



La scolarisation des enfants tsiganes entre l'Europe et le Mexique

Neyra Patricia Alvarado Solís

Neyra Patricia Alvarado Solís : Professeure chercheuse, El Colegio de San Luis, A.C.,
neyrapatricia@prodigy.net.mx

Introduction

La scolarisation des enfants tsiganes en Europe et au Mexique soulève divers problèmes en raison de la complexité de la situation et de la population dont il est question. En premier lieu, il convient de préciser que l'appellation « tsigane » est un terme générique permettant de désigner une population hétérogène qui a suivi, en Europe et au Mexique, des itinéraires migratoires et des processus d'intégration distincts selon les régions. Cette hétérogénéité explique l'existence, en Europe, de populations dénommées « Manouches », « Rom », « Sinti », « Yénishes » et « Gitans » et au Mexique, « Rom », « Ludar¹ » et « Gitans ». On les connaît également sous le terme générique de « Hongrois » au Mexique et de « gens du voyage » en France². Il n'y a néanmoins aucune homogénéité à l'intérieur de chaque groupe ni entre les différents groupes.

En Europe, l'expression « gens du voyage » n'est pas compréhensible sans l'analyse préalable des politiques publiques touchant aux questions de mobilité, caractéristiques de populations parmi lesquelles on compte les Tsiganes. Au Mexique, en revanche, aucune politique publique spécifique n'encadre cette population lorsqu'elle circule. Le terme de désignation, « Hongrois », est pour sa part employé par les non-Tsiganes dans tout le pays, reprenant une ancienne croyance sur leur supposée venue de Hongrie. Ces quelques éléments attestent des stéréotypes multiples auxquels sont confrontés les Tsiganes, les différents processus d'intégration/exclusion auxquels ils sont plus ou moins soumis, ainsi que de la diversité des cadres et conditions politiques de leur existence de part et d'autre de l'Atlantique.

Ce contexte global se doit d'être pris en considération si l'on se donne pour objectif d'identifier quelques-uns des enjeux de la scolarisation des enfants tsiganes. Le but est ici de montrer les décalages qui apparaissent entre une façon de vivre et d'établir des échanges dans différents environnements, d'une part, et les politiques de sédentarisation, voire la construction d'une citoyenneté, d'autre part. Si ces décalages marquent les politiques de scolarisation en Europe, ils ne jouent aucun rôle au Mexique où les politiques publiques concernant les minorités se concentrent, lorsqu'elles existent, sur les seules populations indiennes. Il s'agit enfin de comprendre les processus d'intériorisation du système scolaire de la part des Tsiganes, plus particulièrement les enfants.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, une brève discussion méthodologique s'impose. Ma réflexion repose d'une part sur l'analyse des trajectoires de vie de quelques familles Ludar et Rom au Mexique³. En Europe, plus particulièrement en France, mes sources proviennent d'études menées sur les Tsiganes, en particulier leur environnement, les politiques publiques générales et la scolarisation (Liégeois 2006 ; Reyniers 2001-2002, 2003 ; Reyniers & Williams 1990 ; Williams 1993). Sans perdre de vue les risques d'une telle comparaison, en raison de la mobilisation de données de statut inégal, je propose néanmoins de pointer quelques pistes d'analyse par rapport à ce sujet traité de manières si différentes en Europe et au Mexique. Il est cependant indispensable, au préalable, de situer les Tsiganes au Mexique et en Europe.

Les Tsiganes au Mexique et en Europe

Les Tsiganes du Mexique sont issus de différentes vagues migratoires qui s'étendent de la fin du XIX^{ème} siècle au début du XX^{ème} siècle. Ils ne constituent pas une population homogène, ne revendiquent aucun statut de « minorité » face à l'État mexicain⁴, et ne sont pas recensés. En

parcourant le pays, ils sont devenus des « Hongrois » aux yeux de la population mexicaine qui les considère comme étant originaires de Hongrie. Plus précisément, on peut distinguer les Rom, les Gitans et les Ludar. C'est grâce aux publications scientifiques, aux expositions photographiques et documentaires télévisuels que les Tsiganes sortent de l'ombre (Pérez & Armendáriz 2001 ; Armendáriz 1998 ; Armendáriz & Castelo 2010 ; García & Campos 2007). Leur intégration à la société passe par le commerce et, chez les Ludar, également par le spectacle de rue. Ils projetaient des films avant de donner, aujourd'hui, des représentations théâtrales sous des chapiteaux. Ils ont également pratiqué le commerce pendant très longtemps. Mais ces activités ont évolué au cours du temps, les pratiques et l'oralité étant à la base de la transmission des savoirs. Les enfants échangent toujours avec des membres des familles élargies⁵, et avec des non-Tsiganes, au gré des déplacements. Il est bien évident que, dans ce contexte, l'enseignement scolaire des enfants revêt des modalités multiples, soumises à l'environnement spécifique à chaque lieu où s'arrêtent les familles.

En Europe, « les Tsiganes sont une création du regard européen sur la scène de l'histoire » (Williams 1993 : 7). Cette assertion conduit à réfléchir sur le fait que les Tsiganes, qui sont en Europe et en France depuis cinq siècles, continuent à être considérés comme des « étrangers ». En Europe, dans les années 2000, on estimait la population tsigane à environ huit à douze millions d'individus, dont 20 % répartis dans les quinze pays de la Communauté Européenne. Les pays les plus peuplés de Tsiganes étant l'Espagne (600 000 personnes) et la France (de 350 000 à 500 000 personnes). Certains d'entre eux sont sédentaires, mais la majorité circule de pays en pays. Les migrations vers la France ont connu différentes vagues. Par exemple, les Tsiganes originaires des pays de l'ex-bloc communiste connaissent un taux de scolarisation plus élevé que ceux qui habitent en Europe occidentale depuis bien plus longtemps (Reyniers 2003 : 6). Les dernières vagues de migrants, originaires de Roumanie, sont des cibles privilégiés des politiques publiques et sujets à l'expulsion, même quand s'il s'agit d'un espace de libre circulation (espace Schengen) dont la Roumanie fait partie depuis 2011.

Le mode de vie des familles tsiganes, fondé sur la circulation et la vie communautaire, place les enfants face à une scolarisation « individualisée » qui interroge la façon d'être « élève ».

L'éducation pour tous ?

Au Mexique, il est aujourd'hui courant d'entendre que l'école est un droit⁶ et, en France, que c'est une obligation⁷. Dans les deux pays, on suppose que « l'école pour tous » est le ciment d'une citoyenneté en construction permettant d'effacer les décalages socio-économiques et de genre existant dans la population⁸. Les questions qui se posent sont nombreuses : dans quelles conditions l'école pour tous est-elle possible ? Quel est le statut de la population prise en considération dans la plupart des programmes ciblés en la matière ? En termes généraux, l'éducation s'applique aux écoles qui font partie du système éducatif reconnu et s'exerce dans des cadres édictés par les gouvernements des pays où se trouve la population-cible de ces programmes, préalablement identifiée comme « minoritaire ». Il s'agit alors, pour l'État, de mettre en œuvre une politique de discrimination positive. À y regarder de plus près, l'ethnocentrisme et la verticalité de ces postulats font ressurgir un profond décalage entre la population-cible et les programmes de scolarisation.

Au Mexique, il existe depuis longtemps des projets gouvernementaux dans lesquels la scolarisation est envisagée comme le vecteur de l'intégration ou de l'assimilation des Indiens à la Nation mexicaine (Gamio 1982 ; Ramirez 1981 ; Aguirre Beltrán 1967, 1980). Dernièrement, ces projets

sont devenus la base de la construction d'une Nation multi- et pluriculturelle qui s'appuie sur des sociétés multiculturelles (González 2001 ; Ibarra 2005). Étant donné la complexité de la population indienne - on dénombre à peu près 62 groupes indiens dont 89 langues distinctes de l'Espagnol actuellement parlées -, les parents des enfants indiens ne jugeaient pas utile de les envoyer à l'école, notamment parce que les tâches agricoles des familles exigeaient leur aide. De plus, les écoles étaient situées à plusieurs heures de marche ; les maîtres parlaient espagnol ou une autre langue indienne, mais rarement celle des enfants. Aujourd'hui, les Indiens sont avocats, linguistes, anthropologues, psychologues et des familles entières bénéficient de bourses pour l'éducation des enfants. Cependant, la littérature anthropologique sur les Indiens montre que, malgré ces politiques, cette population diverse et multiple est loin d'être « assimilée » ou « intégrée ». Par ailleurs, ces politiques ne touchent pas les Tsiganes, ces derniers ne revendiquant pas d'identité propre et n'étant pas reconnus comme formant une minorité. Ils ne sont par ailleurs pas pris en considération dans les recensements, car le programme de l'INEGI⁹ ne considère que la population sédentaire dans les recensements.

En Europe, il semble que la situation soit semblable quant aux programmes destinés aux Tsiganes, mais que les raisons en soient différentes parce que liées à la problématique de la « mobilité ». Le « nomadisme » des Tsiganes n'est en réalité qu'une stratégie parmi d'autres de tentative de reconnaissance administrative. Depuis plusieurs décennies, cette stratégie s'accompagne d'actions concrètes rendant les Tsiganes plus visibles (Reyniers & Williams 1990 : 103). Les politiques d'expulsion après la Seconde guerre mondiale en Europe sont suivies par des politiques d'intégration, d'adaptation et d'insertion. Dans le cas de la France, les associations ayant pour objectif d'offrir de meilleures conditions d'accueil aux Tsiganes et de mieux les connaître ont proliféré. Progressivement, le contrôle de cette population en perpétuelle circulation est devenu indispensable pour l'État. Des titres de circulation, ainsi que des terrains de stationnement, permettaient l'apprentissage d'une vie sédentaire où la scolarisation avait une place importante. Mais la circulation, liée à l'économie, à la famille et aux réunions religieuses pentecôtistes¹⁰, a entraîné des tensions entre acteurs associatifs et Tsiganes (Reyniers & Williams 1990 : 92-101), notamment à cause des attentes des premiers par rapport aux constantes transformations subies ou initiées par les seconds.

Au Mexique et en Europe, voire en France, des décalages apparaissent entre politiques publiques de scolarisation et points de vue des Tsiganes. Il est indispensable de comprendre comment adultes et enfants ont intériorisé, ou non, ces programmes déjà anciens en Europe et inexistantes au Mexique. L'enjeu est de savoir comment les Tsiganes ont fait face à la scolarisation, qu'elle soit formelle ou non. La manière dont la scolarisation des enfants tsiganes s'articule à leur environnement est ainsi au cœur de la question.

La scolarisation des enfants et leur environnement

Au Mexique, les enfants tsiganes ont suivi différents rythmes de scolarisation selon le lieu et la durée de leurs séjours, ainsi que de leurs déplacements. Il existe parmi les Rom des avocats, des ingénieurs ou des mécaniciens de machinerie lourde. Or, les études universitaires et l'apprentissage d'un travail spécialisé impliquent de longs séjours pour permettre de suivre des études. Quand les familles ont dû séjourner pendant plusieurs mois, voire des années, dans un même endroit, les enfants fréquentaient régulièrement l'école. Dans ce cas-là, il existe des Rom qui ont suivi des études universitaires. Mais l'on trouve aussi, au sein d'une même famille élargie, chez les

Ludar notamment, des générations d'enfants scolarisés temporairement dans des écoles, tandis que d'autres ne savent ni lire ni écrire. C'est le cas des familles qui sont restées pendant plusieurs années dans le sud du pays (Chiapas) pour la construction du lac-barrage de Malpas. Les enfants allaient à l'école ; ils pouvaient participer aux séances de cinéma organisées par leur famille, le soir, pour les ouvriers du chantier ; ils participaient également aux activités commerciales (vente de fruits et de pétrole). Ces enfants ont ainsi appris à lire et à écrire. Toutefois, quand leurs familles se sont déplacées vers l'État de Basse Californie, au nord, pour continuer à projeter des films, les enfants de la génération suivante n'ont appris ni à lire ni à écrire. En suivant la nouvelle route de circulation, la troisième génération d'enfants a appris à écrire et à lire grâce au concours de leurs mères mexicaines, parce qu'elles avaient elles-mêmes appris à l'école. À la quatrième génération, ce sont toujours des mères et des professeurs particuliers temporaires qui assurent les activités d'enseignement.

On trouve chez les familles de Tsiganes du Mexique des parcours très divers, liés à une forme de scolarisation épisodique. L'exemple des Ludar montre qu'il ne s'agit que d'un simple apprentissage de la lecture et de l'écriture. Quelles sont les raisons de cet état de fait ? Les multiples activités de commerce et de spectacle exercées en famille dans les villages et les villes du nord ne laissent ni place ni temps pour une formation technique ou universitaire. En fait, ces générations d'enfants qui n'ont appris ni à lire ni à écrire sont malgré tout parvenus à entretenir divers échanges entre eux et avec les non-Tsiganes au cours de leurs déplacements. Ils nomment d'ailleurs dès leur plus jeune âge cette façon de *hacer negocio*, autrement dit, la façon d'« établir des échanges » (Alvarado 2014 : 104). Ceci est rendu possible car les enfants restent toujours en famille. Dès leur naissance, ils sont élevés avec soin, nourris à la demande et grandissent dans les réseaux de relations de leur famille élargie en échangeant en permanence avec des non-Tsiganes. Ils apprennent très vite ce qu'implique « établir des échanges ».

Au de ce qui vient d'être dit, au Mexique où le système d'éducation est planifié et destiné à une population qui ne circule pas de région en région ou de village en village, la scolarisation des Tsiganes n'est pas possible. Les programmes d'éducation spécialisés ne fonctionnent que pour la population indienne qui émigre dans les régions agricoles de manière saisonnière et où existent quelques écoles. Mais les Tsiganes ne se sentent pas concernés et ne tentent même pas cette migration. Ils préfèrent se débrouiller en maintenant des échanges avec la population au cours des différentes haltes de leurs parcours et en privilégiant l'apprentissage personnalisé de la lecture et de l'écriture.

En Europe, plus particulièrement en France où certains Tsiganes vivent depuis cinq siècles, des programmes de scolarisation ont été mis en œuvre. La contrainte de stationnement dans les zones urbaines a permis aux familles d'obtenir des emplacements légaux de stationnement et des allocations familiales. Ces dernières, en particulier, constituent des revenus indispensables, même s'ils sont conditionnés à l'assiduité scolaire des enfants. Les transformations de leurs activités économiques les ont obligés à aller de la campagne vers les villes et ont ainsi modifié leurs itinéraires et leurs zones de stationnement. Les Manouches, par exemple, furent d'abord rempailleurs puis ferrailleurs ou éleveurs de chevaux. Ils continuent aujourd'hui à chiner, mais dans des foires et des expositions artisanales (Reyniers & Williams 1990 : 101). Désormais proches des villes, les familles profitent des services offerts dans les lieux de stationnement, et les déplacements ne se font plus en famille mais de façon plus individualisée. Chacun retourne toujours au même endroit. Malgré ces transformations, les familles continuent à maintenir les liens avec les membres de leur famille élargie. Ces derniers transforment leur façon de séjourner et d'organiser leur travail. Mais ces

transformations ont également affectés les familles qui n'ont pas bénéficié de prestations sociales particulières car elles ont fait le choix de ne pas les percevoir, ce qui remet en question la réussite de ces politiques publiques (Reyniers & Williams 1990). Les enfants, pour leur part, suivent les déplacements familiaux et fréquentent l'école pendant les longs séjours ; d'autres ne le font que sur de courtes périodes. Cependant, si l'école primaire semble un acquis¹¹, ce n'est pas le cas de l'école secondaire (Reyniers 2003 : 18). Un autre argument avancé par Reyniers est celui du savoir pratique issu de la tradition orale déjà évoqué et que les enfants tsiganes ne trouvent pas à l'école. Ce savoir n'est pas conforme aux normes servant à définir l'intelligence et les compétences dans les sociétés majoritaires qui passent par l'écriture (Reyniers 2003 : 16). L'important pour les Tsiganes n'est pas de devenir un *gadjé*, « un non-Tsigane », mais de gagner de l'argent pour faire vivre le groupe. C'est pourquoi ils ne cherchent pas de métiers par le biais de l'école (Reyniers 2003 : 23).

Au Mexique comme en France, l'étude de la scolarisation des enfants Tsiganes met au jour des décalages quant à la mobilité, à l'oralité et au savoir pratique dans les politiques mises en œuvre ou non, selon les cas. L'anthropologie¹² montre que l'écriture, voire la scolarisation, n'est qu'une stratégie parmi d'autres et que nombre de membres des sociétés orales n'intègrent nullement l'écriture, ou seulement partiellement, à leur vie individuelle ou collective. Le cas des Tsiganes présente toute une gamme de possibilités compte tenu des différents processus d'intégration et des multiples trajectoires de circulation selon les familles.

Il s'agit maintenant d'analyser ce qui se passe du côté des enfants confrontés à la lecture et à l'écriture, ou plus généralement à l'école.

Les enfants, la lecture et l'écriture

Lors des itinéraires des Ludar au Mexique, les mères de famille trouvent un moment pour enseigner la lecture et l'écriture à leurs enfants dans leurs caravanes. Certains s'ennuient, alors que d'autres se montrent très attentifs. Filles et garçons écrivent des voyelles et des mots dans leurs cahiers, ils dessinent, mais ils sont toujours prêts à partir avec leurs frères ou leurs cousins pour jouer, discuter ou aller avec leur père annoncer le spectacle - qui aura lieu dans la soirée - à travers les rues du village ou de la ville, par le haut-parleur fixé sur une voiture.

Quand il s'agit d'un instructeur particulier du village ou de la ville, proche du camp, il y a un horaire à respecter. Il peut s'agir d'un centre d'enseignement privé qui propose un apprentissage des contenus élémentaires aux élèves des écoles primaires et secondaires ou qui prépare les jeunes qui souhaitent passer l'examen pour intégrer l'université. Dans ce cas-là, garçons et filles *ludar*, entre 7 et 12 ans, ont déjà pris leur douche et mangé avant d'y aller. Il s'agit d'un déplacement à l'extérieur du camp où ils séjournent. C'est généralement une mère de famille qui les y amène et qui va les chercher. Munis de cahiers, crayons et stylos, ils sont prêts et impatients de suivre les cours, avant tout parce qu'ils sont ensemble. Chacun dispose de l'argent nécessaire pour payer la séance scolaire et acheter un en-cas pendant la récréation ou à la sortie du cours. Ils apprennent à lire, à écrire et à compter pendant une heure, et passent le reste de la journée au camp avec les membres de la famille élargie. Quand la famille quitte le camp, les enfants cessent l'apprentissage jusqu'à ce qu'elle trouve un nouvel instructeur.

Une autre option consiste à utiliser les services, payants ou non, d'une étudiante (de niveau baccalauréat ou licence), qui vient alors enseigner dans le camp. Il s'agit habituellement d'une amie

de la famille, selon les haltes. Pendant l'après-midi, il est courant de voir, en face de la caravane de la famille en question, une table et des chaises où l'institutrice et un ou deux garçons ou filles travaillent. Leur nombre varie en fonction de la décision des parents. Quoi qu'il arrive, au coucher du soleil, les enfants se préparent pour participer au spectacle.

Les différentes modalités de l'apprentissage dépendent des emplacements, des réseaux d'amitiés et des possibilités de trouver, à proximité des camps, des centres de remise à niveau, ainsi que de la décision des parents d'y recourir ou non. Le temps consacré à cette activité est court, car les enfants vaquent à leurs occupations aux côtés des membres de leurs familles. Mais cet exemple ne concerne que des familles Ludar, car dans l'une des familles Rom rencontrée, les individus ayant fait des études universitaires, mais vivant toujours avec la collectivité composée par des familles élargies, sont plus nombreux.

Les enfants dans les écoles

Le suivi de la scolarisation des enfants Tsiganes en France se fait essentiellement à travers les associations. L'obligation scolaire ne se réalise finalement que partiellement en s'axant sur la construction de la citoyenneté¹³. L'objectif visé est également de dépasser les trop grands décalages en termes d'apprentissages, de façon à rendre les enfants conformes au modèle de l'école. Les critiques les plus fréquentes concernent le fait qu'il s'agit d'enfants qui ne maîtrisent pas le français ou qui ne connaissent pas « le métier d'élève », alors que le travail à l'école, la formation des instructeurs et la connaissance des façons de vivre des enfants tsiganes impliquent de nombreux acteurs et une conception plus large de la scolarisation (Liégeois 2006 ; Rigolot 2008). C'est le caractère de la vie collective des enfants - la famille élargie étant celle qui prend en charge l'éducation au sein d'une économie péripatétique (Rao 1985) - qui doit être pris en compte car l'enfant vit dans l'univers personnalisé et spatial des parents (Reyniers 2001-2002 : 22). Les enfants apprennent ce que signifie avoir de l'imagination, ce qu'est avoir une disponibilité d'esprit en valorisant la « chance ». Apparaît ici l'importance de vivre au jour le jour et d'assumer une attitude particulière vis-à-vis des non-Tsiganes (Reyniers 2003 : 13, 17).

Les décalages de niveau, au vu des éléments développés ici, concernent les enfants tsiganes qui apprennent à vivre aux côtés de leurs parents et de leur famille élargie dans les multiples environnements expérimentés au cours de leurs itinéraires.

Conclusion

La scolarisation des enfants au Mexique et en Europe, et en particulier en France, présente des similarités et des différences. Dans le premier pays, il s'agit surtout de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture selon des modalités extrêmement variables lors de la circulation des familles. Dans le second pays, il s'agit d'une scolarisation dans des écoles publiques dont les programmes sont adaptés aux gens du voyage. On note l'importance de la vie collective et, en parallèle, d'une autre forme d'apprentissage expérimentée par les enfants : la pratique des activités économiques dans la vie de tous les jours. Vivre ensemble est une condition pour « être tsigane » ; les enfants apprennent, innovent, transforment les moyens dont ils disposent selon l'environnement et leurs itinéraires pour se conformer à ce modèle d'existence. Ils apprennent à échanger, intériorisant l'enseignement de l'école, que celle-ci soit formelle comme en Europe ou informelle comme au Mexique. Dans ces conditions, ne sommes-nous pas face à une stratégie, élaborée par les familles,

qui revient à « être tsigane » en continuant à vivre ensemble ? Tout indique que c'est le cas. Pour reprendre l'expression de Patrick Williams (Williams 1993 : 9), la façon de vivre des Tsiganes nous donne une leçon universelle : « jamais nulle installation n'est définitive ». Dans ces conditions, comment doit-on comprendre l'application des programmes de scolarisation et leur intériorisation par les enfants tsiganes ? Il est indispensable, pour ce faire, de multiplier les ethnographies auprès des enfants des familles tsiganes confrontés à ce processus global aux multiples facettes dans les environnements les plus divers¹⁴.

Bibliographie

COLLECTIF. 2006. Éducation des enfants rom en Europe. Textes et activités du Conseil de l'Europe en matière d'Éducation. Paris : Éditions du Conseil de l'Europe.

AGUIRRE BELTRÁN G. 1967. Regiones de Refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical. México : Instituto Indigenista Interamericano.

AGUIRRE BELTRÁN G. 1980. Pensamiento antropológico e indigenista de Julio de la Fuente. México : INI.

ALVARADO SOLÍS N. 2014. « Le spectacle des Tsiganes Ludar au Mexique. Transformation, innovation et créativité », Études Tsiganes (« Les Tsiganes en Amérique du sud ») 51 : 92-117 (numéro spécial).

ALVARADO SOLÍS N. 2013. « Culto gitano (rom y ludar) a la Virgen de Santa Ana y Guadalupe en Canadá y México », Anales de Antropología 47-II : 39-61.

ALVARADO SOLÍS N. 1996. Oralidad y ritual. « El dar parte » en el xuravét de San Pedro Jícoras, Durango. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo : Ediciones casa de Hidalgo.

ARMENDÁRIZ L. 1998. « Une vie de cinéma », Études Tsiganes 12 : 120-125.

ARMENDÁRIZ L. & KWIK CASTELO J. 2010. « Gitanos, el pueblo de Dios, existir para andar, andar para existir », in C. Martínez Assad (ed.) La ciudad cosmopolita de los inmigrantes, Tomo I. México : Gobierno del Distrito Federal-Fideicomiso Centro Historico de la ciudad de México.

BAHR D., UNDERHILL R., LÓPEZ B., PANCHO J. & LÓPEZ. D. 1979. *Rainhouse and ocean, speeches for the papago year, vol. 4*. Flagstaff, Arizona: Museum of Northern Arizona Press.

BECQUELIN A & MOLINIÉ A. 1993. Mémoire de la tradition. Nanterre: Société d'ethnologie.

CAMPOS A. & GARCÍA A. 2007. Piel de carpa. Los gitanos de México. Alcalá de Real-Jaén : Alcalá grupo editorial.

GAMIO M. 1982. Forjando patria. México : Editorial Porrúa S.A.

GOODY J. 1979. La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage. Paris: Éditions de Minuit.

GONZALEZ J. 2001. Derecho Nyerij. Los sistemas Jurídicos indígenas de Nayarit. México : UNAM.

IBARRA F. 2005. Minorías etnoculturales y estado nacional. México : UNAM.

FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN. 2000. Marco de acción de Dakar. Educación para Todos : cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar.

LIEGEOIS J.-P. 2006. Rapports in Éducation des enfants rom en Europe. Textes et activités du Conseil de l'Europe en matière d'Éducation (31-50). Paris : Éditions du Conseil de l'Europe,.

ONG W. 2002. Orality and Literacy: The Technologizing of the Word, 2nd ed. New York: Routledge.

PÉREZ R. & ARMENDÁRIZ L. 2001. La lumea de noi. Memoria de los ludar de México. México : UMSNH-Fotron-Conaculta-Fonca.

RAMÍREZ R. 1981. La escuela rural mexicana. México : SEP/80-Fondo de Cultura.

RAO A. 1985. « Des nomades méconnus. Pour une typologie des communautés péripatétiques », L'Homme 25 (95) :97-120.

REYNIERS M. 2001-2002. « La population dont on parle : caractéristiques, rapport à l'école » (17-24), in La scolarisation des enfants du voyage. Actes des journées nationales d'étude et de réflexion organisées par la Direction de l'enseignement scolaire. Paris, Montrouge : CNDP.

REYNIERS A. 2003. Tsiganes et Voyageurs : identité, rapport au voyage, économie, éducation et rapport à l'école dans le contexte de la société contemporaine. Conférence, Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et Enfants du Voyage, Académie de Nancy-Metz.

REYNIERS A. & WILLIAMS P. 1990. « Permanence tsigane et politique de sédentarisation dans la France de l'après-guerre », Études rurales 120 : 89-106.

RIGOLOT M. 2008. « Les enfants roms à l'école française. Hôtes et cultures en présence », Diversité. Ville, école, intégration 153 : 183-187.

WILLIAMS P. 2014. De eso no hablamos. Los vivos y los muertos entre los manuches. El Colegio de San Luis, A.C.-El Colegio de Michoacán, A. C. : México, « col. Investigación ».

WILLIAMS P. 1993. « Terre d'asile, terre d'exil : l'Europe tsigane », Ethnies 7 : 7-10.

WILLIAMS P. 1991. « Le Miracle et la nécessité : à propos du développement du pentecôtisme chez les Tsiganes », Archives des Sciences Sociales des Religions 73: 81-98.

Notes

1 *Ludar* désigne le roumain archaïque parlé par la population exclusivement dans des contextes rituels. Cependant, son autodénomination est *Ludariasty*. Concernant les pratiques culturelles, on peut les nommer « Rom » si l'on suit l'analyse de Patrick Williams dans une conférence au LAU-IIAC, en 2013. Nonobstant, *Ludar* ou *Ludariasty* permet de faire la distinction entre ceux qui continuent à habiter des camps et vivent de spectacles ambulants, et ceux qui habitent des maisons, circulent aussi et parlent la langue *romanès*. Les « Gitans » (*Gitanos*) comprennent la population venue de l'Espagne.

2 J'utilise dorénavant le terme générique « Tsiganes » en spécifiant le groupe dont il s'agit, selon le cas.

3 Ma réflexion anthropologique sur les Tsiganes a commencé au Mexique en 2009 avec une bourse canadienne, mais je connais des familles Ludar depuis plus de vingt ans. Je voyage avec eux entre les villages et les villes du nord du pays, et participe aux différentes activités du spectacle et du camp le temps de mes séjours (Alvarado 2013 et 2014).

4 Contrairement à la Colombie où les Rom se sont organisés pour être pris en compte dans les politiques publiques, selon l'article 169 de l'Organisation Mondiale du Travail (OIT).

5 La famille élargie, chez les Tsiganes, comprend les liens consanguins, l'adoption et tout lien proche manifesté par des individus avec la famille en question. Le dynamisme de la parenté, manifeste lors des déplacements et des activités économiques, conduit à rejeter la notion de patrilignage (Alvarado 2013 ; Williams 2014).

6 En 1992, à l'occasion du cinquième centenaire de la découverte des Amériques, des modifications ont été apportées à l'article 4 de la *Constitución Mexicana* à la lumière de l'article 169 de l'OIT pour la reconnaissance d'une « Nation multiculturelle » dont les programmes d'éducation bilingue et biculturelle ont été transformés en programmes d'éducation multiculturelle.

7 En France, la scolarité obligatoire a été modifiée avec des circulaires de 2002, 2006 et 2012 concernant les gens du voyage : pour ne pas faire de distinction entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère ; pour prolonger le séjour des familles itinérantes dans des lieux de stationnement afin que les enfants puissent terminer une année scolaire ; pour faire valoir le respect de l'obligation scolaire. Cependant, l'application de la décision revient aux maires et aux préfets et reste donc très variable (cf. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61529).

8 *Marco de acción de Dakar* (2006).

9 Institut National de Statistique et Géographie, au Mexique (INEGI).

10 Chez les Tsiganes, plus particulièrement chez les « Manouches » en France, le pentecôtisme est l'un des thèmes les plus mobilisateurs pour la tenue d'assemblées lors des déplacements (Williams 1991, 2014).

11 Cependant, en 2014, seulement 50 % des enfants venus de Roumanie sont scolarisés dans le Seine Saint Denis, à Lille et à Marseille,

12 Cf. les études sur les sociétés orales et à écriture (Ong 2002 ; Goody 1979) et celles qui portent sur la mémoire et l'oralité (Bhar *et al.* 1979 ; Becquelin & Molinié 1993 ; Alvarado 1996).

13 Sur l'expérience d'une école à Bobigny, France : http://www.dailymotion.com/video/xxycnn_ecole-obligatoire-la-scolarisation-des-enfants-roms-a-l-ecole-elementaire-marie-curie-de-bobigny-fra_news

14 Ce texte est le fruit du projet de « Ciencia Básica » du CONACYT, 2014-240828.