

Alexandra Clavé-Mercier

Master 2 Recherche Sciences Humaines et Sociales

Mention Anthropologie

Directeur de recherche : Frédéric Le Marcis

***LA « TSIGANITÉ » DANS UN VILLAGE DE ROUMANIE***  
**Des logiques de catégorisation dans l'espace scolaire aux**  
**effets sur l'identification et l'inscription des individus**  
**dans la société**

Université Victor Segalen – Bordeaux 2

Juin 2010

TOUTES LES PHOTOS DANS CE MEMOIRE SONT D'ALEXANDRA CLAVÉ-MERCIER.

# SOMMAIRE

|   |    |
|---|----|
| <b>PREAMBULE</b>  | 6  |
| <b>INTRODUCTION</b>   | 9  |
| <b><u>1. Retour sur l'enquête : réflexivité et méthodologie</u></b>           | 9  |
| 1.1. Construction de ma relation au terrain : une épreuve longue et difficile | 9  |
| 1.2. Ressources et méthodes utilisées pour la recherche ethnographique        | 13 |
| <b><u>2. Contexte structurel du village</u></b>                               | 16 |
| 2.1. Un village dit « saxon »   | 16 |
| 2.2. Une situation socio-économique précaire                                  | 17 |
| 2.3. L'inscription spatiale singulière des « Tsiganes »                       | 18 |
| 2.4. Les identités ethniques en question                                      | 20 |
| <b><u>3. Objet de la recherche et problématique</u></b>                       | 22 |
| 3.1. La « tsiganité » : objet de la recherche                                 | 22 |
| 3.2. Problématique  | 26 |

## **PREMIERE PARTIE.**

### **Des institutions aux individus :**

#### **Analyse d'une catégorisation dans l'espace scolaire. 29**

#### **I. Une « minorité » face aux institutions 30**

##### **1. Ethnogenèse d'une catégorie sur la scène publique 30**

1.1. Quelques constats sur la situation des « Tsiganes » en Roumanie 31

1.2. Représentations et rapport à l'Autre : détour par l'histoire et les politiques 33

1.3. Les débats sur la terminologie : un éclairage sur l'appréhension de l'altérité 36

1.4. Le statut de « minorité nationale » en question 38

##### **2. Comprendre les relations entre les « Tsiganes » et l'école 41**

2.1. L'approche des « tsiganologues » : point critique 42

2.2. Positionnement de recherche 47

#### **II. Regards et pratiques de l'institution scolaire du village 52**

##### **1. Enseigner dans un « village tsigane » 52**

1.1. Cadre scolaire et fréquentation 52

1.2. Les enseignants et leurs représentations du public 53

1.3. La mission éducative en œuvre face aux familles « tsiganes » 56

##### **2. L'identité au cœur de la rencontre entre espace familial et espace scolaire 58**

2.1. L'école dans la vie d'un enfant : l'exemple de Mihaița 59

2.2. Représentations et usages de l'école par les familles « tsiganes » 62

2.3. Codes scolaires vs. Familles « tsiganes » 64

2.4. « *L'école, c'est pas pour nous* » : rationalisation de l'expérience par  
« l'identité tsigane » 66

##### **3. De la catégorisation à la production de « Tsiganes » ? 68**

3.1. L'école face aux identités ethniques : une position paradoxale 68

3.2. Caractéristiques de la catégorisation 69

3.3. Une expérience scolaire participant à la construction du « sujet tsigane » 72

## **DEUXIEME PARTIE.**

### **(Des) Être(s) stigmatisé(s) : conséquences sociales et identifications face à l'attribution d'une identité racialisante. 75**

#### **I. Le stigmatisme dans les relations sociales : significations concrètes de la catégorisation 78**

- 1. Propagation du stigmatisme et création de frontière 78**
- 2. Construire son identité sociale face à l'assignation du stigmatisme 83**

#### **II. Qui se cache derrière l'objet de cette catégorisation ? 87**

- 1. Le « mur » du stigmatisme dans la rencontre 87**
- 2. Des identités hétérogènes : *Gabori* et « Tsiganes » de *țigănie* 91**
- 3. L'expérience photographique comme dépassement des catégories 96**

#### **III. Vivre avec le stigmatisme : tactiques et bricolage identitaire dans la vie quotidienne 99**

- 1. La présentation de soi : un espace d'expression pour contrer la catégorisation ? 99**

- 2. De l'incorporation du stigmatisme 102**

- 3. L'importance de la démarcation comme enjeu de frontière 107**

- 3.1. Se démarquer de « l'autre », se démarquer du stigmatisme 107**

- 3.2. Tentatives d'« effacement » de la tsiganité : le cas de la famille Călin 111**

- 4. Modes de réappropriation de la catégorie identificatoire assignée 114**

- 4.1. La famille Bodi ou l'utilisation de la catégorie de « Tsigane » dans son acception excluante 114**

- 4.2. Essentialisation de son identité pour « sauver la face » : le cas de la famille « *lu' piticu* » 119**

|   |     |
|---|-----|
| <b>5. Au-delà du stigmatisme par l'auto-dénomination</b>            | 123 |
| 5.1. Mise en situation  | 123 |
| 5.2. La revendication de l'identité de « <i>țigani hungurești</i> » | 125 |
| 5.3. S'affirmer comme « <i>țigani de matasă</i> »                   | 128 |

## **TROISIEME PARTIE.**

### **S'affirmer comme Sujet :**

#### **Quelles voies vers une reconnaissance sociale ? 132**

##### **I. Mobilisations ethniques sur la scène nationale : les enjeux de la reconnaissance 135**

##### **II. Eglises évangéliques : l'affirmation d'une identité positive 141**

##### **III. Les migrations contemporaines : nouveaux espaces de la reconnaissance ? 148**

## **CONCLUSION 152**

## **BIBLIOGRAPHIE 155**

## PRÉAMBULE

Pourquoi la Roumanie ?... Une décision subjective qui s'est imposée à moi telle une évidence. J'ai fait connaissance avec ce pays il y a cinq ans, au moment même où murissait en moi un certain intérêt pour les individus dénommés « Tsiganes » et le désir de comprendre leurs conditions de vie et leurs places au sein de nos sociétés. C'est à la fin de l'été 2005, alors que je séjournais dans un pays de l'Est voisin, que le hasard m'a poussé en Roumanie pour la première fois. Je commençais, à cette période, à m'intéresser de plus près aux situations sociales et politiques des pays d'Europe centrale et de l'Est. L'été suivant, c'est pendant deux mois que j'ai découvert véritablement le pays, parcourant principalement la région de Transylvanie, en séjournant chez les habitants. Ce séjour était mû par un objectif clair : avoir un aperçu de la situation de la minorité rom dans le pays. La visée de cette approche n'était alors pas encore universitaire. Il s'agissait de la préparation à l'élaboration d'un projet associatif ayant pour but la mise en place d'Ateliers Artistiques et Scolaires pour des enfants « tsiganes ». J'ai pu faire, à cette période, des observations brutes, de faits de la vie quotidienne qui m'ont marquées: les situations de précarité extrême de nombreux Roms/Tsiganes<sup>1</sup>, les « quartiers tsiganes » (*țigănie*), que l'on retrouve presque à l'identique dans chaque ville et chaque village, les discours de haine et de racisme envers ces individus, etc. Je découvrais petit à petit de nombreuses facettes de la situation complexe des Roms/Tsiganes dans ce pays, et devenais en même temps curieuse, avide d'en saisir le sens, les tenants et les aboutissants. A mon retour, je pris la décision d'y consacrer ma recherche de Master, prenant pour postulat de base que le travail de l'ethnologue est de « *s'imprégner des thèmes obsessionnels d'une société* » (Laplantine, 1996 : 20), et par là, de chercher à en comprendre le sens, la forme et les enjeux.

Ayant déjà eu un aperçu de l'expérience de terrain auprès des Gens du Voyage à Bordeaux, j'ai fait le choix de rester sur le terrain pour une « longue » durée. En effet, cette condition était pour moi fondamentale car elle participe à la nécessité de prendre le temps de se faire accepter et reconnaître, et de créer du lien avec les familles afin d'être en mesure d'approcher leur quotidien. Je pars alors en Transylvanie, au mois d'août 2007, en relation

---

<sup>1</sup> Le choix d'utiliser, pour des considérations d'ordre général, ces deux termes conjointement sera explicité plus loin ; pour ce qui relève du « terrain » à proprement parler, il s'agira d'employer la terminologie endogène.

avec l'université roumaine de Cluj-Napoca, avec dix mois devant moi. Mon but premier est de trouver un village dans lequel je puisse m'établir pour réaliser cette enquête. Je décide donc de passer un mois dans la ville universitaire de Cluj, où j'arpente ses rues inconnues à la recherche de contacts d'organisations en lien avec la communauté rom, de professeurs d'université travaillant sur le sujet et de toute personne prête à communiquer.

Les jours passent, plutôt vides, et je réalise que je dois faire face à un problème assez significatif. De façon générale dans mon quotidien, dès que j'annonce l'objet de mon séjour en Roumanie, les réactions sont vives : le fait que je « m'intéresse à eux » suscite le rire de surprise, l'indifférence mêlée à l'ignorance voulue ou l'indignation suivie de mépris pour moi. De nombreuses personnes que je n'ai pas vraiment connues m'ont dit à plusieurs reprises : « *Mais tu es folle ou naïve ?* » avec un sérieux des plus grands. Je saisis toutes les opportunités pour rencontrer des gens, qui sont pour moi des occasions de me renseigner sur les villages aux alentours, sur les communautés roms qui y vivent et éventuellement d'avoir des contacts sur place. Les citoyens « lambda », étudiants compris, ne me sont d'aucun recours : oui, « *le pays est plein de Tsiganes* », mais ils n'en connaissent aucun, et refusent explicitement tout contact avec eux. Je remarque que la plupart du temps, quand une personne n'a pas eu une expérience désagréable (vol ou violences) avec un Rom/Tsigane qu'elle s'empresse de mettre en avant dans la conversation, alors les stéréotypes surgissent. Mais au-delà de ces images abstraites les définissant, il n'y a rien d'autre. Ou plutôt les personnes s'appliquent à ne pas y penser, ce qui fut pour moi assez déroutant car correspondant véritablement à une négation de leur existence, de leur présence. La ville de Cluj rassemble beaucoup d'étudiants, roumains et hongrois. En effet, ce fut une ville hongroise à l'origine, dans laquelle les Roumains étaient minoritaires. Aujourd'hui, cette ville, comme les autres de Transylvanie, s'est en bonne part « roumanisée », mais on peut entendre parler aussi fréquemment le roumain que le hongrois dans les rues, les magasins, l'université, etc. Les Hongrois, qui formaient hier la classe dominante dans la région, s'inquiètent aujourd'hui de la chute de leur importance et se concentrent avec ferveur sur les problèmes liés à leur appartenance ethnique. Dans ce contexte, nombreux sont les Hongrois que j'ai rencontrés qui ont tenté de me rallier à leur cause afin que je m'intéresse au sort de leur minorité « *plutôt qu'à ces débiles de tsiganes* ».

En parallèle, mes démarches de contacts auprès de chercheurs universitaires travaillant ou ayant travaillé en lien avec des communautés roms/tsiganes se sont révélées tout autant infructueuses, de l'ignorance silencieuse pour certains à une forme de manipulation mal intentionnée pour d'autres. En dehors du milieu universitaire, j'ai eu

beaucoup de difficultés en voulant répertorier les différentes associations ou organisations roms ou adressées aux Roms/Tsiganes. Je me suis donc concentrée sur les contacts de deux organismes dont j'avais entendu parler avant d'arriver : le Centre de Ressources pour la Communauté Rom (CRRC) et le Centre de Relations Interethniques. Au bout d'un moment, je réalisais qu'il ne me serait pas possible d'avoir de l'aide ou des conseils de leur part, leurs membres se consacrant à la rédaction de projets visant des subventions, très éloignés des réalités du terrain. De façon générale, personne ne pouvait donc m'orienter mais tout le monde me mettait en garde constamment : « *fais attention à toi* », « *surveille tes affaires* », « *reste sur tes gardes* », « *n'y va pas toute seule* », etc. Après un mois passé dans ce contexte, je décide de partir de cette grande ville - dans laquelle, par ailleurs, les Roms/Tsiganes sont « invisibles ».

Je m'enfonce un peu plus dans la région de Transylvanie, ayant le contact d'un directeur d'une ONG environnementale. Cet homme est Roumain, et a des origines saxonnnes (minorité allemande de Roumanie), à l'image de sa ville, Sighișoara. Il me présente à deux jeunes Allemandes vivant dans un village qu'il me dit être « tsigane » à quinze kilomètres de là. Elles occupent une grande et vieille maison laissée à l'abandon pendant plusieurs années, qui fut dans le passé la maison paroissiale de l'église protestante reconvertie par la suite en *sanatorium*. Installées ici depuis un an et demi après plusieurs années de volontariat social dans le pays, elles se consacrent maintenant aux réparations de la maison qui tend à devenir une auberge de jeunesse, à l'entretien d'un potager biologique et à l'élaboration d'activités ponctuelles avec les enfants du village. Leurs conditions de vie sont équivalentes à celles des villageois, sans équipement sanitaire ni eau courante, se chauffant au bois. Le contexte me plaît, leurs personnalités et motivations également, et je décide donc de saisir cette opportunité qui se présente à moi en m'installant dans cette maison, et par là, dans ce village. Il est clair qu'à ce moment-là, les conditions matérielles (logement) de l'enquête ont nécessairement pris le pas sur mes exigences de départ, mais cela fait aussi partie de la réalité du terrain, et je dois exprimer quel fut mon soulagement à l'idée d'avoir – enfin – les conditions réunies pour commencer mon enquête.

# INTRODUCTION

## 1. Retour sur l'enquête : réflexivité et méthodologie

Je souhaite, dans cette première partie de l'étude, revenir sur les modalités du déroulement de mon enquête dans ce village transylvain qui s'est révélée extrêmement riche, en rencontres, en questionnements, comme en émotions. Ces aspects méthodologiques et réflexifs concernant les « dessous » de mon « terrain » en tant qu'apprentie-anthropologue me paraissent importants à prendre en compte, car ils permettent de saisir globalement la logique et le sens de ma recherche.

### 1.1. Construction de ma relation au terrain : une épreuve longue et difficile

Au regard de ma formation universitaire, il me semble aujourd'hui évident d'affirmer que l'anthropologie pose la question de l'altérité dans la relation chercheur-objet. Or cette affirmation, qui n'était pour moi qu'un simple acquis d'ordre théorique - quoique bien sûr fondamental pour la discipline - vient de prendre tout son sens après ma première expérience de terrain.

Que se cache-t-il derrière cette « question de l'altérité »? Pour parler d'altérité, il faut s'y confronter, aller vers l'autre. Ainsi l'altérité est certes au cœur de l'objet anthropologique, mais également partie prenante de la démarche ethnographique qui, par la rencontre de deux univers différents, la produit. Selon Jean Bazin, la finalité anthropologique serait de « *transformer l'altérité en simple différence* » (Bazin, 2000). Mais il ne cerne pas ainsi l'angle de vue de la « communauté » étudiée... Et pourtant c'est précisément ce versant de la relation dans le questionnement sur l'altérité qui se révèle intéressant puisque de lui dépend le déroulement de la recherche scientifique.

Je tiens donc à rendre compte de mon expérience concernant la construction de ma relation au terrain en ce sens là, pour une raison logique: les difficultés que j'ai rencontrées ont considérablement retardé la mise en route de l'enquête qui s'est avérée délicate, et dont les nombreux obstacles sont, je pense, partie prenante du questionnement anthropologique et de l'analyse. Pour ce faire, je vais alors tenter de mettre à jour un aperçu des rapports que

j'ai entretenus quotidiennement avec les personnes enquêtées.

Dans son film documentaire « Eux et moi » retraçant son travail de terrain chez les Papous de Nouvelle-Guinée, Stéphane Breton met en avant le fait positif, selon lui, d'avoir sur le terrain une maison différente de la leur. Selon sa conception, cela induirait naturellement une acceptation de la différence, ce qui permettrait aux personnes étudiées aussi d'être ethnologues à leur façon. En ce qui concerne mon expérience de terrain, j'ai noté que cela ne se passe pas ainsi. J'ai vécu de la même façon dans une maison différente de celles des « Tsiganes » du village, car avec plus de deux pièces, beaucoup plus vieille, un grand jardin, etc. Cela a certes été l'objet de leur curiosité d'un temps, mais il me semble impossible de comparer cette curiosité à celle de l'anthropologue. En effet, les premiers mois de mon séjour, la plupart des individus identifiés comme « Tsiganes » que j'ai rencontrés ne s'intéressent pas à moi en tant qu'individu, que personne. Ils s'intéressaient à moi pour eux, en pensant à eux. Leur curiosité, leurs visites n'étaient jamais dénuées d'intérêt. On peut certes me rétorquer que la démarche de l'anthropologue n'est pas non plus désintéressée, étant donné que sa venue et son séjour ont un but précis, donc un objectif à atteindre, qui est la réalisation de l'enquête. Cela ne fait bien sûr aucun doute ; or le chercheur cherche en premier lieu la communication, la rencontre pour la compréhension. Et même si la subjectivité de l'anthropologue entre en jeu dans le choix de son terrain ainsi que dans la réalisation de sa recherche, il ne s'agit pas ici d'un intérêt à des fins personnelles mais à visée scientifique et parfois même sociale. Je n'accuserai pas Breton de naïveté dans sa démarche, car ce qu'il affirme s'applique peut-être à son terrain en raison de la nature de celui-ci : une population très isolée, des différences culturelles flagrantes, etc. Dans son cas, il s'agit vraiment de la rencontre de deux mondes qui ne se connaissent pas. Or mon expérience de terrain chez les « Tsiganes » roumains ne peut pas s'analyser par le prisme réducteur de la culture en général ; il s'agit de prendre en compte l'angle social et politique qui semble primordial afin de comprendre la nature des relations entre l'enquêteur et les « Tsiganes » enquêtés.

Ce détour par l'histoire qui est à réaliser permet également de cerner la nature de des rapports spécifiques des « Tsiganes » avec l'anthropologue. Le rejet dont ils font l'objet et les discriminations qu'ils ont eu et continuent à subir dans la société roumaine semblent conduire ces individus à adopter une posture de distance envers tous les *gadje*, dont je fais évidemment partie. Dans un univers qui leur est hostile en tout point, l'attitude de l'anthropologue leur paraît plutôt étrange et les enjoint à se méfier d'autant plus : que nous veut cette *gadji* étrangère? Que se cache-t-il derrière sa curiosité ?

Il a été ainsi très difficile d'établir un contact réciproque entre « eux et moi » qui soit d'une nature autre qu'économique et utilitariste, en raison de mon identité de *gadji* qui primait pour eux sur mon statut de chercheur et qui les renvoyait à des rapports habituellement basés sur l'argent. Le fait que j'aïlle vers ceux désignés comme « Tsiganes », que je me rende en *țigănie* et que je sois relativement ouverte avec eux qui d'habitude ne reçoivent que peu ou pas de considération de la part des *gadje* n'est pas considéré de façon anodine. La quasi-totalité des individus que j'ai rencontrés ont alors d'abord vu en moi de multiples possibilités ou occasions qui leur rapporteraient un intérêt, toujours d'ordre économique. Cette recherche de l'intérêt financier n'est a priori pas vraiment surprenante au regard de leur situation économique et sociale. Dans ce contexte, la présence de l'anthropologue est considérée comme une « occasion » par excellence de par l'ouverture dont il fait preuve. Pendant mes premiers mois sur le terrain, j'ai ainsi été confrontée au quotidien à ces incessantes sollicitations de toutes parts, qui se manifestent sans aucune pudeur ni retenue. Il s'agit alors de se questionner sur la position de l'anthropologue qui passe du temps chez des gens vivant en dessous du seuil de pauvreté et qui est du même coup considéré comme « riche ». Ce statut social dont les « Tsiganes » m'affublaient se double également par le fait que je suis étrangère, que je vienne de « *lă-bas* » (*acolo* en roumain). Dans ce contexte, le terme « *acolo* » semble être dans leur imaginaire chargé de signification ; il renvoie au « *bon côté* » de l'Europe, là où existent la richesse et la vie facile. Comme le montre clairement le vocabulaire usité, il s'agit du versant opposé de leurs conditions de vie « *aici* » (« *ici* »), « *où la vie n'est pas facile, aisée* » (*unde viața nu è ușoară*). Dans ce cas-là, quand les conditions de (sur)vie sont aussi difficiles, il semble compréhensible que les personnes enquêtées ne manifestent aucune curiosité envers l'enquêteur, et encore moins de désir de relation excluant un caractère économique.

Ce type exclusif de contact avec les « Tsiganes » du village fût donc le mien pendant la première partie du séjour. Mais lorsque je suis retournée dans le village après un mois d'absence, ma relation au terrain a pris une toute autre tournure. En effet, j'ai été immédiatement reçue à mon retour avec un accueil chaleureux qui m'a surprise et bien sûr réjouie. Je cherchai alors à en comprendre le sens, qui m'échappait. Il ne pouvait pas s'agir d'une volonté de profiter de moi étant donné que j'avais toujours été intraitable sur ce point, préférant n'avoir aucune relation réelle plutôt que des relations basées uniquement sur l'argent. Dès lors, il m'a semblé que les villageois n'avaient aucune raison particulière d'apprécier ma présence parmi eux ; en fait, je compris que c'était dans mon « retour » que

s'enracinait leur réjouissance. Je n'étais plus considérée comme une étrangère de passage puisque j'étais revenue « chez eux », pour eux, en tenant ma promesse. Ainsi certaines personnes m'apostrophaient en me lançant : « *Alors, t'es revenue?! Ca te plait, hein, toi, chez les Tsiganes!* » (« *Ai venit înapoi?! Îți place, ție, la țigani!* »). En partant, j'avais été, sans le savoir, soumise au test décisif de la confiance qu'ils pouvaient m'accorder. Ce retour m'a paru être pour eux chargé de significations concernant mon appréciation réelle de cet environnement considéré « tsigane », mon intérêt pour leurs personnes, mes préoccupations (la famille, l'argent) que j'avais énoncées comme raisons de mon départ et qui, finalement, se rapprochaient des leurs. Soudainement, par un acte irréfléchi et même involontaire de ma part, je me retrouvai « acceptée » par les villageois, moi qui avais peiné pendant plusieurs mois à approcher leur quotidien. J'eus la nette impression que des barrières tombèrent. Les différentes familles me convoitaient pour mes visites en elles-mêmes, m'offrant rituellement une tasse de café et partageant des instants interminables de vie quotidienne. Je ne comptai pas le temps passé chez les familles, me trouvai là par hasard à des moments-clés, événements joyeux comme difficiles, si bien que partage et amitié devinrent les maîtres mots de mes relations aux habitants du village. Ce n'était pas non plus sans être confrontée à un autre type de problème ; je devais sans cesse reconquérir mon indépendance nécessaire à la recherche, face aux individus qui ne le percevaient pas de la même façon. En effet, l'impression que j'avais était celle de « naviguer » entre des familles très différentes, voire entre plusieurs « groupes », partageant mon temps entre eux, au vu et au su de tous. Alors qu'entre ces groupes, et même à l'intérieur entre certaines familles, les relations ne sont pas neutres, je m'exposai clairement aux remarques et critiques de chacun concernant mon rapport avec le « voisin ». Bien que j'apprenne à gérer cette situation, il m'apparut alors plus concrètement que la présence et la position de l'anthropologue sur le terrain révèle en quelque sorte la complexité de la réalité sociale, et peut amener à briser le fragile équilibre du quotidien, particulièrement en contexte « interethnique ».

Mon expérience personnelle du terrain anthropologique fut assez douloureuse au début, peut-être car je ne m'étais pas imaginée de tels obstacles à la recherche auparavant. J'ai choisi de me confronter à l'altérité, et par là je me suis retrouvée confrontée à la réalité : je suis « autre » pour eux, ce qui est lourd de sens et de conséquences. Mais la réalisation de l'enquête a toutefois été possible grâce au temps passé sur le terrain, synonyme de patience et de persévérance, et condition indispensable à une immersion satisfaisante. Au final, cette enquête de terrain fut pour moi extrêmement passionnante car enracinée dans

l'expérience de la vie partagée, et même les moments difficiles ont aboutis, en y réfléchissant, à l'obtention de matériaux divers et précieux pour l'analyse.

## 1.2. Ressources et méthodes utilisées pour la recherche ethnographique

L'enquête s'est donc déroulée en plusieurs séjours : un premier de huit mois d'octobre 2007 à mai 2008 (avec une coupure de trois semaines en janvier) et un second de deux mois en février-mars 2009.

Ma toute première ressource pour l'obtention de certaines informations résidait en les personnes des deux allemandes avec lesquelles j'ai cohabité sur le terrain. La présence de ces deux jeunes étrangères intéressées et engagées dans la vie du village et ma cohabitation avec elles furent à la fois une aide et un poids à gérer dans ma recherche. C'est par leur biais que j'ai rencontré les premières familles, que j'ai eu mes premiers contacts avec la population villageoise dès mon arrivée. Cela n'a d'ailleurs pas été évident pour deux raisons : tout d'abord, parce que je devais surmonter la barrière linguistique, et j'en ai d'autant plus ressenti la frustration et les difficultés étant avec elles qui maîtrisaient la langue roumaine. Ensuite, elles avaient déjà construit un certain mode de relations aux villageois, dont j'ai rapidement repéré les travers, et dont il fallait, de toute façon, que je me détache pour affirmer mon autonomie. En effet, cette dernière me semblait nécessaire afin de ne pas recueillir des informations biaisées par une recherche d'intérêt quelconque.

Le mois suivant mon arrivée, je pris la décision d'organiser des activités d'animation pour les enfants du village, aidée par l'une des Allemandes. Par ce biais, j'ai pu rencontrer beaucoup d'enfants, et apprendre à en connaître un certain nombre, qui m'ont conduit plus tard dans leurs familles. Cela m'a également permis de passer des étapes assez rapidement dans l'apprentissage de la langue, leur contact m'aidant énormément. De façon plus diffuse, c'est aussi à ce moment-là que j'ai commencé à aborder la thématique de l'école avec les enfants, à l'écoute de leurs façons d'en parler et de ce qu'ils en avaient à dire, et observant leurs comportements scolaires. Tout au long de mon séjour, je suis restée très proche des enfants en général, passant du temps à jouer et à discuter avec eux, ce qui, je pense, m'a donné un certain crédit auprès des familles.

Par la suite, j'ai pu réaliser des observations quotidiennes à l'école du village pendant cinq mois au total<sup>2</sup>. Il ne m'a pas été évident d'obtenir l'autorisation de la directrice de l'établissement qui s'est montrée assez réticente, mais les instituteurs et professeurs m'ont

---

<sup>2</sup> Précisément trois mois lors de mon second séjour et deux mois lors du dernier.

bien accueillie, respectant l'autonomie de mon travail tout en me permettant de suivre les leçons, sollicitant parfois ma participation. Les enseignements n'ayant lieu que dans la matinée, je pouvais me rendre en classe quotidiennement tout en profitant de l'autre moitié de la journée pour passer du temps avec les habitants du village. Au sein des classes, je m'asseyais toujours à une table du fond, ce qui me permettait à la fois de perturber le moins possible l'enseignement par ma présence et d'observer à mon aise les interactions entre enseignants et élèves. Ces derniers se réjouissaient de ma présence dans leurs classes, insistant régulièrement pour que je reste avec eux pendant les temps de pause. Il m'est arrivé de le faire, mais généralement, je profitai de ce temps « hors classe » pour m'entretenir avec les enseignants.

Le fait que j'aille à l'école, comme les enfants, que je passe du temps dans chaque classe, en y prenant place « avec » et non « face » à eux a été, je pense, un élément déclencheur quant à leur façon de me percevoir. Pendant un temps, j'ai en effet eu un rôle défini au sein du village, ce qui a permis à la fois de comprendre et en quelque sorte de légitimer ma présence auprès des différentes familles. Certains enfants me l'ont fait sentir avec leurs propres mots : « *T'es comme nous maintenant, toi aussi tu vas à l'école!* » (« *Ești ca noi acum, și tu mergi la școală!* »). Après un certain temps, ce passage à l'école eu un effet boule de neige très enrichissant pour moi : des parents de plus en plus nombreux, mis au courant par leurs enfants ou par des voisins, m'arrêtaient dans la rue pour discuter, avec comme porte d'entrée : « *Alors, j'ai entendu dire que t'allais à l'école?* » (« *Și, am auzit că mergi la școală?* »). Cela m'a permis d'avoir de nombreuses conversations à ce sujet avec des parents, dans l'optique de cerner leurs rapports à l'école de façon personnalisée. Les informations récoltées à ces moments-là, par le biais de ce type d'entretiens informels, sont très intéressantes et riches pour ma recherche. De façon générale, les entretiens ont été transcrits afin d'en conserver le contenu exact. J'ai conclu mes observations scolaires par un long entretien formel et enregistré avec la Directrice de l'école. Elle s'est révélée plutôt sympathique envers moi, une fois ses appréhensions sur mes intentions éventuelles de « délation » dissipées.

En ce qui concerne les entretiens de façon générale, je tiens à préciser que l'entretien formel, enregistré, est demeuré sur mon terrain une pratique plutôt exceptionnelle. Dans le contexte particulier de cette enquête que j'ai expliqué précédemment, l'outil du dictaphone n'a pas été facile à manipuler, et pour tout dire, je pense même qu'il était plus enrichissant de s'en passer. En effet, il m'a fallu du temps pour être proche des personnes et, une fois les barrières tombées, je m'appliquai à conserver voire à solidifier les relations établies, par de

nombreuses visites quotidiennes. Pour ce faire, j'ai choisi d' « être » pleinement avec les gens, certes avec ma différence et ma subjectivité, mais sans un outil qui, je l'ai expérimenté, crée une distance supplémentaire avec « l'objet » d'enquête. Globalement, j'ai pris le parti d'une approche immersive poussée, basée sur l'idée que la proximité favorise la qualité de l'échange, celui-ci étant garant de la pertinence de la recherche. J'ai conscience de ce que d'autres appelleront la « radicalité » de cette position, de ses risques et de ses exigences que j'ai pu moi-même apprécier et que j'ai essayé de gérer au mieux. Mais c'est dans l'échange entre humains, naturel et spontané, et non dans le rapport artificiel et préconstruit d'enquêteur à enquêté, que réside pour moi l'essence de la démarche anthropologique. Ces affirmations, certes subjectives, ne prennent tout leur sens que dans le contexte particulier de cette enquête, notamment au regard de la population étudiée. J'ai rapidement senti que, pour comprendre ceux qui sont identifiés comme « Tsiganes » dans le village, mieux valait être un ami, curieux mais proche, qu'un enquêteur distant portant la casquette de l'institution à leurs yeux. Il est clair que les informations recueillies n'auraient pas été les mêmes, au niveau des détails et de la profondeur. Je tiens à souligner que si j'ai pu avoir cette approche, c'est qu'ils l'ont bien voulu. Cela n'entre pas pour autant en contradiction avec les méthodes « classiques » de l'anthropologue, comme l'entretien formel, mais je pense que celui-ci ne peut apporter des résultats pertinents que dans une seconde étape de l'enquête, une fois qu'existent des liens suffisamment solides entre enquêteur et enquêtés. Ainsi je tire la plus grande part de mes informations de mon immersion dans la vie quotidienne des familles identifiées comme « tsiganes » comme dans la vie du village.

Une partie de mon travail de recueil de données a été effectué grâce aux rencontres avec des « personnes ressources », c'est-à-dire ayant une place ou une fonction considérée comme importante dans la société villageoise. Il s'agit par exemple du pope orthodoxe, du Maire de la commune, du Président du Parti des Roms (*Partida Romilor*) qui fut aussi Maire pendant quinze ans. J'ai également pu rencontrer d'autres « personnes ressources » extérieures au village, souvent Roms, dans des villes de la région : assistants sociaux, professeurs de romani, activistes, etc.

Par ailleurs, en plus de mon apprentissage au long cours de la langue roumaine au contact des villageois, j'ai suivi des cours particuliers de langue romani régulièrement, dispensés par un professeur habilité travaillant dans le domaine social à Sighișoara.

## 2. Contexte structurel du village

Il s'agit maintenant de présenter la réalité observée dans le village de la recherche ; en d'autres termes, c'est le contexte structurel du village qui nous intéresse ici particulièrement. En effet, l'analyse de celui-ci dans ses dimensions historique, spatiale, socio-économique et ethnique nous paraît primordiale afin de saisir à la fois le cadre et les enjeux de ma recherche.

### 2.1. Un village dit « saxon »

Ce village<sup>3</sup> se situe dans la partie sud du *județ*<sup>4</sup> de Mureș, en Transylvanie. Il a la particularité d'avoir été, dans le passé, un village dit « saxon » en raison de l'appartenance ethnique de la majorité de ses habitants, les *Sași* (Saxons) ou Allemands de Roumanie, qui ont fondé ce village en 1313. On y trouve ainsi une église fortifiée, ce qui est typique dans les villages saxons. Les sources les plus anciennes datent de 1850 et nous indiquent une situation où les Saxons représentent dans le village 56,4% de la population contre 28% pour les Roumains, chiffre qui variera sensiblement au fil du temps, mais toujours en conservant une majorité saxonne jusqu'à leur migration massive en Allemagne à la fin du régime communiste. Notons que les Allemands de Roumanie ne sont pas seulement présents dans la région de Transylvanie. Il existe en effet divers « groupes » correspondant à des entités régionales ; c'est pourquoi l'on parle de Saxons en Transylvanie, comme de Souabes dans le Banat. Ces indicateurs régionaux sont également les appellations endogènes aux groupes concernés.

Les villages saxons sont situés au centre du pays et doivent leur nom au fait qu'au XII<sup>e</sup> siècle ils ont été habités par des Allemands venus à la demande des rois de Hongrie, soucieux de peupler leur royaume, pour exploiter ses richesses minières mais aussi afin de contrarier les raids des Turcs et des Tatars. Descendants des premiers colons allemands arrivés en Transylvanie au XII<sup>e</sup> siècle et fondateurs de villes telles que Sibiu, Sighișoara ou Brașov, les Allemands de Transylvanie ou Saxons ont massivement quitté le pays après 1989 lorsque la République fédérale allemande (R.F.A.) a attribué un droit à l'immigration aux membres des minorités allemandes de l'Union soviétique et des Etats communistes d'Europe. Ils ne représentent plus aujourd'hui que 0,2 % de la population

---

<sup>3</sup> Le nom du village est volontairement masqué pour des raisons éthiques ; de même, les noms des acteurs institutionnels ont été modifiés.

<sup>4</sup> Entité administrative, pouvant correspondre au département français.

roumaine, et sont au nombre de deux dans le village de ma recherche.

## 2.2. Une situation socio- économique précaire

L'activité économique principale de la population du village est l'agriculture, en particulier deux activités de base : la culture de plantes (céréales, légumes) et l'élevage d'animaux, principalement pour une consommation personnelle. L'administration locale a évalué le taux d'activité de la population en âge de travailler à 20,66 % pour l'année 2004. Cela signifie alors qu'environ 80% de la population active de la commune est sans emploi. Dans le rapport d'analyse socio-économique de la population effectué pour le « *Programme de développement des communes de X* », les élus observent une montée considérable du chômage chez les jeunes, catégorie qui représenterait 20,3 % du total des chômeurs. En conclusion de ce rapport, la situation économique de la commune est schématisée ainsi : « *Deux personnes actives supportent le fardeau d'entretenir environ trois personnes inactives* », tendance qui s'aggrave et qui « *exerce une pression considérable sur le système de sécurité sociale* » grâce à laquelle la majorité des habitants survivent<sup>5</sup>. Notons que de façon générale, dans ce pays à population à moitié rurale, on remarque un grand écart concernant les niveaux de vie entre les villes et les campagnes. En effet, dans ces dernières, l'activité économique est moindre et peu diversifiée ; d'aucuns affirment même que les campagnes roumaines, en reste du développement économique, sont les derniers bastions du « temps d'autrefois ».

La majorité des « Tsiganes » du village ne possède pas d'emploi fixe ou régulier, et nombreux sont les hommes qui ne travaillent pas. Cela contraste fortement avec leur situation sous le régime communiste pendant lequel tous les hommes étaient employés dans des collectivités territoriales ou fermes d'Etat. Mais après 1989, le changement structurel de l'économie les a profondément affecté, et leurs conditions de vie sont devenues critiques (notamment Revenga et al. 2002). Ils évoquent alors aujourd'hui le chômage actuel qui frappe la Roumanie et les discriminations qu'ils subissent dans l'accès à l'emploi. En dépit des allocations familiales qu'ils perçoivent - mais qui sont largement insuffisantes pour faire vivre une famille - ils se considèrent comme en marge du système économique, et mettent alors en œuvre le système de la « débrouille » pour survivre. Leurs activités économiques sont nettement rythmées par les saisons agricoles. Pendant l'été,

---

<sup>5</sup> *Programul de dezvoltare a comunei X 2007-2013*, Capitol « Analiza economico-sociala – Populatie, resurse umane si piata fortei de munca », p. 12.

hommes, femmes et enfants cherchent à se faire employer chez des villageois cultivateurs, Roumains ou Hongrois, qui ont besoin de main d'œuvre. L'hiver, la situation économique de l'ensemble des habitants est plus difficile. Les hommes qui n'ont pas déniché de petit contrat sur des chantiers ou dans des grandes fermes environnantes tentent de proposer leurs services en fonction des besoins des villageois roumains et hongrois : apporter des charrettes de bois, de fumier, etc. Souvent, ils le font en échange de nourriture ou des vêtements. Les plus démunis sillonnent le village régulièrement pour collecter des bouteilles plastique qui leurs sont rachetées en ville pour une somme modique. Dès lors, les femmes, qui ont généralement le rôle de femmes au foyer, ont également pour fonction d'assurer la subsistance de la famille par divers moyens. Certaines proposent leurs services (activités ménagères), or cela vaut seulement pour quelques unes car les familles ayant la possibilité d'employer quelqu'un sont plutôt rares dans le village. Beaucoup pratiquent également la collecte de fruits sauvages destinés à la vente, mais pendant l'hiver les possibilités de collecte sont rares, mis à part les sapins et un type de houx pour Noël. De façon générale, les femmes sont à l'affût de la moindre occasion qui pourrait se présenter pour « gagner » quelque chose : de l'argent, de la nourriture, des vêtements... Pour cela, l'activité la plus répandue consiste à demander, quémander, voire soutirer (*a cere* en roumain) que ce soit à des particuliers (villageois roumains et hongrois mais aussi à d'autres Tsiganes, parfois au sein d'une même famille) ou aux magasins d'alimentation dans lesquels les ardoises sont monnaie courante. Aussi, depuis quelques années, de plus en plus de personnes partent régulièrement à l'étranger pour « faire de l'argent » (*să fac bani*): ils sont employés pour des saisons agricoles ou se livrent à la mendicité.

Dès lors, il est possible d'affirmer que ces individus vivent dans la précarité, et peuvent alors être définis comme « pauvres ». Soulignons de ce fait avec Dominique Vidal (1999 : 2) que « *Celui qui ne peut subvenir à ses besoins sans secours publics ou privés s'y voit communément considéré en inférieur, relégué au rang de citoyen de seconde zone quand il n'est pas tout simplement rejeté dans une sorte de hors-jeu social.* ». C'est ce que nous montre notamment l'analyse de l'inscription géographique de ces individus « tsiganes » dans le village.

### 2.3. L'inscription spatiale singulière des « Tsiganes »

Le village est géographiquement divisé en deux par une route nationale, la seule à être goudronnée. D'après les archives détenues par la municipalité, il y avait dans le passé

des différences selon les quartiers qui étaient plutôt homogènes « ethniquement », mais elles se sont estompées au fil du temps, en raison des évènements historiques, pour laisser place à une hétérogénéité presque totale. A l'origine saxon, le village a accueilli des Hongrois qui ont formé un quartier spécifique, puis des Roumains qui ont fait de même.

Quant aux familles « tsiganes », c'est une évidence pour tout un chacun que la plupart sont dans le village depuis « *plusieurs générations* ». Personne n'est en mesure de dater – même approximativement – leur arrivée, mais d'après l'ancien Maire du village, les « Tsiganes » seraient là « *parce que les Saxons les ont appelés pour travailler dans leurs champs* ». Notons par ailleurs que lors de cet entretien informel, celui-ci rajoute : « *Ils les ont appelés d'Afrique, c'est de là où ils viennent, non ?* ». Nous reviendrons par la suite sur cette origine supposée et la « mise en altérité » que cela engendre en termes d'identification dans la vie quotidienne. Dans la mémoire collective, les « Tsiganes » semblent donc avoir été « *toujours présents* » aux alentours du village jusqu'à la création du « quartier tsigane ». Les acteurs institutionnels locaux ne sont pas tous d'accord sur la période à laquelle ce quartier fut construit, certains évoquant les années 60 et d'autres plutôt les années 80. Ils s'accordent néanmoins sur l'appellation « officielle » qu'ils utilisent pour le nommer : il s'agit de « *la rue des banques* » (« *strada bancii* »). Ce terme fait directement référence aux modalités de financement de ce quartier : en effet, des crédits ont été alloués par des banques de la ville voisine aux « Tsiganes » n'ayant pas de logement afin qu'ils se construisent leurs habitations, sur une zone léguée par la Mairie.

C'est à l'heure actuelle le seul quartier visiblement « différent » en raison de sa situation géographique et de l'aspect de ses habitations. On peut retrouver ce type de quartier dans quasiment toutes les communes de la région, avec les mêmes particularités générales : les habitations sont très petites (deux pièces en moyenne), de construction très sommaire (voire précaire) et souvent délabrées. Trois ruelles de terre organisent l'espace de ce quartier isolé. Il est situé à une extrémité du village, en contrebas ; il est également cerné par des champs. Il s'agit du quartier le plus « pauvre », appelé couramment *țigănie* (qui signifie « quartier tsigane » en roumain) par tous les habitants du village ou simplement désigné par *jos* (en bas). Il arrive également que ces quartiers soient qualifiés, particulièrement par les citadins, de « ghettos », ce terme ayant fait son apparition dans la langue roumaine après 1989 pour désigner un quartier enclavé, pauvre et dégradé. La dénomination des quartiers témoigne ainsi d'une hiérarchie sociale lisible également dans la géographie locale, comme le révèle l'emploi du terme « *jos* » et l'idée communément admise dans le village selon laquelle « plus on habite loin du centre, plus on est pauvre et

plus on est identifié comme tsigane ». Ce quartier en marge est également appelé « *țigănie* », ce qui fait directement référence à l'ethnie présumée des individus qui y résident.

Il convient cependant de noter qu'aujourd'hui, tous les habitants du quartier ne se définissent pas comme Tsiganes ou Roms, et qu'à l'inverse, des individus vivant à l'extérieur se considèrent comme tels. En effet, le retour des Saxons en Allemagne a permis à de nombreuses familles tsiganes d'habiter le centre du village (Michalon, 2003). Notons également que la frontière de la *țigănie* est dès lors devenue plus floue pour les habitants, d'autant plus que l'on retrouve aujourd'hui plusieurs zones de marge aux mêmes caractéristiques à chaque extrémité du village.

Ainsi Suzana, une jeune femme de 19 ans se définissant comme « *Gabor* », et identifiée par l'extérieur comme « Tsigane traditionnelle », me révèle, au cours d'une conversation au sujet d'une fête au foyer culturel, son appréhension des différentes catégories identificatoires concernant les habitants du village ; elle n'était pas à la fête, contrairement à moi, et veut savoir alors qui était présent. Elle me demande s'il n'y avait « *que des Tsiganes, des gens d'en bas, ou il y avait aussi des Roumains ?* ». Quand je lui demande qui sont les Roumains, elle précise naturellement : « *des gens du centre, quoi !* » et elle me cite quelques noms de personnes habitant effectivement au centre du village – mais identifiés comme « Tsiganes » par ailleurs. Il semble clair que, pour elle, il y a alors trois « identités » distinctes dans le village : les Gabori (« *nous* », qu'elle utilise continuellement de façon insistante), les « *Țigani* » (ou « *cei din jos* », ceux d'en bas) et les « *Români* » (« *din centru* », du centre). Elle refuse clairement d'avoir quelque contact avec les « Tsiganes » ; selon elle, ce sont des gens « *sans morale* », dont il faut se méfier et « *ne pas les approcher* » car « *ils volent et ils sont sales* ».

#### 2.4. Les identités ethniques en question

En 2002, lors du dernier recensement, la Mairie du village comptabilisait 862 habitants. Le recensement est le seul contexte officiel dans lequel les individus sont sollicités pour déclarer leur appartenance ethnique. Conformément à la Constitution roumaine qui reconnaît le statut des minorités nationales, chacun a le droit de définir son appartenance ethnique de façon absolument libre ; il s'agit donc d'une auto-déclaration. La « *structure ethnique* » ainsi définie par l'administration locale est alors la suivante : 566 *Români* (Roumains), 245 *Rromi* (Roms), 44 *Maghiari* (Hongrois), 5 *Germani*

(Allemands), et une personne d'une « autre ethnie ». Notons qu'officiellement, en Roumanie, les droits des citoyens sont égaux pour tous les membres, minorités nationales/ethniques comprises. Néanmoins, dans la vie quotidienne de la Transylvanie rurale, et notamment du village de ma recherche, les groupes « ethniques » sont bien distincts, séparés et connaissent différents privilèges.

Malgré les conclusions du recensement, le village est couramment qualifié de « tsigane », et les représentants des institutions telles que la Mairie, l'Ecole et l'Eglise répètent à qui veut l'entendre que 80 ou 90 % des habitants du village sont « Tsiganes », s'accordant sur le fait que les « Tsiganes » sont les plus nombreux dans le village. Non sans rajouter, telle une évidence qui fait sourire, que seule une minorité d'entre eux se définit comme tel. Ce constat révélant de profonds écarts entre les chiffres officiels et la réalité partagée par tout un chacun me surprip. Je commençais alors à me questionner sur le sens que donnent les acteurs à cette catégorie définissant – ou cherchant à définir – une certaine « identité ».

Notons que le terme ici employé est en roumain « *țigan* », et non celui employé officiellement, « *Rom* ». Cette catégorie aux connotations négatives semble être employée par les acteurs institutionnels de façon foncièrement stigmatisante, au vu des expressions des individus à l'évocation de ce terme : saleté, pauvreté, dangerosité sont conjugués à divers « manques » renvoyant les individus en question aux marges de la « *civilisation* ». L'usage de ce terme comme auto-désignation semble être fonction d'enjeux liés aux situations et aux positions des interlocuteurs, mais revêt donc une symbolique différente lorsqu'il s'agit d'une hétéro-désignation, ce qui peut parfois conduire les individus ainsi désignés à refuser cette appellation. Quant au terme « *Rom* » tel qu'il est utilisé par tous les habitants du village, il semble renvoyer à une culture spécifique et désigne alors plus particulièrement des individus considérés comme « *Tsiganes traditionnels* » de par leur langue, leurs coutumes et leurs modes de vie. Ils sont numériquement minoritaires dans le village.

### 3. Objet de la recherche et problématique

#### 3.1. La « tsiganité » : objet de la recherche

La majorité des familles du village de ma recherche, ne se revendiquant pas nécessairement « tsiganes », se voit donc attribuer par les acteurs institutionnels des caractéristiques les définissant ainsi. Dans un pays au sein duquel il n'est pas rare d'entendre parler de la « *question tsigane* » et où l'on voit que les individus ainsi identifiés sont, de fait, géographiquement et économiquement « en marge », cette hétéro-identification ne semble pas anodine, assignant à ces individus une identité lourde de sens et de conséquences, en les considérant dès lors comme des « endo-étrangers » au sein de la société. En effet, l'identité et la place de ces individus dans la société roumaine paraît en grande part déterminée par la désignation de leur appartenance à ce qui est identifié comme une « minorité nationale » définie sur la base de caractéristiques ethniques, la « population rom/tsigane ». Dès lors, le questionnement central qui m'a rapidement préoccupé – et auquel nous tenterons de donner ici des éléments de réponse – concerne le sens donné à cette « identité » et ses implications : qu'est ce que l'« identité tsigane » ? Que signifie « être tsigane » ?

Notre recherche s'inscrit clairement dans une perspective interactionniste, en s'intéressant aux relations interindividuelles. L'identité y est appréhendée comme une construction, donc un processus, et non comme une chose figée, qui serait inhérent aux individus *en eux-mêmes*. En ce sens, dans la lignée de Barth (1969) et d'Amselle (1985) notamment, l'identité serait dynamique, en mouvement, construite dans et par les interactions sociales. Ainsi l'identité renvoie à la construction du « Soi » dans son rapport à l'autre et à la société. Dès lors, il s'agit de proposer ici une réflexion sur la « mise en altérité » de ces individus identifiés comme « Tsiganes ». Ainsi nous nous interrogerons sur ce qui nous paraît relever d'un processus de catégorisation identitaire basé sur une attribution raciale. Dans notre démarche constructionniste, anti-essentialiste, la « race » est envisagée dans sa dimension socialement construite. Notre recherche s'inscrit alors dans la lignée des « *Race Relations* ». Les chercheurs de l'École de Chicago, particulièrement Robert Park (1923), se sont en effet intéressés aux interactions entre populations majoritaires et groupes minoritaires ou « groupes raciaux », c'est-à-dire « *socialement définis comme des "races"* » dans le sens où ils « *sont perçus ou se perçoivent comme différents, que ce soit par leur origine nationale, leur culture ou leur "race"* » (De Rudder, 2002 : 41-42).

Les termes d'« ethnie » et de « minorité » contribuent, dans le langage courant comme dans le langage scientifique, à identifier ces individus. Cette assignation identitaire en termes « ethniques » correspond à un processus d'ethnisation, par lequel « *l'imputation ou la revendication d'appartenance ethnique devient un référent déterminant (fondamental, englobant, dominant, voire exclusif) de l'action et dans l'interaction* » (De Rudder, Poiret, Vourc'h, 2000 : 31). Pour Poutignat et Streiff-Fenart (1995 : 163), l'ethnisation « *ne se résume jamais à une pure imposition d'identité de dominant à dominé* », mais résulte d'un jeu complexe entre les uns et les autres. Elle est le produit d'interactions sociales. Dans ce modèle théorique de l'identité développé notamment par ces auteurs, la « différence » n'a de sens que dans la relation d'altérité. Son « objectif » est moins de spécifier ce que les groupes ethniques auraient de propre que de donner un contenu à ce qui *doit faire* leur différence. Il est en effet entendu que ces distinctions sont destinées à référer chacun des groupes à des positions sociales déterminées.

Si, dans cette étude, nous sommes amenés à réutiliser les termes de « minorité », de « communauté » ou de « collectivité », c'est uniquement pour faire référence à la façon dont des individus sont perçus par la population majoritaire et ses membres. Il convient évidemment de questionner l'homogénéité que présupposent de tels termes, particulièrement celui de « minorité » largement utilisé pour définir ces individus. Dans notre cas, les personnes désignées comme « Tsiganes » ne sont pas minoritaires au sein du village, bien au contraire. Pourtant, on peut affirmer qu'ils sont assignés dans une position ou situation « minoritaire » car il va de soi pour tous les villageois que, dans le contexte global de leur pays, ces individus ainsi catégorisés sont de fait une minorité. Par ailleurs, le fait même que les institutions leur attribuent cette étiquette « identitaire » démontre bien la domination symbolique qui sous-tend ce processus ; qui dit « dominé » dit alors nécessairement « minorité ». Cela rejoint la définition que donne Patrick Williams de l'« ethnie minoritaire » dont les notions amènent à s'interroger sur celles de « groupe » et de « relation ». en effet, selon lui, l'« ethnie minoritaire » pose son existence à travers sa relation à la société globale qui l'envisage « *comme porteuse de caractères qui l'éloignent de la norme définie en s'incarnant dans l'Etat-nation* » (Williams, 2002 : 244). Cette désignation d'« ethnie minoritaire » assigne donc le « groupe ethnique » comme différent de quelque chose qui n'est autre que la société globale, les deux « entités » étant séparées par une frontière. Cela implique de déterminer ce que Barth (1969) nomme des *marqueurs*

*identitaires* afin de signifier cette différence, car c'est le contact avec celle-ci qui crée le sentiment d'appartenance ethnique. Ces marqueurs identitaires mettent l'accent sur les processus de sélection des traits culturels par les acteurs, traits qui ne sont pas nécessairement les plus différenciateurs. En défendant l'idée que considérer un groupe ethnique isolément n'a pas de sens, il fait reposer la notion d'ethnie sur une question d'organisation sociale, concevant que l'ethnie serait alors le résultat d'un phénomène fluctuant qui dépend des contacts avec les autres groupes. De cette façon, selon Jean-François Gossiaux, il « *renverse totalement la perspective en prenant pour principe de ne pas définir a priori les groupes ethniques comme des entités culturelles* », ce qui correspond à un déplacement de l'étude de l'ethnie du plan substantiel (contenu) au plan interactionnel (Gossiaux, 1997 : 332).

Il convient de rappeler que le terme de « minorité ethnique » renvoie communément à un groupe d'individus possédant un héritage socioculturel commun, notamment la langue, les institutions et les rites. Il est évident que l'appellation d' « ethnie minoritaire », comme nous le verrons plus en profondeur, n'est ni un constat empirique, ni une auto-désignation. Et pourtant, cette vision substantiviste à l'œuvre dans le quotidien correspond à une catégorisation des individus, les enfermant dans une identité « racialisée », que je nommerai ici la « tsiganité ».

Partant des considérations de Brubaker (2001) qui préconise de renoncer aux termes d' « identité » et d' « ethnicité » en raison de leur faiblesse sur le plan analytique due à leur sur-utilisation, nous observerons alors plutôt l' « identification » et la « catégorisation ». Ce faisant, nous rejoignons par là le caractère dynamique de l' « identité », celle-ci étant comprise à la fois comme le produit de processus de catégorisation et le produit de l'identification. Nous nous questionnerons alors sur ce processus essentialisant la « différence » qui semble sous-jacent à l'utilisation du terme de « tzigane » tel qu'on a pu l'appréhender sur le « terrain ». Nous nous intéressons ici à la catégorisation en tant qu' « *encadrement des populations dans des étiquettes sociales correspondant à des rôles et positions instituées* » (Martiniello & Simon, 2005 : 7). D'après ces auteurs, la catégorisation renferme en son sein des dimensions parallèles : une dimension technique, l'« *élaboration de catégories administratives ou statistiques par lesquelles les individus sont désignés ou décrits* », ainsi que des dimensions cognitive et pratique, « *par lesquelles les individus sont pensés et perçus* ». Dés lors, on imagine aisément que ce phénomène de catégorisation est opéré par de multiples instances dont les pouvoirs d'assignations sont

variables. Ces dernières correspondent inévitablement aux institutions de la société, comme l'Ecole, qui nous semble jouer un rôle primordial dans la formation des identifications. Notons, comme l'a souligné Noiriel (1997), que la faculté de classer et ordonner les populations constitue en soi une des ressources du pouvoir politique. Ainsi l'Etat peut jouer un rôle dans la création, la reproduction et la mobilisation de l'ethnicité, d'abord par la mise en catégorie, et le plus souvent, son rôle s'arrête là (Martiniello & Simon, 2005 : 8). Dès lors, les individus ethnicisés, ainsi « *marqués du sceau de la différence, vivent et doivent gérer cette différence dans leur quotidienneté* » (Cognet, 1999 : 168). On s'interrogera alors sur les formes et modalités de l'expérience de cette altérité réifiée, dans la pratique quotidienne du rapport aux institutions.

Il convient par ailleurs de souligner notre réflexion sur le pouvoir de nommer, inhérent au travail de description de la réalité observée par l'anthropologue. Cela ne reviendrait-il pas nécessairement à opérer aussi une forme de catégorisation, alors que notre objectif est de pointer du doigt ce processus ? Il est nécessaire de s'interroger dès maintenant sur ce biais, relevant que des catégorisations peuvent être également opérées par les sciences sociales qui peuvent tendre parfois à réifier les différences. Martiniello et Simon (2005 : 11) posent d'ailleurs clairement la question : « *Comment mobiliser ces catégories de classe, genre et "race" sans valider et renforcer les stéréotypes et logiques de stigmatisation qui sont à l'origine de ces classements ?* ». Nous nous sommes en effet posés la question : comment procéder dans la recherche pour y « échapper » ? Bien évidemment, on peut certes s'appliquer à déconstruire les processus de catégorisations à l'œuvre dans la réalité observée. Mais à quoi bon si cela amène le chercheur à en opérer d'autres ou à considérer les acteurs de façon homogène ?... Dès lors, l'alternative envisageable consisterait à mettre en avant certaines pratiques des individus et leurs différentes façons de s'inscrire dans la réalité sociale, soit leurs « *divers attachements* » (Cossée, Lada, Rigoni, 2004 : 100). Il s'agit alors de prendre en considération les diversités des acteurs, malgré la difficulté que cela peut engendrer pour l'analyse. C'est ainsi notre parti pris : s'il nous faut nécessairement « *fixer le sujet pour construire l'objet* » (Martiniello & Simon, 2005 : 11), il convient alors d'envisager les individus comme porteurs de diversités multiples et fluctuantes, qui ne sont pas nécessairement fixées dans une essence présumée liée aux appartenances communautaires ou « ethniques ».

### 3.2. Problématique

Le travail que j'ai souhaité mener pour cette recherche reflète donc une volonté de déconstruction de cette catégorisation que l'on a appelée la « tsiganité » (et peut-être même, plus avant, du terme de « Tsigane ») dans le but de saisir globalement ses tenants et ses aboutissants, dans la société roumaine. Dès lors, notre problématique peut se résumer ainsi : De quelle façon la société roumaine, par ses institutions, appréhende en son sein des individus perçus a priori comme étant « différents », et quelles en sont les conséquences en termes d'identification et d'inscription de ces individus dans la société en question ?

Les « Tsiganes » semblent renvoyer à des étrangers de l'intérieur en Roumanie, voire à des « *exclus de l'intérieur* » (Hancock, 2003). Par quelles procédures les institutions figent-elles ces individus en les labellisant ? Quelles expériences quotidiennes sous-tendent les constructions sociales de la figure de l'« endo-étranger », celles et ceux qui sont à la fois proches et lointains ? Nous proposons tout d'abord de cerner plus précisément le contexte structurel dans lequel s'inscrit le rapport des institutions à ces individus en tant que « minorité », et vice-versa. Ensuite, la scolarisation, envisagée dans sa dimension de catégorisation (relative au rapport enseignants-élèves), constitue le socle empirique à partir duquel ces questions sont discutées. L'intérêt d'une telle approche repose sur le fait que l'école est une institution spécifique qui s'adresse à des êtres « en devenir » : les enfants. Ces derniers commencent à peine à se construire, et l'école joue un rôle majeur dans cette construction de soi. L'intervention des institutions sur les individus s'exerce en premier lieu, dans leurs vies, au sein de l'école. Par ailleurs la scolarisation me paraît être un facteur pertinent concernant l'inscription des individus définis comme « Tsiganes » dans la société. Nous expliciterons notre positionnement de recherche sur l'école au regard des « études tsiganes », soulignant qu'il s'agit, pour notre part, d'aborder l'école dans une conception relationnelle et situationnelle, en considérant l'institution scolaire comme lieu d'une négociation de rôles, inscrite dans un contexte qui offre aux sujets des manières de se construire, dans une interaction. L'expérience, envisagée comme une réalité construite, est alors analysée à partir des caractéristiques et des enjeux des interactions à l'œuvre entre les familles identifiées comme « tsiganes » et les enseignants roumains.

Après avoir analysé dans cette première partie la construction exogène de la « tsiganité » et sa mise en œuvre dans le rapport entre ces individus et l'institution scolaire, il convient d'envisager, dans une seconde partie de l'étude, « l'identité » des individus

appelés « Tsiganes » telle qu'ils la vivent et la perçoivent quotidiennement, c'est-à-dire leur « *sentiment d'appartenance* » (Avanza & Laferté, 2005) ou leur auto-identification. Qu'implique concrètement ce processus de « racialisation » dans le cas des Tsiganes roumains? Si l'on en croit Maryse Tripier, « *le renvoi à l'altérité n'est jamais purement symbolique, il implique des conséquences plus ou moins graves dans la vie quotidienne des intéressés* » (Tripier, 2004 : 15). Il s'agit alors de questionner la dynamique individuelle ou collective des membres de cette minorité face la « tsiganité », perçue ici comme une « assignation » identitaire. Dans cette optique, il convient d'explorer les expériences des personnes définies comme « Tsiganes » : que signifie être catégorisé au quotidien? Quelles en sont les conséquences? Comment est comprise et vécue cette catégorisation par les personnes qui en sont la cible? Comment vivent-ils cette figure imposée? L'acceptent-ils en s'y conformant, la combattent-ils, la contournent-ils, se l'approprient-ils voire l'instrumentalisent-ils? Ces questions feront l'objet de notre seconde partie, dans laquelle nous mobiliserons, pour l'analyse, des photographies et des extraits de « vie » des individus identifiés comme « Tsiganes » dans le village de notre recherche. Le fait de positionner au cœur de l'étude ces personnes dans leurs individualités nous permet de rendre compte de la complexité de la réalité observée, mais aussi de déjouer le piège de la réification des catégories, en révélant, au-delà de leurs logiques et de leur agency, leur subjectivité, qui, nous le verrons, semble avoir une importance capitale dans leur vie quotidienne.

La troisième partie de l'étude se veut être une ouverture, prolongeant la réflexion sur notre problématique initiale. Partant des conséquences sociales et individuelles de l'assignation identitaire que nous aurons examinées précédemment et des conclusions de l'analyse visuelle des portraits photographiques, il s'agira d'interroger plus avant les modalités de dépassement de cette identification excluante par les individus concernés. Quels sont alors les espaces, interstices, dans lesquels les individus sortent de la position de « victime » et peuvent s'affirmer comme acteurs porteurs d'expériences singulières ? Dans quels contextes ces individus peuvent-ils être reconnus pour ce qu'ils sont, des êtres singuliers, et non plus uniquement appréhendés en tant que « Tsiganes » ? Il s'agit alors de pousser plus avant la réflexion sur la reconnaissance de ces individus comme Sujets pouvant légitimement prendre part à la vie sociale. Pour ce faire, il convient d'analyser tout d'abord la « mobilisation ethnique » menée par les « représentants roms » qui revendiquent en Roumanie la reconnaissance sociale de ces individus. Puis, plus largement, nous nous

interrogerons sur des perspectives d'avenir permettant aux individus identifiés comme « Tsiganes » de recouvrer une certaine dignité en se positionnant comme Sujets. En ce sens, il convient d'analyser l'ampleur du phénomène évangélique auprès des « Tsiganes » qui nous paraît être une possibilité d'affirmer une identité positive. Nous nous pencherons rapidement, pour finir, sur un fait d'actualité : les migrations de ces individus vers les pays d'Europe de l'Ouest. Il s'agira de soulever des questionnements qui nous semblent pertinents, envisageant la migration comme un nouvel espace qui permettrait peut-être aux individus discrédités dans leur pays d'origine de s'affirmer autrement et/ou de parvenir à une inscription différente dans la société.

## PREMIERE PARTIE

### Des institutions aux individus : Analyse d'une catégorisation dans l'espace scolaire

Il s'agit dans cette partie de replacer la construction de l'expérience que font les « Tsiganes » de l'école dans l'histoire et le contexte global de la société roumaine. Présents depuis plus de sept siècles dans le pays, l'histoire des « Tsiganes » est intimement mêlée à celle qui a marqué la Roumanie. Les types de rapports sociaux qu'ont engendrés les différentes orientations politiques développées à l'égard de cette minorité permettent en effet de mieux saisir leur statut et leur place au sein de la société roumaine, ainsi que les représentations que peuvent avoir les Roumains à leur égard. Le rejet, les discriminations dont ils ont souffert et qu'ils continuent de subir dans la société semblent conduire les « Roms/Tsiganes » à adopter des comportements spécifiques (souvent caractérisés par une certaine distance et méfiance) dans leurs interactions avec les *gadje*<sup>6</sup>, et par voie de conséquence, avec les institutions.

Afin de saisir le processus de catégorisation des « Tsiganes » au sein de l'espace scolaire du village de ma recherche, il convient donc, dans un premier temps, de se pencher sur la genèse de la catégorie de « Tsigane » en Roumanie. Cette première partie nous permettra d'en saisir le contenu et les significations, au regard du contexte social, historique et politique de ce pays, ainsi que les rapports entre ces individus et les institutions. Ensuite, nous examinerons les façons d'appréhender les relations entre les « Tsiganes » et l'école : nous reprendrons le contenu des recherches des « tsiganologues » sur le rapport entre « minorité tsigane » et « scolarité », en s'arrêtant particulièrement sur les explications concernant le « malentendu » qui prévaut dans cette relation et les raisons

---

<sup>6</sup> Du romani « *gadjo* » qui signifie « non-tsigane » ; se décline « *gadji* » au féminin et « *gadje* » au pluriel.

de « l'échec scolaire » des enfants identifiés comme « Tsiganes ». Face à ces thèses, il s'agira alors de positionner la partie de notre recherche concernant l'école, s'éloignant des « études tsiganes » pour s'inscrire dans une perspective plus sociologique.

Pour finir, nous proposons de plonger dans l'univers scolaire du village de notre recherche par une étude ethnographique fine soulevant les enjeux de la rencontre entre membres de l'institution scolaire et enfants « tsiganes ». Nous verrons alors comment se construit, au quotidien, la figure de l'« endo-étranger » cristallisée, dans ce contexte, par l'« identité tsigane ».

## **I. Une « minorité » face aux institutions**

### **1. Ethnogenèse d'une catégorie sur la scène publique**

Comme l'affirment Martiniello et Simon (2005 : 12), « *Le processus suivi par la production identitaire est étroitement dépendant des contextes historiques, sociaux et politiques dans lesquels il s'inscrit.* » Il s'agit donc ici d'interroger ces contextes pour tenter de saisir l'ethnogenèse de cette catégorie identificatoire qu'est la « tsiganité ».

Pour ce faire, nous proposons d'aborder plusieurs points : en commençant par établir quelques constats d'ordre socio-économique sur la situation de ces individus nommés « Tsiganes » en Roumanie, nous tenterons de cerner, par les représentations sur les « Tsiganes » à l'œuvre dans la société, ce qui sous-tend ce rapport à l'Autre – ici « le Tsigane ». Il sera donc nécessaire de faire un détour par l'histoire et les politiques concernant ces individus. Puis nous ferons un point sur le débat au sujet de la terminologie utilisée pour désigner ces « Autres », ce qui nous éclairera d'une autre façon sur l'appréhension de l'altérité dans la société roumaine. Enfin, c'est le statut actuel de « minorité nationale » que nous questionnerons, dans le sens où ce statut, par ce qu'il implique et qui il regroupe, nous semble significatif d'une certaine construction identitaire figée.

### 1.1. Quelques constats sur la situation des « Tsiganes » en Roumanie

De tous les pays européens, la Roumanie est vraisemblablement celui qui héberge le plus de « Roms/Tsiganes ». Les chiffres disponibles diffèrent. Sous-évalués lorsqu'ils émanent des recensements officiels (en 2002 ont été dénombrés 535 140 Roms soit 2,4 % de la population), ils peuvent paraître parfois exagérément gonflés lorsqu'ils sont présentés par quelques médias ou quelques militants roms (il n'est pas rare d'entendre parler de 3 à 5 millions de personnes). D'après les informations provenant de la Fédération Ethnique des Roms de Roumanie, la population rom/tsigane avoisinerait 2,5 millions d'habitants (soit un peu plus de 10% de la population totale du pays), chiffre qui se recoupe ou qui est revu à la baisse (1,5 million) par divers observateurs, comme le sociologue roumain C. Zamfir (1993). Un ordre de grandeur est ainsi donné ; il regroupe avec les incertitudes d'usage les diverses composantes d'une population dont une partie, sans doute importante, voile ses origines (de nombreux « Roms/Tsiganes » se disent Roumains ou Hongrois, notamment lors des recensements) et dont une autre partie n'a pas pu être comptabilisée lors des recensements en raison de l'absence de papiers d'identité. Dans leur étude, Elena et Catalin Zamfir (1993) ont évalué la part de la « population rom » de Roumanie qui maintient « *un mode de vie traditionnel ou proche des traditions* » à environ 1 010 000 personnes (soit 4,6% de la population totale). Ce faisant, ces auteurs désignent notamment les individus qu'on trouve dans le village de ma recherche qui se nomment « *Gabori* » et sont identifiés de l'extérieur comme « *Tsiganes traditionnels* » ou « *Cortorari* ». Selon eux, la minorité rom/tsigane représenterait alors la seconde minorité du pays, après celle des Hongrois (7,1%), si l'on tient compte de sa partie visible. Elle disputerait probablement la première place aux Hongrois si l'on tenait compte d'une réalité plus complexe qui reste difficile à définir.

Les constats que l'on peut faire sur les relations entre « Roms/Tsiganes » et non-Roms en Roumanie sont parlants. De façon générale, le rejet de la « minorité rom/tsigane » est très fort dans la société roumaine ; il apparaît clairement que ses membres sont devenus, en particulier depuis la chute du communisme, les cibles de réactions racistes et intolérantes, cette attitude étant quasi générale. Comme le souligne Emmanuelle Pons, cette attitude « *ne se limite pas à une catégorie sociale de citoyens et s'exprime de différentes manières* » (1995 : 101). En effet, il s'agit la plupart du temps d'une intolérance et d'une hostilité passives, « *bien ancrées dans les mentalités, y compris dans les milieux cultivés* » (Pons, 1995 : 101). Mais on remarque également que depuis 1989, les actes de violence se sont multipliés à l'égard des Roms/Tsiganes ; ainsi plusieurs pogroms se sont

déroulés dans le pays ces dernières années (Pons, 1995 : 102). Ces individus semblent vivre dans un climat qui leur est hostile en tout point, et nombreux sont les rapports d'organismes européens s'inquiétant des discours de haine à l'égard des Roms/Tsiganes considérés comme « *faisant partie de la vie quotidienne* » et de l' « *antitsiganisme très répandu et montant* ». Il existe à ce sujet un sondage réalisé par l'UNICEF au 1er octobre 2004 qui donne quelques résultats éloquentes : 93,4 % des Roumains refuseraient de voir un Rom intégrer leur famille, 45,7 % ne souhaiteraient pas de Roms dans leur ville/village, 36 % pensent que les Roms devraient être séparés de la population et un Roumain sur deux appuie des mesures visant à freiner la croissance de la population rom. J'ai pu amplement vérifier ces idées racistes basées sur des stéréotypes lors de mes séjours : les « Roms/Tsiganes » incarnent dans les mentalités roumaines le statut social le plus bas et le plus déprécié du pays.

Pourtant, ces individus ainsi nommés ne constituent pas une minorité homogène ; ils sont présents dans toutes les sphères d'activités économiques et ont différents niveaux sociaux. Mais cette « minorité » se distingue nettement de la population du pays de par les caractéristiques socio-économiques prévalentes de la grande majorité de ses membres. C'est pourquoi, de façon générale, c'est une population perçue comme étant « victime » de nombreuses inégalités et de l'exclusion sociale. En effet, nombreux sont les « Roms/Tsiganes » connaissant des conditions de vie insalubres, auxquelles s'ajoute une ghettoïsation apparente. En se basant sur les statistiques établies par des rapports du Conseil de l'Europe, de la Banque Mondiale et d'Open Society Institute, il est possible d'avancer quelques chiffres pour cerner le phénomène. Ainsi, en 2003, le taux de pauvreté des « Roms » a été établi à 63,6 % contre 16,8 % pour les non-Roms du pays. Le chômage touche 66 % des Roms en 2006, année où le taux de chômage national est de 8 %. Leurs caractéristiques démographiques sont également intéressantes : la population « rom/tsigane » connaît une forte croissance, alors que toutes les autres populations (majoritaires ou minoritaires) connaissent une régression. On note la jeunesse de la population, renvoyant à une forte fécondité : d'après le recensement, la proportion d'enfants de moins de quinze ans est très élevée chez les « Roms/Tsiganes », correspondant à 41,4 % de la population totale de la minorité. Cela représente un indice de fécondité de plus de cinq enfants par femme. Ils ont par ailleurs une espérance de vie d'au moins quinze ans inférieure au reste de la population roumaine (Haug, 1998 : 157-161). Par ailleurs, nombreuses sont les discriminations relevées à leur encontre, que ce soit dans le domaine sanitaire, de l'emploi, du logement et de la scolarisation, domaines auxquels les

« Roms/Tsiganes » n'ont pas les mêmes accès que les autres populations.

La Roumanie est un pays encore en phase de transition, engagé dans une voie de démocratisation, qui tente de se reconstruire au lendemain de la dictature communiste. Un des critères imposés à la Roumanie pour entrer dans l'Union Européenne était d'améliorer les conditions de vie de la « minorité rom/tsigane », ce qui, pour l'instant, ne se remarque concrètement qu'à un niveau théorique. Le grand défi de l'Europe à l'heure actuelle, qui enjoint la Roumanie à faire de même, semble être de favoriser son inclusion sociale. On notera la création des programmes de grande envergure, comme le Plan de la « Décennie d'intégration des Roms » lancé en 2005 par neuf gouvernements d'Europe Centrale, dont la Roumanie. Cette initiative, réunissant gouvernements, organisations intergouvernementales, ONG et représentants « roms », a pour objectif de lutter contre la discrimination et la pauvreté dont ces individus sont victimes par des actions dans quatre domaines considérés prioritaires : l'éducation, la santé, l'emploi et le logement. A l'heure européenne pour ce pays qui abrite le plus grand nombre de « Roms/Tsiganes », ces différents constats sur la situation actuelle de cette minorité poussent à la réflexion.

### 1.2. Représentations et rapport à l'Autre : détour par l'histoire et les politiques

Si notre propos n'est pas, dans cette étude, de se focaliser sur « l'histoire » des individus identifiés comme « Tsiganes », il convient tout de même de faire un point rapide sur les différentes orientations politiques qui ont été menées à leur égard et des rapports sociaux engendrés, dans le but de comprendre ce qui sous-tend cette appellation de « Tsiganes ».

En Transylvanie, comme en Valachie et en Moldavie, ces individus qualifiés aujourd'hui de « Tsiganes » ont été, dès leur « arrivée » au XIV<sup>ème</sup> siècle, asservis et sédentarisés de force afin de répondre au besoin de main d'œuvre de ces principautés roumaines (Asséo, 1994). Néanmoins, comme le souligne Martin Olivera (2007 : 99), il convient de nuancer la vision des « Tsiganes » en tant que victimes d'un esclavage « particulier » au regard des « réalités du Moyen-âge dans ces terres », puisque ces individus, « bien loin d'être les héritiers des "esclavagistes" et autres seigneurs de l'Ancien Régime, sont plutôt les descendants d'une paysannerie largement asservie du XIV<sup>ème</sup> au XIX<sup>ème</sup> siècle ». Il n'en demeure pas moins que les « Tsiganes » étaient clairement situés en bas de la hiérarchie sociale, ce qui fait dire à beaucoup que, peu à peu, être « țigan » serait devenu synonyme d'« esclave » (Reyniers, 1993 : 353). Ce terme semble donc renvoyer en premier lieu à un rapport social dont les racines, complexes, sont

nécessairement ancrées profondément dans le pays.

Durant le régime communiste mené par Ceaușescu, les « Tsiganes » ont été obligés à s'intégrer à la société moderne, subissant la politique d'intégration des minorités menée par le Parti communiste roumain qui cherchait plus à « *créer une nation ethniquement homogène* » (Pons, 1995 : 35) qu'à simplement renforcer l'unité nationale. La politique adoptée est, dans les faits, une politique clairement assimilationniste. Notons que le gouvernement communiste s'efforce d'obtenir cette assimilation par la contrainte. Dans un contexte où le nationalisme est ravivé, la culture roumaine est érigée en exemple et la spécificité culturelle des « Tsiganes » est alors niée, perçue comme une survivance, un état primitif de l'humanité. Dans cette optique, ces individus sont perçus comme des éléments qu'il convient de « roumaniser », d'autant que, comme le souligne Pons, « *l'identité tzigane est assimilée à une culture de pauvreté et de sous-développement* ». Dès lors, il apparaît clairement que cette politique assimilationniste, envisageant uniquement ce qui était appelé « le problème tzigane » sous un angle social et amputé de sa dimension culturelle d'alors aurait contribué à « *renforcer l'assimilation dangereuse d'une identité ethnique à un groupe socialement inférieur* » (Pons, 1995 : 51).

C'est donc par un certain « mélange » de caractéristiques « ethniques » et « sociales », toutes deux définies de façon négative, que les institutions, dans un contexte social marqué par des rapports de domination qui sont « *historiquement produits mais surtout socialement reproduits* » (Cossée, Lada, Rigoni, 2004 : 36), ont élaboré petit à petit cette catégorie de « Tsigane ».

Aujourd'hui, les « *gadjé* », du citoyen lambda aux représentants de l'Etat, en passant par les acteurs sociaux et institutionnels, partagent des stéréotypes très clairs au sujet des « Tsiganes », reproduisant régulièrement l'image devenue typique des « Tsiganes » comme de dangereux voleurs, paresseux mendiants, sales, pauvres, ivrognes, gaspilleurs, suspicieux païens et immoraux séducteurs... En effectuant mes séjours sur le terrain (dans le village en question mais aussi ailleurs dans le pays), j'ai pu entendre de nombreux propos qui se révèlent intéressants dans le sens où ils sont redondants et convergent tous vers cette même mise à distance de « l'Autre » sous des traits réifiant une certaine identité définie en termes négatifs. En voici quelques uns : Les « Tsiganes » passent leur temps à boire et se battent une fois ivres ; jaloux, ils envient les petits succès de leurs voisins et en même temps, ils font les malins et crient sur tous les toits dès qu'ils ont réussi quelque chose ; ils ramassent tout ce qu'ils peuvent trouver ; ceux qui sont parvenus à une situation ne se reconnaissent plus « Tsiganes » et regardent leurs pairs de haut ; ils s'adonnent à une

vie sexuelle excessive et indécente, même s'ils n'ont rien pour nourrir leurs enfants ; ils sont trop paresseux pour se lever et aller travailler ; ils vivent dans la saleté et cela ne leur fait rien ; etc. Ainsi, comme le dit Ries (2007 : 133), ils regroupent à eux seuls les sept péchés capitaux.

En un mot, « le Tsigane », c'est l'Autre par excellence. Cette stéréotypie de l'altérité semble alors contribuer à légitimer et à perpétuer la séparation ethnique et l'exclusion sociale des « Tsiganes », alors que chaque *gadjo* est quotidiennement habitué aux interactions avec des individus désignés ainsi. Dès lors, l'appartenance ethnique aux « Tsiganes », même si le mot plus neutre de « Rom » est utilisé (comme nous allons le voir dans la partie suivante), représente dans les mentalités collectives une chose stigmatisante (Zamfir, 1993). En démontrent de nombreuses expressions roumaines qui utilisent cette catégorie de « tsigane » comme référent négatif : « c'est la țigănie ici ! » pour dire « c'est le bordel », « ne fais pas comme le tsigane ! » (« *nu te țigăni !* »), etc.

L'étude de Carmen Mihai (2004) sur les proverbes roumains est en ce sens très explicite ; elle affirme que « *l'ethnocentrisme roumain entretient l'exclusion de l'autre tout en se nourrissant de stéréotypes et de proverbes-images (où la parole stigmatisante emprunte l'autorité du proverbe pour imposer son jugement de valeur)* » (2004 : 15). Elle note globalement une très nette distinction en Roumanie « *entre nous (Roumains) et les autres (dont les ethnies tsigane et allemande délimitent les marges)* » (2004 : 20), et affirme que « *le țigan est un ethnonyme dont la dévalorisation atteint jusqu'à la négation de l'humain* » (2004 : 22). Cela peut s'illustrer dans le langage par un exemple, que j'ai trouvé récurrent sur mon « terrain » : « *țiganu-i dracu* » (« le Tsigane est le diable »). L'analyse des proverbes recueillis ont montré que le fait d'être un « Tsigane » est, ipso facto, un défaut. Mihai en conclut alors que « *la caractéristique d'appartenance ethnique est critiquée comme une tare incorrigible, comme un fait irrémédiable, et devient la cible des attaques virulentes [...] ce qui reflète indéniablement l'intolérance que les Roumains manifestent à leur égard.* » (2004 : 23). C'est ce que nous semble refléter ce proverbe : « *țiganu' tot țigan rămâne !* » (« Le Tsigane reste toujours un Tsigane »).

Les « Tsiganes » sont donc appréhendés en des termes péjoratifs, et plus avant, l'« identité » qu'on leur attribue volontiers est perçue comme étant une « essence », nécessairement immuable. Iulia Hasdeu (2007 : 83) nous le montre clairement en notant l'existence d'un discours intellectuel et scientifique qui parle de « mentalité tsigane » : « *On y attribue aux Tsiganes la "faute" de ne pas être "civilisés" et intégrés dans la société dominante comme un choix délibéré de la "déviance" : ne veulent pas travailler, aller à*

*l'école, respecter le minimum d'hygiène ni les lois. ».*

Au regard des représentations que nous venons de voir, et qui engendrent des rapports sociaux que l'on peut qualifier de rapports de force, on peut affirmer que cette appellation de « Tsigane » est la résultante d'une catégorisation homogénéisante, « *témoignant d'un besoin de forger l'existence d'une population-repoussoir située en bas de l'échelle sociale et de la représentation de l'humanité* » (Hasdeu, 2007 : 85). Il conviendrait alors de s'interroger plus profondément sur cette véritable production identitaire réifiant l'altérité.

### 1.3. Les débats sur la terminologie : un éclairage sur l'appréhension de l'altérité

Aujourd'hui encore, comme l'a montré notre utilisation conjointe des deux termes, le choix d'un terme global pour qualifier l'ensemble de la « population tsigane » au niveau international fait débat : Rroms ou Tsiganes ? La question du choix entre ces deux termes est posée depuis que les membres de l'élite « tsigane », militant sur la scène politique internationale, veulent imposer celui de « Rrom », le reconnaissant comme un endonyme fédérateur car il signifie « homme d'ethnie romani » dans leur langue, le romani (*romani chib*) ou *romanès*. Mais les Manouches français ou les Gitans espagnols refusent souvent d'être appelés Rroms car ils réservent ce mot aux Tsiganes d'Europe de l'Est. Il est vrai qu'à l'échelle européenne, le mot « Rom » (avec un seul « r ») désigne les Tsiganes s'étant établis à l'Est de l'Europe, et il est difficile de l'appliquer aujourd'hui à tous les continents, même en doublant le « r », sans que cela prête à confusion. Pourtant, les deux « r » (c'est-à-dire écrire « rrom » plutôt que « rom ») ont été préconisés par de nombreux intellectuels tsiganes pour des raisons politiques : cela permettrait d'éviter les amalgames recensés entre les termes « Rom », « Roumanie », « Român » (qui signifie « roumain » dans cette langue du même nom) ou encore « Roma », la capitale italienne qui est aussi le pluriel de Rom en romani et en anglais, ces différents termes ayant des origines étymologiques distinctes, sans aucun lien entre elles. L'autre argument avancé est la prononciation du mot « rom » en romani qui double le « r », ou encore l'écriture de « rom » avec deux « r » dans certaines variantes du romani.

Quant au terme « Tsigane », il est dorénavant banni du langage officiel – celui-ci se voulant politiquement correct – sous prétexte qu'il ne semble pas vraiment convenir aux individus en question, en raison de son caractère stigmatisant. Ses détracteurs, les mêmes militants que nous qualifierons d'« élites rroms », précisent par ailleurs que c'est un mot créé par les *gadjé* et soulignent alors son imprégnation de connotations péjoratives.

Mais la volonté de rétablir une position éthique semble apporter d'autres confusions. Ainsi le Conseil de l'Europe préconise aujourd'hui l'emploi du « terme "Rom" utilisé de manière générique pour désigner l'ensemble des peuples parlant une variante de la langue romani et/ou partageant une identité ethnique, une culture et une histoire communes ». <sup>7</sup> Or il convient de souligner les paradoxes sous-jacents à ce texte : il reprend la définition classique du groupe ethnique par les critères mis en avant alors que l'histoire des Roms démontre un certain éclatement entre les groupes tsiganes, résultant directement des pays traversés et des situations rencontrées, ce qui rend difficile l'acceptation de cette définition uniformisante. Par ailleurs, le Conseil de l'Europe utilise le même terme pour singulariser un des trois groupes de cette population, ce qui ne permet pas de saisir au premier abord de qui il s'agit : « *Les Roms sont -avec les Sintés et les Kalés- une des trois grandes branches des Roms, population originaire du nord de l'Inde.* » <sup>8</sup>

Cela ne facilite pas la communication globale, chacun devant jongler comme bon lui semble avec diverses recommandations, confusions, refus et auto-désignations. Au sein du gouvernement roumain, le terme en vigueur pour définir ces individus présents dans le pays, employé dans les rapports officiels du gouvernement comme dans les médias nationaux, est celui de *Rom* ou *Rrom*. Il est intéressant de noter que le Ministère des Affaires Étrangères roumain a présenté, il y a quelques années, un mémorandum au gouvernement afin de lui demander d'utiliser le terme «*Țigan*» et non «*Rom*» dans les documents officiels, évitant ainsi la possibilité d'identification des Roumains avec les membres de cette population. Les organisations roms ont protesté et il a alors été décidé d'employer la formule «*Rrom*». Au vu de ces divergences, on trouve alors une grande diversité dans l'utilisation réelle des termes : *Țigani*, *Romi* et *Rromi* (au pluriel), *populația romă* (population rom) et *comunitatea romilor* (communauté des Roms), ces termes étant accordés à la grammaire du pays. <sup>9</sup> Il en est de même dans les documents provenant des organisations affiliées aux Roms, qui se servent - pour certaines - également de l'orthographe doublant le « r ».

Pour cette recherche qui concerne la Roumanie, il m'a semblé judicieux de prendre en compte la terminologie utilisée par les habitants du village de ma recherche, à savoir le terme «*Tsigane*» le plus souvent, et en certaines circonstances seulement, celui de

---

7 « Support for Roma communities in Central and Eastern Europe », Rapport du conseil de l'Europe ([www.coe.fr](http://www.coe.fr))

8 « Glossaire sur les Roms et les Gens du Voyage » ([www.coe.int/T/DG3/RomaTravellers/source/Glossaireroms.doc](http://www.coe.int/T/DG3/RomaTravellers/source/Glossaireroms.doc))

9 Programul de Guvernare, Capitolul 25 - Politici în domeniul relațiilor interetnice, Site Internet du gouvernement roumain ([www.guv.ro](http://www.guv.ro))

« Rom ». Or pour ce qui concerne des considérations plus générales, il nous arrivera parfois d'utiliser le terme de « rom » en tant que terminologie officielle nationale, dont le sens, nous le verrons, peut s'avérer différente, de celui de « tsigane ».

#### 1.4. Le statut de « minorité nationale » en question

C'est à la chute du régime de Ceaușescu que les « Roms », comme les Hongrois, les Allemands de Roumanie (Saxons) et d'autres populations<sup>10</sup> résidant dans ce pays sont officiellement reconnus comme « minorité nationale ». Le Conseil du Front du Salut National publie en 1990 une déclaration concernant les droits des minorités nationales de Roumanie, qui sera élaborée et adoptée par la nouvelle constitution de Roumanie le 8 décembre 1991. Que signifie cette appellation, en théorie et en pratique?

Au niveau européen, la notion de « minorité nationale » est souvent utilisée comme terme générique pour désigner des minorités religieuses, linguistiques, ethniques et culturelles. Dans sa « recommandation 1201 relative un protocole additionnel à la Convention européenne des Droits de l'Homme sur les droits des minorités nationales » (adopté en 1993), le Conseil de l'Europe en donne une définition précise : *« l'expression "minorité nationale" désigne un groupe de personnes dans un État qui résident sur le territoire de cet État et en sont les citoyens, entretiennent des liens anciens, solides et durables avec cet État, présentent des caractéristiques ethniques, culturelles, religieuses ou linguistiques spécifiques, sont suffisamment représentatives tout en étant moins nombreuses que le reste de la population de cet État ou d'une région de cet État, sont animées de la volonté de préserver leur culture, leurs traditions, leur religion ou leur langue »*.<sup>11</sup>

En pratique, il convient alors aux Etats de prendre en compte ces minorités nationales, de les respecter tout en les inscrivant dans la société. Ceci n'est pas une tâche aisée, c'est pourquoi l'expression « problèmes de minorités » est assez récurrente dans l'actualité. En effet, on peut définir trois ensembles de questions qui se posent actuellement: Quelle forme étatique permettrait le « mieux de vivre » dans une situation de mixité, qu'elle soit ethnique, linguistique ou religieuse? Comment instaurer le « vivre ensemble » qui est le support de l'unité de la nation? Comment assurer le respect des droits des minorités? Ces interrogations, valables pour l'ensemble du continent européen, se posent avec une acuité particulière en Europe centrale et orientale, cette zone qui

---

<sup>10</sup> Vingt au total

<sup>11</sup> Site Internet du Conseil de l'Europe ([www.coe.fr](http://www.coe.fr))

représente un enchevêtrement de minorités et un creuset pour des nationalismes réactivés depuis la chute du mur de Berlin.

Depuis son adhésion au Conseil de l'Europe, le 7 octobre 1993, la Roumanie essaie, après un passé controversé, de parvenir à une véritable démocratie et, pour ce faire, a signé plusieurs traités internationaux en 1995 dont la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1966, la Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale et la Convention-cadre des langues minoritaires. Cela semble témoigner d'une volonté de positionnement au sujet des minorités nationales, tout du moins en apparence. En outre, la constitution roumaine comporte plusieurs articles sur l'intégration des minorités comme l'article 62 permettant aux minorités le droit d'avoir la possibilité d'être représentées comme force politique autonome au parlement de Bucarest, ayant chacune au moins un siège de député, même si elles n'obtiennent pas suffisamment de voix. L'article 128 prévoit également que « les citoyens roumains appartenant aux minorités nationales ont le droit de s'exprimer dans la langue maternelle devant les instances de jugement. »

Mais la situation actuelle de la minorité rom en Roumanie semble paradoxale. Malgré ces textes de lois, leurs droits sont peu respectés et leur reconnaissance culturelle ne semble pas aller de soi. Notons que la situation des Roms diffère des autres minorités nationales car celle-ci est considérée comme « dispersée », c'est-à-dire qu'elle n'est liée à aucun Etat-Nation. On imagine alors que cela peut rendre la situation plus délicate au sujet du respect des droits par exemple, n'ayant pas d'« Etat référent » vers lequel elle puisse se tourner pour bénéficier d'un appui en cas de problème, étant alors soumise aux exigences de la population du pays de résidence.

Par ailleurs, il convient de s'attarder sur le fait qu'en Roumanie, les statistiques officielles et recensements sur la base de catégories ethniques sont en vigueur depuis le régime communiste, impulsés par l'Empire des Habsbourg (dont faisait partie la région de Transylvanie) qui en faisait déjà usage auparavant. En effet, tout au long du régime communiste roumain, deux variables reviennent dans les recensements pour tenter de fixer l'altérité : langue maternelle et « nationalité », cette dernière étant convoquée à partir du recensement de 1956 en remplacement du terme de *neam* (filiation). Mais le contenu reste inchangé. Il est intéressant de se pencher sur ce terme officiel utilisé de « *naționalitate* » en roumain, qui signifie « nationalité » en français. Pourtant, les différentes catégories de population que l'on retrouve en majorité dans le pays sont les suivantes : « *români* » (roumains), « *maghiari* » (hongrois), « *germani* » (allemands) et « *rromi* » (roms). Il est

clair que ces catégories sont basées sur l'ethnicité, mais au vu de la configuration du pays, plutôt sur une ethnicité vécue et ressentie en termes d'appartenance à une communauté ou simplement d'origine. En effet, les personnes se déclarant autres que « Roumains » sont tous ressortissants de Roumanie ; dans la conception française de la nationalité, ils seraient donc de nationalité roumaine. Or l'on peut trouver en Roumanie, des « citoyens de nationalité différente » ( *cetățeni de naționalitate diferită* ), ce qui est révélateur d'une autre approche politique et sociale de traitement des minorités. Selon l'étude de Bénédicte Michalon, le concept roumain de nationalité provient du « Printemps des Peuples » en 1848 après lequel l'idée de nationalité est mobilisée afin de « *désigner désormais les minorités entrées en résistance face aux Etats dans lesquels elles ne peuvent exercer de fonction directrice* » (2003 : 22). Dans cette notion ainsi complexifiée par les austro-marxistes se retrouvent alors intégrés des enjeux de pouvoir et des rapports de domination entre des entités collectives. Ce terme de nationalité, comme l'a également noté Michalon, est aujourd'hui toujours employé dans sa signification collective en Roumanie ; elle y ajoute une précision : « *Mais le mot a un autre sens dans la Roumanie contemporaine, davantage empreint de la composante identitaire. La nationalité d'un individu, c'est ce qu'on appellera plus tard son ethnicité. Cette seconde signification imprègne la vie de toute personne car elle est à la base de la déclaration de l'identité civile.* » (Michalon, 2003 : 22-23). Ainsi il est compréhensible qu'aujourd'hui, en Roumanie, les deux concepts de nationalité et de minorité ethnique ou nationale soient utilisés indifféremment. Par ailleurs, les « Roms/Tsiganes », bien qu'ils n'aient pas d'Etat extérieur « de référence », sont considérés, du point de vue de l'appellation, sur le même plan que les autres minorités présentes dans le pays.

A travers cette partie, nous avons cerné les caractéristiques générales de cette catégorie de « Tsigane », puisque ce sont ces liens entre représentations, histoire et politique qui forment le contexte dans lequel s'inscrit le rapport à aux individus identifiés de cette manière. Concrètement, il s'agit maintenant d'analyser le poids de cette catégorie identificatoire en analysant son processus de « mise en œuvre » ainsi que le rôle joué par les institutions dans sa perpétuation.

## 2. Comprendre les relations entre l'école et les « Tsiganes »

Selon plusieurs études sur la Roumanie réalisées par l'UNICEF comme par le Roma Education Fund (2007), alors qu'au niveau national, 2,8 % des enfants ne sont pas scolarisés, ce chiffre atteint chez les « Roms/Tsiganes » 18 % à 20%, population dont un quart des membres de plus de seize ans est illettré. En plus de ces phénomènes de déscolarisation et d'illettrisme, ces rapports soulignent la discrimination subie par les enfants « roms/tsiganes » à l'école, la ségrégation dont ils font souvent l'objet, etc.

Il semble donc évident qu'à l'heure actuelle, il y ait une réelle difficulté d'« intégration » de ces enfants dans le système scolaire roumain. C'est un fait : l'éducation des « Roms/Tsiganes » pose problème, c'est pourquoi elle a été définie comme axe prioritaire de l'Union Européenne qui voit en l'éducation « *un outil de citoyenneté* ». En effet, cela peut se comprendre si l'on part du principe que l'on « intègre » une minorité à partir de l'apprentissage de la culture de la société, des normes et des valeurs qui lui sont communes. Cela semble être une des missions de l'institution scolaire roumaine, comme le souligne R. Damian, Secrétaire d'Etat au Ministère de l'Education et de la Recherche lors de la 47ème session de *l'International Conference on Education* qui s'est tenue à Genève en 2004 : « *Preserving the national identity and heritage and traditions, in a world that has become more interdependent, should be one of the most important objectives of the policy makers in the field of education.* »<sup>12</sup>.

Cela nous fait dire clairement que se centrer sur la scolarisation est fondamental pour réaliser cette étude étant donné que ce qui se joue dans les interactions entre les « Tsiganes » et l'école peut nous révéler leurs modalités d'inscription dans la société globale. C'est par ailleurs l'éducation publique, en tant qu'instruction, qui amène au libre exercice de la citoyenneté et de ses fonctions. Il s'agira alors de questionner l'éducation dans le cadre scolaire, celle-ci étant comprise comme la clé de l'intégration sociale et économique.

Pour tenter de saisir les tenants et les aboutissants de ce processus d'« altérisation » qui semble concerner ces individus (comme on l'a vu précédemment), j'ai donc choisi, comme porte d'entrée de ma recherche, de me pencher sur l'institution scolaire, espace au sein duquel se rencontrent les « Tsiganes » et « les autres ». Avant de rentrer dans le cœur de ma recherche ethnographique au sein de l'école du village roumain, il convient en

---

12 [http://www.romaniaunog.org/statements/20040909\\_edu.htm](http://www.romaniaunog.org/statements/20040909_edu.htm)

premier lieu de poser un cadre théorique à notre réflexion. Ainsi nous ferons dans un premier temps le point sur le « fond » des études concernant globalement les rapports entre les « Tsiganes » et les institutions, notamment celle qui nous intéresse ici, l'Ecole. Nous verrons alors en quoi l'orientation générale de ces recherches détermine nécessairement la compréhension commune de cette problématique. Dans un second temps, il s'agira, pour notre recherche, de se positionner clairement quant à notre approche de cette même question.

### 2.1. L'approche des « tsiganologues » : point critique

Partant bien souvent des questions de nomination entre les « groupes tsiganes » et « les autres », nombre d'études de « tsiganologie » de ces dernières décennies s'arrêtent en premier lieu sur le terme de « *gadjé* » utilisé par les « Tsiganes » pour désigner les non-Tsiganes qui les entourent. Cette appellation que l'on retrouve en pratique chez tous les « groupes tsiganes » est alors comprise par les chercheurs comme une logique de distinction qui s'apparente à un marqueur identitaire car renvoyant à un certain « *code culturel* » régi par des principes de séparation et de distinction (notam. Liégeois, 1997). Dès lors, les « Tsiganes » sont appréhendés par les scientifiques comme posant une véritable frontière symbolique et sociale vis-à-vis des *gadjé*, et plus avant, ces derniers affirment que cette frontière participerait de la construction de l'« identité tsigane », celle-ci trouvant son fondement dans l'opposition et la différence, que ce soit avec d'autres « groupes tsiganes » ou avec les *gadjé*. Ainsi, une différence de mode de vie et de valeurs, ainsi qu'un fort sentiment d'appartenance au groupe sont constamment mis en avant pour démontrer ces distinctions et affirmer alors que l'enjeu, pour les « Tsiganes » est de maintenir son originalité, donc de préserver son identité, ce qui implique l'autovalorisation et la dévalorisation de l'Autre. Cet enjeu est automatiquement relevé par le fait que les « Tsiganes » correspondent à une « minorité » vivant nécessairement dans des sociétés « autres », non-tsiganes, donc définies par d'autres, comme le note notamment Patrick Williams (1993 : 35) au sujet des Manouches, ces derniers vivant « *dans le monde des gadjé* » et pas seulement « *dans le même monde que les gadjé* ». Cela étant, il s'agit alors, dans de nombreuses recherches, d'expliquer par là l'inadéquation, le « *malentendu* » (Chartier & Cottonnec, 1989), la confrontation voire les conflits résultants des situations de contact entre « Tsiganes » et « *gadjé* », notamment dans leurs rapports avec les institutions.

En ce sens, le travail de Bernard Formoso (1986) est un exemple de ce type de thèse développée pour « comprendre les Tsiganes » : il présente les « habitudes ethniques » (en

se basant sur l'éducation, caractérisée selon lui par une grande liberté de l'enfant et du souci d'éviter la privation de ses besoins et envies) comme des principes fondateurs et explicatifs d'un habitus de mobilité et d'un « ethos » d'indépendance qui caractérisent les activités socio-économiques des « Tsiganes » de sa recherche. Ces traits sont alors compris comme étant à l'origine de l'exclusion par la société environnante, ce qui maintiendrait alors ces « Tsiganes » à distance et les inciterait à pérenniser ces traits culturels qui visent, pour les individus, à maintenir une frontière avec les *gadjé*.

A partir de cette base théorique communément admise, développée et perpétuellement renouvelée (cf. Meunier, 2007) chez les « tsiganologues » de la dernière décennie, le rapport des « Tsiganes » aux institutions est envisagé – logiquement – comme une relation nécessairement dichotomique de par les différences « culturelles » et/ou « ethniques » des premiers. On retrouve cette orientation dans les quelques recherches concernant l'institution scolaire ou visant plus précisément à saisir les enjeux autour de l'éducation des individus identifiés comme « Tsiganes » à l'école (Cannizzo, 1996 ; Delsouc, 2002 ; Liégeois, 1997 ; Reyniers, 2003). Ainsi la démarche qui prévaut chez les « tsiganologues » est la suivante : il s'agit en premier lieu, pour les chercheurs, de comprendre les tenants et les aboutissants de la socialisation de l'enfant « tsigane » au sein du milieu familial – ce qui se traduit, dans la majorité des travaux, par le milieu « ethnique » ou « culturel ». Cela revient donc à saisir en premier lieu les caractéristiques de ce milieu ou « groupe » en termes d'« identité » culturelle, celle-ci étant, on l'a vu, reliée d'une façon particulière à la dimension sociale. Nous proposons maintenant d'élaborer une synthèse de ces analyses qui se basent sur l'acte éducatif (objectifs et spécificités) en œuvre dans l'« environnement tsigane » pour en tirer des conclusions sur le rapport de ces individus à l'institution scolaire. Il s'agit d'examiner l'argumentation que nous donnons à voir ici en détail.

#### Identité culturelle et caractéristiques de la socialisation de « l'enfant rom »

Comme le souligne clairement Michel Delsouc (2002), les valeurs communautaires des Roms<sup>13</sup> rejaillissent inexorablement sur l'éducation des enfants. Les enfants roms et le monde des adultes ne sont pas divisés. Les enfants sont indissociables de la famille, ils sont présents tout le temps et participent à tous les événements. En effet, l'enfant rom n'est

---

<sup>13</sup> Pour plus de commodité dans la lecture, nous choisissons arbitrairement d'utiliser le terme de « rom » sans guillemets dans cette partie, celui-ci étant le plus couramment employé par les scientifiques et renvoyant, comme on l'a vu, à la notion de « minorité » pour appréhender ces individus, ce qui est le cas dans ces recherches.

jamais mis à l'écart des préoccupations et des discussions du groupe familial ; il en fait même partie prenante. Il mûrit très vite, l'autonomie, le sens des responsabilités et des valeurs communautaires étant au centre des valeurs éducatives qu'il reçoit. L'enfant rom bénéficie alors d'une éducation différente des autres enfants de la société dans laquelle il vit. Selon Delsouc, la notion d'éducation, telle qu'elle est appréhendée en « *milieu tzigane* » présente trois spécificités. Il s'agit premièrement de « *permettre à l'enfant de prendre conscience de son état de Tsigane et de se l'approprier* », ce qui renvoie aux obligations que sont les devoirs, le respect ainsi que l'autonomie. On note ici que le poids considérable de l'identité tzigane est au cœur même de la construction de la personnalité de l'enfant. Deuxièmement, « *l'acte éducatif s'adresse à la personne et pas seulement à l'enfant* » : en effet, l'individu tzigane apprend toute sa vie, ce qui renvoie aux notions de complémentarité et d'adaptabilité qui constituent une grande part de leur identité. Enfin, « *l'éducation ne s'adresse qu'à l'être social* » puisque l'enfant « tzigane » n'existe que par le groupe. L'éducation s'exprime donc au travers du groupe d'appartenance et porte sur le respect des organisations familiales et des valeurs communautaires. S'installe alors très tôt chez l'enfant une prise de conscience de la place et de la responsabilité des uns par rapport aux autres dans le groupe. Par ailleurs, Michel Delsouc parle d'un « *devoir pour tout un chacun* » en ce qui concerne l'éducation de l'enfant au sein du groupe communautaire. Dès lors, l'éducation n'est pas l'affaire d'un individu ou des seuls parents mais du groupe entier (Delsouc, 2002 : 56). Il affirme alors que les objectifs de l'éducation « *en milieu tzigane* » seraient de connaître son milieu (organisation, spécificités) et de trouver sa place dans celui-ci. Ainsi l'auteur considère que cette éducation révélerait l'identité culturelle marquée de la « *minorité tzigane* » (notamment en termes d'opposition symbolique Tsiganes/gadjé), la socialisation de l'enfant étant mise en œuvre au regard de cette affirmation identitaire, ayant pour but premier de préserver l'identité tzigane et de « *devenir avant tout un Tsigane* ». Cette identité, au fondement du processus de socialisation de l'enfant, s'exprimerait donc à l'intérieur du « groupe », comme à l'extérieur, dans les rapports avec les *gadjé*.

Les pratiques propres aux Roms, quotidiennes, sociales et économiques, sont vécues et apprises par imprégnation dans la vie en communauté. Par la suite, ces pratiques sont réappropriées par le biais de jeux, le mimétisme, et différenciées selon son appartenance sexuelle: celles des femmes pour les filles et celles des hommes pour les garçons. L'enfant apprend donc à acquérir très jeune les comportements du groupe. Soulignons également que lors d'apprentissages « concrets » de l'enfant rom, l'enseignement s'effectue au travers

d'une relation de communication entre enseignant et enseigné, et non au travers d'une relation hiérarchique. L'individu rom, quand il enseigne, ne détient pas un savoir mais une connaissance qu'il désire faire partager à son élève. Ainsi l'enseignement est individualisé, et le respect des dispositions de l'élève rom est souligné. Quant aux méthodes d'éducation, elles sont non directives, ce qui fait dire à certains que l'éducation de l'enfant rom est celle de « l'enfant Roi ». Ainsi, dès son plus jeune âge, les besoins (manger, dormir, bouger...) de l'enfant rom sont assouvis dès l'instant où ils se manifestent, avec une liberté totale dans l'espace et dans le temps. On note ici l'importance culturelle de l'immédiateté, le « pressant présent » : il faut être servi tout de suite si l'on vient de décider quelque chose ou s'il y a un problème. L'enfant vit alors selon son bon plaisir, mais aussi en s'adaptant et en imitant le monde des parents. En effet, comme le souligne clairement Jean-Claude Berthier (1979 : 415), « *l'éducation que reçoit le petit enfant ne le met à aucun moment face à une intervention active* » mais notons qu'« *il ne faut pas en conclure un désintérêt de la part des familles* », car elles sont très présentes, entourent l'enfant, et « *en cas d'évènements graves leur implication sera totale* ». Avec l'enfant, le groupe familial utilise la persuasion et l'injonction, et non le commandement. Il semble que les parents roms ne se sentent pas les détenteurs de justifications ou de pouvoir pour interdire et organiser la vie de leurs enfants. C'est donc l'enfant qui décide de sa façon de vivre, connaissant apparemment une absence de frustration, d'intervention et de contrainte. Or Berthier note que « *cette apparente fantaisie à laquelle est livrée l'enfant selon ses instincts n'est limitée que par les interdits du groupe, ensemble de règles qui s'imposent à lui et qu'il apprend à respecter dans ses relations avec les membres de la famille* » (1979 : 416). Une certaine autorité est ainsi assurée par le tissu des relations de parenté et surtout par l'empreinte inconsciente du groupe sur l'enfant. Cela nous amène donc à penser que cette absence d'interdits manifestes, cet apparent « laisser faire » aurait d'une certaine façon pour résultat de renforcer l'attachement de l'enfant rom à son groupe communautaire et de marquer la frontière entre le monde rom et le monde extérieur.

On peut alors affirmer que les enfants sont éduqués à l'autonomie, à être comme des adultes. Cette forme d'éducation semble aussi étroitement liée aux conditions économiques que connaissent la plupart des Roms. Lorsque les familles se trouvent dans des situations très précaires, l'enfant est, comme tout individu, d'emblée investi du statut d'agent économique à part entière. Les enfants étant nombreux dans les familles roms en Roumanie, leur contribution à la survie économique de la communauté est un apport non négligeable qui leur apparaît comme « normal », « naturel », « évident ».

Le rapport de la minorité à l'institution scolaire compris comme une « confrontation identitaire »

Notons tout d'abord, en accord avec J.P. Liégeois, que « *scolariser les enfants est une option culturelle* », une « *démarche qui s'inscrit dans un certain contexte culturel et dans un certain vécu historique* » (Liégeois, 1997 : 188). Ainsi aujourd'hui, dans la société roumaine par exemple, une bonne partie de l'éducation des enfants se produit dans le cadre de l'éducation scolaire. Or le partage de l'institution scolaire, de ses usages et finalités, n'est pas une règle : cela semble clair au sein de la minorité rom qui voit dans l'école une institution de la culture dominante. En effet, pour les Roms, l'institution scolaire ferait, d'après lui, partie du monde des *gadjé*. Ainsi l'on peut s'imaginer quelle peut être la représentation de l'École pour les familles, qui est à relier à la représentation des *gadjé*, pouvant se simplifier à l'expression « nous et eux » ; l'école fait donc partie du monde extérieur des *gadjé*, monde qu'il « faut » craindre car étranger et incertain, par opposition à la communauté familiale et à son espace de vie.

En Roumanie, l'école fait d'autant plus partie d'un univers traditionnellement menaçant depuis des siècles que la minorité rom a subi des siècles de politiques esclavagistes et assimilationnistes. Ainsi J.P. Liégeois insiste sur le point selon lequel « *il convient d'éviter, comme une erreur irrémédiable, une séparation totale entre la scolarisation des enfants de travailleurs migrants ou tsiganes et celle des relations qu'entretiennent leurs parents avec la société d'accueil* » (Liégeois, 1997). En tant que minorité ethnique, la relation des « Tsiganes » à l'école n'est pas dénuée d'enjeux si l'on convient que l'intervention de la culture dominante s'exerce principalement dans le domaine de l'éducation à travers l'institution scolaire. En effet, on intègre une communauté à partir de l'apprentissage de la culture de la société (culture dominante), des normes et des valeurs qui lui sont communes. Or il convient de noter le rôle fondamental, et parfois négatif, que peut jouer l'école dans le contexte d'une politique de négation des minorités : elle peut, dans certains cas, participer à l'assimilation des groupes minoritaires qui y sont soumis. Les familles roms manifesteraient alors leur crainte au sujet de l'école par l'expression d'une certaine peur que leurs enfants deviennent « des vrais *gadjé* », ce qui fait directement écho à la conclusion de Liégeois selon laquelle « *L'école peut former, mais en formant, conformer, réformer ou déformer.* » (1997: 188). Les logiques de socialisation de la culture dominante imposées par l'institution scolaire se révéleraient alors complètement étrangères avec le fondement et les pratiques socialisatrices en œuvre au sein de la minorité

rom. On pourrait même parler d'antinomie entre ces deux socialisations, la socialisation familiale excluant d'emblée la socialisation scolaire.

A la lumière de ce que nous venons de voir, il semble clair que les Roms percevraient la fréquentation de l'école comme une pratique impliquant une transformation de leur culture, de leur identité, ce qui serait pour eux la menace par excellence. Aux yeux des Roms, l'institution scolaire incarnerait en effet la domination qui pèse sur les sociétés « traditionnelles » et/ou minoritaires. Les conflits de valeurs entre l'école et le milieu d'appartenance semblent exacerbés dans le cas des Roms. Dès lors, aussi bien pour les parents que pour les enfants, l'entrée à l'école serait synonyme de rupture, la société et les modes de socialisation roms n'intégrant pas, dans leur contexte, l'institution scolaire. Ceci impliquerait alors une prise de distance des Roms par rapport à l'institution scolaire. Cette prise de distance, que révélerait l'« échec scolaire » voire la déscolarisation, serait alors compréhensible dans le sens où l'intégration pose aux Roms un problème fondamental au niveau culturel en partant du principe selon lequel toute mise en commun implique une perte identitaire, un renoncement à soi, à ses origines, à ses traditions. Or ceux-ci ne semblent pas vouloir renoncer à leur identité culturelle pour s'intégrer dans le langage commun de la société.

Ainsi, face à l'école, les Roms feraient de la résistance dans le but de conserver leur identité culturelle, et la déscolarisation est alors comprise comme une forme de revendication identitaire. Il ressort donc de cette argumentation synthétique que les Roms, par la déscolarisation, dénonceraient la destruction de leur identité et de leur culture ainsi que le rôle normalisateur joué par les institutions de la culture dominante telles que l'école. Ce positionnement face à l'institution scolaire, défini par une absence de relation, paraîtrait alors révélateur d'une place en marge de la société roumaine globale, uniformisée, que les Roms sembleraient, d'une certaine façon, revendiquer. Cette argumentation démontre alors que cette « minorité rom » se caractériserait par une forte affirmation identitaire voire un repli sur soi.

## 2.2. Positionnement personnel de recherche

Ces études dont nous venons de montrer un aperçu identifient la « culture » ou « l'identité ethnique » comme un problème central du rapport des « Roms/Tsiganes » à l'école. J'étais moi-même partie sur mon « terrain » avec cette hypothèse en tête, m'appêtant à la confirmer au vu de la convergence théorique de mes lectures. Or la réalité

qui me frappa de plein fouet en arrivant dans le village m'apparut comme totalement différente. D'une part, comme je l'ai évoqué dans l'introduction, j'ai rapidement saisi que « quelque chose » se jouait concernant l'affirmation de l'identité de « Tsigane » (les habitants ne parlant pas de « Roms »), celle-ci ne paraissant pas aussi claire et définie que ne me l'avaient laissé pensé les ouvrages scientifiques. D'autre part, tous les enfants identifiés comme « tsiganes » étaient inscrits à l'école et, la fréquentaient, à l'exception de quelques uns.

Dès lors, ni l'approche en termes de « culture » rom ou tsigane, ni les conclusions sur la déscolarisation de ces enfants ne convenait à mon « terrain ». Ces constats premiers que j'ai pu faire ont largement déterminé l'orientation de ma recherche – qui a été définie précédemment. Il s'agit donc maintenant d'éclaircir mon positionnement sur cette partie de l'enquête concernant les rapports entre ces individus et l'école afin de signifier et d'expliquer par là la distance que je prends avec les recherches des « tsiganologues ». Concrètement, nous proposons alors de déplacer – voire d'inverser – la perspective de compréhension des rapports entre la « minorité rom/tsigane » et l'institution scolaire, en choisissant de partir de cette dernière pour comprendre ce qui se joue dans l'espace scolaire – et non de la « minorité », donc de l'espace familial, puisque cette façon de procéder nous paraît trop connotée d'emblée en termes de « culture » ou d'« ethnie ». Notre approche s'explique donc par le choix de notre objet de recherche qui revient à questionner cette « identité » de « tsigane » ; dès lors, refusant de considérer ces individus dénommés « tsiganes » comme ayant a priori une « identité » culturelle ou ethnique déterminée car cela reviendrait à valider la catégorisation que nous souhaitons interroger, on comprend bien qu'il nous est nécessaire de partir de l'institution scolaire pour mener à bien cette réflexion.

Nous pensons, de la même façon que les « tsiganologues » dont il était question précédemment, que l'analyse de la scolarisation est pertinente pour cerner l'inscription des individus identifiés comme « Tsiganes » dans la société. La socialisation repose en effet sur l'incorporation de normes et de valeurs, mais aussi de rôles et de statuts. Notons que le statut, assigné et acquis, détermine les façons de se « comporter » au sein de la société. Dès lors, analyser le processus de socialisation à l'œuvre sous l'influence des agents sociaux que sont les membres de l'institution scolaire nous permettrait de cerner le « rôle social » des « Tsiganes » dans la société roumaine.

De façon générale, il semblerait que les institutions jouent un rôle important dans les

processus d' « altérisation », étant donné que dans leurs relations à celles-ci, les personnes définies comme « autres » se confrontent au modèle dominant qui prétend incarner, en opposition, la norme et la normalité. Ainsi en est-il de l'école qui, par ailleurs, me paraît être un observatoire privilégié en ce qui concerne mon questionnement général, en raison du public auquel elle s'adresse : les enfants, ces derniers se situant dans la période de leurs vies où ils n'ont connu que la socialisation familiale et vont se confronter pour la première fois à un contexte autre. L'intervention des institutions sur les individus s'exerce donc en premier lieu, dans leurs vies, dans le domaine de l'éducation. L'école peut alors être comprise comme le lieu par excellence dans lequel se révèlent et se mettent en scène les processus premiers d' « altérisation », si l'on procède à une analyse fine des relations entre les membres de cette institution et les enfants scolarisés. Ainsi, il nous paraît judicieux de partir des inégalités sociales que connaissent globalement, comme on l'a montré, les dénommés « Tsiganes ». Comment comprendre cette perpétuation des inégalités qui semblent inhérentes à l'« identité tsigane » en observant les interactions au sein de l'espace scolaire ?

Nous pouvons, pour cela, mobiliser en premier lieu « la » grande théorie française de sociologie « classique » de l'école, qui est celle développée par Pierre Bourdieu (1970) sur la « reproduction ». Pour résumer rapidement, Bourdieu mettait en avant, à cette période, les inégalités des chances concernant l'accès à l'enseignement supérieur, donc à la réussite sociale, pour les fils de cadre et les fils d'ouvrier. Il dénonce alors une tendance à la « reproduction » des catégories sociales. Selon lui, cette reproduction s'explique par la différence de dotation en capitaux entre dominants et dominés, les premiers jouissant de forts capitaux culturels, économiques et sociaux susceptibles d'aider les individus dans le domaine scolaire puis professionnel, contrairement aux seconds qui seraient, eux, faiblement dotés en capitaux. Il convient de souligner que pour Bourdieu, c'est l'école qui est au centre de cette reproduction. Cette affirmation selon laquelle l'école n'est donc pas neutre correspond là à un grand renversement de la pensée de l'époque, qui voulait croire en une ascension des classes populaires. La théorie de Bourdieu revient globalement à penser l'école comme une instance favorisant cette reproduction des inégalités sociales et reflétant alors la distribution du pouvoir dans la société. En effet, l'école véhiculerait la culture dominante, si bien que les enfants de dominants s'adaptent facilement au système scolaire alors que les enfants de dominés connaîtraient des difficultés, voire des problèmes d'acculturation, la culture scolaire leur étant complètement étrangère. Finalement, on retrouve chez Bourdieu une explication holiste des inégalités scolaires,

puisqu'il l'explique par un autre fait social : les inégalités sociales. Donc, selon lui, tant que l'école traitera de la même manière des enfants aux « atouts » différents, elle ne fera que reproduire les inégalités sociales.

Notons que cette théorie semble toujours d'actualité puisqu'elle fait écho aux conclusions des travaux roumains en sociologie de l'éducation qui insistent sur l'augmentation des inégalités des chances dans l'éducation, de façon générale après la période communiste (Neagu, Stoica, Surdu, 2003). Par ailleurs, dans leur rapport de recherche concernant l'éducation et la production de frontières sociales, De Saint-Martin et Gheorghiu (2007 : 152) précisent que l'école, en Roumanie, « *a du mal à intégrer les catégories les plus défavorisées* ».

Or la théorie de la « reproduction » envisage l'école de façon totale, comme un appareil, sans se questionner sur les pratiques concrètes des individus en son sein, enseignants et élèves. Par ailleurs, il convient de dépasser cette notion de « minorité » largement utilisée pour définir les individus identifiés comme « Tsiganes » et rendre compte de leurs expériences face aux institutions. En effet, cette appréhension globalisante et abstraite ne nous semble pas vraiment pertinente au regard de la vie quotidienne. Si nous souhaitons également nous interroger sur le rôle de l'école vis-à-vis d'individus qualifiés comme appartenant à une « minorité ethnique », il nous paraît nécessaire de questionner cette affirmation première concernant leur identification. Au-delà d'une volonté politique d'intégration des « ethnies minoritaires », il apparaît qu'il existe des modalités de mise à distance, de création ou de recréation d'assignations identitaires en fonction de l'origine, au sein de certaines institutions, et notamment, comme le soulignent Cossée, Lada et Rigoni (2004 : 35) : « *par une institution pourtant clef dans l'inclusion des personnes à la société : l'école* ». Ce sont ces modalités que nous proposons de mettre à jour et d'analyser ici étant donné que ces assignations identitaires, « communautaires » et sociales, reposent sur des processus qui doivent être déconstruits. Ainsi Françoise Lorcerie affirme que l'ethnicisation « *invite à penser les processus qui (...) dans l'école, fabriquent de "l'ethnique"* » (Lorcerie, 2002).

Ainsi de façon plus concrète, en nous situant dans une perspective sociologique interactionniste, nous manifestons notre volonté de considérer les individus, élèves et enseignants, comme « acteurs » de « *l'expérience scolaire* », à la manière de Dubet et Martuccelli (1996). Nous insisterons alors plus particulièrement sur les actions des enseignants qui, de par leurs façons d'appréhender les élèves, nous paraissent à la fois

influer sur la construction des « expériences scolaires » des élèves et, en conséquence, sur la construction d'eux-mêmes en tant que sujets. En ce sens, nous envisageons l'espace scolaire à la fois comme espace de construction de catégories et comme espace de construction de « soi ». Ce faisant, il s'agit de questionner le rapport entre l'expérience scolaire, la prégnance des frontières sociales et le mode de construction de celles-ci. L'éducation, dans sa forme scolaire, nous paraît jouer un rôle important dans la production de ces frontières, de cette altérisation, dans le poids de « limites » socialement définies et concrètement tracées dans la socialisation des individus.

Notons que pour Hannah Arendt (1972 : 242), « *l'école n'est en aucune façon le monde [...], elle est l'institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé que constitue le foyer pour permettre la transition entre la famille et le monde* ». En ce sens, l'étude des interactions entre enseignants et élèves nous permet d'interroger les modalités de mise en lien entre des milieux et univers sociaux différents ; on imagine aisément que cela se fait dans le cadre de tensions, voire de violence symbolique.

Nous verrons donc en quoi l'« expérience scolaire » nous semble participer à l'objectivation des structures sociales et des systèmes de catégorisations. Marqueurs de frontières sociales, celles-ci peuvent être alors comprises comme le résultat des dynamiques de différenciation sociale.

## **II. Regards et pratiques de l'institution scolaire du village**

L'angle d'approche de ma recherche consiste donc à s'interroger sur les relations qu'entretiennent dans les deux sens les familles « tsiganes » et l'institution scolaire roumaine, ces deux « entités » se rejoignant dans un même espace, l'école. Il s'agit de tenter de comprendre, en observant les interactions dans l'espace scolaire du village de ma recherche, ce qui sous-tend cette relation pour chaque « partie » et d'en tirer des fils permettant d'avancer dans la compréhension des processus d'« altérisation » concernant les individus dénommés « tsiganes ».

Que produit cette rencontre dans l'espace scolaire ? Comment les expériences d'interactions entre les enfants et l'école produisent-elles des Sujets ? Quelles sont les conséquences de la catégorisation sur la construction de soi dans une institution qui forme des Sujets et plus précisément en quoi le rapport à l'école participe d'une expérience de subjectivation et d'assujettissement du « Sujet Tsigane » ?

### **1. Enseigner dans un « village tsigane »**

#### **1.1. Cadre scolaire et fréquentation**

Le village est un chef-lieu communal. Les élèves des villages environnants y sont donc scolarisés au cycle secondaire. L'école, située au centre, comprend deux bâtiments : l'un pour le cycle préscolaire (de trois à sept ans) et l'autre regroupant le cycle primaire (quatre classes, de six/sept ans à dix/onze ans) et le cycle secondaire, « *gimnazial* », de quatre classes également (jusqu'à quatorze/quinze ans). L'école primaire dans laquelle j'ai effectué mes observations compte soixante élèves. Il est de coutume que chaque instituteur accompagne la « génération » d'élèves de la première à la quatrième classe.

Il y a entre douze et dix-huit enfants par classe. Les élèves identifiés par les enseignants comme étant Roumains ou Hongrois sont largement minoritaires au sein des classes – au nombre d'un ou deux. Cela peut s'expliquer par le fait que la plupart des familles roumaines ou hongroises scolarisent leurs enfants à l'école de la ville la plus proche, dans l'idée de favoriser l'apprentissage de leurs enfants grâce à un « *meilleur environnement* ». Ce qui est ainsi évoqué par ces parents concerne certes la qualité des

fréquentations de leurs enfants (les « Tsiganes » étant pour eux de « *mauvaises fréquentations* »), mais aussi la qualité de l'enseignement. Ils considèrent en effet que celui dispensé à l'école du village est médiocre et l'expliquent par la présence d'une majorité d'élèves « tsiganes » dans l'établissement, ce qui, selon eux, serait synonyme d'un faible niveau scolaire. En outre, ils invoquent également le désintérêt des enseignants pour leur rôle pédagogique. Selon la Directrice de l'école du village, les parents qui font le choix de scolariser leurs enfants dans un autre établissement sont « riches » ou « *intéressés par la compétition* » car à l'école du village, « *il n'y a pas vraiment d'enfants qui sont compétitifs* ». Elle souligne également que les établissements situés en ville sont dotés de matériel informatique et de divers laboratoires, ce que l'on ne trouve pas dans le village. Notons cependant qu'en abordant ce sujet, la Directrice s'est empressée de préciser que les enfants sont scolarisés dans une autre école « *suite aux choix de leurs parents, et non parce qu'à l'école [du village] ils ne pourraient pas apprendre* ».

Légalement, les parents peuvent choisir pour leurs enfants n'importe quel établissement scolaire, sans se soucier de leur domiciliation. Le critère déterminant concernant la scolarisation en ville est très largement un critère financier. Ainsi, au village, la majorité des enfants inscrits à l'école est issue de familles au niveau de vie très faible. En conséquence, ce sont majoritairement des enfants définis comme « Tsiganes » qui sont scolarisés à l'école communale en question. Cette situation de ségrégation de fait est donc le fruit d'une sélection par l'argent. Il convient donc de se demander comment les enseignants appréhendent cette réalité et comment cela se traduit dans leurs pratiques.

## 1.2. Les enseignants et leurs représentations du public

Mihaela, Adela, Claudia et Vera sont les institutrices du primaire. Elles se déclarent d'ethnie roumaine. Les quatre habitent dans la ville la plus proche, à quinze kilomètres du village ; elles viennent en bus tous les jours au village. Toutes originaires de la région, dont l'une, Vera, du village voisin, elles ont des parcours et des personnalités différentes. La Directrice de l'école, en poste dans le village depuis 1989, les présente ainsi lors d'un entretien collectif ayant eu lieu à mon arrivée à l'école :

*« Mihaela est la plus ancienne. Mihaela est ici depuis 1991, donc elle travaille ici depuis 16 ans... Elle a fait le plus d'efforts... C'est-à-dire, elle est arrivée en tant qu'éducatrice suppléante non qualifiée, elle n'avait que le lycée comme études... Elle a aimé ou pas, elle a considéré qu'il s'agit de son devoir et elle a continué ses études pour*

*devenir institutrice... Elle est dure... Mais en même temps sensible... Et généralement elle a eu de bonnes générations d'élèves, alors elle ne veut pas prendre des générations qui ne savent pas écrire, lire... Elle souffre beaucoup, elle a une nature nerveuse et pour cette raison elle insiste beaucoup sur certaines choses. Elle a même eu une classe extraordinaire, parmi les enfants qui ont étudié avec elle au CP il y a même des étudiants... Ou ils ont fini le lycée. Aujourd'hui, elle est très fâchée et triste, car sa classe n'a plus ce niveau-là... Même si ces enfants bénéficient maintenant d'une expérience plus grande du fait qu'elle est plus qualifiée maintenant et qu'elle a accumulé plus de connaissances... Elle n'obtient pas les résultats qu'elle désire.*

*Claudia est ici depuis 97-98, c'est la fille qui a beaucoup changé. Elle est arrivée très timide, tendre, et après elle est devenue plus dure. Exigeante avec elle-même et avec les élèves. C'est-à-dire qu'elle a appris à ne pas tout tolérer. Elle a maintenant une bonne classe, donc sa classe, elle est bonne, elle marche bien.*

*Vera est chez nous depuis cinq ans. Vera est l'institutrice intellectuelle, c'est-à-dire elle crie aussi, s'énerve aussi, mais elle travaille disons d'une manière plus élégante. Mihaela et Claudia travaillent d'une manière traditionnelle, antique, elles considèrent que tenir le crayon dans la main et faire beaucoup d'exercices, ça constitue la base. Vera travaille à un niveau plus élevé, disons, même si elle n'a pas les mêmes résultats que les filles. Suite au fait qu'elle ne travaille pas d'une manière traditionnelle. »*

Adela (que la Directrice ne présente pas à cause d'un petit conflit récent entre elles) est arrivée dans cette école peu après Mihaela. De la même génération, elles sont proches dans leur vision du travail, et proches de la Directrice. Au contraire, Claudia et Vera sont au début de leur carrière et envisagent leur fonction de façon moins rigide. Elles sont plus indépendantes vis-à-vis de la Directrice. Toutes, sauf Vera, sont maintenant titulaires de leur poste dans le village après en avoir fait la demande auprès de l'inspectorat. La majorité d'entre elles aurait préféré avoir un poste en ville, or ceux-ci sont difficiles à obtenir, me confient-elles. Claudia, elle, me déclare qu'elle « préfère travailler à la campagne car les enfants sont moins nombreux et l'ambiance plus chaleureuse ». Notons également qu'elles n'ont pas bénéficié de formation particulière (éducation interculturelle par exemple) visant à les familiariser avec les caractéristiques du public auquel elles sont confrontées, à part Claudia dont les études ont été en partie financées par le « Projet pour l'enseignement rural », une directive du Ministère visant à améliorer l'enseignement en milieu rural. Leurs salaires (qui diffèrent selon leur niveau d'études et leur ancienneté) leur permettent de vivre de façon correcte, au niveau de la classe moyenne roumaine.

Les enseignants manifestent au premier abord peu d'intérêt et de motivation pour la fonction qui leur est assignée, prétextant régulièrement que *« de toute façon, avec les enfants ici, ce n'est même pas la peine de se casser la tête, ils ne veulent pas apprendre »*. Cette phrase entendue à de multiples reprises est bel et bien ancrée comme argument d'autorité, légitimant le peu d'investissement des instituteurs dans leur rôle pédagogique. Ce désintérêt des enseignants peut aller assez loin. Par exemple, j'ai rencontré plusieurs personnes qui, ayant effectué la totalité du cycle primaire à l'école du village, ne savent ni lire ni écrire, et l'expliquent par le fait que les enseignants ne se préoccupaient pas d'eux. Esti, une mère dont les treize enfants sont ou ont été scolarisés dans cette école résume ainsi la situation :

*« On dit partout que les Tsiganes ne savent pas lire... Mais nous on les envoie à l'école, hein... Les miens, je les ai obligés, les premiers, tous les jours ! Pour qu'ils sachent, qu'ils nous aident, car c'est dur quand on sait pas lire... Mais t'as vu, l'école ici... Qu'est ce qu'ils apprennent ? Rien ! J'ai deux filles qui ont fait huit classes, elles savent même pas écrire... Alors tu peux me dire à quoi ça sert ?... »*

Les institutrices invoquent quant à elles le manque de motivation des élèves, ainsi que des parents. Les membres de l'institution scolaire semblent convaincus que les Tsiganes, autrement dit *« les enfants ici »*, *« eux »* ou *« ceux d'ici »*, n'accordent pas d'importance à l'éducation. Le fait récurrent cité par les enseignants est celui des *« devoirs jamais faits »*. Très souvent, ils comparent les efforts qu'ils fournissent et la fatigue qui en découle à la désinvolture des enfants concernant la scolarisation (*« L'enfant ne fait aucun effort. »*). Les institutrices développent alors une lecture essentialiste de la population du village, considérée par elles comme *« Tsigane »*, et fonctionnent sur la base de représentations qu'elles ont de la culture tsigane, comme nous le montrent ces propos :

*« L'Etat leur offre de l'aide pour l'éducation, pour l'avenir. Et cela ils ne le comprennent pas, eux... (...) Ils refusent cette aide, ils préfèrent l'aide de l'Etat sous forme physique. Je crois que l'Etat roumain est trop humain. S'il pouvait être plus intolérant... »* (Entretien avec la Directrice de l'école).

*« Les parents qui n'envoient pas leurs enfants à la maternelle le font par flemme, ils ne les envoient pas car c'est plus commode, étant donné que la mère doit alors se lever le matin, préparer son enfant pour l'emmener à la maternelle. Ils ne comprennent pas la nécessité d'instruire leur enfant dès le plus jeune âge. »* (Entretien informel avec une institutrice)

Il s'agit bien ici de représentations véhiculées par les acteurs scolaires car la réalité que j'ai pu observer quotidiennement chez les familles dément clairement ces propos : se lever tôt est notamment une pratique courante. Quant à « l'instruction » des enfants, il semblerait que la conception des enseignants diffère de celle des familles qui n'utilisent pas ce terme mais plutôt celui d' « éducation », au sens plus large.

### 1.3. La mission éducative en œuvre face aux familles « tsiganes »

Tous les élèves identifiés comme « Tsiganes » ont un point commun concernant leur scolarisation : ils n'ont pas de chambre pour s'isoler et/ou travailler, les pièces dans lesquelles les membres de la famille dorment servant également de pièces à vivre. Les enfants peuvent alors utiliser une table « multifonction » pour faire leurs devoirs, assis sur leurs lits/canapés ou sur un tabouret. Dans les familles au statut économique plus élevé (où l'un des parents est employé dans une usine généralement), l'espace pour que les enfants travaillent est ainsi aménagé, mais dans les familles plus pauvres, les enfants font leurs devoirs sur leurs genoux, assis au bord du lit. Dans ces familles souvent nombreuses, on ne crée pas de conditions ni de moments particuliers pour les devoirs ; ainsi j'ai souvent observé les enfants faisant leurs devoirs distraitemment et rapidement, au milieu de l'agitation quotidienne des membres de la famille (préparation des repas, bricolage, ménage...), des va-et-vient incessants de voisins ou amis occasionnant des discussions passionnées, avec la télévision et/ou la musique en fond sonore.

Même dans ces moments-là, les enfants continuent à être sollicités par leurs parents pour différentes tâches domestiques : aller chercher de l'eau à la fontaine, aller au magasin, passer le balai, faire la vaisselle, s'occuper du repas, des petits frères et sœurs, aller couper du bois, transmettre un message à quelqu'un, etc... Rares sont les parents qui peuvent aider leurs enfants pour les devoirs ; la plupart du temps, ils ne s'en préoccupent pas du tout. Chez certains, les aînés aident parfois les plus jeunes.

Lorsqu'il m'arrivait de passer du temps à accompagner les enfants à leurs devoirs, les parents manifestaient leur incompréhension, et malgré leur gratitude signifiée, ils finissaient invariablement par me dire que je perdais mon temps et m'enjoignaient alors à rejoindre les adultes. Dans toutes les familles tsiganes que j'ai côtoyées, l'école ne m'a jamais été présentée comme un moyen d'atteindre un objectif (autre que la maîtrise de la lecture), mis à part l'obtention du permis de conduire pour les quelques familles plus

aisées.

L'espace scolaire est régi par de nombreux codes assez stricts, comme pour mieux « canaliser » ces enfants. Selon la directrice de l'école, il s'agit de leur donner « *quelques valeurs morales, des valeurs de vie* ».

« *On leur apprend le minimum de civilisation, de comportement qu'ils doivent avoir. (...) Le plus dur, c'est de structurer leur personnalité. Le fait qu'un enfant d'ici parte de l'école avec quelques valeurs, ça doit être mon devoir, que ces valeurs soient les bonnes, les positives. Apprendre à l'enfant à faire la différence entre le bien et le mal, entre la vérité et le mensonge. Apprendre à l'enfant qu'il doit avoir le culte du travail. Ce sont des choses difficiles ici.* » (Entretien avec la Directrice de l'école)

Ces propos placent les valeurs sociales qui sont celles du pays au cœur de la scolarisation. Les enseignants de l'école possèdent une fiche rédigée par la Directrice s'intitulant « Objectifs du travail éducatif ». Il y est inscrit que l'objectif premier est la « formation du profil moral civique » ; les valeurs que l'enseignant se doit de transmettre dans ce but sont les suivantes : le patriotisme, l'esprit de collaboration, l'amour du travail et le respect à l'égard des travailleurs, la discipline, la motivation à apprendre. Les quatre autres objectifs généraux définis par la Directrice comme ligne de travail des enseignants sont : l'apprentissage d'une méthode de travail, l'orientation scolaire et professionnelle, l'éducation sanitaire et l'éducation esthétique. D'après chaque institutrice, c'est l'éducation sanitaire qui prend le plus de place dans leur fonction quotidienne ; c'est pour elles un « devoir » au regard de ce qu'elles nomment pudiquement le « *manque d'hygiène* » de la plupart de leurs élèves.

Ainsi nous le montre cette interaction entre l'institutrice Mihaela et un élève, Cătălin, qui doit écrire un mot au tableau. Soudainement, l'institutrice lui demande s'il s'est lavé les mains ce matin. Il acquiesce timidement. Elle répète : « *Tu es sûr ? Les mains ? Et la figure ?* ». Il acquiesce de nouveau. Elle lui dit alors qu'elle ne le croit pas, car il a de la saleté sur les joues. Cătălin ne dit rien, et l'institutrice, qui maintient sa position, le tire du tableau à la première rangée d'élèves où sont assis Razvan et Elena. Elle leur demande s'il n'est pas sale. Les deux élèves ne répondent pas. L'institutrice attend une réponse. Le silence est long. Au bout d'un moment, Razvan dit que c'est parce qu'il s'est battu avec Andrei pendant la pause. Mais l'institutrice n'en a que faire, elle reste campée sur sa position et affirme même qu'elle est sûre qu'il ne s'est pas lavé non plus hier. Cătălin avait

en effet les mains sales, et les joues très rouges mais cela n'avait rien d'étonnant dans la mesure où pendant la pause, ce dernier, à l'instar des autres camarades de son âge, joue en courant et en se traînant sur le sol.

Le règlement intérieur de l'école fait également écho à la notion de « civilisation », employée par la Directrice comme objectif principal de la scolarisation. L'adjectif « civilisé » y est utilisé de nombreuses fois afin de définir le comportement que l'élève doit avoir « *tant dans l'école qu'à l'extérieur* ». De façon générale, dans le discours des acteurs scolaires, une grande place est faite à cet objectif de « civilisation » (et jamais de socialisation) des enfants, au détriment des apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter). Le terme « civilisé » est également très utilisé par les Tsiganes ; ils le reprennent à leur compte pour se distinguer les uns des autres : « *Dans notre famille, on est Tsigane, mais des Tsiganes civilisés.* » (Minerva). Ainsi il apparaît que la mission de l'école consiste à transformer des individus identifiés comme « Tsiganes » en les civilisant, en leur inculquant les notions et valeurs supposées centrales à la société roumaine globale (travail, hygiène) et estimées absentes chez ces derniers. Ce faisant, les stéréotypes de la société globale sur les Tsiganes sont réifiés et l'on peut se demander si dans une certaine mesure ils ne sont pas incorporés par les individus exposés à ce phénomène.

Ainsi l'école apparaît-elle comme un lieu où les stéréotypes sur les Tsiganes sont extrêmement prégnants. Ils sont au cœur de l'éducation, ils y sont diffusés, transmis mais également négociés par les élèves ou appropriés.

## **2. L' « identité » au cœur de la rencontre entre espace familial et espace scolaire**

Les élèves « tsiganes » partagent leur temps entre l'école dont on a montré qu'elle était vectrice de stéréotypes et leur famille. Comment s'articulent ces deux espaces dans lesquels l'identité des enfants se construit ? Quelles solutions de continuité ou de rupture existent entre les formes de reconnaissances dont les enfants font l'expérience au sein de l'espace domestique, dans l'intimité des relations familiales, et à l'école, dans laquelle la reconnaissance s'inscrit en grande partie dans un registre relevant de logiques de catégorisation sociale ? Sans doute faut-il saisir dans l'articulation de ces deux espaces

l'émergence de la notion de « tsiganité ». Il s'agit à présent dans la section suivante d'en rendre compte en dessinant au fil du texte son sens et ses logiques.

### 2.1. L'école dans la vie d'un enfant : l'exemple de Mihăiță

Mihăiță est un garçon de douze ans. Il habite avec ses parents, ses quatre frères aînés, la femme de l'un d'eux, son cadet David et sa sœur Delia (huit ans, la cadette), dans une petite maison en torchis de deux pièces, d'environ 20 m<sup>2</sup>. La maison est située à l'une des extrémités du village, à proximité d'un chemin de terre menant à un village voisin. Pour y accéder, il faut traverser un fossé à l'aide d'une planche en bois et se familiariser avec le chien peu commode qui garde les quelques poules présentes. Une corde à linge, des seaux et des bassines, ainsi que d'autres bricoles entourent la maison. A l'intérieur, Maricica, la mère, est garante de la propreté et du rangement, rôle qu'elle s'applique à respecter. Des carrés de linoléum sont posés à même la terre. Les deux pièces communiquent par une ouverture dans le mur qui permet de chauffer toute la maison en utilisant un seul poêle à bois. C'est dans la première pièce qu'on fait la cuisine sur ce même poêle. Il y a également dans celle-ci un frigidaire qui ne fonctionne pas, une chaîne stéréo, une table, quelques tabourets, un buffet et un grand lit. Dans l'autre pièce, se trouvent deux grands lits, une télévision sur un meuble et une armoire. Aux murs de cette pièce de vieux gobelins représentant des scènes de chasse sont accrochés, comme dans la plupart des maisons du village. Il n'y a pas de porte entre les deux pièces chacune d'elles dispose d'une fenêtre. Pour s'approvisionner en eau, il faut aller à la fontaine quelques centaines de mètres plus bas vers le centre du village.

Lors de mon séjour, le père de Mihăiță a un salaire régulier car il travaille depuis peu dans le village voisin : il s'occupe des vaches dans une grande ferme. Il y va tous les matins et tous les soirs en mobylette. Maricica explique qu'il gagne 400 Lei par mois, soit 95 Euros environ. La famille s'en félicite car le fait d'avoir un emploi régulier n'est pas courant dans le village. Malgré cet apport financier et ceux des allocations, cela ne suffit pas à faire vivre toute la famille ; aussi les six garçons ont été habitués à travailler jeunes, et chacun rapporte ce qu'il peut à la maison. Mihăiță, comme son cadet (onze ans) et son aîné (quinze ans), travaille depuis deux ans pour le prêtre dans sa ferme. Il effectue différentes tâches en lien avec les animaux (vaches, moutons, cochons, volaille) et l'entretien de la ferme. La maison du prêtre est à quelques pas de la leur. Durant quelques

mois l'année dernière, il avait également un autre petit boulot : il allait « *traire les vaches chez un Roumain* » du village. Il a finalement arrêté ce travail, me disant que ce n'était pas assez bien payé et que le « patron » profitait de lui. Quant au travail chez le prêtre, il ne le fait plus non plus, sa mère ayant insisté pour qu'il arrête, me dit-il, car ça lui « *prenait trop de temps* » et pour qu'il « *se consacre à l'école* ». Il reconnaît, lors de cette même conversation en tête à tête, qu'il a « *beaucoup de difficultés* » à l'école. Il se justifie en expliquant que « *c'est normal, aucun de mes parents n'a jamais mis les pieds dans une école, ils peuvent donc pas m'aider, contrairement aux enfants des autres familles* ».

Le premier jour où j'ai rencontré sa mère, j'ai introduit l'école du village comme sujet de conversation, afin de saisir ce qu'elle en dirait spontanément. Elle me dit d'emblée que ni elle ni son mari n'ont été à l'école. Mais cela ne l'empêche apparemment pas d'avoir une opinion très arrêtée sur les enseignants de l'école qui « *n'apprennent rien aux enfants, et surtout laissent de côté ceux qui ont des difficultés* ». Selon elle, les comportements des instituteurs sont différents selon que les élèves sont Tsiganes ou Roumains. Je lui réponds qu'ici, dans le village, la plupart des élèves sont Tsiganes et qu'il y a seulement un ou deux élèves roumains par classe. Elle acquiesce, et précise : « *Oui, ça c'était avant, c'était comme ça...Les instituteurs faisaient la différence, ils ne s'intéressaient pas aux Tsiganes dans la classe. Mais aujourd'hui, ils font la différence avec la couleur de peau, si t'es foncé ou pas. C'est comme ça aujourd'hui...* » Pour valider sa façon de penser, Maricica prend l'exemple de ses trois derniers enfants : Mihăiță (Classe IV), David (Classe II) et Delia (Classe I). Elle ne se rappelle pas précisément en quelle classe est Mihăiță. Elle précise que David est « *plus foncé* » (*mai brunet*), « *à cause du père* », alors que les deux autres ont la peau plus blanche, « *comme leur mère* ». Elle compare alors les deux derniers, David et Delia : « *David devrait être en Classe IV, et il ne sait même pas écrire son prénom, alors que Delia, la blanche, sait déjà écrire, à peine en première classe.* » Elle en a alors déduit que les institutrices encourageaient plus les enfants « *à peau blanche* », contrairement aux « *noirs* » (*negri*) qu'ils laissent de côté.

L'année d'après, Maricica me dit se battre en permanence avec les enseignants et la Directrice au sujet de la scolarité de ses enfants. Elle s'insurge contre les comportements des enseignants vis-à-vis des « *enfants tsiganes* », mais précise qu'« *ils ne sont pas tous comme ça* ». Elle critique notamment la violence de certaines institutrices, et le fait qu'« *elles ne donnent jamais raison aux enfants tsiganes, elles ne s'en préoccupent pas* ». Elle me raconte ainsi le dernier événement en date pour illustrer son propos : elle dit avoir

donné une gifle à la Directrice à cause d'un incident qui a eu lieu entre Mihăiță et une de ses camarades. Cette fillette avait fait du tort à Mihăiță en le dénonçant pour quelque chose qu'elle-même avait fait. Or malgré les dires de Mihăiță et de quelques autres élèves, la Directrice ne voulut rien entendre, déclara Mihăiță coupable et lui donna deux gifles. D'après Maricica, la Directrice aurait agité ainsi car la fillette en question est comme « protégée » par elle, car son grand-père tient le magasin (épicerie) qui appartient à l'ancien Maire du village, qui serait lui-même en cheville avec la Directrice. Elle rit en repensant au « *scandale qu' [elle] a été faire dans l'école pour défendre [son] enfant* », et ajoute qu'elle est contente d'avoir fait à la directrice ce qu'elle avait fait à Mihăiță et que c'était dommage que les autres parents « *se laissent faire* ». Les semaines suivantes, Mihăiță n'est pas retourné à l'école.

Un jour, alors que nous bavardons tous les deux, il explique qu'il lui tarde d'être adulte. Avec de la lumière dans les yeux, il déclare qu'il sait ce qu'il veut faire « *quand [il] sera grand* ». Je lui demande de quoi il s'agit, et il me répond fièrement : « *Je vais partir à l'étranger pour gagner de l'argent, beaucoup d'argent.* » En disant ces derniers mots, il fait un geste signifiant l'opulence, en souriant. La conversation se poursuit :

« - *Et après, j'achète une maison.*

- *Dans quel pays alors ? Je veux dire...à l'étranger ?*

- *Ah, non ! En Roumanie, dans notre pays ! Ah non, je veux être à côté de ma famille, de mes parents, c'est important.*

- *Alors tu vas revenir habiter dans le village ?*

- *Je sais pas... peut-être dans un autre village, je préfère...comme X [le village voisin] par exemple...*

- *Tu sais pourquoi je veux partir travailler à l'étranger ?*

- *Non...dis moi.*

- *C'est pour aider mes parents. Je leur enverrai de l'argent.*

- *Ah, c'est gentil ça, Mihăiță !*

- *C'est normal de faire ça, parce que, quand même, c'est eux qui m'ont élevés. Tu imagines ? Je suis arrivé sur Terre tout petit-petit, et grâce à eux, je deviens grand. D'abord c'est eux qui m'aident et puis après c'est moi qui les aide. Chacun son tour.* »

En attendant d'« être grand », il lui faut aller à l'école, ce dont il « *pourrait bien se passer* », me confie-t-il un jour.

## 2.2. Représentations et usages de l'école par les familles « tsiganes »

L'appellation « *école de Tsiganes* », utilisée par les habitants du village, tantôt de façon négative ou ironique, tantôt comme un fait établi, semble contenir leur perception de l'école : celle-ci, étant fréquentée par des « Tsiganes » en majorité, est par conséquent nécessairement « mauvaise ». Il ne s'agit pas des élèves mais de l'enseignement qui est ici critiqué par les parents ; entre eux, il est communément admis que les instituteurs « *passent leur temps à boire du café et fumer des cigarettes* » au lieu de faire cours, avec l'idée sous-jacente qu'il en est ainsi parce que les élèves sont « Tsiganes ». J'ai pu me rendre compte que la réalité n'était pas si éloignée, même en ma présence : à chaque heure, le temps de pause effectif équivaut, voire dépasse, le temps de classe. Ainsi, un matin, à sept heures quarante-cinq, je décide d'attendre avec les enfants l'arrivée de l'institutrice dans la classe, au lieu de retrouver les enseignants dans le bureau de la directrice. Arrive Miruț, un élève que je n'avais pas encore vu dans l'école. Il se vante d'emblée de ne pas être venu à l'école « *depuis des mois* ». Sur ces paroles, Mihăiță lui rétorque : « *oui, mais nous, on sait lire...* ». Notons que ce dernier ne sait ni lire ni écrire, mais fait semblant. Entendant cela, le nouveau venu s'empresse de revendiquer ses capacités : « *moi aussi, je sais ! Tiens, regarde, je te montre !* » Il commence à lire le titre du texte de lecture, sans problème, mais s'arrête rapidement, lassé. Les élèves discutent entre eux, se cherchent un peu. Au bout d'un moment, Miruț demande avec sa forte voix : « *Mais à quelle heure elle commence la classe, l'institutrice ?!* », empreint d'un sérieux feint. Mihăiță lui répond en rigolant : « *Oh, ben elle arrive vers onze heures et on finit à midi !* ». L'institutrice finit par arriver ; il est huit heures vingt-cinq, et j'ai trouvé, comme les élèves semble-t-il, ce temps d'attente plutôt long comparé au temps de classe qui dura vingt minutes jusqu'à la prochaine récréation.

Par ailleurs, il convient de préciser que les « *allocations scolaires* » versées par l'Etat aux parents, de trente-cinq Lei (soit environ dix Euros) par mois et par enfant, sont fonction de la fréquentation de l'école de leurs enfants. Tous les mois, les élèves doivent alors apporter un bon à faire signer et tamponner par l'institutrice. Selon les enseignants, ces allocations sont une raison capitale dans la scolarisation des enfants du village ; ils notent également dans ce sens qu'à l'école, les élèves reçoivent aussi des cahiers, des stylos, des cartables, un goûter quotidien (Programme de l'Etat) ainsi que des cadeaux à Noël. Ceci détermine donc d'une certaine façon l'usage que font certaines familles de

l'école.

Ainsi, au cours d'une matinée, la grand-mère de Mădălina, en Classe III, surgit très en colère dans la salle de classe de façon surprenante, en hurlant. Elle venait pour se plaindre auprès de l'institutrice au sujet des allocations scolaires qui n'étaient « *toujours pas arrivées* ». Elle semblait désespérée et rejetait toute sa colère et ses angoisses sur Claudia, l'institutrice, qui se faisait toute petite. La grand-mère lui demanda comment elle s'imaginait qu'elle pouvait nourrir sa petite-fille sans allocations, mettant en avant le fait qu' « *en plus* », il s'agissait d' « *un placement pour la petite* » (c'est la grand-mère qui en a la charge officielle), que ce n'était pas normal, qu'elle ne savait plus quoi faire. Pour finir, elle parla d'appeler la direction de la Protection des Enfants à Târgu-Mureş. Claudia a tenté d'expliquer de façon posée et rationnelle que cela ne dépendait pas d'elle mais de la Poste qui transmet l'argent de l'allocation, mais la grand-mère ne semblait pas vouloir comprendre et se campait dans sa colère. Alors l'institutrice s'est énervée, et pas très rassurée, elle a fini par menacer la grand-mère d' « *appeler la police si [elle] continuait à faire un scandale, comme ça, en pleine classe* ». Là, la grand-mère s'est tue et sortit de la classe. Après cela, Mădălina, qui n'avait pas dit un mot de toute la scène, n'avait pas l'air bien du tout ; elle n'a plus bougé, plus rien dit jusqu'à la fin de la classe. A la fin de la matinée, j'apprends, comme les autres institutrices, en retournant dans le bureau de la Directrice, que la grand-mère de Mădălina est venue là aussi « *faire la même scène* » en suivant. Dès lors, les enseignantes et la Directrice se moquent d'elle, en soulignant le fait que c'était « *impensable, incroyable, ces familles qui ne vivent qu'avec les allocations sans faire d'efforts pour gagner de l'argent* ». On remarque encore une fois la prégnance des stéréotypes des enseignants qui détermine leurs façons d'interagir avec les individus, face à l'expression de la misère vécue quotidiennement.

Dans la classe, j'ai remarqué que chaque institutrice « prend en charge » officieusement un ou deux élèves au détriment des autres ; il s'agit, dans la majorité des classes, d'enfants roumains ou hongrois, qui sont extrêmement sollicités et encouragés par rapport aux autres élèves. Il arrive que cela soit le fruit d'une décision (pas toujours consciente) de l'instituteur. Mais parfois, cela peut aussi répondre à la pression des parents sur l'équipe enseignante pour que leur enfant apprenne « *réellement quelque chose* » dans cette « *école de Tsiganes* ». Les parents d'élèves sont nombreux à souligner ce traitement inégal, chacun à sa façon. Adelina, une mère de deux enfants scolarisés, s'est ainsi exprimée :

*« La seule chose qui ne me plait pas du tout, à l'école, ici, c'est que les instituteurs font des différences. Il ne s'agit pas de Roumains ou Tsiganes, mais ils font des différences dans l'enseignement. Ils apprennent seulement à certains élèves, pas à tous... ».*

Pour les enseignants, l'important est *« d'avoir des résultats »*, ce qu'ils peinent à obtenir, me confie la Directrice. Ce but recherché a des conséquences directes sur les trajectoires scolaires des élèves. Ainsi faire redoubler un élève est rare au cycle primaire. Sont officiellement considérés comme redoublants ceux qui ont abandonné l'école mais continuent à y être inscrits. Les élèves passent donc dans la classe supérieure sans avoir le niveau requis, et nombreux sont ceux qui finissent par abandonner l'école, avec pour leitmotiv *« l'école, c'est pas la vie »*. Opposant l'école à *« l'école de la vie »*, de nombreux individus (enfants et parents) semblent manifester ainsi la distance qu'ils prennent face à cette institution, *« l'école de la vie »* permettant ici d'apprendre *« à relativiser les valeurs éducatives et morales transmises par l'éducation scolaire (dans certains cas, sous la forme d'une méfiance générale à l'égard de la société) »* (De Saint-Martin, Gheorghiu, 2003 : 160).

### 2.3. Codes scolaires vs. Familles « tsiganes »

Un soir de semaine en janvier, aux alentours de vingt heures, je croise sur la route trois jeunes scolarisés qui allaient en direction de la *țigănie* : Cristi (douze ans, en Classe II), Florin (quatorze ans, en Classe IV) et Ionuț (quatorze ans, en Classe VII). Les deux premiers ont plusieurs années de retard à l'école pour avoir redoublé des classes en raison de leurs absences. J'apprendrai plus tard que Florin ne va plus à l'école bien qu'il y soit inscrit, car il fait des petits travaux agricoles afin d'aider financièrement sa famille. Je leur demande ce qu'ils vont faire à cette heure-là en *țigănie* où ils n'habitent pas. Ils me répondent qu'ils vont au bar jouer au flipper ou au billard. Je suis surprise et le manifeste : *« A cette heure ? Et l'école demain ? »*. Ma réaction empreinte de jugement déclenche des rires désinvoltes chez les enfants qui haussent les épaules. Je demande à Cristi, que je connais le mieux, s'il va venir à l'école demain ; il n'y va pas depuis une semaine. C'est à son tour d'être surpris, et, pris de court, il hésite et finit par dire *« oui »* du bout des lèvres. Je cherche à savoir pourquoi il n'est pas allé à l'école cette semaine et il me dit avoir été malade. Notons que je l'avais vu jouer dehors à plusieurs reprises. Ses amis esquissent des sourires, et Florin me dit soudainement : *« Mais, tu sais, il va pas y aller non plus demain à l'école... »*. J'en demande la raison à Cristi qui me dit sans hésiter qu'il n'a pas de pantalon

propre. Avant de quitter les garçons, je signale à Cristi qu'en ce moment je suis dans sa classe et que j'aimerais bien le voir à l'école. Il n'est pas venu le lendemain.

En passant du temps avec les enfants hors temps scolaire et en les observant à l'école, j'ai remarqué une différence nette : à l'école, face aux instituteurs, les enfants se plient aux codes régissant ce lieu et semblent effacer leurs individualités, afin de porter la casquette qui leur est demandée : celle d' « élève ». Dès qu'ils sortent, de retour chez eux, ils changent de comportements, d'attitudes et paraissent alors retrouver leur personnalité, au sein de leur environnement familial et familial. Les normes et les codes qui sont véhiculés par l'école semblent être complètement étrangers à ces enfants, dans le sens où ce ne sont pas les mêmes que ceux à l'œuvre lors du processus de socialisation des enfants au sein des familles. Ils n'ont pas l'air de se sentir à l'aise à l'école, affichent un air passif voire absent. Ils ne sont pas vifs, contrairement à l'extérieur de l'école. À l'école, on demande aux enfants d'avoir un comportement « civilisé », c'est-à-dire notamment d'être propre, de se tenir droit, de ne faire aucun bruit, de ne pas bouger et de ne rien entreprendre sans en demander l'autorisation préalable à « madame l'institutrice » (« *doamna învățătoare* »). Dans la salle de classe, l'enseignant est le maître incontesté : les élèves ne discutent pas les instructions, n'osent pas poser de questions ni même parfois répondre aux questions des institutrices. Je ne reconnaissais pas les enfants tels que je les voyais à l'extérieur. À l'exception d'une d'entre elles, les institutrices ont des comportements plutôt brutaux avec les enfants : scènes d'humiliation (au sujet de la propreté notamment), hurlements fréquents, intimidations physiques, rabaissements constants, menaces (« *l'inspecteur va venir, vous avez intérêt à rester tranquilles, il vient voir comment vous, vous travaillez, pas moi...vous ne vous rendez pas compte, j'ai l'impression...comment vous dire ? L'inspecteur, c'est comme la police, je vous préviens, hein...attention !* »).

Face à un absentéisme important, les institutrices ne savent que faire. Nombreux sont les enfants qui ne viennent pas régulièrement à l'école. Les périodes d'absence vont de quelques semaines à quelques mois. La Directrice dit visiter régulièrement les familles avec toute l'équipe enseignante. Lorsque je lui demande quelles sont les réactions des parents à leur venue, elle me répond : « *Les parents disent, "vous savez, il ne s'est pas réveillé, il est malade, il n'a pas de chaussures, je n'ai pas eu de quoi le nourrir"...la réaction des parents, c'est le mensonge... Jamais la honte.* » Par conséquent, persuadée que les parents mentent, la Directrice ne cherche pas à discuter avec les parents afin de comprendre le problème d'absentéisme en profondeur. Les acteurs institutionnels restent

ainsi figés dans leurs stéréotypes. Lorsqu'elle dit « *jamais la honte* », la Directrice nous renvoie à un trait significatif de la relation entre les familles et les représentants de l'institution : en effet, lorsque les codes scolaires ne sont pas respectés par les familles (comme en cas d'absence), le comportement socialement attendu par les enseignants est la honte. Or dans de nombreuses interactions avec l'institution, les parents dont on attend ce comportement se sentent stigmatisés et préfèrent s'en détourner pour « *sauver la face* » (Goffman, 1974), par le mensonge ou par le sourire. Ainsi le montre également cette scène de classe où Adela, l'institutrice, demande à Mândra ce qu'il en est de ses cousins qui ne sont pas là. Celle-ci répond en souriant : « *Ils ont dit qu'ils ne viennent plus à l'école* ». L'institutrice s'insurge : « *Comment ça, ils ne viennent plus à l'école ?!* ». Mândra hausse les épaules, toujours en souriant, et se replonge dans son travail.

#### 2.4. « *L'école, c'est pas pour nous* » : rationalisation de l'expérience par l'identité tzigane

Les propos de la mère de Mihăiță (cités plus haut) témoignaient de l'importance de la couleur de peau dans la perception de la prise en charge des élèves par les enseignants. Le phénotype est en effet un critère opératoire chez les familles tziganes. Les variations dans la couleur de peau constituent une échelle de valeurs incorporée par ces dernières, la blancheur de la peau constituant un critère de beauté. En outre, la couleur de peau est également le prisme au travers duquel les capacités intellectuelles des individus sont pensées, ce dont témoigne la situation ethnographique décrite ci-dessous.

Dans la classe de l'institutrice Vera, la séance est consacrée au dessin à l'occasion de la dernière heure du vendredi. L'ambiance est alors plus détendue et les élèves discutent calmement entre eux tout en dessinant. Ils parlent notamment du weekend à venir, et l'un d'entre eux, Doru, annonce qu'il est content de ne pas avoir école pendant deux jours. Gabriel, par ailleurs élève plus appliqué, lui rétorque qu'à lui ça allait lui manquer. Dès qu'il entend la réplique de son camarade, Doru clame haut et fort : « *Le weekend, il n'y a que les Noirs qui ont besoin d'aller à l'école !* ». L'utilisation du terme « *negri* » (les Noirs) renvoie directement à la couleur de peau de Gabriel. Il est en effet parmi les élèves de la classe celui qui a la couleur de peau la plus foncée. Implicitement, c'est une référence à l'identité tzigane à qui l'on attribue communément en Roumanie une couleur de peau foncée. Vera, l'institutrice, réagit alors en menaçant du doigt Doru et lui dit qu'elle ne veut « *plus jamais entendre cela* ». Elle ajoute d'un ton méprisant, « *C'est toi qui aurais besoin*

*d'aller à l'école même le weekend, car Gabriel est beaucoup plus fort que [toi] en classe* ». Elle s'arrêta là, et les élèves qui suivent la scène sans dire un mot recommencent à dessiner.

Après coup, Vera me confie avoir « *vécu la même chose* » lorsqu'elle était enfant. Aujourd'hui encore, de nombreuses familles disent d'elle qu' « *elle est Tsigane* ». Lorsque je m'en étonnais, il y avait toujours quelqu'un pour faire allusion au phénotype : « *Mais tu n'as pas vu qu'elle est plus foncée ?* » et de rajouter systématiquement : « *elle est comme nous, elle nous comprend* ». Au travers de cet incident transparait la prégnance de la couleur comme mode de hiérarchisation des individus ainsi que l'équation communément admise entre caractéristiques négatives (le manque, le besoin) et peaux foncées (et donc Tsiganes par extension).

Au vu de leurs expériences d'interactions au sein de l'école, on comprend que le sens de la scolarisation chez les jeunes ait du mal à prendre forme. Ils ont des difficultés à comprendre en quoi l'école leur est utile et surtout nécessaire. Săndel, un jeune homme de dix-sept ans qui a « *fait sept classes* » dans l'école du village, l'explique ainsi :

*« Pour les Tsiganes, ça ne sert à rien d'avoir beaucoup de classes, car tu ne trouveras jamais du travail. La solution, c'est pas le nombre de classes, mais l'argent. Si tu n'as pas d'argent, tu n'arriveras jamais à rien. »*

Cet exemple, comme tant d'autres, témoigne d'une véritable incorporation de la race utilisée ici comme médiation pour faire sens de leur expérience de la scolarisation, expérience vécue comme négative. C'est pourquoi de nombreux enfants déclarent, après quelques années passées sur les bancs de la classe, « *l'école, c'est pas pour nous* », reprenant à leur compte les préjugés de l'institution.

Ainsi beaucoup de parents expliquent alors le manque d'éducation de leurs enfants de la façon suivante : les enfants ne veulent pas aller à l'école et les parents ne les forcent pas, car « *même s'ils étudiaient, ils ne trouveraient pas de travail* ». Comme l'écrit Gail Kligman : « *A vicious cycle perpetuates the attitudes of Roma and non-Roma alike.* » (Kligman, 2001 : 69). Lorsque les individus mettent en avant le fait qu'ils sont Tsiganes pour comprendre leurs expériences et y donner du sens, ils témoignent d'une intériorisation du stigmatisme construit dans et par l'expérience de l'école.

### **3. De la catégorisation à la production de « Tsiganes » ?**

#### 3.1. L'école face aux identités ethniques : une position paradoxale

Le système éducatif des écoles roumaines offre, comme modèle unique de référence, les valeurs de la communauté majoritaire. Dans les manuels scolaires, on ne trouve rien se rapportant à la minorité rom/tsigane, que ce soit en histoire ou en éducation civique. Malgré la mise en place au niveau national d'une politique de discrimination positive en direction des minorités soutenue notamment par la communauté européenne, la position des membres de l'institution scolaire du village semble paradoxalement relever d'un projet de réduction systématique des identités ethniques : « *Pour nous, ils sont Roumains* ». Ainsi, après m'avoir dit spontanément « *Nous avons beaucoup de préjugés, on n'arrive pas à s'en défaire. Le tzigane vole ! Le tzigane ne vient pas travailler honnêtement...* ». La Directrice de l'école précise :

« *Nous, on n'utilise pas trop ce mot, 'tsigane', dans l'école, pour nous, ils sont tous élèves, les Tsiganes sont des élèves qui ont exactement les mêmes droits. Pour nous, ils ont tous un droit égal à l'apprentissage, les droits sont les mêmes, qu'ils soient Tsiganes ou Roumains. Pour moi, il n'existe pas d'approche différente...* ».

Cette mise en scène de l'égalité au sein de l'école rappelle les pratiques assimilationnistes à l'œuvre sous le régime de Ceaușescu, période à laquelle la Directrice était déjà enseignante, comme deux des institutrices (Mihaela et Adela). Ainsi l'idéologie patriotique et nationaliste de la Roumanie, diffusée de manière très forte jusqu'en 1989, est encore très présente aujourd'hui via les acteurs de l'institution scolaire de l'« ancienne génération ».

Pourtant malgré l'affichage d'un traitement égalitaire des élèves, les institutrices ne manquent pas à mon entrée dans une classe de me montrer spontanément quels sont les élèves non-tsiganes. Cela n'a pas pour but de pratiquer une forme de discrimination positive mais relève de l'identification de ceux sur qui l'ont peut compter et de ceux dont il y a peu à attendre. Les enseignants s'inscrivent donc dans une contradiction : ils considèrent officiellement tous les élèves comme « Roumains » mais excluent de l'intérieur les élèves tsiganes. Parallèlement, ils se plaignent de leur difficulté d'apprentissage qu'ils attribuent à un manque de capacité ou de volonté à apprendre. La lecture de l'échec scolaire de ces derniers par les enseignants s'inscrit tantôt dans une incapacité cognitive inscrite dans une identité raciale, tantôt dans une incapacité fondée sur

des traits de caractère associés à une culture, mais sans jamais y accoler de substantif ethnique.

Les acteurs de l'institution scolaire semblent donc osciller entre principes universalistes et logiques pragmatiques, considérant officiellement les enfants comme « Roumains », et avant tout comme « élèves » égaux entre eux, mais laissant des élèves de côté, les ignorant dans leurs pratiques, en développant des préjugés « raciaux » à leur rencontre. Ces contradictions entre un discours intégrationniste et des pratiques discriminatoires peuvent s'expliquer par des contraintes structurelles liées au métier d'enseignant, d'autant plus en milieu rural. On observe en effet un glissement d'une problématisation de la difficulté scolaire à une problématisation « ethnique », bien qu'elle soit inconsciente aux acteurs, ou non formulée explicitement comme telle. En effet, les pratiques discriminatoires observées concernent les élèves les plus en difficulté. N'ayant pas la possibilité d'ouvrir une « *classe spéciale* » pour ces derniers comme ils le souhaiteraient et ne sachant pas comment prendre en charge ces élèves, les enseignants font alors comme ils peuvent pour « *avancer dans le programme* », se raccrochant à ce qu'ils maîtrisent, c'est-à-dire l'enseignement « classique ». Notons que les institutrices connaissent alors la frustration, le plus difficile pour elles étant de « *ne pas avoir de résultat* » avec ces enfants qu'elles s'obligent à considérer de la même façon que « *n'importe quel élève* ».

Dès lors, ce positionnement ambigu de l'institution scolaire face aux identités ethniques des élèves apparaît être une des conditions favorisant l'émergence de la catégorisation opérée par les enseignants.

### 3.2. Caractéristiques de la catégorisation

Au vu des descriptions des interactions entre enfants et enseignants soulignant la conflictualité qui leur est inhérente ainsi que la négligence ou le déni des enfants par les enseignants, il apparaît que l'expérience des enfants à l'école renferme une certaine violence. De même, les expériences des parents identifiés comme Tsiganes lorsqu'ils viennent à l'école rencontrer la Directrice ou les enseignants, sont également porteuses d'une forme de violence. Ces derniers créent un fossé, marquant la différence entre eux et les parents, se positionnant d'emblée en position de supériorité et se moquant d'eux – plus ou moins ouvertement. Les parents, dont certains que je connaissais bien, m'ont paru métamorphosés lorsque je les voyais à l'école : ils semblaient avoir perdu de leur assurance,

paraissaient craintifs ou très distants... Une attitude finalement similaire à celle de leurs enfants en classe.

Il s'agit là d'une forme de violence qui se définit dans la lignée de Bourgois et Scheper-Hughes, comme étant à la fois une atteinte au corps, à la personne, à la dignité et aux valeurs (2004 : 1). Or il convient de spécifier, de la même façon que Gérard Lenclud, que « *la violence ne se donne pas d'emblée pour telle, sa spécification résulte d'une procédure toujours ouverte de qualification* » (1984 : 10). En effet, c'est l'observateur qui donne du sens à la violence en la nommant ainsi, ce qui explique notamment le questionnement récurrent en sciences sociales sur la *possibilité* d'une ethnographie de la violence. Dès lors, je pense qu'il est d'autant plus nécessaire de replacer le « moi » de l'ethnologue au cœur de l'analyse lorsqu'on parle de « violence », car celle-ci acquiert sa réalité tangible dans « *l'ébranlement émotionnel* » qu'elle provoque chez l'observateur. Ainsi, si j'en viens à parler de violence de l'institution scolaire envers ses usagers, c'est à la lumière de mes relations aux enfants et à leurs familles –que je ne peux pas décrire ici. Mon attachement aux enfants, notre proximité, a fait que je ressentais ce que je nomme « violence » dans les situations observées.

On pourrait alors comprendre l'institution scolaire, et le positionnement de ses acteurs face aux élèves, comme étant empreints d'une violence « *douce, invisible, méconnue comme telle* » (Bourdieu, 1980 : 219). Cela nous renvoie directement à la définition de ce que Pierre Bourdieu nomme la « *violence symbolique* » : d'après lui, elle se caractérise par le fait qu'elle est inconsciente aux acteurs, car familière, ordinaire, construite dans des rapports de domination selon les statuts sociaux et/ou ethniques.

Il s'agit alors plus précisément de comprendre ce qui se passe dans cette école et qui porte en soi de la violence. Nous avons montré précédemment le décalage entre le discours « dans l'absolu » des enseignants et la réalité observée. Ce qu'il convient de souligner ici est ce qui ressort en pratique de ce discours, à savoir une approche généralisante des élèves, qu'on remarque par l'utilisation de termes comme « *l'élève* » ou « *ces élèves* ». Il apparaît en effet que, même si les enseignants ont connaissance des situations familiales, les enfants ne sont pas pour autant considérés dans leur singularité. Il n'y a pas de réelle prise en compte des différences, de l'hétérogénéité des élèves, tant au niveau social que cognitif, « le » bon élève de la classe mis à part. On observe au contraire un déni de l'enfant en tant que sujet au profit de « l'objet-élève » :

« *L'élève n'est pas intéressé par l'obtention de bonnes notes, et l'élève ne peut pas*

*être puni. La punition des notes ne l'affecte pas, ni même le fait qu'il puisse être redoublant, ça ne l'affecte pas. Alors il va renoncer à l'école, il va abandonner. »*  
(Entretien avec la Directrice)

Il s'agit bien d'une catégorisation qui est alors opérée par les membres de l'institution scolaire, celle-ci enfermant les élèves dans une identité globalisante. Voyons maintenant comment se crée cette identité assignée pour les enseignants, quelle est la nature de cette catégorisation, la « tsignité ».

Dans chacune des classes, la disposition des élèves semble refléter leurs niveaux. Les enfants placés au fond, sur les derniers bancs, sont ceux qui proviennent des familles les plus « problématiques ». Ce sont d'ailleurs généralement des familles qui habitent dans les marges du village. Ils sont laissés de côté, ne font pas partie prenante de la dynamique de la classe. En fonction des instituteurs, ils effectuent des tâches variables : copie de chiffres et de lettres, coloriage, ou rien – quand ils sont ignorés car « *empêchent les autres d'avancer dans le programme* ». Ils sont nombreux dans ce cas-là, à venir à l'école pour rester dans leur coin. Ils se font alors le plus petit possible, et finissent par devenir transparents. Les enseignants disent d'eux qu' « *ils viennent mais ils ne font rien* », or ils ne leur donnent rien à faire. La Directrice m'explique alors « *pourquoi ils viennent, eux, à l'école : pour les cadeaux de Noël, pour la nourriture...* ». Ces propos de la Directrice révèlent une vision du Tsigane comme consumériste, qui fait écho au discours majoritaire sur les Roms/Tsiganes en Roumanie, qui sont pensés communément comme attendant l'aide sociale.

Ce faisant, les enseignants mettent à distance une catégorie de leur public (ici majoritaire) par leurs représentations négatives et par des pratiques d'évitement (Payet, 2002 : 56).

Dans les faits, les enseignants s'adressent donc à une petite poignée d'élèves au détriment de la grande majorité. Ne le reconnaissant pas ainsi, ils reportent alors leur manque de moyens (contre lequel ils ne peuvent agir) sur les élèves eux-mêmes, en le transformant en un manque de « *capacité* » ou de « *volonté* » qui découlerait de l'identité même des enfants et de leurs familles. Il me semble alors que c'est à ce moment-là que l'école produit des « Tsiganes », cantonnant les individus dans leur « *ethnie* » supposée, donc dans les caractéristiques négatives qui lui sont communément attribuées, s'adressant à eux en conséquence.

Ainsi, c'est par la création d'une frontière floue entre groupe ethnique et classe

sociale que se définit la catégorisation de la majorité des élèves de cette école. Comme on l'a vu à travers l'exemple de la lecture de l'échec scolaire par les enseignants, des caractéristiques à la fois sociales et ethniques sont invoquées par les membres de l'institution pour faire sens de leurs expériences avec ces élèves. Cependant ces expériences sont en même temps « limitées », ou « précontraintes » par cette même lecture qui d'une certaine façon condamne ces élèves à un rôle limité et prédéterminé.

Il s'agit dès lors d'un cercle vicieux prenant racine dans ce qu'il est convenu d'appeler « *l'effet Pygmalion* » (Rosenthal et Jacobson, 1971) : les attitudes et comportements des enseignants sont des facteurs qui contribuent à l'échec des élèves, ces derniers étant considérés comme inaptes à l'étude. Ainsi la violence de l'institution scolaire s'exerce ici par l'imposition d'une catégorie stigmatisante, la « tsiganité », qui a notamment pour conséquence la reproduction des inégalités. Cela fait encore écho à Pierre Bourdieu qui, par la notion de « violence symbolique », « *envisage ici la domination comme un processus d'inculcation d'une infériorité identitaire* » (Braud, 2003 : 34).

### 3.3. Une expérience scolaire participant à la construction du « sujet tsigane »

Il convient alors de reprendre maintenant notre questionnement initial afin de tenter d'y apporter des éléments de réponse : quel type de sujet émerge dans le rapport à l'école ?

On a vu dans cette partie comme l'institution scolaire et ses acteurs participent à la production-reproduction des représentations négatives et des préjugés sur les groupes stigmatisés. Ce faisant l'école fonde autant qu'elle entretient la discrimination. Pour les enseignants de cette école villageoise, l'Autre se présente ici sous la forme d'une catégorie générale, stéréotypée, négative : « les Tsiganes ». La description et l'analyse de leurs pratiques quotidiennes avec des enfants identifiés comme tels a clairement démontré que l'institution scolaire renferme précisément en son sein un mécanisme social de production du stigmate ethnique. C'est dans la rencontre avec l'institution scolaire, dans leur expérience de l'école, que les enfants font l'apprentissage d'une identité imposée de l'extérieur qui les définit de façon négative. Comme le dit Pierre Bourdieu (1993 : 917), « *Les élèves ou étudiants issus des familles les plus démunies culturellement ont toutes les chances de n'obtenir (...) qu'un titre dévalué ; et s'ils échouent, ce qui est encore le destin le plus probable pour eux, ils sont voués à une exclusion sans doute plus stigmatisante dans la mesure où ils ont eu, en apparence, "leur chance" et où l'institution scolaire tend à*

*définir de plus en plus complètement l'identité sociale. ».*

En effet, l'école, dans sa pratique, enferme les élèves dans une catégorie globalisante et chargée de significations péjoratives, « les Tsiganes ». L'école apparaît alors comme un espace de production identitaire, voire de cristallisation identitaire mais aussi de négation du sujet, de non-reconnaissance de la singularité.

On peut ainsi faire un point sur les différentes expériences de l'école que font les familles, en mettant en exergue leurs conséquences sur la construction identitaire de l'enfant. Il est possible de distinguer deux grandes tendances.

Tout d'abord les enfants provenant de familles qui parlent la langue romani, qui connaissent et assument leur identité ethnique. Ces élèves sont minoritaires au sein de l'école. Par leur expérience scolaire, ils prennent conscience du renversement de leur système de valeurs et de normes d'éducation familiale, un renversement causé par l'autorité scolaire, symbole de la culture majoritaire. Celle-ci les renvoie vers l'espace de la « sous-culture » et l'interaction entre l'école et ce type d'élèves relève d'un rapport de domination. Les élèves se comportent alors en fonction de cela. Ils font abstraction de leur culture dans le temps scolaire sans pour autant embrasser pleinement la culture scolaire ou majoritaire. Cette situation fait dire à Delia Grigore que l'école, ne reconnaissant pas la culture rom, donc ne l'incluant pas en son sein, participe alors, en tant qu'autorité reconnue dans la société, à la stigmatisation de l'identité des parents roms et renforce leur faible estime de soi (Grigore, 2007). Mais ce point n'étant pas revendiqué par les familles en question, on peut se demander si l'intégration de la « culture rom » dans l'enseignement ne participerait pas à une certaine « folklorisation » de l'identité ou bien à une essentialisation de cette dernière. Il me semble plutôt que, pour ces familles, l'école conduit à une certaine forme de cristallisation identitaire.

Ensuite, les enfants provenant du « ghetto », de familles dans un état de précarité absolue, qui sont habituées à être perçues comme habitant d'un monde marginal et déviant, comme appartenant à un groupe social « parasitaire », grandissent alors dans une représentation de l'avenir comme irréversiblement négatif, résultat d'un destin implacable. Ce fatalisme est très présent dans les discours quotidiens des adultes et des enfants : « *Qu'est ce qu'on peut y faire ? C'est comme ça !* » (*Ce să fac ? Asta è !*). Pour eux, l'expérience de l'école qui les stigmatise semble alors les emprisonner dans une prédiction auto-réalisatrice provenant de la perception négative des autorités scolaires majoritaires.

Dans les deux cas, les enfants sentent bien qu'ils ne sont pas reconnus ni acceptés

dans leur subjectivité, et en s'adaptant pour un temps à l'espace scolaire tant bien que mal, ils font l'apprentissage d'une identification de l'extérieur. Celle-ci me semble double : D'une part, considérant les enfants comme tels et agissant en conséquence, l'école produit un certain « sujet tsigane », on pourrait dire des « Tsiganes stéréotypés », les Tsiganes de la mentalité collective roumaine. Mais d'autre part, l'école, ne les reconnaissant concrètement ni Tsiganes, ni Roumains, donc ne les reconnaissant pas en tant que sujets, enclencherait alors un processus d'assujettissement des enfants en son sein.

De manière générale, les « Tsiganes » entretiennent avec les institutions sanitaires et sociales un rapport conflictuel en Roumanie, souvent vécu comme problématique ; l'école ne fait donc pas exception. Il a été ici démontré que les relations avec l'école, qui s'apparentent à une expérience première de la catégorisation, ont un impact sur la construction identitaire des enfants, et cet impact est tel qu'il détermine globalement leurs rapports aux institutions. La position de retrait que les « Tsiganes » finissent par adopter face à l'école semble s'étendre alors à la société dans son ensemble, société de laquelle ils se sentent exclus et dès lors, s'excluent eux-mêmes.

En effet, la violence que j'ai ressentie en tant qu'observatrice impliquée me paraît naître de ce que Robert Merton (1965) a appelé la prophétie autocréatrice : l'exclusion façonnerait chez ceux qu'elle atteint ce qu'elle leur reproche. En d'autres termes, cela reviendrait à dire dans notre cas que les « Tsiganes » sont fabriqués par l'école. Mais cette « spirale » est plus profonde puisqu'elle influe nécessairement sur la construction de ces individus et sur leurs rapports à la société, pris au piège de la stigmatisation. Ainsi l'expérience décrite à l'école s'inscrit dans une relation plus globale des « Tsiganes » à la société roumaine. En effet, la fabrication du stigmate de « Tsigane » et son imposition à des individus par le biais de l'institution scolaire pourrait contribuer à faire d'eux des « non-sujets » ou des « sujets assujettis » dans la société roumaine, dans le sens où ils reprennent à leur compte cette catégorisation dévalorisante, notamment dans les interactions avec les institutions. L'intériorisation de ces préjugés par les individus en question leur donne « vie », influençant leurs comportements, en se marginalisant eux-mêmes notamment, ce qui donne d'une certaine façon une assise à ces préjugés et influence alors également le regard et les attitudes des individus et des institutions à leur rencontre. En d'autres termes, cela revient à affirmer l'existence d'un cercle vicieux quant à la nature de l'interaction entre Tsiganes et Roumains, mais surtout en ce qui concerne la place des Tsiganes dans la société roumaine, et l'existence même d'une « tsignité ».

## DEUXIEME PARTIE

### **(Des) Être(s) stigmatisé(s) : Conséquences sociales et identifications face à l'attribution d'une identité racialisante**

Il s'agit, dans cette partie, de sonder la « tsiganité » en se plongeant dans la vie quotidienne des individus et en l'abordant comme un stigmaté pour mieux la questionner et la comprendre. C'est évidemment en référence à Goffman que je propose cette acception. La notion de stigmaté se définit alors comme « *un certain type de relation entre l'attribut et le stéréotype* » (Goffman, 1975 : 14) qui porte – ou peut porter – un discrédit à celui à qui on l'attribue. En ce sens, il est clair que le stigmaté n'existe pas en soi ; on peut dire qu'il se « révèle » dans l'identité sociale apparente qui structure les interactions, comme je l'ai démontré dans la première partie en ce qui concerne l'assignation de l'identité de « tsigane ». Le terme de « tsiganité » est donc bel et bien la traduction d'un acte, d'un processus de catégorisation attribuant une identité raciale discréditée faisant figure de stigmaté, n'existant que dans les rapports sociaux. Ce type de stigmaté correspond à ce que Goffman nomme un « *stigmaté tribal* », reposant sur « *la race, la nationalité et la religion* » qui peut « *se transmettre de génération en génération et contaminer également tous les membres d'une famille* » (Ibid.).

Pourtant, l'origine de ce stigmaté n'apparaît pas comme une essence, mais bien comme une construction sociale, découlant de positionnement de groupes les uns par rapport aux autres et de rapports de domination (Barth, 1969 ; Poutignat & Streiff-Fenart, 1995). C'est en ce sens que le concept de stigmatisation s'est imposé pour qualifier les logiques sociales de l'ethnicité, soit l'ethnisation.

Une discrimination se fait alors jour, construite autour d'une idéologie fabriquée du

stigmatisme qui génère les comportements. Selon Goffman, c'est en appliquant et soutenant ces normes idéologiques que la notion d'"identité" d'un groupe de stigmatisés se généralise. C'est globalement cette identification fondée sur ce stigmatisme qu'est la « tsiganité » qui fait l'objet des réflexions menées dans cette partie. Il s'agit de tenter d'en saisir les conséquences dans la vie quotidienne des intéressés. Après avoir mis en exergue et analysé le processus de catégorisation racialisante à l'œuvre dans l'institution scolaire du village envers ceux appelés « Tsiganes », il convient de s'interroger maintenant sur les réactions sociales que cela produit. Ces réactions sociales peuvent se décliner sous la forme de plusieurs cercles concentriques, en interaction les uns avec les autres. C'est à partir de cette idée qu'est construite l'analyse dans cette partie de l'étude.

Ainsi, il s'agira en premier lieu d'examiner le poids de ce stigmatisme dans les relations sociales en se penchant sur la signification concrète de la « tsiganité » et des conséquences de cette catégorisation au quotidien. Cela nous permettra d'envisager plus précisément les rapports qu'entretiennent les individus stigmatisés avec la société et leur inscription au sein de celle-ci. Ce faisant, il s'agira donc, dans l'absolu, de mieux cerner la place que peuvent avoir ces individus dans la société roumaine.

Dans un second temps, il apparaît nécessaire de tenter de comprendre plus précisément envers *qui* est opérée la catégorisation en question. Pour cela, il m'a fallu, lors du travail de « terrain », dépasser le « mur » du stigmatisme, ce qui ne fut pas, comme je le montrerai, une tâche aisée. L'idée est ici de s'interroger sur le processus d'identification à l'œuvre chez ces individus regroupés sous l'étiquette de « tsigane » : peut-on parler d'identité collective les concernant ? Après avoir discuté le cas de Cornelia, une femme du village, autour d'un questionnaire central : qu'est ce qu'« être tsigane ? », nous montrerons l'hétérogénéité existante chez ces individus stigmatisés. Nous nous attarderons sur la définition de deux « groupes » distincts et des critères les définissant, que nous remettrons ensuite en question en tant que « catégorie » opérée par l'observateur. Pour finir, c'est l'expérience photographique qui m'a permis de dépasser cette catégorisation que j'avais effectuée lors des premiers mois sur le « terrain ». Nous verrons alors la richesse de ces photographies, en ce qu'elles apportent des éléments intéressants sur les modalités d'appréhension de soi des individus, mettant à jour leurs subjectivités comme « *ce qui compte vraiment pour eux* » (Kleinman, 2006).

Puis, dans une troisième et dernière partie, dont l'analyse est principalement basée sur la juxtaposition de « moments de vie » et de photographies, il sera question des dynamiques individuelles et collectives de ces individus face à cette assignation identitaire

qu'est la « tsgané » dans la vie quotidienne. Comment les individus ainsi catégorisés se positionnent face à cette étiquette ? Bien qu'elle soit, comme nous le verrons, d'une certaine façon « imposée » dans les interactions avec les institutions, il convient d'envisager ici l'individu comme porteur d' « agency », d'une capacité d'agir, face à cette assignation. En effet, bien que stigmatisé et relégué au bas de la hiérarchie sociale, celui-ci n'en demeure pas moins acteur de son quotidien, et mobilise par là des ressources lui permettant de faire face, d'une façon ou d'une autre, à cette catégorisation racialisante. Ce sont ces diverses manières de « vivre avec » le stigmaté qui seront alors présentées ; il s'agira de les comprendre comme différentes logiques qui sous-tendent les constructions identitaires des individus identifiés comme « Tsiganes ».

## **I. Le stigmatisme dans les relations sociales : significations concrètes de la catégorisation**

Nous avons vu que les catégorisations, comprises comme des « *modes de classement, d'appréhension de "soi" et de "l'Autre"* » (Cossée, Lada, Rigoni, 2004 : 32), maintiennent une hiérarchie sociale. On est alors en mesure de penser que cette assignation institutionnelle en termes d' « identité tzigane », basée sur des caractéristiques « raciales » qui définissent les individus de façon négative en les renvoyant globalement aux marges de la « civilisation », fait figure d'obstacle à l'inclusion dans la société des personnes qui en font l'objet. C'est ce que nous proposons d'examiner ici.

Il s'agit donc maintenant de déplacer volontairement l'étude de la relation asymétrique « Nous/Eux » du plan culturel au plan social. Pour cela, il convient notamment de prendre en compte la théorie de « l'identité sociale » élaborée par Henri Tajfel : « *L'identité sociale d'un individu est liée à la connaissance qu'il a de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance. [...] Il reconnaît son identité en termes définis socialement.* » (Tajfel, 1972 : 293). Par ailleurs, nous nous appuyons en filigrane sur l'analyse développée par Goffman (1975) en ce qui concerne les liens entre stigmatisme et identité sociale. Ainsi, l'objet de cette partie revient à s'interroger sur les conséquences de cette identification stigmatisante en étudiant d'une part son orchestration par ceux qui définissent ainsi ces individus, et en analysant globalement sa « réception » par ces derniers d'autre part.

### **1. Propagation du « stigmatisme » et création de frontières**

Dès 1926, Robert Park, dans son analyse du « *cycle des relations raciales* », affirme que le « conflit » dans ces interactions est inhérent à la « *compétition* » existante entre les individus partageant un même territoire, donc les mêmes ressources économiques, étant donné que « *les individus comme les groupes prennent conscience que ce qui les oppose est simultanément ce qui les associe* » (De Rudder, 2002 : 4). En effet, c'est bien l'existence d'un espace et d'enjeux communs qui contraint majoritaires et minoritaires « à

*penser et formaliser leurs relations* ». Dans la théorie de Park s'ensuit alors, logiquement, une étape qu'il nomme d'« *accommodation* » entre les différents groupes, qui s'établit en fonction de l'état des rapports de force. Dès lors, « *l'organisation sociale "pacifiée" issue du conflit peut relever d'un ordre social inégalitaire et défavorable aux plus faibles* » (Ibid.).

Il me semble judicieux de prendre en considération la vision de Park pour notre étude. En effet, cela pourrait expliquer que les individus identifiés comme « Tsiganes » ont massivement tenté de « se fondre » dans la population majoritaire en délaissant tout symbole ou pratique culturelle réifiant leur différence. Il s'agirait alors de tentatives d'« assimilation » mais qui se confrontent à des « obstacles », notamment avec la mise à distance perpétuellement renouvelée par la population majoritaire et aussi avec certaines caractéristiques (précarité, comportements jugés immoraux) imputés à la « race » par la majorité, qui relèguent les individus en question aux marges de la société dominante, en dépit de leur « roumanisation ». Ainsi, au final, comme l'affirme De Rudder (2002 : 5), il s'agit plus de « *régler la distance sociale et éviter ainsi les conflits* ».

Dès lors, la situation existante dans le village de ma recherche reviendrait à ce que Park a défini comme une des formes que peut prendre le terme du « *cycle des relations raciales* », à savoir « *l'élaboration d'un système de castes comme en Inde* » (cité par Alain Coulon, 1992). On est donc confrontés ici à l'élaboration de frontières, prenant racine dans le processus de catégorisation et se redéfinissant concrètement et perpétuellement dans les interactions sociales (ou absence d'interaction) de la vie quotidienne.

Goffman, pour sa part, en vient à la même conclusion que Park en convoquant la notion de stigmaté au cœur des interactions sociales : « *Cette tendance du stigmaté à se répandre explique en partie pourquoi l'on préfère le plus souvent éviter d'avoir des relations trop étroites avec les individus stigmatisés* » (1975 : 44).

On peut comprendre ainsi la frontière symbolique et spatiale érigée entre les individus définis comme « Tsiganes » et les autres, par ces derniers. Il semble alors très clair qu'on a affaire ici à la notion de frontière (*boundary*) telle qu'elle a été utilisée par Barth (1969) pour définir l'identité : la stabilité de cette frontière, en tant qu'effet d'organisation sociale qui crée la différenciation entre groupes (« nous » et « eux »), permet alors à « l'identité » de se maintenir, dans l'interaction. Si Barth envisageait la frontière comme étant souple et dynamique, il nous semble néanmoins, dans notre cas, que les individus ainsi identifiés n'ont que peu de possibilité de manipuler cette frontière. En ce sens, nous reprenons alors la critique de Katherine Verdery (1994) qui avait été formulée à

l'encontre de Barth, celle-ci insistant sur les contraintes qui peuvent peser sur la construction de la frontière – notamment « interethnique ». Elle mettait par exemple en avant le cas des Etats multiculturalistes qui racialisent les niches occupées par certaines « communautés ethniques ». Cela nous semble être particulièrement pertinent en ce qui concerne les « Tsiganes » en Roumanie puisque, comme on l'a montré, leur identité est assignée, de fait, en termes de « minorité raciale ». Cette frontière en question est donc nécessairement figée, car renvoyant à une appréhension de l'altérité essentialisée qui semble ancrée dans les mentalités (cf. Partie I. 1.).

Dès lors, les interactions sociales nous paraissent entièrement déterminées par cette frontière rigide qui relègue les individus porteurs du stigmaté du côté « négatif » de « l'être » - voire au-delà de « l'humanité » telle que la définit la « normalité ». Il semble alors que ce stigmaté, faisant figure d'« identité » sociale dévalorisée et dévalorisante, définit l'essence fondamentale du Sujet car d'une part, le stigmatisé se trouve réduit à son stigmaté, et d'autre part, ce stigmaté devient, pour les « majoritaires » (ou les « normaux » d'après Goffman), la cause de tout ce que peut faire, dire, voire penser le stigmatisé.

Notons que l'utilisation des termes « minoritaires » et « majoritaires » n'est pas ici considérée dans son acception culturaliste, mais relève bien du jeu social. Nous prenons donc pour définition celle que propose Françoise Lorcerie au sujet de ceux qu'elle nomme les « *minoritaires du point de vue ethnique* » : il s'agit des individus et des groupes « *qui se trouvent exposés à des désavantages dans l'échange social en raison de leur origine supposée* » (Lorcerie, 2003 : 24). Ces désavantages, véritables répercussions du stigmaté sur les individus concernés, seront examinés plus loin. Il s'agit maintenant de se questionner sur quelques aspects de la forme de ces interactions sociales entre les « stigmatisés » et les autres, ce qui nous éclairera sur l'identité sociale des premiers.

Celle-ci se caractérise par une autre dimension mise en évidence par des travaux de recherche en psychosociologie. Il s'agit de la tendance à trouver que les « autres » se ressemblent entre eux davantage que les membres du « groupe » auquel on appartient. Françoise Lorcerie le rappelle dans son étude, affirmant que « *les "autres" sont globalisés, vus comme un "bloc", tandis que les "nous" sont mieux individualisés* » (2003 : 29), comme on a pu également le constater dans notre étude au sein de l'espace scolaire. En outre, Emmanuelle Lada (2004 : 139-160) montre que ce sont souvent les catégories dominantes qui participent le plus de l'ethnisation des rapports sociaux, « *alors que par ailleurs, les individus eux-mêmes circulent et ne se perçoivent pas comme un groupe homogène* ». Dès lors, cette assignation identitaire homogénéisante a notamment pour

conséquence d'amener les individus catégorisés comme « Tsiganes » à avoir eux aussi une appréhension globalisante des institutions, de l'Etat ou de la société dans son ensemble, ce qui peut se traduire par l'utilisation de la dichotomie « nous/eux ». En effet, c'est de cette façon qu'il me semble pertinent de comprendre cette opposition, et non en termes de « culture », étant donné que les individus ainsi désignés ne se présentent pas nécessairement comme ayant une « culture » différente. De plus, en étant assignés en bas voire en dehors de la hiérarchie sociale, les individus ne semblent « rien attendre » des institutions – si ce n'est les aides sociales, pourrait-on nous faire remarquer... Certes, mais il n'en reste pas moins que, partant de leurs expériences, leurs rapports aux institutions semblent se traduire par une forme de « passivité ». Celle-ci nous paraît résulter de la mise à distance qui les tient véritablement « à l'écart », dans une position inférieure, dans toute relation aux institutions. Partant de là, on comprend alors que les individus projettent eux aussi une appréhension globalisante sur les institutions, comme sur les individus ne faisant pas la même expérience « identificatoire » qu'eux.

Les interactions sociales dont sont partie prenante les individus catégorisés comme « Tsiganes » sont donc clairement marquées par une opposition symbolique, ces derniers étant perçus et appréhendés d'emblée en référence à une « identité » homogénéisante, ce qui les enjoint *logiquement* à penser également les « stigmatisés » de façon globalisante. Ces derniers érigeant une frontière vis-à-vis des stigmatisés, on peut comprendre de la même façon que les individus discrédités finissent, d'eux-mêmes, par se mettre à distance – ce qui révèle la prégnance de l'assignation, que nous aborderons par la suite.

Néanmoins, il convient de prendre en considération l'apport de Goffman (1974) concernant la « forme » des interactions. Ces dernières sont, d'après lui, guidées par le souci de ne pas « *perdre la face* ». La « face » est comprise comme « *la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier* ». En interaction avec d'autres, la règle fondamentale que doit respecter tout individu est de « *préserver sa face et celle de ses partenaires* ». C'est selon lui la condition rendant possible toute interaction, car la face est sacrée. Or, dans le cas des individus identifiés comme « tsiganes », nous avons vu que ce stigmatisme est véritablement au cœur des interactions, influant voire déterminant celles-ci. Les interactions ne sont donc pas « neutres » - si tant est que cela puisse exister – ni dénuées de jugement. Comment, dès lors, les individus ainsi stigmatisés pourraient faire en sorte de « *sauver la face* » ?

Comme l'affirme Goffman, lors des « *contacts mixtes* », le stigmatisé ne sait pas comment il va être accueilli : « *Cette incertitude ne provient pas simplement de ce que l'individu stigmatisé ignore dans quelle catégorie on le placera, mais aussi, à supposer que le placement lui soit favorable, de ce qu'il sait qu'au fond d'eux-mêmes les autres peuvent continuer à le définir en fonction de son stigmat.* » (1975 : 25). Cela étant, Goffman explique alors la tendance à toujours se sentir en « représentation », l'individu stigmatisé contrôlant le plus sévèrement possible ce qui pourrait le « trahir » en cherchant à faire bonne impression. Comme nous l'avons rapidement abordé précédemment, dans le cadre de l'analyse des relations entre les « Tsiganes » et les membres de l'institution scolaire, c'est ainsi que l'on peut comprendre certaines réactions des premiers au cours d'interactions avec les seconds – bien que cela ne soit évidemment pas saisi de cette façon par les acteurs institutionnels.

Les interactions entre individus ne sont bien sûr pas uniformes, mais fonction des contextes situationnels. Nous en avons montré un aperçu au sein de l'espace scolaire, les enseignants oscillant entre une certaine « ignorance » des individus identifiés comme « Tsiganes » et une considération « négative » voire « rabaisante » de ces derniers – ce qui conduit à peu près à de mêmes conséquences. Goffman a souligné dans son étude sur le stigmat l'éventail des réactions possibles chez les « *normaux* » lors de ces « *contacts mixtes* ». De façon générale, il définit deux tendances : soit les « *normaux* » (« nous ») tentent de considérer que « *le stigmatisé correspondait à l'un des types de personnes qui se présente normalement à nous dans la situation présente* », ce qui « *implique à nos yeux de le traiter comme quelqu'un de mieux qu'il n'est peut-être ou de pire qu'il n'est probablement* » ; soit, si la première voie n'est pas réalisable, les « *normaux* » ont une autre réaction, qui consiste à « *tâcher d'agir comme s'il était une "non-personne", absent en tant qu'individu auquel il convient de prêter une attention rituelle* » (1975 : 31).

Il semble donc clair qu'en ce qui concerne les individus stigmatisés comme « Tsiganes », nous retrouvons ces deux types de réactions au sein des interactions « *mixtes* ». Ces formes de réactions sont pour le moins « fortes » de sens, en ce qu'elles ne reflètent pas une considération de l'individu en question comme un sujet à part entière, mais l'envisagent plutôt en fonction de son stigmat, celui-ci étant perçu comme seule caractéristique définissant la personne.

Quant aux stigmatisés, Goffman note aussi leurs réactions lors de ces interactions. Dans tous les cas, pour eux, l'enjeu est de « *se protéger* » : soit en se « *faisant tout petit* », soit en « *affichant un air de bravade agressive* » (1975 : 29-30). Ainsi, il en conclut que

pour les personnes possédant un stigmate visible (comme c'est ici le cas) ces interactions mixtes sont toujours « *flottantes et angoissées* ». Globalement, il souligne les conséquences de ces interactions « mixtes » en relevant une certaine focalisation de l'attention sur l'autre ou sur soi (« *repli* ») au détriment de l'objet de l'interaction, ce qui se traduit alors par un « *malaise* » (1975 : 31) chez les individus, de part et d'autre de la relation.

Les formes de ces interactions entre les individus catégorisés comme « Tsiganes » et les autres ayant été mises en relief, il convient maintenant de se questionner sur les conséquences sociales de la catégorisation émanant de ces relations, en partant des expériences que peuvent en faire les stigmatisés.

## **2. Construire son identité sociale face à l'assignation du stigmate**

Au-delà de la violence qui lui est inhérente, il convient de souligner le caractère prégnant de la catégorisation bâtie en référence à la « race », à l'« ethnie » ou à l'« origine » en raison du caractère non éphémère et « communautaire » des attributs en question. C'est pourquoi Claire Cossée, soulignant cette « *immuabilité fondamentale* », attire l'attention sur la portée en ce sens de ces phénomènes d'assignation : « *inscrits dans le biologique, ils peuvent être hérités de génération en génération* » (Cossée, 2004 : 31). Elle précise par ailleurs, comme on l'a vu, que « *la particularité de ces catégorisations qui participent de la construction de frontières tient à leur imposition institutionnalisée ou validée socialement.* » (Ibid.). D'où leur prégnance, qui rend difficile aux individus ainsi désignés de s'en démarquer ou d'en faire abstraction et peut alors expliquer l'intériorisation de ces représentations par les individus qui en sont la cible.

Il convient en premier lieu de se demander que signifie pour les individus cette étiquette de « tzigane » telle qu'elle est utilisée par les institutions et individus « autres », ou « *normaux* », pour reprendre l'expression de Goffman. Comment est-ce perçu, vécu ? Ainsi nous allons nous pencher maintenant sur la question de l'assimilation du stigmate, en nous référant, encore une fois, à l'analyse développée par Goffman. Ce dernier convoque la notion d'« *itinéraire moral* » pour saisir le processus de socialisation par lequel un individu intègre le point de vue des « *normaux* », « *acquérant par là les images de soi que lui propose la société* », puis apprend dans le détail toutes les conséquences de sa possession d'un stigmate : « *Les personnes affligées d'un certain stigmate acquièrent en général une même expérience de leur sort et connaissent des évolutions semblables quant*

à l'idée qu'elles ont d'elles-mêmes, parcourent, en d'autres termes, un même "itinéraire moral", cause en même temps qu'effet de leur implication dans une même suite d'adaptations personnelles. » (Goffman, 1975 : 45-46). Ainsi, comme nous avons choisi de le montrer dans la première partie de ce travail, c'est souvent à l'école, dans le jeu de miroir créé par les interactions, qu'un enfant apprend qu'il est porteur d'un stigmaté. Car au début, la socialisation de l'enfant est l'œuvre de la famille, qui fait office d' « *enveloppe protectrice* » pour le stigmatisé, mais il vient un « *moment où le cercle domestique ne peut plus jouer son rôle protecteur [...], moment qui représente toujours une épreuve morale* » (1975 : 47). Cet itinéraire fait que l'attachement à un « groupe » (défini par la possession du stigmaté en question) n'est pas toujours revendiqué par les personnes stigmatisées. L'acceptation de son appartenance peut provenir de la découverte de certains membres du « groupe » qui semblaient, au stigmaté, absolument « *normaux* ».

Notons également qu'au-delà de l'assimilation du stigmaté à proprement parler, les individus identifiés comme « Tsiganes » intègrent de même la « frontière » qui en découle lors des interactions. Cette assimilation de la « différence » revient alors, dans le cas qui nous intéresse ici, à une assimilation des sanctions sociales qu'entraîne le stigmaté, comme l'infériorisation symbolique et l'exclusion notamment. En effet, comme le note Goffman, « *Il va de soi que, par définition, nous pensons qu'une personne ayant un stigmaté n'est pas tout à fait humaine. Partant de ce postulat, nous pratiquons toutes sortes de discriminations, par lesquelles nous réduisons efficacement, même si c'est souvent inconsciemment, les chances de cette personne.* » (Goffman, 1975 : 15).

Effectivement, nous avons pu cerner rapidement à la fin de la première partie de notre étude quelles peuvent être les répercussions sociales de cette assignation identitaire aux caractéristiques stigmatisantes et dévalorisantes. En choisissant l'institution scolaire pour cadre d'analyse de la catégorisation d'individus en tant que « Tsiganes », nous confirmons entièrement ce que Goffman affirme en parlant de « réduction des chances ». L'institution scolaire, de par sa nature et son rôle auprès des individus d'une société, est en effet un appareil d'Etat qui se devrait de donner l'égalité des chances aux futurs citoyens. Or nous avons pu montrer que dans le cas de ce village roumain – et peut-être plus avant dans le cas des « Tsiganes » en général – la situation est bien différente. Au contraire, la catégorisation à l'œuvre dans cet espace réduit effectivement les « chances » des individus identifiés comme « Tsiganes » en les reléguant d'une certaine façon dans une situation d'échec scolaire. Partant de là, il n'y a qu'un pas à faire vers la déscolarisation, puisque l'expérience de ces individus à l'école ne ressemble pas, en tout état de cause, à un levier

leur permettant de s'extraire de la précarité de leurs vies. Dès lors, cette assignation identitaire au sein de l'espace scolaire a pour conséquence première d'annihiler toute perspective d'avenir, en excluant les individus des moyens proposés par la société (l'instruction notamment) afin d'atteindre les buts valorisés par celle-ci – buts que partagent évidemment les individus définis comme « Tsiganes ». Nous faisons ici référence à la théorie développée par Robert King Merton (1965) qui s'inscrit dans le paradigme de la tension en sociologie de la déviance. Ainsi la « tsiganité », comprise par ses « créateurs-détructeurs » comme une forme de déviance, résulterait en partie de la contradiction entre les buts culturels de la société et la structure sociale qui, par la réification d'une altérité essentialisée, distribue de façon inégalitaire les chances de réussir. Il convient alors de prendre en compte la frustration qui en résulte, et que peuvent ressentir les individus concernés.

En outre, cela nous paraît influencer grandement sur l'estime de soi que développent ces individus. En effet, l'individu, ainsi exclu, fait figure, pour reprendre les termes de Goffman, de « *personne discréditée face à un monde qui la rejette* » (1975 : 32). Celui-ci rappelle par ailleurs la position « ambivalente » dans laquelle se trouvent de fait les individus stigmatisés : « *L'individu stigmatisé se définit comme n'étant en rien différent d'un quelconque être humain, alors même qu'il se conçoit (et que les autres le définissent) comme quelqu'un à part.* » (1975 : 130). Françoise Lorcerie poursuit alors la discussion en ajoutant qu' « *Il ne peut s'aimer lui-même ni en étant lui-même (car son handicap est un handicap à ses propres yeux), ni en renonçant à être lui-même (car ce serait s'abandonner à la honte de soi).* » (2003 : 35). Cette analyse, qui semble très juste en ce qui concerne notre étude, récuse clairement toute explication « culturelle » de la tension identitaire, caractérisée notamment par un certain malaise chez les minoritaires.

Dès lors, le retranchement des individus identifiés comme « Tsiganes » au sein de leur vie familiale et leur absence sur la scène publique et institutionnelle locale peut se comprendre comme une conséquence de leur stigmatisation à proprement parler – et non comme le résultat de « caractéristiques culturelles » spécifiques.

En effet, Goffman a montré l'importance, pour des individus stigmatisés, du sentiment d'appartenance, de définition d'un « nous » permis par l'existence et la fréquentation de ceux qu'il nomme des « *compatissants* » qui « *partagent le même stigmata* ». Ces derniers permettent à l'individu stigmatisé de trouver « *un soutien moral et le réconfort de se sentir chez soi, à l'aise, accepté comme une personne réellement*

*identique à tout homme normal* » (1975 : 32). Ainsi, Goffman en conclut que « *Parmi les siens, l'individu stigmatisé peut faire de son désavantage une base d'organisation pour sa vie, à condition de se résigner à la passer dans un monde diminué.* » (1975 : 33). Il apparaît alors que ce qui est perçu de l'extérieur comme une « communauté » n'implique pas nécessairement le partage de valeurs communes a priori, mais correspond à un réseau qui s'est constitué sur la base de cette identification négative, la stigmatisation. Goffman précise que, dans les cas des « *communautés ethniques, raciales ou religieuses* », à l'inverse des autres regroupements d'individus stigmatisés, « *c'est la famille et non l'individu qui représente l'unité fondamentale d'organisation* » (1975 : 36).

En envisageant ces « regroupements » de cette façon, Goffman interroge la notion de « groupe » qui s'y rapporte fréquemment : bien que parfois, les individus en question peuvent se désigner en utilisant ce terme, il convient de préciser que « *l'ensemble des membres ne constitue pas un groupe unique, au sens strict : ils sont incapables d'une action collective et ne montrent aucune structure stable et globale d'interactions mutuelles* » (1975 : 36). C'est là un des enjeux de la catégorisation qui, en attribuant une même étiquette à différents individus, incite ces derniers à interagir, formant des groupes et des relations, mais n'implique pas pour autant *a priori* la constitution d'un groupe à part entière. C'est cela que nous proposons de voir plus en détail dans la partie qui suit afin de comprendre véritablement *qui* sont les individus ainsi catégorisés.

## **II. Qui se cache derrière l'objet de cette catégorisation ?**

### **1. Le « mur » du stigmatisme dans la rencontre**

Mes premiers mois sur le « terrain » furent pour le moins déroutants : j'étais censée me trouver dans un « village tzigane », or personne ne se présentait à moi comme tel ; le silence régnait à ce sujet. Au fil du temps, je m'aperçus que les individus « jouaient » sur leur identité dans la présentation de soi, la dissimulant, l'exprimant, la modifiant ou la revendiquant selon les contextes. Ainsi de nombreuses personnes que je rencontrais, sachant seulement que je m'intéressais aux « Tsiganes », venaient à moi spontanément en se présentant comme Roumains, Hongrois, voire Saxons, revendiquant cette identité tout en niant ouvertement tout lien avec « les Tsiganes » de peur que je les « identifie » comme tels. Il me semble qu'ils tentaient par là de défier la catégorisation usuelle dont ils font habituellement l'objet en raison de leur couleur de peau (plus foncée), leur habillement (les vêtements « traditionnels » *gabori*) ou leur zone d'habitation (la *țigănie*).

Par ailleurs, lorsque je rencontrais des personnes qui m'avaient auparavant été désignées clairement comme « Tsiganes », je tentais naïvement une question d'approche concernant cette « identité tzigane ». Je faisais toujours en sorte de laisser cette question ouverte, afin que les personnes aient une marge de réponse leur permettant de s'exprimer librement sur le sujet. Or, en situation de face-à-face ou non, la plupart des individus se montraient véritablement outrés par ma question, criant leur indignation au sujet de ce qui avait bien pu me pousser à faire de telles hypothèses sur leur compte. Il fallait me rendre à l'évidence : je touchais à un sujet épineux en posant cette question qu'ils recevaient comme un jugement. Ne voulant pas céder à la tentation d'abandonner ce terrain « faute de tsiganes présents » ou de me dire que j'étais tombée sur un village de tsiganes-fantômes, je pris mon mal en patience et communiquais, docile, sans plus poser cette question fâcheuse. Mes tous premiers mois de terrain furent considérablement marqués par ce fait déroutant : j'étais là pour rencontrer des « Tsiganes », mais aucun ne voulait se montrer à moi. Ceux à la couleur de peau plus foncée étaient les plus insistants dans cette pratique de jeu sur l'identité et ils l'affectionnaient particulièrement dans leur relation avec moi car je ne les contredisais pas dans leur affirmation, y cherchant un sens. S'agirait-il d'une affirmation dans la contradiction pour brouiller les pistes ? Mes interrogations ont pris une nouvelle

tournure quand, après plusieurs mois dans le village, de nombreux habitants m'ont « révélé » avoir « menti », ou simplement caché leur identité : « *Tu nous connais maintenant, on peut même plus se moquer de toi !* » ; « *Tu nous as cru, hein, qu'on n'était pas Tsiganes !* »<sup>14</sup>. Ces « révélations » ont eu lieu soit spontanément, soit dans des situations précises et pour des raisons diverses, comme en témoigne mon histoire avec Cornelia, une femme du village dont la famille m'avait été présentée comme « Tsigane ». L'histoire qui suit démontre ainsi la complexité de « s'identifier » et d'utiliser l'appellation de « tsigane ».

#### « Etre Tsigane » : réflexion autour d'une étude de cas

Cornelia Tuba est une mère de famille d'une quarantaine d'années. Sa maison est située en plein centre du village, au bord de la route principale. C'est une ancienne maison saxonne, dont deux pièces sont encore en l'état et aménagées. Elle y vit avec son mari d'une soixantaine d'années et leurs sept enfants : Nicușor (20 ans), Marian (18 ans), Ionuț (15 ans), Alexandra et Mădălina (11 ans), Maria (8 ans) et Lela (6 ans). Les deux fils aînés ne sont plus scolarisés depuis qu'ils ont terminé la huitième classe, le troisième est en huitième classe actuellement, les jumelles en cinquième classe, Maria en deuxième classe et la dernière va de temps en temps à la *grădiniță* (école maternelle). Cornelia est la seule personne de la famille qui travaille de façon régulière, étant employée dans une usine de textile dans la ville d'à côté. Elle s'y rend en autobus tous les matins à 5h et revient vers 15h. Elle gagne 390 Lei par mois, soit environ 92 Euros. Ses fils aînés travaillent de temps en temps sur des chantiers de construction, au gré des offres, des envies et des besoins. Son mari semble à la fois craint et respecté auprès des Tsiganes dans le village ; j'ai entendu dire plusieurs fois qu'« *il a fait beaucoup de prison pour vol* ». Ses fils ont aussi souvent affaire à la police pour la même raison, et je les ai vus quelques fois « prendre » des légumes dans le potager de la grand-mère roumaine voisine ; ils ne m'en ont jamais parlé. Le père appartient au *Partida Romilor* (Parti des Roms) dont il semble être un membre actif ; il va régulièrement à Sibiu pour des rencontres avec le « Roi » Cioabă. Des familles du village disent qu'il appartiendrait au Parti pour bénéficier des avantages que les relations avec le « Roi » permettent, comme le don de vêtements par exemple. Ce serait alors pour cette raison que « *la famille Tuba n'a pas de problèmes d'argent* ». En effet, les Tuba se démarquent clairement des autres familles de *țigănie* avec lesquelles ils ont

---

<sup>14</sup> En roumain : « *Ne cunoști acuma, nu mai putem să râdem de tine !* » ; « *Ai crezut, așa, că noi nu suntem țigăanii !* »

pourtant des liens de parenté proche. Ils vivent néanmoins de la même façon en ce qui concerne le quotidien, mis à part qu'ils ne manquent jamais de nourriture, que leur maison est située au centre et qu'ils possèdent une vieille *Dacia*. C'est d'ailleurs la seule famille du village identifiée comme « Tsigane » qui possède une voiture, à ma connaissance. J'ai pu remarquer que si le père est à la maison, ils se rendent en voiture en *țigănie* pour voir la famille.

La première fois que j'ai rencontré Cornelia, c'était le soir du réveillon du Nouvel An. Je me baladais dans le village à la rencontre des habitants qui, pour l'occasion, se regroupent autour de feux de joie sur la route à plusieurs endroits. J'ai alors expliqué ce que j'étais venue faire ici, non sans difficultés, et lui demandai alors naïvement si sa famille était « Tsigane ». Elle parut offensée de ma question et me répondit de façon virulente par la négation, comme si c'était une évidence, mettant en avant que ses enfants ne « *parlaient pas tsigane* » et qu'ils n'habitaient pas en *țigănie*.

Plusieurs mois après, nous nous retrouvâmes dans le village voisin à l'occasion de la Journée Internationale des Roms, le 8 avril : une petite fête y était organisée par les membres du *Partida Romilor*, au cours de laquelle une assemblée jouait de la musique et dansaient (les danseuses étant déguisées avec des « *costumes tsiganes traditionnels* »), des représentants du Parti au niveau local et régional (dont la majorité était habillée très chic et venue en voitures de luxe) déclamaient des discours sur la « minorité rom » que les habitants écoutaient d'une oreille distraite.

Après cet après-midi là, Cornelia était plus avenante avec moi quand je la rencontrais dans le village, et elle finit par m'inviter chez elle à plusieurs reprises. Le sujet de conversation sur l'identité tsigane n'était plus abordé pour autant, ni par elle ni par moi.

Un jour, je rendis visite à une famille en *țigănie* ; dans cette famille en question, tous les individus (y compris les enfants) parlent à la fois roumain, romani et hongrois. Ils se définissent comme « *țigani hungurești* » (Tsiganes hongrois) et les familles qui les entourent les identifient également de la même façon. J'étais venue ce jour car des femmes de la famille m'avaient demandées de prendre des portraits-photos. Je découvre Cornelia dans cette maison, bavardant avec des femmes. Il m'a semblé voir de la gêne en elle du fait que je voie qu'elle ait des relations avec des personnes de la *țigănie*, parce qu'elle m'avait dit à plusieurs reprises qu'elle « *n'aime pas les gens de la țigănie* ». Au bout d'un moment, Lela, la cadette de ses filles, qui était dans ses jupes, m'interrompit soudainement en venant me dire à l'oreille : « *Pourquoi tu fais des photos aux Tsiganes ?* » (*De ce faci poze la Țigani ?*). Après avoir répondu naturellement à Lela, je lui fis répéter sa question à sa

mère afin de voir la réaction de cette dernière. Face aux autres femmes présentes qui avaient donc entendu elles aussi, Cornelia afficha un air surpris et amusé, mais sembla gênée. Elle dit à sa fille : « *Mais tu es quoi, toi, petite ?* ». Silence de l'enfant qui paraissait confuse. La mère poursuivit : « *Tu n'es pas Tsigane ?...* ». Lela hésita, et répondit par la négation en secouant la tête énergiquement. Cornelia s'exclama en riant : « *Mais si ma chérie, on est Tsiganes, nous aussi, bien sûr !* ».

Que nous révèlent ces jeux, incluant ce qui peut apparaître au premier abord comme des « mensonges » et « dissimulations », sur l'« identité tsigane » ? Comment les traiter et les comprendre ? Il m'a semblé alors mettre le doigt sur une question cruciale et qui semble faire sens pour les individus : les enjeux de l'identification comme « Tsigane », vécue comme une stigmatisation.

Ainsi, par cette pratique de « jeu sur l'identité » très répandue, les habitants du village semblent manifester une volonté de maîtrise, de contrôle sur leur re-présentation. Si ces individus ne se présentent pas d'emblée comme « Tsiganes », c'est bien qu'ils ne se reconnaissent pas de façon homogène dans cette identité qui leur est assignée. Dès lors, on peut se questionner sur le processus d'identification qui a lieu pour ces personnes. Peut-on parler d'identité collective les concernant ?

Selon Jenkins (1996), l'« *identité sociale collective* » est élaborée au sein d'une interaction dialectique de processus de définitions internes et externes. En d'autres termes, il soutient que pour parler d'« identité sociale collective », il doit y avoir d'une part une identification par les personnes extérieures au groupe, et d'autre part, un sentiment d'appartenance partagé chez les individus (avec définition de critères communs). Cet auteur établit une distinction dans l'analyse entre les « groupes » et les « catégories » : il distingue notamment « une collectivité s'identifiant et se définissant elle-même (un groupe *pour soi*) et une collectivité identifiée et définie par les autres (une catégorie *en soi*) » (Jenkins, 1996 : 23). Il affirme donc qu'un groupe se détermine en termes de définitions internes, alors qu'une catégorie est définie de façon externe. Bien évidemment, ces deux processus sont en interaction. Nous avons mis à jour dans la première partie de cette étude le processus de catégorisation des « Tsiganes » ; qu'en est-il, en conséquence, du processus d'identification de groupe ?

Si, comme nous l'avons montré, cette assignation identitaire marginalisante et dénigrante prend appui sur des critères « raciaux » pour être attribuée à un « groupe ethnique », il convient de questionner ce « groupe ethnique » en partant du point de vue

des individus concernés. Peut-on réellement parler de « groupe ethnique » dans la mesure où il ne semble pas exister, a priori, de dénominateur commun à l'ensemble des individus censés en faire partie ?

Dans l'optique de tenter de comprendre la réalité sociale du village dans son hétérogénéité, j'ai alors, au premier abord, défini deux « groupes » distincts sur la base de la réalité observée : les *Gabori* et les habitants de la *țiğănie*.

## 2. Des identités hétérogènes : *Gabori* et « Tsiganes » de *țiğănie*

Tous les « tsiganologues » s'accordent à dire que la « minorité rom/tsigane » ne correspond pas, en Roumanie, à un groupe homogène. De nombreuses différences existent entre les membres de la minorité. Ainsi la supposition que les « Tsiganes » vivent ancrés dans une tradition les distinguant foncièrement de la société majoritaire est fautive. En fait, l'éventail des styles de vie au sein de la minorité est aussi large que celui de la majorité. Si l'on demande à des « Roms/Tsiganes » ce qui les caractérise, on obtient des réponses différentes, parfois contradictoires. Dès lors, il serait possible de déterminer plusieurs « groupes », se reposant sur la variété des éléments culturels et sociaux de chacun. C'est pour cette raison que Jean-Pierre Liégeois définit les Roms comme une « *mosaïque de groupes diversifiés* », mettant par là l'accent sur l'interrelation de l'ensemble et de la partie, les deux étant complémentaires (2007 : 51). De façon générale, cette mosaïque naît des éléments forgeant les autodénominations (origine sociale ou familiale, critère géographique, critère professionnel ou autre), mais il faut noter que « *le rapport entre la dénomination et la réalité est souvent distendu* » (Liégeois, 2007 : 52). En effet, beaucoup de ces dénominations se réfèrent à un passé ancien ou comportent une part d'arbitraire évidente ; de plus, nombreuses sont les personnes qui n'ont pas connaissance des raisons de la fondation et de la dénomination de leur groupe. Mais l'important est « *la pertinence sociale de la dénomination [car] seule compte l'existence présente du groupe* » (Liégeois, 2007 : 52), pour lequel il importe de se poser comme particulier. Selon A. Reyniers (1993 : 352), c'est en Transylvanie qu'il y a une diversification particulièrement marquée entre les communautés roms, celles-ci apparaissant « *d'avantage spécifiées par rapport à l'environnement gadjó, par l'habitat, l'allure vestimentaire, les activités déployées* », ce qui pourrait être expliqué par « *des traces de spécificités régionales longuement façonnées par*

la nature et l'histoire », la Transylvanie n'ayant été rattachée à la Roumanie qu'en 1918<sup>15</sup>.

Ces considérations en tête, j'ai en effet remarqué, dans le village de ma recherche, deux « groupes » différents d'individus qualifiés de « Tsiganes », l'un déterminé par la zone d'habitat et l'autre par la tenue vestimentaire : les « Tsiganes » de *țigănie* et les *Gabori*, ces derniers étant définis communément de « Tsiganes traditionnels » ou de « *Cortorari* » par ceux qui les entourent.

### Les Gabori

Les « *Gabori* » se distinguent nettement de tous les autres habitants du village, tsiganes ou non, par l'apparence : les femmes mariées portent de longues et larges jupes bariolées et un foulard sur les cheveux, les fillettes et jeunes filles ont toutes les mêmes coiffures, à savoir deux tresses comprenant de larges rubans rouges ; les hommes ont une moustache et portent un chapeau noir à larges bords. Ils habitent dispersés au centre du village, et se démarquent clairement de tous les Tsiganes, et particulièrement de ceux de *țigănie* : « *On n'est pas tsiganes, nous on est Gabori, c'est très différent.* » (*Nu suntem țigani, noi suntem Gabori, è foarte diferit.*). Le terme « *țigan* » en roumain paraît lourd de sens dans leur façon de l'employer, qui est plutôt péjorative. Il semblerait que pour eux, ce terme renvoie à la misère et aux comportements qui y sont liés (saleté, vol, mendicité, absence d'estime de soi, rabaissement constant) desquels ils se démarquent clairement par un style de vie régi par les traditions et le respect de la coutume. Ils sont fiers d'être les « seuls vrais Roms » et, mis à part pour les transactions économiques, limitent leurs contacts avec les gadjé et autres groupes roms.

En effet, les hommes *Gabori* ont conservé l'exercice des métiers traditionnels, travaillant comme chaudronniers, commerçants ou prestataires de service (pour ce qui est lié au travail du fer et du métal), en se déplaçant pour des « chantiers » de longue durée s'il le faut, ce qui leur assure des revenus réguliers et donc un niveau de vie un peu plus élevé que les autres Roms. Ils sont fiers de leur identité de *Gabor* qu'ils revendiquent. Ce groupe est caractérisé par une forte cohésion familiale dans une structure élargie ; les *Gabori* ont une pratique d'endogamie stricte, se mariant à l'intérieur de leur « groupe », mais extérieure au village. Tous parlent uniquement un dialecte de la langue romani entre eux, et certains enfants, avant l'âge scolaire, ne connaissent pas le roumain. (Cf. pour plus de détails Olivera, 2007)

---

<sup>15</sup> La Transylvanie est une région qui a été tout d'abord associée à la Hongrie, puis à l'Empire des Habsbourg.

Notons bien que ces individus se trouvent dans une situation particulière face à la catégorisation qui fait l'objet de notre recherche. En effet, si au premier abord ils sont désignés comme faisant partie des « 90% de Tsiganes dans le village », les habitants, tout comme les acteurs institutionnels, émettent cependant des réserves en ce qui concerne leur assignation à cette identification, en les considérant différemment des autres « Tsiganes ». En effet, lors de discussion plus précises, ils sont appelés « *Tsiganes traditionnels* », « *Cortorari* », ou « *Gabori* » en reprenant leur propre dénomination. Si on le leur demande, ils se disent plus généralement « Roms », mais surtout pas « Tsiganes ». Ainsi la Directrice de l'école du village m'en brosse un portrait, en les opposant systématiquement aux « Tsiganes » :

*« Le Cortorar a son identité, à laquelle il tient beaucoup. (...) Ils ont préservé la tradition. Ils ont gagné notre respect, car ils ont un métier qu'ils pratiquent, et généralement, les Cortorari ne volent pas. Ils te demandent de l'argent pour le travail qu'il a fait (...) Il est venu pour faire quelque chose et il demande que son travail soit payé...donc...il ne mendie pas. Par contre, le Tsigane... Le Tsigane n'est pas honnête, il n'est jamais honnête, le Tsigane essaye toujours de te tromper. »* (Entretien avec la Directrice)

Dès lors, j'ai pris le parti de ne pas « intégrer » les Gabori à ma réflexion sur les façons de vivre avec la « tsiganité », étant donné que les acteurs extérieurs ne leur attribuent pas cette identification stigmatisante.

#### Les « Tsiganes » de țigănie

Ces individus, dont nous avons présenté certaines caractéristiques dès le début de cette étude, n'ont pas grand-chose à voir avec le profil culturel des Gabori et vivent séparés de ces derniers comme des Roumains. Ils ne pratiquent aucun artisanat particulier ; ils vivent grâce au système d'aide sociale et essaient de se faire employer à la journée comme ouvriers agricoles par les villageois roumains. La plupart des habitants de țigănie vivent à la limite de la survie. A cause de la pauvreté ambiante, il règne en țigănie un véritable climat de lutte pour la survie des individus, même au sein des familles. En effet, les « Tsiganes » semblent s'être ajustés aux modes modernes d'individualisation des gadjé et ne se concentrent pas sur les groupes familiaux mais seulement sur leur noyau familial restreint.

Par ailleurs, ces individus ne parlent pas romani (ou *romanes*) mais roumain, ils ne portent de vêtements perçus comme traditionnels mais essaient de s'habiller en accord avec

la dernière mode roumaine, or notons qu'ils peuvent seulement se payer des vêtements de seconde main. Ces « Tsiganes » essaient clairement de s'assimiler à la « culture roumaine », cherchant à participer à la société. Ils tentent de s'adapter au mode de vie « *gadjo* » mais ils sont victimes d'une exclusion sociale constante, les gadjé auprès desquels ils vivent travaillant à maintenir ce qu'ils jugent être – sans le dire, bien sûr – une ségrégation « ethnique ». Les « Tsiganes » vivant en *țigănie* sont donc appréhendés comme étant très éloignés de tous les standards gadjé – et dès lors, le *sont* effectivement –, que ce soit concernant l'habitat, l'éducation, le statut dans le marché du travail, la santé et autres indicateurs.

Notons, comme on l'a vu, que la nouvelle constitution roumaine reconnaît la liberté de chaque citoyen dans la déclaration de l'identité ethnique. Or de nombreux chercheurs, dont Alain Reyniers (1993) soulèvent la difficulté de recueillir l'expression de « l'identité tsigane » par les intéressés. Cela nous amène à nous interroger sur les critères utilisés dans l'affirmation identitaire de ces individus.

Tout d'abord, notons que dans le cadre de cette « expression de l'identité », Reyniers souligne l'importance de l'histoire qui, nous l'avons vu, a globalement correspondu à des tentatives de négation de l'identité rom. Selon lui, cette discrimination -passée et présente- est un facteur fondamental qui expliquerait que certains roms préfèrent garder un anonymat ethnique afin d'éviter autant que possible la stigmatisation. Il affirme aussi que beaucoup de roms ont pour seuls marqueurs identitaires « *la couleur de la peau, l'habitat dans un quartier tsigane et une filiation familiale reconnue comme tsigane* ». Emmanuelle Pons (1995) met également l'accent sur l'importance du lignage et de la parenté en ce qui concerne l'identité rom. Sur ce point, elle s'accorde entièrement avec Alain Reyniers qui conçoit la vision identitaire des roms comme étant propre à chacun des groupes car celle-ci serait principalement constituée « *sur la base d'une insertion généalogique* ». De façon générale, ce dernier affirme que la population rom dans son ensemble définit son identité ethnique par l'usage de la langue romani, par une certaine mentalité affairiste et par la « *cueillette des ressources offertes par la société* ». Mais notons que ces caractéristiques ne s'appliquent pas en pratique à tous les individus définis comme « Tsiganes » dans la société roumaine d'aujourd'hui.

Ainsi, il y a par exemple, dans le village de ma recherche, des individus également identifiés comme « Tsiganes », mais qui ne « correspondent » à aucun des deux « groupes » déterminés ci-dessus. Ces individus, résidant dans le centre du village, n'ont a

priori pas de particularités spécifiques qui leur soient propres, en dehors du fait récurrent de vouloir se démarquer de ceux vivant en *țigănie*, qu'ils fassent partie de la famille ou non. Certains d'entre eux vivent dans des conditions un peu meilleures que ces derniers, qui se rapprochent de celles des Roumains du village dont ils sont entourés. Ils ne font pas usage de la langue romani qu'ils ne connaissent pas, pour la plupart. A partir de ces caractéristiques globales qu'ils mettent en avant dans leur présentation de soi, ils posent généralement une frontière avec les autres « groupes tsiganes » : certains semblent se considérer plutôt comme « Roumains » face aux autres Tsiganes et refusent de se dire « Rom » ou « Tsigane », quand d'autres s'affirment par exemple – nous le verrons par la suite – comme « *Țigani civilizați* » (Tsiganes civilisés) ou « *Țigani curați* » (Tsiganes propres) face aux Roumains.

Dès lors, il apparaît que considérer ces « groupes » pour l'analyse ne permet pas de rendre compte de la complexité de la réalité sociale observée. D'une part, cela ne prend pas en compte les individus habitant dans le centre du village et qui font également l'objet de cette même catégorisation, et d'autre part, cela semble assez réducteur si l'on s'attache à l'auto-identification des individus, à leur sentiment d'appartenance. Dès lors, de par ma position d'observatrice tentant de démêler les fils de la « tsiganité », j'ai moi-même été prise à mon propre piège : en voulant déconstruire cette catégorisation, j'en ai opérée une autre, réifiant l'identité de ces individus selon leur « groupe » d'appartenance, me sentant « obligée » d'utiliser ces catégories pour rendre compte de l'hétérogénéité existante. Néanmoins, il m'est rapidement apparu que cette façon de faire ne convenait pas à ma propre exigence scientifique et éthique : les individus ne me semblaient pas avoir dans l'analyse toute la place qu'ils avaient pourtant occupée à mes yeux sur le « terrain ». Concrètement, je me suis alors posée la question : comment faire une approche basée sur l'individu si le groupe n'est pas pertinent ? C'est finalement un regard analytique postérieur sur les photographies que j'avais prises qui m'a alors permis de dépasser cette catégorisation et de trouver une voie satisfaisante me permettant de soumettre ces individus à l'étude scientifique tout en leur restituant leurs subjectivités.

### **3. L'expérience photographique comme dépassement des catégories**

Lors des derniers mois sur le terrain, j'ai expérimenté, sans le vouloir et sans en avoir vraiment conscience, une méthode d'approche qui s'est révélée intéressante pour l'enquête : méthode que j'appelle « de l'anthropologue-photographe ». De la même façon que de nombreux anthropologues ont revêtu sur le terrain les habits du chauffeur ou du pharmacien (Barley, 2000), j'ai utilisé cet objet en ma possession qu'est l'appareil photographique. Cela a commencé par la demande d'un voisin pour l'anniversaire d'un petit-fils ; le bouche à oreille fonctionnant à merveille dans le village, je cernai rapidement l'ampleur de la demande s'imposant à moi et mis cette pratique en place : à la demande, je peux prendre des photos pour les personnes désireuses et aller en ville les faire développer, sachant que chacun prend en charge le coût du développement de sa photo. L'idée sous-jacente à cette démarche était d'une part de rendre service aux personnes enquêtées en leur proposant un accès qu'ils n'ont pas par ailleurs, et d'autre part, il s'agissait, pour l'anthropologue, de transformer cette pratique (rendre un service) en outil de travail.

Cela a clairement eu une fonction de médiation entre « eux et moi », dans le sens où ce moment de plaisir amenait naturellement à la discussion, souvent au rire, et imposait un rapport de confiance mutuel (dans les questions de la restitution et du paiement de la photo). Par le biais de la photographie, j'ai notamment pu reconstituer certains lignages de parenté avec les explications des intéressés (photos de familles, portraits) et participer à des événements importants (anniversaires, mariages, enterrement, Pâques, etc.). Au-delà de ça, ce qui se révèle intéressant a posteriori, c'est le rôle occupé par les individus dans cette pratique : ils en sont le déclencheur et le moteur. En effet, pour chaque photographie, ce sont eux qui ont choisi d'acquérir une image de soi, décidant à la fois du contexte, de la pose et du cadre lors de la prise de vue.

Je rentre donc de mon « terrain » avec 290 portraits demandés qui restent de côté. Pourtant, ces poses attirent mon attention, au-delà du simple souvenir. Comment les comprendre ? Peut-on parler de mise en scène ? D'expression des personnes ? Que nous donnent à voir ces photos ? Seraient-ce les façons dont les personnes font l'expérience de leur identification (re-présentation de soi, liens familiaux, exigences esthétiques,...) ? Serait-ce les relations entretenues avec moi, que viendrait mettre à jour l'acte photographique ?... Qu'est ce qui est exprimé par les individus ?

J'ai alors pris le parti de questionner véritablement ces photographies, et d'en utiliser quelques unes pour l'analyse (et non pour une simple illustration), avec la volonté de

rendre compte de la subjectivité des acteurs à travers l'ordinaire en mettant en exergue ce qui est dit et montré par le biais des photographies.

Ce faisant, on comprendra que la question éthique d'anonymat des enquêtés n'a plus lieu d'être en utilisant les photographies à l'appui de mon enquête. Cette entreprise volontaire est évidemment réfléchie puisque l'enjeu est ici, pour moi et plus largement pour le lecteur, de *considérer* ces individus en les présentant dans cette étude comme des personnes à part entière. De la même façon que les auteurs de l'exposition faisant suite à l'enquête ethnographique franco-brésilienne sur le mouvement des « sans-terres » - exposition qui a pour titre « Nous sommes devenus des personnes »<sup>16</sup> -, j'ai pris le parti, en n'anonymisant pas l'expression d'individus stigmatisés, « *de refaire, par l'écriture et l'exposition des résultats [les photographies], le geste même des enquêtés* » (Béliard & Eideliman, 2008 : 135).

Il s'agit alors pour moi d'inscrire mon travail dans une forme d'« *ethnographie de la subjectivité* », au sens où l'ont notamment défini João Biehl, Byron Good et Arthur Kleinman dans l'ouvrage qu'ils ont codirigé (2007) sur cette approche qu'ils définissent comme « *an extended conversation about contemporary forms of human experience and subjectivity* » (2007 : 1). La notion de « *subjectivity* » est ici comprise comme « *a synonym for inner life processes and affective states* » (2007 : 6).

Centrer mon travail sur la subjectivité me paraît en effet pertinent en ce qui concerne ma recherche auprès d'individus auxquels on assigne une identité sociale – qui plus est, dévalorisante. Cela permet alors de redonner en quelque sorte une individualité (une image, une voix, une histoire, bref une vie) à l'individu par ailleurs appréhendé en des termes essentialistes, homogénéisants et défini par la négation (le manque, l'absence, voire le déni). Ainsi je me situe précisément dans la lignée du travail effectué par João Biehl et Torben Eskerod au Brésil (2007) : par la conjugaison de portraits photographiques et d'extraits de récits de vie, cet auteur propose une compréhension par l'intime de ce que signifie, pour les individus concernés, vivre à la fois avec le Sida et la pauvreté dans ce pays. Ce faisant, il restitue à ces personnes leurs individualités, leur offrant un espace d'expression qui leur permet de s'affirmer comme porteurs de subjectivité et non plus seulement comme étant définis par leur condition doublement stigmatisante de « pauvre » et de « malade ».

---

<sup>16</sup> « Nous sommes devenues des personnes. Nouveaux visages du Nordeste brésilien », organisée par l'Ecole normale supérieure de Paris et l'Ecole nationale des arts décoratifs, <http://www.diffusion.ens.fr/bresil/>.

Concrètement, il convient donc, dans cette orientation de ma recherche, de mêler ces photographies spécifiques (dans le sens où elles sont appréhendées comme « émanant » des individus) à de courts textes les accompagnants qui permettent de saisir leurs contextes de production et donnent un aperçu dynamique des « vies intimes » des personnes photographiées.

### **III. Vivre avec le stigmaté : tactiques et bricolage identitaire dans la vie quotidienne**

Il s'agit, dans cette partie, de se centrer sur le Sujet en essayant de comprendre comment les individus, à partir d'une réalité concrète qu'est cette catégorisation, font sens de leur expérience. Comment se présentent-ils, se définissent-ils ? En d'autres termes, comment se positionnent-ils/s'affirment-ils, face ou avec l'identité stigmatisante qui leur est assignée ?

#### **1. La présentation de soi : un espace d'expression pour contrer la catégorisation ?**

Il semble maintenant évident que la nature des relations entre les individus identifiés comme « Tsiganes » et les institutions est nécessairement asymétrique. Il s'agit alors de questionner les conditions et les modalités de son vécu et parfois de son dépassement par ces « *acteurs faibles* » (Payet, 2008) au travers de l'analyse des cadres de communication et des registres d'expression. En d'autres termes, l'enjeu est ici de se focaliser à la fois sur les photographies et sur les productions langagières, ces deux « outils » étant utilisés à des fins de présentation de soi par les individus stigmatisés, affaiblis par une catégorisation de l'action publique qui les particularise et naturalise leur place dans l'espace social.

D'une part, il s'agit donc de tenter de comprendre le langage dans son impact, sa prégnance, au-delà des conceptions expressiviste ou utilitariste qui lui sont généralement attribuées. Ainsi affirme Marie-Louise Martinez (2003) que « *c'est dans et par le langage qui est action et interaction que l'homme se définit comme sujet et personne* ». Il convient donc d'aller au-delà des discours, de tenter de mettre à jour les logiques des propos des locuteurs. En donnant une importance à l'observation du langage ordinaire dans le recueil des données ethnographiques, notamment lors des échanges entre anthropologue et enquêtés, je vais donc m'attarder sur les modes de présentation de soi dans le langage. Cette présentation de soi en des termes identitaires m'apparaît en effet comme un moment dans lequel les individus identifiés comme « Tsiganes » produisent une parole responsable, c'est-à-dire habitent leur parole. Les pratiques langagières sont ici comprises comme des actes participant - par la « réponse » - à la dynamique de la catégorisation dont ces individus font l'objet. Partant de là, il s'agit de comprendre l'« agencéité » dont les

personnes font preuve dans et par le langage. Ainsi cette approche du langage, bien qu'exprimant d'une certaine façon l'expérience du rapport aux institutions, se base sur la rencontre des sujets avec l'anthropologue, et peut donc rendre compte des enjeux de cette rencontre, l'anthropologue faisant lui aussi partie de la société « dominante ».

D'autre part, nous utiliserons également, dans le but de saisir les modalités de présentation de soi, l'outil qu'est la photographie, outil qui nous est apparu pertinent quand le langage s'épuise face au phénomène – comme nous l'a montré mon histoire avec Cornelia. S'il paraît évident d'affirmer en premier lieu que « *les photographies peuvent renvoyer l'image de mes propres préjugés* » (Antoniadis, 2000 : 122), le fait que nos photographies aient été prises à partir d'une mise en scène élaborée par les acteurs infirme définitivement cette hypothèse. Dès lors, il me semble que l'on peut comprendre ces photos en partant de deux axes distincts : d'une part, comme vecteur de la relation anthropologique, et d'autre part, comme support de la réflexion et du discours anthropologique. En effet, me demander une photo permet la rencontre ; en ce sens, l'acte photographique peut être envisagé comme un support de la relation d'enquêteur à enquêté, comme lieu de rencontre anthropologique. Ainsi de nombreuses personnes sont venues vers moi ou m'ont été présentées par d'autres dans le but de se faire photographier, ce qui a par la suite débouché sur des relations. Par ailleurs, les individus, sachant que je suis dans le village car « je m'intéresse aux Tsiganes » (c'est ainsi qu'ils se le figuraient), et la communication verbale entre nous sur le sujet de « l'identité tsigane » étant, comme je l'ai montré précédemment, difficile, on peut comprendre ces photos comme un moyen de communication entre eux et moi, les personnes s'exprimant devant l'objectif. Cet axe d'analyse me semble intéressant : les individus, de cette façon, donneraient à voir – et à comprendre – *qui* ils sont, comment ils se présentent à l'autre, c'est-à-dire l'image de soi qu'ils choisissent de donner en vue d'une représentation, idéale ou plus réaliste selon les personnes et les contextes. Ainsi, si l'on considère ces photographies comme un moyen de présentation de soi pour ces individus, elles nous révèlent plusieurs choses qui sont significatives.

En analysant grossièrement ces photographies ainsi que leurs contextes de production, je remarque des invariants : la volonté de la silhouette entière sur les portraits ; se faire photographier avec ou devant des biens symbolisant la richesse ; la volonté de photographier des groupes constitués, comme la famille, la fratrie, les copains ; la prédominance du concept de portrait personnel.

Dans un sens, ces photographies pourraient être comprises en premier lieu comme

« révélant » la logique sociale des « Tsiganes », basée sur les rapports familiaux ou les réseaux personnalisés (Antoniadis, 2000), qui semblent importants aux individus. En effet, on peut classer les portraits en plusieurs catégories, en partant des représentations les plus nombreuses : famille élargie, mère-enfant, fratrie, père-enfant, couple, parents-enfants. De façon générale, les enfants sont très représentés, et on note également un contact physique récurrent entre les personnes qui posent ensemble.

Mais le nombre de portraits individuels me semble significatif : il pourrait être compris comme l'importance, pour les individus, de s'affirmer en tant que Sujets, personnes à part entière, restituant par là leurs personnalités et leurs subjectivités face à l'homogénéisation de l'assignation identitaire à laquelle ils sont, d'une certaine façon, soumis. En étant pleinement acteurs de la production d'une image d'eux-mêmes, les individus exercent un contrôle sur leur image, donc par ricochet, sur leur identification éventuelle. Cela m'est apparu clairement au regard de l'insistance des photographiés qui désiraient de façon inconditionnelle que leur silhouette soit entièrement visible sur les photos. Par ailleurs, lors des prises de vue, j'ai pu également prendre conscience de l'importance du décor et de la présentation de soi (habillement, posture). Cela semble refléter la volonté des individus d'avoir un contrôle sur leur image, sur la façon dont ils se représentent par le biais de la photo.

Ainsi, il convient de se demander quels sont véritablement l'enjeu et l'intérêt des « Tsiganes » pour la photographie qu'ils apprécient énormément : se mettre en valeur ? Manifester leur manière d'être idéale ? Analysant globalement le rapport entre photographie et société, Gisèle Freund (1974) affirme que « *L'image répond au besoin de plus en plus urgent de l'homme de donner une expression à son individualité.* » Elle rappelle ainsi, en retraçant la naissance du portrait photographique en lien avec « *l'ascension de larges couches sociales vers une plus grande signification politique et sociale* », que faire faire son portrait était un acte symbolique permettant aux individus de se classer parmi ceux qui jouissent de la considération sociale (1974 : 11). Le portrait photo correspondrait alors à un « *besoin de se faire valoir profond* » symbolisant « *l'effort de la personnalité pour s'affirmer et prendre conscience d'elle-même.* » (Ibid.)

Ayant démontré précédemment la prégnance de la catégorisation racialisante symbolisée par l'étiquette de « Tsigane », nous proposons de questionner maintenant, à travers les photographies, la problématique de l'acceptation de soi et de son stigmatisme : quelles sont les réactions des stigmatisés ? En effet, si la catégorisation s'inscrit dans une relation de pouvoir, il convient d'interroger alors le « pouvoir du faible ». En d'autres

termes, il s'agit d'envisager les « réactions » des individus face à cette assignation identitaire comme des « ruses » étant « *l'art du faible* » (De Certeau, 1990). Nous allons donc nous pencher sur plusieurs photographies, dans le but de questionner le « bricolage » des individus avec, parfois contre, cette catégorisation. C'est parce que nous donnerons à « voir » ici les familles et les individus dans leurs différences que la notion de bricolage nous paraît pertinente. Il convient en effet, au regard de cette assignation identitaire, d'« *approcher la question de l'identification à travers celle du bricolage en déclinant une série d'oppositions : identité imposée/identité revendiquée, reproduction/invention, stigmatisation/affirmation, occultation/reconnaissance et reprendre en détail le jeu auquel se livrent les acteurs, minorisés ou pas, avec les labels les caractérisant.* » (Martiniello & Simon, 2005 : 13).

## **2. De l'incorporation du stigmaté**

Très souvent, les individus ont voulu se faire photographier avec ou devant des biens matériels symbolisant une certaine « richesse », comme des voitures, des gâteaux, des bouteilles d'alcool, etc. Leonardo Antoniadis, qui l'avait également remarqué, le comprend, dans le contexte migratoire des individus lors de sa recherche, comme un « *message pour leur famille restée au pays* » (2000 : ?). Or en ce qui concerne les dénommés « Tsiganes » de mon « terrain », cette explication n'est pas pertinente.

Ainsi les photographies qui suivent nous paraissent bien refléter cette incorporation du stigmaté, dans le sens où les individus se mettent en scène de façon à « dissimuler » le stigmaté en donnant à voir des situations qui contrastent avec leur vie quotidienne. En effet, en choisissant de se montrer devant des biens considérés par eux comme des symboles de richesse (donc de réussite) qui ne correspondent pas à leur réalité quotidienne, les « Tsiganes » figent leur image dans une représentation qui est chargée du poids du stigmaté. Notons que de cette façon, ils donnent vie à leurs aspirations matérielles, mais ce faisant, ils semblent reproduire et « accepter » nécessairement les caractéristiques de leur assignation identitaire dévalorisante.



*C'est le dimanche de Pâques, qui est rigoureusement célébré au sein de chaque famille du village. On s'entoure de sa famille, on s'habille bien – jour de fête oblige – et on boit, on mange pendant toute la journée.*

*On fait poser un des petits-enfants de « l'Indien » et d'Ibi, qui « est si bien habillé » (l'ensemble en jean correspond à un symbole de richesse affichée). Spontanément, la décision collective s'impose : ce sera devant la Mercedes garée dans la cour de leur maison. D'habitude, les rares voitures qui viennent en țigănie restent stationnées hors de la cour, dans la rue. Indubitablement, cette voiture est synonyme de réussite et « on en est fiers » car elle appartient à un membre de la famille venu rendre visite pour l'occasion.*

*Il y a une grande agitation autour du petit garçon pour qu'il ne bouge pas et soit bien placé afin de « réussir la photo » ; cela signifie qu'il faut que :*

- le sigle « Mercedes » soit visible sur la photo*
- le garçon ait une position du corps particulière, identifiée à la masculinité, le but étant de paraître viril. D'où la position des jambes qui ne semble pas naturelle...*

*Tous les adultes présents autour se réjouissent de sa mine enjouée.*



*Même jour, Pâques.*

*Des hommes que je n'ai pas eu l'occasion de rencontrer précédemment, voyant que je prends des photos non loin d'eux, me hèlent et me font signe d'approcher dans la cour où ils se trouvent. Ils souhaitent que je les prenne en photo devant la « caisse » de bières qu'ils ont achetée ensemble pour l'occasion.*

*Partante, je leur demande avant de m'exécuter s'ils souhaitent changer d'endroit pour le « décor » de la photo – étant habituée à de telles injonctions par ailleurs. Ils n'en ont que faire, se retournent pour aviser ce qui les entourent, et l'un d'eux me dit à ce moment-là : « Essaie qu'on voie le scooter ! ». Les deux autres rient ; un des hommes ajoute : « Oui, c'est vrai qu'il est beau ! ».*

*Je pris alors trois fois de suite la même photo, afin de la restituer à chacun d'eux.*



*Mars 2008.*

*Marian, mon voisin, me convie chez lui pour que j'immortalise les cinq ans de son petit-fils Raoul dont il s'occupe avec sa femme.*

*Celui-ci ne l'entend pas de la même façon : il fait un véritable scandale quand ses grands-parents l'installent derrière son gâteau d'anniversaire afin que je prenne une photo. La scène dura longtemps, et à force de persuasion, Marian et sa femme réussirent enfin à convaincre Raoul d'arrêter de courir à travers la maison pour poser avec son gâteau – que sa grand-mère avait passé de longues heures à confectionner. Ce qu'il fit, en me laissant tout juste le temps d'enclencher l'appareil. C'est pourquoi il a ici une mine renfrognée qui nous laisse apercevoir son caractère têtu. Notons avec malice que l'imprimé de son T-shirt, « Kid Power » reflète bien ce petit personnage !*

Par ailleurs, pour la quasi-totalité des photographies que j'ai prises, les habitants refusaient que soit visible le « contexte réel » (autres personnes non-« préparées », saleté, vétusté, etc.). De la même façon, il semblait pour eux inconcevable de les photographier dans des activités quotidiennes, de façon spontanée. Antoniadis a fait ce même constat : « *Ce sont eux qui décident comment se montrer, comment être vus et connus.* » (2000 : 126). La photographie qui suit en est un exemple type.



*Avril 2008.*

*La scène se passe ici dans la troisième rue de țigănie (c'est-à-dire la plus éloignée du village, donc la plus « pauvre »), devant la maison de la famille d'Ibi.*

*J'allai partir du quartier mais de nouvelles séances de poses se mettent en place : les deux cousines (et voisines) ont avisé la voiture du père Țuba qui rendait visite à sa famille dans la maison adjacente. Excitées à l'idée de poser sur une voiture « comme à la télé »,*

*les rires des deux filles et des autres femmes présentes s'enclenchent rapidement, et dès lors, un petit attroupement se forme, composé de femmes et d'enfants de tout âge. D'ailleurs, plusieurs prises sont nécessaires afin de parvenir au résultat souhaité par les deux jeunes filles qui ne veulent personne d'autre sur la photo. Le sachant, les enfants semblaient prendre un malin plaisir à ruser pour se rapprocher d'elles au moment fatidique. Notons que cette photo est donc considérée comme ratée par ses commanditaires.*

*En arrière-plan, on aperçoit la terrasse de l'unique bar de țigănie (au fond, à gauche) ainsi qu'une des collines qui surplombent le village.*

### **3. L'importance de la « démarcation » comme enjeu de frontière**

#### 3.1. Se démarquer de « l'autre », se démarquer du stigmaté

En ce qui concerne les interactions entre groupes raciaux et populations majoritaires, Park souligne l'importance du « préjugé racial » : « *Dans la mesure où les représentations collectives et les stéréotypes parviennent à conserver au groupe dominant ses positions privilégiées, la vivacité, sinon la violence, de la compétition est pour partie reportée sur les groupes minoritaires, à la fois entre eux, et à l'intérieur de chacun d'eux, dans un jeu de transposition et de diffraction de la rivalité.* » (De Rudder, 2002 : 4). Ainsi la compétition, qui est selon lui le premier type d'interaction à l'œuvre dans la vie sociale entre différents « groupes », se trouve ici en quelque sorte « déplacée » au sein même du « *groupe minoritaire* », la population majoritaire étant assurée de son assise, de sa légitimation, donc de sa domination sur ces derniers.

Il nous semble que l'on peut comprendre en ce sens la prégnance, dans la vie quotidienne, des démarcations exercées par les individus les uns des autres, comme les pratiques de distinction à l'œuvre entre les différentes familles identifiées comme « Tsiganes » dans le village. En effet, il m'est apparu que la démarcation d'avec « l'Autre » était très courante et semblait avoir de l'importance pour les individus. Ainsi, chez toutes les familles « tsiganes » que j'ai rencontrées, qu'elles soient très pauvres ou moins pauvres, rurales ou citadines, du centre du village ou de țigănie, j'ai retrouvé cette logique de distinction, particulièrement caractérisée par une certaine dépréciation du voisin, quel qu'il soit.

Journal de terrain, 8 avril 2008 :

« Je lui avais dit auparavant que je connaissais les femmes « Cortorari » du village, et elle n'avait pas caché sa réaction, un mélange d'étonnement et d'effroi, en levant les yeux au ciel du style « oh là là !!! ».

Sa réaction était exactement la même que celle de Marian, le voisin, qui s'est écrié : « *Yoy !!!* [Exclamation] *Ai grijă, sunt șmecheri !* » (« Fais attention, ils sont malins ! »). Il tient ce même genre de propos lorsqu'il parle de ses voisins, la famille de Roxana et Andreea, au final, car on retrouve toujours des critiques et dépréciations...

Cela semble être vraiment courant, comme le montre encore, par exemple, la mère de Georgeana en parlant de la famille de Maricica : « *Elle est mauvaise cette femme, elle a battu mes enfants, elle fait des scandales chez tout le monde...et ses enfants sont mauvais aussi, ils critiquent derrière ton dos, ils t'ont même injurié, toi...* » Alors que, de par leur relation de « voisines », elle lui rend visite très souvent pour discuter ou demander quelque chose... »

À l'instar des personnes dont il est question dans cet extrait de mon journal de terrain, les individus identifiés comme « Tsiganes » mais résidant dans le centre du village nous sont apparus comme étant les plus friands de cette pratique de démarcation.

Il nous semble que cela reflète une tentative générale de se démarquer du stigmate de « tsigane », mettant en avant des caractéristiques qui les éloignent de ceux qui sont d'emblée définis comme « tsiganes » en raison, on l'a vu, de leur zone d'habitation ou de leur tenue vestimentaire. Saisissant cette marge de manœuvre, ces individus exploitent alors plusieurs « pistes » dans le but de mettre à distance cette assignation identitaire stigmatisante. On en remarque plusieurs, comme l'intensité de l'identification linguistique (« je ne suis pas Tsigane car je ne parle pas romani »), dont certaines sont « visibles » sur les photographies :

- La logique de la distinction en se dotant d'attributs spécifiques qui les démarquent des autres familles. En démontre le costume traditionnel roumain porté pour les photos le jour de l'anniversaire de Roxana, quatre ans, dont la famille est identifiée comme « tsigane » (Cf. photo ci-dessous). Notons que la plupart des Roumains (non identifiés comme « Tsiganes ») ne possèdent pas ce costume.



*Mars 2008.*

*En attendant l'arrivée des cousines à sa fête d'anniversaire, je prends, à la demande des parents, des portraits de la famille et de Roxana seule. Celle-ci ne supporte pas d'être prise en photo, mais les parents insistent. Ils décident de l'habiller avec son costume « traditionnel roumain ». Après un long moment de lutte avec la petite, elle finit par l'enfiler – à contrecœur, semble t-il...*

*Longue hésitation qui suit pour déterminer le cadre de la photo. La mère ajuste les couvertures sur le lit/canapé et le père place alors son enfant dessus. Tous lui donnent des conseils, lui disant comment se tenir, et il faut ensuite attendre un bon moment pour qu'elle se décide à un sourire...pour un résultat dont les parents ne sont pas peu fiers !*

- Un phénotype qui s'éloigne de celui qui symbolise le stigmaté, comme une couleur de peau plus « blanche » et/ou des cheveux blonds permettent aux individus de s'octroyer une liberté plus grande dans l'identification, en profitant pour se démarquer d'une identité « tzigane » dans un jeu avec les Autres. Le jeu est collectif, dans le sens où ce sont tous les membres de la famille qui insistent sur ce phénotype de façon constante, en tirant un amusement et une fierté sans nom.



*Arrivée dans la famille surnommée « lu' piticu ». J'étais dans une pièce de la maison en train de photographier un jeune couple quand le petit Călin est arrivé, un billet d'un leu à la main pour payer sa photo qu'il tenait absolument à faire avec sa petite cousine. Ne pouvant pas tenir seul le bébé, une jeune tante l'aide.*

*Il s'est montré fou de joie lors de la restitution de sa « première photo », d'autant plus que ce bébé est apprécié par tous en raison de sa peau blanche et de ses yeux très clairs : « Plus on est blanc, plus on est beau ».*

Au-delà de ces « interstices » qui permettent aux individus de prendre leur distance avec le stigmaté par la mise en avant de « symboles » inverses, certains individus stigmatisés vont même jusqu'à mettre en œuvre des stratégies afin de tenter d'échapper véritablement à la stigmatisation. Ainsi, par exemple, en se mariant avec une personne à la peau plus blanche, il y a plus de chances que les descendants parviennent à contourner ce stigmaté, le symbole de celui-ci (la peau foncée) pouvant être amené à disparaître ou au moins s'atténuer. En « changeant » de couleur, les individus pensent alors pouvoir changer progressivement de statut social. Cela correspond à ce que Goffman (1975 : 34) a défini comme une « *stratégie familiale visant à échapper à "sa" condition et à intégrer la société dominante* ».

Nous proposons d'explicitier de façon concrète une stratégie de « démarcation extrême » en présentant une famille du village, la famille Călin.

### 3.2. Tentatives d'« effacement » de la tsiganité : le cas de la famille Călin

Marian Călin est un de mes voisins d'une cinquantaine d'années. Sa maison est en dur, plutôt grande (trois pièces dont une cuisine séparée) pour la moyenne du village. Elle est située à une des extrémités du village, dans une petite zone « en marge » où vivent uniquement des individus désignés comme « Tsiganes ». Il habite avec sa femme et leurs deux petits-enfants, Larissa (9 ans, en Classe III) et Raoul (5 ans, non scolarisé). Ce dernier « *ne veut pas aller à la gradinița* », aux dires de ses grands-parents. Les parents des enfants habitent en Espagne depuis deux ans, où ils travaillent tous les deux, lui comme gardien et elle comme femme de ménage. Marian et sa femme semblent satisfaits de cette situation car leur fils et leur bru « *gagnent bien leur vie et envoient de l'argent* ». Marian insiste sur le fait que dans sa famille, « *tout le monde travaille* », comme lui qui dit avoir travaillé dur toute sa vie : « *nous, on n'est pas des feignants, pas comme les autres ici.* ».

Depuis que je l'ai rencontré, il m'a toujours dit spontanément ne pas être « Tsigane », bien que je réalise petit à petit qu'il comprenait certains mots de romani et que les gens du village disaient de lui : « *c'est un Tsigane mais il veut pas le dire* ». Un jour, il me dit de but en blanc, au cours d'une de nos conversations, qu'il « est Tsigane », et ajoute que « *ça ne veut rien dire pour [lui]* ». Il dit n'avoir rien en commun avec « *les Tsiganes d'en bas* » (en référence à la *fiğănie*) qui, pour lui, accumulent tous les défauts en raison de « *leur manque d'éducation* ». Il revient spontanément sur le thème du travail pour insister sur le fait que lui a « *toujours travaillé, comme [son] père qui [lui] a appris à vivre* ». Il me

dit également sur un ton confidentiel que sa femme aussi est Tsigane, « *même si elle a la peau blanche* ». Il poursuit en affirmant que de toute façon, c'est insignifiant pour lui car « *il y a plein de Tsiganes qui vivent comme des Roumains, on ne peut plus distinguer, et il y a des Roumains qui sont pires que des Tsiganes* ». Il me précise que sa famille fait partie de la première « catégorie ». Il définit sa famille comme « *des gens sans problème, qui ne boivent pas et ne fument pas, et qui s'entendent bien car nous, on a appris à se connaître avant de se marier* ». De façon générale, je me suis aperçue que Marian passe beaucoup de temps à critiquer ses voisins, comme pour mieux s'en différencier.



*Avril 2008.*

*Marian m'avait demandé de venir prendre quelques clichés à l'occasion de l'anniversaire de son plus jeune petit-fils, Paul, ici sur les genoux de sa grand-mère.*

*Lors de la restitution des photos, à la vue de celle-ci, Marian me dit en riant : « Ah ! T'as vu ?! Chez nous, ça n'a rien à voir avec les Tsiganes, hein ?! On est propres et on sait se tenir, nous ! ».*

L'année suivante (Journal de terrain, 26 février 2009) :

« Je reste à la maison jusqu'à 17h, puis décide de sortir aller voir Marian. Il est seul chez lui, devant la télé. Je bois un verre de *suc* avec lui, puis il m'emmène dans la maison de son fils – voisine de la nôtre – qui est revenu d'Espagne avec sa femme. Ils y étaient depuis un an et demi. Elle faisait des ménages et lui était vigile. Ils avaient laissés leurs deux enfants, Raoul et Larissa, aux soins des grands-parents. Mihaela, la belle-fille de Marian, m'a dit être contente d'être de retour ici, car « *c'est quand même mieux d'être avec ses enfants, même si on gagne moins d'argent ici...* ». Mais ils ont tous deux retrouvés du boulot, elle à Sighișoara à l'usine de textile, et lui dans la confection de mobilier dans l'usine après le village.

→ Comme quoi, c'est possible de trouver du travail ici aussi, contrairement à ce que tout le monde dit dans le village...

Eux ont un niveau de vie supérieur. Bien qu'issus d'une famille tsigane, ils se sont « *roumanisés* », avec très peu de contact avec les autres Tsiganes et pas du tout avec ceux de țigănie. C'est une famille sans histoires, comme Marian se plaît à le dire. »

Marian semble nous montrer ici que, par de multiples petites stratégies, il souhaite se démarquer des autres, donc du stigmaté qui les lie, dans le but d'« effacer » sa « tsiganité » ou, comme il le dit lui-même, de « *s'assimiler* ». Si ceux qui connaissent sa famille et ses ascendants continuent à le considérer comme « tsigane », il peut en être autrement pour des individus qui, comme moi, ne le connaissent pas. En ce sens, sa stratégie peut se révéler fructueuse.

Rappelons que selon Goffman (1975 : 59-60), lorsqu'une personne possède un stigmaté qui n'est pas immédiatement visible, elle est discréditable – et non discréditée d'emblée. Selon lui, l'individu peut apprendre à manipuler, lors des « *interactions mixtes* », les informations concernant sa déficience (« *faux-semblant* ») pour ne pas être discrédité. Il cherche ainsi à dissimuler certaines informations sociales. Les signes fréquents et stables qui les transmettent, et que tout le monde recherche, se nomment des "*symboles*" (opposition symbole de prestige/symbole de stigmaté). Ces symboles peuvent être brouillés par des « *désidentificateurs* ».

Mais il convient de souligner que la mise en œuvre de cette stratégie valide alors la hiérarchisation sous-tendue dans la catégorisation par les personnes elles-mêmes assignées.

#### 4. Modes de réappropriation de la catégorie identificatoire assignée

Nous allons nous pencher maintenant sur deux cas concrets dans lesquels les individus identifiés comme « Tsiganes » reprennent clairement cette catégorie identificatoire pour se définir et se poser comme acteur dans la vie quotidienne. Il s'agit donc ici d'une façon particulière de vivre le stigmate qui n'est pas seulement révélée aux yeux de l'anthropologue, mais participe pleinement, au quotidien, de la construction de l'identité sociale des individus concernés. En d'autres termes, il est question d'individus qui acceptent cette identification – ou tout du moins ne cherchent pas à la remettre en question.

Pierre Bourdieu (1980 : 64) expliquait ce type de réaction de la façon suivante : *« Par un effet qui caractérise en propre les rapports de forces symboliques comme rapports de (mé)connaissance et de reconnaissance, les tenants de l'identité dominée acceptent, la plupart du temps tacitement, parfois explicitement, les principes d'identification dont leur identité est le produit. »*

Néanmoins, ce sont deux réactions très différentes que nous allons maintenant révéler. En effet, j'ai pu observer à la fois une famille qui tentait de réutiliser à son avantage la « tsiganité » comme catégorie dévalorisée et dévalorisante, ainsi qu'une autre famille qui, elle, reprenait à son compte l'« essence » même de cette identification pour la construire ou la remodeler de façon positive, érigeant de cette manière ces « marqueurs identitaires » en une véritable fierté.

##### 4.1. La famille Bodi ou l'utilisation de la catégorie de « Tsigane » dans son acception excluante

Comme l'affirme Goffman (1975 : 21), le stigmate peut également être utilisé pour obtenir des *"petits profits"* (justifier un insuccès, bénédiction d'une réussite, relativisation de son malheur) ; dès lors, on peut parler d'inversion du stigmate.

C'est particulièrement le cas d'une femme dans le village, que tout le monde appelle Tanti Leana, et de la famille d'une de ses filles, Adriana ; il s'agit de la famille Bodi. Il apparaît comme une évidence pour l'observateur, comme pour les habitants, que cette famille est « la plus pauvre » de tout le village. Ses membres habitent au fond de la dernière rue de *țigănie* – l'extrême extrémité du village. Dès lors, nous allons voir en quoi peut « profiter » aux individus la présentation de soi dans les termes de la catégorie identificatoire excluante de « Tsigane ».



*Tanti Leana pose ici avec son mari et un de leur petit-fils, au cours de la nuit de la nouvelle année. Acceptant au premier abord le principe de paiement symbolique des photos que j'avais clairement instauré avec tous les villageois, elle a tenté d'esquiver par tous les moyens de me donner cette pièce, arguant qu'elle n'était « qu'une pauvre tzigane » en feignant de pleurer. Ce « jeu » a duré plusieurs mois face à mon silence. Si je me suis permise d'agir ainsi en campant sur ma position, c'est que je connaissais bien Tanti Leana : c'est en effet une des premières personnes du village qui est venue vers moi, et nous avons passé des heures ensemble autour de multiples tasses de café, moi pour tenter d'établir une relation et elle pour essayer de me « soutirer » tout ce dont elle avait besoin sur le moment (café, cigarettes, huile, pain, lessive, sucre, argent, vêtements, etc.). A chaque fois, elle faisait de grandes tirades sur les difficultés que représentait le fait d'« être tzigane », utilisant par là cette identification pour m'apitoyer et arriver à ses fins. Extrêmement têtue, il lui arrivait aussi de rester assise à mes côtés pendant un temps interminable dans un mutisme absolu après que je lui ai refusé ce pour quoi elle était venue. Malgré les mois qui passaient et mon refus constant de « donner », elle n'en démordait pas moins, et notre relation a ainsi toujours été sur ce mode-là.*



*Mars 2008, en țigănie.*

*Adriana, une des filles de Tanti Leana, après avoir fait poser ses enfants dans la pièce unique très délabrée qui lui tient lieu de maison, me demande de la photographier avec son fils Costel, qui est handicapé – et surnommé ainsi par tout un chacun.*

*Je m'étonne au premier abord de ce souhait étant donné qu'Adriana avait pour habitude de mettre en avant ses autres enfants, celui-ci étant usuellement « laissé de côté » dans la vie quotidienne de la famille.*

*Son handicap s'apparente à un retard dans le développement, l'enfant oscillant par ailleurs entre des périodes d'absence de type autistique et des comportements subitement très violents. La compréhension de ces faits observables passe, pour la mère, par la mise en avant du diagnostic établi par le médecin : « joc de nervi » (littéralement : jeux de nerfs). En raison de cette différence, Costel est très souvent maltraité voire battu par tous les enfants du quartier, par certains adultes également, et surtout par son père, connu pour son alcoolisme et son agressivité ainsi que la « misère » dans laquelle il vit avec sa famille.*

*Fréquentant Adriana très régulièrement, j'ai eu de longues discussions avec elle à ce sujet. Pour elle, Costel pose problème : il n'est d'aucune aide, est refusé à l'école en*

*raison de son agressivité et fait beaucoup de bêtises lorsqu'il est sans surveillance. Même si elle reconnaît qu' « il n'en a pas conscience », qu' « il ne sait pas », Adriana ne peut pas prendre sa défense plus loin face au voisinage : « Il a créé trop de problèmes, il est dangereux pour les autres enfants... ». Elle qui a pour habitude de laisser ses enfants seuls dans l'unique lit de la maison pour aller au village chercher de quoi se débrouiller pour survivre voit ses plans se déjouer à cause de cet enfant qu'on ne peut laisser sans surveillance et qui alimente l'agressivité de son mari. A bout de forces, Adriana songe alors à le placer dès que possible « en institution », ce qui relève pour elle du parcours du combattant en raison de la complexité de la démarche.*

*On peut comprendre de cette façon que quelques jours avant la prise de cette photo, Adriana m'ait supplié, en larmes, d' « emmener Costel en France » lors de mon retour pour m'en « occuper ». Cette demande désespérée faisait suite à un évènement traumatisant pour tout le quartier, Costel ayant frappé un autre enfant à la tête avec une hache, ce qui avait déclenché une vive animosité de la part des voisins et redoublé la violence de son mari à l'encontre de son fils. Bien évidemment, je ne pouvais que refuser cette demande en tentant de lui expliquer l' « impossibilité » d'un tel acte.*

*Quelques minutes après avoir pris cette photo, Adriana me demanda si je pouvais « prendre Costel avec [moi] » tant que j'étais ici, au village. Dans l'embarras, je me vis encore une fois dans l'obligation de refuser, car au-delà des questions éthiques et morales que cela soulevait en moi, j'habitais chez les Allemandes qui n'auraient pas forcément apprécié. Cette explication qui mettait en avant des questions « pratiques » sembla la convaincre et elle ne m'en reparla plus jamais.*

*On voit donc qu'Adriana, utilisant sa situation extrêmement précaire et mon empathie pour sa famille, tente par tous les moyens de faire en sorte que je puisse lui être utile.*



*Avril 2008.*

*Denko, le mari d'Adriana, est venu me rendre visite avec son fils aîné Alin qui, n'étant pas scolarisé, le suit partout où il va avec sa charrette : dans la forêt pour ramasser du bois, dans le village pour récolter le plastique afin de le revendre en ville, comme pour faire du porte à porte afin de se faire employer pour de petites tâches physiques chez les villageois roumains ou hongrois.*

*Ce jour, Denko m'avait longuement quémandé du café et des cigarettes, et se mit en colère contre moi face à mon refus. Les raccompagnant au portail quand il se décida enfin à partir, il me demanda encore une chose : de le prendre en photo avec son fils Alin. Je lui concédai cette dernière requête, malgré ma certitude sur le fait qu'il ne paierait pas le coût du développement. Son choix de poser « là, devant la charrette », ainsi que l'attitude qu'il affiche pour la pose semblent me signifier son désarroi quant à mon comportement «manquant d'empathie » alors qu'il se présente comme un « pauvre tzigane qui n'a rien ».*

#### 4.2. Essentialisation de son identité pour « sauver la face » : le cas de la famille « lu' piticu ».

Lors de toutes mes discussions au sujet des locuteurs de la « langue tzigane », une famille du village m'était constamment désignée par les autres, en plus des « Cortorari ». Il s'agit d'une famille habitant dans la dernière rue de țigănie, que tous surnomment la famille « lu' piticu » (la famille du nain), en raison de la petite taille du « vieux », chef de famille, et par extension, des autres membres. Cette famille fait en effet figure de référence lorsque le sujet de « l'identité tzigane » est abordé. Les autres habitants se démarquent ainsi d'une identification comme « Tsiganes » en l'utilisant dans ce sens. Ainsi nous le montre Mariana, une femme identifiée comme « Tzigane » dans le village – mais qui, auprès de moi, ne s'est jamais qualifiée de cette façon – qui me dit lors de notre première rencontre : « *Alors, comme ça, tu cherches des Tsiganes ?! Il faut que tu ailles chez piticul ! Là-bas, tu verras les vrais !* ».

Pourquoi sont-ils qualifiés comme « les vrais Tsiganes » par les autres villageois identifiés eux aussi comme « Tsiganes » ?

Je ne connais pas le prénom du « vieux » car, suite à un jeu entre nous, il avait décidé que je l'appellerai « Isidore » : en effet, la première fois qu'un de ses enfants m'a fait venir chez lui, c'était après avoir entendu dire que je possédais une copie du fameux film de Tony Gatlif, « *Gadjo Dilo* ». Trop content que je connaisse ce film qu'il appréciait et dans lequel des « cousins » à lui auraient joué, il s'amusa, dès qu'il me vit, à m'appeler « Sabina », le nom de l'héroïne. Très vite, des blagues grivoises arrivèrent sur le tapis, ce qui est particulièrement monnaie courante dans cette famille. Se remémorant avec précision et malice la scène au cours de laquelle « le vieux Isidore » tente d'avoir des relations sexuelles avec la jeune Sabina, il s'identifia alors à ce personnage par son âge, me signalant par là en riant qu'il partageait ses désirs avec le vrai « Isidore ». Depuis lors, il fut tacitement convenu de l'utilisation de ces pseudonymes lors de nos rencontres, comme un jeu qui amusait tout un chacun tout en signifiant clairement son « adhésion » au personnage du film qualifié de « tzigane ».

À la tête de cette famille, cet homme et sa femme ont treize enfants ; ce faisant, ils se positionnent de fait comme les seuls du village à avoir une famille aussi nombreuse. Les enfants ont des âges très éloignés les uns des autres, le premier fils ayant une trentaine d'années et le dernier quatre ans. Neuf d'entre eux habitent dans la maison familiale, le fils aîné vit dans la famille de sa femme dans une des maisons voisines et la fille aînée s'est mariée avec un homme d'un autre village, où elle vit maintenant. Quant aux deux autres

filles, qui sont des femmes, elles m'ont été désignées comme étant la plupart du temps « *en Pologne, pour mendier* » ; je ne sais donc pas où elles vivent lorsqu'elles reviennent en Roumanie. Notons également que les membres de cette famille ont coutume de se marier très jeunes, aux alentours de 14/15 ans, ce qui n'est pas concevable pour les autres familles du village identifiées comme « Tsiganes ». Ces individus vivent « *à l'ancienne* » selon des voisins, ou « *comme des sauvages* » selon d'autres ; c'est-à-dire que plusieurs familles nucléaires cohabitent sous un même toit, dans la promiscuité la plus totale qui m'ait été donné d'observer ; « *Ils font comme ça parce qu'ils aiment bien être toujours tous ensemble !* » disent les villageois à leur sujet, reprenant par là les caractéristiques stéréotypiques qui sont également utilisées par les *gadjé* pour les définir, eux.

La famille « *lu' piticu* » est la seule du village qui clame haut et fort son « *identité tsigane* », dont les signes symboliques paraissent être, en plus des caractéristiques familiales, l'usage de la langue romani ou encore la fabrication et la vente de balais et paniers à travers le village. Revendiquer leur « tsiganité » comme une fierté, en l'arborant à travers plusieurs symboles, apparaît être une autre des stratégies de « *faux-semblant* » dévoilée par Goffman (1975 : 121), qui consiste à se dévoiler volontairement et radicalement. Mais ici, le stigmate qu'est l'identification « ethnique » est érigé en « emblème », venant contrer le processus d'identification externe.

Ce renversement du stigmate à leur avantage leur permet de s'affirmer positivement, et de vivre, entre eux, dans la dignité. Ces individus sont, de fait, à l'écart des autres villageois car ils semblent être à la fois craints et respectés par les autres qui les tiennent à distance. Souvent, les habitants se moquent de cette famille, et les rumeurs les plus extravagantes circulent sur leur compte au sein du village ; plusieurs personnes m'ont par exemple répété, horrifiées, que « *les vieux ont vendu un de leurs enfants pour acheter leur maison* ». Nombreux sont ceux qui déplorent leur présence dans le village, prétextant que c'est « *à cause d'eux* » que leurs enfants ont « *appris des mots de tsigane* ».

Nous présentons en suivant deux photographies de membres de cette famille qui mettent particulièrement en avant des « symboles identitaires ».



*Avril 2008, en țigănie, dans la famille « lu' piticu ».*

*Les adultes ne veulent pas se faire photographier mais se réjouissent à l'idée de prendre les plus jeunes en photo. Ainsi, après avoir sorti et installé « la plus jolie » couverture sur le canapé/lit, on y pose les trois bébés présents, qui sont cousins. Leur grand-mère me précise que les parents de celui du milieu sont à l'étranger et que la photo pourra leur permettre de voir à quoi il ressemblait quand il était petit. Les deux autres ont sur le front des pastilles autocollantes « pour faire indien ». Un homme lance : « Eh oui, nous, on vient d'Inde à l'origine ! », puis sort de la pièce. Les bébés avaient déjà ces « pastilles » lorsque je suis arrivée.*

*Je fais trois photos de suite avec cette pose-là, pour les trois couples de parents. Derrière moi et tout autour du cadre, il y a tout un groupe d'adultes qui essaient d'attirer l'attention des bébés afin qu'ils ne bougent pas et, de préférence, qu'ils rient.*



*Avril 2008.*

*Alors que je traversai le village pour descendre en țigănie faire des photos, je croise Sandel avec un de ses frères, montés sur des chevaux. Ils m'interpellent, me demandent où je vais, et comme je me rends justement dans leur famille et qu'ils n'y seront pas, demandent à être photographiés « là, avec les chevaux ». Sandel ajoute en riant : « Comme ça ! Ça, c'est des vrais Tsiganes !! ».*

## 5. Au-delà du stigmate par l'auto-dénomination

### 5.1. Mise en situation

Lors de ma toute première rencontre avec Maricica, la mère de Mihăiță (dont nous avons parlé dans la première partie de cette étude), j'étais chez « Bibi », sa mère à elle, ayant entendu dire que « *cette vieille femme parle tzigane* » (*a vorbea țiganește*). Des personnes du village l'expliquaient en affirmant qu'auparavant, « Bibi » était « *Cortorar* », ou autrement dit « *faisait partie des Tsiganes traditionnels* ». Pour m'expliquer cela, les individus me montraient des habitants du village qui, eux, se définissaient comme « *Gabori* » : femmes aux longues jupes bariolées de couleurs vives, aux longs cheveux tressés de ruban rouge et noués sous un foulard, hommes à moustaches portant des vêtements de costume foncés, et fillettes aux cheveux tressés de rubans blanc, rose ou rouge. Tout le monde y allait de ses commentaires pour en arriver à la même conclusion : il fallait faire attention avec eux, ne pas trop les approcher car « *ils sont malins* » (*sunt șmecheri*). Dès que je parlais de la « langue tzigane » dans une conversation, tous mes interlocuteurs en venaient à me parler d'eux ; le rapprochement était clair, et certains me l'ont dit ainsi : « *Il n'y a que les Cortorari qui parlent tzigane.* ». Pourtant, j'avais rencontré quelques familles du village qui ne s'identifiaient pas ainsi et parlaient « *tsigane* », comme la famille « *lu' piticu* » par exemple.

Maricica et sa mère ne s'habillent pas de cette façon et savent parler « *tsigane* ». J'amène donc la conversation sur leurs origines éventuelles afin d'infirmer ou de confirmer ce que m'avait dit une femme désignée comme « *Cortorar* » : la mère de Maricica aurait changé de façon de s'habiller et abandonné ses coutumes à cause de son second mariage avec un « *Tsigane* ». Je ne leur parle pas de cela, reste vague dans ma question. La grand-mère essaie de changer de sujet, sa fille insiste. La vieille femme finit alors par nier le fait d'avoir été « *Cortorar* » devant sa fille Maricica qui, elle, dit se considérer, « *au fond d'elle* », encore comme tel en me disant que « *la vieille a changé ses habits maintenant* ». Je sens que le sujet fâche et n'insiste pas ; je n'en saurai pas plus concernant cette histoire de « *changement d'identification* ». La vieille femme se définit comme « *Rom* » ; selon elle, les « *Romi* » sont ceux qui parlent la langue romani. Elle les distingue des « *țigani* » qui sont majoritaires, me dit-elle. Lorsque je lui demande de m'expliquer toutes ces différences, « *Bibi* » se lance dans une énumération de « *plusieurs groupes qui sont très différents* » :

-Les *Romi* (Roms)

-Les *țigani de cort* (Tsiganes de tente)

-Les *țigani de casă* (Tsiganes de maison)

-Les *Cortorari*

-Les *țigani hungurești* (Tsiganes hongrois)

Elle ne donne pas plus d'explications concernant ces différents « groupes » mais me précise que « *c'est depuis l'épisode de la tour de Babel que tous ceux là, țigani, Roma, Români, Hunguri, ne s'entendent pas bien* » (*nu se înțelege*).

Puis, Mihăiță fait son apparition dans la maisonnette ; je venais de demander à sa mère pourquoi elle n'avait pas appris le « *țiganește* » à ses enfants. Après m'avoir dit malicieusement que ce n'était parfois pas plus mal qu'ils ne le comprennent pas en prenant l'exemple des conversations secrètes dues à un amant éventuel, elle reprend un ton sérieux pour se plaindre qu'ils ne veulent pas savoir, qu'ils n'aiment pas cette langue car pour eux, ça se réfère directement aux *Cortorari*. Mihăiță me le confirme en se moquant de moi :

« - *Alors, comme ça, t'apprends le țiganește ?!*

-*Oui !*

-*Attention, tu vas devenir Cortorar bientôt !*

-*Ah bon ?! Et alors, qu'est ce que ça fait ?*

-*Oh non !! C'est pas bien. J'aime pas ça !* »

Maricica me dit que son mari « *connaît seulement quelques mots comme les enfants* », car lui est « Tsigane » et pas « Rom ». Elle ajoute que la seule famille de *țigănie* qui sait parler *țiganește* est la famille « *lu' piticu* ». Mais je lui rétorque que j'en connais une autre, la famille de Simonel. Elle me répond que « *oui, en effet, mais ce n'est pas pareil car eux sont des țigani hungurești* ».

Certaines femmes « *Cortorari* » que je côtoie me disent être amies avec Maricica, qu'elles se rendent souvent visite – ce qu'elles ne font que très rarement avec les femmes qui ne sont pas de leur « *nation* » (« *natja* » en romani). Je réaliserai en effet que cela se passe ainsi l'année d'après, passant beaucoup de temps avec Maricica en compagnie de ces femmes qui revendiquant leur appartenance à la « *nation des Gabori* » (« *natja gaborilor* »).

Ce petit préambule nous fait plonger en plein cœur de la complexité de l'identification et de l'utilisation de marqueurs identitaires, qui semble reliée aux relations interindividuelles ainsi qu'aux représentations que les individus se font des uns et des autres. On voit qu'au-delà de la catégorie homogénéisante de « *tsigane* », les individus

opèrent des distinctions entre les familles, parfois sur la base de symboles, comme l'utilisation de la langue qui semble extrêmement importante d'un point de vue symbolique, mais aussi en fonction de leurs relations et de caractéristiques individuelles ou familiales plus difficiles à saisir pour l'observateur étranger. Ici, ces distinctions donnent lieu à des nominations différentes, comme nous l'a montré « Bibi » en énumérant divers « groupes » qui correspondent à sa façon d'appréhender la réalité, d'organiser le réel en élaborant des catégorisations. Or tous les individus avec lesquels j'ai pu discuter de ces « différences » ne faisaient pas les mêmes catégorisations, chacun nommant une multiplicité de catégories aux noms variables, bien que les définitions se recoupent parfois. Ces dénominations portaient donc, dans tous les cas, des individus eux-mêmes.

Cette multiplicité de catégories nous semble avoir pour objectif, encore une fois, la démarcation des uns avec les autres, qui compte vraiment pour les individus désignés sous la même étiquette de « tsiganes », bien que les interactions entre eux soient quotidiennes. Les dénominations, quelles qu'elles soient, renvoyaient toujours distinctement aux « bons » et aux « mauvais » « tsiganes », visant à signifier leurs différences. Or, évidemment, tous les habitants ne s'accordaient pas non plus sur les caractéristiques à attribuer à telle ou telle catégorie, les représentations sur « l'autre » étant nécessairement fonction de leur auto-identification.

Ainsi, les « *țigani hungurești* » (tsiganes hongrois) par exemple, sont souvent perçus, de l'extérieur, comme des « *mauvaises personnes* », mais ceux qui se définissent ainsi, comme la famille dont nous allons parler en suivant, ne se définissent pas de façon négative, bien au contraire. Nous verrons ensuite le cas d'individus se définissant comme « *țigani de matasă* » (littéralement « tsiganes de soie »), ce qui vise à arborer une image très positive de soi.

## 5.2. La revendication de l'identité de « *țigani hungurești* »

C'est une famille vivant en *țigănie* qui est désignée par les autres, et s'affirme elle-même, comme « *țigani hungurești* ». Il s'agit de la famille de « l'Indien », ainsi que tout le monde l'appelle. Mais c'est la mère de cet homme, une vieille femme nommée Matilda, qui est véritablement à la tête de cette famille dans le village.



*Mars 2008.*

*On est ici chez la bunica (grand-mère) Matilda, qui vit avec sa fille Moti (à droite) et le mari de celle-ci. Sabina (à gauche) a 19 ans ; elle est respectivement la petite-fille et fille des deux femmes, et habite dans une maison d'une pièce derrière celle-ci. Lalo (à droite) est un des petits-enfants de Matilda qui l'a recueillie chez elle après la mort accidentelle de son père. Il est d'une grande aide pour la maison, ne fréquente pas l'école.*

*Les deux fillettes en premier plan sont toutes deux les filles de Sabina, mais celle-ci n'a élevé que la seconde. C'est sa mère, Moti, qui s'est toujours occupée de sa première fille (au premier plan, à droite). Moti est une des sœurs de « l'Indien » qui habite la maison d'à côté. Matilda a une dizaine d'enfants. Elle affirme que sa famille est originaire de Hongrie, se présentant alors comme des « țigani hungurești ». Dès lors, petits et grands de la famille parlent couramment trois langues : le hongrois, le romani et le roumain.*



*Mars 2009.*

*Voici « l'Indien » (Indianul) qui pose avec sa femme, après s'être vêtus de leur plus bel ensemble pour la photo.*

*C'est le seul homme du village à avoir les cheveux aussi longs, ce qui semble être sa fierté, comme celle de toute la famille qui tient à se démarquer des autres en se revendiquant « țigani hungurești ». Il m'a dit se rendre régulièrement en Hongrie pour y « faire des affaires » qu'il ne tient pas à m'expliquer, me glissant seulement que ça l'a amené, par le passé, à faire de la prison.*

*De façon générale, c'est une famille très fière et soudée, pleine de mystère aux yeux des autres – mystère qu'ils contribuent grandement à raviver dès que possible.*

### 5.3. S'affirmer comme « țigani de matasă »

Journal de terrain, 9 avril 2008 :

« Je traverse le village en direction de la țigănie. Je tombe sur une vieille femme rencontrée une seule fois lors de la fête pour la Journée des Femmes. Nous avons dansé ensemble sans même échanger quelques mots, et elle s'était montrée pleine d'affection, grand sourire, me serrant dans ses bras à plusieurs reprises. En me revoyant, elle courut vers moi pour m'étouffer de sa petite personne, et je n'eus pas d'autre choix que de la suivre dans sa maison...pour « *deux minutes* » qui se sont transformées en deux heures.

Elle s'appelle Minerva, et son mari Béla ; Ils sont assez vieux...non, très vieux, pour la moyenne des Tsiganes à la campagne : ils ont 68 et 74 ans. Ce sont « *les plus vieux Tsiganes du village* » selon bon nombre d'habitants. Ils s'émerveillent à la moindre de mes paroles prononcées en roumain, et ils explosent de joie littéralement lorsqu'ils apprennent que je m'intéresse à la « culture tsigane », ce qui signifie, pour eux comme pour tous les autres, la « langue tsigane » : « *Nous, on sait parler ! On est Tsiganes, nous ! Il faut que tu apprennes avec nous, et pas avec d'autres, ils vont t'apprendre sûrement des bêtises. Nous, on va t'apprendre à parler joliment.* » Quelques minutes après, ils me fourguent dans les mains un bloc-notes contenant plusieurs feuilles de papier blanc et un stylo, et s'emploient à me dicter des phrases utiles, débordant de gentillesse. Malgré mes tentatives d'explication, ils se mettent dans la tête que je suis venue apprendre le romani pour devenir professeur et l'enseigner à mon retour en France. Eux me disent être allés « travailler » en Italie plusieurs fois ; après Pâques, ils prévoient d'y retourner pour trois mois, en dépit de leur âge avancé, « *să fac bani* » (faire de l'argent). Ils insistent pour que je rencontre leur petite-fille qui a mon âge, habite en ville et « *a douze classes* », m'annoncent-ils fièrement.

On parle des Tsiganes, et eux se vantent d'être « *propres* ». Selon Béla, il y a trois « sortes » (*feluri*) de Tsiganes :

- Les « *țigani de matasă* », comme eux, ceux qui sont « *curați* », propres.
- Les « *țigani hungurești* », ceux qu'il ne « *faut pas fréquenter* ».
- Les « *Cortorari* », avec parmi eux des différences, notamment ceux qui portent des pièces d'or dans leurs tresses et qui sont très violents : « *Il faut jamais leur parler car ils t'emmènent quelque part, te violent et te tuent.* »



*Mai 2008, au centre du village.*

*Un matin, je décide d'aller prendre le café chez Béla et Minerva, un couple de vieux Tsiganes qui se sont pris d'amitié pour moi. Il fait beau, le printemps est enfin là ; on boit le café dehors, sur le petit banc devant le portail de la maison, face à la route. Pour que nous puissions nous asseoir sur le banc, Béla s'assoit par terre, sur l'herbe à côté, malgré ses souffrances aux jambes et au dos. Il a passé sa vie à travailler dans les mines.*

*Au cours de ce moment passé avec eux, des voisins un peu plus loin me hèlent, demandant si j'ai mon appareil photo sur moi ; je ne les connais pas, mais eux savent apparemment qui je suis... Il se trouve que je l'ai effectivement apporté. Je m'en vais donc un instant faire quelques photos de l'autre côté de la route, les deux vieux m'observant avec fierté, m'appelant « ma fille ». A mon retour vers eux, je les trouve assis côte à côte sur le banc, et ils me demandent alors de les photographier. Ils ne bougent pas d'un pouce, mis à part Béla qui retire sa casquette et la jette au sol.*

*Je n'ai pas pu leur remettre cette photo car ils sont partis précipitamment en Italie « pour faire de l'argent » et je ne les ai jamais revus, n'étant pas là lorsque je suis revenue l'année suivante.*

Minerva et Béla, se revendiquent donc « *țigani de matasă* » pour s'affirmer de façon positive, bien que cette appellation soit, d'après ce que j'ai pu lire et entendre dans les médias roumains, d'habitude utilisée pour identifier les « Tsiganes riches » et qu'à l'inverse, ce couple, selon les autres habitants, se rend à l'étranger pour mendier.

Partant de ces diverses considérations, le phénomène autour de la photographie dans le village révèle probablement, au-delà d'une volonté d'auto-représentation, la recherche d'une légitimation de soi, par le biais de la création d'une photographie, véritable construction identitaire donnée à voir en image et en « instantané ». Ainsi l'on pourrait comprendre la présentation (de soi) comme venant contrer les représentations (catégorisation).

La conception binaire opposant « nous » et « eux », autrement dit « les Tsiganes » et « les gadjé », qui est très communément partagée par nombre de chercheurs sur la question, ne semble pas du tout appropriée pour décrire la réalité sociale telle que j'ai pu l'appréhender sur mon « terrain ». En effet, il apparaît, à travers l'analyse développée dans cette partie, que cette approche « classique » chez les « tsiganologues » est clairement réductrice au regard des identifications qui émanent des individus eux-mêmes. En définitive, il semble alors évident que la seule raison pour laquelle les « Tsiganes » forment un « groupe » est leur sort commun qui revient à être labellisés et socialement exclus par les *gadjé* et autres « communautés » qui s'en distinguent clairement (comme les Gabori).

Nous avons pu montrer que les individus identifiés comme « Tsiganes » se désignent de façon extrêmement variée, en se démarquant les uns des autres et en élaborant des formes multiples d'auto-identifications par la création d'étiquettes particulières sous lesquelles ils se définissent et qui ont une importance significative dans les interactions de la vie quotidienne. Comment comprendre la multiplication de ces catégories endogènes ? Cela révèle-t-il, comme l'affirment Lamont et Bail (2005 : 71), qu'il existe plusieurs manières d'appartenir à ce « groupe » ? Il me semble plutôt que ces auto-désignations peuvent se comprendre en premier lieu comme une « réponse », une manière de faire face à l'homogénéité de la catégorisation institutionnelle existante par l'assignation de l'identité de « tsigane ». Par ailleurs, l'intérêt, pour les individus, de l'utilisation de catégories endogènes multiples et « précises » me semble résider dans l'affirmation de l'individualité et de la subjectivité des individus. Nous avons vu clairement que les familles s'affirment dans des logiques de distinction, certains individus n'hésitant pas à se démarquer des autres dans certaines situations, bien qu'appartenant à la même famille. Michael Stewart, dans ses

recherches menées en Hongrie au début des années 90, attirait également l'attention sur « *l'individualisme très puissant de la culture tzigane* » qui lui semblait « *faire peser une menace sur la continuité de la communauté* » (Stewart, 1991 : 44). Ce phénomène d'accentuation de l'individualité peut-il être compris comme une des conséquences de l'attribution externe de ce stigmaté qu'est la « tsiganité », les individus cherchant alors à faire valoir leurs différences dans le but d'une certaine reconnaissance ?

Cette piste nous semble plausible, dans la mesure où ces individus, étant stigmatisés par une assignation identitaire homogénéisante et dénigrante, n'ont que peu de marge de manœuvre face à cette contrainte externe. En effet, si l'espace de présentation de soi est investi pour réaffirmer sa subjectivité, ce n'est qu'« entre eux », individus stigmatisés, ou au travers de la relation à l'anthropologue. En effet, dans la relation ethnographique, il s'agit de laisser le champ libre à cette rencontre, l'anthropologue étant ouvert et à l'écoute de façon inconditionnelle, afin que se crée un espace de dialogue, d'échange qui parte des individus. Ainsi, de par sa nature, il est évident que la rencontre ethnographique, par la parole ou par les photographies, favorise l'expression des individus en les considérant dans leur subjectivité.

Dès lors, n'ayant pas réellement la possibilité de s'affirmer comme Sujets dans la vie quotidienne à cause de la prégnance de cette assignation identitaire disqualifiante qui « *empêche pleinement d'être accepté par la société* » (Goffman, 1975), on observe un certain « retranchement » des individus au sein de la famille nucléaire, comprise ici comme un groupe de pairs partageant une expérience commune. Mais l'*agency* des individus dans leur présentation de soi, que nous avons mise à jour précédemment, est à interroger plus avant. Bien que transparaisse une certaine validation de la catégorie identificatoire de « Tzigane » en la reprenant parfois à leur compte, les individus ainsi définis semblent tenter, individuellement, de se défaire du discrédit qui s'y rattache en élaborant des catégories qui se veulent être socialement positives. Ces « bricolages » identitaires, ainsi que les mises en scène de soi par les photographies, nous paraissent en effet s'inscrire dans une « *recherche de repossession de soi* » (Cossée, Lada, Rigoni, 2004 : 228) de la part d'individus auxquels le droit à s'auto-définir tend à être nié, comme, plus largement le droit à « être Sujet » en s'inscrivant pleinement *dans* le jeu social.

## TROISIEME PARTIE

### **S'affirmer comme Sujet : Quelles voies vers une reconnaissance sociale ?**

Dans la lignée du psychologue René Lécuyer (1994), il est envisageable de définir le soi par « *un ensemble de caractéristiques, de traits personnels, de rôles et de valeurs, etc. que la personne s'attribue, évalue parfois positivement et reconnaît comme faisant partie d'elle-même, à l'expérience intime d'être et de se reconnaître.* ». Loin d'être une réalité figée, le soi évolue alors en fonction des expériences avec autrui. Georges Herbert Mead (1934), pour sa part, a clairement démontré que le Soi naît de l'expérience sociale ; dès lors, il ne peut se définir que dans le rapport à l'Autre. Ainsi l'assignation identitaire excluante que connaissent – et assimilent – les individus identifiés comme « Tsiganes » nous semble renvoyer plus largement aux problématiques à la fois morales et politiques concernant l'estime de soi et la dignité.

Comme le note Michel Wieviorka, « *ce dont se plaignent toute sorte d'acteurs [...] en butte au rejet et à la discrimination [...] ce n'est pas seulement d'être privés de l'accès aux fruits de la modernité, ou menacés d'en être expulsés. C'est aussi, et surtout, du regard porté sur eux, ou qui les évite, du mépris, de la disqualification, voire de la stigmatisation, qui les privent de l'estime de soi.* » (1997 : 17). Comment sortir du silence, de la violence ou du déni de soi vécus par des individus en situation d'« exclusion » ?

A l'instar d'Arlette Farge et de Jean-François Laé après le récit de la « *vie brisée* » de Lefort, mes interrogations, une fois mon travail ethnographique terminé, ont convergé vers une même question : « *Comment se réinventent le courage et l'honneur, l'estime et la satisfaction de soi – bref, la reconnaissance ?* » (2000 : 140).

En d'autres termes, comment peut-on « être tzigane » sans se considérer comme une

« victime », sans se sentir dominé ? Il est donc question ici de la recherche d'une légitimation de soi en vue d'obtenir l'égalité ou la reconnaissance.

Axel Honneth (2000) s'est largement penché sur la question de la reconnaissance et a notamment développé un modèle théorique dans le but d'identifier les lieux et les logiques de la reconnaissance pour saisir les transformations sociales dans une perspective historique et morale. Globalement, sa conception de la reconnaissance est articulée à la question de la justice sociale. Il définit ainsi trois « sphères » de la reconnaissance qui sont nécessaires à l'autoréalisation de l'individu et qui sont complémentaires. A ces trois sphères correspondent trois types de relation à soi. La première, appelée « *sphère de l'amour* », touche aux liens affectifs qui unissent une personne à un groupe restreint ; il s'agit là des relations primaires qui, en présupposant la solidité et la réciprocité des liens, apportent la confiance en soi. La seconde sphère est « *juridico-politique* » : ce qui est en jeu est ici la reconnaissance de l'individu comme sujet universel, porteur de droits et de devoirs, qui l'amène alors à comprendre ses actes comme une manifestation de son autonomie. Dans la troisième sphère, celle de « *l'estime sociale* », c'est de la considération sociale dont il est question, celle-ci « *permettant aux individus de se rapporter positivement à leurs qualités particulières, à leurs capacités concrètes ou à certaines valeurs dérivant de leur identité culturelle* » (Honneth, 2006). Selon lui, l'estime sociale est indispensable à l'acquisition d'une estime de soi. C'est ici la troisième sphère (ou dimension) de la reconnaissance développée par Honneth qui nous intéresse tout particulièrement, au regard des conséquences de l'attribution d'une « identité » racialisante que nous avons mis en exergue dans la partie précédente. En effet, il semble clair maintenant que ce processus d'identification impulsé notamment par l'institution scolaire et incorporé par les individus qui en font l'objet induit une appréciation négative de ces derniers, par ceux qui les entourent comme, en conséquence, par eux-mêmes. Si l'on a abordé la problématique du manque d'estime de soi qui nous paraît en découler, on conviendra, avec Honneth, que c'est en premier lieu vers l'estime sociale que nos interrogations doivent se tourner dans le but de réfléchir à la possibilité d'une émergence de l'estime de soi individuelle.

Il s'agit alors, dans cette dernière partie, de questionner les éventuels espaces de reconnaissance (comprise ici comme une considération sociale) pour ces individus. Pour cela, nous analyserons en premier lieu l'espace politique investi par les « élites roms » dans le but de revendiquer la reconnaissance de cette « minorité » sur le plan national. Après avoir montré les enjeux sous-jacents à l'affirmation d'une « identité collective » en

vue de la reconnaissance sociale, nous dépasserons cette dimension de la mobilisation ethnique en montrant pourquoi elle nous semble inadéquate et restrictive.

Nous interrogerons alors les interstices envisageables pour une reconnaissance de l'individu comme Sujet en abordant la piste religieuse : l'essor du mouvement évangélique auprès des individus identifiés comme « Tsiganes » paraît significatif en ce sens. Nous questionnerons donc les tenants et les aboutissants de la conversion à ces religions, pour tenter de comprendre en quoi et comment le domaine religieux peut se révéler être un espace de revalorisation identitaire, permettant à des individus stigmatisés de se faire une place dans le jeu social.

Puis, dans une dernière partie, il s'agira de questionner succinctement un fait d'actualité qui soulève de nombreuses problématiques, à savoir les migrations de ces dénommés « Tsiganes » vers les pays d'Europe de l'Ouest. A ce sujet, notre angle d'approche reste la dynamique identitaire : il convient de soulever certaines interrogations quant au sens de ces migrations pour les individus concernés. La question principale est bien de comprendre les effets de l'expérience migratoire dans les processus de construction identitaire de ces individus. Identifiés comme « Tsiganes », donc, d'une certaine façon, niés en tant que Sujets, dans leur société d'origine, on se demande alors de quelles façons ils seront identifiés au sein de l'espace migratoire. Plus avant, il s'agit de questionner ce nouvel espace de vie comme possibilité éventuelle d'une redéfinition identitaire permettant aux individus d'être enfin reconnus.

Notons que cette dernière partie de l'étude, en ce qu'elle ne recèle pas de données ethnographiques émanant directement de mon « terrain » au sein du village roumain, se doit d'être appréhendée ici comme une ouverture du sujet. Elle est donc nécessairement plus courte et les questionnements abordés sont alors moins approfondis que les précédents, qui constituent le cœur même de ma recherche de Master. Il m'a néanmoins semblé pertinent d'aller au bout de mon questionnement central sur l'« identité tzigane » sans s'arrêter au constat des conséquences excluantes – voire assujettissantes – d'une identification racialisée. De la même façon que je me suis personnellement interrogée sur les modalités de dépassement réel de cette forte stigmatisation par les acteurs dans leur vie quotidienne – outre la relation à l'anthropologue – je tiens à rendre compte, pour conclure mon étude, de ces quelques pistes, qui restent ici exploratoires...et que je souhaiterais alors explorer prochainement.

## **I. Mobilisation ethnique sur la scène nationale : les enjeux de la reconnaissance**

Nancy Fraser (2005) défend l'idée selon laquelle l'identité (et l'identification) constitue un des enjeux majeurs des luttes pour se doter des moyens de la représentation et obtenir la reconnaissance. Il convient d'interroger cette thèse en ce qui concerne le cas des « Tsiganes » roumains. Obtiennent-ils véritablement la reconnaissance par leur représentation telle qu'elle existe actuellement sur la scène publique ?

Il nous semble intéressant de se pencher sur les « représentants » de « l'identité rom/tsigane » en Roumanie et leurs façons de construire cette mobilisation ethnique afin de répondre à cette question. Nous considérons le terme de « mobilisation ethnique » tel qu'il est défini notamment par Marco Martiniello : « *La mobilisation ethnique désigne les processus par lesquels les groupes ethniques s'organisent et se structurent sur la base d'une identité ethnique commune en vue de l'action collective* » (1995 : 23). C'est bien de cela dont il s'agit avec le « mouvement rom » qui s'organise depuis une vingtaine d'années en Roumanie, par l'action de leaders qui tentent, dans leur combat pour l'affirmation d'une ethnicité positive, de fédérer les individus identifiés comme « Tsiganes » autour de la construction d'une identité « ethnique » commune : celle de « Rom ».

En effet, la reconstruction de la Roumanie après 1989, focalisée avant tout sur la démocratisation du pays par la course vers l'UE - a conduit à une orientation politique multiculturaliste dans un cadre national bien affirmé et permis la représentation de la mobilisation de Roms sur la scène politique et civique roumaine, agissant au nom de la « question rom » (Lièvre, 2010).

Dans leurs recherches respectives, Emmanuelle Pons (1995) et Alain Reyniers (1993) notent dans le jeu politique roumain une forte expression de ce qu'ils nomment « *l'identité rom* ». Celle-ci s'ancrerait, selon eux, dans la multiplicité des partis politiques roms qui reflètent la diversité de leurs situations en Roumanie. Ces partis ont les mêmes buts, à savoir la défense des droits économiques, politiques, sociaux et culturels de la « *minorité* », ainsi que l'amélioration de son image et la « *disparition des clichés* » (Pons, 1995 : 89-90). En 1990, un appel à l'unité est alors lancé et débouche sur la création de la Fédération Ethnique des Roms de Roumanie, qui tente de coordonner les efforts des différents partis. Emmanuelle Pons affirme que cette dynamique de représentation

politique propre à la minorité rom au niveau national connaît très peu d'avancée pour plusieurs raisons tenant à leurs « caractéristiques identitaires ». Elle convoque alors le manque d'éducation et la forte marginalisation des « Roms » dans la société roumaine pour expliquer leur faible taux de participation à la vie politique. Mais elle précise également que la fragmentation des « *communautés roms* » serait surtout à l'origine de la division et donc de la compétition existante entre les partis. Ainsi dans une même ville, on peut, comme le démontre pour sa part Alain Reyniers, trouver la coexistence de plusieurs partis politiques roms qui ont les mêmes revendications mais se démarquent nettement les uns des autres en raison de leurs particularismes concernant la religion, le degré de tradition, le mode de vie, etc. Ces multiples divisions, selon Emmanuelle Pons, nuiraient alors à la légitimité et à la crédibilité du discours politique de la minorité sur le plan national. En effet, comment lutter efficacement pour la reconnaissance de « l'identité rom » si les acteurs de ce combat eux-mêmes ne s'accordent pas sur ce point ?

En outre, on peut affirmer, de façon générale, que la situation des « Tsiganes » est paradoxale en Roumanie. La chute du régime de Ceaușescu leur a permis d'acquérir le statut de minorité nationale et le travail effectué sur le plan international reconnaît leur spécificité. Cependant, les individus identifiés comme « Tsiganes » sont à l'heure actuelle la cible de réactions racistes et intolérantes. On est donc en mesure de se demander si cette reconnaissance d'une « *identité collective rom* » par les organisations internationales ne reste pas confinée dans une sphère théorique, tout comme le statut de minorité nationale d'ailleurs. C'est ce que tend également à conclure Pons lorsqu'elle souligne le peu d'effets concrets des textes de lois qui ne possèdent pas d'outils juridiques permettant leur application. En ce qui nous concerne, nous allons ici tenter de comprendre le faible impact de cette « mobilisation ethnique » en essayant de saisir ce qui sous-tend la construction de cette « identité collective ».

Ces représentants, autrement appelés les « élites roms », ont une fonction de porte-paroles, de soutien visant à faire pression pour défendre la cause « rom/tsigane » devant la presse ou le gouvernement. Il s'agit donc de représentants « du même bord », des « semblables » car identifiés eux aussi comme « roms/tsiganes ». Or notons que leurs revendications contiennent le terme « rom », et non celui de « tsigane ». Nous pouvons le comprendre au premier abord en affirmant que le travail des « élites roms » sur le processus de reconnaissance inclut notamment la transformation des stéréotypes. En effet, comme le souligne Goffman, l'une des tâches qui incombe en premier lieu à ces

« *représentants des stigmatisés* » concerne la nomination : il s'agit de « *convaincre le public d'employer une étiquette moins offensante pour désigner la catégorie qu'ils défendent* » (1975 : 37). D'où, comme nous l'avons montré dans la première partie, le débat pour l'abandon du terme « tsigane » au profit du terme « rom » sur la scène publique roumaine, débat qui est impulsé et rappelé si besoin est par ces « *représentants* ».

Par ailleurs, on remarque également, en accord avec Goffman, que ces élites roms, eux-mêmes porteurs du stigmaté en question, « *se représentant en modèles vivants d'une conquête de la normalité, en héros de l'adaptation, dignes de récompenses publiques pour avoir prouvé que quelqu'un de leur sorte peut être une personne accomplie* » (1975 : 38). Goffman affirme qu'une des caractéristiques de cette professionnalisation se trouve dans le fait qu'en nouant des contacts extérieurs, ces représentants deviennent de moins en moins représentatifs de leur groupe, puisqu'ils en sont « *sortis* » et s'en éloignent progressivement. En outre, comme le souligne judicieusement Martiniello, ceux-ci « *peuvent poursuivre des intérêts politiques propres qui n'ont souvent rien à voir avec la volonté et les cultures populaires* » (1995 : 50).

En délivrant un discours sur le stigmaté, les représentants « *imposent* » en quelque sorte ce stigmaté comme fondement de l'élaboration de l'identité personnelle et de l'identité sociale du stigmatisé. Ainsi l'on peut comprendre des déclarations du type : « *nous sommes avant tout Rom* ». Or on note que la réalité des façons de vivre ce stigmaté est très éloignée et certainement pas aussi caricaturale, claire ou évidente que pour celui qui s'en fait le porte-parole. Ce faisant, les représentants participent à leur tour à l'élaboration d'une « *nouvelle* » catégorie, en construisant les contours, qui est définie par eux comme positive, et doit répondre à plusieurs exigences parfois contradictoires : à la fois la défense des droits et intérêts des stigmatisés ainsi que la volonté de retourner ou redéfinir le stigmaté en leur faveur, par la mise en avant de certaines caractéristiques dites « *ethniques* » qui peuvent être valorisantes car s'inscrivent dans un processus de folklorisation. L'intérêt – et le but poursuivi – est alors l'acceptation par la société, ce qui nous paraît en effet possible sous cette forme : en effet, en construisant de cette façon une « *identité ethnique* » essentialisée, on retrouve nécessairement la mise à distance qui en découle, mais qui peut conduire cette fois (contrairement au processus d'identification par les institutions) à une certaine « *acceptation* », l'« *identité* » en question étant perçue de l'extérieur comme relevant du « *folklore* ».

Mais cette mobilisation ethnique semble se baser sur une certaine abstraction, étant très éloignée des réalités de l'identification comme « *Tsigane* » telle qu'elle semble être

perçue et vécue au quotidien par les intéressés eux-mêmes. En effet, cette « identité rom » revendiquée positivement par les « élites » prend appui sur des « marqueurs identitaires » comme la langue romani et l'exercice de métiers dits traditionnels, ces « marqueurs » ne faisant pas nécessairement partie, comme on a pu le voir dans notre étude, de la réalité quotidienne d'une majorité d'individus identifiés comme « Tsiganes ».

Dès lors, les individus stigmatisés à la base, dont la réaction à ce que Goffman nomme les « *interactions mixtes* » tend à se définir par la tentative de « *se faire tout petit* » (notamment par l'oubli volontaire de la langue ou des coutumes jugées spécifiques) s'en trouvent alors en quelque sorte doublement stigmatisés : par l'imposition d'un stigmate de la part des « *normaux* » (par le biais des institutions notamment) et en même temps, par certains de leurs « pairs » (les « élites roms ») qui eux, ont trouvé refuge – et par là un certain salut – dans la revendication d'une identité qui était désignée au premier abord uniquement comme un stigmate, et qui est maintenant, de par leur travail, jugé comme une forme d'archaïsme et regardé d'un œil curieux voire bienveillant. Finalement, nous ne notons pas véritablement de revalorisation de l'image de « Tsigane » concernant les individus qui continuent, eux, à être appréhendés par ce terme (et ses significations) dans la vie quotidienne, étant donné qu'ils ne se situent pas a priori dans une revendication identitaire, tentant seulement – au même titre que d'autres – de se faire une place dans la société roumaine, donc d'être estimés pour ce qu'ils sont intrinsèquement, des personnes, non des « Tsiganes » ou des « Roms ».

Lamont & Bail (2005 : 67) insistent sur l'importance des catégories dans le processus de reconnaissance sociale. On peut comprendre la création de la nouvelle catégorie « rom » dans l'espace public roumain comme suggérant une demande de reconnaissance, mais il apparaît que celle-ci est dans les faits nécessairement liée à une transformation de l'identification des individus de « Tsigane » à « Rom », ce qui impliquerait d'une part une volonté de mise en avant d'une « identité ethnique » par les individus concernés, et des marqueurs identitaires visant à la signifier d'autre part. Or ces deux conditions ne semblent pas en adéquation avec la réalité observée dans notre recherche, en ce qui concerne les dénommés « Tsiganes ». Il semble clair que ces politiques identitaires menées actuellement par les élites roms en Roumanie dans le cadre d'une « mobilisation ethnique » réifient donc l'importance de l'identité chez des personnes qui ne sont pas politiquement engagées.

In fine, les élites roms ne semblent pas « reconnaître », dans leurs combats, les « Tsiganes roumanisés » qui ne sont pas porteurs de signes relevant d'un folklore mis en

avant pour désigner et valoriser les individus d' « ethnie rom ». (On en revient encore une fois aux différences de terminologie et de signification dans l'emploi des termes « rom » et « tsigane »). Le processus de reconnaissance tel qu'il est envisagé par ces militants s'appuie donc sur une construction identitaire réifiant certains « traits culturels », ce qui fait alors que les individus ne se reconnaissent pas nécessairement dans cette « catégorie ». C'est ainsi que l'on peut comprendre le faible impact de cette « mobilisation ethnique » auprès des individus concernés et donc également son inefficacité quant à son objectif global de reconnaissance. Dès lors, cette « reconnaissance de la minorité rom » qui est revendiquée en Roumanie reste à questionner, puisqu'elle nous semble conduire plutôt à une forme de discrimination positive « politiquement correcte » qui se trouve être en décalage avec la réalité observée.

Plus avant, nous affirmons que ce processus, en ce qu'il renferme en son sein une dimension non-négligeable de « construction identitaire », est dans le fond semblable à ceux qui sont à l'œuvre dans les interactions entre institutions et individus. Il conviendrait alors de mener une réflexion plus approfondie sur la pertinence de l'Etat multiculturaliste qui, voulant réhabiliter la reconnaissance des différences, réifie les identités – en plus de participer pleinement à leur production par le biais de ses institutions.

Il nous semble alors que l'on peut comprendre à la fois le rejet de l'identification externe en tant que « Tsiganes », l'insistance sur la diversité des individus désignés sous ce terme globalisant ainsi que le faible écho de la mobilisation ethnique sous le terme de « Roms » comme l'expression d'un manque de reconnaissance individuel émanant de la « base », c'est-à-dire de la masse d'individus identifiés comme « Tsiganes ». Je rejoins par là Alain Caillé qui affirme que *« si les luttes sont toujours menées au nom d'un groupe particulier, d'une "communauté", il apparaît de plus en plus clairement que c'est aussi en tant qu'individus singuliers et pas seulement comme membres de tel ou tel groupe social plus ou moins stigmatisé ou marginalisé que nous souffrons d'un manque de reconnaissance »* (2007 : 7). En effet, en ce qui concerne les « Tsiganes » roumains, nous ne nous situons pas dans une revendication pour une certaine reconnaissance culturelle émanant d'une « minorité ethnique », mais plutôt dans le désir de reconnaissance de l'individu en soi, tel qu'il est au Monde, dans sa singularité.

Ainsi Nancy Fraser, pour qui le déni de reconnaissance *« consiste en une dévalorisation de [...] l'identité par la culture dominante qui s'accompagne d'une détérioration du sentiment d'identité chez les membres du groupe »* (2003 : 23), considère

que la reconnaissance n'est pas seulement une question politique, mais aussi de statut social. Il s'agit donc par là d'éviter la réification des identités – qui nous semble d'une certaine façon inhérente à la sphère politique – en déplaçant le regard. Il conviendrait plutôt de se focaliser sur « *les caractéristiques qui font des acteurs des pairs capables de participer les uns avec les autres à la vie sociale* » (2003 : 27) afin de parvenir à mettre en œuvre les conditions nécessaires à une véritable considération sociale, donc reconnaissance, de tous les individus s'inscrivant de fait dans une société.

## **II. Eglises évangéliques : l'affirmation d'une identité positive**

Le mouvement évangélique, s'inscrivant à l'origine dans la religion protestante, comprend différentes écoles qui se sont constituées en Eglises ; c'est ce qui s'appelle les « dénominations ». En Roumanie se côtoient à la fois le Pentecôtisme, l'Adventisme, ainsi que les Baptistes.

Les églises évangéliques connaissent à l'heure actuelle une expansion considérable, et ce d'autant plus auprès d'individus précaires et exclus. Les « Roms, Tsiganes, Manouches, Gitans » de tous les pays ne sont pas en reste. Johannes Ries (2007), comme d'autres, note le succès grandissant depuis les années 50 de la religion évangélique auprès des « Tsiganes » de tous les pays. Attestée en France par de grands rassemblements (appelés « conventions » par les individus concernés) visibles (et relayés par les médias), l'ampleur du mouvement évangélique spécifiquement « tsigane » s'étend aussi à travers l'Europe dans le but de « *prêcher l'Evangile* » auprès des plus démunis. En témoignent de nombreux pasteurs manouches qui m'ont dit, lors d'une autre enquête ethnographique dans l'agglomération bordelaise, se rendre régulièrement « *en mission dans les pays de l'Est* ». Or, si la religion évangélique est comprise en France comme un « *moyen* » pour les Manouches « *de pouvoir apparaître publiquement sur la scène sociale et politique* » (Bordigoni, 2007 : 103), la situation en Roumanie nous paraît nécessairement différente. Comment comprendre cet engouement des individus identifiés comme « Tsiganes » en Roumanie pour le mouvement évangélique – particulièrement pour le Pentecôtisme ? C'est ce que nous tenterons de cerner en partie<sup>17</sup> ici, en essayant de saisir les transformations, tant sur le plan individuel que social, que permet la conversion à ces religions.

Depuis la fin du régime communiste, l'Etat roumain n'est plus athée, l'Eglise orthodoxe a été réintégrée dans l'Etat et la religion fait maintenant partie de la vie publique. Pourtant, dans le village de ma recherche, rares sont les « Tsiganes » qui pratiquent une religion. Le prêtre orthodoxe s'en offusquait d'ailleurs dès qu'il le pouvait ; habitant dans ce village depuis plus de vingt ans, il disait vivre avec sa famille dans des conditions « *précaires* » (qui ne le sont pas vraiment au regard de la situation de la majorité des habitants) comparé à ses collègues. Il en imputait la cause directement aux « Tsiganes »,

---

<sup>17</sup> Pour une appréhension plus approfondie du phénomène, il nous aurait fallu s'appuyer davantage sur le contexte structurel du pays.

ces derniers étant majoritaires, prétextant qu'ils ne donnaient jamais d'argent à l'Eglise et qu'ils utilisaient celle-ci seulement lorsqu'ils en avaient besoin (principalement pour les baptêmes). Il convient de préciser que dans la religion orthodoxe, ce sont les « dons » des croyants qui font office de « salaire » pour le prêtre.

En effet, me rendant à quelques offices par curiosité, je pu remarquer qu'il n'y avait pas de « Tsiganes » présents, excepté lors des grandes cérémonies pour Noël et Pâques. Il n'était jamais question de religion dans les conversations quotidiennes auxquelles j'ai participé, bien que les injonctions à Dieu soient monnaie courante. Néanmoins, j'ai pu entendre parler certains individus identifiés comme « Tsiganes » de certaines pratiques évangéliques dans le village, mais toujours de façon évasive ; les intéressés, quant à eux, ne m'en ont jamais parlé, bien qu'ils mettent en avant la vertu de leurs comportements quotidiens en comparaison à leurs voisins, au sein de la țigănie. Concrètement, j'entendais souvent les termes « *adventist* » ou « *baptist* » utilisés pour caractériser certaines familles, mais ne pu jamais en savoir davantage.

Le pentecôtisme est un mouvement messianique, d'origine nord-américaine, qui s'est développé au cours du XX<sup>ème</sup> siècle dans différentes régions du monde (Hervieu-Léger, 1993). Son caractère profondément charismatique ainsi qu'une lecture de l'Évangile selon laquelle « *dans chaque peuple et dans chaque nation, Dieu atteint les plus déshérités et les plus humiliés* » (Lange, 2004 : 135) nous amènent à comprendre au premier abord le succès de l'évangélisation comme une entreprise misant sur l'espérance sociale des individus et le respect mutuel. Ainsi, dans son article sur la conversion des « Tsiganes de Hongrie », Barbara Rose Lange cite les propos de Jozsef Gal, un « informateur privilégié » qui fait le récit de sa vie avant sa conversion : « *Je désirais être pris en compte* » (Lange, 2004 : 131). Ces mots, forts, nous semblent particulièrement précieux pour la compréhension de notre problématique. Ils font par ailleurs écho à l'affirmation de Danièle Hervieu-Léger selon laquelle l'adhésion au mouvement évangélique aurait une « *une signification directement sociale dans des groupes privés, de fait, de toute expression publique* ». Elle fait alors référence au « *pentecôtisme historique nord-américain* » au sein duquel « *les phénomènes de "parler en langues" [glossolalie] correspondaient, entre autres, à une mise en scène hautement suggestive de la privation du langage (et partant de reconnaissance sociale) dont étaient victimes des groupes sociaux exclus, de fait et de droit, des bénéficiaires de la modernisation rapide du pays.* » (1993 : 90).

De la même façon, Régis Laurent met en avant la « *capacité du mouvement*

*pentecôtiste de savoir s'enraciner partout où la déliquescence sociale et la pauvreté s'installent, proposant à des populations disposant d'un faible capital scolaire, un dispositif simple à s'approprier* » (Laurent, 2007 : 106).

L'engouement des individus identifiés comme « Tsiganes » pour les Eglises évangéliques peut se comprendre, en premier lieu, au regard de l'intérêt que porte cette religion à l'individu, au-delà de l'origine et du statut. En effet, la religion étant essentiellement basée sur « l'amour du Christ », ce mouvement aurait alors une signification particulière pour les « Tsiganes » en tant qu'exclus. C'est ainsi que le comprend Patrick Williams (1991), pour lequel le Pentecôtisme permettrait de faire de l'exclu un élu.

Johannes Ries, dans son étude sur le mouvement pentecôtiste auprès de « Tsiganes » d'un village transylvain<sup>18</sup>, affirme que la conversion offre aux Roms/Tsiganes l'accès à un « *new hyperspace defined by shifted ethnic boundaries and relocated discourses* » (2007 : 132). Il part du postulat selon lequel la « mise en altérité » laïque des « Tsiganes » par les gadjé sert à maintenir la séparation gadjé/Tsiganes et à légitimer leur exclusion sociale. Il note alors qu'à l'inverse, les convertis veulent évangéliser les « Tsiganes » (comme les autres) dans le but d'assimiler les non-convertis en général. Ce faisant, ils opposent donc l'image stéréotypique des « Tsiganes » vivant dans le pêché à leur propre représentation qui allie ces derniers aux gadjé convertis en tant que gens de Dieu purifiés par la repentance et la pénitence (2007 : 134).

C'est en ce sens que Ries affirme que la religion pentecôtiste permettrait de redessiner les frontières ethniques. En effet, il précise que dans cette religion, la nouvelle frontière – et seule qui prévaut – oppose d'un côté « *le peuple de Dieu* », et de l'autre, les « *pêcheurs perdus* ». Aucun de ces deux « groupes » n'est alors identifié sur une base ethnique. Ries les qualifie même de « *transethnic* », et le démontre en mettant en avant à la fois la pratique d'exogamie entre ces deux populations et l'endogamie à l'œuvre chez les convertis, au-delà des différences « ethniques ».

D'après son étude, il affirme donc que cette conversion implique une certaine redéfinition de l'identité : le « Tsigane » (assignation ethnique) devient, par une « renaissance », enfant sacré de Dieu (assignation théologique). Au niveau local, cette

---

<sup>18</sup> Les individus dont il s'agit dans sa recherche semblent, d'après la description qu'il en fait, être caractérisés de la même façon que les personnes dont il a globalement été question dans ce texte et s'inscrire dans un contexte structurel assez semblable à celui de notre recherche ; c'est pourquoi son étude nous sert de base d'analyse pour ce sujet.

religion ouvrirait alors un espace d' « *affiliation globale* ». Afin de saisir plus finement cette idée, il convient de souligner l'importance d'un radical changement de vie comme pré-condition à une véritable conversion. Ries note en effet que les « Tsiganes » convertis opèrent une rupture totale dans leur biographie. Paloma Gay y Blasco (1999 : 120), dans sa recherche sur les « Gitans » de Madrid, note également l'importance comme les stéréotypes de « l'avant » et « l'après » dans le discours des Convertis : « l'avant » serait alors caractérisé par un « *état végétatif* » dont les individus se délivrent par la conversion, synonyme de « *vie éclairée* » (Ries, 2007 : 134). Ce faisant, les Tsiganes reprennent et affirment clairement tous les stéréotypes des gadjé pour décrire leur vie passée. Mais Ries va plus loin en insistant sur le fait que la conversion, présentée par les convertis comme un changement nécessaire et radical, est alors une façon de dépasser cette identification. Ce point, abordé par d'autres chercheurs s'étant penchés sur la question (Lange, 2003 ; Sato, 1988 ; Williams, 1991) semble être un tournant majeur au cours du processus de conversion, puisque les individus sont amenés à considérer de façon négative, dégradée, leur « vie de Tsigane » passée.

Nous sommes alors en mesure de nous questionner sur ce fait : cela ne revient-il pas, tout simplement, à adopter le point de vue des gadjé ? En ce sens, le dépassement du stigmatisme serait envisageable par le « passage » de l'autre côté de la barrière, du côté de la majorité, ayant pour visée une certaine « inclusion sociale ». Or dans ce cas, il semble clair qu'encore une fois, ce faisant, les individus qui se convertissent valident la catégorisation, bien qu'ils en redéfinissent les contours, les barrières. Ici, finalement, ce sont les gadjé qui dépassent le stigmatisme en regardant autrement les « Tsiganes » convertis. En effet, le processus d'identification externe de ces derniers semble plus marqué par l'appartenance au mouvement religieux qu'à ce qui était vu auparavant comme leurs caractéristiques « raciales ».

Le fonctionnement de cette « tactique », à savoir le changement de regard des gadjé (non-convertis) sur ces Tsiganes convertis, serait alors dû à la nature performative du changement. En effet, les Convertis prêchent un mode de vie ascétique, ce qui, de ce fait, interdit tout comportement jugé par eux non vertueux, comportements qui sont par ailleurs décriés par les gadjé car significatifs de la « tsiganité ». Ainsi dépenser de l'argent dans les cigarettes et l'alcool, passer son temps dans les bars, les discothèques ou devant la télévision, mais également des traits de comportement comme la paresse ou la violence ne *doivent plus* faire partie de la vie des Convertis, contrairement au travail qui est recherché car valorisé. On pourrait même aller jusqu'à parler d'un certain « culte du travail » comme

voie vertueuse, dans l'idée des évangéliques ; cela ressemble alors fortement à ce qui est également considéré par « vertueux » et « moral » par les institutions, comme nous l'avons montré concernant l'institution scolaire. En outre, comme le note judicieusement Ries (2007 : 140), les « Tsiganes convertis » économisent en conséquence de l'argent, même s'ils sont « pauvres », ce qui leur permet d'améliorer leurs conditions de vie et les rend alors plus « *estimables* » aux yeux des gadjé.

Peut-on pour autant parler d'« inclusion sociale » à travers la conversion ? En choisissant d'adhérer au mouvement évangélique, les Tsiganes entrent dans une « *communauté d'individus unis qui établit une anti-structure contrairement à la structure sociale laïque* » (Ries, 2007 : 139). L'emploi du terme « *anti-structure* » fait référence au dépassement des frontières ethniques en vigueur dans la société, et renvoie aussi à la forme de structure qui prévaut au sein de l'Eglise Evangélique (Convertis / non-Convertis) et qui n'est pas reconnue dans la société. Dès lors, il semblerait que les Tsiganes évangéliques soient certes inclus au sein de leur Congrégation religieuse, mais restent toujours d'une certaine façon en marge de la société dans son ensemble, puisque appartenant à un mouvement spécifique qui n'est pas reconnu par les institutions qui le maintiennent à distance. Or, il convient de noter que cette conversion, par les changements qu'elle implique dans la vie quotidienne, peut en effet amener les Tsiganes convertis à être considérés de façon plus positive par les gadjé en partageant les mêmes « valeurs morales », et dès lors, de se sentir porteur d'une identité sociale positive.

Par ailleurs, Ries note que l'adhésion à l'Eglise Pentecôtiste permet de donner des explications à la « souffrance » des Tsiganes, contrairement aux Tsiganes non-convertis qui terminent invariablement leurs phrases par « *c'est comme ça* » (« *asta è !* ») lorsqu'ils parlent de leurs vies, d'après ce que j'ai observé sur mon « terrain » dans le village roumain. La cause de cette souffrance est considérée par l'Eglise comme étant le pêché dans lequel vivent les individus, dont l'expression (la souffrance) se matérialiserait par leur exclusion par les gadjé. Une fois convertis, les « Tsiganes » ne souffriraient alors pas principalement des gadjé, mais « pour Jésus-Christ », et cette souffrance sera, de plus, récompensée après la résurrection. Quant à la stigmatisation et l'exploitation des gadjé, ils sont compris par l'Eglise évangélique comme étant liés au « martyr » qui est inéluctable, et doivent donc, par là, être acceptés par les « Tsiganes ». Cela étant, on voit donc clairement que cette religion aide les individus à mieux supporter un quotidien difficile tout en combattant la fatalité concernant leurs conditions de vie.

En outre, cette éthique économique commune aux Convertis serait alors garante de la cohésion sociale au sein de la congrégation religieuse. Ainsi il convient de souligner l'importance, pour les convertis, de l'appartenance à un nouvel ensemble, qu'ils nomment eux-mêmes « *le peuple de Dieu* ». Il nous semble que cette nouvelle définition d'un « nous » comme référent collectif fait ici office de « cadre », les individus stigmatisés comme « Tsiganes » semblant avoir besoin, de par l'expérience quotidienne qu'ils font de l'exclusion, de se référer à une puissance extérieure et rassurante tout en donnant « *le sentiment de la maîtrise de chacun sur sa propre existence* » (Williams, 1991 : 90). Cet auteur affirme en ce sens que « *la véritable nouveauté [qu'induit la conversion pour les groupes tsiganes] est le passage d'un niveau d'affirmation ou d'appartenance à un autre* » (1991 : 85). En ce qui concerne les dénommés « Tsiganes » du village de ma recherche, qui n'ont pas ce que Williams appelle un « *référent communautaire* », si ce n'est le fait externe d'être labellisés et socialement exclus par les gadjé, la thèse de cet auteur est à nuancer car le référent communautaire endogène, intrinsèque, nous paraît inexistant. Dès lors, il ne s'agit pas, pour ces individus, de « passage à un niveau d'appartenance à un autre » mais plutôt de « création » d'une appartenance, en ce que cette appartenance à la « *communauté des Chrétiens* » est choisie et affirmée par eux – et c'est bien là une nouveauté.

De plus, l'adhésion au mouvement évangélique se révèle parfois être un facteur de changement pour les individus, au-delà de la dimension morale qui, comme on l'a vu, est inhérente à celui-ci. En effet, on note par exemple l'effort déployé pour l'alphabétisation dans le but de pouvoir lire la Bible. Il convient de noter également que dans cette religion, les « Tsiganes » sont autorisés – et même parfois encouragés – à assumer des responsabilités et peuvent facilement « monter en grade », ce qui demeure extrêmement rare dans la société civile laïque comme dans la religion orthodoxe. Cela fait dire à Ries que par la conversion, les individus identifiés comme Tsiganes « surmontent » leur altérité laïque et leur exclusion sociale, les Convertis soutenant l'effort des « Tsiganes » pour leur « intégration » (contrairement aux gadjé laïques).

Toutes ces caractéristiques inhérentes à la conversion à la religion évangélique se rejoignent autour d'un même apport pour les individus concernés : il s'agit d'une force moralisatrice leur permettant de reconquérir une dignité en se « bricolant » une identité positive. Comme l'affirme Dominique Vidal (1999 : 1), « *Dans les sociétés où l'inégalité est tenue comme fondée en nature, l'allégeance à un maître ou à un pouvoir, politique ou*

*religieux, assure souvent à celui qui se trouve en situation d'infériorité une position qui, pour subalterne et fragile qu'elle soit, lui permet de se construire une identité sociale positive.* ». La construction d'une identité sociale positive est peut-être même plus forte ou plus développée dans la religion évangélique, où existe une prévalence de la distinction bien/mal, positif/négatif qui s'enracine dans le religieux (croyants/non-croyants) mais s'exerce aussi de manière très forte sur le plan social.

Régis Laurent explique la clé du succès de l'Eglise pentecôtiste auprès des « Tsiganes français » de la façon suivante : « *En effet, exclus de fait du système scolaire, n'ayant jamais intégré le système politique de la société dominante, ils ont toujours été privés de cette "expression publique" qui ne pourrait être que l'expression politique du citoyen qui participe activement à la vie de la Cité ou de la nation.* » (2007 : 107). Il semble voir plus avant dans le mouvement pentecôtiste des Tsiganes français un certain « *mécanisme de défense* », auquel cas le phénomène déclinerait « *vers le politique* » (Laurent, 2007 : 113). Or, en ce qui concerne les « Tsiganes » roumains, la portée du mouvement est autre – comme le sont les configurations socio-économiques et politiques – puisque l'adhésion au mouvement évangélique apparaît, pour les individus dont il a été question dans notre étude, comme une certaine « *redéfinition* » de leur « *identité* » - s'opposant à leur identification externe. Notons par ailleurs que pour des individus cherchant à s'affirmer comme « Tsiganes » (comme c'est le cas de la famille Piticul dont nous avons parlé) mais ne se confrontant qu'à une appréhension dévalorisante de cette identification, la conversion peut jouer le rôle d'un espace de repli « *identitaire* ». Cela correspond alors à ce que Danièle Hervieu-Léger (1993) nomme la « *recharge des identités ethniques* ».

Dans les deux cas, nous nous accordons entièrement avec cet auteur en affirmant qu'il semble bien s'agir d'une forme de réaction des individus « *aux stigmates dont ils sont victimes* » (Laurent, 2007 : 114).

### III. Les migrations contemporaines : nouveaux espaces de la reconnaissance ?

Depuis l'élargissement de l'Europe, et l'adhésion de la Roumanie à l'Union Européenne en 2007, nombreux sont les individus identifiés comme « Tsiganes » qui « migrent » dans les pays d'Europe de l'Ouest. Désignés en France sous le terme de « *Roms migrants* », ils seraient dans ce pays une dizaine de milliers (Olivera, 2009 : 179).

Il est aujourd'hui posé comme une affirmation que le départ apparaît, pour beaucoup, comme l'opportunité d'échapper à une situation douloureuse. Si l'on peut supposer que le motif principal des migrations de ces individus « tsiganes » est de nature économique, il convient néanmoins d'interroger ce phénomène sous l'angle de la dynamique identitaire. S'inscrivant dans le courant dynamique de l'identité, Marguerite Cagnet (2004 : 101) rappelle que « *l'expérience de l'immigration, expérience partagée par celui qui émigre et celui chez qui on immigre, impose la confrontation de l'altérité* ». De nouveaux rapports sociaux se mettent en effet en place, entre « immigrants » et « accueillants ». Comment sont pensés ces « Tsiganes » dans ce nouvel espace de vie ? Comment les « accueillants » les identifient-ils ? Comment sont vécues ces expériences par les individus eux-mêmes ? Répondre à ces questionnements nous permettrait, dans l'idéal, de cerner les « effets » de l'expérience migratoire sur la construction identitaire des individus auparavant qualifiés de « Tsiganes » dans leur pays d'origine, et, plus globalement, d'interroger alors les dynamiques qui produisent de nouvelles figures de l'altérité en contexte européen (c'est-à-dire sans frontières) : les « étrangers de l'intérieur ». Or cette partie de mon étude n'en a pas la prétention, mais se propose simplement d'ouvrir la réflexion à ce sujet, en soulevant des questionnements qui nous semblent pertinents.

Analyser ces rapports sociaux qui se mettent en place dans l'espace migratoire reviendrait donc à saisir d'une part les modalités d'identification des migrants par les « accueillants », notamment à travers de « nouveaux » processus de catégorisations mis en œuvre, mais aussi, d'autre part, à cerner le « *sentiment d'appartenance* » (Avanza & Laferté, 2005) des migrants qui, l'on imagine, est redéfini dans ce contexte.

Si l'expérience migratoire est comprise à bien des égards comme une « *production de la différence* » (notamment Cagnet, 2004), il convient, dans le cas des « Tsiganes »

roumains, d'interroger plus avant cette affirmation. On comprend bien que pour des migrants (comme, dans le cas de la France, les « Arabes » ou les « Portugais » pour citer les « classiques »), l'immigration est synonyme de découverte d'une différence dans laquelle la population réceptrice les assigne et dont ils deviennent porteurs ; il s'agit dès lors, pour eux, d'une forme de rupture dans leur trajectoire biographique.

Mais l'expérience migratoire nous paraît différer en ce qui concerne les individus désignés comme « Tsiganes » dans le pays d'origine. En effet, ces derniers, comme on l'a vu tout au long de ce texte, faisaient *déjà* l'expérience de la « mise en altérité » au sein de leur propre société, et ce de façon poussée. Nous en avons également cerné les conséquences du point de vue de la construction du « soi » en tant que Sujet, et plus largement, de la place qu'ils sont en mesure de négocier dans la vie sociale. On pourrait alors peut-être comprendre ce phénomène en faisant l'hypothèse que, par la migration, ces individus tentent de redéfinir leur « identité » comme leur « statut social » en faisant le pari d'affirmer d'une certaine façon leur « altérité » en la poussant à l'extrême, de par le choix d'un nouveau pays, d'une nouvelle langue et d'une autre histoire pour une nouvelle inscription dans un espace social. Peut-on alors parler de continuité dans l'expérience de la « mise en altérité » ? Il s'agirait, pour tenter d'y répondre, de saisir de façon plus fine les rapports sociaux existants dans le pays d'accueil entre migrants et « accueillants » qui déterminent grandement les processus d'identification des premiers.

Il conviendrait donc de se questionner sur le processus d'assignation de statut social que l'on peut observer en ce qui concerne les « Tsiganes » dans le contexte migratoire, mais aussi de comprendre aussi comment est vécue cette assignation identitaire, au-delà du discours attendu, médiatisé et relayé par les acteurs associatifs se posant comme porte-paroles et défenseurs de la « cause rom/tsigane » au nom des Droits de l'Homme<sup>19</sup>.

En ce sens, le terme de « Roms migrants », aujourd'hui employé couramment par les institutions et les acteurs sociaux pour qualifier ces individus ayant fait leur apparition depuis quelques années dans l'espace public français, nous semble intéressante. Grégoire Cousin (2009) donne une explication de la naissance de cette nouvelle catégorie : « *Coincés entre une définition large et floue du terme Rrom et leur action de terrain, ces acteurs [associatifs et institutionnels] ont, par raccourci, inventé la catégorie de travail de " Rrom migrant". Cette dernière catégorie est, pour résumer, le fruit d'un compromis entre*

---

<sup>19</sup> Il convient de noter l'ampleur de ce phénomène associatif en France, qui trouve son apogée dans la création d'un réseau national regroupant ces associations, « Romeurope ».

*les aspirations communautaires d'une minorité hétérogène et une réalité sociale : l'immigration de populations ethniquement définies comme Roms depuis les Balkans vers l'Europe occidentale.* ». Si nous émettons des réserves quant au fait de caractériser d'emblée ces individus comme ayant des « *aspirations communautaires* », cette définition a néanmoins le mérite d'impulser un questionnement sur le processus de catégorisation mis en œuvre à l'égard de ces individus. Il conviendrait alors de creuser plus avant cette nouvelle catégorisation, ce qui nécessite en premier lieu une déconstruction de la catégorie elle-même. Que dissimule cette essentialisation de l'identité réutilisée par les politiques, les associations et les médias, au détriment d'une autre explication des rapports et des conflits sociaux ? Quelle appréhension des individus transparait à travers cette appellation ? Grégoire Cousin (2009) nous propose quelques pistes en revenant sur la genèse de cette catégorie : « *Issue du travail social l'expression ne recouvre que les individus faisant ou devant faire l'objet d'une action sociale. (...) L'expression, en renvoyant uniquement à des individus en situation de précarité, laisse finalement à penser que tous les immigrés roms sont pauvres. Le fait ethnique se rattache comme nécessairement à la condition sociale défavorisée.* ». Il apparaît donc au premier abord que cette catégorie de « Roms migrants » n'est pas exempte de tout stéréotype, figeant ces individus dans une « identité ethnique » essentialisée qui déterminerait nécessairement leur « condition sociale », donc leur place dans la société.

Dès lors, une mise en perspective entre ces assignations identitaires et leurs vécus « ici » et « là-bas » nous semble intéressante afin de s'interroger plus profondément sur le sens que recouvre l'expérience migratoire pour ces individus. C'est bien un questionnement sur les continuités et ruptures concernant l'expérience que font les « Tsiganes » de leur assignation identitaire qui nous préoccupe ici. Quelles peuvent être les conséquences de l'ethnisation, de l'assignation dans un statut social et d'un certain rapport de domination (le tout se recoupant sous l'étiquette de « Roms migrants ») qui leur est imposé dans le pays d'accueil ?

Il convient de se demander notamment comment les individus regroupés sous cette appellation assument la gestion de la différence dans ce contexte. Il se pourrait par exemple que la pratique du « terrain » révèle une certaine instrumentalisation de l'identité qui leur est assignée, au service de leurs intérêts. Pour ce faire, comme le souligne Marguerite Cognet (2004 : 109), il nous faudrait alors plus précisément questionner « *l'humour, la banalisation ou encore la pathologisation* » en tant que « *stratégies qui*

*visent à minimiser la portée menaçante de l'ostracisme ».*

Il apparaît en tout cas que la migration, en tant qu'acte, relève d'un certain choix des individus identifiés comme « Tsiganes ». Comme le souligne judicieusement Martin Olivera (2009 : 187), ce choix est « *certes contraint par nombre de facteurs sur lesquels les individus n'ont aucun contrôle (conjoncture économique, politiques d'immigration, etc.) mais elle [la migration] n'en demeure pas moins un acte volontaire, prenant sens dans le cadre des stratégies individuelles et familiales, elles-mêmes intégrées à un contexte local et régional* ». Ce faisant, les « Tsiganes » se posent alors comme acteurs de leurs vies.

## CONCLUSION

Il est clair qu'il ne suffit pas d'être un individu pour devenir et se sentir une personne, ni pour être reconnu et respecté comme tel, dans la dignité. La recherche que nous avons menée dans le cadre de ce village de Transylvanie l'a démontré.

En analysant les modalités d'appréhension des individus identifiés comme « Tsiganes » par l'institution scolaire villageoise, nous avons pu mettre à jour les logiques et le sens de la notion de « tsiganité ». Ce processus de catégorisation que nous avons identifié nous permet d'affirmer que l'école renferme en son sein un mécanisme social de production du stigmaté basé sur la « race ». Dès lors, en tant qu'espace de production identitaire, cette institution se révèle être un espace de négation du Sujet, ne reconnaissant pas ces individus dans leurs singularités mais les figeant dans une identité essentialisée. En effet, ces individus semblent être plus objets que sujets, assujettis plutôt que sujets d'humanité, que ce soit au regard des différentes formes de discriminations dont ils sont victimes mais également au vu des programmes spécifiques dont ils sont la cible.

Dès lors, les espaces de rencontres avec ces individus reflètent nécessairement cette asymétrie dans l'interaction, mais correspondent aussi, pour eux, à une réappropriation de ce processus de catégorisation stigmatisant qui naturalise leur place dans l'espace social. L'analyse des mises en scène des individus dans les photographies ainsi que la restitution d'extraits de leurs « vies » quotidiennes et de leurs « voix » nous ont permis de révéler les formes de réactions des personnes face à l'assignation d'une identité racialisante et homogénéisante. Les stratégies de démarcation et les identifications multiples et complexes nous paraissent ainsi démontrer l'importance des subjectivités individuelles, que l'on peut comprendre en premier lieu comme une conséquence du processus de catégorisation, celui-ci relevant d'une co-construction : d'un côté, les institutions créent des catégorisations, donc des ségrégations en fonction d'une origine supposée, et de l'autre côté, la réalité des diversités produit également des frontières entre les individus. Celles-ci nous semblent particulièrement exacerbées dans ce contexte d'identification globalisante et

marginalisante, les individus essayant d'échapper au stigmatisme par l'individualisation et la mise en exergue de leurs différences.

Il serait alors nécessaire de briser l'identification « communautés/institutions » ou « minorité/institutions ». Cette dimension me semble fondamentale en ce qui concerne les individus identifiés comme « Tsiganes » en Roumanie : c'est en dépassant cette identification globalisante qu'il serait possible d'atteindre un autre type de rapport social. Cela permettrait également aux individus ainsi désignés, donc « traités », de s'inscrire dans la société en tant qu'acteurs singuliers.

À l'avenir, l'enjeu, notamment pour les politiques publiques des agglomérations accueillant ces individus appelés « Roms migrants » dans la société d'accueil, semble être de tendre plutôt vers une reconnaissance individuelle que « communautaire ». C'est en ce sens que l'action sociale, si elle a lieu d'être, devrait se tourner, afin d'éviter une nouvelle marginalisation, donc une nouvelle « dépendance institutionnelle » de ces individus qui ne demandent qu'à être acteurs de leurs propres vies.

Le travail que je souhaiterais réaliser pour ma thèse consiste à interroger la nature de la rencontre entre le public cible des actions sanitaires et/ou sociales et les acteurs de ces dispositifs (acteurs politiques, associatifs, etc.). Le terrain envisagé pour traiter de cette question pourrait être celui du projet porté par la « MOUS Roms » (Maîtrise d'œuvre Urbaine et Sociale) à Bordeaux. Il s'agit d'appréhender ce dispositif comme une micro société constituée par le groupe Acteurs Institutionnels – Acteurs associatifs – Roms comme un dispositif au sein desquels des interactions sont négociées en fonction de logiques diverses et de multiples contraintes (économiques, politiques, culturelles). En interrogeant de manière symétrique les enjeux et logiques de chaque groupe d'acteurs (politiques, associatives, migrantes) il s'agit de comprendre comment la « question rom » est construite comme un problème puis gérée dans la région aquitaine. Il convient bien évidemment de situer ce projet d'une part dans l'espace national, au sein duquel on voit émerger une nouvelle problématique concernant ces « Roms migrants » et, plus particulièrement, leur habitat (Dupau, 2009). Face à une législation française spécifique concernant les ressortissants de Roumanie et de Bulgarie, de nombreux « projets » sont mis en place, dont les modalités et les finalités sont à interroger. Plus avant, cette question s'inscrit d'autre part dans l'espace européen au sein duquel différents pays de l'Ouest (notamment l'Espagne, l'Italie) prennent des mesures diverses pour « gérer » et organiser l'arrivée et la vie de ces individus sur le territoire.

Il me paraît intéressant d'interroger ce phénomène naissant communément appelé « la question rom » dans l'espace public et les façons envisagées pour y « répondre ». Pour cela, il convient de mettre en perspective les différentes logiques qui se croisent dans cet espace de « rencontre ». D'une part, il s'agit de comprendre qui sont ces « Roms migrants », ce qui fait sens pour eux, et d'autre part, de saisir aussi ce qui est important pour les acteurs institutionnels. Autrement dit, cela revient à saisir la dynamique de ce projet sous l'angle des interactions, se focalisant sur la rencontre des individus porteurs de logiques (les logiques du projet, les logiques individuelles, familiales), soumis à des contraintes (politiques, budgétaires, économiques, culturelles). C'est dans ce dispositif que se donne à lire la subjectivité des acteurs, que s'observent leurs capacités de pensée et d'action (*agency*) et les conditions structurelles qui la contraignent. C'est dans ce contexte également que se construit le savoir sur l'autre (qu'il soit « Rom » ou qu'il soit pensé comme représentant un Etat).

Cette étude des différentes logiques qui sous-tendent la mise en place de cette MOUS, et des rapports sociaux qui en découlent, permettent alors, dans un deuxième axe, de questionner l'expérience de la migration que font ces Roms, envisagée ici comme une expérience partagée de confrontation à l'altérité. Il s'agit d'analyser ce qui ressort de cette expérience d'un point de vue « identitaire », ce qui comprend à la fois les modalités d'identification (catégories mises en œuvre) des migrants par les acteurs « accueillants », ainsi que le processus d'auto-identification des Roms, nécessairement influé par ce nouvel espace de vie et ces nouveaux rapports sociaux. Par là, il me paraît pertinent de faire dialoguer les expériences de ces individus dans leur pays d'origine et dans leur pays d'accueil en pratiquant une ethnographie « multisituée », envisageant la façon dont les acteurs se pensent et agissent dans divers lieux. Je porte une attention particulière sur les espaces possibles de la reconnaissance, permettant aux individus de se poser et de s'affirmer comme Sujets – ayant soulevé cette question dans mon travail de recherche auprès d'individus identifiés comme « Roms/Tsiganes » dans un village de Roumanie. Mon approche s'inscrit dans la volonté d'aller au-delà des identités « essentialisées », en prenant le parti de s'intéresser à ces individus en termes de positionnement local et de rôles sociaux, et non seulement en termes de nationalité ou d'ethnicité.

## BIBLIOGRAPHIE

AMSELLE, Jean-Loup (1985) « Ethnies et espaces : pour une anthropologie topologique », in AMSELLE, Jean-Loup & M'BOKOLO, Elikia (coord.) *Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et Etat en Afrique*, Paris, Ed. La Découverte.

ANTONIADIS, Leonardo (2000) « Chronique visuelle d'une migration tsigane », *Journal des anthropologues*, 80-81, pp. 117-142.

ARENDT, Hannah (1972) *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.

ASSÉO, Henriette (1994) *Tsiganes, une destinée européenne*, Paris, Gallimard.

AVANZA, Martina & LAFERTÉ, Gilles (2005) « Dépasser la "construction des identités" ? Identification, image sociale, appartenance », *Genèses*, 61, décembre, pp. 134-152.

BARLEY, Nigel (1992) *Un anthropologue en déroute*, Paris, Payot.

BARTH, Frederick (1969) « Les groupes ethniques et leurs frontières » in POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne (1995) *Théories de l'ethnicité*, Paris, P.U.F., pp. 205-249.

BAZIN, Jean (2000) « L'anthropologie en question : altérité ou différence ? », in MICHAUD, Yves, Dir., *Qu'est-ce que la société ?* Paris, Odile Jacob, pp. 78-88. (Université de tous les savoirs, vol. 3, conférence du 5 avril 2000).

BECKER, Howard (1985) *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Ed. Métailié.

- BÉLIARD, Aude & EIDELIMAN, Jean-Sébastien (2008) « Au-delà de la déontologie. Anonymat et confidentialité dans le travail ethnographique », in FASSIN, Didier & BENSA, Alban (coord.) *Les politiques de l'enquête*, Paris, La Découverte, pp. 123-141.
- BERTHIER, Jean-Claude (1979) « La socialisation de l'enfant tzigane », *Revue Internationale des Sciences Sociales*, vol. XXXI (3), pp. 409-425.
- BIEHL, João, GOOD, Byron, KLEINMAN, Arthur (coord.) (2007) *Subjectivity. Ethnographic Investigations*. Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press.
- BIEHL, João & ESKEROD, Torben (photographer) (2007) *Will to live: AIDS Therapies and the Politics of Survival*. Princeton University Press.
- BORDIGONI, Marc (2007) *Les Gitans*, Paris, Le Cavalier Bleu, Coll. Idées reçues.
- BOUDON, Raymond (1973) *L'Inégalités des chances*, Paris, Armand Colin.
- BOURDIEU, Pierre (coord.) (1993) *La Misère du Monde*, Paris, Ed. Du Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (1980) « L'identité et la représentation », *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, 35, pp. 63-72.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1980) *Le Sens pratique*, Paris, Ed. De Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1970) *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. De Minuit.
- BOURGOIS, Philippe & SCHEPER-HUGHES, Nancy (2004) *Violence in war and peace: an anthology*, Blackwell, Malden.
- BRAUD, Philippe (2003) « Violence symbolique et mal-être identitaire », *Raisons politiques*, n°9, pp. 33-47.

BRUBAKER, Rogers (2001) « Au-delà de l'"identité" », *Actes de la recherche en sciences sociales* 2001/3 – 139, pp. 66-85.

CAILLÉ, Alain (coord.) (2007) *La quête de reconnaissance*, Paris, Ed. La Découverte.

CANNIZZO, Marie (1996) « Des enfants et des classes », *Etudes Tsiganes*, n°2, Vol. 8, pp. 15-37.

CHARTIER, Anne-Marie & COTONNEC, Alain (1989) « Tsiganes – Ecole : le malentendu », in WILLIAMS, Patrick (coord.) *Tsiganes : identité, évolution, Actes du colloque pour le trentième anniversaire des Etudes Tsiganes*, Paris, Syros Alternatives, pp. 257-267.

COGNET, Marguerite (2004) « L'identité à l'épreuve de l'expérience migratoire », in *Identité(s) : Actes du Colloque "Identité(s)"*, 23, 24, 25 janvier 2002, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société, Poitiers, Université de Poitiers - CNRS, pp. 99-111.

COGNET, Marguerite, GUILLON, Michelle, NOIN, Daniel (1999) « "Trajectoire de la différence" des groupes ethnicisés, des "Auvergnats" aux "Antillais" », *Revue européenne des migrations internationales*, Vol. 15, n°2, pp. 167-187.

COSSEE, Claire, LADA, Emmanuelle, RIGONI, Isabelle (coord.) (2004) *Faire figure d'étranger. Regards croisés sur la production de l'altérité*, Paris, Armand Colin.

COULON, Alain (1992) *L'Ecole de Chicago*, Paris, P.U.F. (Coll. Que sais-je ?)

COUSIN, Grégoire (2009) « Roms migrants », *EspacesTemps.net*, Mensuelles, 16.04.2009, <http://espacestemps.net/document7724.html>.

DE CERTEAU, Michel (1990) *L'invention du quotidien*. Tome 1. Arts de faire. Paris, Gallimard.

DE RUDDER, Véronique (2002) « De l'urbain au social : le "cycle des relations raciales" » *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 18 – n°3, pp. 41-54.

DE RUDDER, Véronique, POIRET, Christian, VOURC'H, François (2000) *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*, Paris, P.U.F.

DE SAINT-MARTIN, Monique, GHEORGHIU, Mihai, et al. (2003) *Éducation et production de frontières sociales. Familles, monde associatif et institutions scolaires*, Rapport final de recherche présenté à l'ANR, réalisé avec l'aide de l'ACI Éducation et formation - Ministère délégué à la Recherche, EHESS/CEMS.

DELSOUC, Michel (2002) « Les temporalités et les spécificités d'intervention », CRDP Midi-Pyrénées, Coll. Les Cahiers de Ville-Ecole-Intégration, *Enjeux*, Hors-série n°4, pp. 55-58.

DUBET, François & MARTUCCELLI, Danilo (1996) *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Ed. Du Seuil.

DUBET, François (1998) « Le sociologue de l'éducation », *Le magazine littéraire*, n°369, octobre, pp.45-47.

DUPAU, Mélanie (2009) « Quel est l'habitat adapté des Roms migrants ? Les limites du mode d'appréhension et de traitement d'une population », Mémoire de Master 2 Professionnel, Université Lumière – Lyon 2.

ELIAS, Norbert & SCOTSON, John (1997) *Logiques de l'exclusion*, Fayard (Ed. originale 1965).

FARGE, Arlette & LAÉ, Jean-François (2000) *Fracture sociale*, Paris, Desclée de Brouwer.

FORMOSO, Bernard (1986) *Tsiganes et sédentaires : la reproduction culturelle d'une société*, Paris, L'Harmattan.

FRASER, Nancy (2005) *Qu'est ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Paris, La Découverte.

FRASER, Nancy & HONNETH, Axel (2003) *Redistribution or Recognition ? A Political-Philosophical exchange*. London, Verso.

FREUND, Gisèle (1974) *Photographie et Société*, Paris, Ed. Du Seuil.

GAY Y BLASCO, Paloma (1999) *Gypsies in Madrid. Sex, Gender and the Performance of Identity*, Oxford, Berg.

GOFFMAN, Erving (1975) *Stigmate*, Paris, Ed. De Minuit.

GOFFMAN, Erving (1974) *Les Rites d'interaction*, Ed. De Minuit.

GOSSIAUX, Jean-François (1997) « Ethnie, ethnologie, ethnicité », *Ethnologie Française*, XXVII, n°3, pp. 329-334.

GRIGORE, Delia (2007) *Romii în cautărea stimei de sine*, București, Ed. Vanemonde.

HAUG, Werner, COMPTON, Paul, COURBAGE, Youssef (1998) *Les caractéristiques démographiques des minorités nationales dans certains Etats européens* (vol. 1), Strasbourg, Ed. Du Conseil de l'Europe, Coll. Etudes démographiques n° 30.

HANCOCK, Ian (2003) « Les Roms dans l'Europe contemporaine : les exclus de l'intérieur », *Tumultes*, n°21-22, Ed. Kime, pp. 69-85.

HASDEU, Iulia (2007) *Bori, r(R)omni et Faraoance. Genre et ethnicité chez les Roms dans trois villages de Roumanie*, Thèse d'ethnologie pour l'obtention du grade de docteur ès lettres, Université de Neuchâtel.

HERVIEU-LÉGER, Danièle (1993) *La religion pour mémoire*, Paris, Ed. Du Cerf.

HONNETH, Axel (2006) « Sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie », Entretien, *Philosophie Magazine*, N°5, Décembre.

HONNETH, Axel (2000) *La lutte pour la reconnaissance*, Ed. Du Cerf (trad. française de l'édition allemande de 1992).

JENKINS, Richard (1996) *Social Identity*. New-York, Routledge.

KLEINMAN, Arthur (2006) *What really matters. Living a moral life amidst uncertainty and danger*, Oxford University Press.

KLIGMAN, Gail (2001) « On the social construction of "Otherness": identifying "the Roma" in post-socialist communities », *Review of Sociology*, Budapest, Vol. 7/2, pp. 61-78.

LAMONT, Michèle & BAIL, Christopher (2005) « Sur les frontières de la reconnaissance », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, Vol. 21, n°2, pp. 61-90.

LANGE, Barbara Rose (2004) « La carrière d'un prédicateur rom en Hongrie », *Etudes Tsiganes*, n°20, Les religions revisitées, pp. 126-143.

LANGE, Barbara Rose (2003) *Holy Brotherhood. Romani Music in a Hungarian Pentecostal Church*. Oxford, New York, Oxford University Press.

LAPLANTINE, François (1996) *La Description ethnographique*, Nathan Université (Coll. 128).

LAURENT, Régis (2007) « Nation, religion, démocratie : la question de l'expression publique tsigane », *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français*, Paris – Genève, Droz, Tome 153, pp. 101 – 116.

LECUYER, René (1994) *Le Développement du concept de soi, de l'enfance à la vieillesse*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

LENCLUD, Gérard (1984) « Ethnographie de la violence », *Etudes rurales*, 95-96, pp. 9-22.

LIEGEOIS, Jean-Pierre (2007) *Roms en Europe*, Strasbourg, Ed. Du Conseil de l'Europe.

LIEGEOIS, Jean-Pierre (1997) *Minorité et scolarité: le parcours tsigane*, CRDP Midi-Pyrénées (Coll. Interface).

LIEVRE, Marion (2010) « Multiculturalisme et mouvement d'affirmation ethnique et nationale du groupe rom en Roumanie post-communiste à l'heure de l'intégration européenne », *Etudes Tsiganes*, à paraître.

LORCERIE, Françoise (2003) *L'Ecole et le défi ethnique. Education et intégration*, Paris, INRP.

LORCERIE, Françoise (2003) « Enseigner en milieu ethnicisé ? », Paris, *Ville-Ecole-Intégration*, Hors Série n°6.

MEAD, George Herbert (1934) *Mind, Self and Society*. Trad. Française, *L'esprit, le Soi et la société*, Paris, P.U.F. (1963)

MARTINEZ, Marie-Louise (coord.) (2003) *L'émergence de la personne ; éduquer, accompagner...*, Ed. L'Harmattan (Coll. Crise et Anthropologie de la relation).

MARTINIELLO, Marco & SIMON, Patrick (2005) « Les enjeux de la catégorisation », *Revue européenne des migrations internationales*, Vol. 21-n°2, pp. 7-18.

MARTINIELLO, Marco (1995) *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*, Paris, P.U.F. (Coll. Que sais-je ?).

MERTON, Robert King (1965) *Eléments de théorie et de méthode sociologiques*, Paris, Plon.

MEUNIER, Olivier (2007) « La scolarisation des Roms en Europe : éléments de réflexion et analyse comparative », *Dossier d'actualité de la Veille scientifique et technologique de l'Institut National de Recherche Pédagogique*, n°30 (octobre).

MICHALON, Bénédicte (2003) *Migrations des Saxons de Transylvanie en Allemagne : mythe, interdépendance et altérité dans le retour*, Thèse de doctorat en géographie, Université de Poitiers.

MIHAI, Carmen (2004) « Identités nominales et langagières dans la Roumanie actuelle. Les proverbes-images », *Esprit critique*, Vol. 06, N° 01, pp. 14-30, consulté sur Internet : <http://www.espritcritique.org>

NEAGU, Gabriela, STOICA, Laura, SURDU, Laura (2003) « Accesul la educatie în societatea româneasca actuala » [L'accès à l'éducation dans la société roumaine actuelle], *Calitatea Vietii*, XIV, nr. 3-4.

NOIRIEL, Gérard (1997) « Représentation nationale et catégories sociales. L'exemple des réfugiés politiques », *Genèses*, 26, pp. 25-54.

OLIVERA, Martin (2009) « Les Roms migrants en France – Une réalité qui dérange », *Ville-Ecole-Intégration / Diversité*, n°159, décembre, pp. 179-188.

OLIVERA, Martin (2007) *Romanès ou l'intégration traditionnelle des Gabori de Transylvanie*, Thèse de doctorat en ethnologie, Université Paris X.

PAYET, Jean-Paul, GIULIANI, Frédérique, LAFORGUE, Denis (coord.) (2008) *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Presses Universitaires de Rennes.

PAYET, Jean-Paul (2002) « L'ethnicité, c'est les autres. Formes et enjeux de la relation à l'école aux milieux disqualifiés », *Ville-Ecole-Intégration*, Enjeux, Hors-série n°6, décembre.

PONS, Emmanuelle (1995) *Les Tsiganes en Roumanie : des citoyens à part entière ?*, Paris, L'Harmattan.

POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FÉNART, Jocelyne (1995) *Théories de l'ethnicité*, Paris, P.U.F.

REVENGA, Ana, RINGOLD, Dena, TRACY, William Martin (2002) « Poverty and Roma in Central and Eastern Europe: a view from the World Bank », in *Extreme Poverty – Special issue of Roma Rights*, n°1, Budapest, ERRC.

REYNIERS, Alain (2003) « Tsiganes et voyageurs : identité, rapport au voyage, économie, éducation et rapport à l'école dans le cadre de la société contemporaine », *Du côté du CASNAV-CAREP*, n°3, décembre, pp. 2-4.

REYNIERS, Alain (1993) « Quelques propos sur l'identité ethnique des Tsiganes en Roumanie », in SANGUIN, André-Louis (coord.) *Les minorités ethniques en Europe*, Paris, L'Harmattan, pp. 351-358.

RIES, Johannes (2007) « "I must love them with all my heart": Pentecostal mission and the Romani Other », *The Anthropology of East Europe Review*, Vol. 25, n°2, pp. 132-142.

ROMA EDUCATION FUND (2007) *Advancing Education of Roma in Romania. Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions*. Budapest, Roma Education Fund, 65p.

ROSENTHAL, Robert & JACOBSON, Lenore (1971) *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman.

STEWART, Michael (1991) « Un peuple sans patrie », *Terrain*, 17 (octobre), pp. 39-52.

TAJFEL, Henri (1972) « La catégorisation sociale », in MOSCOVICI, Serge (coord.) *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse.

TRAPIER, Maryse (2004) Préface de COSSEE, LADA, RIGONI (coord.) *Faire figure d'étranger. Regards croisés sur la production de l'altérité*, Paris, Armand Colin, pp. 13-17.

VAN ZANTEN, Agnès (1996) « Fabrication et effets de la ségrégation scolaire », in PAUGAM, Serge (coord.) *L'Exclusion : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 281-291.

VERDERY, Katherine (1994) « Ethnicity, nationalism and state-making. Ethnic groups and boundaries: past and future », in VERMEULEN, Hans & GOVERS, Cora, *The anthropology of ethnicity: Beyond "Ethnic groups and boundaries"*, Amsterdam, Spinhuis Publishers, pp. 33-58.

VIDAL, Dominique (1999) « Catégorisations, territoires et individu : quelle place pour le pauvre ? », *Cultures & Conflits* [en ligne], n°35, mis en ligne le 16 mars 2006.

WIEVIORKA, Michel (1997) Avant-propos de ELIAS & SCOTSON, *Logiques de l'exclusion*, Fayard, pp. 11-23.

WILLIAMS, Patrick (2002) « Ethnies minoritaires », in BONTE, Pierre & IZARD, Michel (coord.) *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, P.U.F., pp. 244-246.

WILLIAMS, Patrick (1993) *Nous, on n'en parle pas. Les vivants et les morts chez les Manouches*, Paris, Ed. De la Maison des Sciences de l'Homme.

WILLIAMS, Patrick (1991) « Le Miracle et la Nécessité : à propos du développement du Pentecôtisme chez les Tsiganes », *Archive de Sciences Sociales des Religions*, 73, pp. 81-98.

ZAMFIR, Catalin & ZAMFIR, Elena (coord.) (1993) *Țiganiii între ignorare și îngrijorare*, Bucarest, Editura Alternative.