



HAL
open science

Vécu et perception de la mixité scolaire par des collégiens tsiganes

Claire Lalanne

► **To cite this version:**

Claire Lalanne. Vécu et perception de la mixité scolaire par des collégiens tsiganes. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-03520868

HAL Id: dumas-03520868

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03520868>

Submitted on 11 Jan 2022

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.



Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation
des jeunes handicapés et les enseignements adaptés, Suresnes

Vécu et perception de la mixité scolaire par des collégiens tsiganes

LALANNE Claire

Diplôme universitaire (DU) : Éducation, migration et minorités (EDUMIM)

Mémoire réalisé sous la direction de Maïtena Armagnague

Année scolaire 2018 – 2019

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche porte sur la mixité scolaire vécue par de jeunes élèves tsiganes, français et sédentaires, habitant deux quartiers très ségrégués et scolarisés en écoles ordinaires. Un dispositif, appelé *busing*, est mis en place depuis près de quinze ans sur le secteur d'habitation de ces élèves, avec pour objectif de favoriser la mixité scolaire. S'il y participe globalement, plusieurs points d'achoppement restent présents. L'objectif de la présente recherche est d'enquêter sur le vécu scolaire des élèves amenés à vivre cette mixité relative dans leur scolarité. À travers l'observation directe sur le terrain d'enquête et des entretiens auprès de collégiens, le travail mené explore le vécu et les perceptions de la mixité scolaire par ces adolescents. Les propos recueillis, associés à des lectures diversifiées, permettent de déconstruire certaines idées reçues sur le rapport à l'école de ces élèves et les dynamiques qui limitent la mise en œuvre d'une plus grande mixité scolaire pour ces élèves.

Mots-clés : Mixité scolaire, tsiganes, point de vue des collégiens

ABSTRACT

This research is about diversity in school for settled French gipsy students living in two very segregated districts and attending ordinary schools. A system, called *busing*, is put in place for about fifteen years on the area where these students live. The purpose of *busing* is to improve diversity in school. This objective is partially attained but several sticking points still remain. This study aims to investigate the school experience of the students experimenting this relative school mix. Using direct observation on the field and semi-structured interviews with middle school students, this work explores their experiences and perceptions of school mix. Their personal accounts, combined with reading from various approaches, contribute to deconstruct some preconceptions about these students' relations to school and the dynamics that limit the improvement of school diversity of French gypsies.

Keywords: School mix, gypsies, middle school students' perspective

LISTE DES SIGLES

CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants de familles itinérantes et de voyageurs

CP : Cours préparatoire

CV : *Curriculum Vitae*

CM1 : Cours moyen première année

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

EANA : Élèves allophones nouvellement arrivés

EFIV : Enfant de familles itinérantes et de voyageurs

IGEN : Inspection générale de l'éducation nationale

IME : Institut médico-éducatif

ITEP : Institut thérapeutique éducatif et pédagogique

PMI : Protection maternelle et infantile

REP : Réseau d'éducation prioritaire

REP+ : Réseau d'éducation prioritaire renforcé

RERS : Repères et références statistiques

SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire

UPE2A : Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

SOMMAIRE

Résumé

Liste des sigles

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION | 1 |
| PARTIE 1 : CONTEXTE | 3 |
| 1. La mixité scolaire : une pluralité de définitions et d'ambitions | 3 |
| 2. Description du territoire et de la population | 5 |
| 3. La construction d'une catégorie ethnique | 9 |
| 4. Les enjeux locaux autour de la scolarité et de la mixité scolaire pour les élèves de ces quartiers | 10 |
| 5. Description du dispositif du <i>busing</i> sur le secteur de notre enquête | 12 |
| 6. Présentation de la question de recherche, des objectifs et des hypothèses | 14 |
| PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE | 17 |
| 1. Description des enquêtés | 17 |
| 2. Choix des outils | 18 |
| 2.1. L'observation directe | 18 |
| 2.2. Les entretiens semi-directifs auprès de collégiens | 19 |
| 3. Démarche ayant conduit la construction du guide d'entretien | 20 |
| PARTIE 3 : ANALYSE | 22 |
| 1. Comprendre la forte inégalité de répartition des élèves entre les différents collèges | 22 |
| 1.1. Un fort écart entre la volonté affichée et la réalité | 22 |
| 1.2. Ce que disent les enfants des différents collèges | 24 |
| 1.3. Le collège Mirabeau est-il fui par les familles ? | 27 |
| 2. Une concentration d'élèves tsiganes en SEGPA | 29 |
| 2.1. La SEGPA pour en faire le moins possible ? | 29 |
| 2.2. Ou le choix de la SEGPA pour apprendre et comprendre | 31 |
| 3. Tsiganes = difficultés scolaires ? ...ou l'importance de changer de regard | 33 |
| 3.1. Éléments de compréhension sur les inégalités scolaires | 33 |

| | |
|---|-----------|
| 3.2. La ségrégation construit des inégalités scolaires | 33 |
| 3.3. Les prophéties auto-réalisatrices | 35 |
| 3.4. Figures et hiérarchies ethnoscolaires | 38 |
| 4. Regroupements ethniques à l'intérieur des écoles dans les espaces de sociabilité | 39 |
| 4.1. Regroupements communautaires ou regroupements affinitaires ? | 39 |
| 4.2. Ce que disent les collégiens de leurs amitiés | 40 |
| 5. Emplois du temps aménagés et autres exclusions autorisées | 41 |
| 5.1. Ce que sont les « aménagements » d'emploi du temps, pour qui et pour quoi .. | 41 |
| 5.2. Aménagement d'emploi du temps et ségrégation scolaire | 43 |
| 6. Parcours d'une élève : une mixité possible et fragile | 44 |
| | |
| CONCLUSION ET PERSPECTIVES | 48 |

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXE : Guide d'entretien

INTRODUCTION

Je suis éducatrice spécialisée. Je travaille dans une association qui soutient, défend et accompagne des populations migrantes et tsiganes. Cette association existe depuis plus de quarante ans et intervient dans une métropole du Sud de la France et ses environs. Le terrain de cette enquête est celui où s'inscrit mon exercice professionnel. Il est composé de deux quartiers marqués par une histoire particulière qui sera détaillée dans la première partie de cet écrit. Précisons simplement ici que ces quartiers sont isolés du reste du tissu urbain et qu'y habitent exclusivement des familles tsiganes. Celles-ci sont sédentaires. Mon travail consiste à accompagner ces familles tsiganes dans le domaine de la scolarité. Je rencontre régulièrement les familles, pour soutenir les parents dans l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants, ainsi que dans leurs liens avec les établissements scolaires et les structures susceptibles de participer à la réussite scolaire des enfants et des jeunes.

J'ai choisi d'effectuer ce mémoire en lien étroit avec ma pratique professionnelle. Ce choix répond au double objectif d'enrichir ma pratique et de m'appuyer sur ma place privilégiée au cœur des relations entre familles tsiganes et institution scolaire pour construire une posture ethnographique située par une connaissance structurelle du terrain d'enquête.

Dans les deux quartiers où je travaille, un dispositif appelé *busing* est mis en place. Il consiste à répartir et transporter les élèves habitant ces quartiers vers des établissements scolaires des environs via des bus scolaires. Il vise à mettre fin à la situation de ghettoïsation scolaire des familles tsiganes qui vivent dans ces quartiers. Ce dispositif, qui mobilise chaque année institutions, associations et familles, suscite des réactions diverses et cristallise nombre d'échanges entre ces différents acteurs sur le thème de la mixité scolaire proposée ou imposée à ces familles.

J'ai souhaité, en axant ma recherche sur ce dispositif, explorer ce qui se joue pour les jeunes de ces quartiers autour de la question de la mixité scolaire.

Avant même le début de cette enquête, ma présence en tant que travailleuse sociale sur le terrain m'a conduite à observer de nombreuses situations. J'échange régulièrement avec les familles, les enseignants, des membres des services académiques. J'appartiens au secteur associatif intervenant sur le territoire et suis chaque semaine dans ces quartiers, dans les écoles et les collèges, ainsi que dans les locaux de l'association qui m'emploie. Ces multiples contextes et échanges sont autant d'opportunités de présence directe sur le terrain d'enquête. Les observations que je peux y

conduire s'avèrent être une source d'informations riche pour comprendre et repérer problématiques, enjeux et stratégies des différents acteurs. Ces observations ont mené au choix du thème puis de la problématique de cette recherche. L'accès facilité au terrain et la richesse et la pertinence du matériau ainsi récolté font de l'observation participante un des outils choisis pour le recueil de données.

Ensuite, le souci de donner la parole à des acteurs moins souvent écoutés et pourtant premiers concernés m'a incité à adjoindre à ces observations de terrain la conduite d'entretiens auprès de collégiens. Six adolescents, aux parcours divers et scolarisés dans différents collèges, ont accepté de participer à cette enquête. Ils ont été invités à s'exprimer, au cours d'entretiens individuels et semi-directifs, sur leur vécu au collège et leur regard sur cette expérience scolaire.

Nous exposerons en première partie plusieurs éléments de contexte. Nous aborderons la notion de mixité scolaire. Nous présenterons le territoire où se déroule cette enquête et sa population. Nous évoquerons la façon dont sont considérés les élèves auxquels nous nous intéressons pour les professionnels qui les entourent et les politiques éducatives. Nous décrirons les enjeux locaux concernant la scolarité et la mixité scolaire pour les élèves considérés ici et nous expliciterons le dispositif du *busing* dans sa déclinaison sur ce territoire. Enfin, nous exposerons notre question de recherche et les objectifs qui ont guidé ce travail. La deuxième partie détaillera la méthodologie utilisée, en particulier le choix des instruments et la population d'enquête. La dernière partie présentera de façon étroitement articulée les résultats recueillis et l'analyse réalisée. Cette dernière se concentrera sur plusieurs points d'achoppement repérés dans la mise en œuvre et les objectifs visés par le *busing*, pour tenter de mieux comprendre ce qui fait obstacle à une plus grande mixité scolaire pour ces élèves. Ces derniers seront considérés comme des informateurs privilégiés. Les représentations des professionnels et parfois des familles seront mises en perspective avec les propos recueillis auprès des adolescents.

PARTIE 1 : CONTEXTE

1. La mixité scolaire : une pluralité de définitions et d'ambitions

Le thème de la mixité scolaire a suscité beaucoup d'écrits et de recherches¹ depuis les années 1960, dans les milieux anglophones et francophones. Elle apparaît souvent étudiée en lien avec la question des inégalités scolaires, dont elle est considérée comme l'une des causes importantes (Felouzis, 2014). Elle est aussi explorée comme sujet principal de recherches sur l'école (Felouzis, 2005 ; Van Zanten, 2016 ; Van Zanten et Obin, 2008). Pour autant, le sujet est loin d'être épuisé. On semble même assister à une multiplication des formes de ségrégation scolaire, des acteurs impliqués, et des échelons (classe, établissement, territoire) où elle se manifeste (Van Zanten, 2016). Il existe par ailleurs une grande diversité d'acceptions du terme de mixité scolaire. Nous présenterons donc plusieurs sens possibles, puis nous tenterons de formuler la signification qui sera donnée à cette notion dans le cadre de cette étude.

Notons d'abord que la diversité des significations attribuées au terme mixité concerne d'une part l'objet de la mixité et d'autre part la conception même de ce que serait la mixité.

Concernant l'objet de la mixité, il peut être question, selon les cas, de **mixité de genre** (filles / garçons), de **mixité sociale** (personnes issues de milieux sociaux différents, présentant des écarts en termes de ressources économiques ou, plus fréquemment, appartenant à des catégories socio-professionnelles différentes). D'autres fois, c'est le critère **racial, ethnique ou culturel** qui est considéré, souvent sans que ces termes ne soient clairement définis ni distingués. Il peut aussi être question de **mixité en termes de niveau scolaire**. Chaque type de mixité évoqué ici traite de problématiques distinctes. S'intéresser à la mixité à l'école demande donc de préciser de quel type de mixité il est question. La littérature anglophone a majoritairement étudié la mixité ethnique et les phénomènes de ségrégations dans la ville, particulièrement au sein de l'Université de Chicago (Coulon, 2012). En France, la question est davantage traitée sous l'angle de la mixité en termes de niveaux sociaux, même si la mixité ethnique a été également questionnée un peu plus tardivement (Felouzis et al., 2005). Cela s'explique par deux visions de la nation très différentes, qu'il serait trop long de détailler ici, ainsi que par la grande difficulté en France de produire et donc utiliser des statistiques ethniques. C'est notamment à partir des travaux de Felouzis, Liot et Perroton (2005) que la situation concernant la mixité ethnique – ou plutôt son absence relative –

¹ On pourra citer en particulier Ben Ayed (2015), Felouzis, Liot, et Perroton (2005), Van Zanten (2016), Van Zanten et Obin (2008)

dans les écoles en France est davantage mise en exergue. Ces auteurs, comme d'autres, montrent par ailleurs que mixité ethnique et mixité sociale à l'école ne sont pas indépendantes et se recoupent souvent (Felouzis et al., 2005 ; Van Zanten, 2016).

Dans l'étude menée ici, il sera question de la mixité entre des élèves tsiganes et des élèves non-tsiganes.

Concernant la conception de l'idée de mixité, là aussi les acceptions sont nombreuses. La mixité est parfois entendue comme la **co-présence** de personnes appartenant à des groupes différents. On peut trouver cette idée aussi bien dans des propos d'acteurs concernés (enfants, parents, enseignants), que dans les médias ou encore dans les politiques publiques. Ainsi, la présence de filles et de garçons dans une école la définit comme mixte du point de vue du genre. Répondant à cette définition, certains dispositifs visant à renforcer la mixité sociale à l'école ont consisté à permettre l'introduction d'élèves de milieu social défavorisé dans des établissements scolaires accueillant exclusivement des élèves de catégorie sociale supérieure. Cependant, d'autres voix s'élèvent pour déplorer l'absence de mixité ethnique à l'école lorsque certains établissements scolaires accueillent plus de 40% d'élèves d'origine étrangère quand d'autres en accueillent moins de 1%². La notion de mixité devient alors celle d'une **répartition égalitaire** des populations de différents groupes, comparable à leur proportion dans la population totale d'un territoire donné ; pour l'académie choisie en exemple ici, on aurait alors trouvé 7,1% d'élèves d'origine étrangère dans chacun des collèges (Felouzis et al., 2005). La notion de mixité peut également dépasser une simple considération numérique pour inclure un degré supérieur de rencontre entre les personnes issues de groupes différents. Il sera alors considéré qu'il y a mixité au sein de l'école s'il y a **contact** entre personnes issues de groupes différents, s'il y a **interaction** entre les élèves et plus seulement co-présence. Certains vont plus loin et considèrent qu'il y a mixité s'il y a **mélange** au sein de l'établissement scolaire de groupes au départ distincts. Par exemple, les propos d'enseignants attentifs aux regroupements des élèves par origine culturelle au sein de la cour de récréation participent de cette compréhension de l'idée de mixité comme celle de mélange. Ce type de propos est entendus sur notre terrain d'enquête et retrouvés dans la littérature (Felouzis et al., 2005). Enfin, certains auteurs s'intéressent aux effets de cette co-présence, de ces interactions et de ce mélange et incluent dans leurs études de la mixité **l'ambition d'une égalité des chances**

² Felouzis, Georges, Liot, Françoise et Perroton, Joëlle. *L'Apartheid scolaire*. Paris, Seuil, coll. Points, 2005, p. 37.

et de réussite entre groupes issus de genres, cultures, ou milieux sociaux différents (Felouzis et al., 2005 ; Van Zanten, 2012 ; Felouzis, 2014).

C'est également cette ambition qui prédomine dans l'étude présentée ici. Au-delà du souci de voir être regroupés ou même se mélanger des jeunes issus des quartiers étudiés avec des jeunes venus d'ailleurs, des jeunes tsiganes avec des jeunes qui ne le sont pas, c'est la place de ces élèves tsiganes au sein de l'environnement scolaire qui est interrogée. Selon nous, la mixité scolaire n'a de sens que si elle apporte à ces jeunes les opportunités d'apprendre ce que l'école a pour mission de transmettre à tout élève, tel que définie dans les textes cadres de l'Éducation Nationale à travers le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture »³.

2. Description du territoire et de la population

On ne peut comprendre les enjeux de la mixité scolaire sur notre terrain d'enquête, sans connaître l'histoire et la situation des deux quartiers et de leurs habitants⁴.

Des tsiganes vivent dans cette ville depuis plusieurs siècles. Ils ne sont pas tous nomades, si certains sont de passages, d'autres sont durablement installés. Mais nomades ou sédentaires, du fait du rejet récurrent dont ils font l'objet, leur installation est souvent illicite. La tolérance relative des pouvoirs publics et de la population environnante varie selon les périodes de l'Histoire. En 1949, un arrêté municipal interdit le stationnement des véhicules servant d'habitation à ceux qu'on dénomme alors nomades ou romanichels. À cette époque, diverses pétitions appellent à la destruction des campements installés en divers lieux de la ville. En 1951, cédant à cette pression, la municipalité expulse les familles installées dans le centre-ville, pour les conduire aux portes de la ville dans le quartier qui gardera le nom de Flordalis⁵.

³ « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Le livret scolaire permet de rendre compte aux parents des acquis et des progrès de leurs enfants et restituer ainsi une évaluation complète et exigeante. La maîtrise du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet (DNB). » En outre, « ce socle commun doit : permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel ». (<https://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>, consulté le 26.03.2019).

⁴ Sauf indication différente, la majeure partie de l'historique détaillé ici est issue d'un document personnel prêté par un connaisseur et acteur de longue date du terrain, que nous appellerons ici M. Christophe Zacharie, ce document retrace l'histoire des tsiganes dans la ville choisie dans cette étude.

⁵ Afin de préserver l'anonymat, les noms des lieux, des établissements scolaires et des personnes enquêtées ont été modifiés.

Le « camp de Flordalis » créé pour l'occasion a le statut de « centre d'hébergement municipal ». Les tsiganes y côtoient des travailleurs immigrés et des familles expulsées de leur logement. Les habitations sont conçues de baraquements, de roulottes et de wagons de marchandises. C'est alors le seul lieu de la ville où les tsiganes sont tolérés. Si une partie de la population de la ville se réjouit de cet éloignement, d'autres témoignent de leur solidarité concrète envers les habitants du camp de Flordalis et de leur indignation face aux conditions de vie déplorables qui sont les leurs : un puits et une citerne approvisionnée par camion d'eau pas toujours potable pour 80 familles, des abris délabrés et inchauffables, une forte surpopulation. La directrice de l'école maternelle située à deux kilomètres du bidonville est de ceux-là ; une dizaine d'enfants vivant dans le bidonville fréquente alors cette école. La population continue d'augmenter car de nombreux exclus, tsiganes et non-tsiganes, viennent régulièrement rejoindre ceux déjà présents, toujours escortés par la police municipale venue les déloger du centre-ville. En témoignent plusieurs articles d'un journal local qui se fait le relai du racisme non dissimulé et de la satisfaction de la population du centre-ville devant les destructions successives des différents campements de tsiganes encore présents trop près de chez eux. La population du bidonville atteint ainsi jusqu'à 800 personnes. En 1961, une école est créée au sein du camp par un enseignant engagé. L'année suivante, un service de Protection maternelle et infantile (PMI) s'y installe. Dans les années 1970, le milieu associatif s'organise et prend place auprès des familles, particulièrement dans le domaine médico-social. Des actions sont menées pour permettre aux habitants du bidonville de bénéficier des programmes d'amélioration de l'habitat qui se développent alors.

En 1984, est créée la « cité Les Dorades » dévolue au relogement d'une quarantaine de familles qui occupaient jusqu'alors le « camp de Flordalis ». Située à quelques centaines de mètres du camp de Flordalis, elle est comme celui-ci située dans une zone comportant de forts risques d'inondation. Ces risques étaient bien connus, les habitants en ayant déjà plusieurs fois subi les désastreuses conséquences. Un terrain jouxtant la cité est créé pour accueillir les familles en cas de débordements des eaux du fleuve tout proche. Il sera rapidement occupé par des caravanes de passage qui finiront par y rester.

Durant l'année 2000, une telle inondation détruit ce qu'il restait alors du camp de Flordalis. Les familles sont hébergées sur un terrain proche par la municipalité pendant les quatre années que dure la création d'une seconde « cité » destinée à leur relogement. Cette cité est terminée en 2004, elle est construite sur le même modèle que celle des Dorades, à quelques kilomètres de là. Bien

qu'également située en zone inondable, quelques arrangements avec le code d'urbanisme transforment soudainement cette zone qualifiée d'inconstructible en zone d'habitat⁶.

Ce détour historique apporte deux enseignements importants. D'une part, ce secteur géographique a toujours été synonyme de relégation. D'autre part, il ne fut pas toujours peuplé exclusivement de familles tsiganes : comme cela s'observe dans beaucoup d'espaces urbains dégradés et stigmatisés, ceux qui le pouvaient ont quitté les lieux et seuls sont restés ceux qui n'ont pu partir ailleurs (Stébé et Marchal, 2010 ; Maurin, 2004). Notons aussi que ces connaissances sur l'histoire de ces deux quartiers démentent l'idée couramment répandue selon laquelle ces familles tsiganes vivaient entre elles et dans ce lieu isolé par choix et par communautarisme. En témoignent les propos régulièrement entendus sur le terrain d'enquête, de familles exprimant leur volonté de quitter ces quartiers, ou l'exemple de celles qui réussissent effectivement à intégrer un logement ailleurs. C'est également ce que mettent en évidence les données issues du diagnostic réalisé en 2012 qui, après interrogation de la quasi-totalité des familles habitant ces quartiers, a établi que plus de la moitié d'entre elles souhaitent les quitter.

Pour comprendre ce qui peut pousser à souhaiter habiter ailleurs, et pour éclairer sur divers éléments pouvant impacter la situation scolaire des jeunes habitant ces quartiers, voici une description de ces lieux tels qu'ils sont aujourd'hui.

Même si le tissu urbain s'agrandit énormément, rapprochant par ce fait un peu le reste de la ville de ces quartiers périphériques, ceux-ci restent principalement situés au bord d'une route, d'où ils ne sont quasiment pas visibles. Aucun aménagement ne permet d'y accéder à pied sans danger. Ils sont l'un comme l'autre placés au bout d'une impasse. Les abords sont occupés par des terrains en friches, des lignes à très hautes tensions, une usine de graviers. Seule l'extension récente d'une base de loisirs relativement proche apporte un peu de verdure et un espace de rencontre avec une population non issue de ces quartiers. Le premier commerce est à plus de deux kilomètres, le premier service public encore plus loin. Jusqu'en janvier 2017, le plus proche arrêt d'un quelconque transport en commun était à deux kilomètres. Depuis, une ligne de bus a été prolongée afin d'installer son terminus à proximité de ces quartiers. Ils sont désormais desservis toutes les cinquante minutes, entre 6h et 20h, à l'exception des dimanches. La première pétition des habitants demandant le raccordement au réseau de transport en commun date de 1988⁷.

⁶ Informations issues d'un diagnostic réalisé sur le territoire par un cabinet d'étude spécialisé.

⁷ Informations issues de la présence sur le terrain d'enquête, d'un diagnostic réalisé par un cabinet d'étude et des entretiens exploratoires.

À l'enclavement s'ajoute une forte surpopulation liée à la difficulté de quitter les lieux. Dans les interstices et les abords des maisons construites à l'origine, dans les jardins et les garages, se trouvent désormais autant de caravanes, mobil-homes et auto-constructions abritant les nouveaux venus et les générations plus jeunes devenues parents à leur tour. Cette situation n'est pas sans causer des tensions dans chacun des quartiers. La population de ces deux quartiers, proches l'un de l'autre d'un kilomètre environ, atteint près d'un millier de personnes.

Ces deux quartiers sont marqués par un très fort taux de chômage ou d'inactivité professionnelle partielle ou totale. Cet indicateur peut être modulé par le fait qu'un certain nombre d'habitants s'inscrivent dans des activités économiques parallèles, pas toujours déclarées, ce qui ne signifie pas forcément délinquantes : ferrailage, revente au détail, services divers, conditionnement alimentaire réalisé de façon ponctuelle, etc. Les consommations et trafics de drogue y occupent en revanche une place croissante : nous l'observons sur le terrain et les habitants en témoignent aussi. Nombre d'habitants se plaignent également de l'irrespect, de la violence et du bruit jusque tard dans la nuit.

Les habitants sont tous tsiganes. La majorité sont gitans, d'autres sont manouches et le vocabulaire par lequel ils se désignent est encore plus varié⁸. Nous faisons le choix d'utiliser dans cet écrit le terme « tsigane ». Il n'est pas le plus usité par la population concernée qui se définit davantage par son appartenance à tel ou tel sous-groupe ou par le terme « voyageur » en dépit du caractère sédentaire de la quasi-totalité des habitants (quelques-uns, mais ils sont rares, partent d'avril-mai à septembre-octobre). Nous reviendrons dans les paragraphes suivants sur le sens de ce mot « voyageur ». Nous utiliserons le terme « tsigane » car il permettra d'alléger le texte en désignant l'ensemble des habitants de ces quartiers et qu'il évitera le contre-sens que pourrait induire le mot « voyageur ». Certaines familles sont toulousaines depuis de nombreuses générations et d'autres sont arrivées plus récemment. Toutes les familles sont de nationalité française. Beaucoup ont de la famille proche au sein de ces quartiers (parents, grands-parents, beaux-parents, frères et sœurs, cousins et cousines). Plusieurs sous-groupes affinitaires et / ou familiaux sont repérables au sein de chacun des quartiers. Les liens entre les habitants sont donc nombreux mais les habitants ne forment pas pour autant un groupe uni ou homogène. Cette précision a son importance, car nous

⁸ Il serait trop long ici de détailler l'histoire et le sens donné par les différents acteurs (tsiganes eux-mêmes, chercheurs, politiques, textes officiels comme la législation etc.) à la diversité des termes par lesquels se désignent ou sont désignés les personnes tsiganes. Pour un aperçu et une version possible et assez courante de cette histoire et de ces appellations on pourra se référer à Liégeois Jean-Pierre, *Roms et Tsiganes*, La Découverte, Paris, 2009. Pour une réflexion intéressante sur les usages et enjeux liés à ces appellations, on pourra lire Cossé Claire, « L'impossible neutralité des sciences sociales face aux catégorisations militantes. "Tsiganes", "Gens du voyage", "Roms" ou autres ethnonymes ? », *Migrations Société*, (128), 2010, p. 159-176.

verrons que certains acteurs rencontrés ou évoqués par les adolescents ou leurs parents au cours du travail de terrain ne semblent pas toujours en avoir conscience.

3. La construction d'une catégorie ethnique

Les enfants concernés par notre étude sont identifiés comme « Enfants de Familles Itinérantes et de Voyageurs » (EFIV), terme consacré par la circulaire de l'Éducation Nationale portant sur la « scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » parue en 2012⁹. En dépit de leur caractère sédentaire, ils sont identifiés comme appartenant à cette catégorie d'élèves¹⁰. Deux éléments expliquent l'inclusion des élèves de ces quartiers dans la catégorie EFIV. Ce choix, en intégrant ces élèves à une catégorie d'élèves « à besoins éducatifs particuliers » permet de justifier les moyens supplémentaires mis en œuvre à leur attention par l'institution : en l'occurrence un poste d'enseignant surnuméraire en école, travaillant sur temps scolaire avec de petits groupes d'élèves, et un poste d'enseignant spécialisé positionné sur un dispositif de prévention et de rescolarisation. L'autre raison est que le terme EFIV ne désigne pas uniquement des populations pratiquant l'itinérance. Certains chercheurs n'ont pas manqué de relever les ambiguïtés présentes dans cette catégorisation (Clavé-Mercier, Cossé et Lièvre, 2019).

La circulaire de 2012, dans ses premières lignes, définit ainsi ce public : « La présente circulaire concerne les élèves issus de familles itinérantes et de familles sédentarisées depuis peu, ayant un mode de relation discontinu à l'école ». On remarquera l'imprécision de la notion « sédentarisées depuis peu » ; des familles concernées par notre enquête sont sédentarisées depuis plusieurs générations. Le « mode de relation discontinu à l'école » n'est guère plus explicite.

Un autre élément nous interpelle dans cette appellation EFIV. À première vue, « familles itinérantes et de voyageurs » semble pour le moins redondant. La précédente circulaire portant sur la « scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires »¹¹ portait déjà cette apparent pléonasme. Il apparaît, à travers ces formules, que les appellations « gens du voyage » et « voyageurs » comportent autre chose que la pratique de l'itinérance. D'ailleurs, l'observation d'échanges entre les salariés de l'association intervenant sur le terrain est à ce sujet éloquent. Intervenant auprès d'un public tsigane (terme utilisé dans le nom de l'association pour définir le public auquel elle s'adresse), les salariés interviennent à la fois auprès d'un public itinérant et

⁹ Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012.

¹⁰ Divers documents de l'académie montrent l'inscription de ces élèves parmi la catégorie EFIV. On pourra citer comme exemple la lettre de mission adressée par l'inspecteur de circonscription à l'enseignant positionné sur le dispositif de prévention et de rescolarisation créé dans ce secteur.

¹¹ Circulaire n° 2002-101 du 25-4-2002.

d'un public sédentaire. Ce qui conduit souvent les salariés à parler de « voyageurs voyageurs » et de « voyageurs sédentaires » pour distinguer ces deux publics. Le terme « voyageur » ou « gens du voyage », utilisé comme nom et non comme adjectif, est donc une catégorie qui décrit autre chose que le voyage. Les collégiens interrogés lors de notre enquête utilisent eux aussi majoritairement le mot « voyageurs » pour désigner les habitants de leur quartier et eux-mêmes. Les autres termes utilisés pour se désigner sont « gitans » (principalement), ainsi qu'« espagnols », « catalans » ou « manouches ». Que ce soit pour les acteurs institutionnels, associatifs ou pour les personnes ainsi nommées, l'appellation « gens du voyage » décrit une appartenance ethnique (Cossée, 2010).

Nous verrons, tout au long de ce travail de recherche, que cette catégorisation ethnique est une clé de lecture souvent utilisée par les divers acteurs dans leur tentative de comprendre les défis qui se posent à eux concernant la scolarité des jeunes issus des familles et des quartiers où nous avons mené notre enquête. Nous nous interrogerons sur la pertinence de la référence à la « culture des gens du voyage » dans les situations rencontrées, sur ses conséquences ainsi que sur plusieurs clés de compréhension susceptibles d'éclairer les situations scolaires vécues par les familles enquêtées. Nous chercherons également à repérer si cette catégorie fait sens pour les personnes désignées, si elles l'utilisent voire la revendiquent, et avec quels usages et conséquences éventuelles.

4. Les enjeux locaux autour de la scolarité et de la mixité scolaire pour les élèves de ces quartiers¹²

Il ressort des entretiens exploratoires que l'évolution observée dans le mode de scolarisation proposé aux habitants tsiganes de ces quartiers s'est toujours faite en lien avec les politiques nationales et de façon similaire à ce qui a pu être observé aux mêmes périodes dans d'autres villes.

Notons qu'en parallèle des dispositifs qui accueillent exclusivement des populations tsiganes, une minorité de familles scolarisaient leurs enfants dans des écoles ordinaires

Les années 1960 sont marquées par une augmentation du nombre d'enfants tsiganes scolarisés qui bénéficient comme d'autres de la massification scolaire importante à cette époque. Dans cette période émerge déjà l'ambition d'une école qui offre les mêmes chances et enseignements à tous,

¹² Sauf indication complémentaire, la majeure partie des informations présentes dans cette partie sont issues des entretiens exploratoires, des documents internes de l'association présente de longue date dans ces quartiers et des documents prêtés par M. Christophe Zacharie, membre de cette association.

prémices de ce qui aboutira à la création du collège unique en 1975 (van Zanten et Obin, 2008). Dans les espaces habités par des groupes tsiganes, des écoles sont créées au plus proche des habitants, au sein même de ces espaces. Ce sont majoritairement des écoles élémentaires, généralement rattachées à l'enseignement spécialisé. La situation dans le secteur étudié ici suit tout à fait cette dynamique et une école est ouverte en 1961 au sein de ce que l'on appelle alors « le camp de Flordalis ».

À la fin des années 1980, les constats d'échecs de ces écoles à « socialiser » et « instruire » les enfants tsiganes se multiplient, tel que l'illustrent ces extraits issus des entretiens exploratoires.

Une grosse majorité étaient scolarisés au primaire, à l'intérieur du camp de Flordalis. Alors là bon c'était hum un peu... un peu le « ouaille », parce que les enfants ils faisaient un peu ce qu'ils voulaient. S'ils en avaient marre ils passaient par-dessus la grille et ils repartaient à la caravane, ils étaient juste à côté. Et ou s'il y avait une histoire c'étaient les parents qui venaient à la grille.

Les enseignants entraient gadjos¹³ et ressortaient gitans.

S'ensuit une tendance à déplacer ces écoles en dehors des lieux de vie des groupes tsiganes. C'est précisément à cette époque que l'école élémentaire située dans le camp de Flordalis est progressivement fermée et déplacée deux kilomètres plus loin, à côté de l'école maternelle la plus proche¹⁴. Cette école qui accueillait jusqu'alors des enfants non-tsiganes venant d'autres quartiers voit fuir ces derniers et l'école devient dans l'idée collective « l'école des gitans ».

Une décennie plus tard, la dynamique encourageant la mixité scolaire entre tsiganes et gadjé franchit une étape supplémentaire. Une circulaire de 2002 entérine l'incitation à la fermeture des écoles spécifiques pour inclure les élèves tsiganes dans les écoles ordinaires¹⁵. L'année suivante la fermeture progressive de l'école de Flordalis est amorcée et un système de répartition des élèves dans les écoles environnantes est mis en place, associé à la mise en circuit de bus scolaires sur les trajets correspondants. Ce dispositif est nommé *busing*.

¹³ Le terme « gadjo » (« gadji » au féminin et « gadjé » au pluriel) signifie « non-tsigane ».

¹⁴ Information issue de la programmation scolaire 1989, archives municipales.

¹⁵ Circulaire n° 2002-101 du 25 avril 2002, Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires. Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n°10 du 25 avril 2002. <https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201120C.htm> (consulté le 27 mars 2019)

5. Description du dispositif du *busing* sur le secteur de notre enquête

Le terme *busing* est repris d'une expérience ressemblante initiée aux Etats-Unis en 1968 (Sabbagh, 2004). Précisons que l'on trouve, sous le nom de *busing*, plusieurs modalités de lutte contre la discrimination ethnique ou sociale à l'école utilisant le bus comme moyen de transport. En 1968 aux Etats-Unis, le *busing* consiste à « acheminer un certain nombre d'élèves noirs vers des établissements jadis réservés aux Blancs – et vice-versa » (Sabbagh, 2004). Selon les villes, il peut être volontaire ou imposé et peut concerner l'ensemble des élèves d'un secteur ou seulement ceux dont les bons résultats scolaires leur ont permis d'être « sélectionnés » (Sabbagh, 2004 ; Orfield et Gandara, 2010). Le « *busing* » fait également partie des mesures du plan « *Espoir banlieues* » annoncé en France en 2008 et affichant l'ambition de renforcer la mixité scolaire. Il sera mis en œuvre dans plusieurs villes de France dont celle où nous enquêtons¹⁶. Mais le *busing* de la dynamique « *Espoir banlieues* », comme la grande majorité des mesures de ce plan, vise surtout à extraire un nombre restreint d'élèves brillants et jugés particulièrement méritants du milieu défavorisé dont ils sont issus, bien plus qu'à remettre en cause de façon globale la ségrégation scolaire.

Le *busing* mis en place à Flordalis est un intermédiaire entre ces deux exemples. Comme dans un certain nombre de cas aux Etats-Unis, il est mis en œuvre sur l'ensemble d'un secteur et s'adresse à un nombre conséquent d'enfants et non à quelques-uns. Mais contrairement à certains modèles états-uniens, les déplacements d'élèves ne se font que dans un sens. Notons encore que la fermeture de l'école de Flordalis pour répartir les élèves dans les écoles mieux loties des environs ressemble fortement à une autre mesure du plan « *Espoir banlieues* » qui envisageait la fermeture des collèges les plus en difficultés.

Dans le secteur de Flordalis aujourd'hui, les élèves de maternelle sont quasiment tous scolarisés dans l'école Carlos Gardel, qui est de longue date l'école de secteur. Sauf demande des familles de scolariser leur enfant dans une autre école – démarche facilitée en vertu de la mixité souhaitée – cette école est proposée. Lors des entrées en CP, les affectations sont réparties entre cinq écoles. Hormis le regroupement des fratries, aucun critère n'est clairement communiqué aux familles sur les modalités de désignation de l'école d'affectation. La majorité des familles acceptent cette affectation mais chaque année un nombre restreint de familles manifestent leur désapprobation. S'ensuit alors un travail de médiation par l'Éducation nationale et l'acteur associatif local.

¹⁶ [http://www.ac-\[nom de la ville\].fr/cid63233/le-college-\[nom du collège\]-un-exemple-de-mixite.html](http://www.ac-[nom de la ville].fr/cid63233/le-college-[nom du collège]-un-exemple-de-mixite.html) (consulté le 27 mars 2019)

Concernant les collégiens, à chacun des deux quartiers correspond un collège d'affectation différent. Par ailleurs, des orientations spécifiques (SEGPA¹⁷, ULIS¹⁸), une demande d'affectation autre de la part des familles ou une rescolarisation après une exclusion définitive d'un précédent collège amènent un certain nombre d'élèves à être scolarisés dans d'autres collèges. Ils sont au total répartis, de façon numériquement très inégale, entre six collèges différents. Là encore, l'annonce de l'affectation pour l'entrée en 6^{ème} suscite des réactions diverses selon les familles. Les réactions d'opposition peuvent se traduire par des demandes de dérogation, des déscolarisations ou des attitudes interprétées par les professionnels comme des mises en échec de la scolarisation dans le collège vécu comme imposé.

Les collèges d'affectation ont des profils très différents. Parmi les quatre principaux (en nombre d'enfants accueillis sur les dernières années), on trouve :

- Le collège Nelson Mandela : situé en REP¹⁹, il était avant la mise en place du *busing* le collège de secteur et l'est toujours pour le quartier Les Dorades. Il accueille à lui seul la majorité des élèves de ces deux quartiers (49 sur 65 collégiens) dont quasiment la moitié en SEGPA (23 sur 49).
- Le collège Pablo Picasso : situé en REP²⁰, il accueille six élèves de ces deux quartiers, lesquels s'y trouvent en général suite à une orientation en SEGPA (2 sur 6), une demande des familles, un regroupement de fratrie ou une expulsion d'un autre collège.
- Le collège Arthur Rimbaud : situé dans la ville limitrophe, il accueille sept élèves de ces deux quartiers, majoritairement suite à un choix des familles ou plus rarement d'une orientation en ULIS (1 sur 7). Il accueille une population socialement plus favorisée que les deux précédents. Il est situé dans une zone moins urbanisée. Bien que dans la ville voisine il n'est pas plus éloigné que les deux précédents collèges des quartiers étudiés.
- Le collège Mirabeau : situé en centre-ville, il n'accueille aujourd'hui qu'une élève de ces quartiers alors qu'une dizaine est théoriquement affectable vers ce collège chaque année puisqu'il est devenu le collège de secteur de l'un des deux quartiers. Il accueille une population globalement plus favorisée que les précédents.

¹⁷ SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté, accueillant après validation par une commission spécifique, des élèves « présentant des difficultés scolaires graves et persistantes ».

¹⁸ ULIS : Unité locale d'enseignement spécialisée, accueillant après validation par la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées), des élèves présentant une difficulté relevant du handicap.

¹⁹ REP+ : Réseau d'éducation prioritaire renforcée.

²⁰ REP : Réseau d'éducation prioritaire.

6. Présentation de la question de recherche, des objectifs et des hypothèses

Beaucoup a été écrit sur la thématique de la mixité scolaire²¹. Cette question est d'ailleurs souvent traitée par l'étude de son inverse, la ségrégation scolaire (Felouzis et al., 2005 ; van Zanten, 2012). Ces ouvrages permettent d'établir précisément la réalité de cette ségrégation. Les causes y sont questionnées et analysées, de même que les répercussions.

Concernant les dynamiques qui conduisent à la ségrégation pointée, elles impliquent des interactions nombreuses et d'acteurs diversifiés. Sont ainsi analysés les éléments liés à la ségrégation urbaine, aux politiques d'éducation, aux « stratégies »²² des établissements scolaires et aux « stratégies » des familles (en l'occurrence des parents). Dans l'analyse de ces dynamiques, rien ou presque ne semble écrit sur la place et l'influence des enfants. Or, il apparaît sur notre terrain que, si les choix d'affectation en primaire sont majoritairement déterminés par la mairie et les parents, au collège les adolescents peuvent avoir une influence dans les dynamiques liées au choix du collège. Or, il apparaît sur notre terrain que, si les choix d'affectation en primaire sont majoritairement déterminés par la mairie et les parents, au collège les adolescents peuvent avoir une influence dans les dynamiques liées au choix du collège.

L'étude des conséquences de la ségrégation scolaire dénonce l'impact de celle-ci pour les élèves scolarisés dans un collège défavorisé, mais peu d'éléments sont apportés sur ce que vivent les adolescents, que des mesures de déségrégation amènent à être scolarisés dans des collèges plus favorisés. Or, l'observation sur notre terrain d'enquête met en évidence le rejet par les jeunes et leurs familles d'une scolarisation dans le collège le plus favorisé parmi ceux desservis par le *busing*. Il apparaît donc intéressant de s'interroger sur ce qu'y vivent les jeunes. Certes, les effets néfastes de la ségrégation sont établis, mais quels sont les effets d'un dispositif de déségrégation comme le *busing* ? Sont-ils de façon simple l'exact opposé de la ségrégation ou la situation est-elle plus complexe ?

La présence sur le terrain d'enquête conduit à être témoin de nombreux échanges, tensions et négociations concernant le choix des collèges d'affectation. Rappelons que les élèves de ces deux quartiers sont inégalement répartis entre plusieurs collèges par le dispositif du *busing*, en dépit du

²¹ Ben Ayed (2015), Felouzis, Liot et Perroton (2005), Van Zanten (2016), Van Zanten et Obin (2008).

²² L'idée de « stratégies » des établissements d'une part et des familles d'autre part désigne l'utilisation par chacun des marges de manœuvres qui sont les leurs dans les dynamiques conduisant à l'affectation des élèves dans tel ou tel établissement scolaire. Ces « stratégies » peuvent répondre à différents enjeux, plus ou moins autocentrés et plus ou moins convergent avec l'objectif de mixité scolaire.

souhait affiché par l'inspection académique – instance décisionnaire administrative de ces affectations.

Enfin, dans les tractations multiples entourant la mise en place du *busing* et son évaluation, le point de vue et le vécu des élèves ne semblent jamais questionnés. Ce fait apparaît dans les réunions partenariales autour de ce projet et dans les entretiens exploratoires. C'est pour ces raisons que nous avons voulu donner la parole aux adolescents tsiganes concernant leur vécu dans ces différents collèges.

Ce travail vise à explorer ce que vivent et pensent les collégiens des deux quartiers décrits en lien avec la question de la mixité scolaire et le dispositif du *busing*. Notre question de recherche est la suivante :

« *Quels sont le vécu et les perceptions de la mixité scolaire de collégiens français tsiganes sédentaires vivant en quartiers ségrégués et scolarisés en écoles ordinaires* » ?

Beaucoup d'éléments sont juxtaposés pour décrire cette population.

« *Français tsiganes sédentaires* ». Les jeunes considérés répondent en effet aux trois épithètes à la fois. Ces termes ne sont pas spontanément associés aux représentations courantes sur les tsiganes, d'où notre choix de les préciser tous les trois. De plus, lorsqu'il est question d'analyser les besoins ou la réussite scolaire – plus souvent analysée sous le versant de l'échec scolaire – d'élèves tsiganes, ou d'élèves étrangers auxquels ils sont parfois associés²³, ce sont généralement les difficultés inhérentes à la non-maîtrise de la langue française ou à l'itinérance qui sont mises en avant. Ces deux caractéristiques – allophonie et itinérance – ne concernent pas la population dont il est question ici. Il faudra donc chercher ailleurs que dans ces explications pour interroger ce que vivent ces jeunes au collège et les difficultés scolaires qui sont souvent constatées sur le terrain.

« *Vivant en quartiers ségrégués* ». Cette expression correspond précisément à leur situation, comme la description du lieu d'enquête l'a donné à voir. De nombreuses études montrent l'impact

²³ Un exemple de ce rapprochement entre élèves tsiganes et élèves étrangers est le regroupement de ces deux populations au sein des CASNAV (Centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants de familles itinérantes et de voyageurs). Au-delà de l'Éducation Nationale, le nombre d'écrits qualifiant les tsiganes d'« étrangers de l'intérieur » (Robert, 2007) ou l'habitude de les décrire comme originaires de l'Inde – bien que cette origine date du X^{ème} siècle (Cossée, 2010, p. 173) – contribuent à maintenir dans une figure d'étranger des personnes pourtant françaises et présentes en France de très longue date.

de cette relégation sur la scolarité, à travers divers mécanismes que nous approfondirons dans la ce travail (Felouzis et al., 2005 ; van Zanten, 2012 ; Amrani et Beaud, 2004).

« *Scolarisés en école ordinaire* ». « L'école des gitans » (telle qu'elle était souvent appelée, même si cette appellation n'était pas officielle) avait montré ses limites et le *busing* fut mis en place précisément pour amener les élèves tziganes dans des écoles ordinaires.

Deux types d'ouvrages sont principalement retrouvés dans la littérature. Les premiers examinent la question de la mixité scolaire, en lien avec une situation d'habitat en quartier ségrégué et d'appartenance à un groupe socialement défavorisé ou ethniquement minorisé. Les seconds étudient le rapport à l'école des familles tziganes, rapport décrit comme propre à la « culture tzigane ». Ces deux angles d'approche ne semblent peu voire pas se croiser. Or il nous a semblé indispensable de prendre en compte ces deux aspects de la situation de la population enquêtée (appartenance au groupe culturel tzigane et habitat dans un quartier ségrégué). Au cours de ce travail, nous tenterons de comprendre comment s'articulent ces deux dimensions dans le vécu des jeunes en lien avec l'école.

PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE

1. Description des enquêtes

La sollicitation des adolescents pour participer à un entretien dans le cadre de cette recherche s'est faite oralement, au gré des rencontres sur le terrain. Le choix de la voie orale permettait d'être plus accessible, de préciser dans quelle démarche s'inscrivait cette sollicitation, de répondre immédiatement aux questions et de susciter probablement davantage d'adhésion qu'un appel à participation qui aurait été adressé à tous les jeunes mais de façon beaucoup plus impersonnelle. Dix-huit jeunes différents ont été sollicités. Un seul a refusé d'emblée, deux ont repoussé leur réponse à plus tard puis fait connaître leur refus. Pour les autres, après une réponse positive et souvent plusieurs rendez-vous décalés ou manqués, ils ont finalement décliné ou ne se sont pas montrés. Ainsi, seuls six collégiens ont participé aux entretiens. Le temps limité du travail de terrain comme du travail d'analyse qui devait suivre a conduit à s'arrêter à ces six entretiens.

Malgré ce petit nombre, une certaine pluralité de situations a été recherchée et obtenue. On trouve parmi les collégiens interrogés quatre filles et deux garçons. Cinq sont en 5^{ème} et un en 3^{ème}. Les quatre principaux collèges sont représentés, celui accueillant davantage d'enfants l'étant plus que les autres. Deux de ces adolescents sont en SEGPA et les quatre autres en filière générale. L'un des jeunes a un emploi du temps aménagé, les cinq autres suivent un cursus complet. Cinq d'entre eux habitent dans les deux ghettos décrits précédemment et le dernier vit à proximité (vingt mètres plus loin le long de la route, sur une parcelle occupée par quatre familles tsiganes).

Interroger des élèves ayant connu plusieurs collèges au cours de leur parcours nous a semblé particulièrement pertinent. Cela permettait de leur demander de comparer leur vécu dans ces différents collèges et de les questionner sur ce qui avait pu amener un changement d'établissement. Néanmoins, nous n'avons pas souhaité en faire un critère d'inclusion pour ne pas induire un biais dans le choix de la population. En effet, ce type de parcours est souvent lié à une scolarité plutôt chaotique. Ainsi, deux des six jeunes interrogés ont connu un ou plusieurs changements de collège au cours de leur scolarité. Les quatre autres sont dans le même collège depuis leur entrée en 6^{ème}.

2. Choix des outils

Deux types d'outils de recueil de données ont été utilisés pour explorer le vécu et la perception par les adolescents de la mixité scolaire qu'ils sont amenés à vivre au collège : d'une part l'observation participante, d'autre part des entretiens avec des collégiens.

2.1. L'observation directe

Ma présence en tant que travailleuse sociale sur le terrain d'enquête me permet d'être témoin de nombreuses situations impliquant enfants, parents et professionnels de l'éducation en lien avec la question de la mixité scolaire. Avant même de débiter cette enquête, les notes personnelles et les fiches de suivi produites dans le cadre de mon exercice professionnel constituaient un matériau utile à l'exploration du thème. Cet accès facilité aux échanges avec les acteurs concernés et la richesse des données ainsi recueillies ont conduit à faire de l'observation directe un outil privilégié pour cette enquête.

J'ai donc ajouté dans mon sac un carnet de bord dans lequel j'ai recueilli, sur le vif ou juste après, les situations et propos vus et entendus, en relation avec la question de recherche. Ce recueil aussi systématique que possible a permis de porter une attention accrue aux situations observées et de favoriser une mémorisation plus fidèle et complète de ces observations. Les échanges les plus fréquemment observés et pertinents dans le cadre de cette enquête ont été les discussions sur le déroulement de la scolarité des enfants avec eux-mêmes et avec leurs parents, leurs ressentis par rapport à l'école, les éventuelles demandes de dérogation de la part des familles et les réactions aux affections dans l'un ou l'autre des établissements scolaires. Ces discussions avaient lieu le plus souvent dans les deux quartiers d'habitation de ces familles dans lesquels je me rends chaque semaine. Avec le monde enseignant, les rencontres avaient lieu au sein des établissements scolaires et permettaient d'entendre leurs points de vue sur les familles tsiganes auprès desquelles je travaille et sur les parcours scolaires de leurs élèves. Par ailleurs, ma présence à différentes rencontres entre familles tsiganes et enseignants, telles que des équipes éducatives par exemple, donnait accès aux interactions ayant lieu entre ces acteurs dans ce cadre. Enfin, le travail de partenariat avec les services académiques, la mairie et le conseil départemental permet également d'explorer les positionnements, l'implication et l'articulation de ces acteurs.

Cette position d'observatrice directe et participante m'a offert l'occasion d'observer et écouter les acteurs impliqués ainsi que parfois de les inviter à approfondir leurs propos sur le sujet abordé. Toutefois, cela nécessitait également d'avoir conscience de cette double posture et de relever le

défi d'être à la fois au cœur de l'interaction et observatrice de celle-ci. La nécessité d'interagir directement dans la situation pour y remplir le rôle de travailleuse sociale laissait alors moins d'attention disponible au recueil et à la mémorisation précise des éléments situationnels.

2.2. Les entretiens semi-directifs auprès de collégiens

La volonté d'explorer et de tenter de comprendre le point de vue et le vécu des collégiens fait de l'entretien semi-directif un outil particulièrement propice pour recueillir leur parole. En effet, dans le cadre des situations observées directement en contexte, la parole des collégiens est peu sollicitée et peu entendue.

Des entretiens additionnels avec des personnels éducatifs ou des parents auraient permis d'apporter un éclairage complémentaire intéressant. Cependant, cette option n'a pas été retenue, pour trois raisons qui correspondent chacune au choix de se centrer sur la perception et le vécu des collégiens. Premièrement, de par la durée limitée pour mener cette recherche, réaliser des entretiens avec d'autres acteurs impliquait de réduire d'autant le nombre de collégiens pouvant être interrogés. De plus, bien que la démarche de mettre en perspective les propos des différents acteurs soit intéressante, elle aurait pu conduire au risque de ne considérer les propos des adolescents qu'au milieu de ceux des adultes et non plus seulement pour eux-mêmes. Or, nous avons voulu ici donner principalement la parole aux jeunes et les considérer comme les premiers experts de la situation qu'ils sont amenés à vivre au collège et que nous avons choisi d'étudier. Enfin, interroger plusieurs types d'acteurs (par exemple élèves, professionnels et parents) aurait très probablement impliqué, volontairement ou non, de regrouper les propos des uns et des autres par type d'acteurs afin de les analyser et les mettre en perspective les uns par rapport aux autres. Ceci aurait pu amener à une généralisation des propos des enfants ou à ne faire ressortir que les tendances dominantes. Or, dans ce travail réalisé auprès d'une population trop souvent perçue comme uniforme²⁴, nous avons voulu éviter le risque de reconstituer « un groupe de collégiens tsiganes » pour au contraire laisser toute la place à la potentielle hétérogénéité que nous allions rencontrer.

²⁴ Cette idée est maintes fois confirmée par les propos des personnes concernées regrettant souvent d'être « mises dans le même sac », d'être systématiquement assimilées, dénonçant les propos globalisant à leur rencontre souvent entendus tels que « Vous, les Gens du voyage... », etc. Notre propre observation de terrain nous a aussi souvent donné à entendre ce type de généralisations.

3. Démarche ayant conduit la construction du guide d'entretien²⁵

En observant quelques-uns des éléments problématiques rencontrés dans la scolarisation des enfants sujets de cette étude, nous avons relevé la récurrence des phénomènes suivants :

- Alors que la volonté affichée par les instances organisatrices du *busing* sur le secteur d'enquête est d'assurer une répartition équitable des élèves concernés sur plusieurs établissements scolaires, un seul collège réunit 49 élèves sur les 65 collégiens scolarisés. Ce collège est beaucoup plus demandé par les familles et les enfants lors des échanges concernant les affectations.

- Une forte proportion d'élèves tsiganes sont en SEGPA. En effet, 25 des 65 collégiens présents sur le terrain d'enquête sont scolarisés en SEGPA. À titre de comparaison, la moyenne nationale est inférieure à 3%²⁶.

- Un nombre important d'élèves issus du terrain d'enquête ne présentent pas les connaissances et compétences attendues pour leur âge et pour la classe où ils sont scolarisés. Ce constat est retrouvé quel que soit le sens donné à « connaissances et compétences attendues », les deux sens les plus couramment admis étant la maîtrise de l'ensemble des apprentissages visés dans le programme scolaire et le niveau moyen des élèves de cet âge. Par exemple, on rencontre sur le terrain d'enquête des élèves en classe de CM1 voire de 5^{ème} générale déchiffrant à peine des mots ou phrases simples. Les notes relevées dans les bulletins scolaires sont parfois très basses (très inférieures à 10/20 dans la majorité des matières). Nous n'avons pas procédé à un chiffrage précis et exhaustif de ces situations, mais elles semblent assez fréquentes, sans toutefois concerner tous les élèves de l'enquête.

- Au sein des établissements scolaires, l'observation de la répartition des élèves dans la cour et de la composition des groupes formés par les élèves laisse apparaître un certain nombre de groupes non-mixtes (composés exclusivement d'élèves tsiganes ou exclusivement d'élèves gadjé). Cette observation est aussi présente dans les retours faits par différents personnels du milieu scolaire.

- Un nombre relativement élevé d'élèves tsiganes « bénéficient » d'un emploi du temps aménagé, c'est-à-dire d'un accord officiel entre l'établissement scolaire et la famille pour que l'élève ne participe pas à l'entièreté des cours de sa classe et soit absent de l'établissement une partie de la semaine. Ces situations peuvent être demandées par l'élève ou sa famille ou proposées par

²⁵ Le guide d'entretien est consultable en annexe

²⁶ Donnée issue du document RERS 2018 (Repères et références statistiques), publiée par la DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance). Consulté en ligne le 1^{er} mai 2019 sur <https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>

l'établissement scolaire. Elles sont en général justifiées par l'impossibilité pour l'élève de demeurer en cours à temps complet (souvent sans attestation par un médecin) ou par l'impossibilité pour l'établissement d'accueillir l'élève à temps complet (par exemple, parce que son comportement est incompatible avec le bon déroulement des cours et qu'aucune autre solution n'a pu être trouvée). Il arrive que sur ces périodes hors de la classe, l'élève soit pris en charge dans le collège ou à l'extérieur ou encore qu'il soit intégré en stage. Toutefois, dans la plupart des cas observés sur le terrain, aucun accompagnement spécifique n'y est associé. Cet aménagement d'emploi du temps revient alors à une (dé)scolarisation à temps partiel validée par l'institution scolaire.

Autrement dit, en dépit d'une mixité relative amenée par le *busing*, ces observations sont autant d'exemples de persistance de certaines formes d'exclusion ou auto-exclusion de l'espace scolaire pour ces élèves tsiganes ou de reconstruction d'espaces ségrégués à l'intérieur de l'école.

Le guide d'entretien a donc été construit dans l'optique 1) de comprendre comment la construction et l'entretien de ces dynamiques freinent une mixité plus importante et 2) d'explorer comment les élèves perçoivent, vivent et expliquent ces différentes situations. Les entretiens abordent ainsi le vécu des élèves interviewés à l'école et au collège, le choix du collège, la comparaison des différents collèges concernés par le *busing*, les relations qu'ils vivent au collège et à l'extérieur, leur point de vue sur la SEGPA (et leur éventuelle orientation vers ce type d'enseignement) ainsi que les aménagements d'emploi du temps. Les collégiens ont également été invités à se confier sur l'éventuel sentiment de discrimination perçu au sein du collège, sur la perception qu'ils ont du rôle de leurs parents dans leur scolarité, sur leur regard et leurs attentes vis-à-vis de leurs professeurs et des autres adultes de l'école et sur leur positionnement par rapport à la question d'une appartenance communautaire. Nous avons souhaité, avec ces grands thèmes, explorer les différents facteurs pouvant entrer en compte dans le parcours scolaire de ces jeunes.

PARTIE 3 : ANALYSE

L'analyse qui suit reprendra plusieurs des défis qui restent à relever pour que les élèves de ces quartiers accèdent à une véritable mixité scolaire, celle-ci étant entendue dans ce travail, comme égalité de chances et de réussite (cf. Partie 1). Ces défis sont autant de limites à la mixité repérées sur le terrain. Ils ont guidé nos observations, les entretiens réalisés auprès des collégiens et les questionnements et analyses qui constituent l'objet de cette troisième partie.

1. Comprendre la forte inégalité de répartition des élèves entre les différents collèges

1.1. Un fort écart entre la volonté affichée et la réalité

Malgré l'ambition du dispositif du *busing* d'éviter la concentration des jeunes tsiganes dans un seul collège, 49 des 65 collégiens des deux quartiers sont regroupés au collège Nelson Mandela, le plus proche de leur lieu d'habitation et classé en REP+. Si aucune mesure en faveur de la mixité scolaire n'était mise en place, le critère de proximité géographique ferait de ce collège le collège de secteur pour l'ensemble des élèves issus des deux quartiers étudiés (Les Loriots et La Dorade). Avec le *busing*, il a été décidé que le collège de sectorisation des élèves vivant dans le quartier des Loriots serait le collège Mirabeau (collège du centre-ville) tandis que le collège d'affectation pour les élèves du quartier La Dorade resterait le collège Nelson Mandela. Selon ce seul critère, on aurait alors dû avoir 37 élèves au collège Nelson Mandela et 28 élèves au collège Mirabeau. Or, le collège Nelson Mandela en accueille 49 et le collège Mirabeau un seul. Les collèges Pablo Picasso (en REP) et Arthur Rimbaud (dans la ville voisine) accueillent la plupart des autres élèves de ces quartiers, soit sur affectation de l'académie (par exemple dans des dispositifs spécifiques : ULIS, SEGPA ou suite à une exclusion d'un autre collège), soit sur demande des familles acceptée par l'académie. Il est à noter que pour les familles issues de ces quartiers, toujours dans le cadre du *busing*, toute demande de dérogation visant une affectation ailleurs qu'au collège Nelson Mandela est facilitée et inversement, les demandes de dérogation pour être affecté dans ce collège reçoivent beaucoup plus rarement une réponse favorable²⁷.

Cet état des lieux montre l'écart important entre la réalité observée et l'ambition visée par le *busing*. Le décalage entre la population attendue selon la carte scolaire et les effectifs réels se

²⁷ Ces informations sur les modalités d'affectation et les réponses aux demandes de dérogation sont acquises grâce à l'observation directe sur le terrain d'enquête où notre place de travailleur social impliqué dans le cadre du *busing* donne accès à l'échange avec les services académiques sur le traitement de ces situations.

retrouve dans de nombreux territoires. Les causes sont multifactorielles et impliquent de nombreux acteurs : familles, établissements scolaires et niveau académique (Felouzis et al., 2005 ; Van Zanten, 2016). Pourtant, à écouter les acteurs institutionnels sur le terrain enquêté, ce sont surtout les familles tsiganes qui seraient à l'origine de cet écart. De plus, alors que les stratégies familiales majoritairement décrites dans les ouvrages précités se caractérisent par l'évitement des établissements les plus dévalorisés, les familles tsiganes des quartiers étudiés chercheraient en priorité la scolarisation dans le collège situé en REP +. Cette préférence pour le collège Nelson Mandela est expliquée, toujours dans le discours de plusieurs enseignants et personnels académiques, par un « repli communautaire » qu'ils définissent comme la volonté de rester entre soi et la peur de l'extérieur, couplé à l'absence d'ambition scolaire.

L'écoute sur le terrain permet néanmoins de repérer trois types de situation : 1) Assez souvent, parents et enfants d'une même famille semblent d'accord entre eux sur le collège souhaité lors des affectations. Aucune caractéristique particulière ne nous permet de distinguer ces familles des autres, il peut s'agir aussi bien de garçons que de filles, d'un quartier ou de l'autre, etc. 2) Les parents expriment une forte résistance envers une scolarisation ailleurs qu'au collège Nelson Mandela, sans que le point de vue de l'enfant puisse être beaucoup entendu. Les parents mettent alors principalement en avant la proximité de ce collège, la présence des autres familles du quartier, le rejet des autres collèges. La difficulté à avoir accès à l'opinion de l'enfant dans ces situations fut une des motivations pour recourir à des entretiens auprès des collégiens en complément de l'observation. 3) L'enfant souhaite aller au collège Nelson Mandela et les parents voudraient l'éviter. Pour ces parents, les raisons alléguées sont les mêmes que celles décrites par les auteurs qui ont étudié la question de la mixité scolaire : éviter les influences négatives et l'entraînement vers des pratiques antisociales et antiscolaires (Felouzis et al., 2005 ; Van Zanten, 2016). Là encore, beaucoup de critères n'apparaissent pas pertinents pour distinguer ces parents d'autres familles du quartier, certains sont lettrés d'autres analphabètes, certains travaillent d'autres non, cela concerne autant des filles que des garçons, etc. En revanche, la démarche parentale aboutissant à la scolarisation dans le collège Arthur Rimbaud apparaît plus souvent le fait de familles du quartier Les Dorades que du quartier Les Loriots. Nous manquons cependant d'éléments pour proposer une analyse de cette distinction. Ces deux quartiers se distinguent par leur ancienneté : Les familles vivant dans le quartier Les Dorades ont été sorties du bidonville de Flordalis vingt ans avant celles relogées dans le quartier des Loriots. Nous ne savons pas selon quels critères ont été choisies les familles relogées avant les autres. Par ailleurs, la fréquentation du service d'aide administrative proposée par l'association intervenant sur les deux quartiers montrent une moindre fréquentation par les familles des Dorades, qui correspond à une plus

grande autonomie de ces familles : maîtrise de l'écrit, aisance dans les relations avec les institutions, mobilité grâce à la possession du permis de conduire (pour rappel les transports en commun sont quasiment inexistant) sont plus fréquents que sur le quartier Les Lorient²⁸. De leur côté, les enfants mettent en avant la crainte d'être seuls et le souhait de retrouver au collège leurs amis dont la majorité sont ou iront au collège Nelson Mandela. Dans ces situations, certains parents resteront sur leur position et d'autres seront sensibles à l'argument et au vécu de leur enfant.

Il nous a semblé intéressant d'interroger les collégiens sur les perceptions qu'ils ont des différents collèges.

1.2. Ce que disent les enfants des différents collèges

Lorsqu'ils sont interrogés sur le collège dans lequel ils souhaitaient être affectés lors de l'entrée en 6^{ème}, les jeunes sont unanimes sur l'importance d'y retrouver leurs amis et connaissances :

Chercheur : Si t'avais pu choisir ton collège, parmi les différents collèges que tu connais t'aurais préféré celui-là ou t'aurais préféré être dans un autre ?

S : Celui-là

C : Dans celui-là. Et pourquoi t'aurais préféré celui-là ?

S : Parce que y a tous les gens que j'connais.

(Sophie, collègue Nelson Mandela)

S : Je voulais pas du tout parce que je connaissais personne, et toutes mes copines étaient du coup à Nelson Mandela, du coup je voulais pas du tout aller à Arthur Rimbaud mais bon.

(Stéphanie, collègue Arthur Rimbaud)

C : Et toi t'en a pensé quoi quand on t'a dit que t'allais aller à Mirabeau ?

W : Je voulais pas y aller.

C : Tu voulais pas y aller, pourquoi ?

W : Parce que y avait personne que je connaissais là-bas.

(William, actuellement au collège Nelson Mandela)

C : Et toi tu en as pensé quoi quand on t'a annoncé que tu allais à Mirabeau ?

E : J'étais pas contente, j'étais pas avec mes copines.

(Elsa, actuellement au collège Pablo Picasso)

²⁸ Données issues de l'observation directe, en particulier sur le service d'accompagnement administratif proposé par l'association présente sur ces quartiers.

Lorsqu'on leur demande de comparer les différents collèges dont ils ont connaissance, les réponses sont plus variées. Ils peuvent faire référence de façon marginale aux horaires de sortie, à la taille de la cour ou à la qualité de la cantine. Quand ils font référence à la forte proportion d'élèves tsiganes dans le collège Nelson Mandela, c'est le plus souvent relevé comme un aspect négatif, cause de disputes ou de chahut. D'ailleurs la présence d'un climat agité peu propice au travail, que ce soit dans la classe ou dans le collège, est plusieurs fois nommé dans les comparaisons entre collèges. Les élèves expriment alors leur préférence pour les contextes plus calmes. Cela peut surprendre pour des élèves souvent décrits comme « antiscolaires », y compris par eux-mêmes ou leurs parents. Pour explorer ce paradoxe, nous avons relevé les situations où les élèves ou leurs familles les décrivent comme agités, impulsifs ou ne tenant pas en place. Ces caractéristiques sont souvent présentées comme un trait de caractère courant au sein de la famille ou du groupe élargi. Le message semble être « je suis / nous sommes comme ça, on n'y peut rien ». Ce type de discours apparaît particulièrement lorsque précisément ce comportement est reproché par l'école. Il semble dans ces cas perçu ou affiché comme une fatalité plus que comme une opposition choisie aux normes scolaires. Par ailleurs, lors des entretiens, plusieurs élèves évoquent leur difficulté à résister au climat d'agitation collective lorsque celui-ci apparaît dans la classe. Ils reconnaissent alors à la fois leur amusement sur le coup et l'effet délétère sur leur scolarité. Enfin, l'opinion portée sur les professeurs peut constituer une différence significative pour eux entre les collèges. Ils préfèrent les établissements où les enseignants sont « gentils » et où ils permettent d'apprendre, soit parce qu'ils savent dominer l'agitation des élèves, soit parce qu'ils acceptent de réexpliquer quand les élèves le demandent. À l'inverse, de façon unanime, le principal reproche concernant les enseignants les moins appréciés est le fait de crier, d'autant plus que ceux qui crient le plus ne sont pas forcément ceux qui maintiennent le mieux le calme. Les enseignants jugés gentils sont majoritairement ceux qui acceptent de réexpliquer et de reformuler.

S : c'est vraiment le meilleur des collèges parce que Nelson Mandela c'est pas un bon collège puis d'après ce que j'entends et tout les profs sont pas du tout pareil, ils sont pas respectés, t'apprends rien et surtout je préfère le collège Arthur Rimbaud.

(Stéphanie, collège Arthur Rimbaud)

C : Des trois c'est lequel que tu préfères ?

E : J'hésite entre Nelson Mandela et Pablo Picasso. Picasso, c'est plus calme.

(Elsa, collège Pablo Picasso)

E : Et je préférerais les cours de Mandela que de Picasso.

C : C'est quoi la différence dans les cours ?

E : Je m'intéressais un peu plus à Mandela. C'était une classe bien, tranquille, calme.

(Elsa, collège Pablo Picasso)

Les mêmes arguments ne jouent pas toujours en faveur du même établissement, car le climat de la classe a souvent autant d'importance que celui de l'établissement pour ce qui est de favoriser une attitude scolaire propice aux apprentissages (Van Zanten, 2005). Trois des six élèves interrogés se trouvent dans une classe désignée par eux-mêmes ou par les enseignants comme « la pire » ou « une des pires » du collège. C'est en particulier le cas pour tous ceux qui ne sont pas dans le collège Nelson Mandela (REP+). Ils expriment une conscience aigüe de l'impact négatif du climat de leur classe sur leurs apprentissages.

De ces premiers témoignages, nous pouvons tirer déjà deux remarques. D'abord, lorsqu'ils évoquent le souhait de ne pas quitter leurs amis ou la crainte d'arriver dans un collège où ils ne connaîtraient personne, ils ressemblent à la grande majorité des jeunes de leur âge. Pensons à l'élève appréhendant le déménagement de ses parents parce qu'il devra quitter ses amis et arriver dans un collège où il ne connaît personne. Les élèves interrogés ne font pas référence à une dimension ethnique ou communautaire dans leur propos. Rappelons dans quel quartier-ghetto vivent ces adolescents : tous les habitants sont tsiganes, le quartier est entouré de zones non habitées et les sorties vers l'extérieur sont limitées par la quasi-absence de transports en commun. Les questions posées aux adolescents sur leurs activités et leurs relations amicales montrent qu'elles sont très limitées à l'intérieur du quartier. C'est un phénomène que l'on retrouve dans la plupart des quartiers défavorisés et relégués (Van Zanten, 2005). Ce qui est interprété comme regroupement communautaire ou volonté d'entre-soi ethnique nous semble être davantage déterminé par la situation de ségrégation urbaine qui contraint les relations affinitaires adolescentes au sein d'un quartier-ghetto mono-ethnique et isolé. L'autre remarque qui mérite que l'on s'y attarde est l'importance accordée par les jeunes à ce que le collège leur offre les conditions permettant d'apprendre. La même attente est exprimée vis -à- vis de leurs enseignants, nous y reviendrons plus loin.

Bien que le collège Nelson Mandela paraisse attirer le plus les familles de ces quartiers au regard des effectifs, trois collèges différents sont cités par les jeunes interrogés comme leur collège préféré. Le seul jamais perçu ainsi est le collège Mirabeau, qui est pourtant, probablement, le plus calme et celui présentant le niveau scolaire le plus élevé. Intégrer ce collège dans le *busing* semblait représenter une chance donnée à ces élèves et illustrer au mieux l'idéal de la mixité scolaire prônée, en donnant accès à un environnement scolaire a priori particulièrement propice à la réussite scolaire. Pourtant, force est de constater que beaucoup des élèves que la sectorisation aurait dû amener vers ce collège n'y sont pas ou plus scolarisés. Cette situation nous incite à rechercher quelques explications.

1.3. Le collège Mirabeau est-il fui par les familles ?

Pour rappel, le collège Mirabeau est situé proche du centre-ville. Il est le plus éloigné géographiquement et sociologiquement des quartiers enquêtés. Il accueille depuis peu une UPE2A²⁹ mais ni SEGPA³⁰ ni ULIS³¹. Il est désigné comme collège de secteur pour les élèves du quartier des Loriots. Il est desservi par un des bus scolaires mis en place dans le cadre du *busing* pour y amener ces élèves.

Lorsque l'on observe les causes de départ ou de non-scolarisation dans ce collège des élèves que la carte scolaire aurait dû y mener, on relève trois raisons principales. La plus fréquente est l'orientation vers la SEGPA, dispositif qui n'existe pas dans ce collège et implique donc un changement de collège. Les deux autres sont des exclusions définitives de l'établissement et des demandes de dérogation de la part des familles.

La situation d'exclusion définitive de l'établissement se retrouve dans les quatre collèges et ne nous semble pas mériter un traitement particulier. Les demandes de dérogation visant à fuir ce collège ne sont pas toujours expliquées clairement par les familles, surtout quand cette volonté est affirmée de façon catégorique. Le rejet du collège Mirabeau est pour plusieurs familles bien supérieur à celui exprimé envers d'autres collèges. En effet, si certaines familles réclament exclusivement le collège Nelson Mandela comme collège d'affectation, il arrive aussi d'entendre « tout sauf Mirabeau ». Dans l'échange avec les familles voulant quitter ou éviter le collège Mirabeau, certaines demandent le collège Nelson Mandela mais d'autres souhaitent un autre collège accueillant peu d'élèves issus de leur quartier d'habitation. Il a été difficile de retracer l'historique de ce rejet. Des discours entendus sur le terrain et l'entretien d'un des deux collégiens déjà passés par ce collège, il ressort des récits d'incidents et des paroles racistes vécues par les jeunes. Citons à titre d'exemples un collégien racontant qu'une surveillante a demandé devant lui à son camarade : « Tes parents, ils disent rien que tu traines avec un gitan ? », ou encore une menace d'exclusion accompagnée de ce commentaire : « Ça fera moins de gitans dans le collège ». Cet extrait d'entretien est également éloquent :

E : il y avait une ancienne CPE qui a appelé ma mère et a dit « oui votre fille elle fait du bordel et tout » alors que j'étais à l'étude et j'étais calme, du coup ma mère est arrivée et avant que je passe en conseil de discipline elle avait dit à ma mère que plus vite j'étais arrivée plus vite j'allais repartir, qu'elle ne voulait plus de gitans dans ce collège. Du coup ma mère elle s'est énervée, elle a carrément pété un plomb. Elle m'a dit « viens on s'en va, tu ne mets

²⁹ Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants. Y sont scolarisés des élèves arrivés récemment ne France et ne parlant pas ou peu français.

³⁰ Section d'enseignement général et professionnel adapté. Y sont scolarisés des élèves en grande difficulté scolaire.

³¹ Unité localisée pour l'inclusion scolaire. Y sont scolarisés des élèves présentant un handicap.

plus un pied là ».

C : Tu l'as ressenti comment toi quand tu as entendu ça ?

E : Bah ça m'a fait mal. Même quand il y avait des vols ou quoi dans le collège, on nous appelait que nous, que tous les gitans. Et c'est elle, elle nous appelait que nous tous et elle nous faisait fouiller les sacs. « Bah fouillez nous en fait, nous on a rien. » Enfin surtout moi, moi j'avais rien, donc tu peux me fouiller.

C : Et c'était une personne en particulier ou il y avait d'autres personnes du collège qui était un peu comme ça ?

E : Non, il n'y avait qu'elle.

C : Et dans les autres collèges tu as rencontré des personnes comme ça ou pas ?

E : Non vraiment pas. Bon j'avais connu déjà « oui les gitans et tout » mais là-bas en fait ça n'allait pas avec elle.

(Elsa, actuellement au collège Pablo Picasso)

Il est difficile de savoir dans quelle mesure ces récits sont à l'origine de la réticence de nombreuses familles de ces deux quartiers à voir leur enfant être affecté au collège Mirabeau. Néanmoins, la réaction de la mère racontée dans l'extrait d'entretien ci-dessus, comme les études menées sur les réactions face aux discriminations (Dubet et al., 2013) montrent que la discrimination conduit parfois à s'extraire d'une situation portant atteinte à sa personne pour chercher des lieux plus propices à l'acceptation de soi. Le même ouvrage indique aussi que le fait de se savoir discriminable même sans être ou avoir été discriminé peut conduire aux mêmes réactions ou à l'anticipation d'éventuelles discriminations, ce qui pourrait expliquer le refus des parents de scolariser leur enfant dans ce collège y compris lorsqu'ils n'ont pas eu personnellement une expérience négative dans cet établissement. Enfin, ces récits désignent souvent la même personne du collège. D'autres échanges dans le collège témoignent que cet état d'esprit n'est pas partagé par tous. Mais des propos de ce type, même d'une seule personne, peuvent avoir un impact important sur le vécu et le regard des jeunes et de leurs familles sur ce collège.

Enfin, les orientations vers la SEGPA sont numériquement la première cause de non-scolarisation des élèves au collège Mirabeau. Sur les trois dernières années, elles concernaient plus de la moitié des élèves de ces quartiers accédant à la classe de 6^{ème} et censés être affectés dans ce collège. S'y ajoutent ceux qui passent de la générale à la SEGPA au cours des quatre années de collège. Cette proportion est considérable quand on sait que la proportion moyenne d'élèves en SEGPA en France est inférieure à 3%³². Ce très fort taux d'orientation en SEGPA est donc un frein à la répartition envisagée des élèves tsiganes entre les différents collèges et en particulier vers ce

³² Donnée issue du document RERS 2018 (Repères et références statistiques), publiée par la DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance). Consulté en ligne le 1^{er} mai 2019 sur <https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>

collège-ci. Concernant les élèves dirigés par la carte scolaire vers le collège Mirabeau, l'orientation vers une SEGPA apparaît parfois comme une stratégie permettant la réaffectation dans un autre collège. Cependant de nombreuses autres situations ne relèvent pas de ce cas-là.

La concentration d'élèves tziganes dans les classes de SEGPA est une source de ségrégation de ces élèves à l'intérieur des établissements scolaires, particulièrement dans le collège Nelson Mandela où la proportion importante d'élèves tziganes implique qu'ils représentent parfois plus du tiers de l'effectif de ces classes. C'est pourquoi nous proposons d'explorer ce qui pourrait expliquer ces orientations si nombreuses vers l'enseignement adapté.

2. Une concentration d'élèves tziganes en SEGPA

2.1. La SEGPA pour en faire le moins possible ?

Les SEGPA s'adressent à des élèves « présentant des difficultés scolaires graves et persistantes »³³. Ces orientations pourraient ainsi être justifiées simplement par le niveau scolaire des élèves auxquels nous nous intéressons ici. Une première question vient alors aussitôt : qu'est-ce qui expliquerait un tel taux de difficultés scolaires dans cette population ? Nous reviendrons sur cette question dans la section qui suit.

Contrairement au positionnement le plus courant par ailleurs³⁴, familles et enfants issus du terrain d'enquête semblent moins souvent opposés, voire sont demandeurs d'une orientation vers la SEGPA³⁵. Ces constats amènent généralement deux types d'interprétations de la part du monde enseignant.

La première est que ces demandes répondraient à la volonté de rester entre-soi, la scolarisation en SEGPA assurant de trouver une plus grande proportion d'élèves tziganes dans la classe ou permettant de rejoindre les camarades qui y sont déjà. Cette théorie nous semble se heurter à une certaine limite : si aller en SEGPA consiste à rejoindre les camarades qui s'y trouvent, cela ne dit pas pourquoi ces camarades s'y trouvent. Il nous semble nécessaire de rechercher également d'autres explications.

³³ Rapport IGEN n°2018-076, « Bilan des SEGPA », juillet 2018.

³⁴ Le rapport n°2018-076 de l'IGEN (Inspection générale de l'Éducation Nationale) portant sur le bilan des SEGPA évoque en effet le « refus fréquemment rencontré de la part des parents d'élèves de donner une suite favorable à la proposition d'orientation vers une structure adaptée ».

³⁵ Donnée issue de l'observation de terrain.

La seconde opinion couramment entendue est que la demande d'une scolarisation en SEGPA correspondrait à une recherche de la facilité face aux exigences scolaires, tant du point de vue du travail à fournir que des comportements attendus ou tolérés. Cette idée est entendue en particulier dans les échanges avec des principaux de collèges, ou exprimée dans cet extrait d'un entretien exploratoire :

« y a eu un ou deux enfants qui sont rentrés en 6^{ème} générale, et après euh comme ils suivaient pas ou, enfin ce qu'il y a aussi c'est que les enfants, ou c'est trop dur ou surtout pas d'effort et puis ils le basculaient en SEGPA, c'était euh la solution de de facilité quoi. Et le gosse était content parce que il arrivait à suivre en SEGPA parce que c'était quand-même à son niveau et puis c'était, enfin il était plus tranquille quoi »

Il nous semble intéressant de présenter en regard, ce que disent à ce sujet, les collégiens interrogés.

C : C'est quoi pour toi la différence entre la SEGPA et la générale ?

S : C'est plus facile, en 3^{ème} ils commencent à faire du CE2.

C : D'accord. Mm. Et t'es contente d'être en générale ou t'aurais préféré être en SEGPA ?

S : Non. En SEGPA. C'est trop dur.

C : C'est trop dur en générale ?

S : Ouais.

(Sophie, en générale)

M : La SEGPA pour moi c'est mieux parce que, déjà comme j'ai dit les profs ils sont plus gentils là-bas : ils t'expliquent, ils t'apprennent, alors que en générale beh non, c'est pas comme ça.

(Marie, en générale)

E : Tu te sens mieux en fait, parce que moi au début quand j'étais en Générale j'étais toujours renfermée sur moi-même. Quand on me posait des questions, quand on me demandait de lire, parce que moi je sais pas trop lire on va dire, du coup je m'énervais vite parce que « non c'est hors de question que je lise, c'est hors de question que je réponde » parce que j'avais toujours peur qu'on se moque de moi aussi.

(Elsa, en SEGPA)

Si une partie des entretiens semble corroborer les propos évoqués, on remarquera que le souhait d'aller en SEGPA est davantage justifié par la difficulté que représente la filière générale que par la facilité attribuée à la SEGPA. La nuance peut paraître mince, mais elle semble traduire la fuite d'un contexte qui les met en difficulté plutôt que le choix du moindre effort en lui-même. On retrouve également le souhait de comprendre les cours auxquels ils assistent. Enfin, comme nous le verrons ci-après, lorsqu'ils sont interrogés sur les cours qu'ils préfèrent, les ateliers – propres à la SEGPA – sont fréquemment cités car ils permettent « de bouger ». Ce besoin de mouvement est souvent mis en avant par les jeunes et leurs familles. Il est aussi relevé par les enseignants

ainsi que les animateurs et éducateurs accueillant les enfants sur diverses activités. Il est difficile de quantifier si ce trait est plus fréquent chez les jeunes tsiganes mais cela paraît probable, c'est en tout cas un caractère qui leur est souvent attribué et qu'ils revendiquent également.

Pourquoi les parents des familles enquêtées acceptent facilement l'orientation en SEGPA voire la sollicitent eux-mêmes alors qu'on peut lire dans les enquêtes menées sur le sujet que les familles sont souvent plutôt en opposition avec cette proposition de l'institution scolaire³⁶ ? Les propos entendus sur le terrain d'enquête de la part d'un certain nombre d'enseignants attribuent généralement cette attitude au « manque d'ambition scolaire » de ces familles, lequel prend souvent une dimension perçue comme culturelle. Pour notre part, à partir des propos entendus auprès des parents au cours de l'enquête sur le terrain, nous en proposons la compréhension suivante : les parents voient eux-aussi dans la SEGPA une réponse aux difficultés scolaires de leur enfant. Ces difficultés se traduisent souvent chez les enfants par l'expression d'un mal-être à l'école, que les parents souhaitent leur épargner, et par de l'absentéisme ou des comportements problématiques pour lesquels les parents seront convoqués mais démunis, situation qu'ils vont également chercher à éviter. Les parents valorisent aussi le fait que l'entrée dans une formation en apprentissage – qui est l'orientation majoritairement choisie par leurs enfants – soit mieux préparée en SEGPA. En effet, les élèves y font plus de stages, les cours en atelier sont plus concrets et reliés au monde professionnel, les élèves rédigent leurs CV avec l'aide des enseignants et visitent les centres de formations pour apprentis avec le collègue.

Loin de l'idée qu'ils voudraient en faire le moins possible et que l'école n'a pas de sens pour eux, les propos de plusieurs des élèves interrogés sur ce qu'ils pensent des cours et des enseignants viennent également insister sur l'importance primordiale qu'ils accordent au fait d'apprendre et de comprendre.

2.2. Ou le choix de la SEGPA pour apprendre et comprendre

C : Quelles sont tes matières préférées ?

E : Là en ce moment : le français. Après... Bon je pense le français c'est déjà bien. L'anglais j'aime pas la prof. Mais j'aime pas apprendre l'anglais, je comprends rien. Déjà j'ai du mal à parler français alors l'anglais je comprends rien du tout. Les maths ? C'est pareil, rien du tout. Le sport ? Oui, je m'amuse en sport. Les ateliers ? J'adore. Par contre les ateliers j'adore parce qu'on bouge, on reste pas assis. Parce que j'ai du mal à rester assise pendant une heure, du coup je suis obligée de me lever, de faire quelque chose, parce que j'y arrive pas. Même chez moi je suis hyper active, j'arrive pas, ça me stresse, au bout d'un moment je dois faire quelque chose parce que ça me stresse. Du coup il y a que les ateliers, le sport et le français,

³⁶ IGEN. *Bilan des SEGPA*. Rapport n°2018-076, juillet 2018, pp. 9-10.

parce que le français j'aime bien.

(Elsa, en SEGPA)

C : C'est quoi les matières que tu préfères ?

M : SVT j'aime pas du tout. Français, j'aime ça va mais je comprends rien. Espagnol j'aime bien. Anglais je comprends rien du tout, alors là..

C : C'est quoi qui fait que t'aimes bien une matière ?

M : C'est quand je comprends, que j'arrive à faire, si je ne sais pas faire je n'aime pas.

(Marie, en générale)

C : Hum. Et les profs que t'aimes le plus ?

S : Euh, histoire-géo, français, euh musique, et arts-plastiques.

C : Et c'est quoi que t'aimes chez ces profs-là ?

S : Ben ces profs en fait ils sont, vraiment ils sont à ton écoute, quand tu comprends pas des fois ils réexpliquent de façon différente. C'est vraiment les.. les cours que j'aime bien aller en fait parce que c'est.. t'apprends beaucoup et quand tu comprends pas ils te répondent, ils te réexpliquent, c'est ça que j'aime bien parce que y a des profs tu lèves la main tu dis « j'ai pas compris » ils te disent « bah fallait écouter ».

(Stéphanie, en générale)

En résumé, il ressort de ces témoignages que leur appréciation des cours dépend principalement de deux éléments : l'enseignant et le fait de comprendre. Concernant les professeurs, au-delà des termes « gentils » et « méchants » qui leur viennent en premier à l'esprit, ils aiment les enseignants qui se rendent compréhensibles et acceptent de réexpliquer quand ça leur est demandé. Ils n'aiment pas ceux qui crient, d'autant plus qu'ils jugent que cela ne sert à rien. Ils réproouvent également ceux qui n'assurent pas dans la classe le calme propice aux apprentissages.

Puisque ces réponses incitent à s'écarter des hypothèses selon lesquelles les élèves tsiganes se retrouvent plus couramment en SEGPA parce qu'ils recherchent à y retrouver leurs camarades ou à s'épargner du travail, il reste une hypothèse : ils sont orientés en SEGPA en raison de leurs difficultés scolaires, ce qui est en théorie³⁷, rappelons-le, est le seul critère d'orientation en SEGPA. Reprenons donc la question laissée un peu plus haut : qu'est-ce qui peut expliquer un tel taux de difficultés scolaires dans cette population ?

³⁷ Nous écrivons « en théorie » car il est manifeste que d'autres critères entrent souvent en jeu aussi, particulièrement le comportement difficile à gérer de certains élèves. À titre d'exemple, une jeune fille scolarisée en générale nous explique que plusieurs de ses camarades sont en SEGPA alors qu'elles ont un niveau plus élevé qu'elle. Le travail de terrain nous a aussi amené à rencontrer une jeune fille déchiffrant tout juste mais d'une grande discrétion passée en 6^{ème} puis en 5^{ème} générale. Le rapport IGEN 2018 faisant bilan des SEGPA indique par ailleurs que « La proposition d'orientation faite aux parents d'élèves repose généralement sur deux critères essentiels issus, d'une part, de l'examen des difficultés scolaires graves et persistantes, et d'autre part, de la prise en compte des problèmes de nature familiale ou sociale qui impactent largement la vie et la scolarité de l'élève »

3. Tsiganes = difficultés scolaires ? ...ou l'importance de changer de regard

3.1. Éléments de compréhension sur les inégalités scolaires

La sociologie s'est longuement penchée sur les inégalités scolaires pour tenter de comprendre pourquoi certains groupes d'individus réussissent statistiquement moins que d'autres (Felouzis, 2014). Ces inégalités sont souvent étudiées en fonction de trois critères : le niveau social des élèves, leur sexe et leur appartenance ethnique ou leur statut migratoire. Ainsi on constate que les élèves issus de milieux sociaux défavorisés sont moins souvent en réussite scolaire, de même que les élèves issus de familles migrantes ou de minorités ethno-raciales. Les élèves auxquels nous nous intéressons ici cumulent pour beaucoup d'entre eux ces deux critères. Cela pourrait expliquer une part au moins de leurs difficultés. En effet, ils vivent dans un milieu social défavorisé et tous appartiennent à la minorité ethnique « gens du voyage »³⁸.

Deux types de causes sont souvent décrites par les chercheurs pour tenter d'expliquer ces inégalités scolaires. Le premier est lié aux inégalités "de départ" entre les familles : différences des moyens économiques et surtout inégal capital social et culturel en rapport avec celui valorisé et attendu par l'institution scolaire (Bourdieu et Passeron, 1970)³⁹. Le second est lié au rôle joué par l'École dans le renforcement de ces inégalités initiales. Alors qu'on attendrait d'elle qu'elle les atténue voire les supprime, il est constaté que ces inégalités s'accroissent tout au long de la scolarité (Felouzis, 2014). Différents mécanismes, qui se cumulent souvent, peuvent expliquer ce paradoxe. La ségrégation scolaire est l'un d'eux.

3.2. La ségrégation construit des inégalités scolaires

En dépit d'un enseignement qui est théoriquement le même pour tous, face à des publics perçus comme multipliant les difficultés, les enseignants finissent par proposer des contenus qu'ils adaptent (Felouzis 2014, Felouzis et al 2005, Van Zanten 2016). De plus, les élèves sont instruits par ce que transmettent les enseignants, mais ils apprennent aussi au contact les uns des autres, tant en termes de rapport à l'école que de vocabulaire par exemple. Nos observations sur le terrain d'enquête à travers les propos entendus d'élèves, d'enseignants et de parents vont dans le sens de ces recherches. Les élèves qui ont été successivement dans plusieurs collèges constatent que le

³⁸ Nous avons vu en première partie qu'en dépit du caractère purement administratif que les institutions françaises ont souhaité donner au terme « Gens du voyage », c'est bien une catégorisation ethnique qui est à lire derrière ces mots, reconnue tant par les personnes concernées (« Voyageurs » et le nom qu'ils emploient le plus souvent pour se désigner) que les personnes extérieures à cette population.

³⁹ Repris dans Felouzis, 2014.

niveau n'est pas le même partout. L'écart est particulièrement marquant pour les élèves passés dans des collèges scolarisant peu d'élèves tsiganes, qui sont aussi plus souvent des collèges accueillant peu d'élèves socialement défavorisés ou culturellement ethnicisés, car les différents types de ségrégation se cumulent dans les mêmes établissements. Les enseignants constatent quant à eux – au-delà des différences individuelles – des différences globales de niveau à l'arrivée des élèves selon leur école d'origine, et cela dès l'entrée au cours préparatoire (CP). Cela est observé tant pour l'ensemble des élèves que pour les élèves tsiganes. Les parents rencontrés sur le terrain expriment eux aussi le constat qu'ils font que les acquis des élèves ne sont pas les mêmes selon les écoles où ils sont scolarisés⁴⁰, et cela se fait très clairement et toujours au détriment de l'établissement le plus ségrégué, là encore, dès l'école maternelle.

Or aujourd'hui, près de 85% des élèves de deux à six ans venant de ces deux quartiers sont scolarisés dans la même école maternelle. Ils représentent environ 75% de l'effectif total de cette école. Les difficultés scolaires importantes d'une proportion considérable de ces élèves qui apparaissent dès la première année d'école élémentaire peuvent trouver là une de leurs explications.

La distribution des élèves sur plusieurs écoles à travers le *busing* n'était systématisée jusqu'à l'an passé qu'à partir de l'école élémentaire. Seules quelques familles avaient fait le choix d'accompagner leur enfant vers une autre école maternelle, avec la contrainte de devoir en assurer le trajet malgré la distance. Ce n'est que récemment, sous l'impulsion et avec la coordination de l'Éducation Nationale, que le transport par bus assuré par le Conseil Départemental donne accès à plusieurs écoles maternelles et que le service d'affectation de la Mairie n'affecte plus systématiquement dans la même école. Cette dynamique rencontre toutefois la résistance d'une partie de l'équipe de professionnels travaillant dans cette école maternelle, lesquels semblent y voir une menace pour la pérennité de cette école et de leurs postes. Ces personnes mettent en avant les spécificités de cette école pour en défendre l'intérêt pour les familles tsiganes qui composent la majeure partie de l'effectif accueilli. Classée en REP+, cette école assure un taux d'encadrement par enfant supérieur à celui des autres écoles et parallèlement un effectif par classe réduit. Cependant force est de constater que les « moyens en plus » que permet le classement en

⁴⁰ Les échanges très nombreux entre les différentes familles du quartier facilitent les comparaisons. Les enfants jouent souvent les uns chez les autres ou dehors ensemble, ils échangent facilement avec les parents de leurs camarades qui sont assez souvent des oncles, tantes, grands-parents. Les parents repèrent ainsi que certains enfants de maternelle savent écrire leur prénom et d'autres non, que certains comptent péniblement jusqu'à dix et d'autres jusqu'à trente, que certains reconnaissent le nom de presque toutes les lettres de l'alphabet et d'autres très peu.

réseau d'éducation prioritaire ne compensent pas les « contenus en moins » qu'implique la situation de ségrégation scolaire, sociale et ethnique.

Un autre argument parfois entendu, pour soutenir le maintien dans cette école des familles tsiganes qui y sont ou pourraient y être accueillies, est la grande connaissance de ces familles par les professionnels et les capacités d'adaptation de l'équipe à un fonctionnement culturel particulier. Y a-t-il un rapport particulier des tsiganes à l'école ? Nous ne répondrons pas à cette question qui serait un nouveau sujet d'étude, mais nous nous interrogerons sur l'impact de l'adhésion à cette idée.

3.3. Les prophéties auto-réalisatrices

Un autre élément de construction d'inégalités scolaires est l'impact d'attentes et d'espairs différents selon les élèves (Felouzis, 2014). Ce qui se joue à un niveau collectif, se joue aussi au niveau individuel. C'est le principe inversé du célèbre effet Pygmalion. Un élève dont on attend peu, montrera peu et développera peu ses compétences, et inversement. L'effet Pygmalion – et son inverse au nom moins connu : l'effet Golem – ont démontré clairement l'impact propre de ces attentes ou non-attentes, indépendamment du niveau et des capacités réelles d'un élève. Or, en plus d'être plus souvent dans des établissements où les exigences sont revues à la baisse, les élèves tsiganes, comme nous allons le voir, rencontrent plus souvent que d'autres des présupposés négatifs sur leurs potentialités scolaires ou leur comportement. Ceci se retrouve cette fois quel que soit le degré de ségrégation de l'établissement.

À titre d'exemple, une expérience de terrain a donné la scène suivante. Un travailleur social de l'association intervenant sur ce terrain d'enquête fait un point sur la scolarité des élèves des familles qu'il accompagne avec un chef d'établissement. Ils passent ensemble en revue un par un les différents élèves. Le chef d'établissement relève de rares difficultés mais fait globalement un bilan positif pour les élèves dont il est question. Le travailleur social remarque « Ha il y en a beaucoup avec qui ça se passe bien quand-même », ce à quoi le chef d'établissement répond « ça se passe bien pour des enfants tsiganes », ce qui incite le travailleur social à creuser un peu et se rendre compte que la moyenne des notes de ces élèves se situe autour de 5/20. Ce qui aurait dû alerter tout enseignant et susciter la recherche de solutions de soutien pour ces élèves, semblait correspondre là aux attentes qu'on pouvait avoir pour « ces élèves-là ».

De plus, le discours des parents montre qu'ils adhèrent très souvent à cette idée sur les potentialités scolaires de leurs enfants, perçues comme déterminées par le fait d'être tsiganes, et qu'ils se font

eux aussi diffuseurs de cette idée répandue. « De toute façon ils ne seront pas médecin ou avocat » ou « Nos enfants sont des sauvages » sont des paroles plus d'une fois entendues sur le terrain. Pour des familles supposées éloignées de l'école, on ne pourra que noter dans ces paroles la forte imprégnation des valeurs élitistes et civilisatrices de l'école. Alors que les propos « De toute façon ils ne seront pas médecin ou avocat » sont parfois interprétés comme un manque d'ambition scolaire propre à l'éloignement culturel supposé de l'école, ils font pour nous davantage écho à l'idée « C'est pas pour nous » qui se construit dans des quartiers où manquent les exemples de scolarité et d'insertion professionnelle valorisées par la société dominante et dont a fort bien témoigné Younes Amrani dans l'ouvrage *Pays de malheur* (Amrani et Beaud, 2005).

Il existe des exemples, dans ces quartiers, qui montrent qu'être tzigane et bon élève n'a rien d'incompatible. Ils sont soutenus et valorisés par les enseignants et les travailleurs sociaux. Alors qu'est parfois évoqué le sentiment de trahison que pourraient ressentir ces personnes envers la « communauté » en réussissant ou qu'est questionné le rejet dont ils pourraient faire l'objet par celle-ci, il apparaît sur le terrain qu'ils font aussi la fierté de leurs parents et qu'ils suscitent chez les autres membres du groupe le plus souvent de l'admiration. Mais plusieurs adultes tziganes qui ont une situation professionnelle perçue positivement témoignent du choix ou de la nécessité de cacher leur appartenance à la « communauté des gens du voyage » pour éviter la discrimination. Ce phénomène, bien décrit dans l'étude *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations* (Dubet et al., 2013), amène à l'invisibilisation de ces parcours de réussite. Par ailleurs, plusieurs situations d'observation similaires ont montré que face à une famille soutenant la scolarité de son enfant et un enfant en réussite à l'école, des professionnels leur disent « vous vous n'êtes pas comme les autres » ou disent d'eux à l'observateur qu'ils se sont « gadgétisés ». Ce terme signifie qu'ils deviennent gadgé c'est-à-dire non tziganes. De même lors de l'entretien exploratoire avec un personnel enseignant, celui-ci parlant de l'amélioration de la situation scolaire des tziganes questionnait : « Que reste-t-il de leur tziganté ? ». Ces exemples montrent la perception d'une ethnicité tzigane qui serait par essence incompatible avec la réussite scolaire. Ils maintiennent aussi la persistance de cette idée malgré des exemples de réussite puisque ceux-ci font alors perdre aux yeux de celui qui parle le caractère tzigane.

Cette considération, qui fait de la difficulté scolaire un caractère ethnique, conduit parfois à interpréter les difficultés d'apprentissage de certains de ces enfants, comme une mise en échec consciente ou inconsciente, attribuée au caractère communautaire et au conflit de loyauté qui leur interdirait de réussir sans avoir le sentiment de trahir parents ou communauté. À l'image de cette hypothèse, les nombreuses équipes éducatives auxquelles nous avons pu assister montrent parfois

une psychologisation et/ou une ethnicisation de la difficulté scolaire de ces élèves qui ont tendance à empêcher la recherche de solutions à l'intérieur de l'école et des classes ordinaires. Elles ont aussi pour effet de renforcer l'association tsiganes-échec scolaire par l'attribution de cet échec à des éléments jugés culturels. Par les mécanismes expliqués plus haut, la prédiction devient réalité renforçant d'autant la prédiction pour l'élève qui le vit et pour les camarades du même groupe. L'idée qui continue d'associer « tsiganité » et échec scolaire forme un cercle vicieux qu'il est urgent de rompre et d'inverser.

Les extraits d'entretien qui suivent montrent l'intériorisation très forte par les élèves des jugements prononcés à leur encontre. Ils témoignent également que le regard porté sur eux peut aussi bien effacer les potentialités que les révéler.

C : Et avec les autres adultes dans le collège comment ça se passe ?

M : Alors déjà les pions ils pouvons⁴¹ pas me voir. [...]

C : Pourquoi d'après toi ?

M : Parce que je suis trop méchante ils disons. Ils disons que j'suis.. comment on dit ça ? Comment on dit que je parle fort que je suis insolent j'sais pas quoi ?

C : Insolente ?

M : Voilà.

C : D'accord. Est-ce que toi t'as l'impression d'être insolente ?

M : Non.

[...]

C : Et toi est-ce que tu dirais que t'es plutôt une bonne élève ou pas ?

M : Non, après je suis pas.. C'est vrai j'suis méchante. Moi-même je le dis j'suis méchante.

(Marie)

C : Est-ce que tu dirais que tu es un bon élève ?

W : Non pas trop.

C : C'est quoi qui te fait dire ça ?

W : J'ai passé en conseil de discipline.

[...]

C : Et finalement ils t'ont pas viré ?

W : Non.

C : Ils ont expliqué pourquoi ils t'ont gardé ?

W : Ils savaient que j'avais des capacités.

C : T'es d'accord avec eux sur le fait que t'as des capacités ?

⁴¹ Cette forme de conjugaison particulière est propre à la façon de parler qu'utilisent parfois les tsiganes. Pour la jeune fille qui s'exprime ce n'est pas une faute de français (elle connaît la conjugaison française) mais un choix langagier. Nous avons donc choisi de le retranscrire sans le modifier.

W : Hum.

[...]

C : Et les profs qu'est-ce qu'ils disent de toi ?

W : Ils disent que je me suis amélioré, depuis.. bah depuis le 17 novembre. [date du conseil de discipline, changée pour respect de l'anonymat]

C : Tu es d'accord avec eux ?

W : Oui.

(William)

C : Ça t'énerve quand tu ne comprends pas ?

E : Oui c'est ça.

C : Est-ce qu'il y a des fois où tu arrives à continuer, à insister un peu pour essayer de comprendre ?

E : Oui quand le prof vient m'aider, j'essaye. Mais après je vois que j'y arrive en fait. Mais c'est dur quand tu ne comprends pas et que les profs ne viennent pas t'aider.

(Elsa)

3.4. Figures et hiérarchies ethno-scolaires

Les extraits qui précèdent montrent aussi la forte prédominance des considérations liées aux comportements des élèves davantage qu'à leur niveau scolaire. De nombreuses situations observées durant l'enquête conduisent à la même remarque. Cela fait écho avec l'étude de Armagnague (2019) qui montre que des enseignants – sans malveillance et sans s'en apercevoir – ont tendance à avoir des attitudes différentes auprès des élèves ou de leurs parents en fonction des présupposés associés à des caractéristiques ethniques. Ainsi, l'auteur a observé que les attentes et retours des enseignants envers des familles asiatiques – perçues comme plus scolaires – portaient bien plus sur les apprentissages tandis que les propos adressés à des familles maghrébines portaient davantage sur la question des normes sociales, réduisant d'autant le temps consacré aux apports scolaires. Cette attitude n'est pas sans lien avec la visée socialisatrice de l'école, mais celle-ci est différemment appliquée selon la catégorie ethnique des élèves auxquels les enseignants s'adressent et les représentations associées à cette catégorie. Cette recherche porte sur des élèves migrants et les élèves tsiganes français n'y apparaissent donc pas. Mais le parallèle ne semble pas abusif, et la quantité de propos portant sur la socialisation des familles tsiganes que l'on a entendu régulièrement dans toutes les écoles et à tous les niveaux de scolarisation au cours de notre enquête laisse penser que ces familles et ces élèves subissent de façon très prononcée les conséquences de ce regard et la limitation des attentes proprement scolaires les concernant. D'ailleurs une autre remarque vient corroborer cette idée selon laquelle

les élèves tsiganes sont trop souvent perçus comme à éduquer et à socialiser davantage qu'à instruire : l'acronyme EFIV correspond à « **Enfant** de famille itinérante et du voyage », on pourra le comparer à celui d'EANA utilisé pour « **Élève** allophone nouvellement arrivé ». Les mots choisis sont toujours porteurs de sens et cette courte analyse de texte montre le chemin qu'il reste à faire pour considérer les élèves tsiganes comme des élèves à instruire et pas seulement des enfants à socialiser et pour apporter à ces **élèves** tsiganes les contenus scolaires qui leur permettront de bénéficier pleinement de la scolarisation.

4. Regroupements ethniques à l'intérieur des écoles dans les espaces de sociabilité

La focalisation de certains professionnels sur la question de la socialisation des élèves tsiganes conduit à faire du mélange entre élèves tsiganes et non-tsiganes un sujet de préoccupation important. Ainsi, un regard soucieux est porté au fait que les élèves tsiganes se mélangent ou non avec d'autres élèves au sein d'espaces comme la cour de récréation ou la cantine. Les regroupements de plusieurs élèves tsiganes sont souvent qualifiés de communautaires⁴² et perçus comme des entraves à la mixité recherchée. Cela nous a conduit à interroger ces regroupements.

4.1. Regroupements communautaires ou regroupements affinitaires ?

Comme nous l'avons vu au début de cette partie, les élèves se rapprochent naturellement de ceux qu'ils connaissent déjà. Ce comportement n'est propre ni aux enfants ni aux tsiganes et il suffit d'observer n'importe quelle réunion de divers professionnels partenaires pour se rendre compte que chacun s'assoit à côté de personnes venant de la même institution ou déjà connues. Pourquoi ce qui est naturellement humain chez les uns serait communautaire ou culturel chez d'autres ?

Cette préoccupation quant à l'existence de regroupements ethniques au sein de l'école n'est pas propre à notre terrain d'étude ni aux élèves tsiganes uniquement. Des remarques similaires de la part d'enseignants sont également relevés par Felouzis et al (2005) concernant d'autres populations ethnicisées. Une différence notable cependant est que l'on a tendance avec les tsiganes à passer rapidement de « ethnique » à « communautaire » dans le regard et le discours de ceux qui en parlent tant est souvent employée l'expression « communauté des gens du voyage ». Toutefois les groupes observés dans les écoles et collèges de notre terrain ressemblent à ceux

⁴² Le terme « communautaire » n'est généralement pas péjoratif en sociologie, mais employé par les professionnels de l'éducation sur le terrain, il comporte souvent une connotation négative et semble associé à l'idée de repli sur soi et de mise à distance des autres.

décrits par Felouzis et al. (2005) : ethniques éventuellement mais pour autant généralement non excluants. Si des enfants qui se connaissent avant d'entrer à l'école ou au collège ou qui partagent certains points communs aiment se retrouver, ces groupes ne sont généralement pas fermés et n'interdisent pas à d'autres enfants de se joindre à eux.

Nous avons appris à travers les propos d'enfants et de parents, que dans une des écoles élémentaires, les enfants tziganes sont obligés de se séparer dès la sortie du bus, ils n'ont pas droit d'être plus de deux camarades de ce groupe d'origine ensemble, de même qu'à la cantine il leur est interdit d'être plus de quatre par table (sur des tables de huit places). Si on comprend que le but de cette règle est de les encourager à se mélanger à d'autres enfants, parents comme enfants ne manquent pas de remarquer le caractère discriminatoire de cette règle qui ne s'applique qu'aux élèves tziganes. Il nous semble que pour louable que soit l'intention visée, deux effets pervers sont à craindre. D'abord, le risque est de renforcer une identité ethnique à laquelle les enfants ne feraient peut-être pas tant référence même dans des situations de regroupements affinitaires. Ensuite, cela crée symboliquement deux groupes uniquement : les tziganes et les non-tziganes, alors que les tziganes pourraient être un groupe parmi plusieurs autres et au même titre que les autres au sein d'une école multi-ethnique.

4.2. Ce que disent les collégiens de leurs amitiés

Lorsque les collégiens sont interrogés sur la composition de leurs groupes d'amis au collège, quatre citent surtout des jeunes tziganes du secteur d'habitation, deux disent être par choix majoritairement voire exclusivement avec des élèves non-tziganes. Les quatre premiers sont scolarisés dans le collège Nelson Mandela où se trouvent 49 des 65 collégiens du terrain d'étude ; les deux autres fréquentent un autre collège. Plusieurs explications peuvent être proposées. L'une est que logiquement la proportion d'élèves tziganes relevée dans les groupes reflète celle dans le collège. Une autre est que la quasi-absence de connaissances ou affinités antérieures conduit à créer de nouvelles amitiés.

Interrogés sur ce qui constitue l'amitié, les enquêtés font majoritairement référence au fait de passer du temps ensemble et de partager « les mêmes délires » ou se comprendre. La référence ethnique n'apparaît presque jamais dans leurs propos. Une élève cite la connivence supplémentaire qui peut être partagée avec une amie « voyageuse » grâce à la maîtrise d'un langage commun. Il s'agit d'une jeune fille qui dans le même temps dit avoir surtout des amies non-tziganes au collège. Lorsqu'ils sont questionnés sur le maintien des amitiés hors du temps

scolaire, il apparaît qu'à une exception près (celle qui vit un peu en dehors des deux quartiers), la plupart ne sortent pas du quartier et n'y reçoivent pas d'amis de l'extérieur. D'après eux, cela est dû à l'éloignement géographique et à la dangerosité perçue tant de l'extérieur par des parents tsiganes que desdits quartiers pour des familles extérieures. On peut trouver dans les réponses évoquées (temps passé ensemble et connivence particulière) deux explications à un regroupement des élèves tsiganes issus de ces quartiers entre eux au collège : la situation ghettoïsée de leur lieu d'habitation et les éléments culturels partagés (langage et sens de la famille sont les deux cités) qui contribuent à la connivence facilitant l'amitié.

Interrogés sur les amis qui ne sont pas dans leur collège, certains citent des amis de l'école primaire qui n'ont pas été affectés dans le même collège. Étant donné que le temps passé au collège n'est pas passé avec eux et que la situation géographique et sociale du quartier diminue très fortement la possibilité de continuer à voir ces amis sur d'autres temps, ces liens se défont progressivement. La répartition des élèves dans les écoles primaires dépend de la mairie et celle des collégiens du conseil départemental. Les critères d'affectation n'étant ni les mêmes et ni coordonnés, contrairement à ce qui se passe ailleurs où les élèves se suivent souvent de la maternelle au lycée, ces élèves peuvent nouer des amitiés à l'école élémentaire qui ne se poursuivront pas au collège. Cela peut renforcer le repli sur les connaissances issues du quartier y compris lorsqu'ils ont été scolarisés dans des écoles différentes car ils restent les seuls repères.

5. Emplois du temps aménagés et autres exclusions autorisées

5.1. Ce que sont les « aménagements » d'emploi du temps, pour qui et pour quoi

Les aménagements d'emploi du temps sont une adaptation personnalisée de l'emploi du temps de l'élève. Ils permettent par exemple à un élève présentant des besoins particuliers de bénéficier, si nécessaire sur le temps scolaire, de prises en charges externes (orthophonie, soins ou accompagnement en ITEP⁴³ ou IME⁴⁴, etc.).

Nous avons pu constater que plusieurs collégiens tsiganes issus du terrain d'enquête ont un aménagement d'emploi du temps validé (voire proposé) par le collège. Mais la majorité d'entre

⁴³ Institut thérapeutique éducatif et pédagogique. Ces établissements de l'éducation spécialisée accueillent et accompagnent des enfants et adolescents présentant des troubles du comportement ou de la personnalité. Les élèves peuvent y être à temps plein ou à temps partiel en complément d'une scolarité en établissement scolaire.

⁴⁴ Institut médico-éducatif. Ces établissements de l'éducation spécialisée accueillent et accompagnent des enfants et adolescents présentant un handicap mental. Les élèves peuvent y être à temps plein ou à temps partiel en complément d'une scolarité en établissement scolaire.

eux ne reçoivent aucun soin ou accompagnement éducatif durant ces temps dégagés. Cette mesure est parfois mise en place pour des élèves repérés comme décrocheurs et dans l'objectif d'éviter un décrochage complet. C'est donc un décrochage partiel, autorisé et encadré qui est proposé dans l'espoir de ne pas « perdre » totalement le collégien. Pour les plus âgés (4^{ème}, 3^{ème}), ce temps est souvent officiellement donné pour chercher et effectuer des stages. Mais en l'absence d'accompagnement ou d'aide à la recherche et la réalisation de stages, on peut s'interroger sur les bénéfices réels de tels aménagements. De fait, les collégiens obtiennent une déscolarisation partielle institutionnalisée et passent parfois les temps où ils ne sont plus soumis à l'obligation scolaire dans le quartier ou chez eux à des activités rarement constructives. Deux types d'élèves paraissent concernés par cette mesure. Des élèves dont le comportement met en difficulté l'institution et des élèves et dont le décalage scolaire est tel que les cours leur sont peu utiles sans un soutien important ou sans différenciation pédagogique. On peut également s'interroger sur le principe de retirer la moitié des cours à un élève manquant déjà cruellement de connaissances. Il est difficile de comprendre comment un tel aménagement peut aider un élève à compenser les difficultés scolaires qui sont les siennes. Mais peut-être l'objectif n'est-il plus là.

C : Est-ce que tu vois ce que c'est qu'un aménagement d'emploi du temps ?

E : Oui quand on enlève des cours.

(Elsa)

C : Et tu connais d'autres élèves qu'ont un emploi du temps aménagé ?

W : Dans le collège où je suis maintenant ?

C : Oui par exemple.

W : Étienne il va en avoir un. Euh.. Et Abraham.

C : Et tu sais pourquoi eux ils ont un emploi du temps aménagé ?

W : Ils ont fait des bêtises.

C : Et du coup les élèves qui font des bêtises on leur propose d'aller moins souvent en cours ?

W : Oui parce qu'ils sont trop soulants.

(William)

La perception par les adolescents qui transparait à travers ces extraits montre tout d'abord qu'ils n'accordent pas une grande vertu pédagogique à l'aménagement d'emploi du temps, voire que celui-ci peut être perçu comme une forme d'éloignement de l'espace scolaire par l'institution. Cependant, ces mesures sont parfois demandées par les élèves. Cela arrive généralement lorsque d'une part ils ont connaissance de l'existence de ces mesures et d'autre part, leur situation d'échec ou d'ennui est telle qu'ils n'attendent plus grand chose de leur scolarité. La perception de ce type

d'aménagements comme un allègement de l'emploi du temps consécutif à la répétition de « bêtises » risque alors de conduire à l'accentuation de comportements antiscolaires en vue de bénéficier aussi desdits « aménagements ».

En dépit de ce qui est exprimé par les collégiens dans les entretiens, il ne faudrait pas croire que la proposition ou l'acceptation d'un aménagement d'emploi du temps de la part d'un collègue est une façon de se débarrasser d'un élève gênant ou de libérer de son obligation d'assiduité un élève dont on ne sait que faire. Les échanges avec le personnel scolaire au cours de l'enquête de terrain montrent que ces derniers sont très réticents à accorder ces « aménagements » sans accompagnement associé. Lorsque cela est accepté, c'est en général vécu comme un aveu d'échec de la part des acteurs institutionnels qui valident cet aménagement.

5.2. Aménagement d'emploi du temps et ségrégation scolaire

Deux des quatre collèges ont particulièrement recours à ce type d'aménagement d'emploi du temps : celui qui accueillent la population la plus défavorisée et celui qui accueille la population la plus favorisée.

Pour le premier, la concentration dans un même collège d'élèves faisant face à de multiples problématiques rend difficile la mise en place d'adaptations et d'accompagnements aussi nombreux. Les moyens supplémentaires qu'accorde le classement en REP+ ne compensent pas le cumul des difficultés auxquelles il faut répondre et les effets pervers de la concentration d'élèves en difficulté. De plus, lorsque ce type d'aménagement n'est plus associé à une problématique particulière et une compensation scolaire, éducative ou médicale, mais semble lié à une lassitude face aux cours d'un collégien en décrochage, plus d'un peuvent se considérer concerné et tenté par cette demi-scolarisation autorisée. L'observation de terrain a montré la demande grandissante de ce type de dédouanement de l'obligation scolaire de la part de collégiens issus des quartiers enquêtés.

Dans le collège le plus favorisé, outre la validation d'emplois du temps allégés, on a pu observer d'autres modalités de gestion du grand décalage de niveau entre les élèves ou de comportements posant difficulté. Ainsi, un adolescent inscrit en classe ordinaire était de fait scolarisé dans l'UPE2A du collège. Si cela lui permettait de comprendre les cours auxquels il assistait, il est peu probable qu'il en retirait beaucoup en termes d'apprentissages. Une autre adolescente raconte de son passage dans ce collège que, régulièrement, lorsqu'elle était exclue d'un cours par un professeur, le principal la gardait dans son bureau jusqu'au soir :

E : Parce que quand j'étais renvoyée de cours il me faisait mettre là et jusqu'à temps que je rentre chez moi il me faisait rester là. Mais après je pense que oui il avait un peu un truc contre moi aussi, parce que je me faisais renvoyée d'une heure et il me gardait jusqu'à 5 heure. J'étais renvoyée par exemple à 3 heure et jusqu'à 5 heure j'étais obligée de rester dedans alors que j'avais les autres cours. Je lui ai dit, je lui ai dit « mais les autres cours du coup je peux y retourner normalement » parce moi j'avais entendu ça du collègue, et du coup il m'a dit « non non, tu restes là »

- Mais je fais quoi du coup ?
- Bah tu restes là.

(Elsa)

Les deux témoignages ne font pas référence à la même année scolaire et le principal du collège n'était pas le même. Il nous semble que ce type de décision n'est pas à attribuer à une mauvaise volonté du principal envers ces élèves. En revanche, nous pouvons constater que dans toutes les options mises en œuvre envers les élèves en difficulté dans ce collège, celles-ci se situent systématiquement hors des classes ordinaires. Il est probable qu'à l'exception de l'enseignant d'UPE2A, les professeurs dans ce collège, moins habitués à accueillir des élèves en difficulté, n'aient pas se soient retrouvés davantage démunis devant ces élèves. Au final, un grand nombre des élèves envoyés dans ce collège dans le but de favoriser la mixité scolaire, se sont retrouvés à l'intérieur du collège dans des espaces ségrégués, non par volonté délibérée de les écarter mais parce qu'ils n'ont pas trouvé au sein des classes une place et un enseignement qui leur permettent de s'y inscrire et d'y rester. Or, pour que la mixité scolaire dépasse le niveau de la socialisation et atteigne celui d'un enseignement bénéfique à tous, il est nécessaire que l'accueil et l'accompagnement adéquat de ces élèves comme de tous les élèves puissent se faire dans tous les espaces du collège et en premier lieu dans les classes.

Que ce soit dans les collèges où sont concentrés des élèves faisant face à de nombreuses difficultés ou dans les collèges dont ils sont si absents qu'on ne sait pas comment s'en occuper, nous voyons une fois de plus à quel point l'inégale répartition des élèves dans les établissements scolaires porte préjudice aux élèves et en particulier aux plus en difficulté d'entre eux.

6. Parcours d'une élève : une mixité possible et fragile

Au moment d'aborder la conclusion de ce travail, une situation qui s'est présentée sur le terrain observé est venue à la fois résumer et apporter un éclairage complémentaire à cette recherche. La maman de Stéphanie m'a téléphoné, de par mon rôle d'éducatrice spécialisée dans le domaine de la scolarité. Stéphanie est scolarisée au collège Arthur Rimbaud, collège de la ville voisine qui accueille un public relativement diversifié. De l'entretien réalisé quelques mois plus tôt avec

Stéphanie, nous savons qu'à son entrée en 6^{ème}, ce sont ses parents qui ont choisi de la scolariser dans cet établissement. D'abord réticente à l'idée de se retrouver sans ses copines, elle semble finalement s'être bien adaptée et en tirer bénéfice. L'entretien mené avec elle commence d'ailleurs par ces propos :

C : Alors déjà, quand tu vas au collège le matin, comment tu te sens ? Qu'est-ce que tu te dis ?

S : Ben j'aime bien parce que déjà j'apprends des nouvelles choses et puis je suis bien intégrée dans ma classe donc pour moi le collège c'est vraiment... un bon truc.

Quand elle est interrogée sur ce qu'elle pense de la décision prise par sa mère de l'inscrire au collège Arthur Rimbaud plutôt qu'au collège Nelson Mandela (collège en REP + où se retrouvent la majorité des élèves tsiganes du secteur étudié), elle répond ceci :

S : Ah moi je la remercie parce que c'est vraiment le meilleur des collèges parce que Nelson Mandela c'est pas un bon collège puis d'après ce que j'entends et tout les profs sont pas du tout pareil, ils sont pas respectés, t'apprends rien et surtout je préfère le collège Arthur Rimbaud. Je la remercie d'ailleurs.

Stéphanie raconte aussi qu'en fin d'année scolaire passée, elle a risqué se faire exclure du collège, à cause de son comportement et de son manque de travail. Ses parents l'ont « engueulée », lui ont rappelé « qu'on a rien sans rien » et qu'il faudra qu'elle s'accroche si elle veut réaliser le projet professionnel qui lui tient à cœur. Ils lui ont aussi fait savoir que si elle était exclue elle irait dans un collège où elle ne connaîtrait personne (sous-entendu : sûrement pas Nelson Mandela). Autant d'arguments convaincants pour Stéphanie, associés au discours des enseignants l'encourageant à « s'accrocher », ce qu'elle a fait. Selon Stéphanie et ses parents, son année scolaire a démarré sur l'envie de réussir et l'adhésion aux attendus scolaires.

Pourtant, lorsque sa mère me téléphone, elle me dit vouloir changer sa fille de collège pour la scolariser au collège Nelson Mandela. Elle m'explique que Stéphanie s'est battue au collège, qu'il a de nouveau été évoqué la possibilité d'une exclusion. Elle me relate les propos d'un des responsables du collège, lui expliquant que « *vous comprenez Madame, nous on ne peut pas garder des enfants comme ça, ici on accueille des enfants de médecins, d'avocats, s'ils s'en vont, on va avoir que des [cite plusieurs noms de familles identifiés comme gitans]* ».

Quelques jours après, une rencontre a lieu au collège avec Stéphanie, sa mère, deux membres de l'établissement dont celui dont les propos sont relatés ci-dessus et moi-même. Les propos rapportés par la mère de Stéphanie sont confirmés. La mère témoigne de l'interprétation raciste qu'elle leur attribue, l'auteur les justifie par le souci de permettre à des enfants comme Stéphanie

de côtoyer des élèves porteurs d'un « projet scolaire » et que cette mixité à laquelle il travaille durement ne soit pas mise à mal par la fuite vers l'enseignement privé des familles favorisées qui habitent sur le secteur du collège. Il explique également que c'est la crainte de cette fuite qui le conduit à placer la violence physique – et donc visible – de Stéphanie à un degré de gravité bien supérieur à la violence verbale et aux vexations qui selon Stéphanie sont à l'origine de sa réaction. Tout au long de la discussion, l'attitude de Stéphanie est qualifiée par le personnel du collège d'inadmissible tandis que celle de ces camarades fait l'objet de bien des tolérances.

Pour sa mère et pour Stéphanie, cette différence de traitement et l'accueil particulièrement rude qui leur a été fait au début de cette rencontre sont considérés comme du racisme. Il en est de même concernant l'attitude des personnes avec qui Stéphanie s'est battue et qui pourtant, quelques semaines plus tôt, étaient « ses copines ». Alors que lors de l'entretien, quelques mois plus tôt, Stéphanie disait ne pas connaître le racisme au collège, celui-ci semble aujourd'hui avoir ponctué sa scolarité dans cet espace.

Comment le discours et les choix de Stéphanie et de sa mère ont-ils pu changer si radicalement ? L'ouvrage *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations* (Dubet et al., 2013) nous semble apporter des clés de lecture utiles. Face à une discrimination parfois réelle et toujours potentielle, Stéphanie a d'abord mis en œuvre un grand conformisme (*ibid.* p.126-128). Celui-ci apparaît tout au long de l'entretien avec elle : elle reprend à son compte les hiérarchies socio-symboliques des labels réputationnels des différents collèges, elle s'est inscrite volontairement à l'aide aux devoirs, elle a « plus d'amis français⁴⁵ que gitans », elle n'utilise pas un seul élément de langage propre aux tsiganes (c'est la seule des six collégiens interrogés dans ce cas). Dans le même temps, elle dit également qu'il n'est pas toujours simple d'être la seule voyageuse de la classe et cite en particulier les connivences liées à un langage ou des intérêts communs qu'elle peut partager avec des tsiganes mais pas avec des gadgés. Quand le conformisme ne la protège plus, elle emploie un autre type d'adaptation qui est l'exil (*ibid.* p.133-135). « *L'exil consiste à quitter les situations intenable. Des individus délaissent les établissements scolaires et universitaires pour suivre leurs études par correspondance ou pour se réorienter* » (*ibid.* p. 133). L'exil peut aussi consister à se retrouver avec ses semblables, ceux qui vivent le même sentiment de discrimination et surtout avec qui on ne craint pas d'avoir à le vivre (*ibid.*, p. 134-135). Stéphanie dit exactement cela avec

⁴⁵ Pour éviter toute confusion, nous rappelons que Stéphanie est tout aussi française et que le mot « français » est employé par elle pour désigner des français non tsiganes. Le mot « français » est aussi voire plus souvent prononcé que le mot « gadgés » par les familles enquêtées. Nous avons choisi dans ce texte celui de « gadgés » pour limiter les contre-sens. On pourra relever le poids symbolique que comporte le fait de ne pas s'inclure dans l'appellation « français ».

ses mots : « *Je veux aller à Nelson Mandela, où il y a mes petites sœurs de la maternelle⁴⁶. Elles, jamais elles me feront ça, car elles sont gitanes. Être avec des français, c'est pas le même milieu* ».

Cette stratégie qu'est l'exil a pu être repérée chez d'autres familles enquêtées. Les demandes de scolarisation par correspondance – il en apparaît quatre à cinq en moyenne chaque année sur le terrain de cette enquête – sont toujours consécutives à un incident au collège ou, plus rarement, à l'anticipation de difficultés que peuvent laisser supposer les problèmes de comportement d'un enfant. Il en est de même pour un nombre non négligeable de demandes de changement d'établissement scolaire, dont un certain nombre émanent de familles qui, comme celle de Stéphanie, avaient fait auparavant le choix de scolariser leur enfant ailleurs qu'au collège Nelson Mandela afin de favoriser sa réussite scolaire. Stéphanie n'est pas la seule adolescente à avoir exprimé le sentiment de ne pas faire partie du même milieu. Les autres élèves qui font part de ce ressenti sont très majoritairement des élèves scolarisés au collège Mirabeau (collège de centre-ville).

Le parcours de Stéphanie – et d'autres camarades au parcours similaire – donne un éclairage supplémentaire pour penser la façon dont est souvent abordé le travail en faveur de la mixité scolaire par les professionnels sur le terrain. Alors que le regroupement des élèves tsiganes dans un même collège est perçu comme à l'origine de la faible mixité pourtant visée et qu'en sont souvent accusées les velléités communautaristes supposées culturelles, il serait probablement plus pertinent de concentrer les efforts sur l'accompagnement et le soutien des élèves qui sont scolarisés dans des collèges où ils sont davantage minoritaires, où l'écart social et de niveau scolaire est plus durement ressenti, et sur l'accompagnement et la formation du personnel de ces établissements qui disposent de moins de moyens et moins d'habitude de faire avec un public plus hétérogène.

⁴⁶ Il s'agit des amies, cousines ou voisines avec qui elle était en maternelle. On perçoit la dimension familiale qu'elle donne ici aux membres de la communauté à laquelle elle appartient.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Nous avons choisi de nous intéresser à la scolarité de jeunes tsiganes, français et sédentaires, habitant un quartier très ségrégué et scolarisés en collèges ordinaires. Nous avons centré notre étude sur le *busing*, mis en place depuis près de quinze ans sur le secteur d'enquête, et dont l'objectif est de favoriser la mixité scolaire pour ces jeunes tsiganes. Il est unanime, du côté des professionnels – qu'ils soient institutionnels, enseignants ou associatifs – que ce dispositif est un facteur d'amélioration de la réussite scolaire des élèves concernés. Toutefois, plusieurs résistances sont exprimées du côté des familles et des enfants. Pour l'institution scolaire, elles représentent un défi à dépasser et sont souvent interprétées comme une tendance culturelle et communautariste des familles tsiganes. Nous avons donc souhaité, à travers une approche compréhensive, écouter et donner la parole aux élèves sur leur scolarité et la mixité scolaire telles qu'ils la perçoivent et la vivent. Alors qu'ils sont les premiers concernés, leur voix est rarement prise en compte. Il s'agissait donc de s'extraire d'une approche à la fois adultocentrée et ethnocentrée pour prendre en compte le vécu et les perceptions des adolescents tsiganes. Nous avons adopté un positionnement consistant à ne voir dans les familles tsiganes et leurs enfants ni de simples objets d'une culture qui les enfermerait dans le communautarisme et le rejet culturel des valeurs scolaires ni des victimes impuissantes d'une ségrégation qui s'imposerait à eux. Nous avons souhaité, avec eux et grâce à eux, identifier et comprendre les défis que présente encore le chemin vers plus de mixité scolaire.

La première partie de ce travail a permis de mieux cerner le concept de mixité scolaire et ses enjeux. Nous avons choisi de nous intéresser à la mixité entre tsiganes et non-tsiganes et de considérer la mixité scolaire, non comme une simple co-présence de ces deux populations au sein des mêmes établissements, mais comme un chemin vers l'égalité des chances dont elle est présumée être le vecteur. Nous avons ensuite proposé au lecteur une description de l'histoire et de la géographie des quartiers étudiés, essentielle pour comprendre le contexte des familles et les enjeux autour de la mixité. Nous avons montré que la population étudiée fait l'objet d'une catégorisation ethnique, dont l'analyse soulignera l'impact dans la scolarité des jeunes enquêtés. Après la description du concept de *busing*, nous avons formulé la question de recherche suivante :

« *Quels sont le vécu et les perceptions de la mixité scolaire de collégiens français tsiganes sédentaires vivant en quartiers ségrégués et scolarisés en écoles ordinaires ?* »

La deuxième partie de notre travail a détaillé la méthodologie utilisée : le choix de l'observation participante et des entretiens semi-dirigés individuels avec les adolescents comme outils de recueil de données, la description de la population enquêtée ainsi que la justification et l'élaboration du guide d'entretien. Ce dernier reprend plusieurs grands thèmes qui apparaissent comme autant d'entorses à la mixité scolaire visée par le dispositif du *busing*.

La troisième partie a été structurée autour de ces thèmes, qui sont la répartition très inégale des adolescents entre les différents collèges desservis par le *busing*, la forte concentration d'élèves tsiganes en SEGPA, la grande proportion d'élèves tsiganes en situation d'échec scolaire, le regroupement des élèves tsiganes à l'intérieur des espaces de sociabilité au sein des établissements scolaires et enfin l'existence de situations d'exclusions partielles de l'espace scolaire. Les données issues de l'enquête ont été mises en perspective avec des lectures sur la culture tsigane, la mixité et les inégalités scolaires, le vécu des discriminations, la sociologie urbaine. Un certain éclectisme apparaît dans les lectures qui ont nourri nos recherches. En effet, s'intéresser à la scolarisation d'élèves tsiganes conduit souvent à une approche très culturaliste : il est alors question du rapport particulier des tsiganes à l'école, et rarement du rapport de l'école aux tsiganes, ce qui serait pourtant un éclairage tout aussi essentiel. Nous avons donc souhaité envisager notre travail à travers d'autres angles de compréhension de cette population. En particulier, la prise en compte de l'expérience minoritaire d'une part, et du vécu dans un quartier-ghetto d'autre part, nous ont semblé pertinent pour comprendre la situation scolaire des élèves tsiganes issus des quartiers enquêtés.

Le travail mené ici montre, qu'effectivement, une approche exclusivement ethnocentrée prive de bien des éléments de compréhension de ce qui se joue dans la scolarité de ces élèves. Mais plus encore, les stéréotypes couramment associés à cette catégorisation ont tendance à faire de « tsiganité » et « réussite scolaire » une équation impossible. Or, ces représentations ne sont pas sans effets pervers. Elles conduisent même souvent à confirmer le stéréotype par divers mécanismes dont certains ont été détaillés au cours de l'analyse.

La thématique de la mixité scolaire demeure un défi sociétal, comme en témoignent les travaux menés au niveau national⁴⁷ ou académique⁴⁸ ces dernières années. Nous présentons ici les principaux points de vigilance et pistes d'amélioration découlant de notre analyse.

⁴⁷ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *Vademecum. Agir pour une mixité sociale et scolaire dans les collèges*. 2016.

⁴⁸ Plan d'amélioration de la mixité sociale au niveau académique, entamé en 2017 et s'étalant sur plusieurs années. Mené en partenariat par l'Éducation nationale et le Conseil départemental, Il a donné lieu à plusieurs réunions de

Dans le cadre du plan académique en faveur de la mixité sociale dans les collèges, le collège Nelson Mandela fait l'objet d'une attention particulière. L'ambition de ce plan est de renforcer l'attractivité de ce collège pour des familles qui aujourd'hui le fuient pour des collèges plus favorisés⁴⁹. Van Zanten (2012) a montré que ce type de stratégie pouvait engendrer des effets délétères, comme la constitution de classes de niveau (pas toujours affichées comme telles). Celles-ci attirent certaines familles rassurées par la création de « bonnes classes » mais ont pour corollaire la création de « mauvaises classes » où se retrouvent des élèves qui pâtissent de leurs effets néfastes. Il conviendra selon nous d'être attentif à ne pas reproduire de telles hiérarchies et ségrégations à l'échelle de l'établissement. Le *Vademecum. Agir pour la mixité sociale et scolaire au collège*⁵⁰ invite d'ailleurs à cette précaution. La même attention serait souhaitable dans le collège Arthur Rimbaud qui fait face au même défi – attirer les familles aisées qui scolarisent leurs enfants dans le privé⁵¹ – avec les mêmes risques.

La relocalisation des dispositifs SEGPA vers des collèges moins défavorisés est également une des propositions de ce plan. Ceci pourrait conduire à la suppression de la SEGPA au collège Nelson Mandela et à l'ouverture d'une SEGPA au collège Mirabeau. Cette option, déjà évoquée au sein des services académiques, se heurte aujourd'hui au manque d'espace au sein du collège Mirabeau. Cette solution aurait pourtant permis d'éviter plusieurs non-scolarisations annuelles de jeunes dans ce collège, du fait de leur orientation en SEGPA. Selon nous, cette décision nécessiterait néanmoins un point d'attention important. Dans l'hypothèse de la création d'une SEGPA au collège Mirabeau, le risque que la majorité des élèves tsiganes de ce collège y soient regroupés serait important. Deux effets délétères seraient alors à craindre. D'une part, que cette mixité ne soit qu'illusoire, puisque les jeunes tsiganes seraient de nouveau ségrégués au sein des classes. D'autre part, que cela renforce à leurs yeux, aux yeux des autres élèves et dans le regard du personnel scolaire l'association entre difficulté scolaire et identité tsigane. La stigmatisation due à la scolarisation en SEGPA s'ajouterait à la stigmatisation liée au fait d'être tsigane (dont on a pu voir qu'elle est particulièrement ressentie dans cet établissement), risquant de renforcer la distance entre élèves tsiganes et non-tsiganes plutôt que de l'amoinrir.

Ce que les élèves interrogés disent apprécier en SEGPA – enseignants qui prennent le temps d'expliquer autant qu'il le faut, ateliers, enseignements plus concrets et préparation à l'insertion

concertation ou restitution des travaux ainsi qu'à plusieurs publications (projets, comptes-rendus de réunions) sur le site du Conseil départemental du département où se déroule cette enquête.

⁴⁹ [https://www.\[nom du département\].fr/actualites/plan-pour-ameliorer-la-mixite-sociale-au-college-premier-bilan](https://www.[nom du département].fr/actualites/plan-pour-ameliorer-la-mixite-sociale-au-college-premier-bilan)

⁵⁰ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Vademecum. Agir pour la mixité sociale et scolaire au collège*, 2016, p. 48.

⁵¹ Propos exprimés par un membre de direction du collège, au cours de l'enquête de terrain.

professionnelle plus soutenue – serait intéressant pour toutes les classes et pour tous les élèves. Il serait souhaitable que les élèves puissent trouver dans les classes ordinaires le soutien et des enseignements qui sont aujourd’hui l’apanage de la SEGPA, sans que ces apports soient corrélés à la relégation dans une classe synonyme de difficulté scolaire.

Par ailleurs, lorsque des aménagements de scolarité sont proposés, ces mesures devraient être accompagnées, suivies et évaluées. L’élève concerné devrait se voir proposé un accompagnement adapté et pertinent en lieu et place des cours auxquels il n’assiste pas. Si l’aménagement d’emploi du temps vise à favoriser le temps d’immersion en stage, un accompagnement à la recherche et au suivi des stages serait nécessaire pour s’assurer de la réalité de l’opportunité offerte à l’élève de mettre à profit cette adaptation de son parcours scolaire.

Concernant le parcours des élèves, il serait souhaitable de favoriser la mixité scolaire dès la première année de l’école maternelle. En effet les différences d’apprentissage entre écoles plus ou moins ségréguées sont très grandes dès cet âge-là et marquent parfois tout le parcours à suivre des élèves. Ensuite, favoriser un mode d’affectation qui permette aux élèves de se suivre dans le même établissement scolaire lors des passages de la maternelle à l’élémentaire et de l’élémentaire au collège permettrait aux élèves de ne pas perdre leurs camarades. Cela éviterait à la fois de rompre les amitiés que la mixité a favorisées et d’augmenter la crainte de se retrouver sans repère dans le nouvel établissement. Cette recommandation est également retrouvée dans le *Vademecum. Agir pour la mixité sociale et scolaire au collège*⁵², principalement concernant la transition CM2-6^{ème}.

Afin de favoriser l’inscription et la réussite scolaire des élèves enquêtés dans des collèges moins ségrégués, il apparaît nécessaire d’apporter les moyens adaptés au soutien de ces élèves dans ces collèges. L’attribution de moyens correspondants à des besoins plus importants aux établissements plutôt qu’aux élèves induit, nous semble-t-il, des effets regrettables : les collèges favorisés ne sont pas incités à accueillir des élèves pour lesquels ils sont moins équipés, tandis que des établissements au seuil du classement en réseau d’éducation prioritaire peuvent vouloir conserver ou renforcer la proportion d’élèves défavorisés au sein de leur établissement afin d’obtenir les avantages liés à ce classement⁵³. Soutenir des collèges qui ne sont pas confrontés à une concentration importante d’élèves défavorisés ou en difficulté mais qui en accueillent

⁵² Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche, *Vademecum. Agir pour la mixité sociale et scolaire au collège*, 2016, p. 48.

⁵³ Cette situation s’est présentée dans plusieurs établissements du terrain d’enquête (primaire et secondaire confondus).

cependant permettrait d'abord de favoriser la réussite de ces élèves et *in fine* la poursuite de leur scolarisation dans ce collège. Ce soutien pourrait être de plusieurs ordres : moyens internes à l'Éducation Nationale, partenariat avec des ressources extérieures – associatives par exemple – parfois peu présentes dans ces secteurs, formation des enseignants sur des thématiques et problématiques peu abordées. Bien entendu, il n'est pas pour autant question de retirer dans le même temps ces moyens à des établissements qui font encore face à une concentration importante d'élèves nécessitant un fort soutien.

Enfin, faire évoluer les représentations sur les populations tsiganes représente une clé essentielle pour favoriser la réussite scolaire de ces élèves.