant rom

Comme nous l'avons déjà évoqué dans le premier chapitre, la société rom est marquée par une hétérogénéité de groupes, ce qui implique une diversité culturelle et de pratiques. De ce fait, nous ne pouvons pas parler de l'identité culturelle unificatrice d'une société disparate, pas plus que d'un groupe. Il en va de même pour l'éducation des enfants dont les pratiques diffèrent d'une famille à l'autre. Mais en dépassant cette diversité, les auteurs sont unanimes sur le fait qu'un modèle commun se dégage au sein de la société rom, modèle qui est en mesure de rendre plus clair leur altérité (Liégeois, 1997, 2007 ; Berthier, 1979 ; Reyners, 2003 ; Formoso, 1986).

L'identité des Roms s'inscrit dans celle d'un groupe, ce qui efface l'existence de chaque individu et l'individualité au sein de cette société. Ce qui compte, c'est l'appartenance au groupe

par laquelle l'individu est reconnu. En ce sens, notons le point fort qui en ressort – la cohésion qui est d'abord au niveau familial (un ensemble de cohérence, de continuité et de sécurité) pour englober celle du groupe. Cette unité conforte davantage la frontière entre deux mondes – celui des Roms et celui des non-Roms. Ainsi, son rôle primordial est la préservation de la culture et de la différence à savoir de l'identité « rom ». Et voilà le point convergent englobant tout un ensemble de groupes hétérogènes : une grande volonté de se distinguer des « gadjé⁴² ». Dans cette perspective, Liégeois met en exergue l'aspect essentiel de l'identité rom qui « se construit pour une part essentielle dans la différence » (1997 : 54).

En effet, la figure principale dominant cette société et assurant la sauvegarde de la culture, la préservation de la tradition et de la distinction de l'Autre, c'est l'Enfant. Il prend une place et un statut particulier. Et nous verrons que, dès sa naissance et tout au long de son enfance, il se prépare en filigrane à devenir un membre du groupe qui sera soumis aux règles et aux interdits de ce dernier. Les relations qu'il établit avec sa famille puis avec son groupe, l'attachement fort qui s'ensuit, auront un double objectif : le renforcement de l'appartenance à son groupe d'une part, et de l'autre, l'opposition au monde des « gadjé ». Ainsi, la cohésion de la société est permanente.

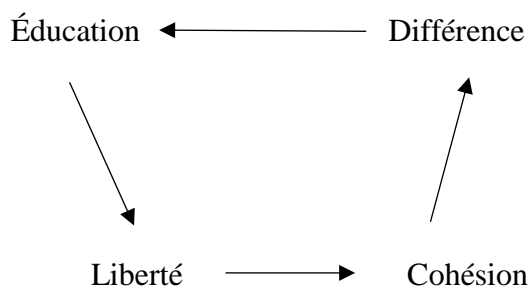
Dans cette optique, l'éducation des enfants est un acte collectif dans la famille auquel participent toutes les générations présentes dans la vie infantine. L'aspect primordial de la pédagogie « rom » est une éducation à l'autonomie. En d'autres termes, les enfants acquièrent les pratiques sociales et économiques de manière implicite, en imitant leurs grands-parents, leurs parents et leur fratrie. Ils apprennent vite et participent dans les devoirs et tâches à l'intérieur du groupe d'après leur appartenance sexuelle : les filles à ceux des femmes et les garçons à ceux des hommes. De ce fait, la transmission des connaissances est un processus circulaire où l'enfant jouit d'un double rôle : celui de l'éduqué et de l'éducateur de sa fratrie. Par conséquent, nous remarquons que l'acte éducatif se déroule en immersion, dans un contexte bien précis, par la pratique, les tâches réelles et la participation.

Le mimétisme en tant que moyen d'apprentissage relève de l'absence de hiérarchie et de domination entre enfants et adultes. Les principes moteurs des relations sont l'égalité et le respect mutuel. Ainsi, l'acte éducatif efface toute présence d'autorité et de commandement. Les enfants,

⁴²Pour rappel – le terme « gadjé » représente l'appellation commune à tous les groupes de Roms pour désigner les non-Roms. Les spécialistes en parlent d'une logique de distinction symbolique entre deux mondes.

dès leur plus jeune âge, jouissent d'une liberté, tant sur le plan temporel que spatial (manger, dormir, bouger, etc.). Il semble que l'absence de contraintes et d'interdictions, la prise de décisions, l'autonomie et l'auto-organisation régissent l'enfance rom. Maximoff note que c'est « un petit monde à part, où les grands n'interviennent pas » (cité par Berthier, 1976 : 413). Mais nous verrons, en fait, que l'intervention des adultes se situe au niveau symbolique. Nous pouvons déjà parler de l'émergence de la figure de « l'enfant roi ». En effet, il s'agit à tout prix, comme le souligne Formoso, « d'éviter la frustration des besoins de l'enfant qui ont trait notamment à son alimentation, à son repos, à ses déjections, à ses déplacements » (1986 : 184).

Au contraire, l'enfance dans la société serbe est ponctuée par les règles, les normes, les interdictions, les contraintes, les activités établies en amont par les parents ou les institutions. De ce fait, la liberté presque inconditionnelle de l'enfant rom pourrait signifier, dans nos yeux, l'absence de codes régissant le bon « comportement » ainsi qu'une négligence des enfants de la part des parents. Pourtant, la famille est très présente, voire de manière excessive, dans la vie infantine. Elle conforte son attachement au groupe, c'est-à-dire l'affirmation de son identité et distingue clairement deux univers : « Nous » et « Eux ». L'autonomie et la liberté de l'enfant s'inscrit ainsi, de manière symbolique, dans la préservation de la culture et de la différence à l'égard de l'Autre (Berthier, 1976 : 419). Au demeurant, nous y voyons un sens profond où la socialisation et l'éducation contribuent au fondement de l'identité « rom » qui repose sur la différence. Dans cet esprit, nous pourrions saisir les relations qui lient solidement l'éducation et le maintien de la distinction et de la culture de façon synthétique :



En somme, nous avons pu saisir les traits principaux de l'éducation et de la socialisation de l'enfant rom qui diffèrent significativement de notre culture. Cet écart, par rapport aux normes et règles régissant la société dominante à savoir l'école et des savoirs privilégiés, pourrait faire surgir « un malentendu » (Chartier, Cottonnec, 2010), entre ces deux mondes.

1.2. Le rapport des Roms à l'école

Nous venons de voir que le moteur principal de l'éducation et de la socialisation de l'enfant rom aboutit à la cohésion sociale et à la préservation de la culture en se distinguant fortement des gadjé. Cette frontière symbolique qui s'établit entre deux mondes aura certainement un impact sur les rapports de cette population avec l'école.

L'institution scolaire, faisant partie des gadjé, relève d'un monde extérieur et étranger pour les Roms. Dans cet ordre d'idées, elle est perçue comme « un élément perturbateur à l'éducation familiale » (Meunier, 2009 : 5) c'est-à-dire comme un agent qui sépare l'enfant de sa famille en conduisant à la perte de cohésion sociale et à la transformation de la culture. Rappelons aussi que, outre la transmission des savoirs, le rôle primordial de l'école est de socialiser. En ce sens, la confrontation de deux modes de socialisation complètement différents peut provoquer les conflits lourds de conséquences. Les valeurs et les normes de l'enfant ne valent plus à l'école. À partir de là, la famille se heurte à la crainte de perdre son enfant. La conclusion de Liégeois la justifie bien – « l'école peut former, mais en formant, conformer, réformer ou déformer » (1997 : 188). Par ailleurs, nous comprenons bien d'où vient une telle résistance des Roms vis-à-vis de l'institution scolaire.

Mais n'oublions pas aussi que le monde des « gadjé » a longtemps été régi par les représentations négatives, les stéréotypes et la politique de négation envers cette population. Nous avons déjà évoqué, dans le premier chapitre, la position et l'image dévalorisante des Roms en Serbie au XX^e siècle. Dans le même esprit, l'approche adoptée pour scolariser ces enfants était, et est toujours, assimilatrice (malgré l'inclusion proclamée dans les lois). Dans ces conditions, l'institution scolaire, ne pouvait qu'être prise par les Roms, comme une contrainte et une obligation. Ajoutons en outre, la contrainte assimilatrice. Les parents des élèves gardent leurs mauvais souvenirs liés à la scolarisation (Meunier, 2009 : 5). Ainsi, il faut avoir toujours à l'esprit, comme le note Liégeois, que « l'école est toujours une institution étrangère, et qu'elle fait partie d'un univers traditionnellement menaçant, depuis des siècles » pour les Roms (1997 : 188).

Pourtant, cette population se rend compte de l'importance de l'école, particulièrement de son rôle fonctionnel, c'est-à-dire pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Meunier, 2007). Leur scolarisation constitue un enjeu politique serbe et européen en général. Le nombre croissant

d'enfants intégrant l'école en témoigne à l'heure actuelle. Mais ceci ne prouve pas que leur rapport et leur vision de l'école change. Il faut qu'une compréhension mutuelle s'établisse. S'adapter à ce public, valoriser l'enfant rom et sa richesse à l'école est le seul moyen de modifier la perception de l'école ainsi que le rapport des Roms à son égard. Dans cette optique, le monde extérieur, à savoir l'école, devient moins menaçant pour cette population.

Finalement, si les enfants « apparaissent aux yeux des parents respectés et heureux à l'école, l'attitude des parents s'en trouve profondément modifiée, tous les témoignages en donnent des illustrations, souvent émouvantes » (Liégeois 2007 :187). Pour y aboutir, nous devons tenir compte de la diversité.

À la lumière de ce que nous venons de montrer, il semble qu'une partie des difficultés des élèves et des enseignants rencontrées à l'école soient d'ordre culturel et conflictuel du point de vue des relations parents-école. Pourtant, nous considérons qu'il faut être prudent dans les situations où l'altérité entre en jeu. Nous pourrions facilement sombrer dans une interprétation purement culturaliste. Au contraire, les problèmes sont souvent à rechercher au-delà des caractéristiques culturelles.

2. Le malaise des enseignants ou les difficultés des élèves ?

Dans cette partie, nous analyserons les obstacles et les difficultés présents à l'école à partir des données recueillies concernant les représentations des élèves roms par les enseignants. Afin d'atteindre notre objectif, nous avons procédé à une analyse interprétative. En nous imprégnant de chaque entretien, nous avons cerné les unités significatives et les liens qui les unissent et avons ensuite étudié l'ensemble du corpus (Duschesne, 2000). Les pans de discours sont traduits du serbe vers le français pour corroborer notre interprétation d'exemples illustratifs et significatifs. Il est utile de rappeler également que l'entretien avec la directrice d'école complétera et affinera notre analyse, mais aussi fera ressortir les points de convergence et de divergence par rapport à ceux des enseignants.

Dans cet ordre d'idées, nous nous intéresserons, dans un premier temps, aux représentations des professeures. Par la suite, nous examinerons celles émises par les institutrices.

2.1. Les élèves roms – « matériel » qui ne conduit pas à la réussite

L'analyse qui suit englobera les représentations des élèves par deux professeures de collège. Indiquons que toutes les deux sont enseignantes en langue. Celle qui enseigne le serbe travaille dans cette école depuis déjà quinze ans tandis que l'enseignante de français n'y est que depuis une année.

Avant de procéder à l'analyse de deux entretiens que nous avons conduits, observons de plus près, leurs débuts qui sont fortement significatifs et qui nous plongent, d'emblée, dans la problématique en esquisant l'ambiance dans laquelle ils se dérouleront. Il est intéressant de noter que le propos est entamé de manière presque identique.

⁶ PF : « ... ils viennent d'un milieu *spécifique*⁴³ dans lequel ils grandissent. Ils sont très différents d'autres élèves avec lesquels j'ai travaillé et je pense que leur milieu a un plus grand impact sur leur travail à l'école. Et... je ne sais pas, c'est... un milieu un peu, un milieu social qui est... si je peux dire, [ils viennent] d'un milieu social défavorisé⁴⁴. »

⁶ PS : « Nos élèves sont très *spécifiques*. Ils viennent de familles qui ne s'intéressent pas à l'apprentissage à l'école, à ce que les enfants y apprennent⁴⁵. »

Le début marque clairement des représentations des élèves faisant écho aux discours produits dans l'espace privé ou public que nous avons pu saisir dans le premier chapitre. La spécificité se reflète dans leur appartenance à un milieu spécifique et défavorisé. Elle relève également d'un ordre culturel en mettant l'accent sur une population qui se désintéresse de l'école. À partir de là, nous remarquons déjà une perception négative et stigmatisée de l'élève rom qui est catégorisé et fortement marqué par le milieu culturel et social auquel il appartient. À quoi s'ajoutent évidemment, une prise de distance, une frontière symbolique entre « Nous » et « Eux ». D'une manière implicite, nous pouvons saisir que les problèmes liés à l'apprentissage et au travail à l'école se centrent sur le milieu social des élèves, à savoir leurs familles.

Nous proposons maintenant de nous attarder sur les représentations de nos interlocutrices. Nous y verrons ainsi que la question des difficultés des élèves sera envisagée à travers la

⁴³C'est nous qui soulignons dans tous les deux pans de discours.

⁴⁴ PF : „Da... pa onako dolaze iz veoma specifične sredine u kojoj odrastaju. Mnogo se razlikuju od ostalih učenika sa kojima sam radila i mislim da je ta njihova sredina u kojoj odrastaju u najvišoj meri i utiče na njihov rad u školi. I.. ne znam, to je... onako malo, socijalna sredina koja je... da kažem iz ugrožene socijalne sredine.“

⁴⁵ PF : „Pa naši učenici su vrlo specifični. Dolaze iz porodica koje ne vode baš računa o tome koliko se u školi uči, šta deca u školi saznaju.“

dialectique des problèmes qu'ils posent à l'école et des difficultés qui en ressortent. Dans cet esprit, il est convenable de présenter les représentations d'abord schématiquement pour éclaircir leur complexité et pour faciliter le fil d'analyse des entretiens qui suit.

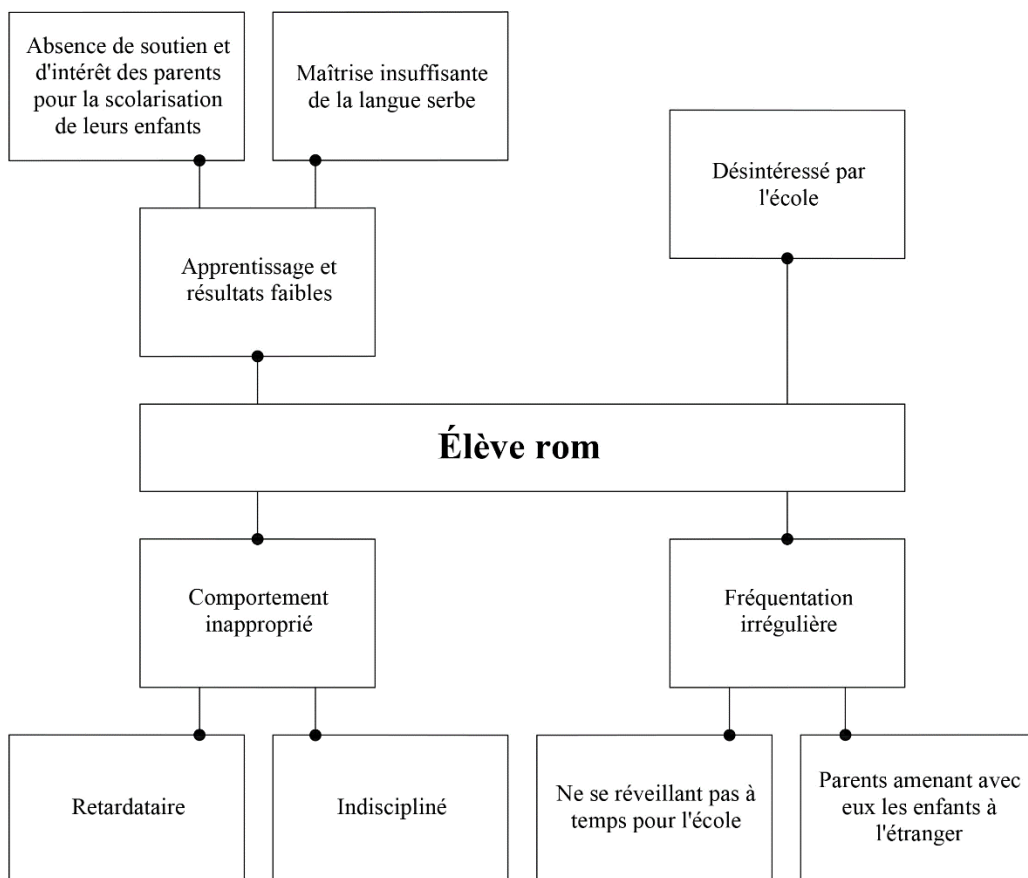


Figure 1 Représentations des élèves roms par les professeurs de collège

À partir de ce schéma, nous remarquons que l'élève rom est appréhendé comme un problème à l'école à plusieurs niveaux : l'apprentissage et les résultats faibles ; le comportement inapproprié ; le désintéret des parents et des élèves pour l'école et l'éducation scolaire en général ; la fréquentation irrégulière. Toutes ces composantes sont intimement liées et interdépendantes et sont les signes de l'ensemble des difficultés des professeurs à enseigner à ces élèves. Notons que le discours de la directrice diffère légèrement. Selon elle, le seul problème rencontré renvoie à la non-coopération de la famille, son incompréhension de l'importance de l'école et de son caractère

obligatoire. Autrement dit, les élèves ne posent pas de problème. Donc, nous observons une contradiction, ce qui nous laisse supposer que sa fonction en tant que représentante de l'école l'a conduite à masquer la réalité et l'ambiance à l'école. Mais nous verrons que le discours de nos enquêtées nous permettra d'accéder à la signification latente de leurs propos.

Nos interlocutrices mobilisent les mêmes ressources pour expliquer les difficultés d'apprentissage et le faible progrès à savoir les difficultés générales de leurs élèves. L'un des plus grands problèmes repose sur l'absence de soutien familial dans l'apprentissage, c'est-à-dire l'indifférence de la famille pour l'école et la scolarisation de leurs enfants.

6PS : « [...] En ce qui concerne l'apprentissage, il est très faible. Il y a certaines familles qui, je vais parler de notre école concrètement, les enfants qui avaient du soutien à la maison et dont la famille donnait de l'importance à l'éducation, je pense concrètement à Dajana [...] ⁴⁶»

16PF : « Je ne sais pas, les parents sont très désintéressés ce qui se reflète également dans le travail et la réussite à l'école [...] ⁴⁷ »

Il est convenable de se référer ici à Liégeois (1997) pour mieux comprendre ce phénomène conféré à la population rom. Selon ce romologue, il ne s'agit pas d'une négligence des parents roms relative à l'éducation scolaire de leurs enfants. Simplement, il existe, d'après lui, une perception différente de l'enfant par rapport à celle que nous connaissons. Pour les Roms, l'enfant est toujours enfant, il n'est jamais élève (Liégeois, 1997 : 194). En d'autres termes, dans la société serbe, le parent est doté d'un double statut – il est parent de l'enfant et de l'élève à la fois. Par contre, le Rom n'assume que le rôle du parent de l'enfant. Pourtant, l'explication fournie par Liégeois est assez générale ne prenant pas en compte les différences entre les familles. En ce sens, l'enseignante du français met en avant la volonté de certains parents d'aider leurs enfants dans l'apprentissage. Mais le problème pose la méconnaissance de l'alphabet cyrillique⁴⁸ ou de la discipline scolaire, en un mot, le manque d'éducation scolaire des parents.

12 PF : « [...] D'autre part, les parents ne maîtrisent pas, par exemple, l'alphabet cyrillique et tous les livres, tous les manuels sont imprimés en général en cyrillique, alors ils ne sont pas en mesure d'expliquer [une matière] même s'ils le veulent [...] [18 PF] [...] je ne peux pas m'attendre à ce qu'un enfant vienne demain dans ma classe et je lui explique quelque chose et je me rends compte

⁴⁶ PF: „[...] A što se učenja tiče, vrlo je slabo. Ima nekih porodica koje su, ja ću pričati o našoj školi konkretno, deca koje su imale podršku u kući i vrlo se vodilo računa o obrazovanju, tu konkretno mislim na onu Dajanu [...]“

⁴⁷ 16 PF: „Ne znam, kažem, roditelji su vrlo, dosta i nezainteresovani, pa se takođe i to reflektuje na rad i uspeh u školi [...]“

⁴⁸ En Serbie, deux alphabets sont en usage : alphabet cyrillique et latin. En l'occurrence, les parents maîtrisent ce dernier. Pourtant, l'alphabet cyrillique est en usage officiel y compris dans l'institution scolaire.

que ses parents ne sont pas en mesure de l'aider. [...] Mais les parents ne sont pas simplement en mesure d'aider leurs enfants.⁴⁹ »

Dans une toute autre direction, les difficultés se rapportent également à la maîtrise insuffisante de la langue serbe. Nos enquêtées soulignent clairement la gravité de ce problème qui touche les deux acteurs de l'institution scolaire – les enseignants ainsi que les élèves. D'une part, il est très difficile pour ces derniers de suivre les cours et de réussir parce qu'ils n'ont pas beaucoup de contacts avec la langue serbe, d'autre part, l'enseignement apparaît comme une corvée pour les professeurs. La directrice de l'école note aussi le trait saillant des Roms : la connaissance faible de la langue serbe qui se reflète dans leur vocabulaire très restreint. Le problème est bien pointé dans les propos de l'enseignante de serbe :

¹⁴PS : « Ce sont les enfants d'ici, mais dans leur entourage, à la maison, ils ne font pas attention à parler serbe, ils parlent uniquement romani et quand ils viennent à l'école, ils continuent, il est très difficile de travailler avec eux et par exemple, pour ce qui est du cours de langue serbe concrètement, on ne fait pas l'analyse du texte, on travaille parfois les mots inconnus lors du cours entier, on interprète pour qu'ils puissent comprendre les choses de base. Et il ne s'agit plus de ce qui est connu dans le texte, au contraire, chaque mot doit être expliqué car ils... on ne peut pas vraiment imaginer jusqu'à quel point la langue leur est inconnue.⁵⁰ »

Les mots de notre enquêtée nous incitent à une interrogation qui nous vient d'emblée à l'esprit. Si les élèves ne comprennent pas la langue serbe à ce point, comment suivent-ils d'autres cours ? Bénéficient-ils d'un soutien en langue serbe à l'école ? Les difficultés rencontrées sont-elles le fruit d'un manque de connaissance de la langue de scolarisation ?

Son discours montrera bien la réalité cachée derrière le progrès et les résultats faibles des élèves suite à l'absence d'apprentissage, au manque d'habitude de travail et au désintérêt de la famille envers l'école.

¹⁴PS : « Et auparavant, on avait réfléchi à l'aide de cours supplémentaires de langue serbe à l'école élémentaire mais c'est resté à l'état d'idée. Je ne sais pas pourquoi on ne l'a pas mis en place, il y avait une obligation que les professeurs mais aussi les instituteurs s'engagent mais il n'y a pas eu d'envie, de motivation particulière de leur part. Je suppose qu'une fracture s'est créée et que chacun de nous a cherché un nouveau poste sans traiter le problème à sa base [...]. Chaque année, nous,

⁴⁹₁₂PF : „[...]Sa druge strane roditelji na primer ne znaju ćirilčno pismo i, a je li sve su knjige, udžbenici su uglavnom pisani ćirilicom i onda ne umeju deci da objasne, čak i kad hoće[¹⁸PF] [...] ne mogu da očekujem da mi dete sutra dođe na čas i nešto ja njemu objašnjavam i shvatam da njemu kod kuće roditelji ne mogu da pomognu. [...]Ali roditelji su prosto u nemogućnosti da pomognu svojoj deci.“

⁵⁰₁₄PS : „To su deca koja su odavde, dakle, ali oni u svom okruženju, u svojoj kući, ne vodi se računa o tome da pričaju srpski, pričaju isključivo romski i onda kad dođu u školu i to nastave, vrlo je teško da se radi s njima i recimo, konkretno za srpski jezik, kada se radi neki tekst, mi ne radimo analizu teksta, mi nekad po ceo čas radimo nepoznate reči, tumačimo da mogu da razumeju osnovne stvari. I nema više onoga da se nešto podrazumeva nego svaka reč mora da se objasni jer oni... stvarno čovek ne može da zamisli koliko im je jezik nepoznat.“

professeurs retrouvons la même histoire : le poste instable, l'école au risque de fermer ou pas et on est occupé par d'autres choses, et pas concrètement par ce qu'on pourrait faire pour aider ces enfants à se mieux socialiser, à mieux apprendre, à avoir de meilleurs résultats.⁵¹ »

Ce pan de discours est révélateur du rapport de l'institution scolaire et des enseignants à l'égard de l'élève rom. L'indifférence des parents, des élèves et la faible réussite scolaire découlent, en fait, d'un désintérêt des enseignants envers ces enfants. Ils ne s'occupent pas beaucoup de transmettre les savoirs, de faire apprendre et d'aider à surmonter les obstacles rencontrés par les élèves. L'interlocutrice met aussi en avant un enseignement de base, donc, une scolarité *a minima*. Dans ce cas-là, force est d'interroger le rôle de l'enseignant. À l'opposé de notre enquêtée, la directrice, parlant des enseignants de l'école, souligne, d'une voix crédible, leur dévouement à l'égard des enfants. Encore une fois, nous assistons à une contradiction de discours entre deux acteurs de l'institution scolaire. Mais nous verrons, en effet dans la section suivante, que les institutrices sont plus engagées dans leur travail avec ces élèves.

³⁵D : « Ah, les professeurs et les instituteurs sont très dévoués à ces enfants. Ils abordent leur tâche de façon très professionnelle. Pour eux, enfant est enfant, quel que soit sa couleur de peau.⁵² »

Nous nous demandons si le souci de la directrice n'est pas de cacher les représentations et le rapport de l'école vis-à-vis des enfants roms.

Pourtant, il n'est pas anodin de rappeler les inquiétudes des professeurs relatives à leur emploi que nous avons évoquées dans le chapitre précédent (*cf.* p.34). Suite au petit effectif de l'école, il est fort probable que l'école sera fermée à terme. En l'occurrence, les enseignants perdraient leur travail. C'est pourquoi notre interlocutrice met en avant les préoccupations autour de la perdurance des postes. Dans cette optique, on peut comprendre la crainte des enseignants.

Dans une perspective aussi contradictoire, notre enquêtée insiste sur la perte de motivation des professeurs, faute de résultats chez les élèves. Il s'agit donc d'un cercle vicieux. Le progrès faible entraîne la démotivation qui conduit à la réussite faible. De ce fait, il est légitime de se poser

⁵¹₁₄ PS: „I bilo je nekih ideja, pre sad, u mlađim razredima da uvedemo časove dodatne nastave srpskog jezika, ali to nije zaživelo. Ne znam zašto, trebalo bi da se angažuju tu, ne samo mi, nastavnici, nego pre svega učitelji, ali nije bilo nekog naročitog interesovanja. A ja pretpostavljam da je, lomovi su, pa gledali su, svako je gledao gde će da nađe novo radno mesto i tako dalje, a ne da se bavi tim problemom [...]. Svake godine na početku, mi nastavnici, imamo priču – nesiguran posao, da li će se škola zatvoriti, neće i bavimo se nekim drugim stvarima, a ne konkretno tim čime bismo mi unapredili u stvari i pomogli toj deci da se bolje socijalizuju, da bolje uče, da ima nekih boljih rezultata.“

⁵²₃₅ D : „A, nastavnici i učitelji su baš onako veoma posvećeni toj deci. I baš onako, jako profesionalno shvataju svoj zadatak. Za njih je dete dete, bez obzira koje je boje kože.“

la question suivante : Pourrait-on s'attendre aux progrès des élèves sans la motivation et l'engagement des enseignants ? Dans la même lignée, il est intéressant de constater que les professeurs ne questionnent pas leurs pratiques d'enseignement. Le contenu du programme non plus. Nous ne pouvons pas échapper à l'impression que toutes les difficultés sont inhérentes à l'élève qui en est cause.

Il est convenable de mobiliser à ce sujet et le propos de l'institutrice de CM1 qui pourrait éclaircir cette démotivation réciproque (enseignant-élève). L'entretien effectué, elle a exprimé son point de vue sur la problématique. Ainsi, elle a mis en exergue le mécontentement à la fois des élèves et des professeurs. D'une part, les professeurs sont mal à l'aise puisqu'il leur est impossible de réaliser le programme prévu. D'autre part, les élèves sont désintéressés parce qu'ils ne peuvent pas assimiler ce qu'on leur demande. S'y ajoute également la maîtrise faible de la langue serbe. Selon notre interlocutrice, les enseignants devraient impérativement concevoir un modèle et un programme pour les élèves de sorte que l'enseignement ait un sens. Sachant que ce n'est pas le cas, il n'est pas surprenant que la démotivation des enseignants entraîne un désintérêt des élèves et inversement.

Revenons sur le discours de notre enquêtée, professeure de serbe. Il est ponctué par son amertume, les résultats faibles des élèves conduisent à une identification de l'école comme « rom », ce qui la classe parmi les plus mauvaises. Ainsi, la représentation stéréotypée de l'élève rom, ne travaillant pas, n'apprenant pas et se divertissant à l'école, circule librement. Ce type de discours finit par renforcer, figer, voire stéréotyper cette « catégorie ». L'enfant rom devient celui qui est indésirable et rejeté par l'institution scolaire en général.

²⁰ PS : « [les écoles ont travaillé à leur compte, elles ont] orientés les élèves roms vers notre école⁵³ »

Nous pourrions joindre également à cela les mots de la directrice confirmant dans quelle mesure l'élève rom est indésirable.

⁵³₂₀ PS : „[...] upućivale su romsku decu na našu školu.“

⁴⁷D : « [...] et nous avons obtenu des indications que certains parents avaient commencé à signer pétition pour que certaines écoles n'acceptent pas les élèves de notre école, au cas où elle fermerait.⁵⁴ »

Attardons-nous maintenant sur le comportement inapproprié des élèves, avancé par deux professeures comme un des problèmes figurant à l'école :

²⁰PF : « [...] le fait est que ce sont des enfants comme tous les autres, mais leur comportement est en grande partie simplement... simplement leur comportement à l'école est conditionné, comme auprès d'autres enfants, par le milieu dans lequel ils grandissent. Ils se modèlent d'après le modèle qu'ils imitent [...].⁵⁵ »

²⁰PS : « [il y a des enfants] qui sont régulièrement en retard aux cours car ils ne prennent pas l'école comme une obligation, quelque chose qui est important, une règle qu'il ne faut pas briser. Simplement, il s'agit de leur comportement à l'école.⁵⁶ »

Il est clair que les problèmes liés au comportement des élèves sont d'ordre culturel ce que nous avons pu voir dans la partie précédente (*cf. supra*, p.46). La liberté dont l'enfant rom dispose, l'absence d'autorité entrent en conflit avec les normes et les règles qui régissent l'institution scolaire. Pourtant, il nous semble que le désintérêt des élèves et de la famille pour l'école ainsi que les problèmes de comportement sont loin de cet univers « culturel ». En effet, nous pourrions chercher l'explication chez Compas (1991). Cet auteur indique que l'image de soi, construite par une personne, répond à une image reflétée dans le regard de l'Autre (Compas, 1991 : 93). Dans la même perspective, l'absence de motivation des élèves et leur comportement sont un reflet du désintérêt des enseignants à leur égard.

Par conséquent, il s'ensuit que les difficultés de premier ordre pour tous les acteurs reposent sur le manque d'engagement et de motivation des enseignants, de reconnaissance de l'Autre et de rapports école-parents.

En fin de compte, cette situation a des conséquences lourdes. Pour nous permettre d'avancer dans notre réflexion, faisons appel à la théorie bourdieusienne sur la reproduction qui semble être toujours actuelle. Pour la rappeler brièvement, Bourdieu (1970) avance une théorie sur les inégalités des chances relatives à l'accès à l'enseignement supérieur. En ce sens, il parle de la

⁵⁴₄₇D : „[...]i dobili smo naznake da su čak neki roditelji počeli da potpisuju peticiju da ne primaju neke škole naše Rome iz ove škole ako se u slučaju zatvara škola.“

⁵⁵₂₀PF : „[...] činjenica je da su to deca kao i svaka druga deca, ali da je u mnogome njihovo ponašanje prosto... jednostavno njihovo ponašanje u školi je uslovljeno, kao i kod druge dece, uslovljeno okruženjem u kome odrastaju. Taj model koji posmatraju oblikuju se po njemu i postaju kao taj model [...].“

⁵⁶₂₀PS : „[...] koja kasni redovno na časove jer isto nema nikakav doživljaj da je čas nešto što je obaveza, što je važno, neka disciplina koju ne bi trebalo da prekrše. Znači prosto ponašanje u školi.“

reproduction des catégories sociales par le biais d'école. Ainsi, l'institution scolaire semble être cette instance favorisant des inégalités sociales. Elle véhicule et valorise la culture dominante. Donc, les enfants de dominants s'adaptent facilement à l'école et son système alors que les enfants de dominés rencontreraient des difficultés, la culture scolaire leur serait complètement étrangère. Enfin, jusqu'à ce que l'école traite de la même manière les enfants dotés des atouts différents, elle reproduira des inégalités sociales. Dans cette logique, nous remarquons que les enseignants, inconsciemment ou non, sont les agents de cette reproduction, en l'occurrence de la catégorie « rom ». Compte tenu qu'ils incarnent les savoirs, les normes et les valeurs issus de la culture dominante, il n'est pas étonnant que l'élève rom paraisse inadapté dans leurs yeux et entraîne leur démotivation. En effet, il convient plutôt de s'interroger ici sur l'inadaptation de l'école face à l'élève rom.

Pour illustrer la réflexion avancée ci-dessus et pour terminer cette partie, il suffit de prendre un exemple significatif de la conclusion de notre interlocutrice, professeure de serbe.

²⁸ PS: « [...] le matériel avec lequel nous travaillons, n'est pas quelque chose avec lequel nous pouvons provoquer de la réussite⁵⁷. »

Donc, l'élève rom est vu comme stigmaté de « ne pouvant pas réussir », c'est-à-dire en échec potentiel. Ses compétences et ses atouts sont remis en question ainsi que sa capacité intellectuelle. Avant d'entrer à l'école, il est déjà voué à l'échec ou aux attentes minimales. Il n'est pas anodin d'ajouter aussi que, lors de notre enquête, il n'était pas rare d'entendre dans le bureau de professeurs les propos tels que : « Ils sont débiles », « Ils sont pour l'école spéciale », « Ils ne peuvent rien apprendre », etc. Ceci nous montre bien l'actualité de la théorie de Bourdieu. Dans cette perspective, il est urgent de questionner les finalités de l'éducation scolaire, la perception de l'élève, l'égalité des chances, le rôle de l'enseignant, etc. dans le contexte scolaire serbe.

2.2. Les enfants roms appliqués en classe, mais...

Après avoir analysé les entretiens menés avec les professeures, dans cette section nous exploiterons ceux conduits avec des institutrices provenant de la même école. Toutes les deux

⁵⁷₂₈ PS: „[...] materijal s kojim radimo, dakle deca, nije nešto od čega može da se pravi uspeh, prosto to.“

disposent d'une grande expérience. L'institutrice de CE2 travaille dans cette école depuis dix ans tandis que celle de CM1 depuis quatorze ans.

La consigne que nous avons formulée pour les entretiens non directifs laissait libre cours à nos enquêtées pour débiter. En ce sens, leur début se révèle très important en nous donnant la première impression sur les représentations qui vont émerger. Ainsi, nous remarquons d'emblée une image plus positive de l'élève par les institutrices contrairement à celle des enseignants. À titre d'exemple, prenons les propos de notre interlocutrice qui gère la classe de CE2. Après avoir mentionné leurs difficultés linguistiques faute de connaissance du serbe, elle ajoute :

«ICE2 : « [...] les enfants sont appliqués, travailleurs, un grand nombre d'eux, ils font des efforts [...] »⁵⁸ »

Afin d'aborder l'analyse des représentations exprimées par les institutrices, regardons de plus près leur schéma :

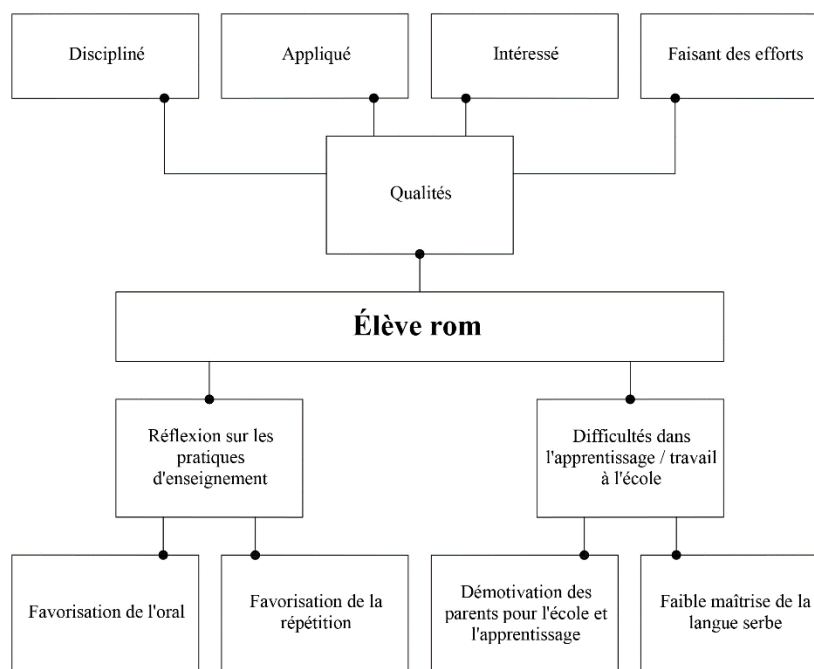


Figure 2 Représentations des élèves roms par les institutrices

⁵⁸«ICE2 : „[...] deca vredna, radna, veliki broj njih, trude se [...]“

Nous voyons qu'elles s'organisent autour de plusieurs dimensions telles que l'enfant et ses qualités, les difficultés dans l'apprentissage et le travail à l'école et les pratiques d'enseignement. Nous allons nous pencher sur chaque composante en faisant des liens entre elles afin de mieux cerner les représentations générales émises par nos interlocutrices.

Les difficultés des enfants s'articulent autour de deux axes principaux et interdépendants : la faible maîtrise de la langue serbe et la démotivation de la famille envers l'éducation, l'apprentissage et l'acquisition du savoir en général.

La connaissance insuffisante du serbe implique l'incompréhension des mots, des notions ou l'acquisition de nouvelles tout en entravant, en grande partie, le progrès des enfants. C'est également une des raisons pour laquelle le programme prévu ne peut pas être terminé. Dès le début de l'entretien, l'institutrice de CE2 insiste sur cet obstacle bien qu'elle soit contente des résultats de ses élèves.

ICE2 : « On ne peut pas réaliser le programme à cent pourcent, ce que l'on pourrait faire dans une classe où les enfants parlent serbe dès la naissance car je considère toujours que la langue est leur plus grand et principal obstacle du fait qu'ils ne le parlent pas à la maison.⁵⁹ »

Mais ce problème de langue persiste et s'aggrave de classe en classe.

ICM1 : « [...] car ils parlent faiblement la langue en CE1 et en CE2, il y a beaucoup de troubles de langage outre la méconnaissance de la langue, mais maintenant, à la fin de CM1, ils ont commencé à communiquer principalement [en romani], alors que l'on ne parle que lors du cours en serbe. Mais ils parlent entre eux leur langue maternelle. Ils ont, ainsi, la confusion qui ne diminue pas, qui ne s'arrête, bien au contraire, elle s'aggrave en ce qui concerne la maîtrise de la langue [serbe]⁶⁰. »

Ces propos de notre enquêtée mettent en lumière la gravité du problème et leur ignorance de la part des enseignants, de l'institution scolaire et de l'État. Rappelons-nous, pour l'instant, des mots de la professeure de serbe. Elle souligne clairement qu'il est impossible d'identifier à quel point les enfants ne maîtrisent pas la langue. Mais elle met aussi en avant le désintéret des professeurs de collègue pour faire progresser les élèves. Dans cette optique, un grand écart est évident entre la connaissance de la langue et la complexité des matières scolaires à

⁵⁹ICE2 : „Skroz, stoprocentno ne može da se da se postigne to što bi moglo u nekom odeljenju gde deca od rođenja govore srpski jezik jer ja i dalje smatram da je njima jezik najveća i glavna prepreka zato što ga i ne govore u kući.“

⁶⁰ICM1 : „(...) jer oni u prvom i u drugom razredu slabašno, vrlo često slabo govore, dosta je govornih poremećaja uz sve nepoznavanje jezika, ali već negde, evo sad, krajem trećeg razreda, počeli su i da pričaju isključivo, znači samo kad je čas razgovaramo, znači ono što moramo na srpskom. Ali u svakoj međusobnoj komunikaciji pričaju maternji jezik. Tako da i dalje imaju tu konfuziju koja ne da se ne smanjuje, ne miruje, i ne smanjuje se, nego se povećava kad je u pitanju ovladavanje jezika.“

enseigner/acquérir. Il nous reste à imaginer la manière dont les cours sont organisés compte tenu qu'il n'existe ni soutien en langue serbe, ni engagement des enseignants.

Ajoutons également que la maîtrise faible de la langue serbe a un impact direct sur la maîtrise de la lecture et de l'écriture, mais aussi sur l'expression orale et écrite en autonomie. Mais au-delà des difficultés linguistiques, l'institutrice de CM1 pointe le manque de connaissances générales nécessaires pour l'acquisition de la matière de la nature et de la société faute au milieu social.

Revenons sur la deuxième composante de la représentation des difficultés des enfants – l'indifférence des parents pour leur scolarisation. Ce problème, pour nos interlocutrices, se manifeste à deux niveaux étroitement liés : dans leur travail avec ce public mais il rend également impossible le progrès des élèves. Dans cette perspective, les institutrices mettent en exergue la démotivation des parents en tant que clé de voûte du problème.

Le désintérêt des parents pour ce que les enfants ont appris ou ont fait à l'école conduit à l'absence d'aide et de soutien dans l'apprentissage à la maison. De ce fait, les enfants, eux-mêmes, évitent leurs obligations en dehors de l'école. Mais, selon les enseignantes, le travail à la maison est incontournable pour progresser et mieux réussir. En ce sens, nous saisissons leur mécontentement et leurs difficultés éprouvées dans l'enseignement à ces élèves. C'est pourquoi elles soulignent à plusieurs reprises que tous les résultats de leurs élèves sont ceux obtenus à l'école, en classe.

⁶ICE2 : « [...] Tout ce que l'on a acquis et réussi, c'est à l'école [...] [¹²ICE2] Donc, ils travaillent en classe tout ce qu'il faut, mais il faut travailler à la maison, et voilà le problème. [¹⁴ICE2] Parce qu'il faut réviser ce que l'on a appris en classe. Quand on voit et entend quelque chose pour la première fois, tous les élèves ne peuvent le retenir, bien sûr, tout d'un coup. Il faut répéter, il faut étudier, mais les enfants ne le font pas parce que personne ne l'exige à la maison et que personne ne demande ce que tu as appris à l'école et si tu as étudié. Quand ils reviennent à la maison, l'intérêt pour l'école disparaît.⁶¹ »

⁴ICM1 : « Le plus grand problème dans le travail avec eux, c'est en fait la démotivation de la famille pour la scolarisation, pour l'acquisition de l'apprentissage [...] La motivation pour l'acquisition des savoirs et pour l'éducation est faible, insuffisante [...] Cette stimulation est

⁶¹ICE2: „[...] Sve što smo postigli, postigli smo u školi [...] [¹²ICE2] I tako, oni to na času rade sve što treba i kako treba, ali, ali treba raditi i kod kuće, e tu onda nastaje problem. [¹⁴ICE2] Zato što treba obnoviti gradivo. Zato što kad se jednom čuje i jednom vidi naravno da svi ne mogu da zapamte odjednom. Treba ponoviti, treba učiti, a to deca ne rade jer to u kući niko od njih i ne traži i ne pita šta si naučio, jesi naučio. Kad dođu kući tu prestaje interesovanje za školu i nastavu.“

incontournable et, en effet, son absence les freine en grande partie [...] [6 ICM1] Alors, tous les résultats qu'ils [les enfants] atteignent sont les résultats du travail à l'école.⁶² »

Mais cette démotivation de la famille pour scolariser ses enfants provient, selon nos interlocutrices, de sa perception de l'école. Il est à noter un décalage entre la représentation de l'école par les enseignants et par les parents. Ainsi, l'école n'est plus le lieu pour l'acquisition des connaissances, la socialisation, la réussite dans la vie, mais elle est perçue comme une obligation permettant de toucher l'allocation familiale et l'aide sociale. À partir de là, il semble nécessaire d'interroger ce désintérêt. Qui y a-t-il au-delà de la perception de l'école comme contrainte ? Autrement dit, d'où vient cette représentation ? Liégeois nous rappelle que le désintérêt est une attitude apparente qui cache en effet un vécu, un ressenti (1997 : 203). Ainsi, il est, en effet, symptomatique de quelque chose.

Pourtant, il y a des parents qui font des efforts pour aider les enfants à maîtriser les disciplines scolaires. Mais ceci reste au niveau de base englobant l'écriture, la lecture et le calcul. Plus le contenu du programme devient complexe, plus les parents sont incapables de participer à l'acquisition des savoirs de leurs enfants. Par conséquent, l'éducation scolaire insuffisante des parents influence leur désintérêt pour l'école, mais aussi le progrès de l'élève.

Dans le même esprit, l'enseignante de CM1 avance que le manque de relation des parents à l'égard des enfants/élèves et de l'école a un impact. Les activités et le rôle des parents vis-à-vis des enfants-élèves de la société serbe ne sont pas les mêmes dans les familles roms. C'est pourquoi le parent rom est perçu comme irresponsable et son rapport envers l'enfant, discutable. Prenons l'exemple du discours d'une enseignante qui éclaire bien un écart culturel entre deux mondes – celui de l'école et celui de la famille rom.

¹² ICM1 : « Les parents se contentent de ce que j'ai dit et c'est tout. Mais il n'y a pas de systématisme et de rigueur quotidiennes. Les enfants se couchent tard, le matin ils bâillent au premier cours. Le premier cours doit être toujours un cours relatif aux activités dynamiques, soit l'éducation physique soit la musique, donc rien concernant les activités calmes [...] C'est difficile, ils dorment simplement. Il est évident que cette part de la relation à l'égard des enfants n'existe pas. Le parent dit je me couche, je ne sais pas ce qu'il fait, je ne sais pas quand il s'est couché. Ils sont souvent en retard à l'école, ce n'est parce qu'ils ne se réveillent pas à l'heure, mais parce que les parents ne se lèvent pas à l'heure, ils ne les préparent pas pour l'école, ils ne leur apprennent pas à se préparer

⁶² ICM1: „Najveći problem u radu sa njima predstavlja upravo ta nemotivisanost porodice da se školuju, da stiču znanja [...] Ali sama motivacija za sticanje znanja i za obrazovanje je slaba, nedovoljna [...] Taj deo stimulacije je neophodan, i u stvari ih on negde koči dosta i vuče nazad [...] [6 ICM1] I onda je u stvari, svi rezultati koji oni postignu su rezultati rada u školi.“

en avance, à préparer des manuels, des cahiers, le matériel scolaire, à se réveiller à l'heure [...] C'est une relation des parents assez discutable avec leurs enfants.⁶³ »

Au demeurant, comme nous l'avons déjà compris dans la partie précédente, il est évident que la liberté de l'enfant, les normes et les valeurs gouvernant la société rom posent un problème et des difficultés aux enseignants. Il nous semble que l'absence de dialogue, de compréhension et de reconnaissance de l'altérité conduisent à des obstacles infranchissables autant pour les enseignants que pour les parents et les enfants.

Cependant, en dépassant tous les problèmes et le manque d'intérêt hors de l'école, les institutrices expriment une représentation des élèves par leurs qualités : intéressés par l'apprentissage et l'école en général (à l'intérieur de l'école), appliqués en classe, disciplinés. Nous pouvons remarquer que cette image est due à l'approche adoptée par nos enquêtés. Ainsi, l'institutrice de CE1 souligne le dévouement et l'attention des institutrices envers les élèves. Dans le même esprit, nous pourrions cerner l'ouverture et l'engagement de l'institutrice de CM1 pour motiver ses élèves et pour les faire apprendre. Ceci implique la remise en question des pratiques d'enseignement afin de trouver le meilleur moyen de transmettre et faire acquérir les savoirs aux élèves.

²⁴ ICE2 : « Pendant que les enfants sont à l'école, ils manifestent un grand intérêt pour l'apprentissage et acceptent et participent volontiers à toutes les activités de l'école et je pense qu'ils l'aiment. Ce que j'ai déjà dit, ils le disaient eux-mêmes, quand ils sont à la maison, ils s'ennuient. Ils disent que c'est plus intéressant d'aller à l'école. C'est peut-être parce que nous les approchons avec attention et un grand désir en sachant qu'il n'y a personne à la maison pour les aider.⁶⁴ »

¹⁶ ICM1 : « Tout ce que l'on acquiert, on l'acquiert en classe [...] on cherche des moyens divers, de la motivation pour qu'ils retiennent plus [...] Quand ils étaient en CE2, on a travaillé beaucoup à l'oral, j'ai essayé pour la première fois avec cette classe. L'addition et la soustraction intensives à l'oral, sans l'écriture [...] L'écriture leur est difficile probablement à cause de la motricité, ils

⁶³₁₂ ICM1 : „Pa odnos roditelja prema deci sa te strane je isto potpuno opušten. Roditelji se zadovoljavaju s tim ja sam rekao i JA SAM REKAO i to je to. Ali tu neke sistematičnosti i temeljnosti svakodnevne nema. Deca kasno ležu, u jutarnjoj smeni mi zevaju na prvom času. Prvi čas uvek mora da bude neki čas koji je vezan za neko brzo smenjivanje aktivnosti, da li je fizičko, da li je muzičko, znači ništa od mirnih aktivnosti ne može da uspe [...] Teško, prosto spavaju. Očigledno je u tom segmentu odnos prema deci nema ga, otežan. Kaže roditelj, ja legnem, ne znam šta on radi, ne znam kad je on legao. Kasne često na nastavu, to opet ne zbog toga što oni ne ustaju na vreme, nego zato što roditelji ne ustanu na vreme, ne spremne ih za školu, ne upućuju ih u pripreme da se spremne ranije, da pripreme knjige, sveske, pribor, da se na vreme probude [...] To je zaista onako poprilično diskutabilno što se tiče odnosa roditelja prema deci.“

⁶⁴₂₄ ICE2 : „Deca dok su u školi, ona pokazuju stvarno veliki stepen zainteresovanosti za učenjem i rado prihvataju i učestvuju u svim tim aktivnostima školskim i mislim da vole. Pa ono što sam rekla, oni sami kažu, kad su kod kuće, njima je dosadno. Oni kažu da im je u školi mnogo zanimljivije. Možda je to zato što mi njima pristupamo eto tako, baš sa velikom pažnjom i velikom željom znajući da u kući nema ko da im pomaže.“

sont très lents et pour cette raison-là, on a travaillé beaucoup à l'oral et je vois que cela a donné de meilleurs résultats qu'avant. Et j'applique ce procédé, par exemple, pour la nature et la société. Alors, beaucoup plus de répétition à l'oral, moins d'écriture car, simplement, c'est le moyen pour qu'ils retiennent plus. Si c'est le moyen, je l'accepte pour qu'ils acquièrent plus de savoirs.⁶⁵ »

Enfin, en mettant en évidence les représentations des élèves par les institutrices, nous avons pu constater que la plus grande difficulté, outre celle linguistique, reposait sur la frontière imperméable entre deux mondes – celui de l'école et de la maison c'est-à-dire de la famille. À partir de là, cette frontière se renforce encore plus par le refus de la dimension culturelle et de la diversité à savoir par l'ignorance des institutrices. Nonobstant ce fait, la motivation et l'engagement de nos enquêtées se traduisent par l'intérêt et l'application des élèves en classe.

En mettant en regard les points de vue de nos enquêtées, nous avons pu saisir une double image, voire contradictoire, des élèves roms. D'une part, elle est plus négative et stéréotypée au collège, fortement marquée par l'appartenance au milieu social et culturel (démotivation des élèves, ne travaillant pas, n'apprenant pas, etc.). D'autre part, elle semble plus positive à l'école élémentaire (la motivation et l'application des élèves). Pourtant, il est possible de dégager les difficultés communes : la faible maîtrise de la langue serbe et le désintérêt des parents pour l'éducation scolaire de leurs enfants.

3. Les voix des élèves

Si dans la partie précédente nous étions en mesure d'observer de plus près les représentations des élèves roms, il convient, dans celle-ci, d'entendre leur voix. Quelle est leur perception de l'école ? Quelle fonction lui attribuent-ils ? Comment voient-ils leurs enseignants ? Telles sont les questions auxquelles l'analyse des entretiens effectués tentera d'apporter les

⁶⁵₁₆ ICM1 : „Sve ono što usvajamo, usvajamo na času [...]da se traže prosto razno-razni načini, motivacija da bi oni što više zapamtili [...]Kada je bilo u drugom razredu, radili smo dosta usmeno, to sam u ovoj generaciji primenila prvi put. Intenzivno usmeno sabiranje i oduzimanje bez pisanja [...]Pisanje im teško pada najverovatnije zbog same motorike, pa im ide dosta sporo tako da smo dosta toga usmeno radili i vidim da je dalo mnogo bolje rezultate nego ranije. I to primenjujem na primer kad je priroda i društvo. Znači mnogo više da se usmeno ponavlja, da manje pišu, da manje odgovaraju na pitanja pismeno jer prosto je to način da oni više upamte. Ako je to način, ja sam ono i taj način prihvatila, samo da oni što više znanja ponesu.“

réponses. Dans cette optique, ce sous-chapitre complétera le précédent en nous permettant de mieux comprendre ce qui se passe dans l'espace scolaire.

Mais avant de nous lancer au cœur du sujet, expliquons d'abord la façon dont nous avons procédé pour l'analyse et l'organisation des sections suivantes. Pour rappel, les entretiens collectifs sont menés avec des élèves d'école élémentaire et de collège. Afin d'explicitier les images qui en sont ressorties, nous nous sommes penchée sur le contenu de chaque corpus d'étude. Leur croisement fera émerger les convergences et les divergences des représentations entre deux groupes d'élèves. Les pans de discours de nos enquêtés seront traduits du serbe vers le français pour appuyer et illustrer notre propos. Dans cette perspective, ce sous-chapitre traitera d'abord des représentations de l'école, puis celles des enseignants.

3.1. École : nécessité fondamentale pour l'avenir

À l'unanimité, les enseignants avancent le désintérêt des élèves (au collège) et de leurs parents pour la scolarisation. Ceci incite naturellement à s'interroger sur la représentation de l'école par ces derniers. Quel rôle lui donnent-ils ? Qu'est-ce qu'ils attendent de l'institution scolaire ? En quoi leur perception est-elle divergente de celle de la culture dominante ?

En nous imprégnant du contenu des entretiens, nous sommes d'emblée frappée par le fait que les représentations de l'école par des élèves de deux groupes différents sont identiques. Elles s'organisent autour de plusieurs axes tels que l'apprentissage, la nécessité pour la vie et le travail et trouver les amis. Nous verrons que les deux premières composantes sont en connexion étroite. En un mot, les enfants sont bien conscients de l'importance de l'école, non seulement au niveau individuel, mais aussi au niveau collectif. La dialectique intime entre moi et nous, singulier et pluriel, tisse leur discours. Observons la voix d'une fille de CM1, porteuse de la même parole que toute la communauté :

³⁶H : « [...] nous avons un grand besoin d'écoles

³⁷E : et pourquoi ?

³⁸H : parce que, sans école, nous ne savons rien, nous sommes illettrés⁶⁶ »

⁶⁶₃₆ H : „škola je puno potrebna za nas

Sa réponse nous permet déjà de saisir le rôle fonctionnel attribué à l'école. Arrêtons-nous maintenant sur la composante de l'apprentissage.

La nécessité de l'école pour les élèves relève de sa fonction à fournir les apprentissages de l'écriture, de la lecture, du calcul et des langues étrangères. Il s'agit évidemment des savoirs de base, fonctionnels et pratiques, indispensables dans la vie quotidienne. Penchons-nous sur chaque élément afin de mieux comprendre les besoins des enfants vis-à-vis de l'école.

La connaissance de l'écriture et de la lecture ainsi que leur importance sont réduites à l'essentiel : savoir compléter un formulaire, le signer, comprendre un document, tels sont les apprentissages que les enfants privilégient. Regardons de plus près quelques exemples :

²² H : « [...] quand on va quelque part et quand une personne âgée, portant des lunettes, ne voit pas bien et nous dit lis-moi ça, il faut que nous sachions lire⁶⁷ »

L'élève de collège avance, d'une voix sérieuse, le besoin pour l'école dans la vie, notamment dans les affaires quotidiennes (aller à la poste, à la banque, effectuer des démarches administratives, etc.) :

³¹ Z : « sans école on ne peut rien faire, par exemple, quand on va à la banque et qu'on doit signer quelque chose et qu'il y a des personnes qui ne savent pas signer »⁶⁸

Il en va de même pour l'apprentissage des nombres et du calcul. Si on veut faire les courses, il faut que l'on connaisse les prix des produits, calculer et utiliser de l'argent. Le garçon de CM2 l'illustre bien :

³⁰ A : « [...] par exemple quand tu vas avec tes amis dans les magasins, au centre commercial Ušće par exemple, et que tu veux acheter quelque chose mais que tu ne peux pas parce que tu ne sais pas quels sont les prix [...]

⁴² M : et alors, on doit aller à l'école pour apprendre ⁶⁹»

³⁷ E : mhm a što

³⁸ H : zato što kad nema škole mi ne znamo nepismeni smo“

⁶⁷ ²² H : „[...] kad neki stariji nosi naočare i ne vidi dobro i kaže nam ajde pročitaj mi ovo da mi znamo da čitamo“

⁶⁸ ³¹ Z : „pa bez škole ne možemo ništa, na primer, kad odemo u banku i treba da potpišemo nešto a neki ne znaju da se potpišu.“

⁶⁹ ³⁰ A : „[...] i kad na primer sa drugarima odeš negde na primer u neke velike radnje, prodavnice na primer u Ušće a ti hoćeš na primer nešto da kupiš al' ne možeš jer ne znaš koliko košta [...]

⁴² M : i onda mi moramo da idemo u školu da bi znali“

Mais nous remarquons aussi une volonté des enfants de se distinguer de leurs parents qui ne sont pas allés à l'école et de ne pas suivre leur modèle :

⁵¹ A : « ma maman et mon oncle et ma tante, ils ne sont pas allés à l'école, ils sont allés jusqu'au CE2/CM1 aussi dans cette école S. Ma maman ne sait ni signer, ni calculer, mon papa sait écrire son nom et prénom

⁵² E : et qu'est-ce que vous en pensez ?

⁵³ A : je ne voudrais pas être comme eux [...] ⁷⁰ »

La fille, qui est en train de finir l'école primaire, exprime la grande affection qu'elle éprouve pour l'école. L'importance personnelle qu'elle lui attache est également liée à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, mais aussi du calcul. De même, elle est consciente de l'obstacle que l'illettrisme peut provoquer:

⁶⁶ S : « [...] l'école va me manquer beaucoup. Sincèrement, si je n'étais pas allée à l'école, je serais illettrée maintenant, je ne saurais pas lire CE qui est un PROBLÈME pour certaines personnes, il y a aussi des gens qui ne savent pas utiliser l'argent ⁷¹ [...] c'est pourquoi je pense que l'école est très importante ⁷² »

En ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence de l'anglais et du français, il relève aussi de besoins communicatifs – être en mesure de parler une langue dans un pays étranger. Ce besoin des enfants provient du fait qu'ils partent souvent avec leurs familles à l'étranger – en Allemagne, en Suède ou en France le plus souvent. Il est utile de souligner ici qu'ils sont, en grande majorité, trilingues. Outre le romani et le serbe, ils parlent allemand, français ou suédois. La fille de CM1 exprime bien d'où vient l'importance pour elle d'apprendre le français à l'école.

¹⁰⁵ H : « [...] quand tu vas quelque part, par exemple en Angleterre, en Allemagne ou en France, tu ne sauras pas apprendre cette langue après, tu dois l'apprendre pour le savoir et c'est pourquoi j'écoute [en classe] car je vais aller chez ma tante en France et bien sûr que je dois savoir parler

⁷⁰ ⁵¹ A : „moja mama i moj ujak i moja tetka nisu bili baš u školu oni su bili do drugog trećeg razreda isto ovde u S. Moja mama ne zna ništa da se potpiše ni da izračuna tata zna da potpiše svoje ime

⁵² E = mhm i šta vi milite o tome?

⁵³ A : ja ne bih voleo da budem takav [...]“

⁷¹ Utiliser l'argent – l'élève pense à savoir compter et calculer

⁷² ⁶⁶ S : „[...] mnogo će mi nedostajati škola iskreno da nisam išla u školu sad bih bila nepismena ne bih znala da čitam ŠTO je PROBLEM kod pojedinih ljudi postoje takvi ljudi koji isto ne znaju s parama da rade [...] i meni je to žao stvarno i zato ja mislim da je škola važna“

[français] quand je vais, par exemple, au magasin avec ma tante et que l'on me dit quelque chose, mais moi je ne comprends pas⁷³ »

Enfin, l'école est perçue comme un impératif, de même chez les élèves d'élémentaire et de collège, pour être embauché et pouvoir travailler. Ils parlent au pluriel, au nom de toute la population ce qui implique la conscience des Roms du rôle de l'institution scolaire dans la société. Ceci contredit en même temps les mots de l'institutrice de CM1 qui réduit la perception de l'école par les Roms au fait de toucher l'allocation familiale ou une aide sociale. Attardons-nous sur les propos de l'élève de la 5^e classe :

⁵⁶Z : « [...] sans école, ils ne nous permettront pas de travailler, n'importe où, par exemple de nettoyer les rues, ils ne te le permettront pas sans école⁷⁴ »

Il est utile de rendre plus clair ce pan de discours de notre enquêté. En Serbie, une grande majorité des Roms travaillent en tant qu'agents d'entretien et de nettoyage urbain. Pour ce type de travail, auparavant, il n'était pas nécessaire d'être détenteur d'un diplôme de l'éducation primaire. Pourtant, à l'heure actuelle, comme l'indique cet élève, aucun emploi ne peut être exercé sans, au moins, un diplôme de l'école primaire.

À partir de ce que nous venons de voir, il est possible de conclure que les élèves montrent un intérêt pour l'école. Cependant, il relève d'un ordre fonctionnel et l'importance de l'éducation est perçue à travers l'acquisition des apprentissages pratiques (savoir lire, écrire, calculer, apprendre les langues étrangères pour communiquer). Ceci répond bien aux besoins de cette communauté. Il est intéressant de souligner que Meunier met en avant également les mêmes représentations et les mêmes attentes à l'égard de l'école communes aux Roms (2007 : 3).

Cette divergence significative de la perception de l'école entre la culture dominante et des Roms pourrait éclairer davantage les difficultés auxquelles les enseignants se heurtent avec ces élèves, particulièrement au collège. Les savoirs utiles et fonctionnels privilégiés par les enfants, leurs compétences et leurs expériences entrent en conflit avec le contenu du programme très abstrait et théorique. À quoi s'ajoute un enseignement traditionnel, minimisant la participation active de l'élève en classe. Dans une telle situation, nous rejoignons la remarque de Liégeois

⁷³₁₀₅H : „(...)kad negde ideš u Englesku na primer u Nemačku ili u Francusku ti nećeš posle da znaš taj jezik moraš da učiš pa da ga znaš i zato ja slušam pošto i ja ću isto ici kod tetke u Francusku naravno da moram da znam da pričam kad idem na primer u prodavnicu sa tetkom oni mi kažu nešto ja ne razumem“

⁷⁴₅₆Z : „[...] bez škole neće da nas puste da radimo negde na bilo kojem poslu neće da nas puste na primer I da čistiš neće da te puste bez škole“

(2007 :172) qui y trouve son plein sens : « L'école des uns n'est pas facilement l'école des autres ». Il convient de le prendre bien en compte lors de l'inclusion des enfants roms à l'école.

3.2. Images des enseignants – reflet des images des élèves

Les perceptions des enseignants par les élèves et les relations qui en découlent montrent clairement le reflet des rapports des enseignants à l'égard des enfants roms que nous avons pu saisir dans le sous-chapitre précédent. Elles englobent trois composantes : qualités humaines de l'enseignant, caractéristiques affectives et relationnelles. Nous allons croiser les résultats issus des entretiens conduits avec deux groupes différents pour mieux montrer leur divergence.

Les élèves du collège mettent en avant la conduite des enseignants à leur égard, particulièrement leur habitude de crier en classe. Observons de près les propos de deux filles respectivement de 8^e et 6^e classe.

147 Sa : « nous, parfois, on ne respecte pas nos profs et on a raison parfois parce qu'ils doivent avoir du respect envers nous, quand ils nous interrogent elle, [une prof] ne peut pas crier comme ça, elle doit nous respecter [...]»⁷⁵ »

221 Se : notre prof principale est très austère

226 Se : « [...] elle crie beaucoup contre nous, je ne la supporte pas Madame [...]»⁷⁶ »

Comme nous le remarquons, l'irrespect des professeurs vis-à-vis des élèves conduit au manque de respect de ces derniers à l'égard de leurs enseignants. Hurler en classe est un moyen auquel les professeurs, impuissants, recourent souvent afin de calmer et discipliner les élèves. Mais le problème qui surgit évidemment est le rapport autoritaire des enseignants envers les élèves. Rappelons-nous que l'égalité et le respect mutuel entre les adultes et les enfants règnent dans la famille rom. En outre, les élèves soulignent le même comportement de la directrice et du psychologue. Il est évident que l'école ne peut pas faire face au problème incarné par l'enfant rom. La relation enseignants-élèves repose plutôt sur le conflit. Notre interlocutrice l'illustre bien :

⁷⁵ 147 Sa : „pa mi ponekad ne poštujemo nastavnike a ponekad imamo pravo zato što trebaju i oni da imaju neki respekt kad odgovaramo mi ne može ona da viče tako treba da ima nekog poštovanja prema nama.“

⁷⁶ [221 Se= ova naša razredna puno je stroga]

226 Se : „[...]puno se dere na nas ja ne mogu da podnesem nastavnice [...]“

151 Sa : « [...] comme il leur arrive de se comporter comme ça, il nous arrive de nous comporter comme ça

152 E : et qu'est-ce qui se passe après ?

153 Sa : il y a une catastrophe [...] ⁷⁷ »

Dans une autre optique, la perception des enseignants comme « bons », non exigeants, nous plonge dans une nouvelle dimension de la problématique. Nous proposons d'abord de regarder de plus près le discours d'un élève de 7^e classe afin d'explicitier davantage notre propos.

168 Lj : « par exemple, la prof de géo, elle demande cent fois à A de l'interroger et elle lui donne cinq fois pour apprendre la réponse afin d'obtenir une note passable et de passer ainsi dans la classe suivante ⁷⁸ »

Il s'agit ici d'une habitude des professeurs de faire passer les élèves dans les classes suivantes. Impuissants devant leur apprentissage faible et les résultats, ne sachant pas comment intéresser et faire apprendre ces enfants, il est plus facile de les laisser passer que de s'occuper de savoirs acquis. Mais entre également en jeu, le combat pour l'existence. Si un élève redouble sa classe, l'effectif des cours des enseignants devient plus restreint, ce qui conduit à la baisse de son salaire. En ce sens, à la fin de l'année scolaire, les élèves deviennent des clones chiffrables afin d'assurer le poste d'enseignant. Personne ne se pose la question si un élève a acquis ou n'a pas acquis suffisamment de savoirs pour pouvoir intégrer la classe suivante qui devient plus complexe au regard du contenu. Ainsi, on entre dans un cercle vicieux. En apparence, les élèves roms sont « inclus » dans le système scolaire, ils fréquentent l'école et la finissent. Pourtant, nous voyons que le fossé entre la politique inclusive et la réalité du terrain se creuse davantage. En effet, tout montre que l'institution scolaire ne s'occupe pas de ces enfants.

À l'opposé des élèves du collège, ceux de la maternelle manifestent un grand intérêt et de la joie de parler de leurs institutrices. Le début de cette partie de l'entretien le corrobore bien :

159 E : « Pourriez-vous me dire quelque chose sur vos institutrices ? ⁷⁹

⁷⁷ 151 Sa : „kako njima dođe oni se tako ponašaju kako nama dođe tako se i mi ponašamo

152 E= i šta onda bude

153 Sa : bude katastrofa

⁷⁸ 168 Lj : „pa na primer evo nastavnica geografije A je na primer na času sto puta mu kaže da odgovara daje mu na promer pet puta da nauči i odgovara da dobije dvojku i tako prođe razred“

⁷⁹ 159 E : „[...] je l možete da mi kažete sada volela bih da mi kažete nešto o vašim učiteljicama

160 Tous les enfants en cœur : hoću hoću

160 Tous les enfants en cœur : Oui oui !

161 E : vous aimez parler d'elles ?

162 Tous les enfants en cœur : ouiii ! »

Ainsi, cette réponse annonce une ambiance positive et l'affection que les élèves éprouvent envers leurs institutrices. Nous pouvons constater une relation plus détendue, une souplesse dans l'organisation des cours, une attention portée sur chaque élève. Les enfants apprécient leur maître lorsqu'il fait des blagues, mais aussi lorsqu'il enseigne bien. Nous remarquons également l'intérêt de l'institutrice pour faire apprendre les enfants et les engager tous dans la classe selon leurs capacités et compétences. Le propos de ce garçon de CE2 le témoigne :

179 I : « je veux dire que mon institutrice est la meilleure. Je l'aime beaucoup parce qu'elle nous apprend bien les choses. Certains camarades apprennent alors que d'autres n'apprennent pas. Alors, pendant qu'elle [l'institutrice] fait apprendre à ceux qui ne savent pas, elle nous donne d'autres tâches à réaliser⁸⁰ »

Mais elle récompense aussi les élèves lorsqu'ils finissent bien des tâches concernant la langue serbe ou les mathématiques. Les enfants se sentent valorisés et ils apprécient le geste de l'enseignant :

177 H : « Quand nous faisons bien quelque chose, quand nous écrivons, dessinons ou calculons, elle nous laisse aller jouer dans la cour après⁸¹ »

La tristesse de l'élève de CM2 qui finit bientôt la classe terminale de l'école élémentaire et passe au collège affirme l'image positive de l'institutrice, dévouée à ses élèves et attentive :

171 A : « [...] je regrette beaucoup de ne pas avoir mon institutrice l'année prochaine. »

Dans cette logique, les images que nous venons de montrer confirment celles émises par les enseignants. Nous saisissons des représentations plutôt négatives des élèves et des enseignants au collège alors qu'elles sont plus positives à l'école élémentaire. Par conséquent, le plus grand

161 E = je l'volite to?

162 Tous les enfants en cœur : da“

⁸⁰179 I: „ja hoću da kažem da imam najbolju učiteljicu. Ja je mnogo volim zato sto nas lepo uci. Neki drugari nauce to, a neki ne nauce. Onda dok ona njih uci, nama daje nesto drugo da radimo“

⁸¹177 H : „Kad radimo nešto dobro, kad pišemo, crtamo ili računamo, ona nas uvek pusti napolje“

problème repose dans le collège où nous pouvons noter une perturbation totale des relations au sein de l'école.

Pour conclure cette partie, notons qu'un faisceau de problèmes et d'obstacles cohabitent à l'école provoquant, d'une part, le malaise des enseignants et d'autre part, les difficultés des élèves roms à progresser. Dans cette optique, nous pourrions dégager deux composantes principales : l'attitude ethnocentrique (*cf.* Strauss-Lévi, 1987) des enseignants et le silence des rapports école/enseignants - famille rom.

Il est évident que les élèves (et leurs parents) sont perçus à travers le prisme des normes et des valeurs de la culture dominante, ce qui résulte, en partie, d'une image négative des élèves et de leurs parents. Les enseignants sont déstabilisés par la présence de ce public à l'école, notamment les professeurs de collège. En ne sachant pas comment faire face au programme à réaliser, aux besoins pédagogiques des élèves et de combler leurs difficultés en langue serbe, ils recourent à une représentation stéréotypée de l'élève rom (paresseux, ne travaillant pas, désintéressé, etc.). Cela mène à la démotivation pour enseigner, à faire progresser et faire apprendre ces enfants. Dans le même esprit, il nous semble que l'absence de reconnaissance de l'enfant rom au niveau de toute l'école, de sa valorisation, mène à un désintérêt de la famille pour la scolarisation. La question qui en ressort est la suivante : De quelle manière est-il possible de « combler ces fossés » ? Il s'agit alors de tenter d'apporter quelques solutions dans la partie suivante.

CHAPITRE IV

VERS LA LEVÉE DES BLOCAGES

« Quand les enseignants, dans une école, définissent une politique de la langue et organisent leur programme d'études et d'enseignement de telle façon que toutes les ressources linguistiques et culturelles des enfants sont confirmées dans toutes les activités scolaires, l'école rejette alors les attitudes négatives et tendances à ignorer les différences, qui existent dans la société en dehors de l'école. »

Cummins, J. (2001 : 20)

Dans le chapitre précédent, nous avons pu constater un dysfonctionnement total au sein de l'école, particulièrement au niveau du collège. Cela se traduit par des difficultés réciproques et un malaise auxquels enseignants et élèves sont confrontés. Pourtant, la Serbie met nettement en relief que son objectif primordial est la scolarisation des enfants roms. À ce titre, l'assurance d'une éducation de qualité est proclamée par de nombreuses mesures annoncées dans les stratégies et dans les lois dans ce domaine. Il est donc à noter qu'il existe un énorme décalage entre la réalité politique et l'école.

Dans cette perspective, il convient maintenant d'orienter notre réflexion vers les interventions possibles qui pourraient permettre de lever les blocages au sein du milieu scolaire. En ce sens, nous retrouverons dans ce chapitre les deux axes principaux de notre cheminement réflexif. D'une part, celui centré sur le rétablissement des relations école-famille dont le pilier sera la reconnaissance des parents et des élèves roms. D'autre part, celui basé sur l'enseignement/l'apprentissage. Il s'agit de pallier la démotivation et les difficultés d'apprentissage des élèves par une formation adéquate des enseignants, notamment dans le domaine de la pédagogie interculturelle.

1. Comment faire bouger les lignes ?

Il apparaît que l'écueil primordial à l'école repose sur la tension, ou plus précisément, sur l'inexistence des rapports entre les familles et l'école/les enseignants. Cela est intimement lié aux questions des représentations négatives et à la non-reconnaissance de l'Autre, en l'occurrence des parents et des élèves roms. Cependant, les parents, en tant que « partenaires de l'école » (Abdallah-Preteille, 1992 : 52), sont une composante incontournable et décisive pour une bonne scolarisation de leurs enfants. Dans cet ordre d'idées, nous considérons que la première étape pour surmonter les problèmes existants est la re-connaissance des parents (et des élèves) roms, l'instauration et le renforcement des relations école-famille. C'est dans cette logique que ce sous-chapitre se déroulera.

1.1. Re-connaissance des parents/des élèves roms

Tout au long de cette recherche a été possible de cerner l'image des Roms, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, comme une catégorie bien figée, négative et stéréotypée. Cette opération de catégorisation et de stigmatisation par l'appartenance à un milieu social et culturel conduit à un marquage signifiant la domination, la distance et le rejet. Ce dernier est encore plus visible par les actes discriminatoires vis-à-vis de cette population, particulièrement au sein de l'institution scolaire.

Rappelons-nous, à ce titre, les propos des professeures de langues. Ils mettent en relief l'appartenance des élèves à un milieu social défavorisé, spécifique, qui ne s'intéresse pas à la scolarisation. Par ailleurs, ils confortent davantage la frontière, semble-t-il, imperméable entre « Nous » et « Eux », entre école et famille. Dans cette perspective, pour nouer des relations, pour atténuer la distance entre ces deux univers, nous croyons qu'il est nécessaire, au préalable, de « décatégoriser » l'autre, d'enlever des qualificatifs négatifs qui lui sont inhérents. En ce sens, nous partageons les propos d'Abdallah-Preteille qui plaide pour « une reconnaissance de l'homme par l'homme » (1992 : 12). Dans le même esprit, remarquons que Todorov, dans son essai sur l'anthropologie générale (1995), prête une attention particulière à la reconnaissance. Il y est aisé de comprendre que le besoin d'être reconnu, même pour exister, est essentiel et intrinsèque

à la nature humaine. En revanche, la carence de confirmation de notre valeur, de la reconnaissance, conduit au rejet.

Pourtant, cette voie de la reconnaissance se conjugue en même temps avec la connaissance du public que l'on accueille à l'école. C'est à dire qu'il est impératif que les enseignants soient sensibilisés et informés sur la culture rom. La formation dans ce domaine permettra d'éviter de nombreux malentendus, de conjurer l'ethnocentrisme à savoir la focalisation, souvent inconsciente, sur ses systèmes de pensées, de valeurs, sa culture, etc. Par contre, il faut toujours avoir à l'esprit que les connaissances culturelles factorielles affectent la re-connaissance de l'individu singulier. Chaque être humain est porteur de sa propre culture et de ses particularités. C'est pourquoi Abdallah-Preteille souligne clairement que la compréhension d'autrui exige un travail sur soi (2011b :100). Dans ce cas, une formation qui donnera des pistes aux enseignants pour adopter une posture réflexive à propos de l'altérité et de la diversité culturelle, pour se décentrer et modifier ses attitudes en cherchant à comprendre les différences de codes, de systèmes de valeurs, etc. s'avère nécessaire.

En tout état de cause, comme le note Liégeois, « *c'est l'esprit qui doit changer*⁸² » (2007 : 194), notamment celui des acteurs de l'institution scolaire. Cette dimension nous semble fondamentale pour le rétablissement des rapports entre école et parents roms. Il en ira de même pour une meilleure inclusion et une meilleure réussite de ces enfants.

1.2. Ancrage relationnel école-famille

Afin d'entrer en relation avec l'autre, le différent, il est tout d'abord incontournable de communiquer. Communiquer, soulignent Abdallah-Preteille et Porcher « c'est instaurer un mouvement à double polarité, un dialogue au sens technique » (2001 : 5). Cependant, ce dialogue doit se développer dans le respect mutuel, dans la reconnaissance réciproque. Ceci implique qu'il soit ouvert et pas défini par un seul des interlocuteurs, en l'occurrence par l'école qui est en position dominante, même symboliquement (Abdallah-Preteille, 1992 : 49).

⁸² Soulignement de l'auteur

Dans cette perspective, l'acceptation passive des modalités de travail et des principes de l'école par les familles doit être remise en cause via un débat sur les attentes réciproques. En d'autres termes, tout ce qui a trait à l'école doit être explicité, négocié, mais tout en veillant à garder les mêmes finalités. Par conséquent, il s'agit d'établir un projet collectif, de s'ouvrir vers les parents, de les mobiliser et de les faire participer. En retour, la cohésion école – élèves – parents sera assurée. Il suffit, pour en avoir une illustration concrète, de citer quelques exemples de renversement d'une position défensive des parents à l'égard de l'école, à un intérêt et une implication croissante dans les activités scolaires.

Afin de croiser les savoirs formels et informels et de faire participer les familles dans les activités de leurs enfants, Mirna Montenegro, enseignante et chercheuse au Portugal, organise, par exemple, des animations scolaires sur les marchés où travaillent les Gitans⁸³ (Simonin, 2010). Dans le même esprit, Auger (2008 : 133) met en exergue les activités de lectures de contes avec les mamans gitanes⁸⁴ de Béziers (France). Une enseignante à l'école située en zone REP+ (réseau d'éducation prioritaire+), dans l'Est de la France, fait participer les parents à des activités d'apprentissage de ses élèves et les considère comme « une ressource précieuse » dans la classe (Young & Mary, 2016 : 90). Ainsi, ces exemples prouvent qu'il est possible d'établir une relation affective et de confiance entre l'école/les enseignants, les enfants et leurs familles, ce qui est fondamental pour un apprentissage réussi (Simonin, 2010). Les parents seront plus intéressés, présents et en mesure d'entrer en interaction avec le système scolaire et le personnel. Pour résumer, ils assumeront leur rôle véritable de partenaires de l'école.

Or, cette ouverture vers l'altérité exige un respect de l'univers privé (de l'élève et de ses parents) car chacun veut garder l'intégrité de son espace. L'importance de cet acte est bien démontrée par Arendt :

« [...] plus la société intercale entre le public et le privé une sphère sociale où le privé est rendu public et vice versa, plus elle rend les choses difficiles à ses enfants qui par nature ont besoin d'un abri sûr pour grandir sans être dérangés » (Arendt, 1972 : 241).

⁸³Le terme employé par l'auteur

⁸⁴Le terme employé par l'auteur

Par ailleurs, il y est aisé de comprendre que l'école ne saurait prendre une telle position médiane, ni trop fermée, avec les conséquences que nous avons pu relever dans le chapitre précédent, ni trop ouverte, de sorte à affecter le monde privé.

Pour terminer, l'ancrage relationnel école-famille nécessite un partage des efforts. Cette action seule conduira à la compréhension mutuelle. Or, la compréhension mutuelle n'est pas suffisante pour aboutir à une meilleure réussite des enfants roms. Il convient, *a fortiori*, d'envisager la manière dont il est possible de surmonter les difficultés d'apprentissage et en langue serbe.

2. Dépassement des difficultés : exploitation du capital culturel de l'élève

Les résultats de cette étude montrent clairement que les enseignants imputent les défaillances d'apprentissage, y compris les difficultés linguistiques, aux élèves et à leurs familles. En se référant aux pédagogues, psychologues et neurologues, Auger l'explique par le fait que, l'émotion prime, les locuteurs émettant un jugement pour éliminer leur stress (2010 : 39). Ce faisant, ils cherchent un bouc émissaire et lui confère la source de leur mal-être. Ainsi, sous l'emprise du stress, le locuteur n'est en mesure ni de prendre du recul, ni de décomplexifier la situation. C'est pourquoi, au lieu de s'interroger sur ses pratiques, sur la manière de résoudre le problème auquel il est confronté, sur les mesures à prendre pour améliorer l'enseignement, il attribue par facilité le manque d'apprentissage à la démotivation et au désintérêt des élèves et de leurs familles. En effet, comme l'a noté l'institutrice de CM1, il est évident que les enseignants sont coincés entre les exigences du programme, leurs pratiques et le public. S'ajoutent également les facteurs extérieurs à l'enseignement/l'apprentissage que nous avons évoqués dans le chapitre II (*cf.* p.34).

Pour mieux articuler cette triade et pour un enseignement et un apprentissage réussi, l'urgence est de former les enseignants à une pédagogie interculturelle et de les doter des compétences adéquates dans ce domaine. Notons que les formations à ce sujet ne manquent pas en Serbie (Petrović S., 2016). Dans cette lignée, nous proposerons, dans un premier temps, des pistes incontournables à prendre en compte dans une classe qui est, d'ores et déjà, inévitablement diversifiée du point de vue de la composition. Ensuite, nous nous focalisons concrètement sur les difficultés en langue serbe des élèves. Il s'agira de fournir des éléments susceptibles à les faire

progresser dans la langue de scolarisation. De la sorte, il serait possible de pallier la démotivation des élèves, l'apprentissage faible, les difficultés linguistiques et l'inefficacité des pratiques d'enseignement.

2.1. Vers de nouvelles pratiques en classe

Afin de nourrir notre réflexion sur ce sujet, nous nous sommes inspirée des travaux d'Abdallah-Pretceille (1992, 1999) et de Porcher (2001) qui prônent une pédagogie interculturelle. Il nous semble intéressant de nous pencher, pour reprendre leurs propos, sur « la source primordiale » de ladite pédagogie (2001 : 33) qui met en exergue les avantages et les richesses de la diversité en classe.

Les auteurs (2001) partent du postulat que l'école et l'enseignant sont dorénavant confrontés à la diversité (culturelle, sociale, etc.) en classe. Autrement dit, une classe consistant en plusieurs individus distincts est inéluctablement de composition pluriculturelle. Cela implique directement un changement dans la conception de l'enseignement, du rôle de l'enseignant et des apprenants. En bref, la diversité fait entrer une dynamique dans l'acte d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, les auteurs mettent en avant que :

« [...] il revient [au pédagogue] de transformer cette dimension plurielle, c'est-à-dire de faire de la classe un lieu d'échanges où la contribution de chacun enrichit, et où tous bénéficient de manière optimale des capitaux culturels différents maîtrisés par chaque participant. » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 2001 : 25)

Nous remarquons d'emblée que l'élève a à assumer un rôle actif en classe. Par ailleurs, il n'est plus récepteur passif de savoirs fournis par l'enseignant, mais émetteur de son capital culturel, quel qu'en soit l'origine. Dans cet ordre d'idées, il convient de s'interroger d'abord sur ce qu'est le capital culturel puis dans quelle mesure cette conception serait avantageuse pour les élèves, en l'occurrence pour ceux d'origine rom.

Abdallah-Pretceille et Porcher empruntent le concept de Bourdieu⁸⁵ afin de le rendre opératoire dans le domaine de l'éducation. Cette approche nous semble très bénéfique et mérite

⁸⁵ Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Éd. de Minuit

une attention particulière pour une meilleure inclusion des enfants roms à l'école ainsi que leur réussite.

Bourdieu part de l'idée que nous possédons tous des capitaux culturels. Le capital culturel, pour ce sociologue, est une somme de connaissances et de savoir-faire dont dispose un individu dans des domaines différents. Ces savoirs déterminent, à un moment donné, son identité culturelle et font partie de sa richesse.

Le capital culturel est doté de trois caractéristiques. Tout d'abord, en tant qu'une somme de connaissances, il représente une quantité, plus ou moins grande, de savoirs. Ensuite, il est diversifié (il appartient à des domaines différents) et enfin, il peut s'accroître et se diversifier. Ce faisant, il prend une autre forme – il se restructure, se réorganise et se re-hiérarchise. Dans cette optique, l'acte pédagogique se donne un double objectif : agir à la fois sur la quantité et sur la qualité du capital culturel des élèves.

Pourtant, il est hérité. Donc, c'est la famille qui est la première source de sa construction. Cela signifie que chaque élève arrive à l'école avec son propre capital. À partir de là, nous comprenons bien que l'hétérogénéité est inévitable dans la classe. En outre, le capital culturel est à l'origine de l'inégalité des enfants devant l'institution scolaire. Mon capital n'égale pas celui de mon voisin. En ce sens, le rôle fondamental de l'école sera de doter en capitaux ceux qui en possèdent le moins ou le moins diversifié. C'est à l'enseignant d'aider l'élève à se construire. Le facteur déterminant repose en effet sur l'action de l'élève qui, favorisé par l'acte pédagogique, doit incorporer de nouveaux savoirs, c'est-à-dire réorganiser et restructurer son capital.

Mais, malgré l'existence de plusieurs formes de capital culturel, l'école met en valeur celles académiques. De ce fait, elle valorisera, construira et gèrera ce type de capital. Cependant, l'enfant diversifie ses connaissances également hors de l'institution scolaire. Pour cette raison, il s'avère nécessaire de prendre en compte et légitimer également ces savoirs-là.

En se basant sur le concept bourdieusien, les auteurs nous font comprendre une nouvelle dimension de la pédagogie, qui repose sur l'échange, le partage des capitaux culturels de tous ordres, où chaque protagoniste devient participant actif à l'enseignement/l'apprentissage. C'est pourquoi ce point nous paraît essentiel à l'école et en classe avec les élèves roms. Au lieu de les catégoriser et de les stigmatiser de par le milieu auquel ils appartiennent, de les envisager comme

inadéquats par rapport à la norme de la culture dominante, de les rejeter, il serait plus favorable d'exploiter leurs ressources et de transformer leur présence en avantage. En d'autres termes, faire ressortir et reconnaître leurs connaissances et expériences (linguistiques, culturelles, etc.) puis les faire partager en classe. De la sorte, en encourageant l'échange participatif (entre élèves, mais aussi élèves – enseignants), un enrichissement réciproque s'établit. La diversification du public conduit directement à la diversification des savoirs. C'est ainsi que l'élève devient figure centrale de tout le processus. Rappelons, à ce sujet, que les sciences de l'éducation soulignent l'importance de mettre l'élève au centre du système. De même, s'appuyer sur les connaissances et les compétences des élèves roms liées à l'expérience du groupe, de la famille, de la culture permet une meilleure appropriation des nouveaux savoirs.

Dans cette optique, nous pouvons observer que l'enseignant a à assumer un nouveau rôle. Il n'est plus détenteur de tous les savoirs comme il était jadis. Il est amené, outre à apporter du savoir, à susciter, à gérer et à mettre en commun toutes les informations circulant en classe. Par ailleurs, son rôle est celui « [...] de guide et de chercheur, mais également de collaborateur et de co-apprenant » (Young & Mary, 2016 : 80). Il ne saurait examiner les élèves, leurs différences et leurs personnalités. En un mot, ceci exige une plus grande implication et une plus grande souplesse de la part de l'enseignant. En ce sens, il est aisé de comprendre pourquoi la formation initiale des enseignants de notre étude, consistant en répétition du même et destinée aux élèves issus de la culture dominante, s'achoppent devant les élèves roms.

Par conséquent, une telle pédagogie valorise et reconnaît tous les acteurs, y compris l'enfant rom, leurs connaissances et leurs compétences. Il est à constater qu'elle protège les identités singulières et met en avant les personnalités autonomes. Dans cette lignée, il n'est pas surprenant que Cummins attire particulièrement notre attention sur le fait que « chaque enfant a le droit de voir ses talents reconnus et mis en valeur à l'école » (2001 : 20). En ce sens, l'enfant rom n'est pas une exception.

Mais force est de retenir encore une idée figurant dans les travaux cités précédemment, plus précisément ceux d'Abdallah-Preteuille (1992, 2011a). Il s'agit de la démarche cognitive et du traitement d'information.

L'auteure met en exergue l'existence d'une pluralité de processus de démarches cognitives. Chaque individu, quelle que soit son origine culturelle, dispose d'un répertoire de processus, mais

ce qui fait qu'il diffère d'un autre, c'est la façon dont il l'utilise pour traiter une information. Cela implique, en pédagogie, de travailler directement sur les situations d'enseignement et d'apprentissage et pas de se focaliser sur la catégorisation cognitive des élèves appartenant aux différentes cultures. Par ailleurs, il s'agit de proposer aux élèves une diversité de situations et de stratégies d'apprentissage. En ce sens, nous soutenons l'idée qu' « il vaut mieux analyser les situations proposées et apporter des modifications à ce niveau plutôt que d'en rechercher l'origine dans la nature de l'enfant ou du milieu » (Abdallah-Preteuille, 1992 : 94). N'oublions pas que les enseignants attribuent l'apprentissage faible des enfants au milieu défavorisé duquel ils viennent et à leurs parents.

En somme, il est impératif, quel que soit le public, de reconnaître et de valoriser ses compétences et ses connaissances en classe. Soulignons également la nécessité de tenir compte des variabilités interindividuels, des connaissances et des expériences dont les élèves disposent déjà. Ainsi, il sera possible de construire une dynamique des apprentissages reposant sur la variation, le changement et la complexité tout en valorisant et reconnaissant chaque élève.

2.2. Langue romani : point d'appui pour l'apprentissage du serbe

Toutes nos interlocutrices sont unanimes sur le fait que l'un des obstacles principaux dans la progression scolaire des enfants roms est la maîtrise insuffisante de la langue serbe à l'entrée à l'école. Pourtant, les élèves ne bénéficient pas d'aide supplémentaire pour apprendre la langue. Notons également que la plupart d'entre eux commencent à apprendre le serbe au moment où ils intègrent le programme préparatoire préscolaire, vers l'âge de cinq ou six ans⁸⁶. Selon nos interlocutrices, le problème s'aggrave du fait que le romani est parlé à la maison (*cf.* chapitre précédent). Donc, implicitement, nous voyons que leur bilinguisme est considéré en défaveur de la langue serbe et de la réussite. En d'autres termes, il ne permet pas aux enfants de progresser dans la langue de l'école. De ce fait, les institutrices interdisent aux élèves de parler romani et conseillent, en général, aux parents, de parler serbe à la maison. Ceci est clairement démontré dans les entretiens que nous avons conduits avec les enfants sur leurs pratiques langagières à l'école

⁸⁶D'après les propos des institutrices, mais aussi des élèves dans les entretiens que nous avons conduits sur leurs pratiques langagières.

(romani et serbe). Les élèves d'école élémentaire avancent qu'ils se cachent de leurs institutrices afin de pouvoir parler en romani (dans les toilettes, dans la cour d'école, etc.).

Pourtant, les recherches avancent que faire appel à la langue que l'enfant maîtrise déjà pour construire celle de l'école et le faire progresser est avantageux. Nous pensons particulièrement aux travaux de Cummins sur le bilinguisme (2001) et d'Auger sur l'apprentissage du français par les élèves nouvellement arrivés en France (2008, 2010) et sur les difficultés en français des gitans⁸⁷ (Auger et Mathieu, 2016). Par ailleurs, il s'agirait de recourir aux deux langues en présence – au romani et au serbe, afin de mieux progresser en langue de l'école. En ce sens, en nous référant aux travaux d'Auger, nous verrons en quoi cette pratique pédagogique innovante pourrait être bénéfique pour les élèves.

Cummins met en avant que de nombreuses études confirment des liens étroits entre bilinguisme et capacités à transférer, surtout d'une langue à l'autre (2001 : 17). Ainsi, nous pouvons remarquer un grand impact de la langue première (L1) sur l'apprentissage de la langue seconde (L2). Pour cette raison, Auger avance le fait qu'il faut saisir l'opportunité de la présence de la L1 pour favoriser les transferts cognitifs et langagiers vers la L2 (2010 : 129). Autrement dit, inciter l'élève à s'appuyer sur la L1 pour construire la L2. Dans cette perspective, l'auteure part de la notion d'interlangue de Corder (1980) et de Selinker (1972) qui postulent que « l'apprenant s'appuie sur l'existant pour construire le système de la langue cible » (Auger, 2010 : 91). À partir de là, elle propose des activités en perspective comparative, susceptibles à créer des ponts entre les langues et à encourager le transfert des connaissances linguistiques des élèves. En pratique, il s'agirait, par exemple, de poser une question réflexive aux élèves autour d'un point de L2 à aborder en les encourageant à recourir à la L1 pour chercher la réponse, à discuter et à « résoudre » le problème. Ce faisant, on active les processus cognitifs des élèves, les pousse à la réflexion sur la langue, à sa manipulation et à la prise de conscience métalangagière. Cette opération, s'effectuant de manière consciente, conduit à la compréhension des règles, des phénomènes langagiers, ce qui permet à l'enfant d'utiliser plus tard, à l'opposé des apprentissages par cœur.

Il importe de souligner que, dans ce type d'activités, l'enseignant n'est pas censé être bi/plurilingue et maîtriser la langue de ses élèves. Son rôle consiste plutôt à amener les élèves à

⁸⁷Le terme utilisé par l'auteur

exploiter les compétences et les connaissances qu'ils possèdent en L1 afin de parvenir à la langue de scolarisation.

Les difficultés des élèves rencontrées en L2 peuvent être surmontées de la même façon. Les activités de comparaison (dans le sens de création de liens entre L1 et L2) font comprendre aux enfants la manière dont se construit l'interlangue et favorisent la prise de conscience des erreurs d'interférences lors du passage d'une langue à l'autre. L'enfant est en mesure de réfléchir sur l'erreur qui surgit et ainsi de comprendre pourquoi il l'a faite. Ce faisant, il mobilise et développe sa compétence métalangagière. De même, la décentration par rapport aux langues s'effectue et une discussion s'engage en classe à ce sujet. Elle permet le développement de compétences langagières, mais aussi la construction de l'enfant en tant qu'élève et en tant qu'individu plurilingue.

Ce recours à la langue première en classe de langue de l'école s'avère favorable à plusieurs niveaux. Primo, il valorise l'enfant et lui fait comprendre qu'il peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques et ses expériences. De la sorte, il sera doté de compétences qu'il peut réinvestir dans l'acquisition d'autres langues. Auger et Mathieu, dans leur étude sur les difficultés scolaires des enfants gitans à Perpignan (2016), soulignent également le changement de posture des enseignants à l'égard des élèves gitans. Ils ont plus de confiance dans leurs compétences. Cela est particulièrement important pour l'enfant rom dans le contexte étudié vu qu'il est perçu de manière dépréciative, surtout vis-à-vis de ses capacités (*cf.* chapitre précédent). Ensuite, faisant partie de l'enseignement/l'apprentissage, le romani serait reconnu à l'école, ce qui conduit en retour à la reconnaissance de l'enfant rom et de son bi/plurilinguisme. L'élève se sentira accepté linguistiquement et culturellement. Ajoutons à ce propos que Cummins a particulièrement attiré l'attention sur la connexion étroite qui existe entre le rejet de la langue de l'enfant à l'école et du rejet de l'enfant lui-même (2001 : 18). L'un et l'autre sont intimement liés et non exclusifs.

Mais afin de remédier à la maîtrise insuffisante du serbe des enfants roms, il est nécessaire que l'école mette en place un tel dispositif de soutien linguistique, sous forme d'un apprentissage du serbe, tout en tirant profit de la langue première des élèves (romani). La formation et l'information des enseignants sur les recherches récentes sont fondamentales afin qu'ils soient en mesure de développer des pratiques pédagogiques innovantes tout en abondant la vision du cloisonnement des langues. Il importe par conséquent d'informer les enseignants sur le

bi/plurilinguisme, le processus de l'acquisition de la langue seconde et sur les besoins des enfants bilingues. Il en va de même pour la valorisation et la reconnaissance du potentiel de ces derniers. Ainsi, l'enseignant pourrait offrir un soutien approprié à ses élèves pour l'acquisition de la langue de scolarisation. N'oublions pas également que les textes européens soulignent clairement l'objectif de l'école - la construction de la compétence plurilingue des élèves, et pas la multiplication d'individus monolingues (Beacco et Byram, 2007).

À travers ce chapitre, nous avons pu saisir quelques mesures possibles à mettre en œuvre afin de « faire bouger les lignes » en matière d'éducation des enfants roms, mais aussi de lever certains blocages dans l'enseignement/l'apprentissage. Les solutions proposées concernant l'apprentissage et la maîtrise faible de la langue serbe visent à trouver les moyens de tirer profit des ressources dont l'enfant rom dispose : de ses connaissances et expériences linguistiques, culturelles, familiales, etc. Dans cette optique, la mise en place de ce type de pratiques pourrait faire progresser des élèves et modifier positivement le regard des enseignants à leur égard. Au-delà de ces propositions, la formation des enseignants dans le domaine reste une forte priorité. En ce sens, l'État et sa politique éducative ont un rôle déterminant.

CONCLUSION

Ce mémoire avait pour ambition de comprendre les éléments freinant un enseignement et un apprentissage réussi des élèves roms dans le contexte scolaire serbe, en s'interrogeant sur les difficultés de ces derniers et de leurs enseignants.

Il a fallu dans un premier temps analyser le contexte global dans lequel s'inscrit la population rom en Serbie et notre recherche puis examiner les caractéristiques inhérentes à cette dernière d'après les romologues. Ce faisant, il a été possible de se lancer dans une analyse minutieuse de notre corpus consistant en des données recueillies par le biais d'entretiens.

Il est clair que la perception des Roms, leur position dans la société serbe et les rapports qu'ils y entretiennent ont un impact direct sur l'image des élèves et, en partie, sur les difficultés qu'ils rencontrent en milieu scolaire. La recherche que nous avons menée dans le cadre de cet établissement primaire à Belgrade l'a démontré.

En analysant les représentations circulant à l'école, nous avons pu mettre à jour les difficultés et les écueils auxquels sont confrontés les différents protagonistes de notre étude. En ce sens, il était possible de cerner toute une complexité, mais aussi la gravité de la situation dont les éléments sont intimement liés et interdépendants. Dans cette optique, nous avons vu qu'une part du problème résidait dans l'apprentissage et les résultats faibles des élèves qui conduisent en retour à la démoralisation et au désengagement des enseignants. Ceci provient de deux raisons principales. D'une part, du manque de maîtrise de la langue serbe, ce qui reste pour les élèves et leurs enseignants l'obstacle primordial dans l'enseignement/l'apprentissage. D'autre part, le désintérêt des élèves et de leurs parents. Pourtant, cette triple démotivation : enseignants – élèves – parents met en avant une nouvelle dimension de la problématique. Ainsi, les enseignants sont, par manque de formation adéquate, coincés entre les exigences du programme à réaliser, les connaissances et compétences des élèves. Compte tenu qu'ils sont « agents » des savoirs, des normes et des valeurs de la culture dominante, les élèves apparaissent « inadéquats » à leurs yeux tout en créant une image négative de ces derniers. Dès lors, les formations en pédagogie interculturelle semblent fondamentales pour surmonter ce type d'obstacles.

Mais d'autre part, il est évident que l'absence de rapports entre l'école et les parents pose des problèmes aux enseignants et entrave, en partie, d'éventuels progrès des enfants. Pour aboutir

à une restauration de ces rapports, il serait alors nécessaire de briser la catégorisation « rom », négative et stéréotypée, des parents (et des enfants aussi) de la part de l'institution scolaire. Il faudrait également un dialogue ouvert, fondé sur le respect mutuel, et la conception d'un projet scolaire commun. Il nous semble essentiel de faire participer et impliquer les parents dans les activités scolaires.

En ce qui concerne la faible maîtrise de la langue serbe, le programme de soutien au niveau de l'école est indispensable. Inclure la langue première dans l'apprentissage de la langue de l'école pourrait apporter des bénéfices importants au niveau de la reconnaissance et de la valorisation de l'enfant rom et du développement de ses compétences langagières. De ce fait, la formation des enseignants dans l'accompagnement pédagogique d'enfants pour qui la langue première n'est pas la langue de scolarisation semble primordiale.

Enfin, la formation et l'information des enseignants, le respect et la compréhension de l'altérité et le dialogue ouvert entre l'école et les parents roms constituent de premiers pas vers une meilleure inclusion et une meilleure réussite des élèves roms à l'école.

Compte tenu des grandes lignes esquissées concernant le transfert des compétences d'une langue à l'autre, nous envisageons ultérieurement de porter davantage notre attention sur les aspects théoriques de l'interdépendance des langues et les possibilités d'en tirer profit. Dans cette optique, nous serions particulièrement intéressée par la prévention des difficultés d'apprentissage des enfants roms dues à la maîtrise insuffisante de la langue serbe avant l'entrée à l'école primaire. En d'autres termes, nous nous interrogeons sur les possibilités de réinvestir leurs compétences et leurs connaissances en langue romani pour soutenir l'acquisition du serbe. Il s'agit donc d'envisager des outils pédagogiques que l'enseignant peut mettre en place pour favoriser le développement et étayer l'apprentissage de la langue serbe des enfants roms afin de mieux les préparer pour l'école primaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteceille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?*. Paris : Hachette
- Abdallah-Preteceille, M. (2011a). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF
- Abdallah-Preteceille, M. (2011b). « La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme ». *LINGVARUM ARENA*, vol. 2, 91-101
- Abdallah-Preteceille, M. & Porcher, L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF
- Abric, J.-C. (2012). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Quadrage
- Acković, D. (1992). « Konstitucioni problemi Roma ». Dans Macura M., *Razvitak Roma u Jugoslaviji : problemi i tendencije : zbornik radova sa naučnog skupa održanog 12. i 13. januara 1989. godine*. Beograd : SANU
- Amossy, R. & Herschberg Pierrot, A. (1997). *Stéréotypes et clichés*. Paris: Nathan
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard
- Auger, N. (2008). « Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés ». Dans *Glottopol*, n° 11, 126-137
- Disponible sur Internet : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_11.html, consulté le 15 août 2017
- Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris : Éd. des archives contemporaines
- Auger, N. et Mathieu N. (2016). « Du gitan au français : une langue hors-norme à une langue normée ? ». *Signes, discours et société* [en ligne], 16. Discours hors-normes, constructions sociales.
- Disponible sur Internet : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=4721>, consulté le 13 août 2017

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe

Berthier, J.-C. (1979). « La socialisation de l'enfant tsigane ». *Revue Internationale des sciences sociales*, vol. XXXI (3), 409-425

Blanchet, A. & Gotman A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Armand Colin

Bordigoni, M. (2007). *Les Gitans*. Paris : Le Cavalier Bleu

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de Minuit

Canizzo, M. (1996). « Des enfants et des classes ». *Études Tsiganes*, vol. 8, n° 2, 15-37

Canut, C. & Hobé, A. (2011). « Roms et compagnie ». *L'exemple des Roms, les Roms pour l'exemple, Lignes*, 34, 7-23

Castellotti, V. & Moore, D. (2009). « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagées et parcours imaginés », dans Molinié, M. (éd.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Sergy - Pontoise : CRTF, pp. 45-85

Chartier, A.-M. & Cotonnec, A. (2010). « Voyageurs – école : le malentendu ». *À l'école avec les élèves toms, tsiganes et voyageurs, Cahiers pédagogiques*, n° 21

Disponible sur Internet : http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_roms.pdf, consulté le 15 mai 2017

Cherki, A. (2011). « L'injonction au silence ». *L'exemple des Roms, les Roms pour l'exemple, Lignes*, 34, 89-94

Clavé-Mercier, A. (2010). « Enseigner dans un « village tsigane » de Roumanie : construction et dynamique d'une catégorisation identitaire ». *À l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs, Cahiers pédagogiques*, n° 21

Disponible sur Internet : http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_roms.pdf, consulté le 5 juin 2017

- Clavé-Mercier, A. (2014). « L'institution scolaire face aux « migrants Roms » : entre hospitalité et raison humanitaire ». Dans « *Tsiganes* », *catégorisations et politiques publiques*, *Migrations Société*, vol. 26, n° 152
- Compas, Y. (1991). « Représentations de soi et réussite scolaire ». Sous la dir. de Perron, R., *Les représentations de soi. Développements, dynamiques et conflits*. Toulouse : Privat, 89-118
- Cummins, J. (2001). « La langue maternelle des enfants bilingues ». *Sprogforum*, n° 19, 15-21
- Duchesne, S. (2000). « Pratique de l'entretien dit 'non-directif' ». Sous la dir. de Bachir, M., *Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigations en science politique*. Paris : PUF, 9-30
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien collectif*. Paris : Armand Colin
- Đurić, V., Tanasković, D., Vuklirović, D. et Lađević, P. (2014). *Etnokonfesionalni i jezički mozaik Srbije. Popis stanovništva, domaćinstva i stanova u 2011. u Republici Srbiji*. Beograd : Republički zavod za statistiku
- Dvorniković, V. (1990). *Karakterologija Jugoslovena*. Beograd : Prosveta
- Ecalle, J. (1998). « L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées ». Dans *Revue française de pédagogie, Recherches en psychologie de l'éducation*, vol. 122, 5-17
- Formoso, B. (1986). *Tsiganes et sédentaires. La reproduction culturelle d'une société*. Paris : Éd. L'Harmattan
- Gossiaux, J.-F. (2002). *Pouvoirs ethniques dans les Balkans*. Paris : PUF
- Jakšić, B. & Bašić, G. (2005). *Umetnost preživljavanja. Gde i kako žive Romi u Srbiji*. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju
- Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome u Srbiji. Izveštaj o monitoringu 2007*. Beograd : Fond za otvoreno društvo, Mađarska : Institut za otvoreno društvo

- Jodelet, D. (1993). « Les représentations sociales, regard sur la connaissance ordinaire ». Dans *Sciences humaines*, numéro 27, 22-24
- Jovanović, V., Petrović, D., Milivojević, Z., Jeremić, J., Lažetić, P. (2013). *Obrazovna inkluzija dece romske nacionalnosti. Izvestaj o sprovedenom monitoring u osnovnoškolskom obrazovanju*. Beograd : Centar za obrazovne politike
- Juteau, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières. Deuxième édition et mise à jour*. Canada : Les presses de l'Université de Montréal
- Kuzmanović, B. (1992). « Stereotipi o Romima i etnička distanca prema Romima ». *Sociologija*, vol. XXXIV, n° 1, 119-126
- Légal, J.-B., Delouée S. (2015). *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. Paris : Dunod
- Liégeois, J.-P. (1997). *Minorité et scolarité : le parcours tsigane*. Toulouse : Centre de recherche tsiganes, CRDP Midi-Pyrénées
- Liégeois, J.-P. (2007). *Roms en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe
- Marković-Čekić, J. (2016). *Analiza afirmativnih mera u oblasti obrazovanja Roma i Romkinja i preporuke za unapređivanje mera*. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva, Vlada Republike Srbije
- Meunier, O. (2007). « La scolarisation des Roms en Europe : éléments de réflexion et analyse comparative ». *Dossier de l'actualité de la Veille scientifique et technologique de l'Institut National de Recherche Pédagogique*, n° 30
- Meunier, O. (2009). « Processus identitaire et scolarisation des Roms dans le contexte européen ». *International Review of Sociology*, vol. 19, n° 1, 1-22
- Miladinović, S. (2008). « Etnička i socijalna distanca prema Romima ». *Sociološki pregled*, vol. XLII, n° 3, 417-437
- Milošević, L. (2004). « Srbi o drugima. Društvena udaljenost Srba od pripadnika drugih naroda, nacionalnih manjina i etničkih grupa u jugoistočnoj Srbiji ». Dans Mitrović Lj., Đorđević B. et Todorović, D., *Kvalitet međuetničkih odnosa, svest o regionalnom identitetu i mogućnosti*

saradnje i integracije na Balkanu. Preliminarni rezultati empirijskog istraživanja u jugoistočnoj Srbiji. Niš : Filozofski fakultet, 95-112

Moscovici, S. (1969). « Préface » dans Herzlich C., *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale.* Paris : Mouton

Nancy, J.-L. (2011). « Roms, Hommes, Gadjos ». *L'exemple des Roms, les Roms pour l'exemple. Lignes*, 34, 24-30

Petrović S., D. (2016). « Pregled akreditovanih programa stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti interkulturalnog obrazovanja u Srbiji ». Dans *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji. Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj.* Beograd: Centar za obrazovne politike

Perrefort, M. (2001). *J'aimerais aimer parler allemand.* Paris : Anthropos

Perregaux, C. (2015). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école (préface).* Paris : Riveneuve

Radovanović, S. i Knežević, A. (2014). *Popis stanovništva, domaćinstva i stanova u 2011. U Republici Srbiji. Romi u Srbiji.* Beograd: Republički zavod za statistiku

Reyners, A. (2003). « Tsiganes et Voyageurs : identité, rapport au voyage, économie, éducation et rapport à l'école dans le cadre de la société contemporaine ». Nancy-Metz : CASNAV-CAREP

Rigolot, M. (2008). « Les enfants roms à l'école française. Hôtes et cultures en présence », *Diversité*, n° 153, 183-187

Rigolot, M. (2009). « L'école et les enfants roms : un fossé à combler », *Roms, Tsiganes, Gens de Voyage, Diversité*, n° 159, 86

Rioufreyt, T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales : Enjeux, conseils et manières de faire.*

Disponible sur Internet : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01339474/document>, consulté le 25 mai 2017

Simonin, M.-C. (2010). « Apprendre à lire, oui, et ensuite... ? ». Dans *À l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs, Cahiers pédagogiques*, n° 21

Disponible sur Internet : http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_roms.pdf, consulté le 10 août 2017

Strauss-Lévi, C. & Pouillon, J. (1987). *Race et histoire*. Paris : Gallimard

Todorov, T. (1995). *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*. Paris : Seuil

Young, A. & Mary, L. (2016). « Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation (NRAS)*, n° 73, 75-94

SITOGRAPHIE

Conseil de l'Europe

URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680088eaa>, consulté le 5 juin 2017

La loi sur la Protection des droits et des libertés des minorités nationales

URL: http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_zastiti_prava_i_sloboda_nacionalnih_manjina.html, consulté le 10 juin 2017

La loi de base du système éducatif de 2009

URL: http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html, consulté le 3 juin 2017

La loi sur l'éducation primaire

URL: http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovnom_obrazovanju_i_vaspitanju.html, consulté le 3 juin 2017

La loi sur l'éducation secondaire

URL: http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_srednjem_obrazovanju_i_vaspitanju.html,

consulté le 3 juin 2017

La Stratégie pour l'amélioration de la position des Roms en République de Serbie 2009-2015

URL: <http://www.podaci.net/z1/2125837/S-uprrsr03v0927.html>, consulté le 15 mai 2017

La Stratégie pour l'inclusion sociale des Roms en République de Serbie 2016-2025

URL: <http://www.minrzs.gov.rs/lat/dokumenti/medjunarodna-saradnja/strategija-za-socijalno-uklju%C4%8Divanje-roma-i-romkinja-u-republici-srbiji-za-period-od-2016-do-2025-godine>,

consulté le 15 mai 2017

Roma Inclusion Index 2015

URL: <http://www.rcc.int/romaintegration2020/files/user/docs/Roma%20Inclusion%20Index%20015.pdf>, consulté le 7 juin 2017

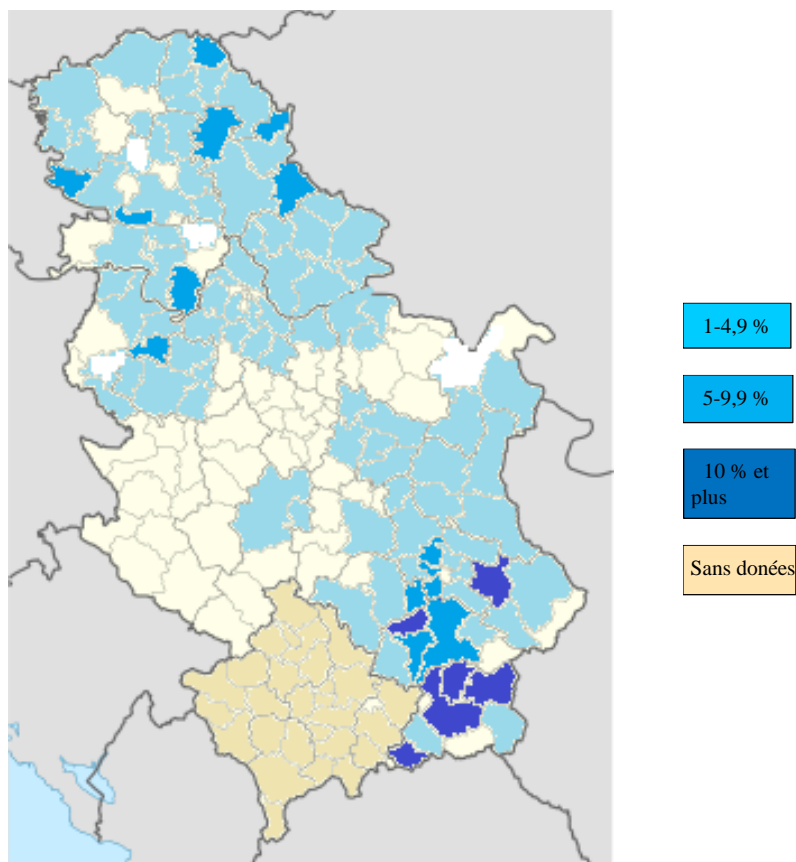
Rom ou Rrom ? (article sur l'orthographe du terme « Rom »)

URL: <http://www.cafebabel.fr/societe/article/rom-ou-rrom.html>, consulté le 15 juin 2017

ANNEXES

Annexe 1 : Cartes et document relatif à la structure de l'école

Distribution géographique de la minorité rom et sa part dans la population totale en Serbie⁸⁸



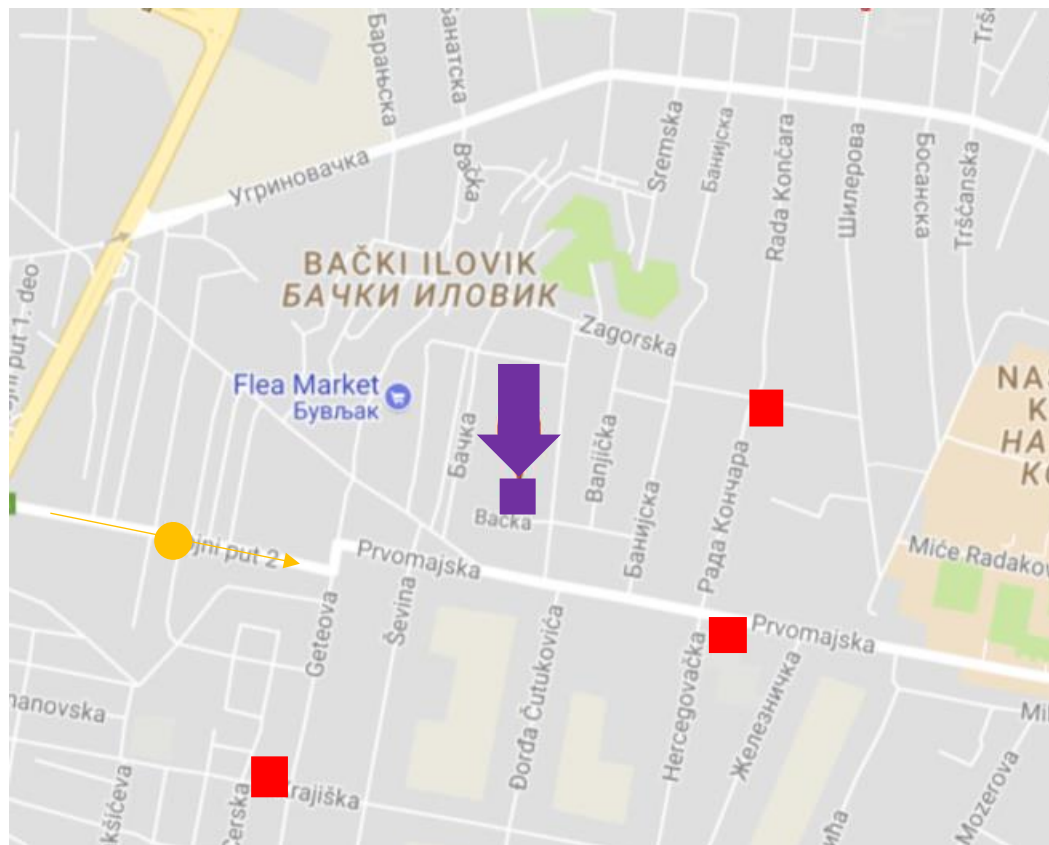
⁸⁸ Carte réalisée par Apostolovic Marija ; source d'image : https://fr.wikipedia.org/wiki/Subdivisions_de_la_Serbie
Source de données : Đuric, V., Tanasković, D., Vuklirović, D. et Lađević, P. (2014). *Etnokonfesionalni i jezički mozaik Srbije. Popis stanovništva, domaćinstva i stanova u 2011. u Republici Srbiji*. Beograd : Republički zavod za statistiku, p.116

Carte de la Serbie⁸⁹



⁸⁹ Source d'image : <http://www.atlas-monde.net/europe/serbie/>

Plan de quartier dans lequel l'école primaire de cette étude se situe⁹⁰



- - école primaire de cette recherche
- - écoles primaires à proximité
- - rue dans laquelle sont installés les Roms

⁹⁰Source de carte :

https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1qtPpbPhchhPoK96Z8B6OIDPN9s&hl=en_US&ll=44.84080451237935%2C20.389525219726465&z=14

La structure de l'école en chiffres⁹¹

Classe	Garçons	Filles	Total	Nombre de Roms	Pourcentage	Reste	Pourcentage
1-1	6	12	18	17	100	0	0
1-2	6	12	18	16	94	1	5,88
Total	12	24	36	33	97,05	1	2,94
2-1	7	12	19	19	100	0	0
Total	7	12	19	19	100	0	0
3-1	8	10	18	18	100	0	0
3-2	6	9	15	14	93,33	1	6,67
Total	14	19	33	32	96,97	1	3,03
4-1	14	10	24	18	75	6	25
4-2	14	12	26	26	100	0	0
Total	28	22	50	44	88	6	12
Effectif total de la 1 ^{ère} à la 4 ^e classe	61	77	138	128	94,11	8	5,88
5-1	9	7	16	16	100	0	0
5-2	9	7	16	16	100	0	0
5-3	8	9	17	17	100	0	0
Total	26	23	49	49	100	0	0
6-1	11	8	19	6	26,31	13	73,69
6-2	8	11	19	19	100	0	0
6-3	9	10	19	19	100	0	0
Total	28	29	57	44	75,44	13	24,57
7-1	6	9	15	15	100	0	0
7-2	7	9	16	14	82,35	2	17,65
Total	14	18	31	29	90,62	2	9,37
8-1	6	5	11	6	54,54	5	45,45
8-2	10	7	17	10	58,82	7	41,18
8-3	5	6	11	10	100	1	0
Total	22	18	39	26	69,23	13	30,77
Effectif total de la 5 ^e à la 8 ^e	90	88	178	148	83,15	28	16,29
Effectif total de la 1 ^{ère} à la 8 ^e classe	151	163	314	276	88,18	36	11,82
Effectif total	315						

⁹¹ En Serbie, l'école élémentaire englobe les classes suivantes : 1^{ère}, 2^e, 3^e et 4^e et le collège : 5^e, 6^e, 7^e et 8^e classe.

Annexe 2 : Corpus – enseignants

Tableau des entretiens

Nom	Date	Statut	Lieu d'enquête	Type d'enquête	Durée d'enregistrement (en minutes)
ICE2	Le 23 mai 2017	Institutrice de CE2	Bureau des professeurs	Entretien non directif	11'14
ICM1	Le 30 mai 2017	Institutrice de CM1	Salle de classe	Entretien non directif	22'34
PF	Le 29 mai 2017	Professeur de français	Bureau des professeurs	Entretien non directif	18'48
PS	Le 26 mai 2017	Professeur de serbe	Café	Entretien non directif	16'22

Conventions de transcription

[...] mot inaudible	? intonation montante ! intonation descendante
... pause courte (1s) ... variation de durée de la pause	= liaison inhabituelle
MAS : accentuation	(rire)
Souligné : chevauchement	Petites majuscules pour les noms propres

Transcription de l'entretien avec l'institutrice de CE2

Institutrice : ICE2

Enquêteur : E

[Début de la transcription]

E : **Da li biste želeli da pričamo o Vašim učenicima?**

² ICE2: da... može

³ E: **Izvolite**

⁴ ICE2: čekaj o učenicima?

⁵ E: **mhm**

⁶ ICE2: u suštini jedno kompaktno odeljenje sa malim manjim brojem izuzetaka... pa mogu reći da sam zadovoljna sa onim što postizemo mada to nije ono što plan i program predviđa... skroz stoprocentno ne može da se da se postigne to što bi moglo u nekom odeljenju gde deca od rođenja govore srpski jezik jer ja i dalje smatram da je njima jezik najveća i glavna prepreka zato što ga i ne govore u kući... vrlo malo razumeju značenja reči i pojmova pa im to onda još više otežava... inače su deca vredna radna veliki broj njih trude se... ali što nauče to je sve ono što nauče u stvari u školi na času ili u boravku jedna od većih jedna od većih zamerki MOJIH je to što mali broj roditelja traže od dece da postignu neke rezultate... traže... očekuje i učestvuje u tome i pomaže... to je vrlo vrlo mali broj... možda kod dvoje troje učenika ostali roditelji su uglavnom nezainteresovani... njima je dovoljno to što je dete u školi što je veća grupa u boravku i oni smatraju da je time sve završeno... znači njih ne interesuje za to šta su deca naučila koliko su naučila niti im pružaju neku pomoć... naravno kad ih ne interesuje (peu inaudible : « ne mogu ni da znaju... »)... tako da zato sam na početku rekla ja sam zadovoljna... sve što smo postigli postigli smo u školi na času i onaj drugi deo u boravku... pomoć pruža i pedagoški asistent koji često ili makar kad god ima vremena i kad je to predviđeno radi sa nekoliko najslabijih učenika i to je to... ne znam je li te interesuje još nešto? Možda nisam obuhvatila to što tebe zanima...

⁷ E: **rekli ste nezainteresovanost roditelja u kom smislu? Šta možete da kažete?**

⁸ ICE2: Nezainteresovanost za postignute postignute ajde rezultate znanje i sadržaj... možda zato što oni u stvari... tu je i drugačiji mentalitet i... možda i njihov nivo obrazovanja... prvo ni oni nemaju neki nivo obrazovanja a drugo u njihovom mentalitetu je pogotovu kod devojčica nije ni bitno koliko će da nauči ionako se neće školovati možda dalje od osmog razreda jer u mentalitetu je to kad odraste ono na prvom mestu je da se uda da stvori porodicu... žensko dete je za kuću... znači mali broj ljudi razmišlja o školovanju dece do kraja znači da završe srednju višu ili visoko obrazovanje... to je vrlo vrlo retko i onda pa nije ni važno šta je naučila ionako joj to neće trebati... takvo je najčešće njihovo razmišljanje...

9 E: mhm a šta vi mislite o tome?

10 ICE2: naravno da mislim da je pogrešno... to treba da se mnogo toga u sistemu promeni da bi se njihovo mišljenje promenilo... mnogo toga i u sistemu a možda NE MOŽDA nego sigurno bi trebalo mnogo da se radi i sa porodicom sa roditeljima da se menjaju neke navike neka mišljenja samim tim što ja kažem mentalitet u stvari njihova nekakva postupanja bi onda mogla da se menjaju i očekivanja... znači ne da devojčica odraste i čim malo odraste da se uda nego da ima znači i prioritet da se i školuje pa tek onda... kod mnogih to nije...

11 E : A šta možete da mi kažete o radu svojih učenika na času, u školi?

12 ICE2: u školi se oni što se mene tiče i kod mene na času se svi pristojno i primerno ponašaju imaju osnovnu osnovne potrepštine znači opremljeni su osnovnim sredstvima za rad... većina njih ima udžbenike oni koji nisu dobili koji nemaju kojima nije kupljeno škola daje polovne ono što imamo znači podeljeno im je svako od njih znači nešto ima... imaju sveske imaju olovke... disciplinovani su na času nemam tih problema... i tako oni to na času rade sve što treba i kako treba ali ali treba raditi i kod kuće e tu onda nastaje problem...

13 E : a u kom smislu je I možete da...

14 ICE2 : zato što treba obnoviti gradivo zato što kad se jednom čuje i jednom vidi naravno da svi ne mogu da zapamte odjednom... treba ponoviti treba učiti a to deca ne rade jer to u kući niko od njih i ne traži i ne pita šta si naučio jesi naučio... kad dođu kući tu prestaje interesovanje za školu i nastavu...

15 E : A recite mi kakav odnos imate sa njima?

16 ICE2: u kom smislu?

17 E: Pa, u... Kako da kažem, kao učiteljica. Imate li...

18 ICE2: e sad ja ću možda delovati subjektivno ja mislim da baš imam dobar odnos... znači nemam disciplinskih problema... deca prihvataju to to što ovaj radimo u školi čini mi se da baš rado dolaze jer već sami kažu kad dođe neka veća pauza poput praznika mini raspusta ili još kad dođe letnji oni kažu ijao što nam je dosadno... oni vole da dođu u školu jer u stvari u kući im valjda niko ne poklanja neku pažnju i njima je stvarno dosadno... ovde im se poklanja i pažnja i radi vrlo se lepo družu i nemam tih problema da se svađaju tužakaju ne u ovom odeljenju toga nema bude

nekad nekih sitnica dečjih ali se odmah razreši zato što puno pričamo puno... mislim da su shvatili to... ja nastojim da oni shvate da smo mi ovde jedna mala porodica jedna mala družina jedna mala porodica i oni to tako shvate i prihvate i sarađuju i pomažu jedni drugima i... ali kažem sve ostaje to na nivou škole... van škole već je to neki drugi život...

19 E : Je li imate još nešto da kažete? razmislite šta biste još mogli da mi kažete o njima

20 ICE2 : pa ne znam (rire spontané)... pa ne znam... ja sam ih nekako zavolela i mislim da sa njima kad bi bilo više saradnje saradnje u smislu... ja nemam nikakav konkretni problem sa roditeljima naprotiv vrlo korektan odnos mi imamo kad oni dođu... ali retko dođu... ja kažem... u stvari najveći problem je ta njihova nezainteresovanost za sticanjem znanja... a kad bi toga bilo više od strane porodice ja mislim da bi ta deca baš puno toga mogla da postignu...

21 E : mhm zainteresovanost za sticanjem znanja

22 ICE2 : za obrazovanjem... za obrazovanjem da... zainteresovanost za obrazovanjem... kažem oni ne vide potrebu da se školovanje izvede do kraja. Kod njih je to nešto što onako eto usput što mora (peu audible : « bitno da se... ???... ide u tu osnovnu školu) valjda je i zakon takav a ako ne ide onda oni gube neke privilegije jer ne mogu da dobiju socijalno ne mogu da dobiju dečiji dodatak ne mogu da dobiju neka druga socijalna primanja i pomoći i to je njihov prevshodni razlog zašto ih oni prvo pošalju u školu dobre većine da ne generalizujem i da kažem baš svi... ali vrlo je mali broj mali procenat koji shvataju pravo značenje školovanja obrazovanja... to je vrlo vrlo mali broj...

23 E : A kakav je onda odnos dece prema školi?

24 ICE2 : deca dok su u školi ona pokazuju stvarno veliki stepen zainteresovanosti za učenjem i rado prihvataju i učestvuju u svim tim aktivnostima školskim i mislim da vole... pa ono što sam rekla oni sami kažu kad su kod kuće njima je dosadno... oni kažu da im je u školi mnogo zanimljivije... možda je to zato što mi njima pristupamo eto tako baš sa velikom pažnjom i velikom željom znajući da u kući nema ko da im pomaže... nema ko u smislu da nema želje u kući imaju oni porodice... Onda mi ovde u školi baš mnogo maksimalno im se posvetimo a njima godi ta pažnja... zato valjda i vole i im jer se lepo i prijatno osećaju u školi...

(La professeure de maths est entrée dans le bureau de professeurs en disant un mot à mon interlocutrice. Elle n'a pas su que je menais l'entretien avec elle. J'ai mis la pause sur mon portable. L'institutrice a entrepris son propos).

suština je to što sam ti rekla... ima konkretno još neko pitanje?

25 E : **pa ne čisto šta... ako imate još nešto da... razmislite**

26 ICE2 : pa ne kod njih treba da se razvija ta svest... (peu audible: „Po meni svest jednog naroda je nešto naj...???... to je dugotrajan proces).

27 E : **ništa onda hvala vam**

28 ICE2: takođe i vama.

[Fin de la transcription]

Transcription de l'entretien avec l'institutrice de CM1

Institutrice : ICM1

Enquêteur : E

[Début de la transcription]

1 E : **Da li biste želeli da pričamo o Vašim učenicima?**

2 ICM1 : može naravno

3 E : **hm izvolite**

4 ICM1 : (elle rit) pa ja imam odeljenje trećeg razreda od šesnaest upisanih učenika pohađa deset učenika nastavu... uglavnom pohađaju redovno jedan učenik malo više izostaje na žalost to su neopravdani izostanci to izostajanje mu pravi velike smetnje u radu i teško prati gradivo uz primedbu da ništa ne radi čak i kod kuće... ostali učenici uglavnom redovno pohađaju ali svi u principu skoro svi jedno sedamdeset procenata učenika izostaje tako... bez nekog opravdanog razloga barem povremeno ako ne češće onda povremeno... od tih deset učenika šest je devojčica

četiri su dečaka... sa manjim ili većim uspehom ostvaruju se (un agent d'entretien entre dans la classe et interrompt un instant l'entretien. Elle doit nettoyer la classe afin que l'autre institutrice puisse y entrer avec sa classe. On continue l'entretien). u skladu sa svojim mogućnostima prate nastavu... u radu im je otežavajuća okolnost nedovoljno poznavanje srpskog jezika što je naročito problem sa usvajanjem novih termina od trećeg i četvrtog razreda... sporije je savladavanje i početnog čitanja i pisanja... veoma teško im ide usmeno izražavanje samostalno usmeno izražavanje i samostalno pisanje... pisanje sastava je jak problem... što se tiče matematike tu su uglavnom uspešniji... imaju problema malo više sa motorikom u radu sa lenjirom šestarom to je malo teže jer očigledno je nedovoljno razvijena motorika šake i prstiju... to se naravno vidi još od prvog razreda kada je u pitanju držanje olovke početno pisanje i tako... gradivo prirode i društva im je u principu interesantno ali malo imaju predznanja naročito kada se stigne u treći razred... prvi i drugi razred to dok je gradivo dok su oblasti vezane za neposrednu okolinu za kuću za školu i neposrednu okolinu... to je jednostavnije ali već od trećeg razreda predstavlja veći problem zato što deca vrlo malo izlaze iz sredine u kojoj žive i nedostaju im ta neka nedostaju im opšta znanja... očigledno ih malo dobijaju u kući zbog socijalne strukture roditelja porodice uopšte... najveći problem u radu sa njima predstavlja upravo ta nemotivisanost porodice da se školuju da stiču znanja ne samo da se školuju... oni imaju potrebu da deca idu u školu... ta potreba je vrlo često često vezana za dobijanje potvrde da su redovni učenici radi dobijanja socijalne pomoći i dečjeg dodatka ali sama motivacija za sticanje znanja i za obrazovanje je slaba nedovoljna... i to im otežava... taj deo stimulacije je neophodan i u stvari ih on negde koči dosta i vuče nazad... ajde pitaj Marija nešto (elle rit)

5 E : pa ništa rekli ste nemotivisanost porodica da se deca obrazuju je I možete još nešto da dodate? da se školuju nedostatak opšteg znanja kod dece...

⁶ ICM1 : tako je... u principu deca naravno kao i sva druga deca mogu da se zainteresuju za rad mogu da se motivišu za rad ali je neophodno dosta toga u samom pristupu promeniti u odnosu na odeljenja kojih ima u drugim školama gde nije toliki procenat i toliki broj romske dece... potrebno je zaista motivaciju i sam rad spustiti na neki niži nivo i ići sa nižim zahtevima jer se tako pre svega i oni osećaju bolje osećaju se uspešnije jer lakše usvajaju gradivo i potrebno ga je češće ponavljati MNOGO ČEŠĆE nego što mi imamo prostora za to i u pogledu nastavnih jedinica i samih časova uopšte njima je potrebno često ponavljanje i najčešće POGOTOVU od trećeg razreda

devedeset devet procenata njihovog rada se svodi na rad u školi jer kod kuće zaista vrlo malo koriste knjigu i svesku... domaći zadaci su skoro apsurd skoro... APSURD već od trećeg razreda... u prvom i drugom razredu još i rade uglavnom se roditelji trude toliko koliko mogu dok je početno čitanje i pisanje računanje dok su osnovne operacije do sto i tako... već kasnije samim tim što ni roditelji nisu vrlo često obrazovani do tog nivoa da mogu da prate gradivo trećeg i četvrtog razreda i deca sama po sebi izbegavaju i prestaju da rade... i onda je u stvari svi rezultati koji oni postignu su rezultati rada u školi... to naravno iziskuje i traži jako mnogo vežbanja traži mnogo ponavljanja... to nam ne dozvoljava u stvari da se bavimo složenijim stvarima za neki napredni nivo apsolutno što se tiče u pogledu zahteva... najčešće je maksimum znači srednji nivo koji dete može prosto da postigne i proprati kroz sam rad na času... mada ima zaista primera gde se trude i roditelji gde i roditelji čak iako nemaju završenu osnovnu školu se trude da deca savladaju da se obrazuju i veliki je uticaj starije braće i sestara koji su prosečni ili vrlo dobri odlični đaci koji utiču na mlađu decu pa i ta deca se trude i rade kod kuće koliko toliko znači opet u skladu sa nekim svojim mogućnostima i mnogo lakše usvajaju znanje... i taj uvek usvojeni nivo znanja je viši u odnosu na ove koji kod kuće ne rade...

7 E : slobodno razmislite ako imate još nešto da dodate...

8 ICM1 : meni lično smeta ta nedovoljna motivisanost roditelja njihovo nedovoljno interesovanje... oni nemaju potrebe vrlo često da dolaze u školu čak i na redovne roditeljske sastanke a o otvorenim vratima zaista da ne pričamo... već od trećeg razreda je to zaista retko retko... malo koji roditelj dođe da pita šta njegovo dete radi u školi... I evo jedan slučaj je bio juče... dečak je rekao da njegova sestra koji sad završava osmi razred verovatno neće ići u srednju školu pitala sam ga zašto pa ona učiteljice kaže nije neki đak ima dvojke i trojke ama je za to da ide u školu ali tata je rekao da njoj ne treba nema potrebe da ide u školu... prosto to brzo odustajanje od potrebe za školovanjem od značaja obrazovanja to je po meni problem koji je zaista veliki... šta je još? na primer konkretno kada se krene od prvog razreda moje je mišljenje da bi deca morala da budu u okviru predškolskog dela uključena u stvari sa tom decom ne mislim da ne rade dobro zaista rade dobro pogotovu ovde u predškolskom odeljenju kod nas u školi ali mislim da im nedostaje prosto vreme učenja i da bi trebalo da budu upućeni u neki vid rada u okviru predškolskog sistema vrtića poludnevnog učenja da bi došli sa boljim predznanjem jezika... to je deo koji po meni veoma važan jer oni u prvom i u drugom razredu slabašno vrlo često slabo govore

dosta je govornih poremećaja uz sve nepoznavanje jezika ali već negde evo sad krajem trećeg razreda počeli su i da pričaju isključivo znači samo kad je čas razgovaramo znači ono što moramo na srpskom... ali u svakoj međusobnoj komunikaciji pričaju maternji jezik... tako da i dalje imaju tu konfuziju koja ne da se ne smanjuje ne miruje i ne smanjuje se nego se povećava kad je u pitanju ovladavanje jezika... savladavanje nastavnih sadržaja (inaudible)

9 E : a njihov odnos prema školi?

¹⁰ ICM1 : pa njihov odnos prema školi je najčešće opušten... veoma malo dece ima koja se zaista bore sama sa sobom i imaju tu očigledno podršku roditelja i porodice da prate nastavu da idu u školu da usvajaju znanje... kod većine je situacija kod same dece je motivacija ja moram da idem u školu da bi dobio potvrdu za socijalno odnosno ja MORAM MORAM tako da tu onda dolazi do velikog problema... oni rade na času ja zaista nemam taj problem... oni na času rade ali ako se to ne ponavlja narednih dana domaći zadaci se veoma veoma retko rade... najčešće dolaze sa izgovorom... oni su radili domaći u prvom i drugom razredu sad dolaze u školu svakodnevno to je već duži period par meseci ako su dobili domaći zadatak juče danas dolaze sa tim da su zaboravili svesku zaboravili knjigu zaboravili da urade domaći... od njih deset dođe dva učenika eventualno tri učenika da su uradili domaći... da su pokušali da ga urade... znači nije stvar u tome da ne umeju oni prosto i ne pokušavaju... isključivo im dajem samo najjednostavnije zadatke znači samo osnovne stvari za domaći samo onakve kakve su rađene na času... da se nauči PESMICA makar to bila i jedna strofa samo znači i delić pesmice... s te strane odnos prema školi je zaista onako ili je slaba motivacija za pohađanje sve što treba da donesu kao što je pribor znači ne nešto što je skupo olovka lenjir je problem o šestaru da ne pričamo O ŠESTARU da ne pričamo... (inaudible) kupovina knjiga to je ogroman problem to je jako teško... odnos prema knjizi koji su dobili čak ne koju su i koju kupe i koju su dobili je apsolutno na nikakvom nivou... knjiga im ne znači ništa sveska... ali opet mislim da je u tom pogledu odnos pre svega porodice prema (inaudible) odnos roditelja prema detetu učeniku i prema školi i uopšte prema obrazovanju ključan...

¹¹ E : A odnos roditelja prema deci šta ste hteli time da kažete?

¹² ICM1 : pa odnos roditelja prema deci sa te strane je isto potpuno opušten... roditelji se zadovoljavaju s tim ja sam rekao i JA SAM REKAO i to je to... ali tu neke sistematičnosti i temeljnosti svakodnevne nema... deca kasno ležu u jutarnjoj smeni mi zevaju na prvom času...

prvi čas uvek mora da bude neki čas koji je vezan za neko brzo smenjivanje aktivnosti da li je fizičko da li je muzičko znači ništa od mirnih aktivnosti ne može da uspe... prosto matematiku na prvom času u jutarnjoj smeni ne može da (inaudible) to je već par meseci tako... teško prosto spavaju... očigledno je u tom segmentu odnos prema deci nema ga otežan... kaže roditelj ja legnem ne znam šta on radi ne znam kad je on legao... kasne često na nastavu to opet ne zbog toga što oni ne ustaju na vreme nego zato što roditelji ne ustanu na vreme ne spremе ih za školu ne upućuju ih u pripreme da se spremе ranije da pripreme knjige sveske pribor da se na vreme probude... deca ne doručkuju kod kuće to je veliki isto problem u prepodnevnoj smeni... ne doručkuju dolaze čekajući veliki odmor ne nose užinu od kuće idu da kupuju... to je pekara i to je gazirani sokovi ili je čips smoki i koka-kola... to je zaista onako poprilično diskutabilno što se tiče odnosa roditelja prema deci... tako...

13 E : A što se tiče vašeg odnosa sa njima šta možete da kažete?

14 ICM1 : roditeljima?

15 E : **sa decom**

16 ICM1 : pa ja nemam zaista neki problem sa samom decom nemam problem... oni su disciplinski zaista jedno jedna grupa učenika mala grupa učenika koji su vrlo složni... imaju svoje uobičajene uzrasne osobenosti koje su karakteristične za svu decu tog godišta pa i za njih i da se družе koškaju začikavaju... ako ja prevaziđem u sebi tu varijanti da oni domaći da ja ne očekujem da će oni domaći da urade I zaista sad već ono dam ja taj domaći taj domaći je najčešće vrlo simboličan da ako ga ne urade kod kuće onda ga radimo na času... kad ja to prevaziđem odnosno kad sam ja to uspela sa sobom da prevaziđem zaista nemam problem... prosto prihvatam da je tako (inaudible) nemam taj deo povratne informacije iz kuće i porodice i prosto guramo i radimo ovako kako možemo da radimo... sve ono što usvajamo usvajamo na času... da se ČESTO ČESTO prave varijante obnavljanja čak onda i kad nisu planirane da to prosto ono čim se uštine jedan minut slobodnog vremena da se završi neki zadatak brže da se onda ponavlja da se traže prosto razno razni načini motivacija da bi oni što više zapamtili ne samo (inaudible)... ne idem preširoko zaista sam neke stvari skupila sažela maksimalno koliko sam mogla... eliminisala na primer učenje izvođenje osnovnih računskih operacija na različite načine tipa sabiranja... ja njima pokažem odrade oni zadatak dva ali ne insistiram na nekim na puno različitih varijanti sabiranja na primer koje su predviđene... kada je bilo u drugom razredu radili smo dosta usmeno to sam u ovoj

generaciji primenila prvi put... intenzivno usmeno sabiranje i oduzimanje bez pisanja... pisanje im dosta teško teško pada u tom nekom ajde da ne kažem prvom razredu ali i drugom razredu... pisanje im teško pada najverovatnije zbog same motorike pa im ide dosta sporo tako da smo dosta toga usmeno radili i vidim da je dalo mnogo bolje rezultate nego ranije... i to primenjujem na primer kad je priroda i društvo... znači mnogo više da se usmeno ponavlja da manje pišu da manje odgovaraju na pitanja pismeno jer prosto je to način da oni više upamte... ako je to način ja sam ono i taj način prihvatila samo da oni što više znanja ponesu... i zaista moj je utisak da nose više znanja kroz taj usmeni rad... čak su oni uključeni prosto u našu verbalnu komunikaciju ne moraju da pišu jer im stvarno pisanje ne znači ništa...

17 E : **je li imate nešto da dodate?**

18 ICM1 : ništa više ugnajvila sam te dosta (elle rit)...

19 E : **hvala vam puno**

20 ICM1 : nema na čemu

[Fin de la transcription]

Transcription de l'entretien avec la professeure de français

Professeure de français – PF

Enquêteur – E

[Début de la transcription]

1 E : **Da li biste želeli da pričamo o vašim učenicima?**

2 PF : da želela bih izvolite...

3 E : **izvolite**

4 PF : da e ovako pa... sad generalno o svim učenicima?

5 E : da o svojim jeste

6 PF : da... pa onako dolaze iz veoma specifične sredine u kojoj odrastaju mnogo se razlikuju od ostalih učenika sa kojima sam radila i mislim da je ta njihova sredina u kojoj odrastaju u najvišoj meri i utiče na njihov rad u školi... i.. ne znam to je... onako malo socijalna sredina koja je... da kažem iz ugrožene socijalne sredine... sa druge strane to su deca kojima maternji jezik nije srpski jezik i mislim da u mnogome to što im je maternji jezik drugi jezik romski mnogo utiče na njihov rad i uspeh u školi a onda sa druge strane je tu i socijalno okruženje zapravo u kome odrastaju odnosno s roditeljima odnosno odnos njihovih roditelja prema njima utiče takođe na njihovo ovaj i obrazovanje i ponašanje u školi i prosto uspeh u radu... tako da eto ovaj ima dece koja se trude koja redovno pohađaju nastavu i koji su željni da nešto saznaju a sa druge strane postoje deca kojoj ponašanje nije da kažem primereno i u skladu ovaj kako bi trebalo da bude na času kako bi trebalo da bude u školi tako da je ovaj... ali onoliko koliko sam mogla zaista da upoznam i prosto u razgovoru sa kolegama sve se zapravo svede na isto a to je da su to deca iz problematičnih porodica gde su porodični odnosi veoma nesređeni i to se naravno i sve reflektuje i na njihov rad u školi tako da eto... to je neki moj utisak... znači što mi se dogodilo mislim s jedne strane što se tiče jezika bila sam u drugom razredu čini mi se na početku školske godine gde smo ponavljali i gde sam ja pokazivala je m'appelle (elle met les mains sur la poitrine) comment tu t'appelles i deca koja bolje govore srpski i lakše komuniciraju na srpskom su shvatila međutim dete koje ima veoma malo kontakta sa srpskim jezikom kada sam ja objašnjavala šta želim njima da kažem nije me razumelo onda su ni njemu objasnili na romskom i meni je dete automatski odgovorilo na francuskom znači bez problema... tako da jezička barijera im je velika stvar... s druge strane jeste i obrazovanje njihovih roditelja i onda ti porodični problemi koji mislim da kako mogu da zaključim to je onako baš... to se sve naravno kažem reflektuje na rad u školi i ta deca čini mi se zaista slabo napreduju zbog nesređene porodične situacije... ne znam da li treba još...

7 E : aha što se tiče tih nesređenih porodičnih odnosa u kom smislu?

8 PF : pa mislim da tu roditelji kada ih pozivam ukoliko dete napravi neki problem u školi roditelji se ne javljaju ne odgovaraju na pozive uvek imaju nešto što im je na prvom mestu a što nije u vezi sa njihovom decom ni u vezi sa njihovim obrazovanjem ni vaspitanjem a onda čujete da ne znam mama je napustila decu ili tata je napustio decu pa ne znam u tom smislu neretko se može reći da ima i nasilja tako da eto na to mislim kada kažem nesređeni porodični odnosi nema ono kao da

dete prosto ima neki redosled idem u školu posle škole imam aktivnosti i tako dalje... toj deci su potpuno nepoznate vanškolske aktivnosti... kad sam ih pitala da li vi imate vanškolsku aktivnost nekolicina dece koja su rekla da igraju fudbal za devojčice pogotovu... čini mi se da dečaci imaju malo više oni su vezani tu za fudbal ali kad sam pitala devojčice njima su u potpunosti nepoznate vanškolske aktivnosti bar onoliko koliko sam ja... ne znam da li kao crtanje ili nešto škola crtanja pa ne znam ples ili gluma znači dete ko je da kažem ako se tako može reći iz normalnih sredina to je prosto njima potpuno strano... pogotovu devojčicama... dečaci su tu kažem fudbal ali one ne ništa od toga... to ne postoji

9 E : aha pričali ste o radu i uspehu u školi odnos roditelja prema deci je l možete nešto malo da

10 PF : pa što se tiče odnosa roditelja prema deci to je zato što roditelji su im suviše mladi... onda kada su i oni mladi ne mogu da čini mi se da kao roditelji koji su malo stariji imaju malo više iskustva i obrazovanja i tako dalje pa da na drugačiji pristup nađu svojoj deci ovde ne znam sad da li je to ali dete bukvalno rađa dete i to je samim tim i roditelj je na neki način dete i nezreo a u situaciji je da preuzme ulogu roditelja i čini mi se da je to nekako taj i sam pošto je nezreo ne može da postupi na adekvatan način pristupi deci i onda je tu nekako taj problem jer i te veoma mlade majke koje dovode decu u školu da vidite da je to negde dete je prvi razred a majka ne znam... ako ima dvadeset godina to je... mala je ta razlika i onda mi se čini da su roditelji nezreli i onda se to tako sve reflektuje i na decu i na taj neki odnos... dosta se doga... veliki broj puta ne znam dete ne dolazi u školu zato što ne znam roditelj se uspavao ili pozovete roditelj spava prosto na neki način to sve naravno utiče na dete i to je taj neki odnos koji ne bi trebalo nije u redu jednostavno... to je neko moje mišljenje...

11 E : mhm a što se tiče rada i uspeha njihovog u školi?

12 PF : pa, ono što oni rade u školi čini mi se da vrlo malo odnosno ništa ne rade kod kuće i to što se radi radi se u školi... ima dece naravno koja i nešto urade kod kuće i to se vidi... znači ona deca koja rade kod kuće koja rade domaći i tako dalje kod njih ili koja idu u boravak kod njih je mnogo bolji napredak nego kod dece koja nemaju da kažem taj neki redovan rad neki ustaljeni raspored koja bi deca njihovog uzrasta trebalo da imaju i sve to naravno loše utiče na rad u školi... kažem postoji u velikoj meri i ta jezička barijera zato što i roditelji budući da su i sami mladi i da su napustili i školu i neretko imaju samo osnovnu školu ne umeju da objasne deci... sa druge strane

roditelji na primer ne znaju ćirilčno pismo i a je li sve su knjige udžbenici su uglavnom pisani ćirilicom i onda ne umeju deci da objasne čak i kad hoće... dolazili su mi roditelji koji kažu nastavnice ja ne znam ćirilicu ni supruga ni ja mi znamo samo latinicu ako možete da objasnite recimo srpski jezik glasovne promene pošto mi to ništa ne razumemo i ne znamo to pismo... tako da naravno i onda dete ne može da napreduje da postiže taj uspeh koji bi trebalo da postigne i onda je to problem... pa ne znam da li

13 E : **razmisli ovako još slobodno razmisli ne moraš da pričaš sve vreme**

14 PF : pa to ne znam to mi se događalo... sad ne znam da li ćeš ti to da

15 E : **ne ne ništa ne brini**

16 PF : ne znam kažem roditelji su vrlo dosta i nezainteresovani pa se takođe i to reflektuje na rad i uspeh u školi i deca su sama nezainteresovana nemaju ni model na koji mogu da se ugledaju zato što je za njih prosto... kako moji roditelji mogu da žive evo vidite ja imam to to i to u smislu materijalnih stvari telefon mogu da kupim sebi šta ja poželim i moji roditelji to isto tako a šta će mi škola i mislim da je to eto i to se često događa tako da njihov uspeh u školi nije nešto što je primarno... oni zapravo uspeh u školi i ne vide kao nešto što će im pomoći da napreduju u životu jedan deo dece... ona deca koja se trude kažem na žalost nemaju tu podršku od strane roditelja jer i sami roditelji ne mogu da im pomognu i oni su na neki način ograničeni je li ne mogu dolaze i onda u školi i onda naravno dolaze u školi i pomažemo koliko možemo ali sa druge strane postoje deca koja ne vide uspeh u školi kao nešto što je njima bitno kao nešto što je ne znam okej ja sad ako završim školu ja mogu sutra ne znam da upišem dobru srednju školu ili fakultet... njima je fakultet prosto to za njih ne postoji... jer sam pokušala sa njima da razgovaram jer zašto da ne znam zašto da ne učiš zašto da ne naučiš osnovne stvari da sutra neko može da ti kaže da ne znam... recimo da čokolada košta 200 dinara ako je čokolada 110 dinara... davala sam im neke banalne primere na šta su oni mene to ne zanima... mi imamo sve u životu što želimo i njima je više škola nešto kao ne znam kao eto došli smo tu čisto kao malo da provedemo vreme pa... i što sam primetila o uspehu u školi oni nemaju razvijene radne navike... pitala sam ih to pa dobro šta vi radite kako izgleda vaš dan... onda su oni rekli mi dođemo iz škole jedemo spavamo izađemo na ulicu šetamo se gledamo serije... ili dođemo spavamo gledamo serije... devojčice uglavnom nemaju taj fudbal je li što sam pričala to sve... znači to je njihov dan i to je 95 % đaka... bar ono što sam ja s njima razgovarala... jer me baš zanimalo šta je to što oni rade kako izgleda njihov

dan... za njih postoje serije i to isključivo turske serije oni to obožavaju i da se šetaju ne znam da provode vreme vidim da dosta vole da da imaju sad ne razumem njihove običaje ne poznajem njihovu kulturu ali kod njih postoje ne znam svadbe postoje balovi koji oni znači oni su vrlo aktivni i ovako znači nisu ali prosto ništa to ne uključuje neko obrazovanje nešto ne znam i to su naravno se naravno reflektuje i na rad u školi...

17 E : da da... a rekli ste roditelji su ograničeni u nekom smislu

18 PF : jesu zato što oni rade poslove koji su vrlo slabo plaćeni... ni sami nisu ulagali dovoljno u obrazovanje i sami su čini mi se negde razmišljali okej ja ne moram da znam ćirilično pismo dajem primer sa kojim sam se ja susrela znam latinicu ili ne moram da znam da koristim časovnik koji ima isključivo kazaljke kad već imam digitalni je li sat na telefonu... i onda na primer kada se uči nešto u školi četvrti razred to na primer deca su me pitala da im objasnim kako se gleda na sat... Zato što kako učiteljice pošto imaju časovnik u učionici i imaju ne znam brojevi i to sve kako mi sad da znamo koliko je minuta kako vi kažete na primer tri i deset pošto smo bili u popodnevnoj smeni... kako vi znate? pa rekoh dobro da li su vam mama i tata objašnjavali to... pa ne to naši roditelji ne koriste mi imamo telefon na telefonu postoje brojevi i onda oni... u tom smislu sam mislila zato što ni roditelji čini mi se negde znaju idu čini mi se linijom manjeg otpora... ovo mi je lakše ovo ću da zapamtim tamo gde treba negde da se potrudim pa da bih znao i svom detetu sutra da kažem to ne primenjuju... ja kažem da su deca nekako čini mi se i sama ne znaju a i roditelji čini mi se idu tom linijom manjeg otpora... zato kažem da su na neki način i oni sami ograničeni ljudi da ne mogu ne znam danas sutra da popune neki formular ili nešto... i tako eto... i što sam se susretala recimo sa izbor za Savet roditelja zato što roditelj koji bio član saveta roditelja otputovali su u inostranstvo i onda je trebalo da se vrši reizbor i pitala sam jednu majku koja redovno dolazi i ona je rekla kako ona nju je sramota zapravo da bude član Saveta roditelja zato što ona ne zna dobro da čita i da piše... ona zna neke osnovne stvari... pritom je žena u jednom razgovoru nezavisno od tog koji se odnosi na izbor Saveta roditelja rekla mi je da ima trideset i osam godina i da je prosto mlada je žena i ona kaže mene je sramota jer će tu biti verovatno neki papiri da se pročitaju i da se protumače i ja dosta stvari ne razumem jer ne znam dobro da čitam i da pišem... ono što dobro znam to je da se potpišem a da vodim neku konverzaciju nešto da ja tu branim stavove koji su za dobrobit dece ja to ne razumem... i onda kada mi roditelj tako iskreno kaže ne mogu da očekujem da mi dete sutra dođe na čas i nešto ja njemu objašnjavam i shvatam

da njemu kod kuće roditelji ne mogu da pomognu... tako da eto u tom smislu mislim da su roditelji na neki način sprečeni ograničeni... možda je ograničeni prejaka reč možda se nisam dobro izrazila... ali roditelji su prosto u nemogućnosti da pomognu svojoj deci... to je tako čini mi se nekako generacijski nažalost... to mi se stvarno desilo... znači stvarno govorim iskustva koja su bila

19 E : **mhm je l imate još nešto da dodate u vezi vaših ĐAKA možda?**

20 PF : pa ne u suštini činjenica je da su to deca kao i svaka druga deca ali da je u mnogome njihovo ponašanje prosto... jednostavno njihovo ponašanje u školi je uslovljeno kao i kod druge dece uslovljeno okruženjem u kome odrastaju... taj model koji posmatraju oblikuju se po njemu i postaju kao taj model tako da eto...

21 E : **a kakav je vaš odnos prema njima? to jest kakav odnos imate sa njima?**

22 PF : dobar... usudiću se reći dobar (elle rit)... možda je pretenciozno ali ću reći dobar pogotovu sa mlađim odeljenjima... starija odeljenja mislim da je tu potrebno kao i za sve da se upoznaju... mlađa odeljenja su neposrednija jer su još uvek deca i imaju taj onako neposredniji pristup i to sve a stariji pošto su u pubertetu naravno tu je malo teže sa njima ostvariti kontakt ali ok je odnos sve je u redu... uspostavili smo neki odnos zna se šta može šta ne može i onda možemo... naravno uvek ima izuzetaka kod dece kod koje autoritet je li ne ali kod većine dece da može da prođe

23 E : **aha rekli ste šta može šta ne može u kom smislu?**

24 PF : pa recimo postoje znači ako kažem telefon NE MOŽE uzeću telefon doći će roditelj ili na primer devojčice su koristile dosta labelo na času ili ne znam deca uvek imaju nešto što će... onda sam okej uzeću ti ili recimo skini kačket stavi kačket skini kačket on stavlja kačket i onda sam rekla ok ja ću da ti uzmem ovaj kačket i to je kraj priče i onda oni sada znaju prosto nastavnica uzima ili ne znam parfemi su bili pa je bila šminka i tako dalje i onda okej ne može to na času... ja to oduzimam nećeš dobiti neko vreme i onda oni znaju prosto nastavnica uzima stvari nema... ima neka granica i prosto ne može... eto na primer to... al da kažem je uspelo na taj način... ovo može ovo ne može... ali ima tu dosta stvari koje ne mogu bez obzira koliko se trudim... ali neke stvari što može onda znaju okej nastavnica to uzima ona neće to vratiti do kraja školske godine... do kraja školske godine tako da imamo još dve nedelje (on rit toutes les deux).

25 E : **dobro je l imate još nešto da dodate?**

26 PF : ne

27 E : **hvala vam puno**

28 PF : hvala vama

[Fin de la transcription]

Transcription de l'entretien avec la professeure de serbe

Professeure de serbe – PS

Enquêteur – E

[Début de la transcription]

1 E : **Da li biste želeli da pričamo o vašim učenicima?**

2 PS : da

3 E : **izvolite**

4 PS : (elle rit) i sad ja treba da... pa da

5 E : **izvolite**

6 PS : (elle rit) pa mi smo do sad pričali mogli smo to sve da strpamo ali dobro... pa naši učenici su vrlo specifični dolaze iz porodica koje ne vode baš računa o tome koliko se u školi uči šta deca u školi saznaju... više ih interesuje neka druga strana a to je ta strana vaspitna naročito vode računa o devojčicama koje u ovom periodu rano sazrevaju pa imaju neka druga interesovanja a što se učenja tiče vrlo je slabo... ima nekih porodica koje su ja ću pričati o našoj školi konkretno dece koje su imale podršku u kući i vrlo se vodilo računa o obrazovanju tu konkretno mislim na onu Dajanu... moja Emina kako beše prezime nije ni važno

7 E : **J**

8 PS : tako je... dakle to su bila deca koja su se borila za uspeh i postizala su uspehe... međutim odselila su se dakle svaka od tih porodica našla je neki svoj put ili bolji interes zaradu u nekoj drugoj zemlji... dakle nisu se odselili iz škole što su se iselili što su otišli negde drugde u kraju u neku drugu školu nego su otišli u inostranstvo... imamo različitih problema osim tih čak su i najmanji ti što deca slabo uče pre svega su problemi vaspitni i borimo se s time kako znamo i umemo... imamo slabu saradnju s roditeljima koji ne dolaze baš na roditeljske sastanke izbegavaju sve svoje obaveze u vezi sa školom na bilo kakvoj akciji ne učestvuju ne podržavaju prosto se ne interesuju... to je stvar... prosto ih ne interesuje ne interesuju ih te stvari vezane za školu... mi često kažemo među sobom da dođu u školu da se zabave da vide društvo da provedu vreme... neke dece ima iz porodica vrlo vrlo siromašnih pa dođu stvarno tu da... pa ne mogu sad da kažem da prezime zimu ali znam kad padne kiša da neka deca ne dolaze u školu jer nemaju šta da obuju... i toga imamo ne mnogo ne mogu da kažem ne mnogo... s jedne strane imamo takvu decu a s druge strane imamo decu koja su vrlo dobrog materijalnog stanja i koja nešto takođe pokušavaju da postignu neki uspeh ali... manje radom a više nekom pričom i nekim drugim trikovima (elle rit) eto... tako da eto borimo se kako znamo i umemo... napredak je slab ima malo rezultata ali pokušavamo na sve načine da ih animiramo i da ih u stvari obrazujemo kolko-tolko... bar ono osnovno i najosnovnije (elle rit)

9 E : **rekli ste napredak je slab i ima malo rezultata**

10 PS : da

11 E : **je l možete malo da...**

12 PS : pa... dok je bio mešoviti sastav radilo se onako... mislim sad po ovoj podeli nekoj osnovni srednji i napredni nivo ovo je osnovni a možda čak i ispod osnovnog a sa takvim znanjem ne mogu da se postižu rezultati ni u školi a ni van škole... a vrlo je važno već koliko godina unazad se škole klasifikuju po tom nekom uspehu po broju poena rangiraju se... mi smo na poslednjem mestu baš iz tog razloga... dakle nemamo rezultate u tom smislu pa verovatno nastavnici nemaju ni motivaciju... vrlo je složeno to pitanje i sve je povezano... dakle kad nemamo rezultata ovaj neke stvari se ne stave na svoje mesto i onda to ide u neku drugu krajnost... eto dakle apsolutno nema rezultata van škole ni u školi nisu zainteresovani ne dolazi se na časove dopunske dodatne kad god mogu da eskiviraju da ne rade ne rade ali ovaj... fale tu deca koja bi se prosto pomešala i koja bi povukla malo da to bude malo drugačije... prosto ne dostaje to mešanje eto... oni su tu sami pa

nije baš ne znam koliko ćeš ti sad da koristiš to ime nije baš etnički čist ali videla si i sama da tu stvarno ima mali broj ove druge da kažemo neromske dece i to nije u redu... nije u redu zbog same romske dece koja treba da se mešaju UČE JEZIK... kada su zajedno i u grupi oni govore romskim jezikom a u školi što nije dobro tu treba da uče srpski jezik i da se socijalizuju ali kad su u grupi normalno da pričaju romski jezik zašto bi pričali srpski jezik kad se međusobno odlično razumeju... tako da ima tu niz stvari koje bi trebalo nekako drugačije ali ja iskreno mislim da je sad za to već onako poprilično kasno... eto...

13 E : a rekli ste da treba da uče srpski jezik i da se socijalizuju

14 PS : OSNOVNA stvar... stvar je osnovna što neki sad više ne znam kakva je situacija... jedno vreme je bila takva da su ih dovodili iz inostranstva pa uopšte nisu znali jezik... sad je situacija malo drugačija... to su deca koja su odavde dakle ali oni u svom okruženju u svojoj kući ne vodi se računa o tome da pričaju srpski pričaju isključivo romski i onda kad dođu u školu i to nastave vrlo je teško da se radi s njima i recimo konkretno za srpski jezik kada se radi neki tekst mi ne radimo analizu teksta mi nekad po ceo čas radimo nepoznate reči tumačimo da mogu da razumeju osnovne stvari i nema više onoga da se nešto podrazumeva nego svaka reč mora da se objasni jer oni... stvarno čovek ne može da zamisli koliko im je jezik nepoznat... i bilo je nekih ideja pre sad u mlađim razredima da uvedemo časove dodatne nastave srpskog jezika ali to nije zaživelo... ne znam zašto trebalo bi da se angažuju tu ne samo mi nastavnici nego pre svega učitelji ali nije bilo nekog naročitog interesovanja... a ja pretpostavljam da je lomovi su pa gledali su svako je gledao gde će da nađe novo radno mesto i tako dalje a ne da se bavi tim problemom jer smo mi svi kao na ledu.. svake godine na početku mi nastavnici imamo priču nesiguran posao da l će se škola zatvoriti neće i bavimo se nekim drugim stvarima a ne konkretno tim čime bismo mi unapredili u stvari i pomogli toj deci da se bolje socijalizuju da bolje uče da ima nekih boljih rezultata...

15 E : da da... rekli ste nastavnici nemaju motivaciju

16 PS : jeste... motivacija MORA da se postepeno gubi i sve je stvar individualna ko je kad izgubio da l je izgubio u kojoj meri je izgubio dakle stvar je individualna ko se koliko bavi sobom svojim poslom i time šta u stvari hoće od te dece od tog posla i tako dalje šta hoće da postigne... ali primetno je da je koliko ja mogu da procenim da je svima nama motivacija pala baš zbog što nema odgovora i što prosto to ide u nekom smeru koji nije napredak...

17 E : razmislite da li imate još nešto da kažete...

18 PS : mmm... pa ne znam... ma ima tu niz stvari mislim (d'un ton exaspéré)... svako dete je neka priča za sebe i ne može čovek nije to kao negde u nekom razredu pa sad vi imate dvoje troje dece da kažemo pod znacima navoda problematične... da li je to što se tiče učenja da li je to što se tiče ponašanja... sad su uglavnom naša odeljanja jako su mala deca se uglavnom tako ponašaju... neprimereno za školu tako da... ja mislim isto prosto da tako se ponaša većina određenih velikih kazni nema i onda kad je već sve dozvoljeno što da se ne iskoristi... to su pre svega ti neki vaspitni problemi... sad uključujemo mi tu i ne znam psi da po toj nekoj sistematizaciji mi smo izgubili pedagoga škole umesto da smo dobili još ljudi stručnih od logopeda još jednog psihologa i nadalje ljudi koji bi se bavili tom decom stručno na stručan način jer nama je primarna nastava je i tako mi smo čak izgubili ljude imamo samo jednog psihologa u školi što APSOLUTNO nije dovoljno za ovu decu i problematiku koja je u našoj školi... APSOLUTNO nema sluha ni razumevanja za nas... ali ne mislim u smislu nekog kukanja sad jao nas niko više ne voli nit nas ceni nit nas nego prosto nema uopšte nikakvog interesovanja... svi sve znaju već godinama unazad ali prosto su nas pustili da se sami tako urušimo i eto... ostasmo i ove godine... eto (elle rit doucement)... to je... ne znam šta bih još ako tebi nešto padne na pamet pa u kom pravcu da se... priča

19 E : rekli ste svi već znaju problematiku

20 PS : jeste mislim na ovo ministarstvo čiji smo mi u stvari i deo i godinama unazad su obavestavani i o broju dece odnosno oni su tražili podatke mi smo njima davali te podatke međutim nije se ništa preduzimalo da se neke stvari reše a moglo je da se reši jednim jedinim potezom za koji oni stvarno nisu zainteresovani a to je da se vrati teritorijalna podela onda bi sve škole bile namirene jer ovde je stvarno teritorija jeste to romsko naselje blizu ali sva okolna naselja su neromska... a situacija u školi je takva da imamo samo jedan razred u stvari srpske dece... tako da ne vidim uopšte neko rešenje problema ni neku budućnost škole jer nema onih radikalnih zahvata koje bi doprinele nečemu... pritom sad je stvarno i suludo očekivati da počnu da se upisuju i druga deca ostala deca sad je stvarno za to kasno... bilo je prilike bilo je i pre nekoliko godina ali nismo imali pomoć ni od koga a naročito od osnovnih škola koje su radile u interesu svom a to je upućivale su romsku decu na našu školu... mi smo se stvarno držali zakona i primali smo decu koja su nam se obraćala i dolazila to su uglavnom bila i romska deca i nismo ih vraćali nijedno dete nismo vratili... ima još jedan problem a to je problem izostajanja iz škole... ima dosta raznih

grupa kako bih ih podelila... neka deca koja... ne mogu da kažem deca dakle roditelji neodgovorni pa prosto deca se uspravljaju ne dolaze na vreme i tako... ima druga grupa koja kasni redovno na časove jer isto nema nikakav doživljaj da je čas nešto što je obaveza što je važno neka disciplina koju ne bi trebalo da prekrše... znači prosto ponašanje u školi... a ima dece koja naravno ne svojom krivicom roditelji odvođe u strane zemlje naročito Nemačka Švedska i onda oni tamo budu po dva tri meseca... kada je to preko godine mi izlazimo deci u susret i polažu razredne ispite a kada odu na kraju godine prosto nemaju prilike da završe godinu i tako gube ponavljaju gube godinu ne polažu razred... pa onda imamo decu različitu koju neki roditelji odvođe i više puta i prestare za osnovnu školu završavaju u toj školi koja ne znam kako se vodi da li je škola za odrasle ili nije školu Branko Pešić gde imaju mogućnost da za jednu godinu školsku završe dve i masovno su prošle godine i pretpošle odlazili u tu školu da bi završili i imali bar to osnovno obrazovanje... eto dakle nema nikakvog interesovanja da se ti problemi rešavaju... nema... (elle rit)

21 E : rekli ste sad je kasno da se upišu druga deca u školu i da postoji samo jedan razred srpske dece u školi e l možete nešto malo još o tome da kažete

22 PS : jeste pa kada su se ova deca koja su sada šesti razred upisivala već je tad bio trend da se ne upisuju ovaj neromska deca ne upisuju u školu i nekako je to najviše ličnim angažovanjem učiteljice došlo do toga da se skupi grupa dece koja se evo održala i do danas i da ostane da kažemo jedno takvo odeljenje... a šta si me pitala pre toga za?

23 E : **pa...**

24 PS : da li je kasno?

25 E : **to da li je kasno rekli ste da je kasno**

26 PS : vrlo je teško očekivati sad jer već taj trend dugo traje... vrlo je teško da će sad neko sam da dođe i da upiše dete u školu gde stvarno... škola je na vrlo lošem glasu zbog toga... ali samo zbog toga zbog te eto...

27 E : **zbog čega?**

28 PS : eto te nacionalne nacionalnog sastava u školi... mislim da je to jedini i osnovni razlog zato što naši nastavnici koji vremenom gube fond i posao u drugim školama rade u pod znacima u najelitnijim je l zemunskim školama... imamo nastavnicu istorije koja radi kod nas i u Savatiću

imali smo našu Miru koja radi u Mitraljeti koja je vrlo škola ovako po tim bodovanjima i rang listama u vrhu... dakle isti profesori rade u školi ali sad materijal s kojim radimo dakle deca nije nešto od čega može da se pravi uspeh prosto to... i sad ne možete očekivati od nekog da sad dođe i dovede dete u školu koja prosto nema po tom nekom rangiranju nema nekog uspeha... to je škola koja je nekad imala preko hiljadu sto hiljadu dvesta dece... tad je isto bilo romske dece al su bili isto vrlo izmešani i prosto je to bila vrlo vrlo jaka uspešna škola... ne mogu ja sad da tražim razloge kako je bilo uglavnom to je bilo kad je jedan talas vraćen iz tih zapadnih zemalja zapadne Evrope i prosto su direktorka tadašnja pootvarala još valjda dva razreda prvih i prosto su prevagnuli nekako... nije bilo više te ravnoteže e to je najbolje reći... izgubila se ta ravnoteža i onda je vremenom dolazilo do tih stvari... al smatram da su u školi vrlo korektni da se trude da svakom izađu u susret svakom detetu da se svakim detetom bavimo baš onako na jedan topao način... i da za sve imamo razumevanje ali da je prosto to nedovoljno da se nešto više postiže... pre svega radimo na verovatno vaspitnim problemima a ne na obrazovanju...

29 E : **mm hoćete još nešto da dodate?**

30 PS : ne! hoću da pijem kafu

31 E : **dobro dobro zahvaljujem vam se**

[Fin de la transcription]

Annexe 3 : Corpus – directrice

Guide d’entretien

École

1. Qu’est-ce que vous pourriez me dire de votre école ?
2. Pourriez-vous me raconter comment cette école est devenue « rom » ?
3. Quelles sont les difficultés auxquelles vous vous confrontez en tant que directrice ?

Élèves

1. Pourriez-vous me parler des élèves de cette école ?
2. Comment est-ce que les parents des élèves serbes réagissent envers les élèves roms ?

Enseignants

1. Pourriez-vous me parler des enseignants de votre école ?

Conventions de transcription

[...] mot inaudible	? intonation montante ! intonation descendante
... pause courte (1s) ... variation de durée de la pause	= liaison inhabituelle
MAS : accentuation	(rire)
Souligné : chevauchement	Petites majuscules pour les noms propres

Transcription de l'entretien avec la directrice d'école

Enquêté : Directrice d'école

Profession : professeur de français

Expérience : 24 ans dans cette école

Contexte de l'entretien :

Date : le 25 mai 2017

Lieu : Bureau de directeur

Durée : 19'23

Directrice : D

Enquêteur : E

[Début de la transcription]

₁ E : Recitez mi šta biste mogli da mi kažete o vašoj školi?

₂ D : o školi S mogu da kažem da je ona osnovana 1964. godine dakle ove godine puni 53 godine postojanja... u vreme kada je osnovana iako su bile tu okolne škole bilo je mnogo više učenika mnogo više dece tako da je u to vreme škola radila u tri smene... znači više od hiljadu učenika je bilo u školi... međutim vremena su se polako menjala na žalost i škola je spala na svega trista i nešto učenika trista petnaest konkretno ove školske godine... ovde je uvek bilo Roma zato što tu ima jedna romska ulica ali su Romi bili ravnomerno raspoređeni i po okolnim školama... međutim od 2009. godine ukinut je zakon koji je bio obavezujući za teritorijalnu pripadnost... znači ulice su bile podeljene koje su pripadale kojoj školi i to se jako poštovalo onda je broj Roma bio ravnomerno raspoređen po svim školama... međutim od 2009. godine taj član zakona se ukinuo i roditelji mogu da biraju u koju će školu da upišu svoje dete... postepeno dakle mi smo stigli do brojke da je 88 % učenika romske populacije ove školske godine u S... nemamo podatak koliko ih je u ostalim školama ali mi očigledno imamo jedan veliki problem sa kojim se borimo ovako

van ove ustanove... znači uključene su sve institucije koje treba da znaju za to i radi se nešto da se to promeni

3 E : mhm a recite mi kako je do toga došlo? Zbog čega je toliki veliki broj romskih učenika?

4 D : da pa jednostavno je došlo zbog toga što druge škole nisu htele da ih primaju upućivale su ih u S a eto mi smo primali... za nas je svako dete dete bez obzira koje je boje nikad nismo pravili tu razliku između dece međutim roditelji koji su upisivali decu koja nisu Romi su ispisivali svoju decu iz naše škole jer im je to prosto zakon omogućavao da biraju u koju će školu da upišu svoje dete... i onda su ili odmah prvog septembra kad vide da je pola pola otprilike ili da su u većini Romi oni su se momentalno ispisivali istog dana ili kasnije u toku školovanja... pa imamo recimo sad ova generacija osmaka sad ih je trideset devet a na upisu ih je bilo šezdeset pet... od tih trideset devet dakle dvoje je starije za koje ja znam da je ponavljalo ili da su bili u inostranstvu pa nisu iz ove generacije... znači eto od trideset sedam koliko bi ih bilo znači šezdeset i pet ih je bilo u toj generaciji

5 E : da da

6 D : to je velika cifra učenika koji su se ispisali... samo to kad se pomnoži sa osam pa sa ne znam eto koliko godina ima već skoro deset godina pa mi smo zaista izgubili veliki broj učenika samo zbog toga

7 E : mhm a šta mislite zašto druge škole neće da upisuju romsku decu?

8 D : pa verovatno iz istog razloga da se ne bi desilo jer poznato je da neromska deca neće da se druže neće da budu u istim odeljenjima sa Romima jer tamo gde su Romi onda pretpostavljam da je to neko ubeđenje roditelja smatraju da je tu i slabiji kriterijum kod nastavnika i da njihova deca neće imati biti spremna neće imati bolje znanje za neku srednju školu i kasnije za život i da će poprimiti neke druge navike od Roma

9 E : a da li mislite da je to možda isto razlog zato što su roditelji ispisivali decu ?

D : pa da verovatno je to verovatno je to... mislim čudno je to eto što oni žive tu u blizini neki od njih idu i u obdanište oni se druže od obdaništa još a posle kad treba da se krene u školu oni neće da idu sa Romima u školu nego idu u neke škole ili centralne tamo u centru Z koje su kao na nekom glasu ili idu ovde u neke najbliže škole... interesantno je što ovo uopšte nije romsko naselje što

jedna romska ulica ne može da popuni školu koja ima kapacitet za hiljadu učenika... nema njih toliko ni u toj ulici... oni su malo u Srbiji malo se kreću po Evropi odlaze da bi primali socijalnu pomoć... kada odu oni pođu sa kompletnom porodicom dakle povuku decu iz škole i onda oni ta deca u stvari najviše gube... oni negde u inostranstvo ne idu u školu nego su ne znam po tim kampovima ne znam gde su smešteni... uglavnom ta deca najviše izgube... kad se vrate posle tri meseca ili možda posle godinu dana zavisi kako se roditelji snađu oni se uključe ponovo u ovaj sistem ali je tu očigledno gubitak znanja jezika nesnalaženje u novom odeljenju u novom društvu ili... eto mislim prosto su oni najviše na gubitku... a samim tim će se pokazati kroz više godina da je i cela država na gubitku... pa i ako ostanu ovde kroz neku godinu će se itekako pokazati

10 E : **mhm a u kom smislu?**

11 D : pa u smislu što će oni biti recimo u najboljim godinama da se radi da se zarađuje da se privređuje da VODI se ova zemlja ili bilo gde da su na nekim funkcijama znači to su godine od tridesete do tamo šezdesete godine neće imati ko

12 E : **a recite mi kakav je odnos srpskih učenika ovde i romskih učenika ?**

13 D : ovih koji su u školi?

14 E : **koji su ostali jeste**

15 D : pa solidan je uopšte nemamo nekih incidenata...uopšte nema uglavnom ako su incidenti to su Neromi sa Neromima ili Romi sa Romima... nigde nismo imali... imamo još nekoliko odeljenja gde je još tako mešovito u osmom razredu i u šestom inače uglavnom su Romi u ostalim odeljenjima... nemamo problema... TE vrste nemamo diskriminacije... i roditelji su bar ovih učenika koji su ostali kod nas koji nisu Romi jako fini i fino se druže i sa Romima... prvo ti Romi uopšte nisu od onih siromašnih nisu... obično je to neko ubeđenje roditelja da oni potiču iz nekih ne znam nestimulativnih sredina iz nekih deprivirajućih i tako dalje... međutim ne oni žive u kućama mislim jako su im lepi uslovi za život... oni voze fina kola mislim to vidimo kad ih dovoze u školu ali to je to

16 E : **a recite mi sa kakvim se poteškoćama ovaj susrećete u školi kao direktorka škole?**

17 D : zbog Roma?

18 E : **pa da uopšteno da li imate poteškoća?**

19 D : pa jedino ta nesaradnja sa roditeljima i njihovo neshvatanje da je škola OBAVEZN jer imam utisak obzirom da dugo radim u školi i da se baš onako posvećujem svim učenicima s podjednakom pažnjom... imali smo i ranije generacije gde je bilo Roma ali su bili u manjini... i tad su oni prihvatili prosto i jednake uslove za život i za rad kao i neromska deca... znači nisu dobijali nikakve dodatne bodove ni na upisu u srednje škole nije se zbog njih organizovao sad posebno ovaj neki recimo ako ne pohađaju nastavu... nema ono sad smo obavezni da za sve učenike pre izlaska na razredni ispit organizujemo pripremnu nastavu... znači oni mogu da se šetkaju po Evropi da budu negde odsutni godinu dana a mi smo dužni kao škola da ih pozovemo na razredni ispit i da im organizujemo i da im organizujemo i pripremnu nastavu znači po deset časova za svaki predmet... to je zaista onako malo ponižavajuće i za nastavnika i za ostalu decu koja su redovna u školi... e sad imam utisak da oni prosto što im se više daje oni to malo više zloupotrebljavaju... eto to je znači neko naše nerazumevanje i neshvatanje da je škola obaveza i neshvatanje važnosti škole za život važnosti obrazovanja u stvari... eto oni i ne nauče dovoljno jezik... jako im je štur rečnik imaju mali fond reči i onda kad se upotrebe neki sinonimi oni ne znaju za to ali kad bi oni znali oni šta znaju a šta ne znaju mislim to je zaista teško jako... eto to su ti neki [problemi]... organizovati recimo Savet roditelja jako je teško zato što eto oni se ne odazivaju oni su uglavnom u Savetu roditelja pošto su u većini u svakom odeljenju... eto to je jako teško... onda ih mi očekujemo zovemo telefonom i tako dalje

20 E : **a da li znate možda zbog čega je to tako? Da li ste ih možda nekad pitali?**

21 D : pa zaborave... oni zaborave za to... prvo su tražili da bude pet dana ranije da se organizuje Savet roditelja da im se dostave ti pozivi (d'une voix un peu fâcheuse)... oni za tih pet dana zaborave... navodno da bi oni uskladili svoje smene rade neki po smenama međutim to nije zaista razlog oni zaborave... većina njih prodaje na pijaci ili ispred Doma zdravlja... zaborave ili prosto ne shvataju da su oni ti koji odlučuju o mnogo čemu... znači roditelji donose neke odluke biraju recimo fotografa za matursko veče oni su ti biraju ne znam za osiguravajuću kuću upravo roditelji na Savetu roditelja... nemaju oni svest o tome da su u stvari oni jako važni

22 E : **da da a recite mi kada ste rekli ponižavajuće za nastavnike da organizuju pripremnu nastavu šta ste ?**

23 D : ponižavajuće u smislu zato što im je to dodatni rad koji niko ne plaća.. oni svakako imaju svoje redovne časove i zašto sad ta deca koja lutaju po svetu sa svojim roditeljima NARAVNO ja

ne krivim decu nego roditelje u stvari nisu ni oni krivi krivo je društvo što im je to omogućilo... oni lutaju i onda se sete tako da dođu tako sedam dana u školu... u tom smislu je to ponižavajuće... naravno svako to odradi mislim maksimalno potrudimo se svi da sve to ispoštuju koliko đaci to hoće znači to je pitanje retko ko se odazove... do četvrtog razreda nema ponavljanja oni samo se prevode od prvog do četvrtog razreda i tek u četvrtom ako se ne odazovu na razredni ispit oni ponavljaju... to je to takav je prosto obrazovni sistem... nastavnici su isto tako malo obeshrabreni činjenicom da nemaju više sa kim da rade za takmičenja nema vidljivih rezultata sa ovim učenicima...

24 E : a šta još možete da kažete o učenicima?

25 D : pa nemamo mi toliko problema koliko vlada neko ubeđenje i neke predrasude od ostalog stanovništva da kažem ostale populacije koji nisu Romi znači nema tu ni nekih svađa niti imamo nekih incidenata nema narkomanije koliko je to izraženo u nekim drugim školama... nekako imam utisak da su oni malo skromniji... i mi kad uspemo da izvedemo neku ekskurziju ili neki izlet uglavnom pohvale i šoferi i ti u hotelu gde budemo smešteni koliko su deca dobra koliko čiste za sobom koliko ne ostavljaju đubre koliko su prosto neprimetna eto za razliku od druge dece koja su mnogo bučnija... ili je to možda zato što je njih manje ili to jednostavno smo mi navikli na neki specifičan način da sa njima komuniciramo znamo šta pali kod njih, što bi rekla deca (elle rit) pa to i upotrebljavamo

26 E : je li imate još nešto možda da dodate u vezi njih u školi?

27 D : pa nemam ništa osim da ih pozovem da dolaze redovno u školu (elle rit) i neki apel svima... nemam ništa nadam se da će se stanje promeniti mislim da će zaista sam u ovoj školi dugo od '93 godine... ranijih godina recimo prva generacija kojoj sam ja bila razredni starešina to je generacija koja rođena '91 godine njih je bilo 90 između devedeset i sto u toj generaciji na kraju osmog razreda bila su tri odeljenja znači po dvadeset devet trideset i nešto i samo smo po jednog Roma imali na kraju osmog razreda... to je otprilike to stanje u ovom delu Zemuna međutim eto sve se nekako promenilo i nekako je ta neravnoteža od te 2009. kako se taj član u zakonu promenio da roditelji mogu da biraju školu i to je to... ja se opet trudim i onako na sav glas pošto škola ne može očigledno da reši to sama znači a nemamo opet pomoć ni od strane opštine ni od strane grada u smislu da dobijemo spisak budućih prvaka zbog zaštite podataka to je ukinuto davno tako da nekako pokušavamo da se ta ravnoteža uspostavi na drugi način pomoću nekih institucija... i

Ujedinjene nacije su uključene u to i Poverenik za ravnopravnost i zaštitu građana naravno i Ministarstvo prosvete pa svi pokušavamo da nađemo način da to rešimo a opet da ne uskratimo roditeljima pravo da opet biraju neku školu za svoje dete... očigledno je sad u stvari da je dece sve manje a škole su ostale u onom broju u kojem su i bile... znači u ono vreme kad su građene nekako to se sve neplanski gradilo tako da recimo ova škola je jedna od četiri koje se nalaze jako blizu jedna druge u vreme kad su građene te škole bilo je dece toliko da su sve one radile u dve tri smene a sad eto spali smo na jednu celu smenu i jednu onako polovičnu... i tako je u svim ostalim školama... one imaju malo više učenika ali u smislu da imaju malo brojnija odeljenja nema ni tih odeljenja puno kao što je bilo pre... ranije je bilo po trideset dva odeljenja a sad dvadeset četiri ko ima pa to je VRH

28 E : da da a recite mi onda odakle dolaze onda romski učenici pošto ovde postoji samo jedna ulica?

29 D : da pa iz te ulice iz te ulice... imamo sad jednu ulicu dole blizu škole Rade Končar mada ta deca uglavnom idu u Rade Končar ali se dešavalo da se kasnije upišu pa da su oni popunjeni ali to je jedno dvoje... tu su se doselili kad su one kartonke ispod mosta ovaj porušili onda su ih eto to sam skoro čula nisam znala... jer u vreme kad su moja deca išla u školu Rade Končar nije bilo Roma uopšte isto je bila ta neka takozvana Ciganska rupa, ali ta deca nisu išla u Rade Končar ne znam gde su išla u koju školu... možda u neku na Novom Beogradu to je granica između... e sad sva ta deca idu u Rade Končar... e mi odatle imamo jedno dete koje je sad možda treći razred i moguće da ima brata ili sestru mlađu... ali uglavnom to su ti naši Romi

30 E : da da oni pripadaju u suštini školi

31 D : ah oni pripadaju po sad onoj staroj teritorijalnoj podeli ili našoj školi ili G. P. školi G. P. koja se nalazi baš blizu njihove ulice... e sad pošto bi bilo puno dece u jednoj školi to je podeljeno blok A blok B ja više i ne znam ko je koji blok ali uglavnom su te dve škole u pitanju

32 E : a recite mi je l deca idu i u GP da li znate ili...?

33 D : ne nemam taj podatak... trebalo bi da idu ali obzirom da oni nemaju pedagoškog asistenta a pedagoški asistent je zadužen za škole koje imaju puno Roma ja ne znam da li ih ima i koliko

34 E : da da a recite mi šta možete da mi kažete o nastavnicima i učiteljima u školi ?

35 D : a nastavnici i učitelji su baš onako veoma posvećeni toj deci... i baš onako jako profesionalno shvataju svoj zadatak... za njih je dete dete bez obzira koje je boje kože... oni mnogo više rade nego u drugim školama zato što znaju da ovoj deci niko ne pruža pomoć u tom smislu kod kuće i onda oni ostaju redovno na dopunskim nastavama dodatnim... mi inače sa tom decom izvodimo svaku priredbu znači dan škole uvek sa TOM decom za Svetog Savu priredbu to su TA deca mislim nemamo sad ne znam... hor je sastavljen od te dece sad kakve to ima veze koje su oni boje... baš onako mislim maksimalno profesionalno su se posvetili i vrlo su onako posvećeni i odgovorni što se tiče rada sa ovom decom

36 E : **mhm je l imate možda još nešto da dodate ?**

37 D : pa nemam mislim da sam se istrošila

38 E : **dobro recite mi je l imate još nešto da mi kažete što vas nisam pitala? Nešto što biste još dodali možda?**

39 D : ne znam da li sam još nešto rekla prošli put ne sećam se više

40 E : **pa ne nešto ako vam nije možda...**

41 D : ne osim da se NADAM... eto imamo neka saznanja da će se ovde otvoriti obdanište u holu škole tako da u obdanište opet ne mogu da biraju gde će u koje obdanište ovaj za razliku od škole nego tamo gde ima mesta tako da se nadamo da će se malo ispraviti ova situacija... da će ta deca koja idu u jednu ustanovu u obdaništu isto se upisati u prvi razred tako da postoji neka nada... i... mi smo večiti optimisti nadamo se nekim boljim vremenima i boljim godinama

42 E : **da a da li postoji naznaka možda da će se još od strane institucija sa kojima saradujete nešto promeniti?**

43 D : da postoji naznaka ne bih unapred da pričam

44 E : **ali ima rešenja nekog ?**

45 D : ima rešenja... oni se nadaju isto onako da ćemo zajedničkim snagama doći do nekog rešenja i u saradnji sa direktorima ostalih škola ne možemo samo mi to da rešimo i neke institucije nego prosto i oni moraju da se usaglase sa svim tim... i oni su prebukirani... nije isto raditi sa odeljenjem gde ima petnaest do dvadeset učenika i sa odeljenjem gde ima trideset pet do četrdeset čak

učenika... to je totalno... mislim ta deca rastu oni jesu mali i sad kad uđete u učionicu od pedesetak kvadrata deca od četrdeset učenika dok su mali prvi drugi razred to i ne izgleda tako strašno ali zamislite to kad su sedmi osmi razred... oni u sedmom i osmom izrastu koliko izrastu više i ne rastu posle uglavnom... tako da i to prosto ne može da se diše u...

46 E : a kakav je stav direktora uopšte?

47 D : Nisu oni nisu za gašenje S prvenstveno zbog toga što se plaše da će im doći Romi i dobili smo naznake da su čak neki roditelji počeli da potpisuju peticiju da ne primaju neke škole naše Rome iz ove škole ako se u slučaju zatvara škola... eto, mislim to je baš onako poražavajuće za čitavo društvo... a to opet ne možemo mi sami da izađemo na kraj sa tim nadam se da će to opet doći do onih koji bi mogli da reaguju

48 E . ništa hvala vam puno

49 D : i tebi

[Fin de la transcription]

Annexe 4 : Corpus – élèves

Tableau des entretiens

Nom	Date	Statut	Lieu d'enquête	Type d'enquête	Durée d'enregistrement (en minutes)
Elèves d'élémentaire (CE1, CE2, CM1 et CM2)	Le 24 mai	Élèves	Salle de classe	Entretien collectif	30'28
Elèves de collège (5 ^e , 6 ^e , 7 ^e et 8 ^e classe ⁹²)	Le 25 mai	Élèves	Salle de classe	Entretien collectif	26'54

Conventions de transcription

= est indiqué à la fin de prise de parole d'un des participants et au début de celle d'un autre pour indiquer que le second reprend la parole sans laisser d'interruption	... signale une omission ou quelque chose d'in audible
[est utilisé pour montrer que deux personnes parlent en même temps	} pour toutes formes de précisions
(.) une pause courte	

Transcription de l'entretien collectif avec les élèves du collège

Enquêtés :

Le groupe est constitué de cinq élèves de collège : quatre filles et un garçon. Les filles sont respectivement en 6^e, 7^e et 8^e classe alors que le garçon est en 5^e classe.

⁹² En Serbie, 5^e, 6^e, 7^e et 8^e classe correspondent respectivement à la 6^e, 5^e, 4^e et 3^e classe en France.

Les informations sociobiographiques des élèves

	Z	Se	Lj	I	Sa
Fille		X	X	X	X
Garçon	X				
Âge	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	14 ans
Classe	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	8 ^e

Élèves : Se, Sa, Z, Lj et I

Enquêteur : E

[Début de la transcription]

1 E **šta vam pada na pamet prvo kad kažemo škola?**

2 Lj pa učenje

3 E **mhm učenje** {je note sur une feuille les idées des élèves relatives à l'école}

4 I sticanje znanja

5 Sa= da

6 E **mhm dalje šta još možete da kažete**

7 Se školovanje

8 E **školovanje dobro šta vam još pada na pamet**

9 Sa {rit}

10 E **šta vam još pada na pamet? šta je još za vas škola? učenje rekla je I**

11 Z ceo naš život

12 E = život

13 Z= provodimo u njoj

14 I detinjstvo

15 Z = pola života

16 E = **pola života dobro** {je note les idées des élèves} **šta je za vas još škola ? šta možete da kažete ?**

17 Z vreme koje provodimo u njoj (.) pola dana

18 Sa= druga kuća

19 E : **aha druga kuća vreme koje provodite (.) zašto Sa druga kuća šta misliš ?**

20 Sa pa (.)

21 E = **šta si htela da kažeš time ?**

22 Sa : pa ne znam kako da objasnim (.) zato što pola vremena mislim pola dana provodimo u školi kao i kući ne znam kako da objasnim

23 E **dobro ko je rekao učenje ? zašto učenje ?**

24 Lj= ja

25 E **mhm**

26 Lj pa nastavnice treba na primer znati računanje (.) da se ne obrukamo (.) treba na primer za posao koji ćeš raditi

27 E **mhm šta još ? Recite i vi ostali uključite se (.) sticanje znanja šta ste još rekli (.) školovanje m ? Samo malo da objasnite**

28 Sa pa trebaće nam za dalji život

29 E **mhm zašto ? U kom smislu za dalji život?**

30 Sa pa ne znam {elle rit}

31 Z pa bez škole ne možemo ništa (.) na primer kad odemo u banku i treba da potpišemo nešto a neki ne znaju da se potpišu

32 Lj = da i toga ima

33 E = **dobro jeste šta još? Šta je Se još za tebe škola?**

34 Se pa škola

{Les filles rient}

35 E **a šta je to škola?**

36 Se pa gde treba da učimo da se školujemo da možemo da se zaposlimo

37 E **aha treba vi ili treba ti kad kažem šta je za tebe šta ti misliš o školi ? Šta je za tebe škola?**

38 Se za mene?

39 Sa {elle rit} mi samo dolazimo u školu da blejimo {elle continue de rire}

40 E **pa šta je to onda Sa kad kažeš tako dolazimo u školu da blejimo šta je za tebe onda škola ?**

41 Sa = ne znam

42 Z = pa dolazimo da se družimo s drugarima da pronalizimo društvo

43 E **dobro jeste šta još kako vi vidite školu još m? Šta je za tebe Lj škola ?**

44 Lj pa nastavnice škola

{Les filles rient}

45 Sa pa jeste

46 E **pa šta je to škola ?**

47 Se pa škola ime

48 Sa pa jeste ime

49 E **ime za šta ?**

50 Sa za učenje novih đaka

51 E **dobro**

52 Sa ne znam nastavnice (.) a što pitate to brate mili ?

53 E **pa pitam šta je škola šta je za vas škola (.) svako misli nešto verovatno drugačije kad kažem škola i za nekog je nešto za nekog drugog je nešto drugo svako ima neko drugačije mišljenje**

54 Lj pa na primer nastavnice za mene je škola da treba da dolazimo da učimo da učimo engleski i francuski da možemo da se sporazumemo sa drugim ljudima (.) treba nam za dalji život za posao za školovanje

55 E **je l to za sve vas isto ili neko ima još nešto da doda nešto drugo**

56 Z pa bez škole neće da nas puste da radimo negde na bilo kojem poslu neće da nas puste na primer da čistiš neće da te puste bez škole

57 E **znači škola je za vas važna ?**

58 Lj da

59 E = **I šta je još za tebe škola ?**

60 I pa mesto gde se stiče znanje

61 E **je l stićeš ti znanje ?**

62 I da

63 E **dobro a recite mi volela bih sada da mi kažete nešto o sebi ali kao đacima u školi (.) šta možete da kažete o sebi kao o đaku u školi ? hoćeš ti Sa ?**

64 Sa = pa (.)

65 E = **šta možeš da kažeš o sebi kao đaku u školi ? a vi ostali slušajte i dodajte nešto šta možete da kažete ?**

66 Sa pa (.) ne znam kako da (.) ja da nisam išla u školu još nedelju dve sam ovde i mnogo će mi nedostajati škola iskreno da nisam išla u školu sad bih bila nepismena ne bih znala da čitam ŠTO

je PROBLEM kod pojedinih ljudi (.) postoje takvi ljudi koji isto ne znaju s parama da rade i samo tako se blamiraju ljudi i meni je to žao stvarno i zato ja mislim da je škola važna jer to stvarno kad (.) treba škola ne znam kako da to objasnim (.) moji roditelji su ne znam kako da (.) oni su pošteni ljudi ne znam kako da oni su me dobro vaspitali isto (...) da su bili neki loši ljudi il nešto ja bih sad bila nepismena i ne bih znala ništa da radim i da čitam ne znam kako da objasnim i zato sam zahvalna i nasatvnicima što su me dobro učili i to i biće mi mnogo žao sad kad završimo i sve ovo će mi nedostajati

67 E **mhm je l imaš da kažeš još nešto o sebi kao đaku u školi ?**

68 Sa pa (.) ja sam se nešto iznervirala s nastavnicima i to i nešto sam (.) kad sam htela učila sam kad nisam nisam i tako ne znam (.) to je to ne znam da dodam

69 E = **dobro dobro ti razmisli hoće neko drugi da kaže nešto još ?**

70 Z = mogu ja ?

71 E = **možeš**

72 Z pa meni je ovde odlično ali je meni mnogo žao pošto su rekli da će da zatvore školu a ja sam se već navikao na ove nastavnike i na ove predmete koje učimo (.) mislim ove predmete ćemo učiti i u drugim školama ali će biti mnogo teže

73 Sa biće novih đaka ono

74 Z ovde u našem razeredu ima samo jedanaest učenika a u drugim školama ima po trideset

75 E= **mhm i onda vam je to pro... je l**

76 Sa = pa da

77 Z = nije problem ali

78 Sa = za pojedine đake jeste pošto nisu navikli na druge đake I ne znaju kako se ponašaju

79 Z ne znamo kako će da nas prihvate [ovi drugi

80 Sa [ovde smo se već navikli

81 E = **zašto ? u kom smislu da vas prihvate ? Mislite da...**

82 Z pa (.) ne znam (.) mislim

83 E = **čega se plašite možda? Ako bi se zatvorila škola i vi morate da pređete u drugu školu**

84 Sa kao prvo ja bih se plašila dok se ne naviknem dobro na nastavnike [da li će nas maltretirati to će mi biti katastrofa mislim da sam neki šesti sedmi razred sada

85 Lj = [kako će se oni prema
nama ponašati đaci

86 E = **da da**

87 Sa pošto sad završavam nemam nikakvu brigu {elle rit}

88 E = **ti si sigurna**

89 Sa da

90 E= **da da (.) aha je l imaš ti još nešto da kažeš o sebi kao đaku ?**

91 Z pa nemam

92 E **ko hoće još ? Hoće Lj da nastavi ? m šta možeš da kažeš o sebi kao đaku ? (.) Se ?**

93 Se pa ne znam

94 Sa = kako mori ne znaš ?

95 E **šta još možete da kažete ? jeste čuli šta možete da kažete još šta možete da kažete sebi ? svako je drugačiji je l tako ?**

96 Lj pa nasatvnice rekli su

97 E = **pa oni su rekli za sebe je l tako ? nisu rekli Lj za tebe**

98 Se pa svi smo isti

99 E : **pa nismo kako smo isti ? Svako vidi sebe ka đaka drugačije od nekog drugog je l tako ? šta ti možeš za sebe da kažeš ?**

100 Sa lupi bre nešto bilo šta jee

101 E **šta misliš o sebi kao đaku ? Šta možeš da nam kažeš ? (.) evo i oni čekaju isto**

102 Lj pa evo nek kaže Se

103 Se= zašto ja mori

104 E = **pa nećemo da se svadamo je l tako ?**

105 Sa auuu brate

{les élèves rient }

106 Sa što si ti sad došla u školu na primer?

107 Se pa došla sam da se školujem i

108 Sa = i šta je to?

109 E = **pa šta misliš o sebi kao đaku u školi? Šta možeš da kažeš o sebi kao đaku u ovoj školi?**

{Les filles parlent en romani et rient }

...

110 I pa kad smo hteli da učimo, učili smo, kad nismo, nismo

111 Lj i nastavnici nam mnogo dopuštaju nastavnice

En coeur : da neki da neki ne

...

112 E **a I kad kažeš kad smo hteli da učimo učili smo a kad nismo nismo misliš na sve vas u školi ili na sebe**

113 I pa na sebe

114 E = **šta možeš da kažeš još o sebi kao đaku?**

115 I pa ne znam

116 Sa ono kad dolazi svako polugodište svi kažu ma šta ću ja da učim tamo-vamo (.) imaću lepe ocene i onda sad kao mi na kraju treba sve odgovaraju uči geografju (...) i tako brate mili

...

117 Sa pa jeste

118 E = **a zašto mislite da ćete imati dobre ocene a da ne morate da učite?**

119 Z ja mislim da ću u drugoj školi imati duplo lošije ocene zato što je ovde mnogo lakše [i daju nam mnogo

120 Lj [da

121 Sa [tamo
je mnogo teže i su mnogo stroži stvarno stroži su (.) evo mi na primer kad smo radili test za ispit je I (.) tako došla je jedna profesorka iz srednje škole znaš kako je stroga (.) nisu kao ovi naši nastavnici e tamo –vamo da budu dobri znate kako više nemoj da se okrećeš tamo – vamo baš i zato ti sve misliš za ove nastavnike kad se svadaš šta će se desiti u srednjoj školi tamo treba da se spremiš na to šta će se desiti

122 E = **šta možete još da kažete?**

123 Sa ja neću više ništa da kažem sve sam rekla {elle rit} sad će da nam dolaze trubači

124 Lj = kad?

125 Sa u sredu

{Les filles rient}

126 E = **šta ti još Se možeš da kažeš za sebe? Šta ti misliš za sebe kao đaku?**

127 Se : pa dobar

128 E = **dobar šta to znači? Je I možeš da nam objasniš?**

129 Se pa dobra sam ne pravim probleme nastavnicima kad učim učim kad ne učim ne učim

{les filles rient}

130 E = **dobro šta još?**

131 Lj = pa na primer nastavnice ja sam se pokvarila imala sam peticu sad imam četvorku

132 E = **mhm a zašto?**

133 Sa zato što ne uči

134 Lj = pa (.) pubertet nastavnice

135 E **dobro šta još možete da kažete za sebe kao đake?**

136 Sa to je to dajte neko drugo pitanje, smorili smo se

137 E = **ne možete ništa još da mi kažete za sebe kao đake? Razmislite još malo**

138 Sa (.) stao mi mozak

139 E **I šta ti možeš još da kažeš za sebe?**

140 I pa ništa što kaže Lj i ja sam u drugom polugodištu smo se malo pokvarili imamo jedinice i dvojke i tako (.) pošto ne učimo

141 E = **ne učite svi ili misliš i na sebe?**

142 I pa na sebe a i svi

143 Lj na primer iz mog razreda J je i dalje katastrofa E popravlja N

144 Sa J stavlja roze rajf

{Les filles rient}

145 E = **i šta onda možete onda da kažete još za sebe kao đake? Kakvi ste vi još đaci?**

146 Lj pa lepo

147 Sa pa mi ponekad ne poštujemo nastavnike a ponekad imamo pravo zato što trebaju i oni da imaju neki respekt kad odgovaramo mi (.) ne može ona da viče tako treba da ima nekog poštovanja prema nama evo juče na primer primer sada dajem (.) juče je bio A rođendan i on je ustao da da neke bombone (.) ona je mislila da je on ustao da šeta i ona je počela da viče na njega i on se razbesneo i pobacao sve bombone i počeo je da plače i na počela da viče i posle idi je slušaj

148 E **i kako vi reagujete u takvim situacijama? Kako se osećate?**

149 Sa [pa meni dođe

150 Lj [pa glupo se osećamo

151 Sa {elle rit} pa jeste i uvek kad dođe na primer na mene red to je na geografiji i uvek kad ja treba da odgovoram ona uzme nešto gleda priča vamo- tamo a posle kaže ja ne učim ja tu najviše mrzim al dobro svako ima svoje mišljenje kako njima dođe oni se tako ponašaju kako nama dođe tako se i mi ponašamo

152 E = **i šta onda bude**

153 Sa bude katastrofa ponekad su dobrog raspoloženja ponekad nisu

154 E = **zbog čega su ponekad lošeg raspoloženja?**

155 Lj pa valjda zbog nas da

156 Sa i što ne učimo što imamo loše ocene i naša razredna kad ne odgovaramo tako uvek pomnije srednju školu trebaće vam srednja škol treba da učite tamo-vamo

...

157 Lj nevaspitani su prema spremačicama

158 Sa Da (.) tako petaci pljuju nastavnike bacaju svašta po učionici

159 Z u mom razredu ima previše loših đaka mislim od petih razreda ovako iz mog razreda ima troje loših ali

160 Sa = pa i ti nisi nešto

161 Z pa u odnosu na njih sam odličan

162 E = **mhm Se šta ti možeš još da kažeš na ovo što su oni rekli m ? a šta još možete da mi kažete o svojim nastavnicima? Šta mislite o njima?**

163 Lj pa nastavnice dobri su oni izađu ti u susret

164 Sa dosta puta

165 Lj kakav ćeš biti ti prema [njima takvi će oni prema tebi

166 Sa [daa

167 E je l možete da date još neki primer nešto još malo da (.)

168 Lj pa na primer evo nastavnica geografije A je na primer na času sto puta mu kaže da odgovara daje mu na promer pet puta da nauči i odgovara da dobije dvojku i tako prođe razred

169 Sa tako i Elma kad dolazi ne dolazi po mesec dana u školu i posle kad dođe cela škola (.) ona uvek mora da se meša sve i tako (.) jedan put kad sam htela da odgovaram (.) i ona počinje tu nešto da se dere nešto na mene i ja počnem tu da se svađam s njom i onda mi nastavnica dala jedinicu zbog nje i došlo mi je da je ubijem

170 E = **koga?**

171 Sa Elmu

172 E = **zašto?**

173 Sa zbog nje sam dobila jedinicu a htela sam da popravim još jednu sam dobila zbog nje to je baksuz živi baksuz (.) uvek kad dođe u školu pravi neki problem nešto i samo jede jede jede a ide u teretanu kobajagi

174 Lj= da

175 Sa= i čak hoće da posti a ja kažem ti ćeš da postiš {les autres rient} majki mi rekla sam joj (.) od kako počne veliki odmor dok se ne završi da idemo kući ja kažem je l te ne bole usta koliko jedeš al stvarno nastavnice a mnogo jede uzima pljeskavicu čips ja neću da se rugam al stvarno brate al tu miriše {elle montre sa bouche} udara te miris brate katastrofa

176 E = **mhm šta možeš ti još da nam kažeš o svojim nastavnicima?**

177 Z pa ne znam još nisam imao neki loš utisak o njima jedino iz engleskog ja sam otišao da bacim đubre i posle kad sam prošao šapnuo sam jednoj mojoj drugarici pošto je ona odgovarala i posle mi ona dala [kaznenu jedinicu pa sam se ja

178 Sa [pa ne možeš to da radiš

179 E i **šta je bilo posle?**

180 Z pa ja sam rekao nastavnici ali ona mi rekla da ja odem i njoj da kažem ta moj drugarica me je zvala i posle je ona rekla ja nisam ništa uradila nego je on došao sam

181 Sa = al brate treba malo da staviš {elle met le doigt sur le front} ona odgovara pred nastavnikom
nastavnica nije glupa da te ne čuje ozbiljno ti kažem

{quelqu'un rit}

Pa jeste

182 Z pa ona me nije čula nego me je ta izdala

183 Sa = reci joj još

184 E = **ahm**

185 Sa pa jeste

186 E **Se šta ti možeš da nam kažeš o svojim nastavnicima?**

187 Se pa svi su dobri nastavnice

188 E = **aha u kom smislu?**

{les autres rient}

...

189 E **u kom smislu je I možeš malo da nam objasniš?**

190 Se pa nastavnica geografije kad nismo učili ona nam pruža četiri- pet puta šansu da odgovaramo
neki drugi samo dva puta nismo odgovarali i odmah i već treći put jedinica

{ils parlent tous en coeurs et rient...}

191 Sa dajte nešto drugo

192 E = **želim da mi pričate sad o ovome pa da razmislite što više da kažete šta još možete da kažete?**

193 Sa : ijaoj

194 E= **I? šta još možeš da kažeš?**

195 I pa ništa svi su dobri [ponekad nisu

196 Sa [e da ovo kad smo prešli u drugo odeljenje u petom razredu u drugom polugodištu naše odeljenje je bilo katastrofa jer su bili ponavljači i svi što su bili iz mešovitih razreda su došli kod nas i mi nismo mogli ni da odgovaramo ni ništa i mi smo rešile nas dve da pređemo u drug odeljenje [u peto jedan

197 I [da

198 Sa i dok smo to radile i dok smo se premeštale to odeljenje i dok se nismo dobro navikle kao sada bilo je mnogo [nezgodno

199 I [da svi su rekli zašto ste došle

200 Sa = počeli su da nas vređaju a to nam stvarno nije prijalo ali morali smo jer su ovi ponavljači ova K svi su došli kod nas i bila je katastrofa i još ovi naši joj katastrofa a posle su ovaj N i A i oni su prešli u peto dva tada nismo mogli dobro da se uklopimo a sada ne možemo da živimo jedni bez drugih ozbiljno dok se ne naviknemo

201 E = **a zašto su vas vređali?**

202 S pa kao vi ne treba da dolazite u naš razred kao šta ste tražile iz vašeg odeljenja da dođete kod nas znamo da smo najbolji (.) ali i svakakve reči su nam govorili al mi smo to ignorisali i nisam htela da pravim još veće probleme da posle još više da poludim i pustila sam ih da pričaju [i sad

203 E = **[a ko je to pričao?**

{Se et Sa parlent en romani }

204 E **Se ne čujem ništa**

{Se et Sa rient }

205 E **recite**

206 Sa nemam šta više da pričam

207 E = **ne ne Se kažem pa lepo recite mi ništa ovde ne čujemo**

208 Se ja sam rekla ko je to rekao Romi ili Srbi

209 E = **aha i ko je to rekao?**

210 Se = ona je rekla i Romi i Srbi

211 E : **mhm dobro i ništa {les filles continuent de rire} je l možete još nešto da dodate? Za sebe u stvari za sebe ili za nastavnike? Šta još možete još da mi kažete uopšteno bilo o vama o školi**

212 Sa mene nervira direktorka

213 E = **zašto?**

214 Sa malo zbog njenog ponašanja i ovaj psiholog joj meni se mnogo više sviđa onaj bivši direktor znači on je bio duša od čoveka znači ozbiljno ja sam ga mnogo volela iako sam bila niži razred i bio je uvek dobar ako uvek uradiš nešto loše nije kao ova da viče da si bezobraznik nego sad ti opraštam nemoj drugi put da ti se ponovi znači uvek ti pruža drugu šansu a ova

215 E = **mhm a šta vi mislite? {les filles rient} pa šta vi još mislite o direktorki o nastavnicima?**

216 Lj pa nastavnice direktorka je dobra

217 I= da

218 Lj = dobra je direktorka još nisam ništa uradila da bi

219 Sa = sad kad su došli ovi novi nastavnici ijoj nedostaju nam oni

220 Lj = da Miloš na primer iz matematike

221 Se = ova naša razredna puno je stroga

222 Lj = i vi nastavnice

223 E : **i ja sam stroga ?**

224 Lj : ne i vi nedostajate nam

...

225 E **aha šta sa njom nisam čula?**

226 Se pa puno je stroga nastavnice puno se dere na nas ja ne mogu da podnesem nastavnice i ne pušta nas da nosimo pocepane pantalone kako svi mogu samo naš razred ne može?

227 E **to ja ne znam**

228 Z mene toliko nervira nastavnica iz fizičkog

229 E **što?**

230 Lj = da

231 Z ona je nastavnice mnogo

232 Sa = ne kad si ti dobar prema njoj, znači ona će biti sto puta bolja a ti ako se svađaš s njom i to beži od nje

233 E = **mhm**

234 Sa = ozbiljno pogotovu vi što ste tako mirni

235 Z : pa ne znam ja sam prvo bio dobar sa njom pa je onda zbog nekih drugih samo naš razred kaznila a one druge je puštala da se igraju (.) a ona je okrivila jednu moju drugaricu za neku krađu a uopšte mi to nismo uradili nego neko drugi (.) i ona sad zbog tog nekog jednog je nas kaznila

236 E **dobro**

[Fin de la transcription]

Transcription de l'entretien collectif avec les élèves d'école élémentaire

Enquêtés :

Les élèves d'école élémentaire

Le groupe est constitué de quatre élèves – deux filles et deux garçons. Les filles ont huit et neuf ans et elles sont en CE1 et CM1 alors que les garçons ont neuf et dix ans et ils vont en CE2 et CM2.

Les informations sociobiographiques des élèves

	M	I	H	A
Fille	X		X	
Garçon		X		X
Âge	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
Classe	CE1	CE2	CM1	CM2

Élèves : M, I, H et A

Enquêteur : E

[Début de la transcription]

1 E Je l možete da mi kažete šta je za vas škola?

2 H A a a (.) kada porastemo da znamo da čitamo ... da kad idemo da se zaposlimo (.) za posao onda da znamo kada kažu da ne budemo nepismeni

3 E : = **mhm**

4 A škola mi je omiljena je l imam tu puno drugara (.) mogu da se igram (.) mogu da pevam i sve tako (.) bez škole ne možeš ništa da znaš ni da čitaš i tako sa drugarima možeš da nađeš drugare sve

5 E = **dobro (.) M?**

6 M u školi trebamo da učimo i škola je za nas samo jedina obaveza i kada budemo veliki onda moramo da znamo da čitamo (.) da kada nešto moramo da se zaposlimo onda moramo da se potpisujemo [i lepo da se potpisujemo

7 E **[mhm**

8 A [i imamo lep rukopis

9 M da znamo da čitamo i da ... kada nam da učiteljica nešto da naučimo moramo to svi da naučimo

10 E **aha dobro**

11 I pa ja isto kao on šta da kažem drugo isto kao on

12 E aha pa reci

13 I pa ono što je on reko

14 E **a šta je on to rekao ponovi**

15 A [pa ajde sada reci

16 I [rekao je da imam drugare to meni a ja kad ne bi imao drugare ne bi znao šta bi radio

17 E **šta bi radio**

18 I da

19 E **šta bi radio**

20 I pa bi ... morali da naučimo ali meni bi bilo dosadno bez njih

21 E **mhm a šta je još za vas škola ? šta još možete da kažete ?**

22 H da budemo (.) na primer kad idemo negde i kad neki stariji nosi naočare i ne vidi dobro i kaže nam ajde pročitaj mi ovo da mi znamo da čitamo

23 E = **mhm**

24 H i kad idemo u prodavnicu da znamo novac i tako

25 A [šta koliko košta

26 H [da ne da budemo nepismeni

27 E : [**mhm dobro šta još može da bude škola za vas**

28 A ...može da bude kao kuća može

29 E =**mhm**

30 A možemo da sedimo kad nam je dosadno kad imamo drugare kad se prijaviš i imaćeš najbolje drugare koje si upoznao i kad na primer sa drugarima odeš negde na primer u neke velike radnje

prodavnice na primer u Ušće a ti hoćeš na primer nešto da kupiš al ne možeš jer ne znaš koliko košta i ti da pitaš nekog drugog ko bolje zna od tebe [a ti ništa da ne znaš

31 E [**mhm**

32 A (.) možeš da kupiš sve što želiš da položiš vožnju da imaš auto je l bez škole ne možeš da imaš dozvolu [i tako

33 E [**mhm dobro ako imaš još nešto da dodaš**

34 A pa na primer

35 E = **je l imate vi još nešto da kažete**

36 H učiteljice tako moja sestra nije bila dva dana u školi a tri dana je bila i ona sve zna i da se potpiše kad ide umesto mame da uzme pare ona zna da se potpiše škola je puno potrebna za nas

37 E = **mhm a što**

38 H = zato što kad nema škole mi ne znamo nepismeni smo

39 E **dobro M je l možeš ti još nešto da dodaš m šta još možeš da mi kažeš**

40 H= i moramo da slušamo u čas da bismo znali kako radi

41 E = **aha dobro M**

42 M škola nam je važna zato što kada moramo nešto da potpišemo i kada neko i kada idemo u prodavnicu i kada nekoliko košta i onda mi ne znamo koliko je i onda mi moramo da idemo u školu da bi znali

43 E **mhm I je l možeš ti još nešto da dodaš? Šta je za tebe još škola?**

44 I pa (.) da ne bude dosadno kod kuće da idem u školu i da završim školu da bi ako nema škole ne možeš da uđeš u posao [bez srednje škole

45 E [**mhm a bez srednje škole**

46 I = da i za mene je škola je sasvim nešto drugačije (.) u kući šta radimo jedemo spavamo šta još radimo a u školi radimo nešto sasvim drugačije učimo pišemo crtamo (.) naučimo nešto pametno (.) da naučimo kako da se ponašamo prema starijima i prema mlađima kako da se ponašamo

napolju i u našim kućama (.) da naučimo isto kako da budemo aktivni svaki dan nešto da treniramo da jedemo zdravo (.) voće povrće i nešto drugo da se zdravo hranimo

47 E **jeste čuli šta vi još imate da kažete ?**

48 H= učiteljice moja je sestra ova što se sada udala ona je bila jeste u školi ali ona kad je učiteljica pričala nije slušala i zato nema dobar rukopis ima ružan rukopis i ja bolji od nje imam rukopis i zato treba da učiš da bi znao dobro [rukopis

49 E **[mhm**

50 E = **reci A**

51 A moja mama i moj ujak i moja tetka nisu bili baš u školu oni su bili do drugog trećeg razreda isto ovde u S moja mama ne zna ništa da se potpiše ni da izračuna tata zna da potpiše svoje ime

52 E = **mhm i šta vi milite o tome?**

53 A ja ne bi voleo da budem takav je I bi trebalo nešto za drugog (.) a moja mama ima posao i radi i znaš koliko dobro radi a nije otišla na školu radi posao

54 H učiteljice i moja mama isto je radila pre posao u Ušću ona je isto kad je bila da potpiše ime i prezime ona je znala a zna moja mama nije znala a ona nije bila nijedan razred ona nije bila u školi a zatim učiteljice isto moja mama hoće otišla je jedanput rekla mi je kad je bila mala u prodavnici nije znala da izračuna koliko je sve to novca i nije znala u pare [i zato joj trebalo puno

55 E **[aha hoćete još nešto da dodate na ovo što je H rekla m?**

56 A ja au neću

57 E = **je I hoćeš I?**

58 I šta bi reko?

59 E **pa je I imaš nešto da kažeš? ne? Ajde reci** {c'est A qui veut ajouter quelque chose}

60 A moj tata je živeo do osmog razreda radio je za frizera i on je puno radio dobro imao je frizerski salon (.) on je živeo u Beočinu a rođen je ne znam baš zaboravio sam kako se zove [zaboravio sam kako se zove

61 H

[Zemunska

bolnica

62 A = Bujanovac tako nešto

63 E **pa možda ima postoji Bujanovac ne znam da li je tamo rođen [aha i?**

64 I [postoji

65 E = **ima ima**

66 A on je živeo tamo na buvljaku on je sada pametan i pomogne sada sve što radim i na primer kad mi nešto potrebno da kad nešto ne znam on mi uvek pomogne kad mi traži na primer pare ja ne znam na primer koliko je to ima puno sitne pare on onda broja i daje mi krupne pare da bi ja zapamtio i kaže mi tata ako ne znaš da brojiš na primer da znaš tako na puta podeljeno ti računaj na pare i tako ćeš znati

67 E = **i tako ti je lakše?**

68 A da

69 H = učiteljice

70 E **kaži kaži H možda hoće i M nešto da doda**

71 M ne

72 E **nećeš sigurno? Šta je M još za tebe škola?**

73 A ne treba samo mi dvoje da pričamo

E= pa vi mnogo pričate da pustimo i njih nešto da kažu šta je još za tebe škola?

74 M škola nam je puno potrebna jer onda kad idemo u školu sve ćemo znati i bićemo pismeni i sve a oni koji ne idu u školu oni neće da znaju puno [i neće znati da pišu

75 H

[i biće nepismeni

76 E = **je l tako? Šta ti misliš I?**

77 I ništa

78 **E ti ideš u školu zbog drugara? Zašto ti ideš u školu?**

79 I ne ja idem u školu da učim i da budem pametan

80 **E = mhm šta još možeš da kažeš?**

81 I ii (.) ii da znam ono što je rekao da ne zna da računa sa parama ja znam to

82 **A =** pa ja znam al kad sam bio mali nisam znao to

83 I ja sam i kad sam imao tri godine mene je tata učio da brojim

84 **E mhm**

85 H učiteljice moja mama zna samo da broji do četrdeset ona ne zna dalje da broji zato što ona nije bila u školi i sada od Samira majka (.) i od Samira je I znate Samira od treće jedan?

86 **E= mhm**

87 H e njegova majka pošto isto nije bila u školu ona je otišla isto sad je velika žena ima jedno trideset devet trideset osam godina (.) i učiteljice moja tetka od moje mame rođena sestra ona je bila samo prvi razred a dalje škola ne i ona je isto bila u školi i ona sada zna piše u svojoj svesci

88 **E= mhm**

89 H i ja je učim ona zna samo do dvadeset trideset da broji i ja joj kažem dvadeset jedan pa dvadeset devet i tako dalje i posle je ona naučila i tako je znala i mama

90 **E mhm a recite mi sada volela bih da mi kažete nešto o vama u školi hoće M da počne?**

91 M bolje neka I

92 **E mm šta možete da kažete o vama u školi?**

93 H učiteljice ja u školi drugare kada uđem u učionicu oni kažu zašto si došla u školu ja im kažem naravno da moram da dolazim u školu je I ću biti nepismena

94 **E a šta možete da mi kažete o vama kao đaku u ovoj školi? Kao učeniku?**

95 H moramo da budemo dobar đak i da idemo u školu

96 **E = ali ne uopšteno nego o sebi šta možeš H da kažeš? O sebi o đaku u školi?**

97 H = ja mogu da kažem o sebi ja volim samo kad radimo kontrolni iz matematike (.) to volim pošto sam dobila prvo dvojku i to sam popravila i dobila sam trojku i posle sam popravila trojku i dobila sam peticu

98 E = **super**

99 H = i zato volim matematiku a volim i da učim i srpski (.) imali smo danas imamo kontrolni učila sam i kući i u školi i videću šta ću sada imati iz srpskog ako nastavim tako imaću pošto mi je ovo sada treća petica imam sve trojke i dvojke i četvorku al ako nastavim tako onda će mi biti četvorka iz matematike i volim mnogo više matematiku nego ove druge časove i volim francuski pošto učiteljica M

100 I = D

101 H = ne M

102 I = D

103 H kako se zove? M je naša učiteljica

104 E = **a jeste njima predaje druga nastavnica mhm M**

105 H =M ona nama daje lake zadatke moji drugari u školu kod nje se samo smeju to je bezobrazno (.) i tako učiteljice kad negde ideš u Englesku na primer u Nemačku ili u Francusku ti nećeš posle da znaš taj jezik moraš da učiš pa da ga znaš (.) i zato ja slušam pošto i ja ću isto ići kod tetke u Francusku naravno da moram da znam da pričam kad idem na primer u prodavnicu sa tetkom oni mi kažu nešto ja ne razumem

106 E = **tako je hoćeš ti I? Šta možeš da kažeš kao đaku u ovoj školi, m?**

{les élèves chuchotent, j'essaie de les calmer afin que l'élève suivant prenne la parole}

107 I šta bi reko? ovaj (.)

108 E **hoćeš da razmisliš a M da kaže? Je I može M šta možeš da kažeš o sebi?**

109 M o sebi hoću da kažem da u školi sve mogu da naučim (.) kada učimo francuski i kada idemo u Francusku onda kada nam neko kaže nešto onda mi ne razumemo (.) ja sam isto bila jednom sa mojom mamom u Nemačkoj i jedna gospođa išli smo mi u jednoj prodavnici i ona je rekla ta

gospođa je rekla nešto i ja nisam znala jer sam tada bila u predškolskom a onda mi je mama rekla da ne pričam ni sa kim ko priča nemački i kad sam ja bila od mojih dva ujaka tamo sam išla i tako

110 E = **dobro a A?**

111 A što je rekla H da joj omiljeni čas matematika je l za srpski ne znam baš pisanim slovima da pišem a više pišemo sa štampanim slovima i (.) volim matematiku je l tu ima da crta da se ponešto boji na primer

112 E = **mhm [šta još možete da kažete o sebi kao đacima**

113 H {rit}

114 H čiteljice ima bojicu u ruci

115 E **znam znam ostala je jedna ajde da čujem šta još možete da kažete o vama kao đacima?**

116 A i ja mogu lepše da nacrtam na matematici u svesci za matematiku nego u svesku za srpski

117 E = **mhm**

118 H = učiteljice ja za likovno volim znaš zašto volim likovno? zato što dobro crtam i bili smo jedanput u našu učionicu i dala nam učiteljica trebali smo da nacrtamo cvet neki neobičan cvet i ja sam nacrtala cvet koji ima neke šare i pozadinu sam nisam imala koju boju i zato sam pozadinu sve iste boje

119 E = **ajde A nastavi**

120 A i kao što sam rekao moj omiljeni čas je matematika baš sam propustio ovaj čas matematiku a voleo sam baš jedva sam izdržao ništa nisam napisao iz srpskog jer sam čekao matematiku pa ste vi došli pa i ovo mi je [omiljeni čas ne samo matematika

121 E **[dobro**

šta još možete da mi kažete? I? Šta možeš da kažeš za tebe kao učenika? Šta još možeš da kažeš o sebi kao đaku?

122 I ja kad bi bio veliki kao vi ja bi voleo da budem dobar čovek i da uvek nešto pomognem ljudima i da (.) isto kao i (.) i ja volim matematiku od svih časova i volim sa drugarima kad nam treba nešto što radimo zajedno i šta još (.) kod kuće je dosadno u školi nije

123 E = **i šta još? Može nešto M sačekaj H da čujemo M šta ona još može da kaže?**

124 M pa u školi možemo sve da naučimo [i

125 E = **[a šta možeš o sebi kao đaku da kažeš još?**

126 M pa kad nam nešto kaže učiteljica ja uvek podižem ruku i onda kada kaže M ja sam onda srećna kada mi kaže učiteljica da izađem da to kažem i onda ja to znam (.) učim svaki dan slušam pažljivo na času i volim da pišem i čitam

127 E = **a vi ostali?**

128 H učiteljice ja kad izađem pred tablu možda ne znam puta i podeljeno ali imamo (.) ja kad izađem znam više puta nego podeljeno i sada smo imali jedan zadatak sa množenjem i ja šta da radim ja imam na olovci množenje i ja sam uzela sa sobom olovku i računala sam na olovci tako imam na olovci dva puta dva tri puta dva [i onda

129 I [ja znam celo deljenje

130 H = pa ja znam plus minus i puta a podeljeno ne

131 E = **a A?**

132 H A učiteljice ne zna

133 A [pa ne znam baš matematiku sad je

= evo zašto mi na primer mrzimo u ulicu H jer ona puno priča i šta god da se desi slučajno ona ide i kaže svima to za nas

134 E = **aha**

135 H učiteljice molim te samo ovaj put (.) mi se sada igramo a ja sedim evo ovako i A iza mene i samo mi uradi ovako i ja ko je to iza i nisam namerno udarila

136 E = **a pričamo o vama kao đacima, m? H?**

137 H pa ja sam pričala

138 E = **je l imaš A još nešto da dodaš?**

139 A ne

140 **E = sigurno?**

141 A ne

142 **E šta još možeš o sebi da mi kažeš?**

143 A na primer kad idem u biblioteku da pozajmim neku knjigu (.) ja volim mnogo knjige da čitam i kad mi je dosadno ja čitam knjigu kući kad nema drugara napolje i svaki put čitam po dva lista i tako je vraćam po jedan dan koja mi se ne sviđa vratim koja mi se sviđa vraćam je za dve-tri nedelje

144 **E = mhm je l imate još nešto da dodate?**

145 H učiteljice ja ne volim da sedim kući ja više volim da se igram i kad idem kući to mnogo volim da se igram sa mojom sestrom

146 **E = a gde se igrate gde voliš da se igraš?**

147 H volim da se igram kod Gabrijele tamo znate Gabrijele?

148 **E = znam znam znam ima brata blizanca**

149 H Gabrijele oni su mi od tetke sestra i brat

150 **E = dobro**

151 A = a ja znam Gabrijele i Gabrijele Gabrijele je starija od [Gabrijele 5 minuta

152 H [ma nemoj

153 **E = dobro dobro je l imate vi još nešto da dodate na ovo što je vezano za đaka?**

154 H učiteljice

155 **E za đaka H za sebe kao đaka**

156 H učiteljice ja sam juče slučajno udarila svog druga i onda je moj drug to rekao učiteljici i ja sam izašla pred tablu i izvinila sam se svom drugu

157 **E = i to je lepo što si uradila je l tako? Je l imate još nešto da dodate ili ne?**

158 Tout le monde en cœur ne ne

159 E **dobro dobro a je I možete da mi kažete sada volela bih da mi kažete nešto o vašim učiteljicama**

160 Tous les enfants en cœur hoću hoću

161 E = **je I volite to?**

162 Tous les enfants en cœur : da !

163 E = **ajde ko će H ti si dosta pričala sačekaj malo ajde da krenemo od M pa ćemo I pa ćemo onda je I može ? Sačekajte pa pole dodajte vi, je I može ?**

164 M moja učiteljica najviše voli kada mi pišemo i znamo i kada kažemo i ja im kažem da je bolje da pišemo više jer ćemo da znamo da pišemo više a učiteljica kaže ko kaže tako da je u pravu (.) ona voli đake kad su pedantni čisti kad su mirni i kad slušaju na času

165 E = **mhm je I imaš još nešto da kažeš o učiteljici ? mhm I ? ti još malo razmisli slušamo I**

166 I ja učiteljicu najviše volim i malo me zeza učiteljica

167 E = **aha zašto zašto?**

168 I pa ne znam ona nas tera da učimo I kad se bijemo rekla nam je učiteljica ako hoćeš da se biješ onda ... samo da budemo mirni

169 E = **mhm I jeste mirni**

170 I neki nisu mirni ja sam miran (.) i volim kod svoje učiteljice kad počnemo da se šalimo (.) najviše volim kod svoje nastavnice kad nešto stignemo na vreme ili nešto uradimo pre pa nas pušta napolje malo

171 A = i naša učiteljica se šali i zna mnogo viceva na primer kad nam neko nešto ružno kaže a ona nam kaže a ti njemi kaži jen dva tri sve što kažeš to si ti (.) mi ćemo učiteljici kupiti sat pošto je više nećemo videti (.) jedna devojčica Mina skuplja saglasnost roditelja da svi damo po 500 dinara i da kupimo učiteljici sat (.) meni je mnogo žao što nam ona više neće biti učiteljica sledeće godine (.) a ti koji si razred?

172 H = ja sam treći

173 A blago tebi ti imaš još jednu godinu sa učiteljicom (.) a ti?

174 M= ja sam prvi

175 I= a ja sam drugi I ja mnogo volim učiteljicu Vesnu

176 E šta još možete da mi kažete o svojim učiteljicama?

177 H kad radimo nešto dobro (.) kad pišemo crtamo ili računamo ona nas uvek pusti napolje

178 E= mhm

179 I ja hoću da kažem da imam najbolju učiteljicu (.) ja je mnogo volim zato sto nas lepo uci (.) neki nauce to a neki ne nauce (.) onda ona njih uci a nama daje nesto drugo da radimo

180 E a zašto je najbolja ? Šta to za vas znači biti najbolja učiteljica ?

181 I kad vežbamo kod kuće da čitamo i pišemo ona nam uvek daje petice i uvek nas pusti napolje

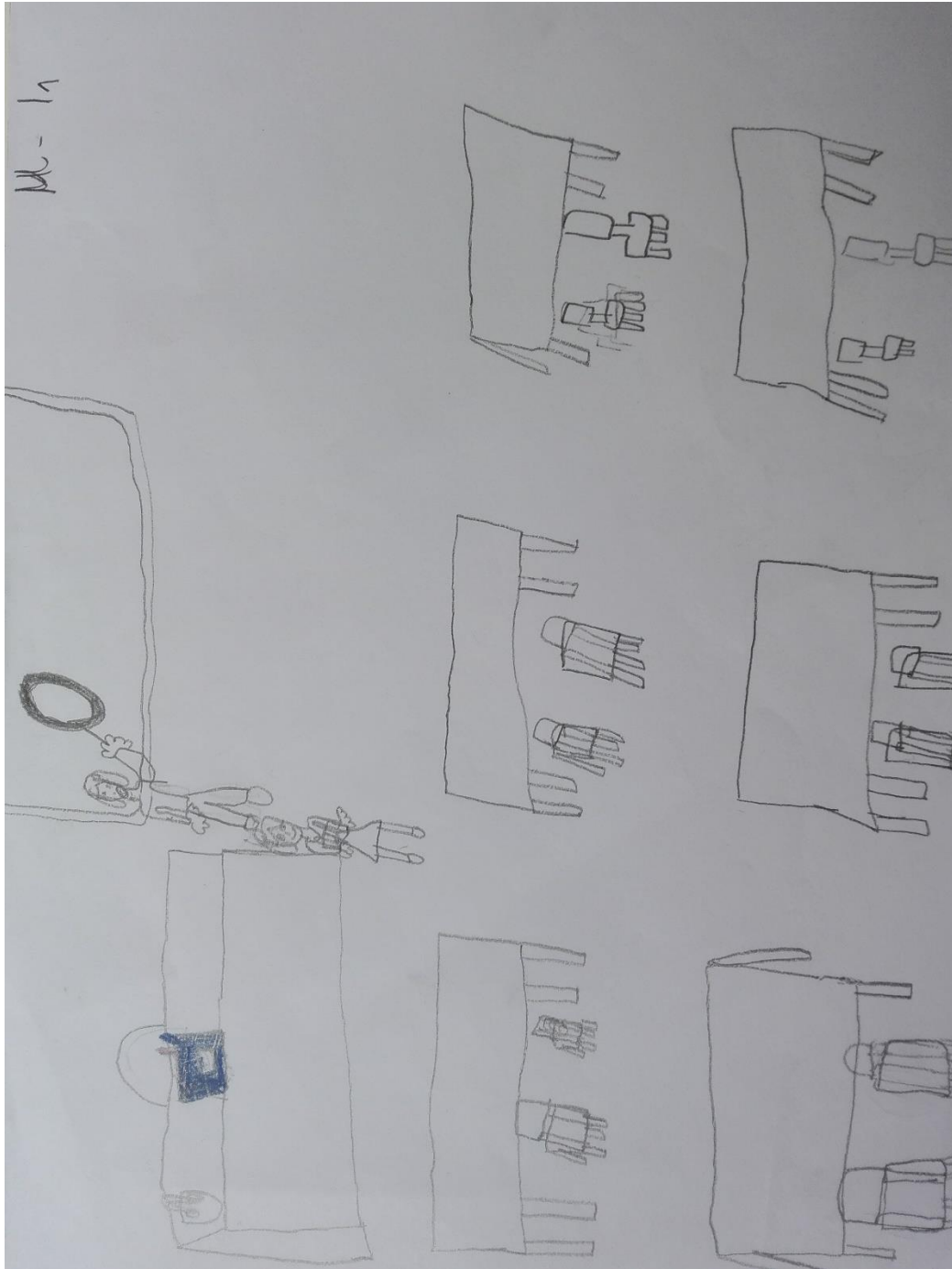
182 E mhm (.) je l imate još nešto da dodate?

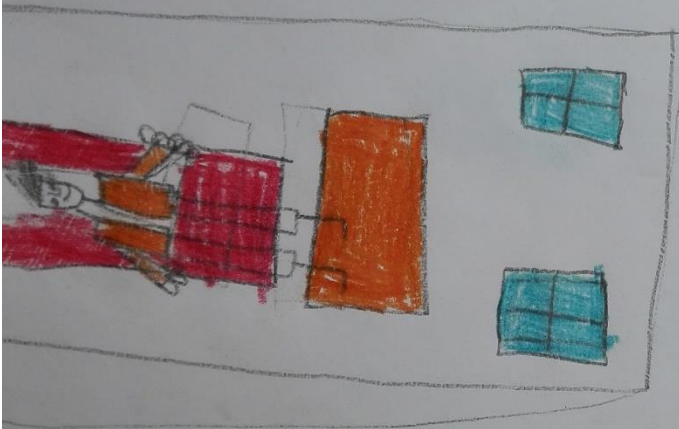
183 Tous en coeur neee !!!

[Fin de la transcription]

Dessins d'enfants

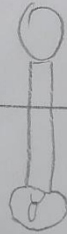
« Dessine-toi dans la classe »





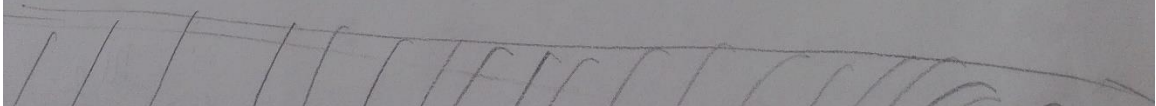
1-11-1

H - 1112

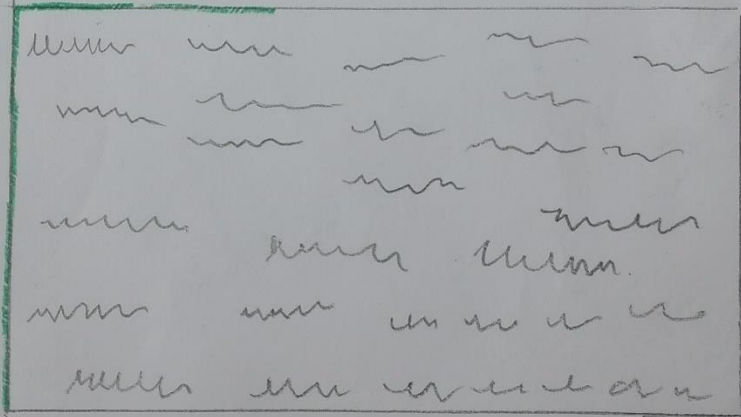
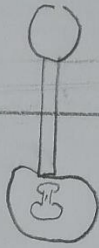


Handwritten text in a rectangular box, possibly representing a calendar or schedule. The text is arranged in four rows and four columns:

nyp	wmo	sap	gag
gag	afu	gag	wat
gus	gag	ha	cees of
gll	gag	of	gll



A - IV₁



Résumé

À l'heure actuelle, la scolarisation des enfants roms reste une forte priorité pour la Serbie afin d'inclure cette population à la société et d'améliorer son statut socio-économique. Pourtant, tous les rapports traitant de l'éducation de ces enfants avancent des chiffres alarmants. Outre l'absentéisme et le décrochage scolaire, il est constaté que leur taux de réussite est très faible.

L'objectif de cette étude est de comprendre les raisons de cette faible réussite et les éléments freinant un enseignement et un apprentissage réussi. Dans cette optique, il convient de se demander sur les difficultés rencontrées par les élèves et leurs enseignants.

À partir de nos résultats et conclusions, nous proposons quelques solutions susceptibles de remédier aux obstacles existants : la formation des enseignants au sujet de l'interculturalité, la re-connaissance des parents et des enfants roms au niveau de l'école et le rétablissement des rapports école/parents.

Mots clés : éducation, élèves roms en Serbie, difficultés, représentations

Abstract

One of the priorities of Government of the Republic of Serbia is the social inclusion of the Romani population and the improvement of their socio-economic status through education. However, the reports which deal with the Romani children inclusion in education have alarming data. Alongside with skipping classes and quitting school, these children have poor school performance.

The aim of this study is to discover the reasons behind poor school performance of the Romani pupils and the elements hindering successful teaching and learning. With this in mind, we will try to address the difficulties the Romani pupils and their teachers face.

Based on the results and the conclusions we have, we suggest a few solutions which could help overcome the issues in question, such as: teacher trainings, especially with regard to interculturalism, acknowledging and getting to know the Romani children and their parents, and establishing the relationship between parents and the school.

Key words: Education, Romani pupils in Serbia, difficulties, representations

Apstrakt

Socijalno uključivanje romske populacije i unapređivanje njenog socio-ekonomskog položaja putem obrazovanja je jedan od prioriteta Republike Srbije. Međutim, izveštaji koji se bave pitanjem obrazovne inkluzije romske dece navode alarmantne podatke. Pored izostajanja i napuštanja škole, konstatovan je slab uspeh ove dece.

Cilj ovog istraživanja je da se nađu razlozi slabog uspeha romskih učenika i elementi koji koče uspešno predavanje i učenje. U tom smislu, pokušaćemo da odgovorimo na pitanje poteškoća sa kojim su suočeni romski učenici i njihovi učitelji/nastavnici.

Na osnovu dobijenih rezultata i zaključaka, predlažemo nekoliko rešenja putem kojih bi se mogli prevazići postojeći problemi : obuka nastavnika, naročito u oblasti interkulturalizma, priznavanje i poznavanje roditelja i dece romskog porekla i uspostavljanje odnosa škola/roditelji.

Ključne reči : obrazovanje, romski učenici u Srbiji, poteškoće, predstave