

Pistes pour un enseignement de l'histoire des Tsiganes à l'école.

Xavier Rothéa

Docteur en histoire

Enseignant d'Histoire et géographie à Nîmes.

La sortie en novembre 2009 du film de Tony Gatlif « Liberté » relatif à l'internement des « Nomades » par le régime de Vichy met en lumière un aspect méconnu de l'histoire de la France pendant la Seconde Guerre mondiale. On ne peut que se réjouir de la visibilité ainsi donnée à des événements pourtant déjà largement étudiés mais peu connus du grand public et quasiment ignorés à travers l'enseignement de l'histoire dans le primaire et le secondaire, à l'image d'ailleurs d'autres événements de l'histoire des Roms/Tsiganes.

Concernant cette histoire, trois constats peuvent être faits :

- 1) la recherche historique concernant les Roms/Tsiganes a connu de solides avancées ces quinze à vingt dernières années ;
- 2) cette recherche connaît une meilleure diffusion chez les enseignants et les chercheurs mais reste encore cloisonnée à ces cercles¹ ;
- 3) l'impact de cette recherche sur l'enseignement de l'Histoire à l'école est aujourd'hui encore très limité.

Le sort réservé aux « Nomades » en France pendant la seconde guerre mondiale a déjà fait l'objet d'importantes recherches universitaires et publications dont la diffusion et la répercussion sont restées relativement limitées. Pour mesurer l'étendue des recherches, il suffit de parcourir la bibliographie proposée sur ce même site. On constate une multiplication, relative, des travaux depuis ceux, pionniers, de Marie-Christine Hubert, Jacques Sigot et Denis Peschanski.

La publication d'un ouvrage de synthèse coécrit par Marie-Christine Hubert et Emmanuel Filhol à la fin de l'année 2009 devrait permettre de faire un bilan de l'avancée de nos connaissances en la matière. Connaissances jusqu'ici généralement peu accessibles au grand public ce que reflète, entre autres exemples, la publication le 28 mars 2008, dans *le Monde* 2

¹ Nous nous intéresserons ici avant tout à ce dernier constat, pour les deux autres se reporter au développement fait dans la version « papier » de cet article publié dans le dernier numéro de l'année 2009 de la revue d'*Etudes Tsiganes*.

d'un dossier de 10 pages intitulé *Camps d'internement : la France des indésirables* ne comportant aucun article consacré au sort particulier des « Nomades » si ce n'est deux allusions d'une ligne chacune. La situation n'est guère meilleure dans l'enseignement secondaire. Dans son article « l'indifférence collective », disponible lui aussi sur ce site, Emmanuel Filhol signale l'occultation de ces événements dans les manuels d'histoire de première et de terminale. Il s'était déjà ému dans *La mémoire et l'oubli*, du peu de considération donnée à ce drame bien français².

Afin de mieux comprendre le traitement réservé à ce sujet à l'école, il convient de s'interroger plus largement au sort réservé à l'enseignement de l'histoire des Tsiganes en général dans les programmes et les manuels scolaires. Il s'agit d'évaluer de quelle manière l'histoire des Tsiganes trouve une place au sein de l'enseignement général de l'Histoire? Comment les avancées de la recherche peuvent-elle être intégrées? L'objectif de cet article est ensuite de fournir quelques pistes d'interventions pédagogiques compatibles avec les programmes officiels. Je ne traiterai que du collège, où j'enseigne, et non du lycée, qui demanderait une étude particulière.

Les programmes de l'Education nationale

Le premier réflexe est bien entendu de se tourner vers les programmes officiels du Ministère de l'Education Nationale. Afin de ne pas se lancer dans un historique du traitement de l'histoire des Tsiganes par l'école républicaine, arrêtons nous principalement sur les programmes en cours et sur ceux devant être progressivement mis en place jusqu'en 2012, mais dont les contenus ont déjà été publiés au Journal officiel.

Les programmes actuels, valables jusqu'en 2012 pour les classes de 3^e, n'évoquent, de la 6^e à la 3^e, qu'un épisode, le plus sombre, de l'Histoire des populations d'origine romani, à savoir celui de l'extermination par les nazis, en ces termes : « *L'étude de l'Europe sous domination nazie conduit à décrire les formes de l'occupation, la politique d'extermination des Juifs et des Tziganes et à définir collaboration et résistance* ». En ce qui concerne l'école primaire, l'extermination des Juifs par les nazis figure au programme depuis 2002³ mais le cas des Tsiganes n'y est pas explicitement mentionné.

² Filhol Emmanuel, *La mémoire et l'oubli : l'internement des Tsiganes en France 1940-1946*, Paris, l'Harmattan, 2004.

³ B. O. HS, n°1 du 14 février 2002.

Les nouveaux programmes d'histoire et d'éducation civique du collège, publiés dans le Bulletin Officiel spécial n° 6 du 26 août 2008, s'inscrivent dans la continuité des précédents dans ce domaine précis. La seule mention faite des Roms/Tsiganes l'est pour la classe de 3^e dans la séquence II « Guerres mondiales et régimes totalitaires 1914- 1945 », thème 3 « La Seconde Guerre Mondiale, une guerre d'anéantissement » avec le texte suivant « *C'est dans ce cadre que le génocide des Juifs et des Tziganes est perpétré en Europe. L'étude des différentes modalités de l'extermination s'appuie sur des exemples : l'action des Einsatzgruppen, un exemple des camps de la mort* »⁴.

Dans les deux cas, il s'agit d'évoquer le paroxysme des persécutions ; pourtant, on peut regretter qu'il ne soit pas explicitement demandé d'étudier les mécanismes qui mènent à cette volonté d'extermination. Autre regret, plus problématique, l'absence de référence à l'internement des Tsiganes en France dans la séquence portant sur le régime de Vichy. Cette constatation est d'autant plus amère que les travaux sur le thème sont nombreux et parfois anciens. Le thème 2 de la séquence IV « La vie politique en France » aborde le régime de Vichy dans le cadre de « l'effondrement et la refondation républicaine 1940-1946 » sous la forme suivante : « *Le régime de Vichy autoritaire et antisémite s'engage dans la voie de la collaboration avec l'Allemagne nazie. La politique du régime de Vichy et sa politique de collaboration avec l'Allemagne nazie sont présentées en s'appuyant sur quelques exemples de ses décisions et de ses actes* »⁵. Sans être explicite, l'énoncé laisse toute latitude à l'enseignant d'aborder, ou non, la question de l'internement des Tsiganes. L'enseignant cependant doit faire face à des difficultés pratiques, qui dépassent le cadre de sa simple liberté pédagogique, sur lesquelles nous reviendrons.

Intégrer l'histoire des Tsiganes dans les pratiques pédagogiques

On le constate, hormis pour la période de la Seconde Guerre mondiale et de manière partielle, l'histoire des Tsiganes n'occupe pas la place qu'elle mérite dans l'enseignement de l'Histoire. Cela soulève au moins deux questions : pour quelle raison cette place est-elle aussi réduite et pourquoi devrait-elle être majorée ?

Entre indifférence et préjugés, des responsabilités partagées

⁴ B.O. spécial n° 6 du 28 août 2008, p 42.

⁵ Ibidem, p 45.

A la première question, les réponses sont multiples et il ne suffit certainement pas de pointer les préjugés ou l'absence d'intérêt manifestée par l'institution scolaire, le corps enseignant ou le Ministère. On ne doit pas céder à la vision réductrice selon laquelle les programmes d'histoire sont simplement imposés par le ministère. Les programmes d'histoire, plus que tout autre peut être, font l'objet de débats passionnés et d'une évaluation étroite tant de la part des enseignants que des associations de parents d'élèves, du monde associatif et y compris du monde politique. La prudence reste de mise dans l'élaboration de leur contenu. Les débats autour de l'enseignement de l'histoire du colonialisme démontrent l'intérêt de la société française pour son histoire et chacun de ses acteurs défend des orientations qu'il faut ménager à moins de vouloir susciter de véritables frondes. Bien entendu, tous les gouvernements sont tentés d'imposer leurs orientations mais leur marge de manœuvre est limitée.

Que l'on ne s'y trompe pas, l'impact des préjugés existants, y compris dans les milieux décisionnels de l'Education nationale, notamment la conviction que les Tsiganes sont un peuple sans histoire, et surtout le désintérêt manifeste envers une population considérée comme « marginale », expliquent en partie cette occultation des populations d'origine romani. D'autre part, la stigmatisation des « gens du voyage », notamment par la loi de Sécurité intérieure, contribue certainement à brouiller les représentations et à renforcer les sentiments de défiance envers des groupes contre qui des politiques répressives semblent trouver une justification. Du point de vue institutionnel, le refus républicain des particularités et des minorités peut également être pris en considération dans cette occultation.

Toutefois d'autres responsabilités sont à pointer. La presse, les universitaires, les associations et les partis politiques ont un rôle à jouer dans l'aménagement des programmes d'histoire. Dans le domaine qui nous intéresse, il ne semble pas que ces relais aient joué leur rôle. Rares sont les organismes - hormis les associations strictement impliquées dans la défense ou la reconnaissance des Roms et des Tsiganes telle la FNASAT ou encore La Voix des Roms - qui sont montées au créneau pour demander d'accorder une plus large place à la connaissance des Roms, des Manouches, des Gitans... dans les programmes scolaires.

D'autre part, les programmes élaborés par le ministère, en raison même de leur imprécision volontaire, laissent une large place à la liberté pédagogique de l'enseignant. Ils sont souvent exprimés en termes suffisamment généraux pour que le professeur puisse y introduire certaines notions novatrices, ce que certains font, bien entendu. Cette « liberté pédagogique » est toutefois une liberté guidée notamment par les *Documents d'accompagnement pédagogiques* publiés par le ministère de l'Education nationale ou par certaines académies. En ce qui concerne l'école primaire, le génocide des Roms/Tsiganes figure dans les *Documents*

d'application du programme publiés en 2002 par la Direction de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale : « *Pour la première fois dans l'histoire du monde, des hommes, des femmes et des enfants doivent mourir pour la seule raison qu'ils appartiennent à une culture et à une religion considérée comme une race. C'est ainsi que plus de cinq millions de Juifs vont disparaître dans les camps d'extermination. Les Tsiganes subissent le même sort* ⁶ ». Le thème de l'enseignement de l'extermination des Juifs est également développé de manière approfondie, dans un opuscule destiné aux enseignants du primaire intitulé *Mémoire et Histoire de la Shoah à l'école* coédité en novembre 2008 par le CNDP et le ministère de l'Éducation nationale⁷. Cette brochure, dont le but énoncé est de « *faire vivre la mémoire de la Shoah et d'entretenir la vigilance contre toute forme de racisme, de xénophobie, d'antisémitisme* », est d'une incontestable richesse, ce qui rend d'autant plus regrettable que le sort des Tsiganes n'y soit évoqué que de rares fois dans les annexes. Une première fois dans les « *repères pour construire un projet et un itinéraire pédagogique* ⁸ » et deux fois dans la chronologie fournie en fin de brochure : « *Décembre 1941 : Premières exécutions de Juifs et de Tziganes dans les camions à gaz au camp de Chelmno* » et « *16 décembre 1942 : Ordre de déporter à Auschwitz tous les Tsiganes du Reich* »⁹. La carte « *La France des camps pendant la seconde guerre mondiale* » ne mentionne pas les lieux d'internement des Tsiganes, que ce soit dans la zone occupée ou dans la zone sud. Le camp de Saliers dans les Bouches-du-Rhône ou celui de Montreuil-Bellay, principaux lieux ou en tout cas les plus connus de l'internement des « *Nomades* », ne figurent pas sur la carte.

Evocation du génocide nazi mais occultation de l'internement en France dans les manuels du secondaire

Au delà des programmes et des documents d'accompagnement, les manuels constituent bien souvent le socle de documents essentiels et prioritaires utilisés par l'enseignant dans sa classe. Il est clair que les manuels ne sont pas un support officiel mais simplement une base de documents d'appui ; ce faisant, il est indéniable qu'ils influencent le professeur dans sa pratique quotidienne : c'est en leur sein qu'il puise la plupart des documents utilisés en classe. Aussi n'est-il pas inutile de s'intéresser aux pistes qu'ils proposent dans le traitement de l'histoire des Tsiganes. Dans ce domaine également nous ne pouvons que constater l'extrême

⁶ Disponible sur le site de l'académie de Nice.

⁷ *Mémoire et histoire de la Shoah à l'école*, CNDP et ministère d'éducation nationale, 2008.

⁸ *Ibidem*, p 28, colonne *Contenus, les faits, le droit, la culture*.

⁹ *Ibidem*, p 31.

rareté des références ou des documents. Hormis la question du génocide inscrite au programme, rares sont les mentions faites des Tsiganes dans l'histoire de France ou européenne. En ce qui concerne le génocide, celui-ci est mentionné dans la plupart des manuels d'histoire de 3^e.

Editeur et année	Page et leçon	Documents
Hachette 2007	<i>L'Europe sous domination nazie</i> p. 109/110, Dossier : <i>l'univers concentrationnaire</i> , p. 108 Brevet blanc : <i>Le système concentrationnaire nazi</i> , p. 117	Aucun document Photo : « <i>Tziganes dans le camp de concentration de Bergen Belsen</i> »
Magnard 2003	<i>Le génocide juif et tzigane.</i> p. 84/85	Texte : « <i>Près de 500 000 tziganes exterminés</i> ». Extrait des mémoires de Barbara Richter, <i>Le monde gitan</i> , 1974.
Magnard 2007	<i>De la déportation à l'extermination</i> p. 98 et 99	Pas de documents. Un rappel chronologique: « <i>décembre 1942 : ordre de déporter à Auschwitz tous les Tsiganes du Reich</i> »
Belin 2003	Dossier : <i>Un camp d'extermination : Auschwitz - Bikernau</i> , p. 96-97	Texte « <i>le témoignage d'un criminel</i> » d'après le témoignage de Rudolph Hoess au procès de Nuremberg. Récit de la visite d'Hitler et de l'ordre de « <i>liquider tous les Tsiganes</i> »
Hatier 2007	Dossier : <i>l'extermination des Juifs et des Tziganes</i> p. 108-109 Sujet de brevet sur le même thème p. 129. Sans document relatif aux Tsiganes.	Texte : « <i>Le sort des tziganes</i> ». A. Rogerie, témoin du gazage de 2 897 Tziganes à Auschwitz dans la nuit du 2 au 3 août 1944
Nathan 2007	Leçon : <i>la politique d'extermination en Europe</i> p. 102-103	Pas de document relatif aux Tsiganes

Sans être explicitement demandé dans la formulation des anciens comme des nouveaux programmes de 3^e, le sort des Tsiganes dans le III^e Reich est abordé dans le cadre plus large des « *pratiques totalitaires d'un régime fondé sur le mythe de la « race pure »* » dans deux manuels

Edition	Pages et leçon	Documents
Hachette 2007	Dossier : <i>le sort des minorités dans l'Allemagne nazie</i> , p. 88/89	Photo « <i>Le docteur Eva Braun tente de démontrer que les Tsiganes possèdent une boîte crânienne plus petite que les aryens.</i>
Magnard 2007	<i>L'Allemagne nazie: un Etat raciste et antisémite</i> p. 78/79	Pas de document mais une phrase: « <i>la persécution des tsiganes commence en 1936</i> »

Par contre, aucun de ces manuels n'évoque l'internement des « Nomades » par le régime de Vichy alors que tous évoquent la mise en place d'un réseau de camps destinés à interner les Juifs, les opposants et les résistants. Suivant au plus près les recommandations inscrites dans les programmes, les manuels ne sortent que très rarement des sentiers battus.

L'occultation des populations roms, manouches ou gitanes dans les pratiques pédagogiques est certainement également due au manque de formation des enseignants eux-mêmes. Qui, à part un nombre très restreint d'entre eux ayant fréquenté l'EHESS et le séminaire d'Henriette Asséo, aura eu la chance d'aborder cette question lors de son cursus universitaire ? Les travers constatés dans le secondaire sont peut-être encore plus visibles dans l'enseignement supérieur où, pourtant, la spécialisation et l'approfondissement doivent être la règle. Au delà du manque de formation, l'absence ou la rareté du matériel pédagogique est ici largement en cause. Le centre de documentation de la revue d'Etudes Tsiganes, par exemple, fournit aux enseignants qui le souhaitent des « mallettes pédagogiques » destinées à assurer une meilleure connaissance des ces populations ; mais à moins d'une démarche très volontariste, ces documents sont difficilement accessibles. Hormis l'exception de taille constituée par la collection *Interface* publiée par le *Centre de Recherche Tsigane* avec le concours du *Centre régional de documentation pédagogique* de la région Midi Pyrénées, le CNDP et les CRDP, qui ont édité un nombre conséquent de livres pour la scolarisation des enfants « voyageurs », ne se sont pas encore penchés sur cet aspect de la question. Si le matériel existe pour que les enfants Manouches, Roms ou Gitans itinérants connaissent au mieux la société dans laquelle ils vivent, l'inverse n'est pas forcément vrai. Aussi paraît-il important de tenter d'introduire cette histoire au cœur de nos pratiques pédagogiques.

Nécessité et écueil de l'enseignement de l'histoire des Tsiganes.

Si l'on ne peut que se réjouir de l'introduction du génocide des Tsiganes dans les programmes de 3^e, dans certains documents d'accompagnement du primaire, et de leur répercussion dans les manuels, l'occultation du sort des Tsiganes en France et en Europe avant cette période et leur disparition dans le traitement de celles qui suivirent est aujourd'hui problématique. L'évocation de ce problème permet de répondre à la deuxième question posée plus haut : pourquoi peut-il paraître important d'étudier plus globalement l'histoire des Tsiganes ?

Bien entendu et partant du principe que le racisme et les préjugés sont alimentés par l'ignorance, la première fonction d'un tel enseignement s'inscrit dans l'optique d'une meilleure connaissance de ces populations, plus souvent fantasmées que connues, autour desquelles gravitent les stéréotypes les plus réducteurs et notamment celui qui consiste à en faire partout des étrangers. C'est entre autres par l'histoire que l'on peut démontrer que les groupes Tsiganes ne sont pas plus étrangers que tout un chacun, avec sa propre histoire de famille faite de déplacements et d'installations, qu'ils ne sont pas des « parasites », que leur sédentarité ou leur nomadisme correspondent à des réalités économiques et qu'ils ont eux aussi contribué, comme tout peuple, à forger le monde tel que nous le connaissons. Mieux connaître pour mieux admettre, telle serait la première nécessité. Cette fonction s'inscrit parfaitement dans les buts fixés à l'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique au collège : ouvrir l'élève au monde qui l'entoure en le rendant intelligible. Plus largement, la connaissance du sort réservé aux Tsiganes peut être utile à la formation d'un esprit libre et indépendant. Ainsi la mise en perspective des processus qui ont conduit, et conduisent encore parfois, à leur criminalisation, à leur stigmatisation puis à leur persécution, peuvent permettre de mettre en évidence les tentatives de manipulation de masse, d'instrumentalisation sécuritaire ou l'utilisation propagandiste du racisme afin de ne pas y succomber. L'évocation de la construction idéologique de la catégorisation « raciale » et/ou sociale des Tsiganes du XIX^e siècle jusqu'au processus d'extermination constitue une illustration supplémentaire de la dangerosité de tels procédés. Parallèlement, la démonstration des processus de marginalisation permet également de mettre en évidence certaines formes d'exclusion sociale. Les populations Roms / Tsiganes peuvent constituer un exemple parmi d'autres de la diversité culturelle française et européenne et de la multiplicité des racines qui fondent une identité commune. L'étude de l'histoire des Tsiganes doit permettre de les replacer dans le long terme de leur présence en Europe et en France et de comprendre par là même l'ancienneté de leur

installation. Cela amoindrit considérablement la figure d'« éternels étrangers » et témoigne de l'ancienneté des relations avec les non-Tsiganes. Mises en perspective avec d'autres mouvements migratoires plus récents, les populations d'origine romani renforcent l'idée selon laquelle la France est une terre d'immigration dont l'identité puise à des racines multiples et sans cesse en évolution.

Ceci étant dit, il convient de prendre garde à trois écueils essentiels dans l'évocation des Tsiganes et de leur histoire.

Le premier est de ne faire de leur histoire qu'une succession de malheurs quasiment prédestinés, ce qui est le penchant « naturel » de tout chercheur ou enseignant animé de bonnes intentions. S'ils eurent à pâtir des préjugés et des discriminations, leur histoire ne peut se résumer ni à cela et ni à celle de leurs relations avec les institutions. Leur simple présence dans nos sociétés contemporaines est la démonstration que leur histoire est autre chose qu'une série de persécutions quand bien même celles-ci furent omniprésentes. Aussi serait-il nécessaire d'évoquer également l'accueil qu'ils reçurent dans les premiers temps de leur arrivée en Europe, d'insister sur leur place dans l'empire ottoman, sur leur rôle dans le monde rural, dans l'artisanat ou dans les arts de l'époque moderne à nos jours, des liens économiques qu'ils surent tisser etc.

Le deuxième écueil repose sur l'interprétation monolithique d'une histoire des Tsiganes. Les pratiques communautaires, les liens avec les populations environnantes, les relations avec les pouvoirs publics ne sont pas forcément les mêmes qu'il s'agisse de Manouches itinérants, de Gitans sédentaires, de Roms « migrants » ou inversement. Leur histoire ne peut être traitée comme un bloc homogène car elle évolue selon les temps et les espaces, selon les groupes aussi sans pour autant remettre en cause une unité de conscience commune par rapport aux « gadjé ». Ce qui fut dans un endroit une période de persécution put être ailleurs un moment d'interpénétration culturelle ou d'émancipation. La situation d'esclavage en Transylvanie au XVIII^e siècle n'a aucun rapport avec le prestige artistique de ces communautés en Hongrie à la même époque. La chasse aux Bohémiens en France au XVII^e siècle n'a pas son équivalent en Andalousie où les bras gitans vinrent remplacer ceux des Morisques, point de départ d'une coexistence plus harmonieuse et d'une rare interpénétration malgré les vicissitudes des relations entre des Gitans et des non-Gitans ici aussi.

Le troisième écueil serait de présenter les Tsiganes comme un isolat social et ethnique cloisonné et imperméable aux sociétés et aux cultures environnantes. La vie des Tsiganes d'aujourd'hui et leur culture diffèrent de celles de leur arrivée en Europe au contact des autres populations et en fonction des sociétés dans lesquelles ils vivent. Un exemple simple : ceux

qui adoptent un mode de vie itinérant ne se déplacent plus en caravane hippomobile comme au XVI^e siècle mais avec des camions et des caravanes dont certains utilisent les dernières technologies. La simple évocation de la multiplicité des « musiques tziganes » (flamenco, jazz manouche, musique rom des Balkans...) et leur reprise par des musiciens non-Tsiganes suffisent à démontrer la force et la vivacité des échanges et de l'interculturalité. Le jazz manouche est né d'un emprunt et d'une réinterprétation du jazz par Django Reinhardt et d'autres musiciens manouches ; il est aujourd'hui repris par des musiciens non-manouches, comme Thomas Dutronc qui, à leur tour, le réadaptent. Que dire des dernières évolutions d'une jeune génération de musiciens roms des Balkans qui se tournent aujourd'hui vers la musique électronique donnant ainsi naissance à un « Gypsies Dub » ou de musiciens en France qui se lancent dans l'« électro tzigane » ? La langue romani dans ses différentes variantes est également l'illustration de l'interpénétration des dialectes romani et des langues des sociétés environnantes. Le cas du Kalo espagnol en est la démonstration la plus forte, en conservant un vocabulaire issu du romani mais une structure grammaticale empruntée au castillan. A l'inverse, le castillan regorge de mots tirés du Kalo. L'altérisation absolue, sociale, culturelle et ethnique, qui naît parfois des meilleures intentions et de la plume de personnes pourtant peu suspectes d'antirromisme, est le principal danger à éviter. Comme l'a démontré P. A. Taguieff, à vouloir défendre « la différence » on peut imperceptiblement contribuer à cloisonner cette différence. Dès lors les personnes d'origine romani ne sont plus perçues comme des citoyens ordinaires mais comme des « Autres », ce qui peut parfois se révéler nuisible au gré des circonstances historiques. Affirmer la possibilité de particularismes et de singularités sans les ériger en différence « essentielle », telle est la difficulté à laquelle nous devons faire face.

Des pistes pour pallier l'occultation des Tsiganes dans l'enseignement de l'histoire

Où, quand et de quelle manière introduire les Tsiganes dans les séquences pédagogiques d'histoire, d'éducation civique, voire de géographie ? Il ne s'agit pas, sauf peut-être en ce qui concerne leur sort pendant la Seconde Guerre mondiale en France et en Europe, de faire des séquences pédagogiques à part sur l'histoire des Tsiganes en France ou en Europe. Séquences qui tomberaient comme un cheveu sur la soupe au regard du découpage chronologique et spatial des programmes actuels. Il s'agirait plutôt d'évoquer cette histoire à travers des épisodes déjà étudiés au collège et dans lesquels le rôle et la place des Tsiganes peuvent être significatifs. En ce qui concerne l'histoire, Jean Louis Aduc de l'IUFM de l'académie de

Créteil offre, dans un article repris par la CNASAV de l'Hérault, des pistes de réflexion très intéressantes¹⁰. Il pointe « dix épisodes » à travers lesquels il serait possible d'introduire des aspects de l'histoire des Tsiganes :

- 1) le long effondrement de l'empire byzantin pour expliquer les déplacements et l'arrivée des premiers Tsiganes en France ;
- 2) la guerre de Cent Ans en France et l'évocation des mouvements continuels de populations au sein du royaume ;
- 3) la guerre de Trente Ans et une des premières persécutions des Tsiganes ;
- 4) la monarchie absolue de Louis XIV et la législation anti-Tsiganes comme élément de l'intolérance ;
- 5) la découverte et la colonisation du Nouveau Monde et les déportations de Tsiganes vers l'Amérique ;
- 6) Frédéric II et les Lumières face aux contradictions du traitement et des persécutions des Tsiganes en Prusse ;
- 7) l'abolition de l'esclavage des Noirs en France et le contraste du traitement des Roms dans les principautés danubiennes ;
- 8) la répression du mouvement ouvrier au XIX^e siècle et la criminalisation des « errants » ;
- 9) la montée des périls nationaux avant 1914 et la loi de 1912 sur l'obligation du carnet anthropométrique ;
- 10) l'internement et le génocide des Roms pendant la seconde guerre mondiale.

Cette liste constitue une solide ossature pour l'enseignement de l'histoire des Tsiganes en France. Elle a le grand mérite de ne pas cantonner les Roms et les Tsiganes dans un isolat social intemporel, mais au contraire de les réintroduire dans une histoire nationale et européenne dont ils furent les acteurs et les témoins. Sur la base de cette première liste, d'autres pistes sont envisageables au regard des dernières recherches effectuées. Nous avons regroupé, par niveau et par thème, quelques pistes accompagnées des objectifs de connaissances ou de réflexion pour les élèves :

Programme de 6^e

¹⁰ AUDUC Jean Louis, « Faire une place aux Tsiganes dans l'histoire des Etats européens : l'exemple français », site de la CNASAV- CAREP de l'académie de Montpellier : http://pedagogie.ac-montpellier.fr/casnav/enfants_voyage/outils/histoiresiganes.htm

- Education civique, Séquence I, thème 2 « *l'éducation un droit, une liberté, une nécessité.* ». Rappeler l'obligation faite aux communes de scolariser tous les enfants y compris ceux du « voyage ». Evoquer les particularités de la scolarisation des enfants de « Voyageurs », rôle du CNED et des écoles mobiles¹¹.
- Education civique, Séquence II, thème 1 « *la personne, l'identité juridique d'une personne est inscrite dans l'Etat Civil et garantie par l'Etat* ». Placer dans l'évocation des documents d'identité un rappel sur le carnet anthropométrique et stipuler l'existence du carnet de circulation comme « pièce d'identité » des nomades¹².
- Education civique, séquence III L'habitant, thème 1 « *l'organisation de la commune et la décision démocratique* ». Evocation des schémas départementaux des « aires d'accueil » pour les « gens du voyage » et de leur application dans les communes¹³.
- Même séquence thème 2 « *les acteurs locaux et la citoyenneté* ». L'étude d'une association. Cette étude peut être faite à partir d'une association de Tsiganes ou de personnes en lien avec eux, notamment dans le cadre de la scolarisation des enfants¹⁴.

Programme de 5^e

- Education civique, séquence 1 « *des êtres humains, une seule humanité* », thème 1 « *différents mais égaux, égalité de droit et discriminations* ». Le programme spécifie « *L'étude d'un cas de discrimination et de racisme, appuyé sur un texte littéraire ou un fait d'actualité, permet de les définir et de montrer leurs conséquences pour ceux qui en sont victimes* ». S'appuyer sur un article de journal évoquant un refus de scolarisation d'enfants tsiganes ou des entraves à l'installation d'un camp de « Nomades » dans une commune. Possibilité d'évocation des difficultés de mise en place des schémas départementaux d'aires d'accueil¹⁵.
- Même thème : « *assimiler les différences de culture à des différences de nature conduit à la discrimination et au racisme* ». S'appuyer sur les différentes expressions de la « musique tzigane » pour démontrer le caractère évolutif et donc non essentialiste

¹¹ *La scolarisation des enfants du voyage*, VEI Enjeux, hors-série n° 4, juillet 2002.

¹² Xavier Rothéa, *France, Pays des droits des Roms ?*, Carobella ex-Natura, 2003 et Hubert Marie Christine « Les réglementations anti-tsiganes en France et en Allemagne avant et pendant l'occupation », *Revue d'histoire de la shoah*, n° 167, sept-déc 1999.

¹³ « Les difficultés d'habitat et de logement des "gens du voyage" » Ville et Habitat, in : les cahiers du mal-logement de la Fondation Abbé Pierre, janvier 2006.

¹⁴ Possibilité d'étude ou de questionnaire à partir du site de la FNASAT : <http://www.fnasat.asso.fr/>

¹⁵ Le Centre Européen pour les Droits des Roms, *Hors d'ici. Anti-tsiganisme en France*, Série des rapports pays n°15, novembre 2005.

des identités et la richesse de l'interculturalité. L'évolution du jazz des Noirs américains jusqu'à Django Reinhardt peut servir d'illustration¹⁶.

4) Programmes de 4 e

- Histoire, Séquence I, L'Europe et le monde au XVIII^e siècle, thème 3, « les traites négrières et l'esclavage ». L'esclavage des Roms des principautés danubiennes ; démontrer que l'esclavage n'est pas limité au continent américain¹⁷.
- Histoire, Séquence II Révolution et Empire, thème 2, « les fondations d'une France nouvelle pendant la révolution et l'Empire ». La rafle des Bohémiens au pays Basque en 1802. Comprendre la volonté de contrôle spatial du Consulat mais également mettre en relief les oppositions, y compris officielles, à ces discriminations¹⁸.
- Histoire, Séquence III, le XIX^e siècle, thème 2, L'évolution politique de la France 1815-1914, l'œuvre législative de la République : Les Tsiganes face à la volonté centralisatrice de la III^e République. L'adoption de la loi de 1912 et la surveillance des déplacements des « Nomades »¹⁹.
- Histoire, Même séquence, les crises de la III^e République. L'affaire Dreyfus. Le traitement des Tsiganes dans la presse, comme écho au racisme ambiant²⁰.
- Histoire, thème 3 l'affirmation des nationalismes/ l'unité italienne. La sédentarisation forcée des Roms d'Italie méridionale dans les processus de construction de l'Etat national italien au XIX^e siècle.
- Histoire, thème 3 l'affirmation des nationalismes/ la question des Balkans. La présence de fortes minorités romanis dans les empires austro-hongrois et ottoman et la problématique de la revendication d'Etats-Nations dans les Balkans au XIX^e siècle.

Programme de 3^e

- Histoire, séquence II, thème 1 « la première guerre mondiale : vers une guerre totale ». L'internement des Tsiganes alsaciens et lorrains pendant la Première Guerre mondiale

¹⁶ Patrick Williams, *Django*, Ed. Parenthèses, 1998.

¹⁷ Voir le numéro spécial de la revue d'Etudes tsiganes, *l'esclavage des Roms*.

¹⁸ Pour les documents voir François Vaux de Foletier, *les Bohémiens en France au XIXe siècle*, Lattès, 1981.

¹⁹ Emmanuel Fihol, « La loi de 1912 sur la circulation des « nomades » (Tsiganes) en France », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 2007, 2, p. 135-158

²⁰ Henriette Asséo, *Les Tsiganes, une destinée européenne*, Gallimard découvertes, 1994.

s'inscrit parfaitement dans l'étude du contrôle total de la population entre 1914 et 1918 ? et permet de voir que la répression est le corollaire de la propagande²¹.

- Histoire, même séquence thème 2 « les régimes totalitaires dans les années 1930 ». L'étude du traitement des Tsiganes par les nazis permet de comprendre, selon la formule de Henriette Asséo, la double disqualification, « raciale » et sociale de ces populations²².
- Histoire, séquence IV, thème 2 « effondrement et refondation républicaine (1940-1946) ». L'internement des Nomades doit illustrer la politique autoritaire et raciste du régime de Vichy²³. La libération tardive d'une partie d'entre eux, en 1946, permet également d'introduire la confusion qui règne à la Libération. On peut évoquer également le rôle de certains Tsiganes dans la résistance²⁴.
- Même séquence thème 3 « La V^e république à l'épreuve de la durée ». L'abandon du carnet anthropométrique et son remplacement par le carnet de circulation s'inscrit dans les changements politiques et sociaux qui touchent la société française à partir du milieu des années 1960.
- Géographie, Séquence 1 « habiter la France », thème 1 « de la ville à l'espace rural ». dans l'évocation de la répartition de la population française, rappeler qu'une partie de cette population conserve un mode de vie nomade. En profiter pour signifier que tous les Tsiganes ne sont pas nomades et que cette pratique ne concerne qu'un gros tiers d'entre eux en France²⁵.
- Géographie, même séquence, thème 3 « Le territoire national et sa population » incluant les « flux migratoires internationaux ». Parmi les dernières vagues migratoires les Roms roumains et des Balkans. Etude des raisons de ces migrations et de leur accueil en France²⁶.

²¹ Emmanuel Fihol, *Un camp de concentration français, Les Tsiganes alsaciens-lorrains à Crest / 1915 – 1919*, Presses Universitaires de Grenoble, 2004.

²² ZIMMERMANN Michael, « la solution national-socialiste à la Question tsigane » 1933-1945 », *Etudes Tsiganes*, n°18/19, 2004, page 117-132. Voir également les trois volumes « Gypsies during the second World War » cité plus bas ou LEWY Guenter, *La persécution des Tsiganes par les nazis*, Les Belles Lettres, 2003

²³ A ce propos, sur le même site présentation d'une séquence pédagogique relative à l'internement des Nomades.

²⁴ voir le récit de Yan Yoors, *La croisée des chemins, La guerre secrète des Tsiganes 1940-1944*, Ed Phébus, 1992. (1^{ère} édition en anglais en 1972).

²⁵ Tsiganes et Voyageurs. Identité, rapport au voyage, économie, éducation et rapport à l'école dans le contexte de la société contemporaine : conférence d'Alain Reyniers, anthropologue à l'université de Louvain-La-Neuve (Belgique) et Directeur de la revue *Etudes Tsiganes* disponible sur www.ac-nancy-metz.fr/casnav/crd/crd_conf_reyniers.htm ou Marc Bordigoni, *Les Gitans*, collection Idées Reçues, Le cavalier Bleu éditions, 2007, 128 p.

²⁶ Samuel Delépine et Yannick Lucas, « Les Roms migrants en France ou comment faire d'une population en danger une population dangereuse », Colloque *La fabrique des population problématique par les pouvoirs publics*, 2007 disponible sur : http://lientsigane.files.wordpress.com/2008/03/delepine-lucas_21.pdf

- Faire le lien avec la séquence III « La France et l'Union européenne » thème 1 : les contrastes territoriaux à l'intérieur de l'Union européenne. Les contrastes économiques, sociaux et politiques au sein de l'Union européenne expliquent, entre autres, les récentes migrations de Roms de l'Est ou des Balkans²⁷.
- Education civique, séquence I « La République et la citoyenneté », thème 1 « les valeurs, les principes et les symboles de la République française ». Les principes de la République doivent s'appliquer à tous quelle que soit l'origine ou quel que soit le mode de vie. Les « Voyageurs » doivent donc bénéficier d'une égalité de traitement et d'accès aux droits que confère la citoyenneté française. (à lier avec le thème 2 sur la citoyenneté)

Bien entendu, et au regard de l'étendue des notions et des compétences à acquérir par les élèves, il ne saurait être question de faire de chacun des thèmes développés ci-dessus une séquence pleine et entière. Toutefois, une allusion en classe, à travers un document à étudier ou en illustration de notions plus larges, l'histoire des populations romanes peut être introduite dans sa diversité, permettant de les resituer comme acteurs, parmi et avec d'autres, d'une Histoire plus universelle.

Pour terminer cet article, voici quelques propositions qui pourraient, sans prétention, servir de base de discussion dans l'optique d'une meilleure diffusion et d'une plus grande prise en compte de l'histoire des Roms/tsiganes.

- 1) dans le domaine universitaire, l'éclatement des recherches et la dispersion des chercheurs rend plus que jamais nécessaire la mise en place d'une structure spécifique, à l'image de ce qu'a pu représenter le Centre de Recherche Tsigane de Jean Pierre Liégeois, qui puisse servir référence et de relais aux chercheurs et à leurs travaux. A défaut, la mise en oeuvre d'un ou plusieurs réseaux permettraient de mutualiser les connaissances, de connaître les « personnes ressources », de diffuser les informations. Ce type de réseau de chercheurs permettrait d'éviter l'isolement, et par là même les redites ou la répétition de travaux sur les mêmes sujets. Olivier Legros, sociologue et maître de conférences à Tours, travaille à la réalisation d'un réseau de ce type, *Urba-rom*, centré sur les politiques envers les Roms migrants. Parallèlement, et dans une perspective plus historique centrée sur les pratiques

²⁷ Hommes et Migrations, n° 1188-1189, juin-juillet 1996

des Etats envers les Roms /Tsiganes, Ilse About tente, lui aussi, de coordonner les efforts de différents chercheurs travaillant sur des sujets similaires dans des espaces différents.

- 2) Il revient aux chercheurs, universitaires ou non, de réfléchir à l'utilité sociale de leurs travaux, et, dans le cas qui nous intéresse, à leur diffusion et à leur prolongement auprès du « grand public » et de l'école. Pour cela, il s'avère nécessaire de rendre ces travaux accessibles par une vulgarisation qui devrait tous les accompagner. Reste à imaginer une structure qui puisse collecter et diffuser ces travaux de vulgarisation auprès des enseignants.
- 3) Pour accompagner les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques, le CNDP ou les CRDP pourraient envisager la réalisation et la publication d'un ouvrage d'accompagnement pédagogique regroupant connaissances précises et documents nécessaires à l'introduction de l'histoire des Tsiganes au sein d'une Histoire globale.
- 4) En ce qui concerne les programmes du secondaire, et afin d'ancrer cette démarche dans une perspective plus officielle, il conviendrait d'inscrire une notion relative à la connaissance des Tsiganes et de leur culture dans le cadre du socle commun des connaissances.