



HAL
open science

L'enseignement et l'apprentissage du romani en Serbie : entre politiques linguistiques, représentations des acteurs éducatifs et pratiques de classe

Marija Apostolovic

► **To cite this version:**

Marija Apostolovic. L'enseignement et l'apprentissage du romani en Serbie : entre politiques linguistiques, représentations des acteurs éducatifs et pratiques de classe. Education. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2023. Français. NNT : 2023PA030115 . tel-04613936

HAL Id: tel-04613936

<https://theses.hal.science/tel-04613936v1>

Submitted on 17 Jun 2024

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

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

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE

ED 622 : Langage et Langues

EA 2288 Didactique des langues, des textes et des cultures

Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures

Marija APOSTOLOVIĆ

*L'enseignement et l'apprentissage du romani en
Serbie : entre politiques linguistiques, représentations
des acteurs éducatifs et pratiques de classe*

Vol. I

Thèse dirigée par :

Valérie SPAËTH
Ksenija DJORDJEVIC LÉONARD

Soutenue le 13 décembre 2023

Jury:

Ksenija DJORDJEVIC LÉONARD, co-directrice
Maître des conférences, HDR, Université Paul Valéry – Montpellier 3

Emmanuelle GUERIN, présidente du jury
Professeure des Universités, Université Sorbonne Nouvelle

Emmanuelle HUVER, rapporteure
Professeure des Universités, Université de Tours

Valérie SPAËTH, directrice
Professeure des Universités, Université Sorbonne Nouvelle

Sylvie WHARTON, rapporteure
Professeure des Universités, Université d'Aix-Marseille

Aux élèves et aux enseignants dans le monde

À Milica et Milena pour l'inspiration, la créativité et le soleil

À mes parents pour la force et l'amour

Remerciements

À la manière d'un film, cette thèse n'aurait pas pu être réalisée sans la contribution, directe ou indirecte, de nombreuses personnes. C'est un travail collectif bien que le seul nom qui y figure soit le mien. Je suis très heureuse de retracer ici cette contribution et d'exprimer ma gratitude à toutes ces personnes, ce travail leur appartient bien plus qu'à moi.

Je tiens d'abord à remercier chaleureusement Valérie Spaëth, ma directrice de thèse. La confiance et la liberté qu'elle m'a accordées ont fait de ces années une passionnante aventure. Je la remercie pour sa bienveillance, son énergie insatiable, sa générosité et son soutien sans faille. Son ouverture intellectuelle, son dialogue avec les auteurs et la manière dont elle sait suspendre son jugement m'ont marquée profondément, tant sur le plan intellectuel que personnel. Qu'elle soit ici remerciée pour toute la richesse qu'elle m'a transmise. Ma reconnaissance va tout autant à Ksenija Djordjevic Léonard, ma codirectrice, qui m'a accordé sa confiance en acceptant de co-diriger cette recherche au milieu de sa réalisation. Je la remercie pour sa gentillesse, sa présence, sa rigueur scientifique et ses précieux conseils. À toutes les deux, merci encore pour votre présence dans la dernière ligne droite, vos encouragements, les corrections et les relectures. Je suis très heureuse d'avoir fait ce chemin avec vous.

Cette thèse n'aurait pas pu voir le jour sans les directeurs qui m'ont ouvert la porte de leur école. Je les remercie chaleureusement pour leur accueil et leur disponibilité malgré les agendas chargés. Ma pensée va particulièrement aux enseignants, aux élèves et à Samir, qui ont accepté de partager leur quotidien avec moi et de participer à la co-construction de cette recherche. Merci Danijela pour ta confiance, ta gentillesse et ton accueil chaleureux dans ta classe. Merci de m'avoir fait me sentir comme chez moi dans une ville étrangère. Mille mercis pour tout ce que tu as fait pour moi après mon séjour de terrain. Ton aide m'a été précieuse pour terminer ce travail. Ma reconnaissance va à Nevena, Sonja et Ljubica, pour leur disponibilité, leur collaboration et les échanges que nous avons eus. Enfin, je remercie tous les élèves pour leur curiosité, leur sourire, leur ouverture, le temps qu'ils m'ont accordé et les notions de romani qu'ils m'ont apprises.

J'adresse mes remerciements aux membres du jury pour m'avoir accordé l'honneur de lire et de discuter ce travail. Merci à Emmanuelle Guerin, Emmanuelle Huver et Sylvie Wharton pour leur intérêt et leur disponibilité.

Il me faut également remercier mon comité de thèse, Cristelle Cavalla et Olivier Lumbroso, pour leur écoute, leurs conseils et les échanges tout au long de cette aventure.

Ma gratitude va également à toute l'équipe de chercheurs du DILTEC et du département du DFLE de la Sorbonne Nouvelle. Je la remercie pour la confiance, le soutien, les différents échanges, les conseils et la bienveillance. J'ai apprécié de partager mes années de thèse, de chargée de cours et d'ATER avec vous.

Il ne me faut surtout pas oublier mes amies et camarades de route d'une bienveillance incroyable, Magali, Amal et Nadia. Sans leur amitié, nos discussions, leur soutien sans faille et leurs sagaces observations, ma thèse ne serait pas la même. Gloire à tous nos joyeux moments et aux flâneries parisiennes qu'on a faites ensemble ! Merci également à Alice, Marie, Diana et Shima pour leur générosité, les conseils apportés et leur présence enrichissante. Une pensée particulière pour Amélie et Danilo, mes souteneurs ! Quelle joie de partager avec vous ces derniers mois de rédaction ! Merci pour votre soutien, l'entraide, l'humour, les messages, les tutoriels word... Sans vous, cette période aurait été moins ensoleillée. Enfin, je tiens à remercier toute l'équipe CLIODIFLE pour les vendredis souriants, festifs et conviviaux autour des archives, des viennoiseries et des gâteaux. Une équipe de choc !

À toutes mes amies, Sanja, Magali, Bianca, Magali, Marta, Amal, merci pour votre amitié, les pensées douces, l'énergie scintillante et le soutien précieux. Quel bonheur de vous avoir à mes côtés !

Une pensée particulière à mes amies et collègues qui ont relu, corrigé et commenté cette thèse. Elle n'aurait pas été de la même clarté et de la même qualité. Je remercie infiniment Fabrice Barthélémy, Alice Burrows, Guilain Chaussard, Amal Khaleefa, Marie Le Monier et Magali Ruet.

En ce dernier jour de rédaction, je souhaite exprimer toute ma gratitude et mon amour à mes parents, surtout à mes sœurs, reines sans pareil, qui m'ont soutenue inconditionnellement tout au long de cette aventure malgré la distance. Mille mercis pour votre amour, votre écoute, vos conseils judicieux et l'enthousiasme à aller jusqu'au bout de cette aventure. Votre aide m'a été plus que précieuse pour terminer sereinement ce travail.

Résumé

L'enseignement et l'apprentissage du romani en Serbie : entre politiques linguistiques, représentations des acteurs éducatifs et pratiques de classe

En s'inscrivant dans une démarche phénoménologique et empirico-inductive, tout en accordant une place à la pensée complexe, cette thèse met au cœur de son étude le rapport des acteurs éducatifs au romani, à son enseignement et à son apprentissage dans le contexte serbe. Son objectif est de comprendre la reconfiguration des politiques linguistiques officielles en classe de romani. Ainsi, deux échelles d'analyse sont articulées : macro (étatique) et micro (école). À partir d'une étude des documents officiels, l'analyse macro retrace l'évolution des politiques (minoritaires, linguistiques et éducatives) en identifiant les enjeux idéologiques motivant l'enseignement du romani standard en Serbie. L'échelle micro, quant à elle, se focalise sur les positionnements des acteurs éducatifs à travers l'étude microsociologique d'entretiens, d'interactions et de pratiques de classe. Dans cette perspective, la thèse explore le rapport altéritaire et conflictuel des élèves au romani standard, les représentations plutôt dévalorisantes sur cette langue et l'attitude réticente vis-à-vis son apprentissage. Elle met ainsi en lumière l'incidence d'un tel positionnement sur les politiques adoptées par l'enseignante de romani en classe. Elle étudie également les représentations de l'enseignement du romani à l'école, par les professeuses des écoles et les parents, et leur impact sur la transformation de la classe de romani en faveur de l'enseignement du serbe. Cette étude débouche sur la mise en évidence du renversement des politiques officielles qui s'opère lorsqu'elles se trouvent en contact avec les acteurs éducatifs qui se retrouvent alors agents glottopolotiques.

Mots clés : Serbie, minorité rom, politiques linguistiques officielles, enseignement et apprentissage du romani, politiques linguistiques pratiquées, représentations, idéologies linguistiques

Abstract

Teaching and Learning of the Romani Language in Serbia: Between Language Policies, Educators' Representations, and Teaching Practices

With a focus on the phenomenological and empirical-inductive approach, giving significance to complex thought, this doctoral dissertation places at the core of its research the relationship of educational actors towards the Romani language, as well as its teaching and learning in Serbia. Its objective is to comprehend the reconfiguration of official language policies in Romani language classes. Accordingly, two levels of analysis are articulated: macro (state-level) and micro (school-level). Through an examination of official documents, the macro analysis traces the evolution of minority, linguistic, and educational policies, identifying the ideological motivations behind the teaching of standard Romani in Serbia. The micro level focuses on the attitudes of educational actors through microsociological analysis of interviews, interactions, and classroom practices. In this context, the doctoral dissertation examines the students' sense of alterity and their conflicting relationship with the standard Romani language, along with pejorative perceptions and disinterest in learning it. It analyses the influence of such attitudes on the policy that the Romani language teacher practices in the classroom. Additionally, it investigates how teachers and parents perceive the teaching of the Romani language in schools, as well as their influence on the transformation of Romani teaching in favour of Serbian language instruction. This study reveals the reconfiguration of official language policies in connection with the perceptions and practices of educational actors, who thus become agents of glottopolitics.

Keywords: Serbia, Romani minority, official language policies, teaching and learning of the Romani language, language policies in practice, language representations, language ideologies.

Rezime

Nastava i učenje romskog jezika u Srbiji : između jezičkih politika, percepcija obrazovnih aktera i nastavne prakse

Sa osloncem na fenomenološki i empirijsko-induktivni pristup, dajući značaj kompleksnoj misli, ovaj doktorski rad stavlja u središte istraživanja odnos obrazovnih aktera prema romskom jeziku, kao i nastavi i učenju istog u Srbiji. Cilj rada je razumevanje rekonfiguracije zvaničnih jezičkih politika na časovima romskog jezika. U skladu sa tim, artikulisana su dva nivoa analize : makro (državni nivo) i mikro (nivo škole). Kroz analizu zvaničnih dokumenata, makro studija trasira evoluciju manjinskih, jezičkih i obrazovnih politika, identifikujući ideologije koje su motivisale nastavu standardnog romskog jezika u Srbiji. Mikro nivo se fokusira na stavove obrazovnih aktera kroz mikrosociološku analizu intervjua, interakcija i nastavne prakse. U tom smislu, doktorski rad istražuje alteritetni i konfliktni odnos učenika prema standardnom romskom jeziku, pežorativne percepcije kao i nezainteresovanost za učenje istog. Rad analizira uticaj takvih stavova na politiku koju nastavnica romskog jezika praktikuje u učionici. Takođe, istražuje se način na koji učitelji i roditelji doživljavaju nastavu romskog jezika u školama, kao i njihov uticaj na transformaciju nastave romskog u korist nastave srpskog jezika. Ovo doktorsko istraživanje objašnjava rekonfiguraciju zvaničnih jezičkih politika u dodiru sa percepcijama i praksom obrazovnih aktera, koji tako postaju agenti glotopolitike.

Ključne reči : Srbija, romska nacionalna manjina, zvanične jezičke politike, nastava i učenje romskog jezika, jezičke politike u praksi, predstave o jeziku, jezičke ideologije.

Liste des sigles et abréviations

API	Alphabet phonétique et international
BICS	Basic Interpersonnal Communication Skills
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
CNMR	Conseil national de la minorité rom
DLC	Didactique des langues et des cultures
EPS	Éducation physique et sportive
FLE	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
L1	Langue première
L2	Langue seconde
LE	Langue étrangère
LM	Langue maternelle
Ministère de l'ESDT	Ministère de l'Éducation, de la Science et du Développement Technologique
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
OSCE	Organisation pour la Sécurité et la Coopération en Europe
RFSY	République fédérative socialiste de Yougoslavie
RFY	République fédérative de Yougoslavie
SHS	Sciences humaines et sociales
SLNM	Serbe comme langue non maternelle
TBI	Tableau blanc interactif
URI	Union Romani Internationale

Liste des abréviations personnelles

JdT	Journal de terrain
EdG	Entretien de groupe
TdP	Tour de parole

Avertissement sur les voix (plurilingues) de la présente recherche

Cet avertissement vise à expliciter pour le lecteur les choix opérés dans l'organisation générale de cette recherche. Il s'agit plus précisément de justifier les choix/voix d'écriture et de présenter la mise en scène plurilingue de cette thèse.

Au sujet de l'écriture adoptée dans cette recherche

Cette thèse représente un travail personnel et professionnel, un engagement et une contribution scientifique dans le domaine de l'enseignement des langues minoritaires, notamment du romani. En reposant sur la prémisse de « la production de la science comme une relation entre un chercheur, son terrain, [...] ses acteurs » (Moussa, 2020¹), donc, sur une expérience humaine, elle est principalement rédigée à la première personne du singulier. Deux raisons m'ont amenée à ce choix.

Tout d'abord, la subjectivité étant inhérente à chaque chercheur et chaque recherche, il est illusoire de croire y échapper. C'est dans cette perspective qu'Ivan Jablonka (2017) prône la nécessité d'admettre le caractère subjectif du chercheur dans la compréhension du phénomène étudié et de l'assumer dans l'écriture. Comme c'est le cas pour cet historien, le « je » dans cette recherche est un « je » de méthode. Il s'agit d'une subjectivité objectivée où « le “je” serait la caution de la recherche la plus objective, et non pas son principe corrompateur » (*ibid.* p. 94). Ce « je » met en lumière la cohérence de la démarche épistémologique, conceptuelle et méthodologique, l'architecture d'un raisonnement, les remises en question. Une telle approche était également possible grâce à mon effort d'honnêteté intellectuelle et de transparence, grâce à une posture réflexive. Le « je » de méthode permet aussi de situer le chercheur dans un nombre de filiations : intellectuelle, sociale, professionnelle, etc. Cette recherche est donc façonnée, entre autres, par mon parcours personnel, mon origine serbe, mon appartenance à la population majoritaire, ma formation française et mon identité plurilingue et pluriculturelle.

La deuxième raison réside dans la démarche anthropologique adoptée pour réaliser cette étude. Alban Bensa, anthropologue français, souligne que :

À partir du moment où l'expérience de terrain entre dans le champ de la recherche, tout le protocole narratif s'en trouve perturbé. Se défait alors l'ajustement préfabriqué, conventionnel et supposé “objectif” entre les mots

¹ La citation est tirée du billet scientifique « De l'usage du « je » dans l'écriture scientifique » (Moumami, 2020). Article disponible en ligne, URL : <https://laicites.hypotheses.org/430> [consulté le 15 août, 2023].

et les choses. Et une autre écriture s'impose pour rendre compte de ce qui survient entre observateurs et observés (Bensa, 2016, p. 165).

Dans une recherche de type anthropographique, le savoir se co-construit dans l'interaction quotidienne entre chercheur et acteurs. Utiliser le « je » dans l'écriture, c'est reconnaître les acteurs et leur rôle dans cette recherche. Il s'agit ainsi de faire entendre leurs voix à travers moi, mes analyses, mes expériences. Le partage de cette expérience personnelle sur le terrain est notamment présenté dans les encadrés dont l'objectif est de prolonger les réflexions figurant dans le texte ou de fournir des informations contextuelles pour mieux comprendre les éléments analytiques. Toutefois, je recours également à la première personne au pluriel pour désigner « moi » - chercheuse-autrice – et « vous » - lecteurs.

La mise en scène plurilingue de la présente recherche

Cette thèse traitant de l'enseignement et de l'apprentissage du romani en Serbie, elle est destinée aux lecteurs s'intéressant aux politiques linguistiques à l'égard des langues minoritaires (notamment du romani), aux rapports aux langues et à leur enseignement et apprentissage, aux pratiques de classe dans le contexte minoritaire. La nature de son sujet m'a incitée à créer une mise en scène plurilingue dans le texte² : notamment le français, le serbe et le romani. Cette mise en scène se présente sous forme de texte principal, citations, extraits du corpus (documents officiels, manuels, entretiens, observations de classe). Comment est-elle donc construite ?

La rédaction et l'organisation linguistique de cette thèse se sont tissées en lien étroit avec le lecteur, son profil et ses besoins. Ainsi, le souci de simplicité, de pragmatisme et d'efforts cognitifs est au cœur de cette démarche. Le texte principal se présente donc entièrement en français. Les citations et les extraits de corpus, en serbe, en romani ou en anglais, sont, dans cette visée, traduits vers le français et cette traduction figure, la plupart du temps, dans le corps du texte. Ce choix permet une fluidité de lecture pour les lecteurs uniquement francophones, n'ayant pas besoin de chercher la traduction et de perdre ainsi le flux de leur pensée. Pour les lecteurs francophones ayant des compétences à divers degrés en serbe (ou en croate, bosnien et monténégrin), en anglais ou en romani standard de la Serbie, la présentation du texte principal uniquement en français permet la préservation de leur effort

² Pour Myriam Souchet (2014), chaque texte construit son rapport aux langues : leur usage, leur absence, leur distinction, la distance entre elles. Cela relève d'une mise en scène des différentes langues construite par chaque discours. L'étude de cette mise en scène est désignée par l'hétérolinguisme.

cognitif, car le passage d'une langue à l'autre génère un effort (dépendant lui-même du niveau des compétences du lecteur).

Si les citations ou certains extraits du corpus figurent en langue originale, généralement en notes de bas de page pour permettre une lecture fluide, ce n'est pas le cas pour les extraits des entretiens et des observations de classe. En effet, en accord avec mes principes éthiques et la démarche anthropographique, j'ai fait le choix de faire figurer les propos des acteurs de cette recherche dans le texte principal, et ce en langue originale, serbe, accompagnés d'une traduction en français au sein du même espace. Cette démarche traduit ma volonté de valoriser les acteurs, leur rôle dans cette étude et de faire reconnaître leurs voix.

Les traductions du serbe, du romani et de l'anglais sont de manière générale effectuées par mes soins, sans autre prétention que celle d'en faciliter la compréhension des lecteurs. Mes amies et collègues, ayant ou pas le français ou le serbe comme L1, ainsi que ma co-directrice, y ont proposé un regard critique et précieux. Pour vérifier le passage d'une langue à l'autre ou pour un usage précis et fidèle, j'invite le lecteur à se référer aux citations et aux extraits du corpus d'origine, en notes de bas de page ou dans les annexes. Son regard est également important et qu'il soit remercié par avance. Il est important de souligner aussi que mes compétences en romani étant modestes³, les traductions sont effectuées soit à l'aide des dictionnaires soit à l'aide de l'enseignante de romani, actrice importante de cette recherche. Si un mot ou un terme fait objet d'une traduction, cette dernière figure dans le texte alors que la forme dans la langue originale se trouve entre parenthèses. Cette démarche permet toujours une lecture plus fluide.

De prime abord, on aurait pu penser que la mise en scène du texte principal soit constituée notamment du français. Toutefois, les voix serbes y résonnent plus qu'on y pense. Outre les extraits de discours de mes interlocuteurs qui sont cités en langue originale, cette résonance réside d'abord dans mon identité plurilingue et mon écriture, qui est, sans doute, colorée de serbe et d'autres langues (notamment de l'anglais). Que je le veuille ou non, j'habite le serbe (Crépon, 2005). L'anglais, je le côtoie depuis le collège, plus ou moins régulièrement. Quant au français, c'était la deuxième langue étrangère que j'ai apprise, au lycée. C'est la langue qui me tient particulièrement à cœur, car j'ai fait le choix de l'étudier à l'université. Plus tard, à partir de 2016, je commence à le faire co-habiter avec le serbe. À ma demeure

³ Sur mes connaissances de romani et mon apprentissage, le lecteur peut se référer au chapitre 4, p. 233.

plurilingue s'ajoutent également des notions d'espagnol, d'italien et de romani. Une telle cohabitation fait, certainement, que certaines tournures peuvent sembler « lourdes » ou « étranges » au lecteur francophone.

Le serbe et, dans une moindre mesure, le romani se profilent tout au long de mon travail d'analyse et d'interprétation. En effet, l'analyse des documents officiels, des manuels, des entretiens, des observations de classe et l'interprétation des résultats se sont effectuées à partir de la langue source du corpus. Une fois ces étapes terminées, j'ai procédé à la traduction.

Conventions de retranscription et guide de prononciation du serbe

La retranscription des entretiens et des observations de classe est basée sur la convention présentée dans le tableau 1 (cf. *infra*, p. 26). Elle rend compte du serbe parlé tel qu'il est utilisé par les acteurs de cette recherche. Lorsque ces derniers recourent aux mots romani, ils sont retranscrits *en italique*. La traduction des extraits du corpus du serbe vers le français applique les mêmes principes. Toutefois, un entretien, celui avec la professeure des écoles Nevena, ainsi que les observations de classe effectuées en 2018, font exception. En effet, dans la mesure où ces éléments n'ont pas été enregistrés, mais pris en note, leur présentation dans cette étude suit les règles des productions écrites standard.

Pour faciliter la lecture des extraits du corpus ou des mots et des noms qui sont conservés dans leur version originale serbe, je propose ci-dessous un tableau présentant les lettres qui n'existent pas en alphabet français ou qui se prononcent différemment (cf. *infra*, p. 27). Le serbe dispose de 25 consonnes et de 5 voyelles. L'orthographe serbe est phonétique : il existe un lien intime entre la prononciation et l'écriture. À l'oral, on prononce chaque lettre du mot. On écrit comme on parle et inversement.

Signe	Indication
MAJUSCULES	Forme d'insistance et intonation marquée dans la verbalisation.
/	Marque la fin d'un segment sémantique, valeur équivalente à la « virgule » ou au « point final » dans les productions écrites standard.
„passage” (en serbe) ; « passage » (en français)	Citation d'un discours rapporté, citation d'un personnage public ou d'un produit culturel par son appellation (officielle ou usuelle) (ex. titre d'une émission de télévision...).
<i>Mot/passage</i>	Marque un mot ou un passage en romani.
(passage)	Explication d'un référent qui n'est pas visible sur la retranscription, car occurrence antécédente à l'enregistrement ou explication d'une donnée contextuellement implicite, non verbalisée. Descriptions du gestuel et des données contextuelles.
?	Marque la valeur a priori interrogative d'un énoncé, établie d'après les autres données discursives et extra-discursives (expressions faciales...), mais également d'après l'intonation hésitante, en attente de validation.
!	Marque une valeur a priori exclamative d'un énoncé, établie d'après les autres données discursives et extra-discursives (expressions faciales...), mais également d'après l'intonation animée et vive.
<? passage>	Passage peu clair, souvent peu audible et dont la retranscription ne peut être qu'hypothétique. Il s'agit donc uniquement d'une suggestion de retranscription.
XXX	Coupure dans l'énonciation ou passage indéchiffrable.
}	Marque l'occurrence conjointe, quasi instantanée d'interventions de différents locuteurs.
...	Courte pause effectuée dans l'énonciation.
eh... / euh...	Marques d'hésitation ou de reformulation dans l'énonciation, suivie d'une courte pause.
hmm mmm...	Onomatopée d'une marque d'acquiescement ou de la bonne compréhension de ce que vient de dire le co-énonciateur.
[...]	Marque des interventions supprimées.

Tableau 1 : Conventions de retranscription

Graphèmes en serbe	Transcription phonétique	Prononcé approximativement en français comme
C c	[ts]	T sigane
Č č	[tʃ]	tch èque
Ć ć	[tɕ]	mét ti er (t mouillé)
Dž dž	[dʒ]	Comme en anglais « g inger »
Đ đ	[[dʒ]]	d iable (d mouillé)
E e	[e]	élève
G g	[g]	g omme
H h	[x]	Comme en anglais « h otel »
J j	[j]	yaourt
K k	[k]	k ilo
Lj lj	[ʎ]	lien (l mouillé)
Nj nj	[ɲ]	montagne
Š š	[ʃ]	ch ambre
U u	[u]	grou pe
Ž ž	[ʒ]	j aune

Tableau 2 : Guide de prononciation du serbe

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	5
RÉSUMÉ	9
ABSTRACT	11
REZIME	13
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	15
LISTE DES ABRÉVIATIONS PERSONNELLES	16
AVERTISSEMENT SUR LES VOIX (PLURILINGUES) DE LA PRÉSENTE RECHERCHE	19
CONVENTIONS DE RETRANSCRIPTION ET GUIDE DE PRONONCIATION DU SERBE	25
SOMMAIRE	29
INTRODUCTION GÉNÉRALE	33
PREMIÈRE PARTIE : ANCRAGES CONCEPTUEL, ÉPISTÉMOLOGIQUE, CONTEXTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	47
CHAPITRE 1 : BOUSSOLE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET CONCEPTUELLE DE LA PRÉSENTE RECHERCHE	51
1. Quel intérêt d’adopter une approche interdisciplinaire pour réaliser cette recherche ?.....	51
2. Ma boussole conceptuelle	77
CHAPITRE 2 : LES POLITIQUES MINORITAIRES, LINGUISTIQUES ET ÉDUCATIVES : QUELS SOUBASSEMENTS IDÉOLOGIQUES POUR L’INTÉGRATION DES MINORITÉS NATIONALES EN SERBIE ?	103
1. La reconnaissance politique des minorités nationales en Serbie	104
2. Les politiques linguistiques et éducatives et la reconnaissance des minorités nationales en Serbie	119
CHAPITRE 3 : LE CNMR ET SA POLITIQUE À L’ÉGARD DE L’ENSEIGNEMENT DU ROMANI STANDARD À L’ÉCOLE	141
1. Le CNMR : un acteur majeur des politiques linguistiques et éducatives du romani	141
2. Mise en route de l’enseignement du romani en Serbie centrale.....	146
3. Les idéologies linguistiques et les orientations politiques du CNMR : vers l’exclusion des parlers	160
4. Les politiques linguistiques éducatives du CNMR exprimées dans le plan et le programme et les manuels de romani : quelle approche de la variété ?.....	184

CHAPITRE 4 : ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES ET EXPÉRIENCE VÉCUE EN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE MINORITAIRE	197
1. L'apport de la démarche anthropographique et des méthodes mixtes pour cette recherche	197
2. La constitution progressive du corpus	208
3. Une démarche analytique à deux niveaux pour interpréter le corpus	235
DEUXIÈME PARTIE : LES VOIX ET LES PRATIQUES DES ACTEURS ÉDUCATIFS SUR LE ROMANI, SON ENSEIGNEMENT ET SON APPRENTISSAGE	248
CHAPITRE 5 : RAPPORTS ALTÉRITAIRE, CONFLICTUEL ET MARGINALISANT À L'ÉGARD DU ROMANI DE L'ÉCOLE	252
1. Rapport altéritaire des élèves au romani de l'école : différenciations langagières/linguistiques, communautaires et confessionnelles.....	253
2. Quelles sont les images du romani de l'école ?	276
3. Les tensions entre romani de l'école et romani des élèves en classe.....	280
4. Politiques pratiquées en classe : de la marginalisation vers l'exclusion du romani de l'école	287
CHAPITRE 6 : CONTESTATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE DU ROMANI	298
1. Des représentations de l'enseignement et de l'apprentissage du romani à la reconfiguration de la classe de romani	298
2. Les élèves et l'apprentissage du romani : une certaine réticence	320
3. La classe de romani : élèves et activités préférées	335
CHAPITRE 7 : SYMBOLIQUE DES LIEUX ET DES LANGUES DANS L'ESPACE SCOLAIRE : QUELLE PLACE POUR LE ROMANI ET LES ÉLÈVES À L'ÉCOLE ?	349
1. Lieux dédiés aux apprentissages des savoirs : approche coercitive à l'égard du romani et comportements glottophobes	350
2. Valorisation du romani et du répertoire langagier des élèves.....	360
3. Lieux périphériques : zones d'intersection linguistique.....	365
CONCLURE ET OUVRIR UNE RÉFLEXION DIDACTIQUE	369
BIBLIOGRAPHIE	380
INDEX DES NOTIONS	416
INDEX DES AUTEURS	420
TABLE DES CARTES	425

TABLE DES DESSINS.....	425
TABLE DES PHOTOS.....	425
TABLE DES SCHÉMAS ET DES TABLEAUX.....	426
TABLE DES PRODUCTIONS.....	427
TABLE DES MATIÈRES.....	429

Introduction générale

« Chaque texte écrit par des chercheurs en sciences humaines n'est pas le reflet d'une réalité, mais plutôt celui d'une sensibilité » (Ghasarian, 2002, p. 13).

Le succès de l'élaboration et de la mise en place des politiques linguistiques et éducatives, notamment à l'égard des groupes minoritaires, est tributaire de la prise en compte du ressenti de la population à laquelle ces politiques sont destinées (Baker, 2006). En ce sens, le contexte serbe est intéressant à étudier. En effet, la standardisation du romani de la part du Conseil national de la minorité rom (désormais CNMR) et la possibilité d'apprentissage de cette langue offerte à la minorité rom dans le système éducatif depuis 2016 en Serbie centrale interrogent le rapport des parents et des élèves vis-à-vis du romani standard enseigné et de l'enseignement et l'apprentissage de cette langue de manière générale. Une telle étude me semble nécessaire notamment pour deux raisons. D'une part, elle permet l'évaluation des politiques linguistiques éducatives de la Serbie et du CNMR. D'autre part, les représentations des élèves, des parents et des enseignants à l'égard du romani et de son enseignement et l'apprentissage permettent l'élaboration d'un dispositif didactique adapté aux besoins et motivations des élèves et des enseignants.

L'intérêt pour un tel sujet a germé bien avant le début de la recherche doctorale, dans un contexte politique et scolaire particulier qu'il me semble important de relater afin de comprendre le questionnement à l'origine de cette recherche.

Contexte politique et observations empiriques à l'origine de la recherche

Le questionnement de cette recherche trouve ses origines dans le contexte politique et éducatif de la Serbie⁴ à l'égard des minorités nationales. En effet, suite à des facteurs historiques, politiques, migratoires, etc., la République de Serbie est un pays traditionnellement multinational, multiculturel, multiconfessionnel, en fait un pays multilingue. Outre la population dominante serbe, un grand nombre de membres de minorités nationales et de groupes linguistiques et religieux y cohabitent. De ce fait, comme le montre clairement Svetlana Pejnović dans sa thèse (2014), la Serbie s'est dotée d'une longue tradition de politique linguistique éducative à l'intention des minorités nationales. En outre, son adhésion aux

⁴ Pour le positionnement géographique de la Serbie, cf. *infra*, Carte 1, 37.

Nations Unies (2000), au Conseil de l'Europe (2003) ainsi qu'aux autres organisations internationales l'a engagée en faveur de la protection des droits des minorités nationales, conformément aux actes conçus par lesdits organismes. C'est dans cette optique que la loi sur les droits des minorités nationales a vu le jour en 2002. Cette loi s'avère particulièrement importante pour les Roms, car elle leur confère le statut de minorité et leur ouvre la possibilité de bénéficier des droits.

En matière d'éducation des minorités, la loi sur l'éducation générale prévoit traditionnellement trois modèles (Pejnović, 2014) : l'instruction des minorités dans leur langue première (minoritaire), en langue seconde (serbe) avec l'option langue de minorité avec des éléments de culture nationale et enfin l'enseignement bilingue. Ces différents modèles montrent que leur application est tributaire du groupe minoritaire. Dans cette optique, l'éducation de la population rom s'effectue d'après le deuxième modèle : en serbe avec la possibilité d'opter pour la matière facultative « langue romani avec des éléments de culture nationale ». Toutefois, toutes les conditions pour la mise en place d'une politique du haut vers le bas en matière d'enseignement du romani, notamment la standardisation de cette langue et la formation des enseignants, en Serbie, n'ont été réunies qu'en 2016/2017.

À ce moment-là, avant de reprendre mes études en master en France, j'étais enseignante de FLE en Serbie. Je travaillais dans une école dite « rom ». Il est important d'ouvrir une parenthèse ici et de rappeler que moi-même, je suis d'origine serbe. Ma curiosité intellectuelle pour les langues minoritaires et les minorités en Serbie provient de mon expérience professionnelle : le contact quotidien avec les élèves d'origine rom. Je ferme la parenthèse. J'ai pu constater un manque d'intérêt apparent des élèves pour l'apprentissage du romani. C'est dans cette optique que je me suis posé une série de questions autour de l'intérêt des élèves pour l'apprentissage du romani et à propos de leur rapport à cette langue. Il était notamment intéressant de constater un paradoxe : la standardisation du romani a entraîné un grand retard dans l'introduction de cette langue à l'école ; une fois le romani standardisé, les élèves étaient réticents à son apprentissage.

La même interrogation a ressurgi lors de la recherche menée dans le cadre d'un M2 qui portait sur une tout autre problématique – les difficultés auxquelles étaient confrontés les enseignants et les élèves roms dans le contexte scolaire serbe (Apostolović, 2017). Ainsi, durant les entretiens menés avec des enseignantes et des élèves, j'ai relevé des propos contradictoires. D'un côté, une enseignante me confiait que les enfants refusaient tout simplement d'apprendre le romani à l'école. De l'autre, les élèves exprimaient clairement la

volonté d'étudier cette langue. Pourtant, la matière « langue romani avec des éléments de culture nationale » n'était pas introduite, faute d'intérêt.

Le questionnement et son évolution

C'est autour de mon propre questionnement et du constat de mon interlocutrice que mon projet de thèse s'est articulé. Pourquoi les élèves ne veulent-ils pas apprendre le romani ? Comment pourrait-on interpréter ce désintérêt ? Dans cette perspective, on pourrait se demander quel est le rapport de ces élèves (y compris leurs parents) au romani. Interroger des rapports nécessite en effet d'interroger les représentations des Roms sur cette langue, mais aussi sur le serbe. De nombreux auteurs montrent clairement que les représentations envers les langues sont intimement liées à leurs statuts, au statut de ceux qui les parlent, aux idéologies et qu'elles sont fortement influencées par les politiques linguistiques, le rapport langue-nation, etc. (Beacco & Byram, 2007 ; Boyer, 1991 ; Young, 2011). En suivant cette logique, pourrait-on trouver des traces de l'incidence des politiques linguistiques dans le rapport des Roms au romani ? Mon objectif était donc d'identifier les représentations que les Roms, mais aussi les enseignants, se font du romani, et de dégager la source de ces dernières. Je pourrais ainsi mieux comprendre leur refus d'opter pour l'apprentissage du romani offert dans le curriculum serbe. Ces éléments me permettraient ensuite de proposer quelques pistes didactiques pour favoriser et valoriser cette langue à l'école.

La recherche documentaire effectuée en la matière a apporté un nouvel éclairage et m'a permis de redéfinir ma question de départ. Les premières lectures sur les politiques linguistiques éducatives à l'égard des minorités, notamment roms, en Serbie, mais aussi en Roumanie, et sur les modèles de leur scolarisation (Filipović *et al.*, 2007 ; Volle, 2007 ; Pejnović, 2014 ; Bašić, 2015), ont mis en évidence la nécessité de repenser mon projet de recherche et de pousser ma réflexion plus loin. Le rôle déterminant des représentations dans le choix des langues constitue une sorte de postulat irréfutable (Dabène, 1994). Toutefois, il ne faut pas négliger l'importance de tout un faisceau de facteurs d'ordres technique et organisationnel, entre autres, dans le choix d'une langue, notamment minoritaire. Dans cette lignée, le statut de matière scolaire, l'organisation des cours, le matériel pédagogique disponible, les compétences professionnelles des enseignants, etc. entrent en jeu. De plus, le

choix d'enseigner le romani standard soulève la question du rapport aux variétés romani⁵ et de leur place à l'école, notamment dans le contexte minoritaire. Ainsi, de nombreuses études montrent que la forme standard pourrait créer des tensions avec les parlers dans le milieu scolaire minoritaire (Abouzaid, 2011 ; Boudreau et Perrot, 2005 ; Leblanc, 1987). Il me semblait alors primordial, et d'ailleurs plus pertinent, de déplacer mon regard de l'extérieur de la mise en place du dispositif de langue romani vers l'intérieur. En d'autres termes, il s'agissait de se focaliser sur le dispositif et le processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue romani en tant que langue minoritaire. C'est ainsi que je voulais comprendre plus précisément le rapport que des élèves et des enseignants ont au romani standard, à son enseignement et son apprentissage à l'école : quelles sont les représentations des élèves à l'égard du romani de l'école ? Quelles sont les pratiques des enseignants de romani en classe ? Comment les professeurs des écoles perçoivent-ils l'enseignement de cette langue à l'école ? Quelle place le romani occupe-t-il à l'école ? Ces questions nécessitaient une interprétation fine qui dépasse largement le contexte scolaire. Il est important de souligner ici que j'ai appréhendé ces questions du point de vue de la Serbie centrale. La carte géographique ci-dessous permet de situer le contexte de cette recherche :

⁵ Il importe de préciser ici que, dans cette recherche, j'utilise le terme de variété puisque cette désignation me semble plus opportune que celle de dialecte. Ce dernier, mis en perspective avec la forme standard, induit d'emblée la hiérarchisation et la dévalorisation. Dans la littérature scientifique, il est à remarquer que, souvent, la définition de dialecte sous-tend le rapport de domination sociolinguistique et/ou politique entre le dialecte et le standard. Ainsi, Pierre Knecht définit le dialecte comme : « n'importe quelle forme d'écart linguistique, d'emploi restreint (en général quant à la géographie) par rapport à une autre variété relativement proche qui est soit un autre dialecte, soit une norme centrale sociolinguistiquement dominante, appelée langue et tenue seule pour correcte » (1997, p. 120). Dans la même veine, Françoise Gadet (2007) parle du dialecte comme d'une variété restreinte à une aire géographique ayant moins de prestige. Toutefois, le terme de dialecte sera conservé lorsqu'il est utilisé par les auteurs ou mes interlocuteurs.

Je vais également employer le terme « parler » pour désigner des variantes linguistiques minimales dans une communauté (Tillinger, 2013).



Carte 1 : La Serbie centrale comme contexte de recherche, source :
Google maps, 2023

Le choix de cette partie de la Serbie au détriment de la province autonome de Voïvodine réside dans les contraintes de terrain. En effet, mon idée initiale, c'était de mener une étude comparative des deux régions. La pertinence d'une telle approche trouve ses origines dans le type de politique mettant en œuvre l'enseignement de cette langue et dans la période de son introduction dans les écoles. Pour la Voïvodine (région traditionnellement multiculturelle et multilingue), il s'agit d'une politique du bas vers le haut. Cette langue y est enseignée depuis 1997/1998 et ce, selon la standardisation du romani de Trifun Dimić, qui a également écrit le premier manuel de romani. En revanche, en Serbie centrale, le romani entre dans les écoles à partir de 2016 grâce à une politique du haut vers le bas. La standardisation du romani est proposée par Ljuan Koko et adoptée par le CNMR en 2013. Toutefois, la fragilité du dispositif de romani, les facteurs temporels, pratiques et financiers m'ont incitée à abandonner l'idée d'une étude comparative lors de mon premier séjour sur le terrain et de me concentrer uniquement sur la Serbie centrale.

La complexité inhérente à la réalité m'a amenée à adopter le paradigme de la pensée complexe d'Edgar Morin (2005) où une attention particulière est accordée à la contextualisation, à l'historicisation ainsi qu'à la variation d'échelles. Il fallait connaître les idéologies qui régissent les politiques minoritaires et linguistiques éducatives de la Serbie et du CNMR en matière d'enseignement du romani afin de comprendre les représentations des élèves et leur ressenti sur le romani tel qu'il est utilisé à l'école et sur son apprentissage, les représentations de l'enseignante de romani et des professeurs des écoles sur l'enseignement et l'apprentissage de cette langue à l'école et enfin les pratiques en classe de romani. Je devais

donc prendre en compte l'entrelacement de deux contextes politiques, celui de la Serbie et du CNMR, qui s'inscrivent chacun dans une histoire et une historicité spécifiques :

- Politiques minoritaires, linguistiques et éducatives serbes ;
- Politiques du CNMR en matière d'enseignement du romani.

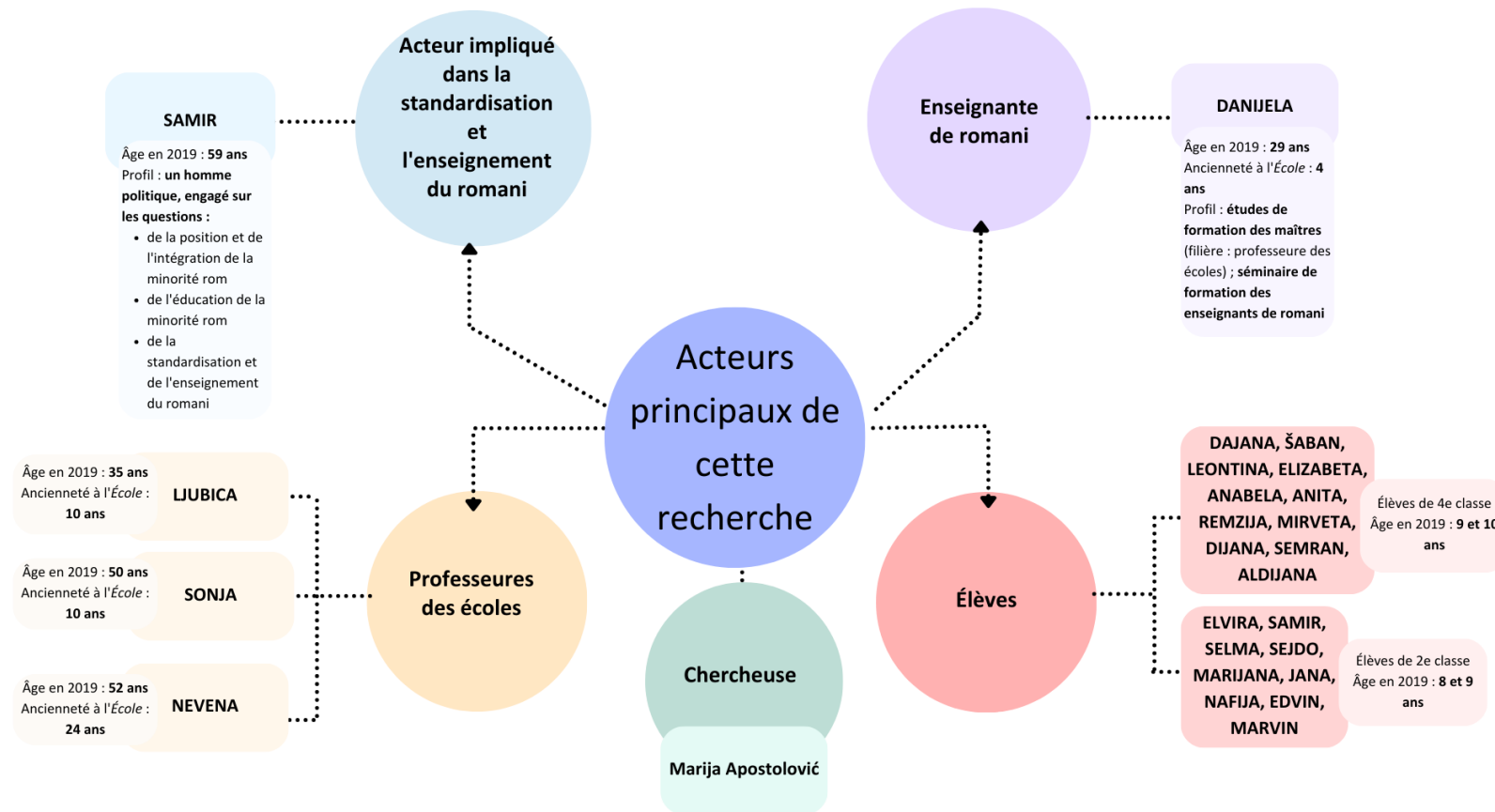
Approche adoptée pour comprendre le phénomène étudié

En assumant pleinement une démarche phénoménologique et empirico-inductive, cette thèse met au cœur de son étude les acteurs éducatifs et leurs expériences, représentations et ressentis afin d'appréhender le rapport au romani, à son enseignement et son apprentissage. L'interprétation s'opère à partir des phénomènes observés, d'où l'absence d'une hypothèse de départ. La fréquentation assidue de terrain a permis l'élaboration de la problématique et la construction de l'analyse. Le choix d'une approche anthropographique (Canut *et al.*, 2018) s'explique par l'importance accordée à l'expérience quotidienne des situations différentes qui m'ont fourni une meilleure lecture du contexte (historique, éducatif, économique et social) et des phénomènes sociaux étudiés. Pour moi, c'est l'apport principal de cette démarche. Ainsi, ma présence quotidienne auprès d'élèves et d'une enseignante de romani, mais aussi de professeures des écoles, m'a permis de constater des tensions entre les politiques institutionnelles et celles pratiquées à l'école :

- Le CNMR qui a imposé l'enseignement du romani standard et le privilège de l'enseignement du romani des élèves en classe ;
- Les politiques serbes qui offraient la possibilité aux élèves d'origine rom d'apprendre le romani et les politiques en classe qui favorisent l'enseignement du serbe ;
- La reconnaissance politique du romani dans le système éducatif et sa place ambivalente et marginale à l'école.

En partant d'un travail intersubjectif avec les acteurs de cette recherche (présentés sur la figure ci-dessous, p. 40), d'une posture réflexive et éthique, il m'était possible de co-produire cette réalité. Cela s'est concrètement réalisé grâce aux méthodes d'observation participante et d'entretiens compréhensifs que j'ai réalisés dans une école primaire au nord-est de la Serbie. Dans le respect de l'anonymisation, le nom complet de l'école ainsi que de la ville ne sont pas donnés. Lorsque je me réfère au nom de l'école, ce dernier sera systématiquement écrit en italique et commencera par une majuscule : *École*. De même, les noms des acteurs ont été modifiés (en gardant leur consonance culturelle). Ainsi, j'ai observé vingt-trois cours de romani, treize cours en 2018 et dix en 2019. J'ai mené dix entretiens de groupes avec les élèves,

précédés de la réalisation de vingt-sept dessins réflexifs par ces mêmes élèves. Enfin, j'ai effectué quatre entretiens auprès d'enseignantes (trois professeures des écoles et une enseignante de romani) et un entretien avec un acteur impliqué dans la standardisation et l'enseignement du romani. En m'inscrivant dans le sillage d'une démarche anthropographique, j'ai accordé une importance à l'interprétation des sources écrites afin de comprendre les politiques minoritaires, linguistiques et éducatives de la Serbie et du CNMR. Ainsi, mon corpus principal est enrichi par les documents officiels (les constitutions, les lois, les règlements), les manuels de romani et les discours écrits des intellectuels roms. Le corpus se présente entièrement en langue serbe et sa retranscription ; j'ai uniquement traduit en français les extraits choisis, figurant dans le corps du texte de la présente thèse.



© Marija Apostolović, 2023

Figure 1 : Présentation des acteurs de cette recherche

Une telle perspective a exigé une approche interdisciplinaire fondée principalement sur la didactique des langues, la sociolinguistique et l'anthropologie. Le rapport au romani, à son enseignement et à son apprentissage est exploré à travers deux dimensions : la position des acteurs vis-à-vis du romani, de son enseignement et de son apprentissage d'une part et leurs pratiques d'autre part. En ce sens, j'ai mobilisé un certain nombre de concepts pour comprendre ce rapport : les représentations (linguistiques) (Jodelet, 1989 ; Abric, 1994 ; Petitjean, 2008) – couplées avec les idéologies (linguistiques) (Chiss, 2018, 2022 ; Schieffelin, Kroskrity et Woolard, 1998 ; Boudreau, 2009) – la glottophobie (Blanchet, 2013, 2019) et les politiques linguistiques pratiquées. Ces dernières ont articulé, dans une perspective complémentaire, le concept de glottopolitique en sociolinguistique française (Marcellesi et Guespin, 1986) et la notion de politiques linguistiques pratiquées élaborée en sociolinguistique anglo-saxonne (Buncina-Pugh, 2012). Puis l'analyse thématique, en lien avec celle du discours, a permis d'appréhender un faisceau de représentations à l'égard du romani, de son enseignement et de son apprentissage. Elle a d'ailleurs éclairé les politiques pratiquées en classe ainsi que la reconfiguration de la classe de romani.

Quelques précisions terminologiques

Cette thèse s'intéressant à la minorité rom en Serbie et aux représentations de l'enseignement et de l'apprentissage du romani, il me paraît important d'apporter deux précisions terminologiques : sur la dénomination rom et la dissociation du couple « enseignement-apprentissage ».

« Toute description d'une réalité débute par le choix des mots nécessaires pour la nommer. Dès cet instant, la complexité est au rendez-vous » (2007, p. 9), nous rappelle l'anthropologue Marc Bordigoni au début de son ouvrage *Les Gitans*. Il est clair que la complexité évoquée renvoie à une gamme d'appellations et de catégorisations des groupes roms telles que Gitans, Roms, Tsiganes, Gens du Voyage, Manouches, etc., ou simplement Roms, en référence à l'appellation globale. Si le terme générique « Roms », en usage officiel⁶, est accepté comme « politiquement correct », « neutre », préconisé par les intellectuels roms (cf. Courthiade, 2018), il est empreint d'un caractère réducteur, essentialiste et catégoriel tout

⁶ Il est utile de rappeler ici que le terme « Roms » est adopté par l'Organisation des Nations Unies, puis l'Europe et de nombreuses organisations internationales roms dans les années 60 pour remplacer celui de « Tsiganes », connoté péjorativement (Canut et Hobé, 2011). Sur la nomination et définition officielle, voir *Glossaire terminologique raisonné du Conseil de l'Europe sur les questions roms* ; document disponible en ligne, URL : <https://rm.coe.int/1680088eaa> [consulté le 27 juillet 2023].

en masquant une complexité et hétérogénéité socioculturelle (cf. entre autres Canut et Hobé, 2011). Cette hétérogénéité n'est pas seulement inhérente aux divers groupes à l'échelle mondiale, mais aussi à l'échelle nationale. À ce propos, Martin Olivera met en lumière une diversité socioculturelle des communautés roms au niveau local en Roumanie, sans parler des réalités familiales et personnelles : « Il est même délicat, pour ne pas dire totalement inapproprié, de parler de la « communauté rom de Roumanie » au singulier : le pluriel s'impose à quiconque se fait un tant soit peu attentif aux réalités locales » (2009, p. 10). La question qui se pose dès lors est la suivante :

existe-t-il un mot approprié, non connoté et indiquant l'hétérogénéité pour désigner des groupes roms ? La réponse est non. Les termes en italien (*zingari, nomadi, rom*, etc.) ou en français (tsiganes, manouches, gitans, gens du voyage, etc.), qu'il s'agisse d'endonymes ou d'exonymes, sont sujets à une série de catégorisations et étiquetages soit négative, soit de type folklorique (Kakouch, 2018, p. 24).

Comment désigner alors les acteurs de cette étude afin d'éviter toute connotation négative et essentialiste ? Qu'en est-il de la Serbie ? La désignation « Roms » est adoptée à l'aube des années 1970 après avoir banni celle de « Tsiganes », connotée négativement (p. ex. être voleur, sale, mendiant, etc.). C'est elle qui est en usage officiel. Pour ma part, pour plus de commodité dans la lecture, je vais utiliser le terme « Roms » ou la « minorité rom » quand je me réfère aux documents officiels, car c'est ce terme qui y figure. Mais il importe de souligner, encore une fois, que c'est une appellation globalisante qui dénie la diversité socioculturelle de cette population en Serbie. Cette hétérogénéité, je l'ai rencontrée lors de mon travail de terrain. Pour ce qui est des acteurs de cette recherche, j'emploierai fréquemment « des élèves roms » en me référant à l'auto-déclaration de mes interlocuteurs.

Enfin, il est important de dire quelques mots sur l'orthographe du vocable « rom », mais aussi « romani ». La graphie « rrom », de même « rromani », est utilisée par les intellectuels roms (cf. Courthiade, 2018) parce que le romani distingue deux phonèmes « r » : l'un roulé bref qui s'écrit « r » et l'autre long, rétroflexe, qui s'écrit « rr ». Il est à souligner que ces deux types de « r » se retrouvent dans l'alphabet du romani, élaboré par le linguiste Marcel Courthiade et adopté par l'Union Romani Internationale en 1990. Dans cette recherche, par commodité de lecture, j'adopte l'orthographe « rom » et « romani », avec « r » simple, qui est plus répandue dans la littérature scientifique et dans l'usage officiel. Il est également utile de préciser que,

selon les recommandations du Conseil de l'Europe⁷, en français, l'adjectif « rom » s'accorde en nombre, mais pas en genre (p. ex. les familles roms, les communautés roms) alors que l'adjectif « romani », réservé uniquement à la langue et à la culture, est invariable. L'usage de ces adjectifs dans la présente recherche s'aligne sur ces recommandations. Lorsque le terme « romani » est employé comme un nom (pour désigner la langue), l'accord en genre suit la règle en français, donc avec un « s » (p. ex. les romanis).

La dénomination de la population de cette étude posée, voyons maintenant pourquoi la notion d'enseignement-apprentissage est ambiguë et pourquoi je préfère dissocier ces deux termes. L'association de l'enseignement et de l'apprentissage est fréquente dans la littérature didactique et elle implique l'existence de deux logiques complémentaires. D'une part, l'enseignement s'intéresse à la méthodologie, aux méthodes et à la transmission des savoirs de manière générale. D'autre part, l'apprentissage concerne l'activité de l'apprenant et son engagement dont l'objectif est l'appropriation des savoirs. Toutefois, la liaison courante de ces deux logiques « reste ambiguë dans la mesure où elle ne doit pas croire à un parallélisme artificiel entre deux activités qui se construisent sur des plans différents » (Cuq, 2003, p. 85). L'enseignement tend à provoquer l'appropriation des savoirs chez les apprenants, mais cette appropriation n'en résulte pas toujours. Pour mettre l'accent sur ces deux activités agissant chacune à l'échelle qui lui est propre, je choisis de dissocier « enseignement-apprentissage » par le connecteur « et ». Ce choix est d'autant plus pertinent dans un contexte où on peut observer de fortes tensions entre l'enseignement du romani standard, d'un côté, et son apprentissage, de l'autre. Ainsi, dans cette recherche, je me réfère à l'enseignement et à l'apprentissage du romani.

L'organisation globale de la thèse

Pour naviguer plus aisément dans la présente thèse, elle est divisée en deux parties. La première comprend quatre chapitres et pose le cadre de cette recherche. La seconde partie, englobant trois chapitres, vise à faire entendre les voix des acteurs éducatifs, à savoir appréhender leurs représentations et les politiques pratiquées à l'école.

Le premier chapitre explicite le cadre épistémologique et conceptuel adopté pour la construction de cette recherche. Il justifie l'approche interdisciplinaire, la démarche

⁷ *Glossaire terminologique raisonné du Conseil de l'Europe sur les questions roms* ; document disponible en ligne, URL : <https://rm.coe.int/1680088eaa> [consulté le 27 juillet 2023].

phénoménologique, empirico-inductive et le paradigme de la pensée complexe dans lesquels cette recherche s'inscrit. La boussole conceptuelle est également détaillée, notamment les concepts clés : représentations (linguistiques), idéologies linguistiques, politiques linguistiques pratiquées et glottophobie.

Le chapitre deux explore le rapport de la Serbie envers les minorités nationales et leur place dans la société, plus particulièrement dans l'éducation. Pour ce faire, une analyse des discours institutionnels (des constitutions, des lois, des programmes d'enseignement) est proposée. Dans un premier temps, en adoptant une perspective historique, ce chapitre vise à déterminer le moment de l'institutionnalisation des nouvelles politiques minoritaires, leur nature et les idéologies qui les sous-tendent. Dans un deuxième temps, il a pour ambition de comprendre la manière dont la reconnaissance et la préservation des spécificités des minorités revendiquées par l'État se traduit dans le système éducatif.

Dans le chapitre trois, l'analyse des responsabilités et des missions du CNMR est effectuée. Il s'agit de comprendre le rôle de cette institution dans l'élaboration des politiques linguistiques en matière d'enseignement du romani. Ce chapitre a notamment pour objectif d'identifier un ensemble d'idéologies qui structurent les choix politiques du CNMR. La mise en œuvre concrète des orientations politiques est appréhendée à partir de l'analyse du plan et du programme d'enseignement du romani et des manuels.

Le chapitre quatre, quant à lui, apporte un éclairage sur la démarche anthropographique et analytique adoptée pour réaliser cette étude. Il présente des méthodes d'entretiens compréhensifs et d'observations de classe et leur intérêt ; un regard analytique sur mon expérience vécue pendant deux phases de travail (exploratoire et approfondie) ; la construction progressive de mon corpus. Il explique également l'approche analytique adoptée pour l'interprétation du corpus : une analyse thématique couplée avec l'analyse discursive.

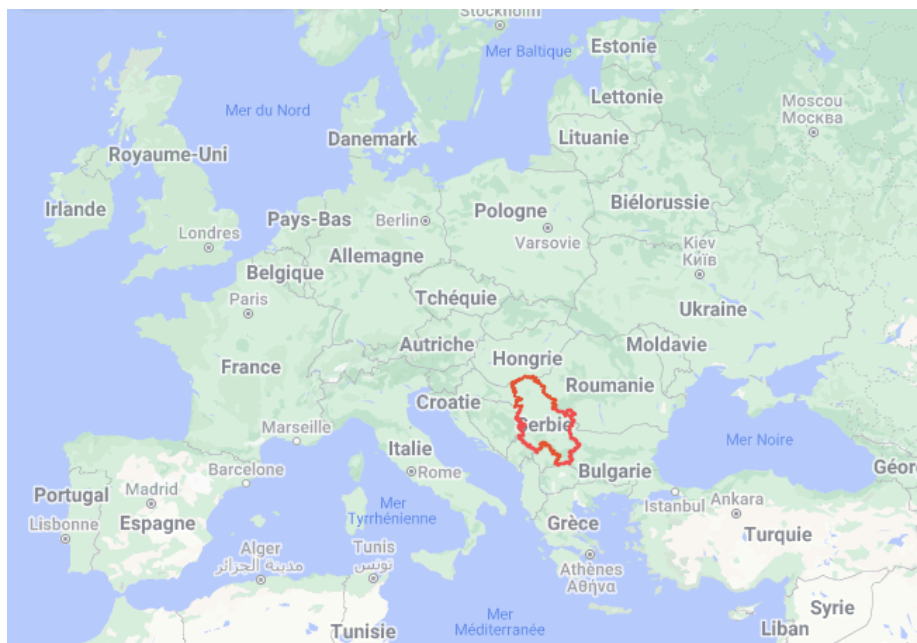
Le chapitre cinq, qui ouvre la seconde partie, explore les rapports qu'entretiennent les élèves et l'enseignante envers le romani tel qu'il est utilisé à l'école. Il s'agit de comprendre d'abord comment les idéologies linguistiques régissent les rapports des élèves dans la construction des frontières langagières et sociales. Il relève ensuite les tensions entre le romani des élèves et de l'école en classe afin de terminer par l'étude des pratiques de l'enseignante de romani en classe. Les pratiques en classe mettent en lumière les politiques adoptées, mais aussi le rapport de l'enseignante au romani de l'école.

Le chapitre six prolonge la réflexion du chapitre cinq et s'intéresse à un ensemble de représentations que les enseignants et les parents se sont forgées vis-vis de l'enseignement du romani. Une analyse des politiques pratiquées en classe est proposée pour illustrer l'influence des représentations sur les pratiques. Le rapport des élèves à l'apprentissage du romani est envisagé sous deux angles : les représentations sur l'apprentissage du romani et les perceptions de la classe de romani.

Le septième et dernier chapitre veut ouvrir la problématique de l'enseignement et de l'apprentissage du romani et interroger la place de cette langue à l'école. En explorant la présence/l'absence des pratiques du romani, la visibilité/l'invisibilité du romani dans l'espace scolaire (les lieux dédiés à l'apprentissage, la classe de romani et les lieux périphériques), ce chapitre met en lumière le rapport de l'école au romani et aux élèves.

Ce projet est présenté sous deux volumes. Le Volume I comprend le corps du texte et la bibliographie générale alors que les annexes constituent le Volume II. Cette séparation vise, entre autres, l'optimisation de la lecture afin que soient conjointement accessibles le texte principal et la documentation y afférente.

Première partie : Ancrages conceptuel, épistémologique, contextuel et méthodologique de la recherche



Carte 2 : La position géographique de la Serbie, © Google maps, 2023

La première partie vise à présenter le fondement scientifique et contextuel de cette recherche. Elle est constituée de trois piliers qui ont été pensés selon le principe d'entonnoir : d'abord le pilier épistémologique et conceptuel comme fil conducteur de cette recherche, puis contextuel et enfin méthodologique. Elle est divisée en quatre chapitres.

Après avoir dressé, dans le chapitre un, les orientations épistémologiques et conceptuelles nécessaires pour étudier le rapport au romani, à son enseignement et son apprentissage, il s'agit ensuite de comprendre le contexte dans lequel s'inscrit l'enseignement du romani en Serbie. Pour ce faire, deux contextes politiques sont analysés : celui de la Serbie (chapitre deux) et celui du CNMR (chapitre trois). Le chapitre deux interroge plus précisément des politiques minoritaires, des politiques linguistiques et éducatives de la Serbie. Il s'agit là d'appréhender, en analysant les idéologies régissant ces politiques, le rapport qu'entretient la Serbie envers les minorités nationales et la place de ces communautés dans la société, notamment dans l'éducation. Quant au chapitre trois, il se focalise sur les politiques linguistiques du CNMR en matière d'enseignement du romani. Il est question d'abord de déterminer le rôle et les responsabilités de cette institution dans l'éducation des membres de cette minorité. Ensuite, il était important de comprendre des enjeux et des idéologies sous-tendant le choix d'enseigner uniquement le romani standard, tout en excluant d'autres variétés.

Une fois les jalons contextuels dressés, le chapitre quatre se focalise sur l'approche anthropographique et analytique adoptée pour réaliser cette recherche. Il tâche notamment d'explicitier le choix des méthodes, mon expérience sur le terrain, la constitution progressive du corpus et mes choix analytiques. Il prépare ainsi l'entrée dans la deuxième partie qui se construit autour des voix du terrain.

Chapitre 1 : Boussole épistémologique et conceptuelle de la présente recherche⁸

« [...] comment ma recherche peut (et doit) être considérée comme activité de production de savoir, c'est-à-dire comment je tiens compte des questions comme : pourquoi j'ai entrepris tel ou tel projet de recherche (et pourquoi j'ai pu le faire), pourquoi cette question avait un sens à son époque, pourquoi je l'ai réalisé de la manière que je l'ai fait [...] »
(Heller, 2002, p. 12).

Ce chapitre vise donc à poser le cadre épistémologique et conceptuel qui m'a permis de construire ma recherche. Il est divisé en trois sections. La première section s'attache à l'approche interdisciplinaire dans laquelle cette thèse s'inscrit. Cette interdisciplinarité touche l'aspect méthodologique, épistémologique et conceptuel de cette recherche. La deuxième section, quant à elle, met en lumière le cadre épistémologique qui a guidé mes choix méthodologiques et théoriques. Il s'agit de détailler la démarche phénoménologique et empirico-inductive qualitative ainsi que le paradigme de la pensée complexe qui sont adoptés pour réaliser cette thèse. Cette section définit également mon positionnement réflexif et éthique. Dans la troisième section, je développe la grille conceptuelle qui est la mienne : les concepts clés d'abord (représentation, idéologie et politique linguistique pratiquée), la manière dont ils s'articulent et d'autres concepts avec lesquels ils résonnent.

1. Quel intérêt d'adopter une approche interdisciplinaire pour réaliser cette recherche ?

Cette thèse traite de la politique linguistique à l'égard de l'enseignement du romani, du rapport des élèves et des enseignants au romani (standard), à son enseignement comme à son apprentissage. De fait, elle s'inscrit dans une approche sociodidactique qui consiste en l'étude des phénomènes langagiers en lien avec l'enseignement et l'apprentissage des langues et des contextes sociaux et sociolinguistiques (Rispaïl, 2017). Cette approche se situe donc au croisement de la sociolinguistique et de la didactique des langues et des cultures (désormais DLC). De plus, l'interdisciplinarité est inhérente à la DLC parce que « cette discipline [est] [...] liée à plusieurs autres (sociolinguistique, linguistique, sciences de l'éducation, ethnographie de

⁸ J'emprunte cette expression à Valérie Spaëth (2014a).

la communication, etc.) par ses objets de recherche et ses méthodologies » (Spaëth, 2014b, p. 44). Martine Derivry-Plard propose le schéma suivant pour situer la DLC par rapport à d'autres disciplines en mettant en évidence leur interconnexion :

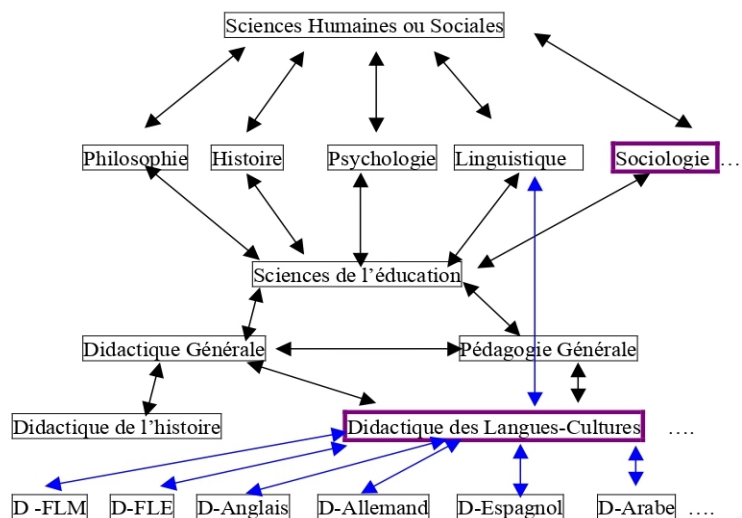


Schéma 1 : Le rapport de la DLC avec d'autres disciplines en SHS
(Derivry-Plard, 2006)

Mais qu'est-ce que l'interdisciplinarité évoque plus précisément ? Si le physicien Basarab Nicolescu affirme que « la disciplinarité, la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité sont les quatre flèches d'un seul et même arc : celui de la connaissance » (2011, p. 97), il convient d'interroger les facettes de chacune de ces flèches. En quoi cette recherche s'inscrit-elle dans une approche interdisciplinaire et pas dans une approche pluridisciplinaire ou transdisciplinaire ?

Edgar Morin écrit que :

l'interdisciplinarité peut signifier purement et simplement que différentes disciplines se mettent à une même table, à une même assemblée, comme les différentes nations se rassemblent à l'ONU sans pouvoir faire autre chose que d'affirmer chacune ses propres droits nationaux et ses propres souverainetés par rapport aux empiètements du voisin. **Mais interdisciplinarité peut vouloir dire aussi échange et coopération, ce qui fait que l'interdisciplinarité peut devenir quelque chose d'organique** (Morin, 1994, paragraphe 18⁹, c'est moi qui souligne).

⁹ Cette citation est tirée du texte « Sur l'interdisciplinarité » (Morin, 1994), figurant dans le bulletin en ligne du CIRET, *Rencontres transdisciplinaires*. Compte tenu du fait qu'il n'existe pas pagination, j'ai indiqué le numéro du paragraphe dans lequel se trouve ladite citation. Article disponible en ligne, URL : <https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2.php> [consulté le 10 juillet 2023].

Ce qui m'intéresse dans cet extrait, c'est notamment cet aspect organique de l'interdisciplinarité. Cette dernière pose donc l'échange et la coopération entre les disciplines comme ses traits définitoires. Il s'agit bien d'un transfert méthodologique, épistémologique et conceptuel d'une discipline à l'autre. Bien que cette approche dépasse les disciplines, la finalité reste ancrée dans la recherche disciplinaire (Nicolescu, 2011). La pluridisciplinarité, quant à elle, juxtapose plusieurs disciplines et points de vue afin d'appréhender le phénomène étudié. Enfin, la transdisciplinarité est à la fois entre les disciplines, à travers les disciplines et au-delà de toute discipline. Elle déborde les disciplines comme l'interdisciplinarité, mais sa finalité ne reste pas inscrite dans la recherche disciplinaire.

Si Philippe Blanchet plaide pour une approche interdisciplinaire puisqu'elle « enrichit et complexifie le point de vue et le projet de recherche », il avoue qu'une telle approche est « exigeante et sa mise en œuvre est difficile » (2011b, p. 71). Tisser les apports venus d'autres disciplines nécessite, d'un point de vue épistémologique, une bonne connaissance de la culture disciplinaire à savoir ses outils conceptuels, ses méthodes, ses terrains d'une part et d'autre part l'explication du transfert effectué. J'ai veillé à ne pas négliger cette dimension et à expliciter chaque fois l'origine et l'adaptation éventuelle des concepts et des méthodes empruntés à d'autres disciplines.

Quelles sont donc les disciplines convoquées pour construire cette recherche ? Quel est l'apport d'une démarche interdisciplinaire ? La complexité inhérente à la réalité m'a amenée, comme développé *infra* (cf. p. 56), à adopter le paradigme de la pensée complexe d'Edgar Morin afin d'appréhender le phénomène étudié dans sa globalité. De plus, les êtres humains sont aussi « des entités complexes et émergentes, inscrites dans des contextes et des temporalités sociohistoriques en perpétuel mouvement » (Darbellay, 2011, p. 77).

La prise en compte de cette complexité réclame une approche qui soit elle-même complexe et interdisciplinaire. Il s'agit d'opérer un décentrement qui permette de manipuler plusieurs points de vue complémentaires dans le traitement de l'homme et du social compris dans leur complexité (Darbellay, *ibid.*, p. 84).

Cela a donc nécessité le recours à plusieurs approches et disciplines afin de saisir la réalité vécue par les enseignants et les élèves et de comprendre les représentations, les idéologies et les pratiques qui façonnent le rapport au romani, à son enseignement comme à son apprentissage. Il s'agissait de conjuguer des méthodes, les outils et les concepts provenant de disciplines diverses. En ce sens, cette thèse s'est nourrie de mes lectures, entre autres, en politiques minoritaires, politiques linguistiques et éducatives, psychologie sociale,

anthropologie linguistique, romologie. En outre, la participation aux colloques, aux journées d'étude et aux séminaires interdisciplinaires¹⁰ constitue un apport non négligeable à la construction de cette recherche.

Les concepts principaux convoqués dans cette thèse (cf. *infra*, p. 77) sont de nature transversale. Ainsi, je fais appel aux représentations sociales que j'emprunte à la psychologie sociale. Le concept d'idéologie linguistique tel que je l'entends s'inscrit en didactique et en anthropologie linguistique. Plus ponctuellement, j'utilise des notions provenant, par exemple, de l'anthropologie culturelle et de la sociologie. Ces dernières m'ont permis de m'interroger sur le processus d'identification des élèves roms. Les travaux en sciences politiques ont été particulièrement importants afin de comprendre les politiques minoritaires serbes et la place des minorités en Serbie. Pour constituer le corpus, je me suis principalement appuyée sur les méthodes développées en anthropologie et en sociologie : c'est-à-dire des observations participantes et des entretiens compréhensifs (cf. *infra*, chapitre 4, p. 201).

1.1. Ma boussole épistémologique

Les modalités d'élaboration des connaissances relèvent d'un positionnement épistémologique (Demazière & Narcy-Combes, 2007) qui se présente pour moi comme une boussole régissant mes choix méthodologiques et théoriques. Il convient, dans ce qui suit, d'explicitier cette boussole qui s'inscrit dans une démarche phénoménologique, empirico-inductive, réflexive et éthique ainsi que dans un paradigme de la pensée complexe.

1.2. Le tissage de l'approche phénoménologique et empirico-inductive qualitative

Cette thèse assume « pleinement », comme le prône Valérie Spaëth (2014) pour les recherches en DLC, une démarche phénoménologique. Elle s'inspire plus précisément de la phénoménologie du monde social (Tellier, 2003) telle qu'elle a été conceptualisée en sociologie par Alfred Schütz. Son approche incarne un double ancrage théorique : dans la lignée de la sociologie compréhensive wébérienne et de la phénoménologie husserlienne¹¹.

¹⁰ À titre d'exemple : Cinquième colloque international *Langue et territoire* (Montpellier, 2021) ; Colloque international *Les approches multidisciplinaire en planification et politiques linguistiques* (Montréal, 2021) ; séminaire *Critiques sociales du langage* (Université Paris-Descartes, 2023/2024) ; séminaire NoVarEL (Diltec, Université Sorbonne Nouvelle, 2022/2023) ; etc.

¹¹ Pour expliquer le sens que les acteurs attribuent à leurs actions, Max Weber élabore un outil méthodologique (idéal-type) capable de rendre compte du sens vécu par les acteurs. Il vise donc à expliquer objectivement les

L'apport épistémologique de la démarche phénoménologique à cette thèse se dessine sur deux plans. D'une part, comme elle « part du sujet dans le monde » (*ibid.*, p. 54), ce sont les expériences, les représentations, le ressenti des élèves et des enseignants qui sont au cœur de mon intérêt afin d'appréhender le rapport au romani, à son enseignement comme son apprentissage. Cette approche accorde également un rôle important à la vie quotidienne. Pour Alfred Schütz, les acteurs interprètent le monde par leurs expériences préalables, leurs propres expériences ou celles qui leur ont été transmises¹². Pour appréhender le monde social dans lequel les acteurs de cette recherche évoluent, il est important alors de comprendre leurs expériences vécues et leurs perceptions subjectives. D'autre part, ce sociologue considère que, comme le monde est intersubjectif, la connaissance l'est aussi (Schütz, 1987). Pour moi, cette intersubjectivité réside dans l'intégration de l'expérience des élèves et des enseignants dans la construction du savoir. L'interprétation du phénomène étudié était possible grâce à l'expérience partagée entre mes interlocuteurs et moi, dans mon interaction quotidienne avec eux à l'école. Ce travail est donc teinté d'une relation intersubjective qui s'est construite autour des expériences vécues et des représentations subjectives des élèves et des enseignants, de mon expérience et de ma posture subjective.

Cette démarche phénoménologique entre en résonance avec la démarche empirico-inductive qualitative qui vise à :

proposer une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés, en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes et donc en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs, comme un acteur parmi d'autres, mais selon des procédures méthodiques qui garantissent la significativité des situations observées et comparées et qui exploitent consciemment les relations intersubjectives entretenues au sein du groupe, notamment celles où le chercheur est impliqué (Blanchet, 2011a, p. 16).

Il s'agit d'une orientation qualitative puisque la focale est ici sur « la recherche du sens des faits humains » (Mucchielli, 2009, p. III) et non sur la recherche d'une vérité absolue (la visée d'une recherche quantitative). Elle est centrée sur les sujets qui ne sont pas considérés comme « de

actions humaines. Pourtant, Alfred Shütz considère que la conceptualisation wébérienne ne suffit pas pour rendre compte du sens visé par les acteurs parce qu'elle « ne va pas au plan profond de l'expérience vécue » (Tellier, 2003, p. 49). Afin de saisir les phénomènes sociaux, constitués en partie par les concepts de sens commun, Alfred Schütz recourt à la phénoménologie. Cette dernière permet d'éclairer le rapport de chaque sujet à un monde déjà constitué.

¹² Pour Alfred Schütz, le monde de la vie quotidienne est un monde intersubjectif qui « s'organise autour de moi qui en suis le centre, en associés (*Umwelt*), contemporains (*Mitwelt*), prédécesseurs (*Vorwelt*) et successeurs (*Folgewelt*) qui me permettent d'instituer, en mes différents attitudes, vis-à-vis des autres, ces multiples relations » (Schütz, 1967, p. 187, cité par Tellier, 2003, p. 60).

simples agents porteurs de structures, mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus » (Kauffman, 2016, p. 24). Mon intention est alors de comprendre le rapport des élèves et des enseignants au romani de l'école, à son enseignement comme à son apprentissage.

Plaçant l'Homme au cœur de sa propre démarche de connaissance, cette approche est nécessairement subjective :

Alors que les sciences « normales », y compris cognitives, se fondent sur le principe disjonctif qui exclut le sujet (ici le connaissant) de l'objet (ici la connaissance), c'est-à-dire exclut le connaissant de sa propre connaissance, la connaissance de la connaissance doit affronter le paradoxe d'une connaissance qui n'est son propre objet que parce qu'elle émane d'un sujet (Morin, 1991, p. 22).

La démarche empirico-inductive implique une interprétation qui s'opère à partir des phénomènes observés, d'où l'absence d'une hypothèse de départ que le chercheur doit valider ou invalider ou d'un modèle théorique préconçu à évaluer. C'est dans la fréquentation assidue du terrain, appuyée par les méthodes d'observation participante et d'entretiens compréhensifs, que j'ai pu élaborer la problématique de cette recherche et le cadre de mon interprétation.

Selon Philippe Blanchet (2011a), cette approche repose sur quatre piliers épistémologiques que je me suis efforcée de prendre en compte :

- Le principe d'humanisme : les personnes et les groupes sont reconnus comme respectables, autonomes, dignes et dans leur singularité.
- Le principe d'intersubjectivité : la compréhension des phénomènes observés s'opère dans et par l'interaction entre les sujets et les significations, y compris le chercheur.
- Le principe d'endo-référentialité : les sujets sont envisagés dans leurs propres systèmes de références, de valeurs et de significations.
- Le principe d'hétérogénéité : l'hétérogénéité est inhérente aux humains et aux phénomènes sociaux et individuels ; de ce fait, il est impossible de les réduire à des règles universelles. Les connaissances sont donc profondément situées en prétendant à proposer des tendances partielles.

1.3. Paradigme de la pensée complexe au cœur du phénomène étudié

La complexité inhérente à la réalité m'a amenée à appréhender le phénomène étudié au prisme du paradigme de la pensée complexe d'Edgar Morin (2005). *Complexus* renvoie à ce

qui est tissé ensemble, aux éléments inséparables qui font un tout. Il s'agit d'une notion qui se présente comme une manière de (re)voir la réalité. C'est une intention, mais aussi le défi, du chercheur de voir le phénomène observé autrement que de façon homogénéisée, cloisonnée, décontextualisée, généralisable. Ce paradigme offre différentes approches susceptibles de réinvestir le contexte éducatif serbe et les rapports sociolinguistiques qui s'y observent. Afin de saisir la réalité, ce philosophe propose une épistémologie de la pensée complexe régie par trois principes : dialogique, récursif et hologrammique.

Le principe dialogique se fonde sur la dualité au sein de l'unité. Il associe des paradoxes et des antagonismes dans un ensemble. Il s'agit donc d'intégrer et d'accepter les vérités contraires sans vouloir les surmonter. Ce principe se traduit concrètement dans ma volonté de prendre en compte la dualité « majorité – minorité » ou langue « majoritaire-minoritaire », langue « de l'école – de la maison », « le standard – les parlers » ou de repenser les discours subjectifs à travers les discours officiels et inversement sans cloisonnement des lectures. Il s'agit également de ne pas écarter les positionnements subjectifs contradictoires dans le souci de garder l'uniformité et la généralisation.

Le principe récursif est en rupture avec l'idée linéaire de cause-effet, de produit-producteur en mettant en avant la circularité de tout phénomène humain et la rétroaction du tout sur les parties. En ce qui me concerne, cette dimension se reflète notamment dans mon interprétation du corpus de la manière suivante : revenir aux conditions des entretiens, réviser les premières impressions, (ré)alimenter les interprétations, revoir les conceptualisations proposées, (ré)élargir les lectures possibles.

Enfin, le principe d'hologramme renvoie à l'idée du lien intime entre la partie et le tout : on ne peut concevoir une partie sans tout et inversement. Il s'agit ici de prendre en compte le global pour comprendre le local, le macro pour comprendre le micro et inversement : « [...] je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties » (Pascal, 1976, cité par Morin, 2005, p. 41-42). Ce principe peut, à mon sens, s'affiner et être mis en pratique si on mobilise les notions de contextualisation et d'historicisation et les conceptions de variation d'échelles de Jacques Revel (1996) et d'interdépendance entre l'individu et la société de Norbert Elias (2003). Dans ce qui suit, il sera donc question d'explicitier la manière dont j'ai appréhendé la réalité complexe du phénomène étudié au prisme de ma lecture du principe hologrammique.

1.3.1. Contextualiser pour comprendre le phénomène étudié

Bernard Lahire (1996) met en avant le caractère dichotomique de la notion de contexte en sciences sociales : elle est à la fois l'une des plus floues et l'une des plus utiles. Elle est floue puisqu'elle réfère autant à la variabilité des modes de la construction du contexte et au statut théorique qu'on lui accorde (argumentatif, interprétatif) : d'où son caractère inopérant selon ce sociologue. Elle est indispensable puisqu'elle permet de rendre intelligibles les faits sociaux étudiés. En effet, la connaissance qualitative, dans laquelle s'inscrit cette recherche, vise la compréhension des significations que les acteurs attribuent à l'ensemble du monde social et à ses éléments, significations qui leur permettent l'interprétation de leurs représentations et leurs pratiques ainsi que celles des autres (Blanchet et Asselah-Rahel, 2009). C'est ainsi que l'hétérogénéité des représentations et des pratiques est uniquement compréhensible dans les contextes où elles évoluent.

En didactique des langues et des cultures, Philippe Blanchet (2016a) accorde aussi à la notion de contexte un caractère flou, contradictoire, ambigu. Elle est utilisée de manière très variée : à la fois dans l'intervention didactique, mais aussi dans les recherches interprétatives en didactologie¹³.

Compte tenu de la nature de cette notion et afin de la rendre opératoire dans cette recherche, il me semble primordial d'explicitier non seulement ce que j'entends par le contexte et la contextualisation, mais aussi quel usage j'en fais. Je partage ainsi l'avis de Philippe Blanchet pour qui il est essentiel d'élucider « le choix de ce qui constitue le contexte [...] dans la démarche de recherche et/ou d'intervention, notamment les critères selon lesquels on sélectionne *consciemment* ce qui fait le contexte et ce qui reste hors contexte » (2016a, p. 9, soulignement de l'auteur).

Contextualisation : quelle définition ? Quel usage ?

Dans cette recherche, j'entends le contexte dans le sens de Barney G. Glaser et Anselm L. Strauss : « C'est une unité structurelle d'un ordre englobant plus grand que l'autre unité sous la focale¹⁴ » (1964, p. 670). Plus concrètement, il s'agit des conditions « historiques,

¹³ Ce chercheur insiste sur la distinction entre la didactologie et la didactique. Il s'agit de deux domaines distincts, mais pas dissociables. La didactologie porte sur les recherches scientifiques visant les pratiques d'élaborations et d'interventions didactiques. La didactique, quant à elle, se réfère aux pratiques d'élaborations et d'interventions d'enseignement et d'apprentissage (Blanchet, 2016a).

¹⁴ "it's a structural unit of an encompassing order larger than the other unit under focus" (Glaser & Strauss, 1964, p. 670).

géographiques, sociales, culturelles, professionnelles, religieuses, générationnelles, de genre, etc., qui constituent l'ancrage des phénomènes humains et sociaux, dans une construction dialectique » (Blanchet et Chardenet, 2011, p. 448).

Le contexte n'est pas préalablement donné : le réel est toujours interrogé à partir des points de vue particuliers, ce qui implique des opérations de construction scientifique (Lahire, 2012). Le chercheur se doit donc de construire le contexte, et ce doublement d'après Philippe Blanchet (2016a) : par rapport à la démarche de focalisation et par rapport au hors champ. La construction s'opère donc à partir de la focale du chercheur, sur quoi il centre son interprétation et à partir des éléments qui ne font pas partie de sa focale, volontairement laissés de côté. L'élaboration du contexte ou d'une pluralité de contextes implique un usage du contexte loin de celui que Jacques Revel (1996) qualifie de paresseux, d'usage courant en sciences sociales. En effet, cet historien distingue trois conceptions épistémologiques habituelles du contexte :

- Usage rhétorique du contexte : le contexte général se situe au début de l'étude dont la fonction est plutôt décorative. On se contente donc de présenter le contexte sans jamais y revenir lors de l'analyse.
- Usage argumentatif : une réalité particulière s'inscrit dans des conditions plus générales présentées par le contexte.
- Usage interprétatif : le contexte permet d'interpréter et de comprendre une réalité particulière.

Dans ces trois conceptions, le contexte reste homogène, unifié et déjà donné. Bien que ces deux derniers usages puissent être pertinents en sciences sociales, comme le remarque Sophie Garneau,

ils commencent toutefois à être moins convaincants, lorsque, dans une perspective annoncée comme inductive et tenant compte des subjectivités, les interrelations entre données observées microsociologiquement et le contexte macrosociologique explicatif ne sont pas évidentes ou approfondies lors de la restitution des résultats (Garneau, 2015, p. 12-13).

À l'instar des micro-historiens dont la démarche est analysée par Jacques Revel dans son texte *Micro-analyse et construction du social* (1996), je récusé cet usage du contexte. Je m'efforce de « privilégier l'expérience des acteurs » et de reconstruire « autour d'elle [l'expérience] le contexte (ou plutôt les contextes) qui lui donnent le sens et la forme » (*ibid.* p. 13). C'est justement dans cette optique que je m'inscris dans la définition de la contextualisation énoncée par Philippe Blanchet (2016a). Il s'agit d'une démarche qui consiste à :

mobiliser des éléments et des phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ d'observation au titre de contexte, c'est-à-dire de paramètres efficaces, mais qui ne sont pas au centre de la focale, pour comprendre les éléments et les phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales (car il s'agit pour moi d'étudier des pratiques sociales) (Blanchet, 2016a, p. 9).

Comment ai-je alors construit le contexte ? Où ma focale a-t-elle été placée et quels éléments ai-je laissés volontairement hors-champ ? Comment est-ce que je l'exploite dans cette étude ? J'analyse les politiques minoritaires, linguistiques et éducatives de la Serbie et les politiques linguistiques en matière d'enseignement du romani du CNMR dans la première partie de cette recherche. Cela me permet non seulement de situer le phénomène étudié, mais aussi d'en mobiliser certains éléments et de les approfondir en cas de besoin. Le but, c'est d'éclairer les représentations et les idéologies à l'égard du romani de l'école, de son enseignement comme son apprentissage, et la place de cette langue à l'école que je traite dans la deuxième partie. Le contexte politique étant vaste, mon analyse s'est alors centrée, tissant un lien étroit avec le corpus, sur les idéologies qui régissent les politiques minoritaires, linguistiques et éducatives de la Serbie, mais aussi sur les idéologies linguistiques sous-tendant le choix du CNMR pour l'enseignement exclusif du romani standard. J'ai également pris en compte les orientations des politiques linguistiques et éducatives exprimées dans le plan et le programme et les manuels de romani. Il s'agit donc d'un contexte large qui m'a permis de comprendre le phénomène étudié à l'échelle micro.

À part cette conception épistémologique du contexte, j'ai également recouru à une conception didactique. Philippe Blanchet (2009) distingue deux axes de contextualisation didactique : contextualisation des interactions enseignées et apprises d'une part et d'autre part la contextualisation de l'intervention didactique, particulièrement des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage. C'est ce deuxième axe qui m'intéresse. Son objectif est « de répondre aux insuffisances communément admises des « placages » de dispositifs (politiques linguistiques éducatives, programmes, méthodes, contenus, objectifs) sur des contextes pour lesquels ils n'ont pas été conçus et pour lesquels ils s'avèrent mal adaptés » (*ibid.*, p. 1). Ce volet vise également une meilleure prise en compte des enseignants et des apprenants en interrogeant leurs pratiques linguistiques effectives, leurs représentations des langues, de l'éducation, etc. Pour y parvenir, une compréhension fine du contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, économique, culturel, social, politique, linguistique s'avère nécessaire.

La contextualisation de l'intervention didactique me paraît pertinente pour cette recherche puisqu'elle propose le fondement pour la formulation des recommandations en

matière d'enseignement et d'apprentissage du romani dans le contexte serbe. Afin d'élaborer un dispositif plus adapté aux élèves roms, à leurs besoins et aux besoins des enseignants, les représentations du romani standard, de l'enseignement et de l'apprentissage de cette langue sont finement interprétées. Cette interprétation est mise en regard avec celle des contextes pédagogique, éducatif et politique.

Pour que cette contextualisation soit opérante, dans la lignée de Jean-Louis Chiss (2016), il me faut recourir à l'historicisation pour comprendre comment le présent s'est construit à partir du passé.

1.3.2. Historiciser pour comprendre le phénomène étudié

Si le chercheur se limite uniquement à la contextualisation, il reste bloqué dans le présentisme¹⁵ (Spaëth, 2020a¹⁶). Ce dernier désigne, pour François Hartog (2003)¹⁷, l'hégémonie du présent au détriment de deux autres temporalités : le passé et le futur. Concevoir le présent délié du passé et du futur pose un problème épistémologique dont le corollaire sera le figement, l'absence de mouvement. Ainsi, les idéologies et les représentations sous-tendant les politiques minoritaires et linguistiques de la Serbie et du CNMR seront prises comme acquises, naturelles, sans aucune référence à leur origine, production, circulation, évolution, transformation et (ré)appropriation par les acteurs ou les institutions. Afin d'éviter cet écueil, il m'était nécessaire d'historiciser les phénomènes étudiés. Pour Paul Ricœur, historiciser un objet, c'est appréhender l'« être-dans-le-temps » en soulignant sa « façon temporelle d'être au monde » et « auprès des choses du monde » (2000, p. 498-499). En s'appuyant sur la réflexion de l'historien Marc Bloch, Valérie Spaëth nous avertit de l'importance de faire appel au passé : « L'ignorance du passé ne se borne pas à nuire à la connaissance du présent ; elle compromet, dans le présent, l'action même » (Bloch, 1941, cité par Spaëth, 2020b, p. 12). La question de l'action est primordiale ici. La finalité de cette recherche n'est pas uniquement scientifique (production de connaissances), mais aussi pragmatique (visée vers l'action). La présente étude a pour ambition de servir de base pour l'élaboration d'un dispositif d'enseignement du romani

¹⁵ Jean Chesneaux (1996) recourt au terme de présentisme qui renvoie au repli sur le présent.

¹⁶ Valérie Spaëth (2020a). « Histoire, historicité en didactique des langues ». Séminaire doctoral, Diltec, Université Sorbonne Nouvelle.

¹⁷ D'après cet historien, les sociétés entretiennent trois modes de rapports au temps : l'histoire magistrale (tirer des leçons du passé pour éclairer le présent ; le futurisme (éclairer le présent en fonction des prospectives à venir) ; le présentisme (hégémonie du présent).

adapté aux élèves. Comprendre les phénomènes dans leur globalité, dans leur histoire, est donc une prémisses pour une telle action.

Valérie Spaëth poursuit :

Faire appel à l'histoire, c'est d'abord prendre de la distance et faire ce pas de côté caractéristique de la démarche historique, c'est aussi procéder à l'historicisation des objets qui nous intéressent (méthodologies, idéologies, manuels, pratiques, etc.), c.-à-d. à l'étude de leurs conditions de productions politiques, idéologiques, intellectuelles, discursives, à leur sémantisation, à leur réception, à leur transformation. Cette historicisation permet de redonner de l'épaisseur aux historicités, aux temps vécus qui s'entrecroisent sans cesse, mais qui finissent par être lissés par le temps (Spaëth, *ibid.*, p. 13).

Si recourir à l'histoire, c'est historiciser des phénomènes étudiés pour comprendre leurs production, réception ou transformation et leur redonner du relief, Florence Delmotte y ajoute l'aspect relationnel inhérent à chaque objet :

À tout niveau, les configurations présentes sont ainsi issues d'autres configurations, d'autres agrégats relationnels, d'autres réseaux humains qui leur sont antérieurs. Qu'elles semblent plutôt les défaire ou les maintenir, les remplacer ou les perpétuer, les étendre ou les décomposer, elles en sont dans tous les cas le produit et dans tous les cas les transforment. « Macro » ou « micro », tout, dans le monde humain, a un passé relationnel, est une histoire sociale. Celui qui veut « connaître », voire seulement décrire ce qu'il a sous les yeux avec lucidité ne peut définitivement pas ignorer ce passé (Delmotte, 2010, p. 33).

L'objectif de cette recherche étant de comprendre les représentations du romani (standard), de l'enseignement et l'apprentissage de cette langue à l'école, il était indispensable d'appréhender les phénomènes tels que le rapport de la Serbie envers les minorités (notamment à l'égard de la minorité rom), leur place dans la société, plus particulièrement dans l'éducation, et le choix de l'enseignement du romani standard. Ces phénomènes ont été étudiés au prisme des idéologies fondant les politiques minoritaires, linguistiques et éducatives dans une perspective historique. Cette dernière est d'autant plus nécessaire au vu de la place importante accordée dans cette étude aux idéologies et aux représentations linguistiques. En effet, les valeurs attribuées aux langues sont construites historiquement, elles ne sont pas naturelles, comme le note Valérie Spaëth en citant Humboldt : « La langue n'est pas un libre produit de l'homme individuel, elle appartient à toute une nation ; en elle également, les générations plus récentes la reçoivent des générations qui les ont précédées » (2000, p. 97, cité par Spaëth, 2014a, p. 50). En ce sens, les représentations individuelles et collectives font circuler ces valeurs et les transforment. En traitant de manière historicisée des idéologies et représentations linguistiques, il est possible de comprendre la manière dont elles se sont forgées, leur circulation et leur évolution dans la société.

1.3.3. Faire varier les échelles pour comprendre le phénomène étudié

D'après Jacques Revel (1996), chaque échelle d'observation produit des effets de connaissances. Toutefois, la variation d'échelles peut être mise au service de stratégies de connaissances. En empruntant la métaphore cinématographique, cet historien met en évidence le fait que « faire varier la focale de l'objectif, ce n'est pas seulement faire grandir (ou diminuer) la taille de l'objectif dans le viseur, c'est en modifier la forme et la trame » (*ibid.*, p. 19). Il ne s'agit donc pas de présenter une réalité en plus grand ou en plus petit, mais de transformer son contenu. L'idée forte d'une telle approche selon Paul Ricœur, c'est que « ce ne sont pas les mêmes enchaînements qui sont visibles quand on change d'échelle, mais des connexions restées inaperçues à l'échelle macrohistorique » (Ricœur, 2000, p. 268). Ce principe m'a donc amenée à ne pas me focaliser uniquement sur l'école, les rapports aux langues et politiques pratiquées qui s'y observent, mais aussi sur les politiques linguistiques, éducatives et minoritaires de la Serbie à l'égard des minorités et celles du CNMR. La variation d'échelles est alors multiple :

- au niveau de l'école : l'échelle des élèves, de l'enseignante de romani, de la classe de romani et des professeures des écoles ;
- au niveau politique et institutionnel : l'échelle des politiques minoritaire, linguistique et éducative de la Serbie ; l'échelle du CNMR et de sa politique en matière d'enseignement du romani.

En procédant ainsi, je cherche à faire apparaître l'articulation entre un niveau plus individuel et un niveau institutionnel et politique.

Cette dialectique entre les niveaux micro et macro sociaux, je l'envisage également au prisme du paradigme d'interdépendance entre l'individu et le social tel qu'il est exploré par Norbert Elias (2003). Selon ce sociologue, l'individu et la société ne sont pas deux éléments disjoints, bien au contraire. Tout individu dépend de ses relations aux autres individus et se construit dans son rapport à la société. La société, quant à elle, représente un réseau de relations et dépend donc des actes des individus socialisés. Le travail sur l'expérience, le ressenti, le vécu des élèves et des enseignants à l'école en matière du romani standard et de son enseignement sont donc pris à la fois individuellement et collectivement. Partir d'une échelle individuelle permet d'appréhender la société (le macrosocial).

1.4. Réflexivité : gage de scientificité et de qualité

La finalité d'une thèse, d'une recherche de manière générale, c'est la production d'une connaissance scientifique. Or, cette dernière est indissociable de deux autres types de connaissances avec lesquelles elle forme un triangle épistémique : l'expérience et la croyance (Blanchet, 2011a). Il s'agit d'un continuum (l'expérience, la croyance et la science) dont les polarités sont poreuses puisque l'être humain est, dans sa nature, un être connaissant. Il cherche à comprendre son existence et son environnement et pour ce faire, il se construit des représentations. Chaque groupe humain se construit, se transmet, se reconstruit, se retransmet sa lecture du monde. Les représentations se partagent donc au sein d'un groupe. Le chercheur faisant partie du tissu social est inévitablement marqué par l'expérience et les croyances, il ne peut donc s'extraire « du monde et de ses enjeux » (*ibid.*, p. 12). Il se retrouve dès lors dans la contradiction : l'exigence de la production scientifique qui se doit d'être objective et ses propres expériences et représentations qui constituent sa subjectivité : « L'interprétation du monde se fait en fonction de ce que l'on en perçoit, des représentations que l'on en a, mais aussi également en fonction de ce que l'on veut en faire » (Robillard de, 2008, p. 106). Cela implique donc que :

les connaissances scientifiques ne sont indépendantes ni des individus qui les construisent ni des contextes sociaux (au sens large) qui les stimulent et sur lesquels elles permettent d'agir [...] aucun discours n'est omniscient et [...] il doit toujours être situé par rapport au point de vue duquel il est tenu (Blanchet, Calvet, Robillard de, 2007, p. 8).

La question qui se pose dès lors est la suivante : comment concilier l'objectivité attendue avec la subjectivité inhérente à chaque chercheur et à chaque recherche ? D'après Marie-Madeleine Bertucci, cette conciliation n'est pas impossible si on considère que « la recherche est une expérience humaine qui se constitue en tant que recherche par le processus réflexif » (2009, p. 50). Elle nous invite alors, d'ailleurs comme d'autres chercheurs¹⁸, à délaisser la vision de scientificité dans le sens classique et à assumer notre subjectivité à travers une posture réflexive. Cette dernière est, d'après Emmanuelle Huver (2015), une étape incontournable de la recherche, qui intervient même avant les questions de méthode.

Qu'est-ce que la réflexivité ? Pour Christian Ghasarian, anthropologue, c'est « le retour sur soi et son activité » (2002, p. 12). Elle embrasse, plus précisément, les trois dimensions : biographique, expérientielle et projective (Huver, 2014). Il est donc question pour le chercheur

¹⁸ Cf. entre autres : Philippe Blanchet, 2009 ; Christian Ghasarian, 2002 ; Emmanuelle Huver, 2014, 2015 ; Olivier De Sardan, 2012 ; Didier de Robillard, 2008 ; Valérie Spaëth, 2023.

de « sélectionne[r] et donne[r] à voir les éléments de son parcours/de son expérience qu'il estime pertinents au regard de la problématique dont il traite, ainsi que les enjeux, les implications et les visées qui orientent son interprétation » (Huver, *ibid.*, p. 203). J'ai veillé à prendre en compte les dimensions évoquées par Emmanuelle Huver et dans cette recherche, j'ai pris soin de :

- historiciser mon parcours et mon intérêt pour cette recherche ;
- interroger : mes représentations préalables et la mise en œuvre de cette recherche.

Je me suis ainsi efforcée, par cette posture réflexive, de me situer « à la bonne distance » (Spaëth, 2023, p. 219) afin d'appréhender le rapport au romani standard, à son enseignement et son apprentissage dans le contexte serbe.

1.4.1. Historicisation de mon parcours

La première étape dans ce processus réflexif, c'est « de revenir à sa vie intérieure pour comprendre sa trajectoire et le sens de ses choix » (Spaëth, 2023, p. 210). En ce sens, Philippe Blanchet, Jean-Louis Calvet et Didier de Robillard soulignent que :

l'expérience vécue des chercheurs, dans leurs parcours scientifiques et professionnels comme dans leurs vies personnelles [...] semble en effet constituer un élément important de compréhension de leurs démarches, même si elle ne donne pas nécessairement le même sens à tous les parcours : il est des linguistes baignés de pluralité linguistique qui focalisent néanmoins leur attention sur une recherche d'homogénéité linguistique... (Blanchet *et al.* 2007, p. 8).

J'aimerais retracer ici cette trajectoire qui permet de mieux comprendre l'origine de cette recherche, la problématique soulevée et les choix effectués.

Le rapport entre la variété standard et d'autres variétés : lien intime au serbe standard

Depuis mes études de master en didactique du français langue étrangère et langue seconde, j'ai lié mon intérêt principal pour étudier le rapport des élèves roms et des enseignants au romani et son apprentissage à l'école à mon expérience d'enseignante de français. En effet, un sentiment de culpabilité persistait après avoir approfondi mes connaissances en didactique du FLES : culpabilité d'avoir ignoré le romani des élèves dans mes pratiques d'enseignement. En rédigeant ces lignes, je m'aperçois que l'origine de cette recherche remonte à mon adolescence et à mon rapport au serbe.

J'ai été élevée par des parents qui viennent de deux régions différentes en Serbie : de l'ouest et de l'est. Ils parlent chacun leur variété respective : pour ma mère, c'est le parler

herzégovinien oriental, pour mon père, c'est le parler kosovsko-resavski. Dans la famille, ils parlent un serbe teinté des caractéristiques de leurs parlers. Pour ma part, j'ai toujours aimé étudier les langues et j'étais particulièrement attirée par le serbe et son fonctionnement. Depuis le collège jusqu'au lycée, j'ai participé à toutes les compétitions de langue et littérature serbes¹⁹. Pour Marc Crépon (2005), la langue maternelle est une langue de double autorité : de l'autorité parentale et de la langue elle-même. C'est cette dernière qui m'intéresse ici. L'autorité de la langue elle-même est façonnée des lois et des règles que l'on apprend à l'école. J'ai obéi à cette autorité – « je possède la langue ou elle s'empare de moi à mesure que je me plie à ses règles » (*ibid.*, p. 24) – en développant un lien particulier (et intime) avec le serbe standard. Ce n'était ainsi pas étonnant que je veille au « bon serbe » à la maison et corrige mes parents et mes sœurs dès que l'occasion se présentait.

Ma scolarité était ponctuée par plusieurs déménagements nationaux (Zaječar, à l'est de la Serbie ; Požega, à l'ouest de la Serbie ; Beograd, en Serbie centrale). Cette mobilité m'a sensibilisée aux diverses variétés plus ou moins éloignées du serbe standard. Toutefois, l'amour du serbe standard ne me quittait pas. Alors que mes sœurs s'adaptaient facilement à un nouvel entourage scolaire et social, en changeant notamment leur accent et leur vocabulaire, j'étais une « résistante » parlant toujours la « bonne langue » avec un accent « standard ». J'affichais ce qu'Uriel Weinreich (1953) a appelé une attitude de loyauté linguistique. S'exprimer autrement me semblait simplement étrange. J'étais même horrifiée de voir mes sœurs changer leurs habitudes linguistiques au profit de parlers que je considérais comme « mauvais », « incorrects », en tout cas, pas dignes d'être parlés. Mon parcours universitaire a poursuivi le chemin attendu : études des langues, plus précisément du français. J'étais bien plus passionnée par l'organisation interne du français (morphosyntaxe, phonétique, lexicologie, sémantique, etc.) que par la littérature française et francophone.

C'est lors de la reprise des études de master en didactique du FLE/FLS à l'université Sorbonne Nouvelle que j'ai découvert notamment la sociolinguistique. C'était le moment où s'est opérée une prise de distanciation avec mes convictions et une prise de conscience des idéologies linguistiques qui m'ont été transmises par l'éducation. J'ai relativisé ma perception de la langue standard, bien que le serbe standard fasse toujours partie de mon identité, et commencé à m'intéresser davantage à la fonction sociale et identitaire de la langue. Cet intérêt

¹⁹ Dans le système éducatif serbe, la compétition est une activité extrascolaire qui est organisée dans le but de valoriser les connaissances et les compétences des élèves issues des matières différentes (le serbe, les mathématiques, la géographie, l'histoire, les langues étrangères, etc.).

provient également d'une « recherche obstinée de bien-être dans sa tête de métis culturel » (Nglasso-Mwatha, 2011, p. 33) dès mon installation en France.

Le rapport à mon répertoire langagier et aux pratiques d'enseignement

Depuis mon arrivée en France, le rapport à mon répertoire langagier a considérablement évolué. Bien que le français et l'anglais, entre autres, fassent partie de mon répertoire langagier depuis longtemps, les frontières entre serbe, français et anglais étaient plus ou moins étanches. J'ai veillé à ne pas « mélanger » les codes. En France, les langues ont commencé à « m'habiter ». La frontière entre les langues est devenue de plus en plus poreuse et perméable. Je me sentais à l'aise de m'exprimer comme il me venait naturellement, de jouer avec les mots, les phrases, les inventer, sans contrôler ni surveiller mon langage.

C'est cette expérience vécue, des lectures effectuées en la matière, des séminaires suivis qui m'ont incitée à réfléchir à mes pratiques d'enseignement auprès d'élèves d'origines roms. Lorsque j'enseignais le français, je ne me suis jamais appuyée sur leur langue maternelle, le romani. J'ai plutôt recouru au serbe, langue de scolarisation que ces élèves maîtrisaient faiblement. La mise en perspective du serbe et du français, comme pratique d'enseignement, nous a été transmise en cours de « Méthodologie de l'enseignement de la langue française » lors de mes études à la faculté de philologie à Belgrade. Il n'a jamais été envisagé d'enseigner le français aux apprenants bi/plurilingues. Ce constat n'est pas anodin et pourrait témoigner de l'hégémonie de la langue serbe dans le système éducatif malgré la légitimité officielle des langues minoritaires. Le rôle cognitif et affectif de la langue maternelle dans l'apprentissage, mais aussi dans la reconnaissance de ces élèves a éveillé en moi une sorte de culpabilité. C'est dans ce sens qu'en partie, cette thèse vise à revenir symboliquement sur cette époque.

1.4.2. Questionner mes représentations

Comme je l'ai déjà mentionné, le chercheur est porteur des connaissances ordinaires et comme tel, il ne peut échapper à ce monde. Dans un travail scientifique (en SHS), dans le souci d'objectivation, il est donc important de questionner ces savoirs et de les reconnaître, et ce par la réflexivité. C'est dans cette optique que j'ai d'abord réfléchi à mes représentations préexistantes sur le phénomène étudié : sur la Serbie et ses politiques, sur le rapport des langues dans l'espace scolaire, le romani standard et les élèves roms. J'ai veillé à déconstruire mes représentations afin de me « détacher des fausses évidences du sens commun » (Olivier de Sardan, 2012, p. 299).

Ce travail est également conjugué avec une rupture avec mes expériences précédentes. Cela est d'autant plus important puisque j'ai d'abord été enseignante dans un contexte similaire, toujours en Serbie, avant d'endosser le rôle de chercheuse. Le danger ici c'est ce que Pierre Bourdieu *et al.* appellent « la familiarité avec l'univers social qui constitue pour le sociologue l'obstacle épistémologique par excellence » (Bourdieu *et al.*, 1968, p. 27, cité par Olivier de Sardan, 2012, p. 299). En effet, l'École comme contexte de recherche possède les caractéristiques qui ne me sont pas toutes familières, mais le fait d'avoir déjà enseigné dans une école « rom », auprès d'élèves d'origine rom, et d'avoir été scolarisée dans le système éducatif serbe me rapproche de ce contexte. C'est dans ce sens que je partage avec les enseignants et les élèves la même culture ou une culture similaire, des croyances communes, la langue maternelle ou la langue de scolarisation. Cette familiarité, je l'ai affrontée par un travail réflexif constant et conscient sur les représentations communes. Cela a été particulièrement possible grâce aux lectures et à la distance avec le contexte étudié. Le fait de naviguer entre Paris, où se situe le laboratoire DILTEC au sein duquel j'effectue cette recherche doctorale, et la Serbie, le contexte étudié, m'a amenée à des prises de conscience, notamment à propos des croyances qui me paraissaient jusqu'alors évidentes et que je ne remettais pas en question.

Si Pierre Bourdieu *et al.* (1968) mettent en avant la familiarité comme obstacle épistémologique qui guette le chercheur travaillant au sein de sa propre société, Jean-Pierre Olivier de Sardan ajoute que « lorsque le chercheur ne partage pas un même sens commun avec ceux dont il décrit les comportements, ce ne sont plus les stéréotypes de la familiarité qui menacent, mais ceux de l'altérité » (2012, p. 300). Cette altérité, elle n'est pas nécessairement ailleurs, mais elle est bien là, dès que l'on travaille avec l'autre. C'est dans cette optique que les acteurs de cette recherche m'étaient aussi distants et que je devais accéder à leurs représentations et à leur sens commun tout en prenant du recul sur les miens.

Peu importe alors si l'on partage ou pas le sens commun avec nos interlocuteurs, une démarche réflexive s'impose, car finalement, le chercheur est un être social qui doit prendre conscience de ses expériences, de ses croyances, donc de ses connaissances et les reconnaître afin de réaliser une recherche scientifique.

1.4.3. Réflexivité et posture d'artisan intellectuel

Le chercheur doit adopter une approche réflexive afin d'interroger les méthodes et la démarche mises en œuvre pour réaliser sa recherche. Ce questionnement relève de la posture d'« artisan intellectuel » (Kaufmann, 2016, p. 14) dans laquelle je m'inscris. Jean-Claude

Kaufmann définit l'artisan intellectuel comme « celui qui sait maîtriser et personnaliser les instruments que sont la méthode et la théorie, dans un projet concret de recherche » (2016, p. 14). Il s'agit ici d'« une liberté buissonnière des pratiques » (Certeau de, 1990, p. XXXVI) de recherche. C'est dans cette optique que j'ai recouru à l'interdisciplinarité et à une panoplie de méthodes.

Il fallait démontrer une capacité d'adaptabilité sur mon terrain : renoncer à certaines méthodes lorsqu'il était impossible de les mettre en place et en adopter d'autres. Je pense ici particulièrement à la proposition des questionnaires à mes interlocuteurs quand ils ont manifesté du malaise ou de l'indisponibilité à l'égard des entretiens ; à différentes modalités d'entretiens en fonction du profil de mes sujets (individuel ou de groupe) ; à l'élaboration du dispositif de dessins réflexifs.

Comme le note avec justesse Jean-Claude Kaufmann, l'artisan intellectuel est « à la fois homme de terrain, méthodologue, théoricien, et refuse de se laisser dominer ni par le terrain ni par la méthode, ni même par la théorie quand elle est dogmatique » (2016, p. 15). Je me reconnais dans cette définition dans le sens où j'ai revêtu plusieurs rôles sur le terrain : non seulement de chercheuse et celle qui met en œuvre ses méthodes, mais aussi assistante dans l'enseignement, élève, paire (en tant qu'enseignante). Ces différentes facettes nécessitent, elles aussi, d'être interrogées puisque l'image que l'on renvoie et les relations qu'on établit avec nos interlocuteurs jouent sur la production de la connaissance scientifique. Cet aspect est analysé plus amplement dans le chapitre 4 (cf. *infra*, p. 231).

1.5. Quelle posture éthique pour cette recherche ?

Il importe d'abord de préciser ce que j'entends par l'éthique afin de poser les jalons de la posture adoptée dans cette recherche.

La notion d'éthique est intimement liée à la notion de morale et peut ainsi porter à confusion. Il convient donc de les distinguer, comme le souligne Paul Ricœur (1989). Pour ce philosophe, l'éthique, c'est :

partir de la conviction qu'il existe une manière « meilleure » d'agir et de vivre. Une "vie bonne", pour reprendre les termes d'Aristote dans l'Éthique à Nicomaque, mais aussi une manière de vivre bien et pour l'autre ; et j'ajouterai aussitôt : dans le cadre d'institutions justes (Ricœur, *ibid.*, p. 53).

Quant à la morale, c'est un noyau dur qui fonde la notion de bien et de mal et elle désigne à l'individu ce qui est permis ou interdit (Ricœur, 1990). Michelle Bergadaà met en exergue ce

lien intime entre la morale et l'éthique : « Si la morale commande au décideur par le biais de sa conscience et si la déontologie lui indique le sens de son action, l'éthique lui recommande d'agir d'une manière ou d'une autre en fonction du cadre d'action auquel il se réfère » (Bergadaà, 2004, p. 18). L'éthique est donc propre à chacun ; il s'agit des convictions personnelles qui peuvent être partagées ou non dans une société ou dans un groupe. La morale, quant à elle, s'inscrit davantage dans une visée prescriptive et normative (d'ailleurs comme la déontologie) et elle est partagée par les membres d'un groupe ou d'une société.

Construire une posture éthique en recherche nécessite donc « l'identification des valeurs et principes d'action qui vont guider le chercheur » (Savoie-Zajc, 2009, p. 77). D'après Lorraine Savoie-Zajc (2009), le chercheur peut articuler la question éthique autour de trois types de liens : entre le chercheur et la recherche, entre le chercheur et les participants et entre le chercheur et ses données de recherche. Les principes et les valeurs qui sont vecteurs de mon action se structurent autour de : ma responsabilité de chercheuse, la conduite de ma recherche sur terrain, le traitement du corpus, notamment de la traduction.

1.5.1. Assumer la responsabilité de chercheuse

Monica Heller note : « Ma tâche est de décider qu'est-ce qui comptera comme données et pourquoi, de saisir les limites des arguments que je formule et de rendre tout cela explicite » (Heller, 2002, p. 24). J'ajouterai aussi que ma tâche est d'en assumer l'entière responsabilité. Être responsable « c'est accepter de répondre de ses actes [comme de ses non-actes] et d'en subir les conséquences ici et ailleurs, aujourd'hui et demain » (Bergadaà, 2004, p. 26). En effet, cette production n'aurait pas vu le jour sans mon implication dans la co-construction des connaissances par le biais d'un travail sur le terrain, en l'occurrence par les interactions avec mes interlocuteurs. Lors de ce travail, j'ai effectué une série de sélections : de terrain (l'école, les interlocuteurs, les groupes), de questions et enfin de corpus. J'assume ce choix et l'interroge. L'interprétation qui en découle est tributaire de ma propre lecture. La description détaillée, contrainte par ma perception, de la conduite des entretiens et des observations relève de ma responsabilité et d'une volonté de transparence. S'y ajoute l'explication des limites du travail qui permet de recevoir cette recherche comme partielle et perfectible.

En outre, je souhaite également aborder ma responsabilité sociale ou plus précisément mon engagement social. D'une part, dans un sens plus large, au-delà de ce projet spécifique, cette recherche contribue à la reconnaissance des minorités, plus précisément de la minorité

rom. Les remerciements exprimés par l’enseignante de romani à la fin de notre entretien²⁰ en témoignent :

Danijela : pa nemam ništa specijalno / samo bih htela da ti se zahvalim za to što si baš uzela za doktorske studije potrebe romskog jezika / didaktiku romskog jezika / što me je baš oduševilo jer uglavnom to sve stavljaju nekako po strani / neko ne / a neko da /

Chercheuse : a šta misliš zbog čega ?

Danijela : prvo mi kao manjina smo nekako po strani u odnosu na ove druge ljude / tako da i naš jezik je isto tako /

Danijela : je n’ai rien à dire de particulier / je voulais simplement te remercier pour le fait que tu as pris comme sujet de ta thèse la langue romani / la didactique de la langue romani / ce qui m’a vraiment enchantée / car de manière générale on met tout cela de côté / certains ne le mettent pas / mais certains si /

Chercheuse : à ton avis pourquoi ?

Danijela : premièrement / nous en tant que minorité / on est d’une certaine manière mis de côté par rapport aux autres / c’est pareil pour notre langue /

(entretien avec Danijela de 2018)

D’autre part, il me tenait à cœur de faire entendre les voix des élèves auxquels l’enseignement du romani est destiné. Il ne s’agit pas seulement de faire entendre leurs points de vue au sujet du romani et de son apprentissage, mais aussi de leur donner un statut d’acteurs actifs. Ce public est fortement stigmatisé par les représentations négatives circulant dans la société et l’établissement scolaire. Dans ma recherche de master, j’ai pu constater les perceptions suivantes, entre autres, attribuées à l’élève rom : désintéressé de l’école, « matériel » qui ne conduit pas à la réussite, faible maîtrise du serbe, comportement inapproprié (Apostolović, 2017). Les discours essentialistes sur les élèves participant à cette étude ne diffèrent pas : les élèves sont systématiquement catégorisés dans la case « manque » : manque d’hygiène, manque d’éducation, manque d’intelligence, manque de respect (entretien avec Nevena, 2019).

Cet aspect social n’est pas à négliger puisque, comme l’affirme Elatiana Razafimandimbimanana, « la diffusion des productions scientifiques influence nécessairement sur les représentations sociales » (2008, p. 58).

La reconnaissance de l’Autre²¹ rejoint également ma posture lors de la co-construction des discours avec mes interlocuteurs. Il s’agit d’être ouverte à l’égard de mes interlocuteurs et de leurs prises de position, notamment à travers la compréhension.

²⁰ Il s’agit de l’entretien que j’ai mené avec cette enseignante en 2018.

²¹ Deux raisons m’ont amenée à écrire l’Autre avec une majuscule. Il est question d’abord d’un concept philosophique essentiel en DLC. À ce propos, Valérie Spaëth qualifie la relation à l’Autre et à l’altérité d’« une des boussoles épistémologiques de la didactique des langues » (2014a, p. 160). Son positionnement s’est construit en dialoguant d’une part avec la philosophie d’Emmanuel Lévinas, où le rapport à l’Autre est « source de valeurs,

1.5.2. Être transparente et disponible à l'égard de/pour mes interlocuteurs

Bien que la participation des enseignants et des élèves dans cette recherche fasse l'objet d'une autorisation protocolaire, je n'ai pas négligé l'accord personnel, notamment celui des élèves. En effet, l'engagement des élèves dans le dispositif des dessins et des entretiens s'est effectué par le biais de l'autorisation parentale. Toutefois, il était important pour moi de leur expliquer d'abord l'objectif de cette recherche et en quoi consistait leur participation éventuelle. C'est dans cette optique que j'ai expliqué, avec l'aide des professeures des écoles :

- ce qu'est une recherche,
- les objectifs : connaître les points de vue des élèves sur le romani, son apprentissage et sur la classe de romani,
- ceux qui ont obtenu l'autorisation des parents peuvent participer à l'élaboration des dessins et aux discussions s'ils le souhaitent.

Néanmoins, l'explication de ma présence en classe s'est déroulée par l'intermédiaire de l'enseignante de romani (cf. *infra*, p. 216). Je n'ai pas indiqué à l'enseignante comment elle devrait me présenter. Son explication aux élèves changeait légèrement en fonction de la classe, mais elle tournait toujours autour du fait que j'étais là pour « voir comment les élèves apprennent le romani en cours ». Avec du recul, l'idée de laisser l'enseignante présenter mon rôle aux élèves n'était pas très heureuse, puisque le verbe « voir » induit une dimension évaluative de mon rôle en classe. Cela a été confirmé par le commentaire de certains élèves qui m'ont fait part de leur conviction que j'étais là pour les surveiller et noter qui n'était pas sage. Ce commentaire n'est pas anodin et incite le chercheur à la réflexion. En effet, il importe de soigner sa présentation puisqu'elle véhicule notre image et joue sur la co-construction des savoirs avec les sujets. Ainsi, dans le souci d'évacuer cet aspect évaluatif, il aurait été préférable, et je rejoins en cela la réflexion d'Elatiana Razafimandimbimanana (2008), de me présenter aux élèves tout en recourant à des termes comme « apprendre » ou « connaître ».

Outre la transparence, il était capital pour moi de me montrer disponible pour mes interlocuteurs en cas de questions, d'explications, etc., sur mon travail. Cette dimension concerne davantage les parents roms avec qui je n'étais pas en contact direct. La possibilité de discuter avec moi leur a été donnée par mon numéro de portable ou le mail figurant sur les

en dehors de toute référence première à soi » et d'autre part avec la philosophie de Paul Ricoeur, où « la responsabilité pour autrui ne se comprend qu'à partir d'un soi constitué » (*ibid.* 161). Écrire l'Autre avec une majuscule, c'est aussi souligner la reconnaissance de l'Autre dans sa diversité et sa pluralité (Abdallah-Pretceille, 2005) et la complexité de la condition de l'altérité (Kulyk Keefer, 1997).

formulaire de consentement. Il n'y a qu'une mère qui m'a appelée, mais sa question portait notamment sur l'aspect pratique du dispositif de dessins et d'entretiens avec les élèves.

1.5.3. Limites compensatoires

Il s'agit ici de présenter brièvement des aléas, notamment techniques, liés à la conduite des entretiens (sur la mise en place des entretiens et leur conduite, cf. *infra*, p. 225).

L'erreur de manipulation ou d'alimentation du dictaphone a eu pour conséquence la perte des données d'un entretien lors de son enregistrement. Cet entretien n'a pas pu être retranscrit dans sa totalité. C'est pourquoi j'ai recouru à sa restitution à partir de mes notes prises sur-le-champ après l'entretien. La même stratégie a été également appliquée pour l'entretien avec la professeure des écoles Nevena. En effet, mon interlocutrice a changé d'avis au sujet de l'enregistrement ; l'alternative étant donc de prendre des notes. Ces alternatives ne sont certes pas satisfaisantes, mais elles permettent malgré tout, grâce à d'autres traces, la compréhension des propos de mes interlocuteurs. C'est avec une prudence supplémentaire que les données doivent être prises en compte.

1.5.4. Éthique et traduction du corpus

Le chercheur qui travaille sur un corpus dans une autre langue que sa recherche est inévitablement confronté à la tâche de traduction. L'acte de traduire engendre plusieurs enjeux éthiques, comme le souligne Paul Ricœur « la traduction ne pose pas seulement un travail intellectuel, théorique ou pratique, mais un problème éthique » (2003, p. 42). C'est ce dernier aspect qui m'intéresse en particulier.

L'interrogation principale préoccupant « un traducteur des transcriptions » (Traverso, 2002, p. 83) pourrait se résumer ainsi :

La traduction oscille sans cesse entre le respect de la parole recueillie et la trahison toujours possible dans le passage de l'oral à l'écrit. Au-delà du choix des mots, il s'agit pour le/la chercheur(e) d'établir un équilibre fragile entre sa propre subjectivité face au récit et sa fonction de passeur. [...] Permettre un accès plus aisé au matériau paraît pertinent, mais pas au prix d'une facilité qui trahirait la version originale : la parole prononcée par les personnes (Leroy, 2014, p. 93- 97).

Bien que Delphine Leroy se réfère ici à la retranscription, la même question se pose aussi au sujet de la traduction de ces retranscriptions. La réflexion éthique qui s'impose dès lors s'articule autour de la question suivante : comment permettre un accès plus aisé au matériau

tout en veillant au respect de la parole de mes interlocuteurs ? Cette réflexion se structure selon deux étapes :

- lors de la retranscription : passage du code sémiologique oral à celui d'écrit,
- lors de la traduction d'une langue à une autre.

En quoi l'acte de retranscrire peut être considéré comme un acte de traduction ? Véronique Traverso, en citant Paul ten Have (1999), note qu'« une transcription pourrait être considérée comme une traduction, réalisée à des fins pratiques diverses, de la parole réellement produite en une version de la langue standardisée de cette communauté particulière, avec quelques indications sélectives de la production de parole réelle²² » (ten Have, 1999, p. 76, cité par Traverso, 2002, p. 79). La perception de la retranscription comme traduction est due au fait du passage d'un code oral à un code écrit. Ce passage engendre des transformations importantes éloignant la parole prononcée par les personnes de sa réalisation écrite : « En migrant du terrain à la bande puis de la bande à la page, l'oral se transforme donc radicalement » (Mondada, 2000, p. 132).

La question qui se pose avant même de retranscrire la parole de mes interlocuteurs est la suivante : faut-il tout retranscrire ou plutôt faire des choix ? Cette question est certes épistémologique, mais elle touche aussi le domaine éthique. En effet, faire des choix des morceaux à retranscrire induit le danger de décontextualisation des propos, ce qui peut provoquer une interprétation erronée. La conséquence est donc double : sur le plan épistémologique et sur le plan éthique à l'égard des personnes, dont on restitue la parole. Pour éviter cet écueil et pour des raisons éthiques, il me semblait plus judicieux de retranscrire tous les entretiens et toutes les observations de classe que j'ai effectués.

Une fois ce dilemme résolu, comment passer du code oral au code écrit ? Comment ne pas altérer la parole de mes interlocuteurs et la rendre lisible aux lecteurs ? Cette interrogation m'a amenée à retranscrire les entretiens en serbe parlé parce qu'il s'approche le plus, selon moi, de la parole de mes interlocuteurs. Toutefois, je n'ai pas recouru à l'alphabet phonétique international (désormais API) qui représente plus fidèlement la parole des personnes, mais rend difficile sa compréhension. Ce choix est également appuyé par la nature de l'orthographe serbe : elle est phonétique ; il existe un lien très étroit entre la prononciation et l'écriture. S'il est

²² “a transcription might be seen as a translation, made for various practical purposes, of the actually produced speech into a version of the standardized language of that particular community, with some selective indication of the actual speech production” (ten Have, 1999, p. 76, cité par Traverso, 2002, p. 79).

pratiquement inutile de recourir à l'API, opter alors pour l'alphabet cyrillique ou latin ? Le serbe présente une situation de digraphie, les deux alphabets étant utilisés, avec une préférence pour le cyrillique pour tous les documents officiels. L'avantage de la retranscription en alphabet latin réside dans le fait qu'il ouvre l'accès à un nombre plus important de lecteurs qui souhaitent lire le corpus en langue originale. En effet, d'un point de vue linguistique, le serbe, le bosnien, le croate et le monténégrin réfèrent à une langue polystandardisée²³ (Thomas, 2013). Il existe une intercompréhension très élevée entre les locuteurs de ces standards. Étant donné que la même situation digraphique se présente pour le monténégrin et le bosniaque (même si celui-ci recourt principalement à l'alphabet latin) et que le croate utilise l'alphabet latin, j'ai préféré adopter l'alphabet latin. L'alphabet latin est plus familier que le cyrillique aux lecteurs francophones qui maîtrisent, plus ou moins, le bosnien-croate-monténégrin-serbe. La présentation des productions en alphabet latin donne également une première perception du serbe aux lecteurs ne connaissant pas cette langue.

Afin de rendre les retranscriptions plus intelligibles aux lecteurs, leur présentation s'approche du serbe parlé. C'est ainsi que j'ai pris soin d'effacer tout ce que j'ai jugé inutile dans les propos de mes interlocuteurs : les formules incomplètes, incohérentes et les répétitions. J'ai également veillé à faire figurer la ponctuation pour marquer des émotions, l'intonation, des pauses, des hésitations, la mise en relief des syllabes ou des mots. Le principe retenu de retranscription est parfaitement en accord avec le choix du type d'analyse : l'analyse thématique, et dans une moindre mesure l'analyse discursive.

Après le passage du code oral au code écrit, il est question désormais de passer d'une langue à l'autre. La traduction de la parole, et du corpus de manière générale, est d'abord précédée de la réflexion autour du moment opportun pour le faire. Ce moment est intimement lié à l'objectif de la recherche qui consiste à donner du sens aux phénomènes étudiés. Saisir le sens des propos tout en naviguant entre interprétation et retranscription s'avère nécessaire avant même de recourir à la traduction. Il était également question de savoir si je traduisais tous les entretiens et toutes les observations de classe en français. D'un point de vue pratique, cette tâche me semblait chronophage étant donné le temps dont je disposais pour réaliser cette recherche. Certes, la traduction aurait pu être utile pour les chercheurs francophones désireux de travailler sur ce corpus. Le choix de ne pas traduire tout le matériau a nécessité une vigilance

²³ En France, ces quatre standards sont regroupés sous le sigle « BCMS » en reprenant les quatre initiales, suivant l'ordre alphabétique : le bosnien-croate-monténégrin-serbe.

particulière concernant le moment exact de la traduction. Il s'agissait d'attendre la fin de l'interprétation et la rédaction afin de m'assurer que les extraits du corpus pour appuyer mon argumentation étaient bien choisis, c'est-à-dire que mon choix n'était pas biaisé et ne sortait pas les propos de leur contexte. C'est à ce moment-là que j'ai procédé à la traduction.

Si pour Paul Ricœur la traduction c'est « amener le lecteur à l'auteur, amener l'auteur au lecteur, au risque de servir et de trahir deux maîtres », donc « pratiquer [...] l'hospitalité langagière » (2003, p. 42), comment pratiquer cette hospitalité langagière sans trahir la parole des acteurs de cette recherche ni le lecteur non plus ? Comment transmettre la parole riche en sens et en émotions ? La tâche de la traduction met le chercheur au cœur des problèmes classiques liés à la traduction (Traverso, 2002). Je me suis particulièrement demandé comment traduire des jeux de mots, les expressions idiomatiques et figées, les mots qui expriment les spécificités culturelles, les différents registres de langue. Comment transmettre le sens sans trahir les acteurs de cette recherche ? C'est également le moment où je me suis rendu compte qu'être bilingue ne suffisait pas. L'activité de traducteur est un métier à part et dépasse largement celui de chercheur (Ricœur, 2003 ; Benjamin, 2000 ; Godard, 2001 ; Berman, 1984) du moins la chercheuse que je suis. Loin de pouvoir répondre à ces questions, je me contente de présenter le principe retenu et d'esquisser les grandes lignes de la manière dont j'ai procédé à la traduction du corpus dans cette recherche :

Le défi pour le traducteur n'est donc pas d'éliminer totalement la perte de traduction, mais de la réduire en décidant quelles sont les caractéristiques pertinentes du texte source qu'il est le plus important de préserver, et lesquelles peuvent être le plus légitimement sacrifiées pour les conserver²⁴ (Hervey et Higgins, 1992, p. 25, cité par Claudel et Tréguer-Felten, 2006, p. 36).

La traduction a suivi deux étapes. Il s'agissait d'abord de ma traduction. J'ai veillé à réécouter les enregistrements, à revoir les retranscriptions, à relire les documents divers du corpus, afin d'être sûre du sens que je transmettais. Ensuite, j'ai laissé reposer les extraits traduits avant d'y revenir et de vérifier une dernière fois le résultat. Cette étape a été également suivie d'une discussion et d'une vérification auprès de mes amies ou de collègues qui ont le français comme L1, qui maîtrisent ou pas nécessairement le serbe (-croate). Le regard de ma co-directrice, Ksenija Djordjevic-Léonard, a été une aide particulièrement précieuse.

²⁴ “The challenge to the translator is thus not to eliminate translation loss altogether, but to reduce it by deciding which of the relevant features in the ST (source text) it is most important to preserve, and which can most legitimately be sacrificed in preserving them” (Hervey & Higgins, 1992, p. 25, cité par Claudel & Tréguer-Felten, 2006, p. 36).

Pour terminer, il importe d'indiquer mon choix concernant la présentation des extraits du corpus. En accord avec mes principes éthiques, j'ai décidé de présenter les extraits en langue originale, le serbe, et en langue cible, le français. Ce choix permet à la fois de valoriser les participants de cette recherche et de faire entendre leur voix, mais donne aussi la possibilité aux lecteurs de lire les extraits de corpus en langue originale.

2. Ma boussole conceptuelle

Cette section met en lumière les concepts opératoires qui ont permis la construction de cette recherche. La compréhension du rapport au romani, à son enseignement et son apprentissage à l'école s'est opérée à la lumière des concepts de représentations linguistiques, d'enseignement et d'apprentissage d'une langue, d'idéologie linguistique et de politiques linguistiques pratiquées.

2.1. Éclairages sur les facettes conceptuelles du romani dans cette recherche

Le romani, ou plus précisément les romanis, est une notion phare dans cette recherche. Il apparaît donc nécessaire d'explicitier d'abord ce que j'entends par « les romanis » afin d'apporter un éclairage sur ses utilisations dans cette étude. Il s'agit aussi de démontrer les présupposés théoriques auxquels j'adhère.

2.1.1. Le romani standard (ou de l'école) et le romani des élèves

La langue standard est définie comme une norme de référence résultant d'un long processus de normalisation et de codification (Knecht, 1997, p. 194) (cf. *infra*, p. 165). Il s'agit dès lors d'une forme élaborée, une forme « semi-artificielle soutenue par un travail permanent de correction qui incombe à la fois à des institutions spécialement aménagées à cette fin et aux locuteurs singuliers » (Bourdieu, 1982, p. 51). Quand je recours au terme de romani standard, je me réfère à cette forme construite et légitime du romani. Pourtant, il importe de souligner ici que je ne choisis pas d'utiliser le terme de langue standard, mais bien celui de romani standard. Ce faisant, il s'agit d'éviter un glissement terminologique qui pourrait induire l'appellation de langue standard – l'exclusion de la variation au sein de la langue. J'adhère ainsi au positionnement terminologique d'Emmanuelle Guerin (2008) pour qui l'emploi du terme français standard au détriment de langue standard permet de mettre en exergue que le français standard est une des formes possibles du français. De même, je considère que l'appellation de romani standard permet d'envisager une coexistence avec d'autres formes du romani comme le

romani parlé au Kosovo ou en Voïvodine, les parlers romani familiaux, etc.

Pour désigner le romani standard, notamment lorsque je me réfère à cette langue à l'école, je vais également recourir au terme de romani de l'école. Cette dénomination me permet de faire une opposition entre le milieu scolaire et la langue qui y est enseignée, donc le romani standard, et le milieu familial, donc les romanis des élèves.

Le choix de recourir au terme de romani des élèves montre ma volonté de dépasser le découpage en variétés particulières, par exemple en tel ou tel dialecte ou parler, et de cristalliser ainsi les pratiques des élèves. Il s'agit de désigner le romani tel qu'il est utilisé par les élèves à savoir leurs pratiques effectives. Ces dernières « restent faites de contacts, rencontres et mélanges entre ces « variétés » réputées plus ou moins distantes et ces tissages maintenus sous la forme perçue de « mélanges, métissages, hybridations, alternance » (Dahlet, 2011) restent l'essentiel de ses pratiques » (Blanchet, 2019, p. 70).

2.1.2. La norme et les pratiques langagières

Le romani standard (romani de l'école) et le romani des élèves sont intimement liés aux notions de norme prescriptive (ou norme légitime) et de normes d'usage dont il sera également question dans cette recherche. Alain Rey (1972) définit la norme prescriptive comme une construction consistant en une sélection des types d'usage et de leurs éléments caractéristiques tout en rejetant une partie des usages de la communauté. Il est donc question d'un travail conscientisé et volontaire relevant des instances décisionnelles individuelles ou collectives. Cette norme est le « produit d'une hiérarchisation des multiples formes et variantes possibles selon une échelle de valeurs portant sur la "convenabilité" d'une forme linguistique par rapport aux exigences de l'interaction linguistique » (Aléong, 1983, p. 260). Il s'agit donc d'une homogénéisation des pratiques langagières (des normes d'usage) et de leur fixation en règles et invariants (Canut, 2007). Cécile Canut (2021) parle dès lors d'un ordre-de-la-langue. En effet, ces règles « régissent son usage en la contrôlant par des principes de correction [...] et/ou de prescription » (Rebourcet, 2008, p. 110-111). L'école apparaît comme bras armé de l'autorité, pour reprendre le terme de Michel Foucault (1993), dans la diffusion de cette norme. Philippe Blanchet recense quatre croyances que l'école, entre autres, inculque en se référant à la norme prescriptive (2019, p. 40) :

- Que les langues préexistent à leurs usages et que les locuteurs doivent les mettre en œuvre en respectant les « règles » prescrites ;

- Que seules les langues standardisées sont légitimes (au point même de faire parfois l’objet de prescription par la loi) ;
- Que les langues qui n’ont pas de grammaire prescriptive n’ont pas de grammaire du tout (ignorant l’existence des règles constitutives), ne sont donc pas de « vraies » langues, sont des « non langues » (d’où les notions péjoratives de « dialecte » et de « patois » pour les désigner) ;
- Que la plupart des variations sont des « fautes » par rapport à cette norme prescrite.

Au contraire, les normes d’usage, ou les normes objectives selon Alain Rey (1972) renvoient à la fréquence, à la tendance et elles viennent des locuteurs. Ces normes sont des « tendances organisatrices spontanées, largement inconscientes, à finalité pratique, qui font converger partiellement des formes linguistiques vers des “règles” partagées, mais jamais homogènes, toujours variables » (Blanchet, 2019, p. 39). Il s’agit d’une compétence partagée, d’une connaissance implicite commune à tous les membres d’une société ou d’un groupe. Ces normes sont étrangères à tout « sens autoritaire, prescriptif, ou au moins évaluatif » (*ibid.*, p. 12). Les normes d’usage et la norme prescriptive sont intimement liées dans le sens où la norme prescriptive succède aux normes d’usage :

La standardisation des pratiques langagières, certes régulières et hétérogènes, implique cette évolution : on passe d’une norme en usage à une norme prescriptive. En d’autres termes, la grammatisation d’une langue induit une objectivisation du langage par la recherche des règles et *d’invariants linguistiques* (Volle, 2007, p. 274, soulignement de l’auteure).

Afin de désigner ces normes d’usage des élèves, je vais utiliser simplement, à l’instar de Cécile Canut (2007), l’expression « pratiques langagières ». La notion de norme, telle que je l’utilise, renvoie à la norme prescriptive et repose sur l’idée de langue légitime et de référence.

Pour saisir les différents usages du romani dans cette recherche, il est utile de présenter ci-dessous un tableau récapitulatif.

Romani standard	Romani de l’école	Romani des élèves
<ul style="list-style-type: none"> - Forme construite et légitime - Norme prescriptive 	<ul style="list-style-type: none"> - Romani standard enseigné à l’école 	<ul style="list-style-type: none"> - Romani tel qu’il est utilisé par les élèves : leurs pratiques effectives

Tableau 3 : Usage de différents romanis dans cette étude

L'éclairage sur l'utilisation de la notion de romani apporté, il convient désormais de présenter les concepts qui ont permis la compréhension du rapport au romani, à son enseignement et à son apprentissage.

2.2. La pertinence et les contours de la notion de représentation dans cette recherche

Dix-sept ans après la première publication de l'ouvrage dirigé par Jean-Claude Abris, ce chercheur constate que la théorie des représentations occupe désormais une place importante dans les sciences sociales (Abris, 2016). Il s'agit d'un concept transversal et transposable dans de nombreuses disciplines telles que la sociologie, l'anthropologie, la psychologie sociale, les sciences du langage. Les recherches en DLC n'y échappent pas et accordent aussi une attention particulière à cette notion, « largement circulant en didactique » (Moore, 2001, p. 9).

L'intérêt pour ce concept réside dans le fait que « les représentations élaborées ou induites dans les situations d'interactions jouent un rôle souvent plus important que les caractéristiques objectives dans le comportement adopté par les sujets ou les groupes » (Abris, 2016, p. 10). En effet, en DLC, c'est plus précisément « le caractère pratique de la représentation, « orienté vers l'action et la gestion du rapport au monde » (Jodelet, 1989, p. 53) qui va donner lieu à des développements dans ce domaine » (Spaëth, 2014b, p. 47). Un lien a été notamment établi entre représentations et apprentissages des langues :

Les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user (Moore, 2001, p. 9).

L'importance de la notion de représentation dans ce domaine s'explique par la spécificité de son objet d'apprentissage :

En didactique des langues, l'objet d'apprentissage est spécifique : il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir, mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres, et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues » (Castellotti et Moore, 2002, p. 9).

Ce concept est donc lié à la nature interventionniste de la DLC puisqu'il permet :

l'identification des « freins » ou des « leviers » dans l'apprentissage, notamment lorsque le bilinguisme et/ou le plurilinguisme sont reconnus comme faisant pleinement partie des normes contextuelles à prendre en compte dans l'analyse de tout enseignement/apprentissage des langues (Spaëth, 2014, p. 47).

Mon inspiration théorique provient notamment des travaux en sociolinguistique et didactique sur le rôle des représentations sur l'apprentissage (Castellotti et Moore, 2002 ; Billiez, 1997 ; Dabène, 1997). Cette recherche a pour objectif de comprendre le rapport au romani (de l'école), son enseignement et son apprentissage et par ailleurs les politiques linguistiques pratiquées en classe. Le concept de représentation s'est révélé heuristique à cet effet.

Dans ce qui suit, il s'agit de cerner les contours des représentations et d'explorer leur lien avec les notions avec lesquelles ils résonnent.

Les travaux en DLC s'emparent notamment de cette notion élaborée en psychologie sociale (cf. Moscovici, 1961 ; Doise, 1986, 1989 ; Jodelet, 1984, 1989 ; Abric, 2016, etc.). Le point de départ de la théorie des représentations sociales réside dans sa dimension phénoménologique, le postulat de la dépendance du sujet et de l'objet : « un objet n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou un groupe et par rapport à eux. [...] Une représentation est toujours représentation de quelque chose pour quelqu'un » (Abric, 2016, p. 16). L'objet est donc tributaire du sujet, il en fait partie en constituant le prolongement de son comportement, de ses attitudes, de ses normes. Cela implique que la réalité objective a du sens pour nous uniquement en tant qu'elle est représentée :

toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne. Et c'est cette réalité appropriée et restructurée qui constitue pour l'individu ou le groupe la réalité même (Abric, *ibid.*, p. 17).

Les représentations sont donc :

Une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale. [...] [c'est donc] une activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leur position par rapport à des situations, objets et communications qui les concernent (Jodelet, 1989, p. 36).

Il s'agit de cognitions sous forme d'opinions, d'informations, de croyances, provenant d'expériences et d'observations du sujet, de communications auxquelles il s'est exposé et les croyances qu'il a lui-même élaborées (Moliner, 1996). Elles sont socialement élaborées et partagées par le biais de la tradition, de l'éducation et de la communication sociale dans le but

de construire et d'interpréter la réalité sociale. Jean-Claude Abric (1994) attribue quatre fonctions à ce phénomène :

- Fonctions de savoir :
Ces fonctions renvoient à l'aspect cognitif des représentations : elles permettent la compréhension et l'explication du monde par le biais d'un savoir partagé. Elles facilitent également la communication sociale.
- Fonctions identitaires :
Les représentations sociales inscrivent les individus partageant les mêmes valeurs et les mêmes normes dans un groupe déterminé, dans un contexte socioculturel et historique donné.
- Fonctions d'orientations :
Les représentations sociales orientent les comportements et les pratiques. Les représentations se situent ici en amont de l'action en la conditionnant. C'est en ce sens que les recherches ont montré (Abric, 1976) que la représentation d'une tâche influence la manière dont un individu va l'effectuer.
- Fonctions justificatrices :
Si les représentations sociales conditionnent une pratique ou un comportement, elles permettent également de la comprendre et de le justifier. Dans ce cas, elles se situent en aval des actions / comportements.

Ces quatre fonctions posent le fondement de l'étude des représentations dans cette recherche. En effet, les représentations du romani, de son enseignement et de son apprentissage jouent un rôle dans les pratiques adoptées ainsi que dans la reconfiguration de la classe de romani. Les discours sollicités sur les pratiques de l'enseignante de romani en classe dévoilent les représentations en la matière.

Dans le domaine de la sociodidactique, Marielle Rispaïl (2017, p. 113-114) établit la typologie suivante des représentations de la langue :

- Les représentations de la langue à enseigner elle-même dans les activités de classe
- Les représentations (réactions, comportements, discours) qu'elle suscite chez les apprenants, leurs parents et les enseignants
- Les représentations de son enseignement et de son apprentissage
- Les représentations des autres langues, entre autres élèves, avec lesquelles elle est en contact.

Dans cette thèse, je me propose d'étudier les trois premiers types de représentations : représentations du romani standard à enseigner dans les activités de classe, représentations du romani standard par les élèves, les enseignants et les parents et enfin représentations de l'enseignement et de l'apprentissage du romani. Ces représentations constituent une facette des représentations sociales : leur objet est donc la langue, son enseignement et son apprentissage.

La notion de représentation linguistique étant largement développée en sociolinguistique, voyons donc ce que j'entends par cette catégorie de représentation sociale.

En s'appuyant sur la définition en psychologie sociale, Henri Boyer (2001) définit les représentations linguistiques comme interprétation de la réalité régissant notre relation à la langue, à ses usages et aux usagers de la communauté linguistique. Il s'agit donc, pour les sociolinguistes, de la manière dont « les locuteurs pensent les usages, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres usages, et comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues en présence » (Calvet, 1998, p. 17). Il est important de préciser ici que les représentations linguistiques ne sont pas seulement les représentations sociales de la langue, dans le sens où la langue constitue l'objet des représentations sociales. Cette dénomination renvoie également à la manifestation linguistique de la représentation, caractéristique d'ailleurs pour la représentation sociale de manière générale : « le discours est plus spécifiquement le lieu où les RS (représentations sociales) se constituent, se façonnent, se modifient ou se désagrègent » (Py, 2004, p. 6). C'est dans cette optique que j'adopte la définition élaborée par Cécile Petitjean dans sa thèse *Représentations linguistiques et plurilinguisme* qui me paraît assez complète :

Une représentation sociale de la langue renvoie à un ensemble de connaissances non scientifiques, socialement élaborées et partagées, fondamentalement interactives et de nature discursive, disposant d'un degré plus ou moins élevé de jugement et de figement, et permettant au(x) locuteur(s) d'élaborer une construction commune de la réalité linguistique, c'est-à-dire de la ou des langues de la communauté ou de la ou des langues des communautés exogènes, et de gérer leurs activités langagières au sein de cette interprétation commune de la réalité linguistique (Petitjean, 2008, p. 67).

Les représentations linguistiques (d'ailleurs comme celles de l'enseignement et de l'apprentissage) émergent donc dans le discours, ce qui justifie les méthodes adoptées pour comprendre le rapport des élèves et des enseignantes au romani : via des entretiens de groupe/individuels et des observations de classe.

La notion de représentation linguistique a connu des propositions alternatives, notamment en linguistique. En ce sens, l'imaginaire linguistique est fréquemment utilisé

comme synonyme. Il convient dès lors d'affirmer ma position en la matière en délimitant leurs contours.

2.2.1. Imaginaire linguistique et représentation linguistique : des synonymes ?

La marginalisation de la dimension sociale de l'imaginaire linguistique (Calvet, 1999) ainsi que son caractère flou avec la notion de représentation²⁵ m'ont amenée à adopter le concept de représentation. Ce choix me paraît plus pertinent pour deux raisons : l'ancrage de cette étude est social ; elle traite non seulement des perceptions du romani, mais aussi de son enseignement et de son apprentissage. Toutefois, la notion de normes subjectives me paraît intéressante dans le sens où elle permet de distinguer deux types de représentations du romani (standard) : fictives et prescriptives. Par les représentations fictives, j'entends les représentations esthétiques, identitaires, affectives, etc., du romani (standard) alors que les représentations prescriptives renvoient aux commentaires légiférants et arguments institutionnels. Il convient désormais d'explorer la notion d'imaginaire linguistique, de la mettre en perspective avec celle de représentation afin de justifier le choix opéré.

Anne-Marie Houdebine élabore une première conceptualisation de la théorie de l'imaginaire linguistique en linguistique synchronique dans sa thèse d'État en 1975. Depuis, elle ne cesse de l'étoffer.

Le terme d'imaginaire linguistique désigne le rapport des sujets parlants à la langue. Ce rapport est envisagé au prisme des commentaires évaluatifs que les sujets parlants émettent sur les langues et leurs usagers. Pour désigner ces évaluations, Anne-Marie Houdebine (2015) s'inspire de la conception tripartite d'Alain Rey (1972) de la norme qui semble mieux convenir à son étude que les termes d'opinion, de jugement, d'attitude, de conscience, de sentiment linguistique ou de représentation sociale. En s'appuyant sur cette typologie, cette linguiste modélise le concept d'imaginaire linguistique qui se décline notamment en normes subjectives. La théorie de l'imaginaire linguistique vise à mettre en perspective, d'une manière dynamique, les normes objectives et subjectives afin d'appréhender la rétroaction des imaginaires sur les usages et les systèmes (Houdebine, 1997). Elle justifie l'adoption du terme « imaginaire » par le fait qu'il s'agit d'un « idéal de langue, d'une fiction d'une langue, homogène, monolithique,

²⁵ La définition d'imaginaire linguistique se rapproche plus ou moins de celle de représentation sociale : « Le rapport du sujet à la lalangue (Lacan) et à la langue (Saussure) repérable par ses commentaires évaluatifs sur les usages ou les langues (versant unilingue ou plurilingue) » (Houdebine, 1997, p. 165).

donc d'une langue idéale, idéalisée » (*ibid.*, 1993, p. 33). La modélisation de cette théorie se présente comme suit :

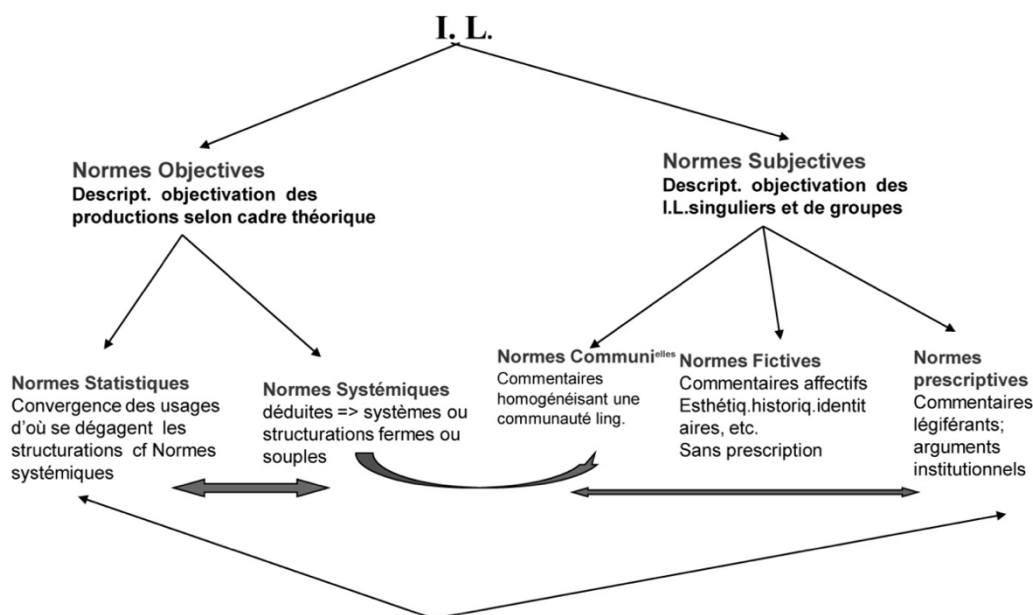


Schéma 2 : Modélisation de l'I.L. et prise en compte de l'aspect interactionnel entre les normes
(Houdebine, 2015, p. 18)

Les normes objectives, se déclinant en normes systémiques et statistiques²⁶, renvoient à la description des productions linguistiques des locuteurs. Les normes subjectives, quant à elles, décrivent les propos des locuteurs qui sont qualifiés de prescriptifs, fictifs et communicationnels²⁷.

Anne-Marie Houdebine conçoit l'imaginaire linguistique comme un rapport intime, primaire du sujet à sa langue qui le constitue comme sujet parlant et à la langue commune (Houdebine, 1997) ; donc, à la conjonction de la conception saussurienne (la Langue) et de la psychanalyse lacanienne (la lalangue). C'est la mise en valeur de la dimension subjective²⁸ qui va opposer l'imaginaire linguistique à la représentation dont la nature est plutôt sociale.

²⁶ Les normes systémiques sont « dégagées à l'aide d'une clinique des productions d'un ou deux idiolectes » (Houdebine, 1993, p. 35). Les normes statistiques, quant à elles, constituent le « contrôle des précédentes (des normes systémiques) par des analyses d'enquêtes menées sur des groupes de locuteurs et repérant les comportements convergents, divergents, périphériques » (*ibid.*, p. 35).

²⁷ Les normes prescriptives relèvent des discours institutionnels prescriptifs. Il s'agit alors des normes institutionnalisées. Les normes fictives renvoient à des jugements d'ordre esthétique, affectif, historique, identitaire, etc. Les normes communicationnelles, elles, incitent des locuteurs à ne pas recourir aux normes prescriptives dans le but d'être compris aisément par d'autres locuteurs.

²⁸ Cette linguiste pose le rapport du sujet parlant à la (la)langue à travers la dimension subjective puisqu'elle considère la langue comme étant un « concept-limite entre le collectif et le singulier » (Houdebine, 1995, p. 111).

Au fil de ses recherches, cette linguiste va régulièrement modifier son modèle et s'efforcer de le préciser et compléter (en ajoutant d'autres normes, par exemple la norme communicationnelle). Toutefois, si elle rend opératoire le concept d'imaginaire linguistique, la distinction entre l'imaginaire linguistique, la représentation ou l'attitude linguistique reste floue. Anne-Marie Houdebine ne pose pas clairement la frontière entre ces notions. Dans son article de 2015, cette chercheuse justifie le terme d'imaginaire linguistique comme ceci :

D'une part, il décrit une fiction de langue idéale ou plus ou moins idéalisée, etc. D'autre part, outre celui de représentation sociale, il permet d'éviter celui d'idéologie, venu de la philosophie politique (marxiste) tout aussi réductrice, en introduisant, dans le champ linguistique, l'implication plus ou moins consciente du sujet parlant (Houdebine, 2015, p. 18-19).

Les notions d'idéologie et de représentation seront, de son point de vue, réductrices dans le sens où elles ne prennent pas en compte l'aspect individuel du sujet. Toutefois, la justification de cette linguiste s'arrête là. Il est intéressant de constater que, dans le même article, elle pose la représentation linguistique comme équivalent d'imaginaire linguistique²⁹. Le lien d'équivalence a été aussi établi entre représentations linguistiques et normes, qui constituent en effet l'imaginaire linguistique (cf. Houdebine, 1993)³⁰. Le concept d'imaginaire linguistique apparaît ainsi comme hyperonyme intégrant les différents types de représentations à savoir de normes subjectives. On pourrait aussi penser ici que la notion de représentation est réservée au domaine de la psychologie sociale dans laquelle la chercheuse ne se reconnaît pas et que celle de norme l'inscrit d'emblée dans le champ de la linguistique (cf. Houdebine, 2015). Enfin, Anne-Marie Houdebine accorde le caractère général à l'imaginaire linguistique en soulignant que « cette notion venant subsumer ce qu'il est convenu de désigner par conscience ou idéologie ou opinions ou encore sentiment linguistique ; tous termes qui font problème d'être des notions peu ou mal définies » (1996, p. 18).

La conceptualisation de la représentation (linguistique) posée, il convient désormais d'appréhender son lien avec la notion d'attitude puisque, d'une part :

la complexité des représentations, notamment dans leur aspect à la fois collectif et partagé, et individuel et hétérogène, est accentuée par la co-

²⁹ En introduisant la notion d'imaginaire culturel, cette linguiste écrit : « On entend par ces exemples que s'avance une notion liant représentation sur la langue, les langues, donc l'I.L. et substrat ou adstrat culturel, plus précisément dit causalité historico-socioculturelle, donc Imaginaire culturel (dorénavant I.C.) » (*ibid.*, p. 27).

Il est intéressant d'ajouter que Cécile Canut, qui a soutenu sa thèse sous la direction d'Anne-Marie Houdebine, a aussi traité de l'imaginaire linguistique comme synonyme de représentations dans ses travaux en 1996.

³⁰ « les évaluations (des locuteurs) renvoient de fait à "des modèles" ou normes ou encore représentations comme disent les psychosociologues » (*ibid.*, 1993, p. 33).

présence et la co-orientation de notions voisines, comme celles d'attitudes ou de stéréotypes (Moore, 2001, p. 10).

Et que d'autre part :

le terme d'attitude linguistique est employé parallèlement et sans véritable nuance de sens, à représentations, norme subjective, évaluation subjective, jugement, opinion, pour désigner tout phénomène à caractère épilinguistique qui a rapport à la langue (Lafontaine, 1997, p. 56-57).

2.2.2. Attitudes : une composante des représentations

Les contours entre représentations et attitudes ne sont pas toujours nets. Ainsi, pour Cécile Canut « le rapport personnel que le sujet entretient avec la langue » (1995, p. 41-42) est désigné par l'imaginaire linguistique qui est tantôt équivalent d'attitude linguistique (1995), tantôt de représentation linguistique (1996). En évoquant les recherches sur les attitudes linguistiques, Danièle Moore écrit :

les études sur les attitudes se développent dans plusieurs directions, et explorent les représentations des langues pour expliquer les comportements linguistiques, en s'intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs variétés, et aux évaluations sociales qu'elles impriment sur les locuteurs (Moore, 2001, p. 11).

Cette formulation met en exergue le rapport flou entre ces deux notions : si les études sur les attitudes explorent les représentations des langues, on peut se demander pourquoi utiliser deux notions distinctes. La difficulté de saisir ces notions est soulignée par Jacqueline Billiez et Agnès Millet (2001) du fait que les représentations et les attitudes préexistent à un/des comportement(s). En dépit du flou constaté, dans les travaux en psychologie sociale et en sociolinguistique, le lien entre représentations et attitudes est exploré à travers deux modèles : interactionnel et bidimensionnel. Le premier pose un lien étroit entre les représentations et les attitudes alors que le second intègre les attitudes dans les représentations.

Pour ma part, je m'inscris dans la conception bidimensionnelle proposée par Pascal Moliner (1996). Cette dernière, comme c'est le cas pour Jacqueline Billiez et Agnès Millet (2001), m'a permis de mieux appréhender l'imbrication de ces dimensions de la pensée dans les discours de mes interlocuteurs pour comprendre leur rapport à l'enseignement et l'apprentissage du romani à l'école. La notion d'attitude dans cette étude est donc entendue comme un élément constitutif de la représentation. Mettons en perspective ces deux modèles afin de mieux saisir mon positionnement.

Pascal Moliner considère que les représentations permettent non seulement d'interpréter la réalité, mais aussi d'en faire une évaluation : « l'activité qui résulte du processus représentationnel est autant une activité descriptive (interprétation et compréhension) qu'une activité évaluative » (1996, p. 80). Ainsi propose-t-il un modèle bidimensionnel des représentations sociales. Toute représentation stabilisée est structurée autour de deux dimensions : centrale et évaluative. La composante centrale consiste en des cognitions dont le caractère est descriptif : elles définissent un objet et saisissent sa nature. La composante évaluative, quant à elle, porte sur les cognitions qui appréhendent la qualité de l'objet et se traduisent par le jugement positif et négatif. Concrètement, lorsqu'on exprime une attitude envers un objet de représentation, cette attitude s'appuie sur les éléments évaluatifs de la représentation, éléments qui viennent la justifier (Moliner et Guimelli, 2015). Ces deux dimensions sont indépendantes et le changement d'attitude à l'égard d'un objet ne produit pas nécessairement un changement du système central de la représentation (Tafani, 2001).

S'il y a des chercheurs qui accordent aux attitudes une dimension intégrante des représentations (Moliner, 1996 ; Tafani, 2001 ; Tafani et Bellon, 2005 ; Moliner et Guimelli, 2015), d'autres considèrent ces deux notions séparément, mais intimement liées. Ainsi, Jacqueline Billiez et Agnès Millet définissent l'attitude comme « une sorte d'instance anticipatrice des comportements, une prédisposition à répondre de manière consistante à l'égard d'un objet donné » (2001, p. 36). À la différence des représentations, les attitudes pourront donc être appréhendées comme plus directement liées aux comportements qu'elles orienteront. Dans une telle perspective, les attitudes se trouvent à l'interface entre les représentations et les comportements. Une telle conception se retrouve dans le schéma d'Henri Boyer, qui articule les imaginaires sociolinguistiques d'une part et les usages et les comportements d'autre part, comme suit :

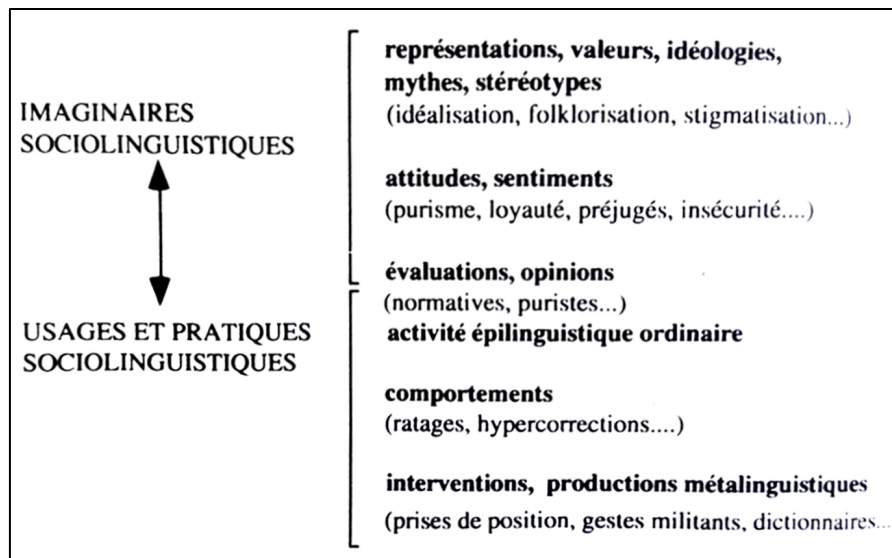


Schéma 3 : Articulation des imaginaires sociolinguistiques et des usages et pratiques sociolinguistiques (Boyer, 1996, p. 16)

Pour Georges Lüdi et Bernard Py (2013), les attitudes sont des évaluations individuelles des objets sociaux, en lien étroit avec les comportements, et « se manifestent comme sentiments d'ouverture ou fermeture, d'attrait ou de répulsion, de sympathie ou d'indifférence, d'admiration ou de dédain, etc., face à ces objets » (*ibid.*, p. 88). Elles sont donc en rapport avec des croyances vis-à-vis de la nature des objets sociaux (*ibid.*, p. 97). En étant un élément charnière entre la représentation et le comportement, la notion d'attitude est, pour Georges Lüdi & Bernard Py, une notion complémentaire à celle de représentation, mais pas son équivalent. Les attitudes sont forgées par des expériences personnelles qui peuvent être complétées ou remplacées par des évaluations et des catégorisations empruntées à son entourage. Elles sont en lien intime avec les comportements et leur nature est évolutive. Au contraire, les représentations sont des « *microthéories socialement partagées et prêtes à l'emploi, suffisamment vagues pour faciliter un large consensus et une application étendue* » (*ibid.*, p. 98, soulignement des auteurs). Leur nature est donc collective et plus stable. Cette conception des représentations et des attitudes renvoie à un modèle interactionnel de ces deux notions³¹ et s'oppose ainsi au modèle bidimensionnel qui pose les attitudes comme partie intégrante des représentations. Dans cette étude, les attitudes seront considérées comme une composante des représentations.

³¹ Afin de mettre en exergue la dimension interactionnelle entre les représentations et les attitudes, Robert Castel explique que la représentation de l'État démocratique et des droits de l'Homme aboutit à une attitude de soumission/acceptation ou contestation/rejet vis-à-vis du pouvoir légitime de l'État. Selon lui, « la représentation sociale d'un objet est conçue [...] comme l'instance de raison de l'attitude développée à l'égard de cet objet » (Castel, 1999, p. 65, cité par Petitjean, 2008, p. 62).

2.2.3. Recourir aux idéologies (linguistiques) pour comprendre le phénomène étudié

Si je m'intéresse aux idéologies linguistiques dans cette étude, en parallèle des représentations, c'est parce qu'elles « investissent les politiques linguistiques éducatives, déterminent souvent le choix des langues à étudier et les méthodologies mises en œuvre pour cette étude » (Chiss, 2022, p. 98). Le recours aux idéologies permet donc de comprendre les politiques linguistiques et éducatives serbes, et notamment du CNMR, mais aussi le rapport au romani standard et à son enseignement à l'école. Toutefois, une question s'impose ici : si les idéologies linguistiques influencent les politiques et les pratiques de même que les représentations (linguistiques), pourquoi utiliser les deux notions ? En quoi se rapprochent-elles et se distancient-elles ? Il me semble utile de les mettre brièvement en perspective³² avant de m'attarder davantage sur les auteurs et les courants qui ont inspiré ma conceptualisation de la notion d'idéologie linguistique. C'est d'autant plus important puisque les représentations et les idéologies « réfèrent à des phénomènes proches » (Lipiansky, 1991, p. 58) : elles « constituent des formes discursives structurées ayant par là même une fonction cognitive structurante dans la construction et la reproduction de la réalité sociale » (*ibid.*, p. 60).

Si les représentations et les idéologies partagent les mêmes fonctions³³, les portées de ces cognitions sont différentes. Les représentations sociales renvoient à une forme définie de cognition ; elles constituent un objet précis. L'idéologie, quant à elle, renvoie à un système de représentations ; elle crée donc « des liens et des rapports logiques entre un ensemble épars de représentations sociales » (*ibid.*, p. 60).

L'idéologie linguistique est une notion transversale et la sociolinguistique, l'anthropologie linguistique et l'analyse du discours en font notamment un objet de leurs intérêts de connaissances. L'inspiration théorique de cette notion puise notamment, pour moi, dans le domaine de la DLC et de l'anthropologie linguistique.

En DLC, ce phénomène est notamment étudié par Jean-Louis Chiss (voir particulièrement 2018, 2022) dans une perspective historique et politique de la langue française.

³² Il est à noter que l'articulation entre représentation linguistique et idéologie linguistique est peu interrogée (Costa *et al.*, 2012). On peut se référer à ce sujet à Henri Boyer (1991, 2004) qui explore le lien entre l'idéologie diglossique et les représentations. Le lien entre ces deux phénomènes est de type production-engendrement : l'idéologie diglossique produit deux représentations des langues en présence. Au contraire, la psychologie sociale s'intéresse davantage à l'articulation de représentations sociales et d'idéologies (voir par exemple Aebischer *et al.*, 1991 ; Rouquette, 1996).

³³ Il s'agit des fonctions suivantes : cognitive (construction de la réalité sociale), axiologique (orientation dans cette réalité à partir des valeurs qu'elles impliquent) et conative (elles influencent les comportements et pratiques) (Lipiansky, 1991).

Ce didacticien définit les idéologies linguistiques comme « des systèmes de représentations marquées par l'historicité et organisées dans des discours qui traversent la socialité dans son ensemble sans épargner les savoirs savants sur le langage et les langues » (Chiss, 2022, p. 93). Il prend particulièrement en compte « la dimension de systémativité, de permanence et de métamorphoses, le rapport au politique (et aux politiques linguistiques) et à la définition de la « science » (*ibid.*, p. 93). La dimension de systémativité est à considérer ici en lien étroit avec celles de contextualisation et d'historicité.

Si j'ai choisi de citer cet auteur, c'est parce que sa définition de l'idéologie me semble pertinente dans cette étude. L'idéologie linguistique est constituée d'un système d'idées et de croyances qui circulent, dans un continuum, dans différents espaces et échelles (dans cette étude : société, école, politique). Dans sa trajectoire, elle devient soit hégémonique, soit contestée, soit modifiée (Jaffe, 2008). Donc, elle n'est pas immuable. Pour moi, l'apport particulier de Jean-Louis Chiss réside dans la dimension de systémativité, de contextualisation et d'historicité comme éléments définitoires des idéologies. En effet, cet aspect me semble important dans le sens où il ne s'agit pas seulement de relever les complexes de représentations qui motivent les politiques linguistiques et éducatives, l'enseignement et l'apprentissage du romani standard et le rapport à cette langue, mais bien de les comprendre dans leurs historicités. C'est d'ailleurs pour cette raison que les processus de contextualisation et d'historicisation sont privilégiés dans cette étude.

Cette conceptualisation de la notion d'idéologies est couplée avec celle en anthropologie linguistique nord-américaine (Irvine et Gal, 1995, 2019 ; Kroskrity, 2000, 2004 ; Milroy, 2001 ; Schieffelin et Woolard, 1994 ; Schieffelin, Kroskrity et Woolard, 1998). Les travaux dans ce domaine mettent en avant le lien entre idéologies et question sociale (rapport des pouvoirs, reproduction des inégalités, discrimination). Une première définition, désormais classique, est énoncée par Michael Silverstein :

[...] les idéologies à propos du langage [ou des langues], ou idéologies linguistiques, sont tout un ensemble de croyances à propos du langage, formulées par les utilisateurs comme rationalisation ou justification de la manière dont ils perçoivent les usages et les structures du langage³⁴ (Silverstein, 1979, p. 193, cité et traduit par Costa, 2017, p. 120).

Cette définition peut être complétée par celle de Kathryn Woolard :

³⁴ “[...] ideologies about language or linguistic ideologies, are any sets of beliefs about language articulated by the users as rationalization or justification of perceived language structure and use” (Silverstein, 1979, p. 193, cité par Costa, 2017, p. 120).

[...] les idéologies linguistiques ne concernent pas seulement la langue en elle-même. Au contraire, elles imaginent et établissent des liens entre la langue et l'identité, l'esthétique, la moralité et l'épistémologie. À travers de telles relations, elles soutiennent non seulement la forme et l'utilisation linguistiques, mais aussi la notion même de la personne et du groupe social, ainsi que des institutions sociales fondamentales telles que le rituel religieux, la socialisation des enfants, les relations de genre, l'État-nation, l'éducation et la loi³⁵ (Woolard, 1998, p. 3).

Les idéologies linguistiques ne concernent donc pas seulement un système de représentations (des images, des croyances, des mythes, etc.) de la langue/du langage, mais aussi les liens entre la langue/le langage (et leurs conceptions) et la société. La question linguistique est, par ailleurs, étroitement liée aux questions identitaires ou morales, à la construction sociale des groupes, des institutions et des valeurs.

Dans son travail sur le rapport à la langue française dans le contexte minoritaire au Canada, Annette Boudreau (2009) définit l'idéologie linguistique comme des croyances complètement intériorisées qui se caractérisent par leur nature dominante, englobante et institutionnalisée. En m'appuyant également sur la conceptualisation de Jean-Louis Chiss, je retiens que les idéologies sont donc des croyances marquées par la systématisme et l'historicité, tenues pour acquises et ne se remettant pas en question ; elles sont dominantes et englobantes, car elles visent à intégrer, à réduire ou à détruire les « contre-idéologies » ou les « contre-discours » ; elles sont institutionnalisées puisque les institutions sont régies par les idéologies qu'elles diffusent, font circuler et consolident. Ces idéologies s'articulent dans les discours qui sont un « lieu d'émergence, de cristallisation et de matérialisation du positionnement des acteurs sociaux et des institutions » (Duchêne, 2008, p. 30).

2.2.4. Convoquer la notion de glottophobie pour comprendre le phénomène étudié

Le rapport au romani et à ses pratiques à l'école, notamment par les professeures des écoles, est exploré à travers la notion de glottophobie forgée par Philippe Blanchet (2013, 2019). Ce terme, relevant de l'altérophobie (mépris, haine, agression, rejet des personnes en fonction de leur altérité), inscrit les discriminations linguistiques dans un ensemble de

³⁵ “[...] ideologies of language are not about language alone. Rather, they envision and enact ties of language to identity, to aesthetics, to morality, and to epistemology. Through such linkages, they underpin not only linguistic form and use but also the very notion of the person and the social group, as well as such fundamental social institutions as religious ritual, child socialization, gender relations, the nation-state, schooling, and law” (Woolard, 1998, p. 3).

discriminations sur les personnes. Le lien entre discriminations des pratiques linguistiques/des langues et des personnes réside dans le postulat même de la sociolinguistique (Blanchet, 2019) :

- Des pratiques linguistiques/des langues n'existent pas sans leurs locuteurs et vice versa ;
- Le rôle identitaire, socialisant et d'interprétation du monde des pratiques linguistiques.

C'est en ce sens que ce postulat implique que toute attitude vis-à-vis des pratiques linguistiques est une attitude vis-à-vis des personnes. La glottophobie désigne ainsi :

Le mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion, de *personnes*, discrimination négative effectivement ou prétendument fondés sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langues) usitées par ces personnes, en général en focalisant sur les formes linguistiques (et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes) (Blanchet, *ibid.*, p. 44).

Convoquer cette notion vise donc non seulement à saisir le rapport des professeurs des écoles, et de l'école de manière générale, aux pratiques du romani, mais aussi aux élèves parlant cette langue. Une telle approche permet ainsi de faire des liens entre le rapport de la Serbie à l'égard des minorités nationales au prisme de ses politiques et le rapport de l'école vis-à-vis des élèves appartenant à la minorité rom.

Il est utile de souligner que plusieurs concepts existent déjà dans la littérature scientifique pour désigner les discriminations sociales s'appuyant sur les pratiques linguistiques : linguicisme (Skutnabb-Kangas, 1988), glottophobie (Blanchet, 2013 ; 2019), micro-agressions linguistiques (Razafimandimbimanana et Wacalie, 2018 ; 2019 ; 2020). Si j'adopte la notion de glottophobie, c'est parce qu'elle est plus englobante et correspond mieux à la réalité que j'étudie. En effet, le terme de linguicisme se rapproche de celui de glottophobie dans le sens où il renvoie au « traitement différentiel, injuste et préjudiciable à l'égard d'une personne ou d'un groupe de personnes basé sur la langue dont ils parlent ou sur les façons qu'ils parlent une langue donnée » (Vuckovic, 2015, p. 89). Toutefois, selon Philippe Blanchet (2019), et j'abonde en ce sens, ce terme centré sur la linguistique a tendance à mettre l'emphasis sur les langues et à restreindre ainsi les effets des discriminations sur les personnes. Les micro-agressions linguistiques, quant à elles, sont « des remarques insidieuses qui pointent une personne du doigt en raison d'une caractéristique linguistique donnée » (Razafimandimbimanana et Wacalie 2019, p. 156). Ces remarques paraissent anodines et flatteuses en surface, mais finissent par stigmatiser les personnes. En tant que reflet des stéréotypes et des idéologies dominantes, elles sont banalisées, ce qui leur accorde un pouvoir agissant. C'est en ce sens qu'Elatiana Razafimandimbimanana et Fabrice Wacalie (2020)

préfèrent ce terme à un autre : pour mettre l'accent sur le caractère banal et banalisé des idéologies. Les micro-agressions constituent alors une dimension de la glottophobie.

2.3. Étudier les pratiques de classe au prisme des micro-actes glottopolitiques et des politiques linguistiques pratiquées

Le rapport au romani de l'école, à son enseignement et son apprentissage dans cette étude est aussi abordé du point de vue des pratiques de l'enseignante de romani. Ces dernières sont explorées au prisme du concept glottopolitique, tel qu'il est élaboré en sociolinguistique française, et de politiques linguistiques (pratiquées), tel qu'il est développé en sociolinguistique anglo-saxonne. L'intérêt d'articuler l'approche théorique entre politique linguistique et glottopolitique réside, pour moi, dans leur complémentarité. Cette dernière consiste en des choix linguistiques, conscients ou inconscients, des acteurs individuels ou regroupés et la focale est notamment portée sur les pratiques effectives. En ce sens, je me propose d'interpréter les actes minuscules et récurrents des agents glottopolitiques en classe de romani, afin de dégager les politiques linguistiques qui se dessinent.

Porter une attention particulière à l'interprétation des politiques linguistiques pratiquées à l'école s'explique pour moi, dans la lignée des travaux en sociologie, par le fait « qu'aucune institution, aussi contraignante soit-elle, ne peut obliger à ce que les usages institutionnellement prescrits soient effectivement réalisés ni empêcher que des usages non prévus se déploient » (Dubois, 2010, p. 5). Dans ce qui suit, on verra donc :

- Pourquoi j'aborde les pratiques d'enseignement sous l'angle des micro-actes glottopolitiques et des politiques linguistiques pratiquées ;
- Comment l'articulation des théories de la glottopolitique et de la politique linguistique me permet de penser les pratiques afin de comprendre le rapport au romani et à son enseignement.

2.3.1. Glottopolitique : les agents et les pratiques sociales

Le concept de glottopolitique a été développé en sociolinguistique par Louis Guespin afin de « substituer au terme de politique de la langue celui de glottopolitique » (1985, p. 21). Dans l'article fondateur de cette théorie, ce concept est défini comme :

diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit ou non consciente : aussi bien la langue, quand la société légifère sur les statuts réciproques du français et des langues minoritaires par exemple ; la parole, quand elle réprime tel emploi chez tel ou tel ; le discours, quand l'école fait de

la production de tel type de texte matière à examen : glottopolitique est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique (Marcellesi et Guespin, 1986, p. 5).

Il s'agit donc de toute l'action, consciente ou non, sur le langage. Ces actions s'étendent, dans un continuum, de l'échelle micro à l'échelle macro. Le phénomène glottopolitique renvoie ainsi aux « actes minuscules et familiaux jusqu'aux interventions les plus considérables » (*ibid.*, p. 15). En élargissant le champ d'action de la glottopolitique, Jean-Baptiste Marcellesi et Louis Guespin conceptualisent la glottopolitique comme une pratique sociale « à laquelle nul n'échappe » (*ibid.*, p. 16). En effet, ce concept trouve son ancrage dans la conviction sociolinguistique que toute société est langagière et toute pratique langagière est sociale. C'est dans ce sens que ces auteurs justifient la nécessité de la glottopolitique : « pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique » (1986, p. 9). Chaque individu ou groupe, quel que soit son statut, est *de facto* un agent glottopolitique dont « les comportements, discours et usages sociolinguistiques sont des actes de politique linguistique » (Blanchet, 2016, p. 14).

Leurs attitudes et comportements quotidiens ainsi que leurs décisions globales [sont] tout aussi déterminant[s] que [...] les actions de ce qu'on appelle les instances (les autorités et institutions collectives), à propos de la gestion des ressources linguistiques » (Blanchet, 2018, p. 24).

Cette conception renouvelle ainsi l'approche de la politique linguistique traditionnelle caractérisée notamment par des actions du haut vers le bas et éclaire le rôle des acteurs individuels ou regroupés dans l'action glottopolitique. En effet, pour qu'une mesure glottopolitique soit efficace, il est nécessaire que les individus l'acceptent et la mettent en œuvre, quel que soit leur motif. Autrement dit, les actions des instances glottopolitiques (institutions et organismes divers) ne prennent sens que dans leur acceptation par les agents.

L'intégration des agents et de leurs relations avec les instances me semble un aspect important de l'apport de l'approche glottopolitique. Dès lors, dans le cadre de cette étude, on peut considérer les enseignants comme des agents glottopolitiques actifs qui déploient des pratiques pour l'éducation des élèves, et interpréter leurs actions comme des politiques linguistiques effectives (Blanchet, 2016b). Pour désigner ces actions sur la langue, j'emprunte la notion de « micro-actes glottopolitiques » proposée par Carmen Alén Garabato et Henri Boyer (2020). Selon ces auteurs, les micro-actes glottopolitiques sont les actes de politiques linguistiques des acteurs « agissant sur le terrain de leur activité sociale (professionnelle singulièrement) sans forcément s'intégrer à un réseau » (Alén Garabato et Boyer, 2020, p. 17).

Dans cette recherche, il s'agit donc des actes de politiques linguistiques se manifestant en classe de romani et plus généralement à l'École.

2.3.2. Politique linguistique à l'échelle nano : choix linguistiques dans les pratiques

Dans cette section, je vais mettre en perspective l'approche de la politique linguistique telle qu'elle est développée en sociolinguistique française avec celle élaborée en sociolinguistique anglo-saxonne afin d'exprimer mon positionnement dans cette étude. Je vais terminer en soulignant la complémentarité des théories de la glottopolitique et de la politique linguistique pratiquées que je retiens pour cette recherche.

Dans la sociolinguistique française, la politique linguistique renvoie, en général, à l'échelle macro et aux instances étatiques. Ainsi Louis-Jean Calvet définit-il la politique linguistique comme « un ensemble de choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale » (2009, p. 110). L'application de ces choix sera l'objet d'une planification linguistique (*ibid.* p. 110). Les choix et les interventions sur la/les langue(s) proviennent principalement, selon ce sociolinguiste, de l'État. Henri Boyer s'aligne également sur cette conception :

[la politique linguistique] est appliquée en général à l'action d'un État [et] désigne les choix, les objectifs et orientations suscitées en général (mais pas obligatoirement) par une situation intra- ou intercommunautaire préoccupante en matière linguistique [...] ou parfois même ouvertement conflictuelle (Boyer, 2010, p. 68).

Toutefois, la politique linguistique peut aussi être élaborée, Louis-Jean Calvet admet-il, à l'échelle micro, par « n'importe quel groupe » (2009, p. 110). Par le groupe, il désigne notamment la famille et la diaspora. Henri Boyer (2010), quant à lui, parle des structures associatives locales, des organisations non gouvernementales, des collectivités territoriales de décideurs des politiques linguistiques. Or, Louis-Jean Calvet pose une limite ici en soulignant que la mise en pratique des choix linguistiques revient uniquement à l'État.

Dans l'approche francophone, la famille apparaît donc comme l'entité minimale de l'élaboration des politiques linguistiques. On parle dès lors de politiques linguistiques familiales. C'est Christine Deprez qui donnera, à ma connaissance, une première définition des

politiques linguistiques³⁶ dans l'article « Une politique linguistique familiale : le rôle des femmes », paru en 1996, pour parler de la gestion des langues par les familles bilingues. Selon cette linguiste, la « politique linguistique familiale se concrétise dans les choix de langues et dans les pratiques langagières au quotidien, ainsi que dans les discours explicites qui sont tenus à leur propos, notamment par les parents » (Deprez, 1996, p. 35).

La conceptualisation anglo-saxonne de la politique linguistique me paraît plus intéressante puisqu'elle met en avant l'individu, ses choix ainsi que ses comportements et pratiques. Je me réfère notamment à la théorie de Bernard Spolsky pour qui :

La politique linguistique concerne le choix. Il peut s'agir du choix d'un son spécifique, d'une expression spécifique ou d'une variété spécifique de langue. Il peut s'agir du choix régulièrement fait par un individu ou par un groupe d'individus socialement défini. On peut le découvrir dans le comportement linguistique (pratiques linguistiques) de l'individu ou du groupe. On peut aussi le découvrir dans l'idéologie ou les croyances concernant la langue de l'individu ou du groupe³⁷ (Spolsky, 2004, p. 217).

En effet, pour ce chercheur (Spolsky, 2007), la politique linguistique se décline en trois composantes qui sont inter-reliées, mais indépendantes : les pratiques, les croyances³⁸ et le management. Les choix réguliers et prévisibles qu'on peut observer dans les pratiques et les comportements linguistiques constituent la politique linguistique. Bernard Spolsky accorde une importance particulière à cette composante parce qu'il s'agit de ce que les individus font réellement, donc de la politique linguistique réelle « la véritable politique linguistique d'une communauté est plus susceptible d'être trouvée dans ses pratiques que dans son management³⁹ » (Spolsky 2004, p. 222). D'après ce chercheur, cette composante est déterminante :

La théorie que j'explore soutiendra que chacune de ces trois composantes [c'est-à-dire la gestion, les croyances et les pratiques], à l'intérieur du domaine

³⁶ On peut trouver une prémisse de cette réflexion déjà amorcée chez Louis-Jean Calvet, dans son ouvrage *La guerre des langues et les politiques linguistiques* (1987). Ce sociolinguiste accorde une dimension politique au choix des langues lors d'un échange en se référant particulièrement à l'espace francophone à Montréal et aux relations des locuteurs à l'anglais. Il note que « la situation est si complexe et si tendue [...] qu'acheter une paire de chaussettes est devenu un acte politique [...] il faut, en effet, choisir la langue de communication sans imposer à l'autre une langue qu'il ne parle pas ou ne veut pas parler » (Calvet, 2009, p. 25).

³⁷ «Language policy is about choice. It may be the choice of a specific sound, or expression, or a specific variety of language. It may be the choice regularly made by an individual, or a socially defined group of individuals. It may be discovered in the linguistic behavior (language practices) of the individual or group. It may be also discovered in the ideology or beliefs about language of the individual or group» (Spolsky, 2004, p. 217).

³⁸ Les croyances désignent des choix linguistiques influencés par les représentations et les idéologies. Cette composante se retrouve dans les discours et désigne ce qui devrait être un choix linguistique ou ce qui devrait être parlé. Quant à l'aménagement, il renvoie à une approche traditionnelle de la politique linguistique : aux proclamations et décisions officielles de la politique linguistique. Cette composante figure dans les textes (loi, décrets, constitutions, etc.).

³⁹ «the real language policy of a community is more likely to be found in its practices than [sic] its management» (Spolsky 2004, p. 222).

(et, comme nous le verrons, d'autres en-dehors), produit des forces qui expliquent les choix linguistiques des participants. **La plus puissante de toutes est la pratique linguistique**⁴⁰ (Spolsky, 2007, p. 4, je souligne).

Une telle politique est à explorer dans des domaines divers :

Au-delà de la famille, un grand nombre de groupements sociaux intermédiaires, tels que l'église ou d'autres organisations religieuses, le village ou d'autres quartiers immédiats, les différents types de marchés et autres entreprises commerciales, les unités démographiques plus vastes comme les villes, les nombreux lieux de travail, les écoles et autres systèmes éducatifs, les clubs et organisations sociales, sportives, ethniques et culturelles, les partis politiques, les contacts avec les gouvernements locaux, régionaux et nationaux, peuvent facilement constituer un domaine raisonnable d'exploration de la politique linguistique⁴¹ (Spolsky, 2004, p. 46).

En s'appuyant sur le modèle de la politique linguistique de Bernard Spolsky, Florence Bonacina-Pugh (2012) élabore la notion de politiques linguistiques pratiquées en se référant notamment à la classe de langue dans un contexte plurilingue⁴². Cette auteure soutient que la politique linguistique se construit dans les pratiques – « le fait qu'une politique linguistique puisse être construite de manière interactive en pratique⁴³ » (2012, p. 217) – et que ces dernières ne doivent pas forcément être distinctes. Elle propose d'étudier la politique linguistique pratiquée par la méthode d'analyse conversationnelle. Cette approche se justifie, selon cette chercheuse, par le fait que l'analyse conversationnelle se focalise sur les interactions de tous les jours, dans leur aspect « naturel », ce qui est en effet posé, comme prémisses, par Bernard Spolsky : « regardez ce que les gens font et non ce qu'ils pensent qu'ils devraient faire ou ce que quelqu'un d'autre veut qu'ils fassent⁴⁴ (2004, p. 218).

Qu'est-ce qu'on peut donc retenir de l'approche glottopolitique et de politiques linguistiques (pratiquées) dans la conception anglo-saxonne pour cette étude ? Les deux conceptions mettent en avant l'individu ou le groupe comme un acteur important des politiques

⁴⁰ “The theory that I am exploring will hold that each of these three components [i.e. management, beliefs and practices] within (and, as we shall see, others outside) the domain produces forces that account for language choices by participants. Strongest of all is language practice” (Spolsky, 2007, p. 4).

⁴¹ “Moving beyond family, a large number of intermediate social groupings, such as the church or other religious organizations, the village or other immediate neighborhood, the various kinds of marketplaces and other commercial enterprises, the larger demographic units such as towns and cities, the multiple workplaces, the schools and other educational systems, the social and sporting and ethnic and cultural clubs and organizations, the political parties, the contacts with local, regional and national government may easily constitute a reasonable domain for exploration of language policy” (Spolsky, 2004, p. 46).

⁴² En France, les politiques linguistiques pratiquées ou adoptées à l'école sont notamment étudiées par Andrea Young et Mary Latisha (2016) et Valeria Villa-Perez et Sandra Tomc (2022).

⁴³ “the fact that a language policy can be interactionally constructed in practice” (Bonacina-Pugh, 2012, p. 217)

⁴⁴ “look at what people do and not at what they think should be done or what someone else wants them to do” (Spolsky, 2004, p. 218).

linguistiques. Les choix linguistiques de ces acteurs, réparables dans les pratiques et les comportements, constituent, en fait, des politiques pratiquées, donc effectives. Transposées au terrain de l'école, les pratiques linguistiques privilégiées en classe, ou à l'école de manière générale, constituent des politiques promulguées. Pour mettre en évidence le rôle déterminant des acteurs éducatifs (enseignante de romani, professeures des écoles, élèves) dans l'élaboration des politiques, je reprends le terme d'agents glottopolitiques, élaboré dans la sociolinguistique française. L'apport intéressant de la conception anglo-saxonne, et un élément complémentaire à la glottopolitique, réside pour moi dans la notion de politique linguistique pratiquée (Bonacina-Pugh, 2012). Je veux souligner ses deux facettes : épistémologique et méthodologique. En effet, du point de vue épistémologique, le terme de politique linguistique pratiquée met l'accent sur la construction des politiques dans les pratiques. Pour faire émerger cette construction, du point de vue méthodologique, il s'agit d'interpréter des épisodes interactionnels en classe de romani. Cette interprétation est enrichie par d'autres actes micro-glottopolitiques repérables dans les traces écrites au tableau en classe de romani, dans les discours prononcés par les acteurs éducatifs et les traces écrites qu'on peut voir à l'école (dans les couloirs et salles de classe).

SYNTHÈSE DU CHAPITRE 1

À travers ce chapitre, j'ai explicité les principes épistémologiques et conceptuels que j'ai adoptés afin de construire la problématique et d'étudier le rapport au romani, à son enseignement et son apprentissage.

Mes réflexions épistémologiques s'inspirent d'abord de la démarche phénoménologique qui met au cœur de son intérêt les expériences, le vécu et les représentations des sujets et la vie quotidienne. C'est dans une relation intersubjective, construite avec les élèves et les enseignants, que l'interprétation de la réalité a été rendue possible. Dans le prolongement de cette approche, j'ai également recouru à la démarche empirico-inductive qualitative qui implique, quant à elle, une interprétation à partir des phénomènes observés. C'est donc grâce au travail de terrain, en mettant en œuvre les méthodes d'observation participante et d'entretiens compréhensifs, et grâce à la relation intersubjective, que j'ai pu élaborer la problématique et l'interprétation.

En prenant en compte la complexité inhérente à la réalité, j'ai articulé aux démarches phénoménologique et empirico-inductive le paradigme de la pensée complexe. Cela m'a notamment amenée à porter une attention particulière à la contextualisation, de manière

historicisée, et à la variation d'échelles. Il s'agissait plus précisément de comprendre les contextes politiques (minoritaires, linguistiques et éducatives) dans leurs historicités et de varier la focale d'observation (à l'échelle de l'école et à l'échelle politique et institutionnelle).

La réflexivité est également l'un des principes épistémologiques adoptés dans cette recherche. Ainsi, dans le souci d'assumer ma subjectivité dans cette recherche, j'ai veillé à historiciser mon parcours et à questionner mes représentations sur la réalité étudiée. De plus, la posture réflexive m'a permis de m'adapter au mieux au terrain : mettre en place des méthodes en fonction des profils de mes interlocuteurs, mais aussi savoir les remplacer si c'était nécessaire. La réflexivité est intimement liée à une posture éthique qui m'était nécessaire pour réaliser cette étude : assumer ma responsabilité de chercheuse, être transparente et disponible à l'égard de/pour mes interlocuteurs, mais aussi veiller aux principes éthiques dans la retranscription et la traduction du corpus.

Le rapport au romani, à son enseignement et son apprentissage est exploré à travers deux dimensions : d'une part, à travers la position des acteurs vis-à-vis du romani, de son enseignement et de son apprentissage, d'autre part, à travers leurs pratiques. En ce sens, j'ai mobilisé un certain nombre de concepts pour comprendre ce rapport : les représentations (linguistiques), couplées avec les idéologies (linguistiques), la glottophobie et les politiques linguistiques pratiquées.

Enfin, pour saisir la réalité vécue par les enseignants et les élèves et appréhender leurs représentations et leurs pratiques, il fallait recourir aux méthodes, aux outils et aux concepts provenant des disciplines diverses. C'est dans cette optique que j'ai emprunté le concept de représentations sociales à la psychologie sociale ; l'idéologie linguistique telle qu'elle est utilisée en didactique et anthropologie linguistique ; la glottophobie à la sociolinguistique française ; les politiques linguistiques pratiquées en lien avec la glottopolitique à la sociolinguistique anglo-saxonne et française. Les travaux en sciences politiques étaient cruciaux pour comprendre les contextes politiques. Afin d'élaborer mon corpus, je me suis appuyée sur les méthodes développées en anthropologie et en sociologie.

Les boussoles épistémologique et conceptuelle étant posées dans ce chapitre, il convient désormais d'appréhender les contextes politiques de cette étude. En ce sens, les deux chapitres qui suivent visent à analyser les politiques minoritaires, linguistiques et éducatives de la Serbie d'une part, et d'autre part les orientations politiques du CNMR en matière d'enseignement du romani.

Chapitre 2 : Les politiques minoritaires, linguistiques et éducatives : quels soubassements idéologiques pour l'intégration des minorités nationales en Serbie ?

Ce chapitre a pour objectif de comprendre les moyens mis en œuvre pour faire appliquer les décisions juridiques au sujet de l'intégration⁴⁵ des minorités en Serbie, notamment dans le domaine de l'éducation.

Les discours politiques officiels sur l'intégration des minorités nationales s'avèrent importants, car d'une part, ils fournissent l'argumentaire des politiques linguistiques et éducatives et démontrent d'autre part leurs fondements idéologiques. Dès lors, pour comprendre le rapport de la Serbie envers les minorités, leur place dans la société, et plus particulièrement dans l'éducation, j'analyserai les discours en la matière. Il s'agit d'étudier les discours institutionnels qui sont « produit[s] officiellement par un énonciateur singulier ou collectif qui occupe une position juridiquement inscrite dans l'appareil d'État, qu'il soit fonctionnaire ou représentant politique » (Oger et Olivier-Yaniv, 2003, p. 127). De même, je prends en compte la recommandation de Jean-Louis Chiss pour « traiter des discours sans réduire l'histoire au discours et pour exercer la critique loin de la polémique comme il se doit » (2005, p. 75). Mon corpus est composé, en grande partie, des Constitutions, des lois et des programmes d'enseignement scolaires de l'année 1974 à l'année 2019.

La première section vise à identifier le moment où va avoir lieu l'institutionnalisation des nouvelles politiques minoritaires et par ailleurs à saisir les soubassements idéologiques de l'intégration de cette population en Serbie. Cette perspective historique permet de comprendre la reconfiguration constante du rapport et de la place des minorités dans ce pays. La deuxième section cherche, quant à elle, à comprendre comment la reconnaissance et la préservation des spécificités des minorités revendiquées par l'État se traduisent dans le système éducatif.

⁴⁵ L'intégration est donc à comprendre ici dans le sens politique : un ensemble de dispositions prises au niveau étatique afin de faire participer toute la population (majoritaire et minoritaire) à la vie publique (Schnapper, 2007).

1. La reconnaissance politique des minorités nationales en Serbie

Pour comprendre la gestion des minorités nationales en Serbie et leur place actuelle dans ce pays, je vais retracer le mouvement des politiques minoritaires depuis la période titiste⁴⁶, plus précisément à partir de 1963. La périodisation retenue s'explique par les droits plus solides octroyés aux minorités nationales dans les Constitutions à partir de 1946⁴⁷ et notamment à partir de 1963 (Kurtović, 2018). La place des minorités et le rapport de l'État serbe à cette population seront appréhendés grâce à l'analyse de la Constitution de 2006, actuellement en vigueur.

1.1. Émergence de nouvelles politiques d'intégration minoritaire et institutionnalisation de la minorité rom

Afin de comprendre l'émergence du modèle contemporain de gestion des minorités nationales en Serbie, il s'avère important de retracer brièvement les relations interethniques durant la période yougoslave. Il est utile de mentionner ici que la Serbie était l'une des six républiques constitutives de la Yougoslavie (avec la Bosnie-Herzégovine, la Croatie, la Macédoine, le Monténégro et la Slovénie) jusqu'en 1992. Une frise chronologique et une carte, présentées ci-dessous, permettent de mieux comprendre l'évolution de la République de Serbie depuis l'abolition du régime monarchique en 1945 jusqu'à nos jours.

⁴⁶ Il est utile de noter que la période titiste désigne la période de la présidence de Josip Broz Tito en Yougoslavie, de 1953 à 1980.

⁴⁷ Il convient d'indiquer que certaines mesures à l'égard des minorités nationales figurent dans les Constitutions du Royaume des Serbes, Croates et Slovènes (celles de 1921 et 1931). En 1945, le régime monarchique a été aboli et la République fédérative socialiste de Yougoslavie a été créée. La première Constitution de la nouvelle république date de 1946. Dans ce document, les minorités nationales ne font pas partie de l'État tel qu'il a été défini dans l'introduction de la présente Constitution, mais elles jouissent des droits à l'emploi libre de leur langue et au développement culturel (cf. article 13).

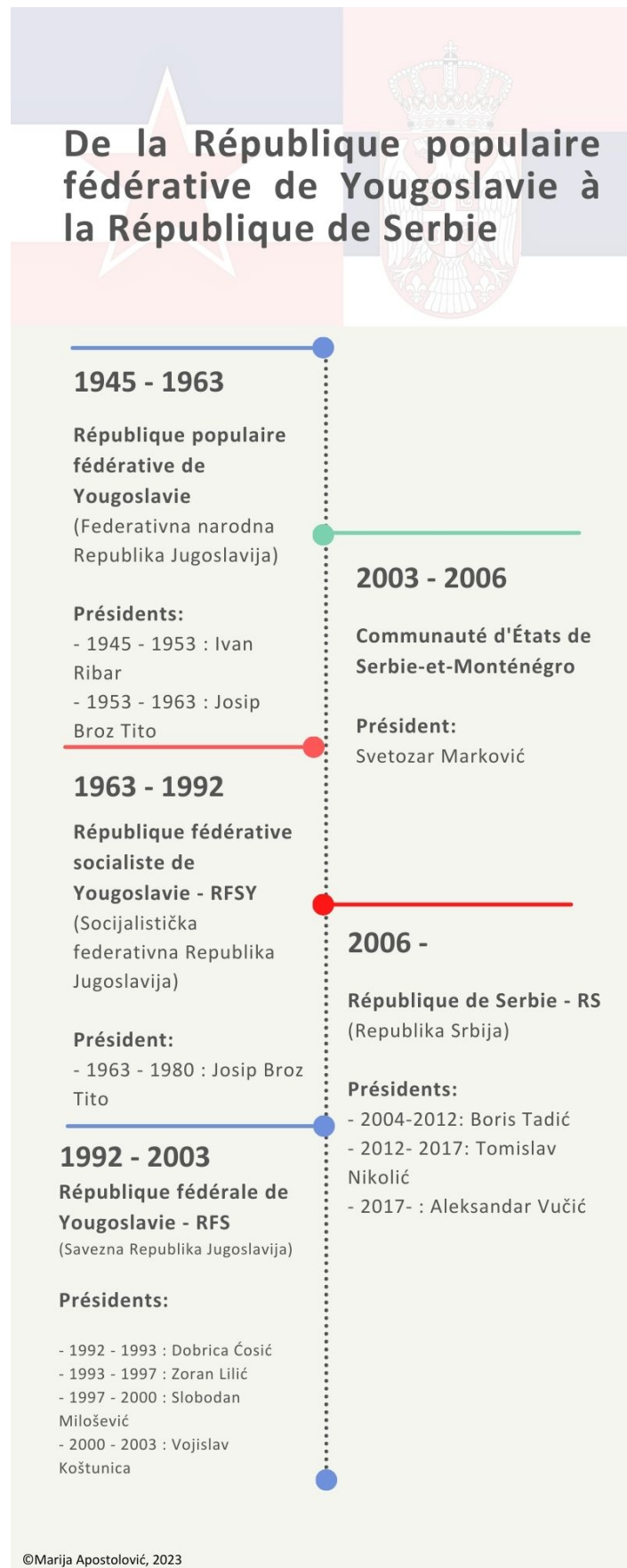


Figure 2 : Frise chronologique de la création de la République fédérative populaire de Yougoslavie à la République de Serbie



Carte 3 : Les pays constitutifs de la République fédérale socialiste de Yougoslavie (1945-1992). Source : <https://tinyurl.com/mw9tc6u2>

Les aspirations égalitaristes et de justice pour tous de Josip Broz Tito en République fédérative socialiste de Yougoslavie (désormais RFSY)⁴⁸ se traduisaient par un traitement égal de toutes les communautés nationales. Cette dimension est affichée dès l'introduction de la Constitution de 1963, mais aussi celle de 1974⁴⁹ :

Les peuples (narod) de Yougoslavie [...] conscients que le renforcement de leur fraternité et de leur unité est dans l'intérêt commun, avec les nationalités (narodnosti) avec qui ils cohabitent, se sont unis dans la république fédérative des nationalités libres et égalitaires et ont constitué l'union sociale fédérative des travailleurs – République fédérative socialiste de Yougoslavie, dans laquelle [...] ils réalisent et garantissent des relations sociales basées sur l'autogestion des travailleurs et la protection du système socialiste d'autogestion, la liberté nationale et l'indépendance, la fraternité et l'unité des peuples et des nationalités, les intérêts particuliers de la classe ouvrière et la solidarité des ouvriers et de tous les travailleurs, la possibilité et les libertés pour le développement total de la personnalité humaine et pour le

⁴⁸ La République fédérative socialiste de Yougoslavie : ce nom est adopté en 1963 et est conservé jusqu'en 1992.

⁴⁹ Document disponible en ligne, URL : <http://mojustav.rs/wp-content/uploads/2013/04/Ustav-SFRJ-iz-1974.pdf> [consulté le 28 décembre 2023].

rapprochement des individus et des peuples et des nationalités [...]»⁵⁰.
(Introduction, Constitution de 1974).

Il est alors à remarquer que l'intégration des minorités et le rapport de la Yougoslavie envers ces populations reposent sur le principe d'égalité, au nom « de la fraternité et de l'unité ». La fraternité et l'unité étaient d'ailleurs la devise du régime socialiste yougoslave (Déréns, 2010). L'égalité des *narodi* (peuples) et des *narodnosti* (nationalités⁵¹) est reprise et garantie par l'article 245 du même document. Ce qui m'intéresse dans cette Constitution, c'est notamment l'article 246 qui met en exergue l'égalité de leurs langues respectives ainsi que l'article 247 qui prévoit précisément des droits à l'autonomie culturelle (droits linguistiques et culturels) des minorités :

Il est garanti à chaque nationalité qu'en vue de la réalisation des droits à l'expression de sa nationalité et de sa culture, elle emploie librement sa langue et son alphabet, développe sa culture et fonde des organisations à cet effet et jouisse d'autres droits réglés par la Constitution⁵² (Article 247, Constitution de 1974).

Comme nous le voyons, la société est structurée en groupes ethniques où le principe d'égalité prédomine. La reconnaissance et la protection des minorités se fondent sur le principe de fraternité et d'unité des peuples et des nationalités. Toutefois, Goran Bašić met en avant les faiblesses d'une telle approche qui réside dans « la nature du modèle quasi socialiste d'organisation étatique et sociale, dans lequel toutes les décisions étaient prises dans le cercle étroit du parti communiste »⁵³ (Bašić, 2007, p. 183).

La Constitution reconnaît alors deux catégories de communautés nationales en Yougoslavie : *narodi* (peuples) et *narodnosti* (nationalités)⁵⁴. Ces deux vocables évoquent

⁵⁰ „Narodi Jugoslavije [...] svesni da je dalje učvršćivanje njihovog bratstva i jedinstva u zajedničkom interesu, zajedno sa narodnostima sa kojima žive, ujedinili su se u saveznu republiku slobodnih i ravnopravnih naroda i narodnosti i stvorili socijalističku federativnu zajednicu radnih ljudi — Socijalističku Federativnu Republiku Jugoslaviju, u kojoj [...] ostvaruju i obezbeđuju socijalističke društvene odnose zasnovane na samoupravljanju radnih ljudi i zaštitu socijalističkog samoupravnog sistema, nacionalnu slobodu i nezavisnost, bratstvo i jedinstvo naroda i narodnosti, jedinstvene interese radničke klase i solidarnost radnika i svih radnih ljudi, mogućnosti i slobode za svestrani razvitak ljudske ličnosti i za zbližavanje ljudi i naroda i narodnosti [...]” (Uvod, Ustav iz 1974).

⁵¹ Ce terme peut être également compris comme synonyme de « minorité ».

⁵² „Zajemčuju se svakoj narodnosti da, radi ostvarivanja prava na izražavanje svoje narodnosti i kulture, slobodno upotrebljava svoj jezik i pismo, razvija svoju kulturu i da radi toga osniva organizacije i uživa druga ustavom utvrđena prava” (Član 247, Ustav iz 1974).

⁵³ „[...] prirodni kvazisocijalističkog modela državnog i društvenog ustrojstva u kojem su sve odluke kreirane u uskom krugu komunističke partije”.

⁵⁴ Dans la littérature française, plusieurs traductions de ces deux termes coexistent. Ainsi, la dénomination « narod » est plus fidèlement traduite en français par la notion de « peuple » que par celle de « nation ». Cette dernière a son équivalent en serbe « nacija ». Pourtant, le terme « narodnost » est dérivé du mot « narod » et par

l'appartenance ethnonationale et sont à distinguer de la notion de citoyenneté qui repose sur le critère territorial. Ce modèle s'aligne sur celui de l'Union soviétique qui regroupait nations et nationalités sous la dénomination commune de « peuple soviétique ». Néanmoins, Paul Garde (2004) avance que contrairement à « un peuple soviétique », en Yougoslavie, il existe des peuples yougoslaves, au pluriel. En revanche, il est intéressant de remarquer que dans le vocabulaire politique, il n'existait pas de terme pour désigner les minorités nationales. Pour Dejan Jović (2002), ni *narodi* (peuples) ni *narodnosti* (nationalités) n'étaient traités comme minorités malgré leur faible effectif sur un territoire. L'explication se trouve, selon lui, dans le concept d'autogestion sur lequel reposait le système politique yougoslave, car ce dernier impliquait l'autogestion de tous ou de presque tous. Il n'y avait alors pas de division en majorité et minorité.

La Constitution ne fournissait en effet pas de critères précis pour ces deux catégories. Or, en réalité, les *narodi* représentaient des peuples constitutifs d'une ou plusieurs républiques fédérées de la Yougoslavie fédérale (Serbes, Croates, Slovènes, Monténégrins, Macédoniens et Musulmans⁵⁵). Quant aux *narodnosti*, Radomir D. Lukić (1989, p. 29-34) souligne qu'il s'agissait des minorités issues de pays hors de la Yougoslavie (les Roumains, les Ruthènes, les Hongrois, les Albanais, les Slovaques). Il est aussi utile d'indiquer que la démarcation entre ces deux groupes ne résidait pas dans le critère numérique. Ainsi, le nombre d'Albanais au Kosovo ou de Hongrois en Voïvodine était supérieur aux Monténégrins ou aux Macédoniens au statut de peuples constitutifs. La différence majeure reposait, en fait, sur le droit des *narodi* à prétendre à une république autonome au sein de la fédération yougoslave. Or, il existait aussi une troisième catégorie de citoyens ne figurant pas dans la Constitution : les groupes ethniques. Cette dernière catégorie regroupait toutes les communautés n'appartenant pas aux deux premières, tout en étant dans une position inégale. Parmi eux, on comptait la communauté rom.

1.2. Les années 1990 : reconfiguration de la catégorie des minorités et leur reconnaissance entre la théorie et la pratique

En 1992, la dissolution de la RFSY a déclenché la création de la République fédérative de Yougoslavie (désormais RFY) qui englobait la Serbie et le Monténégro. Ces événements politiques vont opérer deux grands changements au sujet des minorités (Dubois, 2016). D'une

ailleurs s'éloigne de la traduction fréquente en français « nationalité ». Or, Dimitrijević note que, même en serbe, le terme « narodnost » représente un euphémisme qui n'a presque pas de sens (cité par Djordjević, 2004, p. 73). Pour ma part, j'utilise les traductions « peuple » (*narod*) et « nationalité » (*narodnost*).

⁵⁵ Les Musulmans ont été reconnus comme « peuple » en 1968 (Garde, 2004).

part, il s'agissait d'un passage du système monopartiste au système multipartiste. D'autre part, l'indépendance des républiques fédérées entraînait la reconfiguration des frontières et de la catégorie « minorités nationales ».

La centralisation du pouvoir par le parti unique, la Ligue des communistes, jusqu'à la fin des années 1980 va céder la place à un système multipartiste entraînant une ethnicisation politique. Dans un tel contexte, les minorités ont désormais la possibilité de s'affirmer en tant qu'acteurs politiques. Cette affirmation est provoquée, selon Nadège Ragaru (2007), par deux phénomènes : la chute du régime communiste et la promotion de la question minoritaire par les institutions internationales (Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (désormais OSCE), Conseil de l'Europe, Union européenne (désormais UE)). En effet, afin de prévenir et/ou gérer les conflits interethniques et de permettre l'adhésion des nouveaux membres, ces institutions ont élaboré des cadres juridiques et normatifs influençant la modalité de la gestion minoritaire en Europe de l'Est. C'est ainsi que Nadège Ragaru arrive à la conclusion que « les mobilisations identitaires ont acquis une légitimité renforcée dans l'arène internationale, ce qui a également facilité leur déploiement sur les scènes politiques locales » (2007, p. 7).

Le démantèlement de la Yougoslavie a entraîné l'indépendance des Républiques fédérées et, par ailleurs, un changement terminologique dans le champ des minorités, car les catégories « nations » et « nationalités » ont disparu. Il s'agit d'une reconfiguration symbolique des statuts, car les nations se retrouvent désormais parfois en tant que minorités dans un pays qui n'est plus le leur. Pour s'en tenir à un exemple : les Croates en Serbie constituent une minorité au même titre que les Serbes en Croatie. Dans la Constitution de la RFY, nous retrouvons, dès lors, le terme de minorité nationale. Pourtant, il est à noter une discordance terminologique entre la Constitution nationale (1990) et fédérale (1992). Si la dénomination de minorité nationale figure dans le document de 1992, dans celui de 1990, celle de nationalité est préservée et fait ainsi écho à la Constitution de la RFSY de 1974 (article 32).

La protection des identités des minorités, basée sur les principes d'égalité, de fraternité et d'unité, mais aussi sur celui de solidarité de tous les travailleurs entre eux, laisse désormais la place à un discours de reconnaissance des minorités nationales et de leurs droits et ce, conformément aux traités internationaux. Ainsi, l'article 11 stipule que :

La République fédérative de Yougoslavie reconnaît et garantit les droits des minorités nationales à la préservation, au développement et à l'expression de leurs particularités ethniques, culturelles, linguistiques et autres, ainsi qu'à

l'usage de leurs symboles nationaux, en conformité avec les traités internationaux⁵⁶ (Article 11, Constitution fédérale de 1992).

La reconnaissance et la garantie des droits à l'usage administratif des langues minoritaires, à l'éducation et à l'information dans leur langue, à l'organisation d'associations éducatives et culturelles, à la coopération avec les membres de leur nation dans d'autres pays, à l'emploi de leur langue dans les procédures devant les tribunaux ou toute autre instance, seront précisées dans les articles 15, 46, 47, 48 et 49. La lecture de ces textes laisse penser, et je partage en cela l'avis de Ksenija Djordjević (2004), que les minorités disposent d'une grande liberté dans tous les domaines.

Cependant, les passages constitutionnels en faveur des minorités nationales, mis en lien avec la période, très tourmentée, de transition rétrograde (Vujačić, 2012), nous invitent à la prudence. En effet, les années 1990 sont marquées par la forte montée du nationalisme, l'autonomie réduite des provinces du Kosovo et de la Voïvodine⁵⁷ (Constitution de 1990), la guerre, l'isolement du pays sur le plan international et enfin l'intervention de l'Organisation du traité de l'Atlantique Nord (OTAN). Le nationalisme serbe, relevant de la sphère étatique, peut être appréhendé de deux façons. D'une part, les dirigeants serbes aspirent à la construction d'un État national, unitaire et centralisé par l'unification de tous les Serbes sur le même territoire. D'autre part, ils sont en quête d'une nouvelle identité qui est « largement dominée par les conceptions nationalistes et ethniques basées sur le sang et le sol » (Janjić, 1997, p. 44), en dépit d'une réalité multiethnique de la Serbie. À titre d'illustration, il suffit de nous tourner vers les politiques linguistiques et éducatives particulièrement révélatrices des tendances nationalistes où deux éléments apparaissent. Tout d'abord, l'étude de la langue de l'environnement social, obligatoire pendant la période titiste, ne figure plus sur l'agenda des politiques linguistiques éducatives de la Serbie. Il est possible, pour Ljiljana Djurić, de lire cet aspect comme un « encouragement silencieux au nationalisme linguistique » (2015, p. 260)⁵⁸. Ensuite, Ksenija Djordjević (2004) met particulièrement en avant le fait que les programmes scolaires destinés à l'enseignement en langues minoritaires sont uniformisés et imprégnés d'une idéologie dominante, notamment des cours d'histoire, de géographie et de littérature. Par conséquent, la

⁵⁶ „Savezna Republika Jugoslavija priznaje i jamči prava nacionalnih manjina na očuvanje, razvoj i izražavanje njihove etničke, kulturne, jezičke i druge posebnosti, kao i na upotrebu nacionalnih simbola, u skladu sa međunarodnim pravom” (Član 11, Ustav iz 1992).

⁵⁷ Le gouvernement de Slobodan Milošević a supprimé l'autonomie des provinces du Kosovo et de la Voïvodine (garantie par la Constitution de 1974) dans les années 1990.

⁵⁸ „prećutno ohrabrivanje jezičkog nacionalizma” (Djurić, 2015, p. 260).

sauvegarde exclusive de l'identité nationale et culturelle par le biais de la langue mène forcément à l'assimilation de l'Autre.

En revanche, Dušan Janjić met en exergue la simulation de la démocratie figurant dans la Constitution, car cette dernière est « une expression normative du populisme nationaliste et autoritaire » (1997, p. 47). Dans la même lignée, Ksenija Djordjević constate :

Alors qu'avant, on parlait des droits des minorités, "le peu qui leur reste" est nommé aujourd'hui dans le jargon politique – "les privilèges". Les minorités ont commencé à se plaindre de plus en plus, mais pas seulement les minorités. Parmi les Serbes aussi, la politique répressive de Slobodan Milošević⁵⁹ a rencontré une forte opposition (Djordjević, 2004, p. 97).

Dans un tel climat, nous ne devrions pas nous étonner que les auteurs soient unanimes et que, malgré la reconnaissance officielle des droits des minorités, ces derniers ne soient en réalité pas respectés (Djordjević, 2004 ; Dérens, 2010 ; Vujačić, 2012). Goran Bašić et Katarina Crnjanski résumant ainsi la situation minoritaire à cette époque :

Au cours des années 1990, les moyens de financement des organisations et des institutions minoritaires, qui étaient chargées de la réalisation de leurs droits dans le système d'administration publique, sont coupés. En même temps, l'ethnicisation politique et le populisme utilisés par le gouvernement de l'époque comme la technique de mobilisation des électeurs et les conflits avec les voisins ont provoqué, outre le sentiment général d'insécurité des citoyens, l'exacerbation de la distance, l'animosité et la méfiance entre les communautés ethniques dans le pays⁶⁰ (Bašić et Crnjanski, 2006, p. 30).

1.3. La chute du régime autoritaire : un renouveau des politiques minoritaires et le statut officiel des Roms comme minorité nationale

Le cinq octobre 2000 « a marqué le début d'une nouvelle façon de percevoir le rapport envers les minorités⁶¹ » (Lošonc, 2008, p. 39). L'Opposition démocratique de la Serbie a aboli le régime autoritaire de Slobodan Milošević et a instauré des conditions favorables pour une transition complète du pays (Vujačić, 2012). Cette dernière comprend aussi la transition culturelle et par ailleurs la construction identitaire du pays et des politiques minoritaires. Ainsi,

⁵⁹ Président de la République de Serbie de 1989 à 1997 et de la République fédérative de Yougoslavie de 1997 à 2000.

⁶⁰ „Tokom devete decenije XX veka razorene su osnove finansiranja manjinskih matica i udruženja, kao i institucija koje su u sistemu javne uprave bile nadležne za ostvarivanje njihovih prava. Istovremeno etnifikacije politike i populizam koji je tadašnja vlast koristila kao tehniku mobilizacije birača, te sukobi sa susedima uslovlili su pored osećanja opšte nesigurnosti građana i sve veću distancu, animozitete i nepoverenje između etničkih zajednica u zemlji” (Bašić et Crnjanski, 2006, p. 30).

⁶¹ „je otvorio vrata ka novom shvatanju odnosa prema manjinama” (Lošonc, 2008, p. 39).

une nouvelle politique est inaugurée par la volonté du nouveau pouvoir d'ouvrir la Serbie⁶² au monde, mais aussi à l'intérieur. Selon Ilija Vujačić (2012), cette nouvelle politique minoritaire ne tire pas seulement son origine des conceptions démocratiques et des droits de l'Homme, mais aussi de la participation active des minorités dans la destruction de l'ancien régime, qui reposait sur l'intolérance et la discrimination ethnique.

Dès lors, la volonté de construire un pays démocratique, dans le respect de la diversité et de la protection des droits de la population minoritaire, peut se lire dans des actions orientées vers l'extérieur et l'intérieur du pays. Ainsi, sur le plan international, la Serbie adhère aux institutions comme l'Organisation des Nations Unies (ONU) (en 2000) et le Conseil de l'Europe (en 2003) et s'oblige à respecter les documents internationaux concernant la protection des minorités nationales. Elle signe et ratifie la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales en 2001, la Convention de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales en 2003 (ratification en 2004) et adopte les documents de l'OSCE destinés aux minorités nationales : les Recommandations de La Haye concernant les droits des minorités à l'éducation, les Recommandations d'Oslo concernant les droits linguistiques des minorités nationales, et les Recommandations de Lund sur la participation effective des minorités nationales à la vie publique (Pejnović, 2014). En 2005, et ensuite en 2014, la Serbie a également signé et ratifié la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires par laquelle elle s'oblige à appliquer l'article traitant de l'enseignement des langues minoritaires ou régionales (article 8)⁶³.

Or, toutes ces actions font aussi partie du projet de la Serbie d'intégrer l'UE. Dans cette optique, il convient de mentionner qu'en 2003, la Serbie est reconnue comme candidate potentielle à l'adhésion à l'UE lors du sommet du Conseil européen de Thessalonique. Elle candidate ensuite officiellement en 2009 afin d'obtenir ce statut en 2012⁶⁴. La Commission européenne porte une attention particulière à la protection politique des droits des minorités nationales pour les pays nouvellement candidats de l'Europe centrale et orientale. Ainsi, cette importance peut se lire dès la première condition de l'intégration d'un pays à l'UE : « la stabilité d'institutions garantissant la démocratie, l'état de droit, les droits de l'Homme et le respect des

⁶² À cette époque-là, la Serbie fait partie de l'union avec le Monténégro (l'Union d'États de Serbie-et-Monténégro, en 2003, qui a succédé à la République fédérale de Yougoslavie fondée en 1963). En 2006, le Monténégro devient un État indépendant.

⁶³ Article disponible en ligne, URL : <https://rm.coe.int/168007c07e> [consulté le 25 septembre 2020].

⁶⁴ Cf. article de la Commission européenne en ligne, URL : <https://tinyurl.com/3abtmm54> [consulté le 25 septembre 2020].

minorités et leur protection⁶⁵ ». De même, dans un article sur les politiques d'élargissement de l'UE, Alain Servantie met en exergue le fait que « l'UE, entre 1993 et 2007, a fréquemment invoqué le critère du respect des minorités comme une des conditions politiques nécessaires à l'ouverture de négociations d'adhésion » (Servantie, 2010, p. 52).

La nouvelle politique minoritaire est instituée par l'élaboration et l'adoption de la loi sur la protection des droits et des libertés des minorités nationales⁶⁶ en 2002 et la Charte des droits de l'homme et des minorités en 2003⁶⁷. La loi, conforme aux principes de Convention-cadre du Conseil de l'Europe, explicite la manière dont les droits individuels et collectifs, garantis par la Constitution et les documents internationaux adoptés, se réalisent. Dans cette optique, les minorités se voient octroyer les droits suivants :

- Avoir et utiliser publiquement et officiellement leurs symboles nationaux.
- Utiliser librement leur langue, dans le domaine privé et public.
- Le droit à l'usage officiel de leur langue (à condition que la population minoritaire représente au moins 15 % de la population totale dans une commune).
- Exprimer librement, préserver et développer leur culture et leurs traditions ; fonder des établissements, des sociétés et des associations à des fins artistiques et scientifiques.
- Scolariser leurs enfants dans la langue maternelle dans les établissements d'éducation maternelle, primaire et secondaire ; fonder des établissements, des écoles ou des universités privés où l'enseignement s'effectue en langues minoritaires.

Le terme de minorité nationale y est préservé et pour la première fois, les critères de définition d'un groupe minoritaire au sein du territoire serbe en termes juridiques apparaissent. Ainsi, dans l'article 2, nous pouvons lire :

Au sein de cette loi, est considérée comme minorité nationale tout groupe de citoyens de la République fédérale de Yougoslavie étant en nombre significatif, et bien que représentant une minorité sur le territoire de la République fédérative de Yougoslavie, appartenant à un groupe de résidents ayant une longue et forte relation avec le territoire de la République fédérale de Yougoslavie et qui possède des caractéristiques telles que la langue, la culture, l'appartenance nationale ou ethnique, l'origine ou la religion, qui le différencient de la majorité de la population, et dont les membres sont soucieux de consolider collectivement leur identité commune, y compris leur

⁶⁵ Article disponible en ligne, URL : <https://tinyurl.com/yd28pcby> [consulté le 25 septembre 2020].

⁶⁶ Zakon o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina.

Cette loi est toujours en vigueur. Document disponible en ligne, URL : <https://urlz.fr/mJdS> [consulté le 25 septembre 2020].

⁶⁷ Povelja o ljudskim i manjinskim pravima i građanskim slobodama.

culture, leur tradition, leur langue et leur religion⁶⁸ (Article 2, Loi sur la protection des droits et des libertés des minorités nationales).

Il est à remarquer que les critères adoptés pour la définition d'une minorité nationale sont doubles, d'ordre objectif : la distinction linguistique, culturelle, nationale ou ethnique, religieuse ou d'origine de la population majoritaire – d'ordre subjectif : la volonté de préserver son identité. En outre, une longue et forte relation avec le territoire serbe est nécessaire. Pourtant, le critère de nombre reste assez flou. Cette définition efface alors la fluctuation terminologique apparue dans les années 1990 (cf. *supra*, p. 108) et octroie le statut officiel de minorité aux nations (les Croates, les Slovènes, les Macédoniens et les Bosniaques) et aux groupes ethniques (les Juifs, les Roms, etc.). Actuellement, le registre des conseils nationaux dénombre vingt-quatre minorités nationales en Serbie dont l'illustration est présentée dans la figure ci-dessous.

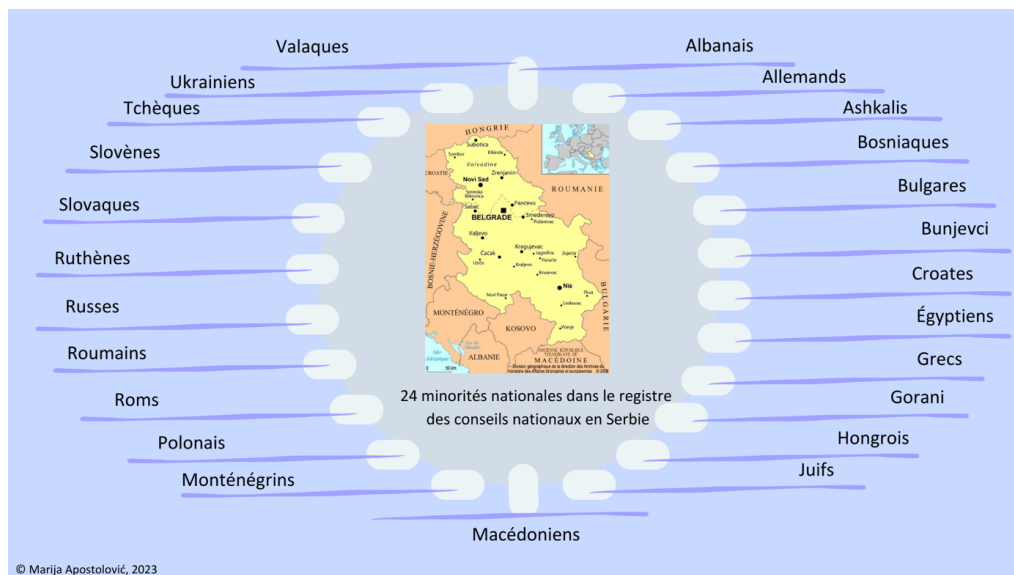


Figure 3 : Minorités nationales en Serbie

Cette loi s'avère particulièrement importante pour les Roms, car elle leur confère le statut de minorité et leur ouvre la possibilité d'avoir des droits. En effet, pendant la RFSY, cette population n'appartenait à aucune catégorie reconnue officiellement par l'État. N'ayant ni

⁶⁸ „Nacionalna manjina u smislu ovog zakona je svaka grupa državljana Savezne Republike Jugoslavije koja je po brojnosti dovoljno reprezentativna, iako predstavlja manjinu na teritoriji Savezne Republike Jugoslavije, pripada nekoj od grupa stanovništva koje su u dugotrajnoj i čvrstoj vezi sa teritorijom Savezne Republike Jugoslavije i poseduje obeležja kao što su jezik, kultura, nacionalna ili etnička pripadnost, poreklo i veroispovest, po kojima se razlikuje od većine stanovništva, i čiji se pripadnici odlikuju brigom da zajedno održavaju svoj zajednički identitet, uključujući kulturu, tradiciju, jezik ili religiju. Nacionalnim manjinama u smislu ovog zakona smatraće se sve grupe državljana koje se nazivaju ili određuju kao narodi, nacionalne ili etničke zajednice, nacionalne ili etničke grupe ; nacionalnosti i narodnosti, a ispunjavaju uslove iz stava 1 ovog člana” (Član 2, Zakon o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina).

territoire ni langue standardisée, cette communauté ne pouvait pas, *de facto*, être catégorisée comme minorité nationale (Acković, 2001). C'est pourquoi les premières revendications des Roms⁶⁹, à la fin des années 1960, portent sur le droit à la nation. En exprimant sa devise « Nous sommes une nation, pas des Tsiganes⁷⁰ » (Acković, 2001, p. 49), Slobodan Berberski, activiste rom, affiche clairement son objectif : la constitution de la nation rom qui permettra, par ailleurs, la reconnaissance d'un droit à la nationalité en RFSY. Pourtant, malgré plusieurs demandes en la matière, la position législative des Roms restera irrésolue jusqu'à la fin du XX^e siècle.

À la lumière des informations avancées ci-dessus, le terme « nouvelle politique minoritaire » renvoie à un renouveau politique des minorités nationales largement fondé sur les traités internationaux. Étant donné que le pouvoir politique, dans les années 2000, aspire à la construction d'un pays démocratique, il reste à savoir comment la Serbie va désormais intégrer les minorités nationales dans son espace.

1.4. Les nouvelles politiques et intégration des minorités en Serbie : quels soubassements idéologiques ?

D'après Alexandre Duchêne (2008), dans le domaine de la gestion des minorités, trois types d'orientations possibles se présentent à un État-nation. La première renvoie à la reconnaissance des minorités : l'État évite ainsi le séparatisme, mais risque de s'éloigner de ses idéaux nationaux. La deuxième, c'est celle de l'assimilation : l'État maintient ses principes de nature homogène, mais risque d'engendrer les mouvements séparatistes. Enfin, la dernière orientation porte sur la promotion de la diversité nationale : l'État choisit de poursuivre les objectifs communs avec ceux des minorités. Quelle alternative la Serbie choisira-t-elle ? Cette question peut être appréhendée sous l'angle constitutionnel.

1.4.1. République de Serbie : État du peuple serbe

André Liebich ne s'étonne pas que les minorités cherchent leur place dans la Constitution étatique, car cette dernière représente « le miroir idéal de la société qui la promulgue » (1997, p. 170). Puisqu'il s'agit d'un document suprême d'un État, qui exprime ses valeurs, ses aspirations, son organisation et compte tenu du poids qui lui est attribué, je me

⁶⁹ Leur début est annoncé par les mots de Slobodan Berberski, président de l'association « Rom » fondée en 1969, qui revendique le droit à la nation pour son peuple (Jakšić et Bašić, 2005).

⁷⁰ „Nacija smo, a ne Cigani” (Acković, 2001, p. 49).

propose de partir de la Constitution en vigueur⁷¹ pour analyser et comprendre les relations de la Serbie avec les minorités nationales et la place qu'elles ont dans la société serbe.

L'article 1 donne ainsi la définition de l'État serbe :

La République de Serbie est **l'État du peuple serbe et de tous les citoyens qui y habitent**, fondé sur le droit et la justice sociale, sur les principes de démocratie civile, les droits de l'Homme et des minorités et leurs libertés ainsi que sur l'appartenance aux principes et aux valeurs européennes⁷² (Article 1, Constitution de 2006, mon soulignement).

La lecture de cet extrait laisse un certain flou concernant le principe retenu par l'État : s'agit-il d'un État national ou d'un État civique ? Ou plutôt d'une position médiane ? En tout état de cause, la Serbie est, en premier lieu, un État de la nation serbe et puis des autres groupes ou peuples. Dans sa définition, elle réinvestit alors la formule constitutionnelle « la nation titulaire + "le reste" » constituant la base de la politique du nationalisme constitutionnel⁷³ choisie par la majorité des pays postcommunistes (Jovanović A., 2007). En poursuivant la lecture, l'hégémonie de la population majoritaire se dégage. Ainsi, les symboles étatiques traduisent un lien étroit avec le peuple serbe. L'article 7 indique : « Le drapeau de la République de Serbie existe et s'utilise en tant que drapeau national [du peuple] et drapeau étatique. [...] L'hymne de la République de Serbie est le chant solennel "Dieu de justice"⁷⁴ ». Le drapeau du pays est alors identique à celui du peuple serbe. L'hymne *Dieu de justice* (Bože pravde) est encore plus évocateur du lien organique entre le symbole de la Serbie et la nation serbe. Un rapide survol de son texte⁷⁵ permet de constater qu'il parle de la justice pour le peuple serbe, à savoir pour la majorité. En ce sens, l'hymne regorge d'expressions comme « bateau serbe » (srpski brod), « terre serbe » (srpska zemlja), « peuple serbe » (srpski rod), « frères serbes » (srpska braća), « branche serbe » (srpska grana), « gloire serbe » (srpska slava), « patrie serbe » (srpska otadžbina). Comme cela a déjà été dit (cf. *supra*, p. 113), les minorités ont le droit d'avoir et d'utiliser leurs propres symboles nationaux. Toutefois, ces derniers doivent être distincts de

⁷¹ Document disponible en ligne, URL : https://www.paragraf.rs/propisi/ustav_republike_srbije.html [consulté le 15 janvier, 2021].

⁷² „Republika Srbija je država srpskog naroda i svih građana koji u njoj žive, zasnovana na vladavini prava i socijalnoj pravdi, načelima građanske demokratije, ljudskim i manjinskim pravima i slobodama i pripadnosti evropskim principima i vrednostima” (Član 1, Ustav iz 2006).

⁷³ La politique du nationalisme constitutionnel se définit comme « structure constitutionnelle et juridique qui privilégie les membres d'une nation ethnique par rapport à d'autres habitants d'un État » (Hayden, M., 1992, p. 655, cité par Jovanović A., 2007, p. 286).

⁷⁴ „Zastava Republike Srbije postoji i koristi se kao Narodna zastava i kao Državna zastava. Himna Republike Srbije jeste svečana pesma „Bože pravde” (Član 7, Ustav iz 2006).

⁷⁵ Les paroles de l'hymne national « Dieu de justice » disponibles en ligne, URL : https://fr.wikipedia.org/wiki/Bo%C5%BEE_Pravde [le 15 janvier 2021].

ceux des autres pays (par ex. le drapeau de la minorité hongroise doit être différent de celui de la Hongrie) et ils doivent, lors des manifestations officielles, obligatoirement figurer avec les symboles serbes. De la même façon, l'article 10 affirme la domination de la langue serbe sur les langues minoritaires. Ainsi, la langue officielle du pays est le serbe et l'alphabet officiel, le cyrillique. L'usage administratif d'autres langues et alphabets est réglementé par les lois.

Une telle conception de l'État instaure d'emblée une fragmentation nationale entre la population serbe et les autres. Or, si on s'interroge sur la nature du multiculturalisme en Serbie, force est de constater que la définition de l'État sur l'ethnicité est de prime abord peu compréhensible. Je rejoins en cela le constat et l'étonnement de Nikola Beljinac (2013) selon lequel la définition juridique de « minorité nationale » indique qu'il s'agit d'une population qui entretient une relation longue et solide avec le territoire serbe, au moins aussi longue et solide que celle de la nation majoritaire et le territoire. Dans un tel contexte, pourquoi identifier l'État au peuple serbe ?

Les chercheurs (Morar 2006 ; Stanković-Pejnović, 2010 ; Vujačić, 2012) sont unanimes sur le fait que cette approche n'est pas étonnante si on prend en compte la trajectoire historique particulière, non seulement de la Serbie et des Balkans, mais d'une majorité des pays de l'Europe centrale et orientale. En effet, la diversité culturelle dans cette région résulte d'une dynamique historique et sociopolitique complexe. Ainsi, la disparition des empires multiethniques (russe, ottoman et des Habsbourg), les deux Guerres mondiales, mais aussi régionales et la désintégration des fédérations communistes ont constamment redessiné des frontières étatiques, culturelles et nationales, ce qui a influencé les mouvements d'affirmations nationales et l'aspiration à l'autodétermination des peuples. Les conflits yougoslaves et la montée du nationalisme en Serbie dans les années 1990 en sont un récent témoignage, particulièrement frappant. Par l'impossibilité constante de faire coïncider les frontières étatiques et nationales et de constituer un État-nation, le besoin de l'affirmation de soi reste inassouvi dans cette partie de l'Europe. Il en résulte donc, après l'effondrement du régime communiste, la définition d'un Nous collectif, caractérisé en termes exclusivistes.

1.4.2. Les minorités : une question à part, une question de tolérance

La fragmentation de la population en deux catégories bien distinctes (majoritaire et minoritaire) est notamment mise en avant dans la deuxième partie de la Constitution. En effet, toute une section porte sur les droits des minorités. On constate que l'accent est mis sur leurs particularités, à savoir leurs différences ethniques, culturelles, linguistiques et religieuses.

D'une part, la Serbie s'engage dans la voie de la compréhension, du respect, de la tolérance de ces différences. De manière générale, elle s'efforce de cultiver un esprit de tolérance, de collaboration et de dialogue interculturel :

Par des mesures dans l'éducation, la culture et l'information publique, la République de Serbie incite à la compréhension, à la prise en compte et au respect des différences dues aux spécificités de l'identité ethnique, culturelle, linguistique ou religieuse⁷⁶ (Article 48, Constitution de 2006).

Dans le domaine de l'éducation, de la culture et de l'information, la Serbie encourage l'esprit de tolérance et de dialogue interculturel et prend des mesures efficaces en vue d'améliorer le respect, la compréhension et la collaboration mutuelle entre toutes les personnes qui habitent sur son territoire, en dépit de leur identité ethnique, culturelle, linguistique ou religieuse⁷⁷ (Article 81, Constitution de 2006).

En s'attardant sur ces deux articles, on relève une prédominance des termes de tolérance, de respect et de compréhension. Ces lignes créent alors l'impression qu'en dépit de la fragmentation nationale et de la domination de la population majoritaire avancées dans la première partie de la Constitution, la Serbie veut s'ouvrir à la diversité en s'engageant dans un dialogue interculturel.

D'autre part, l'État garantit aux minorités le droit à la préservation de leur spécificité par le biais des Conseils nationaux. Ce droit est détaillé dans l'article 79 :

Les membres des minorités nationales ont le droit : à l'expression, la préservation, la culture, le développement et l'expression publique de leur spécificité nationale, ethnique, culturelle et religieuse ; à l'usage de leurs symboles dans les lieux publics ; à l'usage de leur langue et de leur alphabet ; à ce que dans les milieux où ils constituent la majorité de la population, les organes étatiques, les organisations à qui sont confiées les autorisations publiques, les organes des provinces autonomes et les unités d'autonomies locales mènent les procédures dans leurs langues ; à l'éducation dans leur langue dans les établissements étatiques et les provinces autonomes ; à la création d'établissements éducatifs privés ; d'utiliser leurs prénom et nom dans leur langue ; que dans les milieux où ils constituent la majorité de la population, les noms locaux traditionnels, les noms des rues, des agglomérations et les signes topographiques soient inscrits dans leur langue ; à l'information impartiale en leur langue y compris le droit à l'expression, la réception, l'envoi et l'échange d'informations et d'idées ; à la création de leurs

⁷⁶ „Merama u obrazovanju, kulturi i javnom obaveštavanju, Republika Srbija podstiče razumevanje, uvažavanje i poštovanje razlika koje postoje zbog posebnosti etničkog, kulturnog, jezičkog ili verskog identiteta njenih građana” (Član 48, Ustav iz 2006).

⁷⁷ „U oblasti obrazovanja, kulture i informisanja Srbija podstiče duh tolerancije i međukulturnog dijaloga i preduzima efikasne mere za unapređenje uzajamnog poštovanja, razumevanja i saradnje među svim ljudima koji žive na njenoj teritoriji, bez obzira na njihov etnički, kulturni, jezički ili verski identitet” (Član 81, Ustav iz 2006).

propres services d'informations publiques en conformité avec la loi⁷⁸ (Article 79, Constitution de 2006).

Dans cette perspective, le statut de minorité dans la Constitution est déterminé par le droit des minorités à l'autonomie culturelle et la constitution de conseils nationaux. Toutefois, comme le remarque Chloé Dubois :

La reconnaissance d'un statut spécifique et l'attribution de droits particuliers aux minorités nationales (notamment le droit à l'autonomie culturelle) vont de pair avec la réaffirmation de la position dominante de la nation serbe. [...] On est dans un schéma de « domination symbolique » dans lequel la suprématie de la nation majoritaire vis-à-vis des minorités est imposée légitimement (Dubois, 2016, p. 168-169).

Il est aussi important de remarquer que, malgré les aspirations à une communication interculturelle, la constitution dégage une perception à la fois exclusive et tolérante à l'égard des minorités nationales. L'accent mis sur les différences et sur les droits ne laisse aucune place à la construction d'un projet sociétal commun. Les minorités sont, avant tout, perçues comme des entités closes, ce qui révèle un caractère ségrégationniste de la gestion du multiculturalisme en Serbie. Il est maintenant question de savoir comment cette reconnaissance des spécificités des minorités se traduit dans le système éducatif.

2. Les politiques linguistiques et éducatives et la reconnaissance des minorités nationales en Serbie

Après avoir saisi la place des minorités dans la société serbe et le rapport de l'État à l'égard de cette population, il est question dans cette section de comprendre la nature de la reconnaissance des spécificités des minorités nationales dans le système éducatif serbe. Pour ce faire, je partirai d'abord de différentes modalités d'éducation destinées aux membres appartenant aux minorités nationales. Dans un deuxième temps, j'examinerai le curriculum national afin de cerner de plus près la manière dont la reconnaissance des spécificités des populations minoritaires se manifeste dans les programmes d'enseignement.

⁷⁸ „Pripadnici nacionalne manjine imaju pravo: na izražavanje, čuvanje, negovanje, razvijanje i javno izražavanje nacionalne, etničke, kulturne i verske posebnosti; na upotrebu svojih simbola na javnim mestima; na korišćenje svog jezika i pisma; da u sredinama gde čine značajnu populaciju, državni organi, organizacije kojima su poverena javna ovlašćenja, organi autonomnih pokrajina i jedinica lokalne samouprave vode postupak i na njihovom jeziku; na školovanje na svom jeziku u državnim ustanovama i ustanovama autonomnih pokrajina; na osnivanje privatnih obrazovnih ustanova; da na svome jeziku koriste svoje ime i prezime; da u sredinama gde čine značajnu populaciju, tradicionalni lokalni nazivi, imena ulica, naselja i topografske oznake budu ispisane i na njihovom jeziku; na potpuno, blagovremeno i nepristrasno obaveštavanje na svom jeziku, uključujući i pravo na izražavanje, primanje, slanje i razmenu obaveštenja i ideja; na osnivanje sopstvenih sredstava javnog obaveštavanja, u skladu sa zakonom” (Član 79, Ustav iz 2006).

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il est utile de présenter brièvement le système éducatif serbe, notamment l'enseignement primaire qui constitue la focale de cette recherche. L'enseignement primaire dure huit ans et est découpé en 2 cycles. Le 1^{er} cycle va de la 1^{re} à la 4^e (les élèves âgés de 6 ans et 1/2 à dix ans et 1/2). Les matières sont enseignées par un professeur des écoles qui est chargé d'une classe regroupant les mêmes élèves d'une année à l'autre. Le 2^e cycle englobe les classes de la 5^e à la 8^e (les élèves sont âgés de 10 ans et 1/2 à 14 ans et 1/2). Chaque matière est enseignée par un professeur spécialiste dans son domaine. Quant à l'enseignement secondaire, il se présente, globalement, comme un enseignement secondaire général (lycée), qui dure quatre ans, et comme un enseignement secondaire professionnel, qui dure trois ou quatre ans. Un tableau comparatif de l'enseignement primaire serbe avec le système français, en fonction des cycles d'enseignement, est présenté ci-dessous.

École primaire en Serbie			École élémentaire + collège en France		
	Classe	Âge	Classe	Âge	
Cycle 1	1 ^{re}	6 ^{1/2} – 7 ^{1/2} ans	CP	6 – 7 ans	Cycle 2
	2 ^e	7 ^{1/2} – 8 ^{1/2} ans	CE1	7 – 8 ans	
	3 ^e	8 ^{1/2} – 9 ^{1/2} ans	CE2	8 – 9 ans	
	4 ^e	9 ^{1/2} – 10 ^{1/2} ans	CM1	9 – 10 ans	Cycle 3
Cycle 2	5 ^e	10 ^{1/2} – 11 ^{1/2} ans	CM2	10 – 11 ans	
	6 ^e	11 ^{1/2} – 12 ^{1/2} ans	6 ^e	11 – 12 ans	
	7 ^e	12 ^{1/2} – 13 ^{1/2} ans	5 ^e	12 – 13 ans	Cycle 4
	8 ^e	13 ^{1/2} – 14 ^{1/2} ans	4 ^e	13 – 14 ans	
			3 ^e	14 – 15 ans	

Tableau 4 : Enseignement primaire (école primaire) en Serbie comparé au système éducatif français (école élémentaire + collège) par cycle d'enseignement

2.1. Les langues minoritaires dans l'éducation et la reconnaissance des particularités des minorités nationales

Quelles sont les modalités d'éducation destinées aux minorités nationales ? Quel est leur caractère ? Telles sont les questions auxquelles je vais tenter d'apporter des éléments de réponse dans la section qui suit.

2.1.1. Enseignement dans les langues minoritaires : vers une fracture linguistique et sociale

Comme nous l'avons déjà vu, la Constitution reconnaît aux minorités nationales la préservation de leurs spécificités. Dans le domaine de l'éducation, cela se traduit par le droit à l'éducation en langue maternelle. Ainsi, la loi sur les fondements du système éducatif de 2009 prévoit les dispositions suivantes :

Pour les membres des minorités nationales, l'éducation s'effectue en langue, à savoir en parler (dans le texte qui suit : langue de minorité nationale) et en alphabet de la minorité nationale.

Pour les membres des minorités nationales, l'éducation peut s'effectuer de manière bilingue en langue et alphabet de la minorité nationale et en langue serbe, ceci en conformité avec la loi particulière.

Quand l'éducation s'effectue en langue minoritaire, étrangère ou de manière bilingue, l'étude de la langue serbe est obligatoire⁷⁹ (Article 12, Loi sur les fondements du système éducatif de 2009).

Cet article met en avant trois types d'enseignement destinés aux minorités : une éducation complète dans leur langue maternelle, en serbe ou une éducation bilingue. Ces deux derniers modèles sont appliqués dans les situations où les conditions pour assurer la scolarisation en langue minoritaire ne sont pas encore mises en place⁸⁰. Si les élèves appartenant aux minorités nationales sont scolarisés complètement ou partiellement dans leur langue maternelle, l'apprentissage de la langue serbe reste obligatoire. Il est à noter que l'intégration se fait donc

⁷⁹ „Za pripadnike nacionalne manjine obrazovno-vaspitni rad ostvaruje se na jeziku, odnosno govoru (u daljem tekstu: jezik nacionalne manjine) i pismu nacionalne manjine.

Za pripadnike nacionalne manjine obrazovno-vaspitni rad može da se izvodi i dvojezično na jeziku i pismu nacionalne manjine i na srpskom jeziku, a u skladu sa posebnim zakonom.

Kada se obrazovanje stiče na jeziku nacionalne manjine, stranom jeziku ili dvojezično, učenje srpskog jezika je obavezno” (Član 12, Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja).

Article disponible en ligne, URL : <https://urlz.fr/nDc3> [consulté le 28 septembre 2020].

⁸⁰ Il est à noter que le modèle d'éducation bilingue est presque inexistant dans le système éducatif serbe. Les raisons d'une telle situation, selon Julijana Vučo et Aleksandra Begović (2017), sont de diverses natures : l'intérêt des parents et des élèves, l'éducation des enseignants, le niveau de maîtrise de deux langues dans l'enseignement par les enseignants, les problèmes organisationnels, politiques, etc. L'attitude de certains représentants des Conseils nationaux des minorités constitue un obstacle important dans la réalisation de ce type d'éducation. En effet, ils considèrent notamment que l'éducation bilingue peut affecter le rapport des élèves envers leur langue maternelle et leur culture (minoritaires) et, par ailleurs, leur identité nationale.

par le biais de l'apprentissage de la langue nationale. Cependant, si nous nous penchons sur le plan et le programme d'enseignement primaire et observons plus en détail l'effectif horaire des cours et les objectifs de cet enseignement, deux constats sont à relever. D'une part, le volume horaire accordé au serbe comme langue non maternelle (désormais SLNM) est assez faible. Ainsi, en première et deuxième classe, le serbe est étudié deux fois par semaine pour passer à un rythme de trois fois par semaine de la troisième à la huitième classe⁸¹. Au lycée, le volume horaire revient à deux cours par semaine⁸². Pour une meilleure compréhension, je propose un tableau comparatif de la part consacrée chaque semaine à l'enseignement du serbe comme langue non maternelle, de la langue maternelle (minoritaire) et des langues étrangères.

	École primaire		Lycée (général)
	1 ^{re} – 5 ^e classe	6 ^e – 8 ^e classe	1 ^{re} – 4 ^e année
Volume horaire hebdomadaire de l'enseignement de la LM	3,75h	3h	3h (en moyenne ; en fonction de l'année et de la filière)
Volume horaire hebdomadaire de l'enseignement du SLNM	1 ^{re} – 2 ^e classe	3 ^e – 8 ^e classe	1,5h
	1,5h	2,25h	
Volume horaire hebdomadaire de l'enseignement des LE	1,5h		45min-1,5h (en fonction de l'année et de la filière)

Tableau 5 : La part consacrée chaque semaine à l'enseignement du SNLM, de la LM et des LE

L'aperçu du volume hebdomadaire consacré à l'enseignement du SLNM et aux LE met en lumière leur rapprochement. Ce constat laisse dès lors l'impression que le SLNM est envisagé comme une LE malgré le fait qu'il doit permettre l'intégration linguistique et culturelle des minorités en Serbie. Cela m'amène au deuxième point : le niveau visé par l'apprentissage du serbe remet en question l'intégration réussie revendiquée par l'objectif d'apprentissage de cette

⁸¹ Le règlement sur le plan et le programme pour le premier cycle d'enseignement élémentaire disponible en ligne, URL : <http://www.dmaksimovic.edu.rs/pdf/pravilnici/pravilnik-prvi-ciklus.pdf> [consulté le 28 septembre 2020].

⁸² Le règlement sur le plan et le programme pour le lycée général disponible en ligne, URL : <https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2020/08/pravilnik-gimnazija.pdf> [consulté le 28 septembre 2020].

langue. En effet, une communication au niveau élémentaire pourrait-elle permettre une intégration réussie ?

L'objectif de l'apprentissage du serbe comme langue non maternelle doit permettre à l'élève d'utiliser la langue serbe au niveau élémentaire de la communication orale et écrite en vue d'une intégration réussie dans la vie de la communauté et de la réalisation des droits civils et des obligations ainsi que le développement de l'interculturalité comme valeur essentielle de la société démocratique⁸³ (Le règlement sur le plan et le programme pour le premier cycle d'enseignement élémentaire, 2018).

Une telle politique corrobore dès lors la fracture linguistique à l'origine d'une fracture sociale (Calvet, 2006) entre la population minoritaire et majoritaire. En effet, elle contribue au bilinguisme soustractif,⁸⁴ car elle favorise le développement des compétences inégales en deux langues. Concrètement, les membres des minorités nationales qui suivent une éducation en langue maternelle deviennent plus compétents dans leur langue première qu'en serbe. En pratique, ces élèves ne sont pas en mesure de développer une compétence suffisante pour continuer leur scolarisation en serbe dans l'enseignement supérieur ou de chercher un emploi en dehors de leur communauté. L'étude de Karolina Lendák-Kabók et Imre Lendák (2017) auprès d'étudiantes d'origine hongroise en est une bonne illustration. Cette recherche démontre les difficultés et les barrières linguistiques auxquelles ces femmes font face dans l'enseignement supérieur à cause de leur faible maîtrise de la langue serbe. La fracture sociale se traduit alors, entre autres, par le repli de la population minoritaire sur sa communauté. Les minorités pouvant bénéficier d'une éducation dans leur langue maternelle sont : les Albanais, les Bosniaques, les Hongrois, les Roumains, les Ruthènes, les Slovaques, les Croates et les Bulgares.

En revanche, quand l'éducation des minorités nationales se réalise en langue serbe - pour les Bunjevci, les Valaques, les Allemands, les Roms, les Slovènes, les Ukrainiens, les Tchèques et les Macédoniens – la préservation de leur identité culturelle et nationale est assurée par la possibilité d'étudier leur langue maternelle :

⁸³ „Cilj učenja srpskog kao nematrnjeg jezika jeste osposobljavanje učenika da se služi srpskim jezikom na osnovnom nivou u usmenoj i pisanoj komunikaciji radi kasnijeg uspešnog uključivanja u život zajednice i ostvarivanja građanskih prava i dužnosti, kao i uvažavanje srpske kulture i razvijanje interkulturalnosti kao temeljne vrednosti demokratskog društva” (Pravilnik o planu i programu za prvi ciklus osnovnog obrazovanja, 2018).

⁸⁴ Il est utile de rappeler que, selon Rodrigue Landry et Réal Allard (1994, 1996), les facteurs qui déterminent la nature du bilinguisme, additif (un certain équilibre entre deux langues) ou soustractif (concurrence entre deux langues), sont d'ordre sociologiques et (socio)psychologiques. Au niveau sociologique, il faut prendre en compte le capital démographique, politique, économique et culturel d'une communauté linguistique. Le niveau socio-psychologique représente le réseau individuel de contact linguistique (contacts interpersonnels, contacts par les médias, soutien éducatif). Enfin, les facteurs psychologiques englobent la compétence linguistique et la disposition cognitivo-affective (croyances et identité).

Quand l'enseignement se réalise en langue serbe, pour l'élève appartenant à la minorité nationale, l'étude de la langue maternelle avec des éléments de culture nationale est organisée en tant que programme facultatif⁸⁵ (Article 12, Loi sur les fondements du système éducatif de 2009).

Il n'existe alors aucune possibilité pour les élèves serbes, ou les élèves appartenant à une autre minorité, d'étudier une langue minoritaire. Cette dimension des politiques linguistiques éducatives contribue de fait à la fracture linguistique et sociale. Il est utile de préciser que, dans les années 1970 et 1980, l'étude de la langue minoritaire, appelée à cette époque « langue de l'environnement social », était obligatoire pour la population dominante dans les milieux hétérogènes. Pour Ljuljana Djurić (2017), l'apprentissage de cette langue permettait, en effet, le renforcement de l'unité et de la fraternité revendiqué par Tito (cf. *supra*, p. 106). Il s'agissait alors d'une politique revendicatrice de réciprocité entre l'apprentissage des langues minoritaires et celui des langues majoritaires. Comme nous le montre Dubravko Skiljan (1988), cela permettait aux populations, notamment habitant en Voïvodine⁸⁶, de choisir leur langue de communication.

Il est intéressant d'indiquer que la matière « langue de l'environnement social » a été, après vingt-cinq ans d'absence, réintroduite dans le système éducatif serbe. En décrivant le modèle actuel des politiques linguistiques éducatives de la Serbie, Ljuljana Djurić fait figurer « les langues minoritaires comme les langues des communautés sociales pour les élèves qui sont éduqués en serbe ou dans une autre langue minoritaire⁸⁷ » (2017, p. 398) sur la liste des langues enseignées. Toutefois, nous constatons que, sauf les informations concernant le volume horaire (deux cours par semaine), le statut optionnel de cette matière et le faible intérêt des élèves pour son apprentissage, cette auteure ne fournit pas d'éléments plus significatifs. De même, elle ne mentionne aucune référence ni document officiel en la matière. En outre, un article de 2017, figurant sur le site de la radio et de la télévision de Voïvodine, annonce la décision du Conseil National d'Éducation de réintroduire la langue de l'environnement social dans les écoles primaires en République de Serbie à partir de septembre 2017⁸⁸.

En revanche, dans un article plus récent, Vera Ošmjanski et Aleksandar Vuletić (2019) traitent du lien entre les politiques linguistiques éducatives en Serbie et la mobilité sociale. Ils

⁸⁵ „Kada se obrazovno-vaspiti rad ostvaruje na srpskom jeziku, za učenika pripadnika nacionalne manjine organizuje se nastava jezika nacionalne manjine sa elementima nacionalne kulture kao izborni program” (Član 12, Zakon o osnovama vaspitanja i obrazovanja).

⁸⁶ Cette province en Serbie a un caractère fortement multiculturel.

⁸⁷ « minority languages as the languages as social communities, for pupils who are educated in Serbian or some other minority language » (Djurić, 2017, p. 398).

⁸⁸ Article disponible en ligne, URL : <https://urlz.fr/o8gk> [consulté le 30 septembre 2020].

mettent en avant l'impossibilité de l'étude de la langue minoritaire par les membres d'une autre communauté comme un des problèmes de l'éducation minoritaire en Serbie. De surcroît, un examen détaillé des plans et des programmes de l'enseignement primaire m'a permis de constater que, comme je l'ai déjà démontré précédemment, la langue de l'environnement ne figure pas parmi les langues enseignées dans le système éducatif serbe. Ce vide « volontaire » ou « involontaire » relevé témoignerait-il de la présence de tensions entre les politiques linguistiques éducatives serbes et les revendications pour l'introduction de cette matière à l'école⁸⁹ ?

À la lumière de ce que nous venons de voir, nous pouvons constater que la politique linguistique éducative actuelle est unilatérale. Les minorités ont la possibilité d'être scolarisées dans leur langue maternelle ou d'étudier la langue maternelle avec des éléments de culture nationale alors que cette dernière possibilité n'existe pas pour les élèves appartenant à la population majoritaire. Ainsi, il s'agirait, en droit, d'une politique voulant cultiver la tolérance, mais, dans les faits, il existerait plutôt un cloisonnement et une fracture sociale au lieu d'un processus d'intégration des minorités. Son origine pourrait se lire dans la conception de la communauté politique et la place accordée aux minorités dans la Constitution de l'État de Serbie qui sont soulevées précédemment (cf. *supra*, 115).

2.1.2. Le statut et la position minorée de « langue maternelle avec des éléments de culture nationale » dans le système éducatif

Soulignant la légitimité des langues dans une société par leur présence dans le système éducatif, Jean-Claude Beacco ajoute que :

Toute modification de statut administratif peut être considérée, en particulier pour ce qui concerne les langues régionales et minoritaires, comme un changement apporté à son statut symbolique, à son poids dans l'École, qu'il s'agisse d'une augmentation ou d'une diminution du volume horaire d'enseignement ou du nombre d'enseignants à recruter (Beacco, 2016, p. 120).

Il met ainsi en évidence le lien étroit existant entre le statut administratif et symbolique d'une langue régionale ou minoritaire, mais aussi sa position à l'école. En poursuivant cette réflexion, je vais à présent explorer le statut de la discipline « langue maternelle avec des éléments de culture nationale ». Cette démarche permettra de saisir de manière plus nuancée la légitimité

⁸⁹ Le parti Ligue des sociaux-démocrates de Voïvodine a revendiqué pendant plusieurs années le retour de la matière langue de l'environnement sociale dans les écoles en Voïvodine. Apparemment, les élèves peuvent opter pour l'apprentissage de la langue hongroise dans les écoles à Subotica (ville à la frontière avec la Hongrie).

linguistique conférée aux minorités nationales dans le domaine de l'éducation. Notons que je ne vais pas m'attarder sur les modalités d'enseignement en langue minoritaire. En dépit de la ségrégation sociétale qui en découle, ce type d'éducation se traduit, en termes linguistiques, par un degré élevé de reconnaissance de la population minoritaire et de leurs particularités dans l'éducation.

Dans le plan et le programme d'enseignement pour le premier et le deuxième cycle d'enseignement élémentaire, deux types de matières sont à distinguer : la catégorie A, qui regroupe les disciplines obligatoires, et la catégorie B, qui renvoie aux matières optionnelles. « La langue maternelle avec des éléments de culture nationale » figure dans la rubrique B. Je propose ce schéma récapitulatif pour un meilleur aperçu :

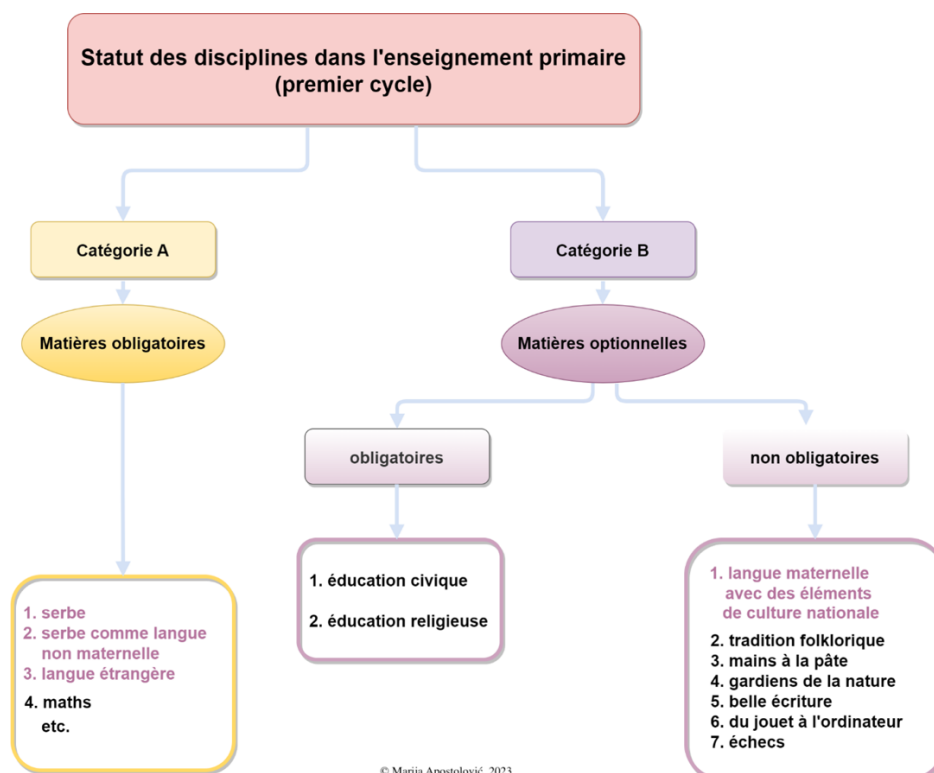


Figure 4 : Statut des disciplines dans l'enseignement primaire (premier cycle)

Comme nous pouvons le voir dans ce diagramme, les matières optionnelles sont elles-mêmes subdivisées en deux catégories : les matières optionnelles obligatoires et les matières optionnelles non obligatoires. Le statut de ces deux catégories est donc différent. Parmi les matières optionnelles obligatoires, en l'occurrence l'éducation civique et l'éducation religieuse, l'élève doit en choisir une. Dans le deuxième cycle s'y rajoutent le choix d'un sport et celui d'une langue étrangère. En revanche, les matières optionnelles n'y sont pas obligatoires et l'élève peut, par conséquent, seulement s'il le veut, étudier une telle discipline. Il est donc à

constater que l'étude de la langue maternelle de la population minoritaire est relayée au rang des matières optionnelles, non obligatoires, et ce en concurrence avec d'autres matières. Cette langue fait partie de la réalité scolaire, mais dans ses marges.

Un tel statut pour la langue dont la fonction primordiale est la préservation de l'identité nationale et culturelle est révélateur du statut symbolique de la population minoritaire dans la société. On peut dès lors remarquer que les élèves appartenant aux minorités subissent une double minoration, car ils se trouvent déjà dans une situation marginale. De plus, leur langue occupe la dernière position à l'école après la langue serbe et les langues étrangères⁹⁰. La minoration des langues minoritaires est encore plus flagrante si on prend en compte leur position concurrente avec d'autres matières au choix. S'y ajoute aussi la notation de cette matière qui est descriptive et non chiffrée comme pour d'autres langues, par ailleurs elle n'entre pas dans le calcul de la moyenne. La réaction des représentants des Conseils nationaux en la matière n'est alors pas étonnante. Ils s'efforcent en effet de changer le statut de cette matière en matière obligatoire. Effectivement, ces représentants se demandent s'il est judicieux de mettre sur le même plan les langues maternelles d'une part et les arts ou les échecs d'autre part⁹¹.

En revanche, la coexistence de plusieurs matières optionnelles instaure une concurrence à l'école. Celle-ci mobilise en premier lieu le critère d'utilité chez les élèves dans le choix d'une discipline facultative. Cet aspect est mis en lumière par une directrice d'école.

Aleksandra : a ovi stariji učenici kao izborni predmet su svi birali informatiku / oni smatraju da im je potrebnija informatika kao izborni predmet nego romski jezik / tako da su se svi uglavnom opredelili za informatiku /

Aleksandra : les collégiens / ils ont choisi l'informatique comme matière optionnelle / ils considèrent que l'informatique leur est plus utile que la langue romani / ils ont donc tous de manière générale opté pour l'informatique /

Par ailleurs, le conflit entre les disciplines au choix est à l'origine de la lutte des enseignants pour leur volume horaire de cours. Plusieurs interlocuteurs m'ont témoigné de leur ressenti et de leur impuissance devant une telle situation. En effet, la pratique dans certaines écoles est telle que les enseignants n'ayant pas un effectif de cours à 100 % sont souvent amenés

⁹⁰ J'entends ici les langues minoritaires comme langues minorées, quand l'éducation se réalise en langue serbe, du fait de leur statut à l'école qui leur confère une moindre légitimité et valeur (Djordjević, 2006).

⁹¹ Introduction dans « Minority news », le bulletin mensuel sur la vie des communautés minoritaires en Serbie, no 28, 2016. Article disponible en ligne, URL : <https://issuu.com/minoritynews6/docs/mn28> [consulté le 30 janvier 2021].

à enseigner une matière optionnelle afin de combler leur volume horaire. Selon les propos de mes interlocuteurs, les directeurs ou les enseignants ne sont alors pas favorables à l'introduction de la langue romani à l'école. Si cette dernière est enseignée dans une école, cela signifie qu'un autre enseignant peut potentiellement rester sans son volume horaire de cours. En un mot, il s'agit là d'un conflit entre les matières au choix et de la lutte professionnelle des enseignants. Les discours des enseignants de romani sont éloquentes à ce sujet :

Jelena : srela me je majka jednog deteta i kaže „kako su ove moje kod tebe?“ ja kažem „al one kod mene više ne idu“ / ovaj / prosto / nisu se upisale / ona kaže „pa da kao / rekla mi je nastavnica / rekla mi je učiteljica Ivana kao da ne šaljem decu kod tebe nego da ih šaljem na neki drugi pedmet“ / i onako tužno mi je rekla „šta ću ja / one su tako odlučile“ [...] meni su učitelji otvoreno rekli da romski ne može da zaživi / da ne može da bude toliko odsto jer njima to smeta zbog njihovog fonda časova i njihovog procenta /

Jelena : il y a une mère qui m'a rencontrée et me dit « mes filles / elles sont comment chez toi? » / je lui dis « mais elles ne vont plus en romani / simplement / elles ne se sont pas inscrites / elle dit « ah / oui / l'enseignante m'a dit / la professeure des écoles Zorana m'a dit de ne pas mettre mes enfants chez toi / mais de les inscrire dans une autre matière » / elle finit par me dire / d'un air triste « qu'est-ce que je peux y faire moi / elles l'ont décidé » [...] les professeurs des écoles m'ont franchement dit que le romani ne pouvait survivre à l'école / qu'il ne pouvait gagner un tel pourcentage parce que ça nuit à leur effectif de cours et à leur pourcentage /

Dans cet extrait, cette enseignante d'une école à Belgrade se réfère aux cours optionnels et souligne clairement la tension existante. Il est intéressant de constater la même perception, comme l'illustre le témoignage d'un enseignant à l'ouest de la Serbie :

Zoran : u svakoj školi vi imate zadovoljavajući broj učenika romske nacionalnosti da uvedete taj jezik / AL SE ŠKOLA NE BAVI time / ja sam posle onog završenog / ovog / seminara i sticanja sertifikata / ja sam odlazio u škole kolubarskog kraja i nosio svoj cv / i kao svi / da kao videćemo / imali smo mi to da / i oni kao dajte / ali oni bukvalno rade na tome da ne implementiraju taj jezik da bi ostao procenat nastavniku / lupam sad / informatike / u tom slučaju informatike / pa nastavniku za crtanje slikanje vajanje / pa nastavnik za čuvare prirode / pa nastavnik za... / kako se već zovu svi ti predmeti / oni rade na tome da NE IMPLEMENTIRAJU / TO je prosto politika škole / to se moglo videti / to se moglo videti /

Zoran : dans chaque école vous avez un nombre suffisant d'élèves de nationalité rom pour introduire cette langue / MAIS L'ÉCOLE NE S'Y INTÉRESSE PAS / après avoir fini la formation et obtenu le certificat / je me rendais dans les écoles du district de kolubara en ramenant mon cv et tout le monde me disait [tous les directeurs] / nous allons voir / nous l'avons eu (les cours de romani ou l'enquête sur le romani) et ils me le demandaient (le cv) / mais ils n'introduisent pas cette langue pour que l'enseignant / par exemple / l'enseignant d'informatique / dans ce cas-là enseignant d'informatique / puis l'enseignant d'arts plastiques / puis l'enseignant de gardiens de la nature / puis l'enseignant de... je ne sais pas quels sont les intitulés de toutes ces matières / gardent leur effectif de cours / ils (les directeurs) ne s'intéressent pas à cette matière / C'EST simplement la politique de l'école / on a pu le voir / on a pu le voir /

Ces récits mettent en lumière la marginalisation de la langue maternelle des minorités nationales à travers la dimension concurrentielle des matières au choix. Si on prend en compte la position que cette langue occupe parmi d'autres langues à l'école, cette marginalisation est

en quelque sorte double. Cette situation semblerait remettre en question, d'une certaine manière, les modalités de reconnaissance des spécificités de cette population.

Quelques réflexions à partir du terrain : fragilité et marginalité de la matière « La langue romani avec des éléments de culture nationale »

Il me semble pertinent d'aborder le caractère fragile et marginal de la matière « La langue romani avec des éléments de culture nationale » par ce qui est immédiatement perceptible : l'espace. En géographie, la thématique de la marge⁹², qui occupe une place centrale, est intimement liée aux réflexions sur le territoire. C'est dans cette optique qu'Edith Fagnoni *et al.* concluent :

Parler des marges, c'est donc finalement évoquer trois façons d'appréhender l'espace : **c'est évoquer des espaces en marge** (saisir la marginalité dans l'espace : dans tous ces espaces à l'écart, en rupture, différents, de la forêt guyanaise à la cité de la Grande-Borne à Grigny et Viry-Châtillon dans l'Essonne), **c'est aussi parler de la façon dont la marginalité se fabrique spatialement** (saisir la marginalisation par l'espace : observer combien les choix d'implantation dans des espaces déclassés, les aménagements et leurs effets tunnels, les processus territoriaux type centralisation ou périurbanisation, contribuent à marginaliser des espaces et leurs habitants), et c'est enfin parler des spatialités qui se déploient dans les marges (saisir les pratiques spatiales des marginalisés [...]). **Marginalité dans l'espace, marginalisation par l'espace, pratiques spatiales des marginalisés, on mesure la richesse spatiale du sujet** (2017, p. 362, mon soulignement).

Ce qui m'intéresse ici, c'est de démontrer la manière dont la marginalisation se construit spatialement. Il est donc question d'appréhender comment la salle de classe destinée à l'enseignement du romani participe à la marginalisation de cette matière à l'école, mais aussi des élèves roms et de leur enseignante. Pour ce faire, je vais m'appuyer principalement sur mon *Journal de terrain* (désormais *JdT*) de 2018 et 2019. La question de la marginalité spatiale du romani à l'école m'a particulièrement frappée lors de mon séjour à l'école de Belgrade en automne 2018. La première visite de l'école m'a donné l'impression d'une ambiance chaleureuse et joyeuse qui y régnait. Dès l'entrée, un grand bâtiment jaune s'est imposé devant moi. Les couloirs étaient spacieux, décorés, les travaux des élèves affichés sur les murs. Il s'agissait d'une grande école malgré le faible effectif d'élèves (selon les propos de la directrice, l'école dénombre environ 250 élèves).



Photo 1: École à Belgrade, source : le site de l'école, 2022 (<https://urlz.fr/mS3f>)

⁹² Par la notion de marge, j'entends ce qui n'est pas conforme à la règle, ce qui est différent et qui s'oppose à ce qui doit être. Il s'agit alors d'un écart et d'une déviance.

L'enseignante de romani étant absente ce jour-là, la directrice me propose alors de discuter avec l'assistante pédagogique⁹³. Une femme responsable de l'entretien m'accompagne jusqu'à la salle de classe. À ma grande surprise, cette dernière se trouve au sous-sol. Je ne m'y attendais pas puisque l'école avait l'air d'être grande, donc de disposer d'assez de salles de classe. Il s'agit d'une pièce aménagée pour servir de salle de classe, isolée par rapport aux autres se trouvant au rez-de-chaussée et au premier étage. Le couloir dégage de la froideur, car il est vide, sans décoration. La salle de classe est petite, en mauvais état, équipée de quelques tables contre le mur. Le petit tableau vert, mobile, se trouve à l'extérieur de la salle. Cette salle est entièrement destinée aux élèves roms soit pour les séances de soutien assurées par l'assistante pédagogique soit pour les cours de romani. Son emplacement isolé par rapport à d'autres salles de classe, son état et l'équipement entrent en contradiction avec ce qu'on peut voir dès l'entrée à l'école, mais aussi avec le discours de la présentation de l'école que l'on peut lire sur son site. Cet aspect témoigne ainsi non seulement de la marginalisation spatiale, mais aussi de la position marginale du romani, des élèves roms et de l'enseignante à l'école.

Le bâtiment est adapté aux besoins de l'éducation contemporaine. Dans les années précédentes, les conditions matérielles-techniques ont été améliorées ainsi que la sécurité des élèves (la salle d'EPS a été rénovée grâce aux moyens de la Mairie, les couloirs, la bibliothèque et les rampes ont été repeints, le nombre d'équipements informatiques a augmenté, chaque salle de classe dispose donc d'un ordinateur et d'un projecteur, on a aussi des TBI)⁹⁴.

Le romani à l'École au nord-est de la Serbie⁹⁵, où j'ai principalement effectué mon travail de terrain, n'est pas non plus dépourvu de marginalité spatiale. Cette dernière se présente sous forme d'instabilité.

Lors de mon premier séjour à l'École en 2018, l'enseignante de romani ne disposait pas de salle de classe. Concrètement, elle faisait ses cours dans les salles disponibles du moment. Pourtant, une telle situation était loin de ne pas poser de problèmes. En effet, l'enseignante était obligée à chaque fois de chercher une salle et si elle était fermée, de chercher une femme de ménage pour l'ouvrir. Parfois, cette recherche prenait beaucoup de temps, car l'école est grande ce qui entraîne inévitablement du retard au début des cours. C'est ainsi qu'une fois, après avoir passé du temps pour trouver une salle, Danijela m'a dit : « On est complètement rejetés⁹⁶ » (*JdT*, le 22 nov. 2018, p. 26). Ce commentaire est significatif, car il illustre bien le ressenti de l'enseignante concernant non seulement sa position et celle des élèves, mais aussi de la matière qu'elle enseigne. Le rejet est très souvent, selon Liliane Rioux (1998), synonyme de marginalisation. Dans une discussion avec sa collègue, une professeure des écoles, Danijela lui a témoigné du problème que la recherche de la salle de classe lui posait. En effet, elle est obligée de venir à l'avance à l'école afin de prendre le temps de trouver une

⁹³ L'une des tâches de l'assistant pédagogique est d'aider les élèves roms dans l'apprentissage, notamment dans la lecture, l'écriture et le calcul.

⁹⁴ „Zgrada je prilagodena potrebama savremenog vaspitnog rada. U prethodnim školskim godinama poboljšani su materijalno-tehnički uslovi kao i bezbednost učenika (izvršena je sanacija sale za fizičko vaspitanje sredstvima Opštine, krečenje hodnika, biblioteke, bojenje gelendera, povećan broj računarske opreme tako da je svaka učionica opremljena računarom i projektorom, imamo i pametne table”. Texte disponible en ligne, URL : <https://osjovancvijic.edu.rs/istorijat/> [consulté le 30 janvier 2021].

⁹⁵ Pour rappel, le nom complet de l'école ainsi que de la ville ne sont pas donnés. Lorsque je me réfère au nom de l'école, ce dernier sera systématiquement écrit en italique et commencera par une majuscule.

⁹⁶ Danijela : „Odbačeni smo skroz“.

salle disponible, puis de prévenir ses élèves. Or, en réalité, elle n'est pas obligée de le faire. Quand sonne le début du cours, elle doit aller directement en salle de classe et non pas en chercher une.

Le manque de salles de classe dans cette école et le problème qui en découle, notamment pour les matières optionnelles comme le romani et l'éducation civique, sont mis en lumière par le commentaire de l'enseignante d'éducation civique : « Premier arrivé, premier servi⁹⁷ » (*JdT*, le 29 nov. 2018, p. 27). Ce constat démontre bien la débrouillardise des enseignants qui ne disposent pas d'une salle de classe fixe. Ceux qui arrivent les premiers occupent les salles les plus pratiques.⁹⁸ Les autres doivent se débrouiller en cherchant partout dans l'école une salle de classe disponible.

L'année suivante, en 2019-2020, l'enseignante de romani a obtenu une salle de classe. Le romani avec des éléments de culture nationale occupe désormais une meilleure position. Pourtant, cette situation n'est pas sans aléas. En effet, il s'agit d'une salle de classe qui possède un TBI et un projecteur. Elle est mise à disposition pour tous les enseignants selon leurs besoins. Ainsi, il arrive que l'enseignante de romani prépare la salle avant le cours (écrit une leçon au tableau, colle des affiches, etc.) et qu'elle doive en changer à la dernière minute. Elle est obligée alors de refaire sa préparation et de perdre du temps de cours.

La marginalisation du romani à l'École n'est pas seulement spatiale. Elle est également couplée avec le matériel dont l'enseignante dispose pour mener à bien ses cours. Danijela m'a plusieurs fois indiqué, au début de mon séjour en 2019, qu'elle n'avait pas de papier pour imprimer les activités : « Tout le monde a obtenu du papier sauf nous⁹⁹ » (*JdT*, le 26 sept. 2019, p. 5). Dans une telle situation, elle était obligée soit de renoncer aux activités préparées, soit d'acheter du papier par ses propres moyens. On lui avait dit qu'elle obtiendrait du papier s'il en restait pour elle, sinon, elle n'en aurait pas. Finalement, elle a obtenu un paquet qu'elle devait partager avec l'enseignant d'éducation civique. Il est utile de rappeler que le cours de romani a lieu deux fois par semaine et que l'enseignante de romani a environ 160 élèves. Ainsi, un paquet qui doit être partagé ne peut répondre aux besoins d'un enseignement de langue.

Encadré 1 : Réflexions : Fragilité et marginalité de la matière « La langue romani avec des éléments de culture nationale »

2.2. La présence de l'Autre dans le système éducatif

Après avoir cerné la nature de la reconnaissance des langues minoritaires dans le système éducatif, je vais à présent étudier la dimension interculturelle du curriculum national afin de comprendre la manière dont la reconnaissance des spécificités des minorités nationales

⁹⁷ „Ko pre devojci, njegova devojka”.

⁹⁸ Il s'agit des salles qui sont au rez-de-chaussée. Leur aspect pratique réside dans le fait que les élèves, qui ont un cours optionnel, ne sont pas obligés de changer de salle car il s'agit de la leur. Pour l'enseignante de romani, ces salles sont pratiques car l'armoire où elle garde les manuels des élèves se trouve dans l'une d'elles. Elle n'est donc pas contrainte de déplacer ailleurs les manuels. Une professeure des écoles a accepté de partager son armoire avec Danijela car cette dernière n'a pas un endroit propice pour stocker les manuels.

⁹⁹ „Papire su svi dobili, samo mi ne”.

se traduit dans le programme éducatif. Pour ce faire, je m'appuierai sur les composantes d'un curriculum à visée interculturelle avancées par Neven Hrvatić :

Les orientations interculturelles du curriculum signifient que les spécificités du milieu culturel et social (coexistence des communautés majoritaires et des communautés minoritaires) s'incluent dans tous les domaines de l'école : dans la formulation des valeurs essentielles, le contenu des programmes, les activités extrascolaires et périscolaires, la collaboration avec les parents et l'entourage et l'approche interculturelle est l'une des dimensions les plus importantes du curriculum scolaire¹⁰⁰ (Hrvatić, 2011, p. 9).

Pour cette étude, je fais émerger trois éléments à interpréter : les valeurs, les objectifs et le contenu du programme. Le programme contient-il un contenu sur l'histoire et la culture des minorités nationales ? L'interculturalité s'inscrit-elle dans les objectifs et les valeurs du curriculum ? Si oui, comment ? Pour ce faire, je me suis appuyée sur un corpus composé notamment des programmes d'enseignement pour le 1^{er} et le 2^e cycle. À partir de là, j'ai cherché à identifier les termes dominants et leur valeur dans les programmes (interculturalité, multiculturalité), mais aussi les thèmes abordés dans le contenu des programmes. Quand cela m'a paru intéressant, j'ai exploré les manuels afin de voir comment le contenu sur les minorités, s'il existe, est concrètement présenté. Les disciplines qui ont particulièrement attiré mon attention sont celles susceptibles d'aborder le contenu culturel et historique des minorités nationales : le serbe, la langue minoritaire comme langue maternelle, l'histoire, le monde qui nous entoure / la nature et la société, les arts plastiques et la musique.

2.2.1. Éducation en langues minoritaires : vers l'interculturalité

L'éducation des minorités en langue maternelle apporte des modifications légères dans le contenu du programme par rapport aux élèves qui suivent l'enseignement en langue serbe. En effet, le programme est commun aux deux modalités sauf pour les disciplines exprimant la particularité de la minorité en question : la langue maternelle, l'histoire¹⁰¹, les arts plastiques et la musique. Ces matières suivent l'organisation suivante : une partie du programme équivaut au programme commun, l'autre porte sur la culture et l'histoire des minorités, et ce pour 30 % du contenu au maximum.

¹⁰⁰ „Interkulturalna određenost kurikulumu znači da se posebnosti kulturne i socijalne sredine (suodnosa većinske i manjinskih zajednica) uključuju u sva područja rada škole : oblikovanje temeljnih moralnih vrijednosti, nastavne sadržaje, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, suradnju s roditeljima i okruženjem, a interkulturalni pristup jedna je od važnih odrednica školskoga (razrednog/učeničkog) kurikulumu” (Hrvatić, 2011, p. 9).

¹⁰¹ Dans le premier cycle d'enseignement, les éléments d'histoire figurent dans deux matières : « le monde qui nous entoure » et « la nature et la société ».

Si le programme supplémentaire s'intitulait *Le contenu supplémentaire au programme de musique dans l'enseignement en langue hongroise*¹⁰² en 2018, il porte depuis 2019 le nom du *Programme supplémentaire au programme de musique exprimant la spécificité de la minorité nationale*¹⁰³. Cette modification accentue en effet la présence de la spécificité des minorités dans le programme d'enseignement et renforce, par ailleurs, la reconnaissance de leur particularité exprimée par les lois. Cette dimension démontre que la Serbie n'entretient pas une vision ethnocentrique dans l'éducation des minorités et qu'elle leur permet de développer non seulement leur identité culturelle et nationale, mais aussi un sentiment d'appartenance au pays dans lequel elles habitent. Dès lors, on peut entrevoir une certaine rupture avec les programmes des années 1990 (cf. *supra*, p. 110) et les tendances assimilationnistes du système éducatif de l'époque.

Pourtant, il est à noter l'existence d'un certain cloisonnement culturel entre les disciplines linguistiques. Si on se penche sur les programmes de la langue maternelle des minorités, il est à constater qu'ils se focalisent en grande partie sur la littérature du pays des minorités. Les auteurs serbes occupent une place marginale. Ainsi, le programme de la langue croate pour la première et la deuxième classe ne mentionne aucun auteur d'origine serbe. En revanche, en troisième et quatrième classe, quelques auteurs serbes (Desanka Maksimović, Stevan Raičković, Duško Radović) figurent sur la liste des ouvrages à étudier. De même, le programme du serbe comme langue non maternelle ne propose que des textes littéraires serbes.

2.2.2. Éducation en langue serbe : tendances ethnocentriques ?

Dans cette section, je vais me focaliser notamment sur les disciplines suivantes : le serbe, l'histoire et la musique. Je n'ai pas remarqué d'éléments particuliers pour les arts plastiques.

Observons tout d'abord les objectifs d'enseignement de la langue serbe. Dans le premier cycle d'enseignement, l'un des objectifs indiqués est le suivant :

[...] que les élèves se forment pour l'interprétation des ouvrages littéraires et artistiques du patrimoine serbe et mondial, afin de cultiver la tradition et la culture du peuple serbe et de développer l'interculturalité¹⁰⁴ (Règlement sur le plan et programme de la première année de l'enseignement primaire, 2018).

¹⁰² Dodatni sadržaji programu muzička kultura u nastavi na mađarskom jeziku.

¹⁰³ Dodatni sadržaji programu muzička kultura koji izražavaju posebnost nacionalne manjine.

¹⁰⁴ „da se [učenici] osposobe za tumačenje odabranih književnih i drugih umetničkih dela iz srpske i svetske baštine, radi negovanja tradicije i kulture srpskog naroda i razvijanja interkulturalnosti” (Pravilnik o planu i programu za prvi razred osnovnog obrazovanja, 2018).

À la lecture de ces lignes, deux hypothèses possibles sont à émettre. D'une part, l'interprétation des ouvrages du patrimoine serbe nous laisse penser que sur la liste des ouvrages obligatoires à étudier, pourraient figurer les textes littéraires d'auteurs de langue hongroise, roumaine, romani, bulgare, croate, etc. Pourtant, la partie de la phrase « afin de cultiver la tradition et la culture du peuple serbe » remet en question cette hypothèse en créant l'impression que les auteurs proposés à l'étude sont exclusivement serbes, car un des objectifs visés, c'est précisément de cultiver la tradition et la culture du peuple serbe. Cette interprétation pourrait être tout à fait pertinente si on garde à l'esprit la distinction opérée dans la Constitution entre le peuple serbe et la population minoritaire (cf. *supra*, p. 115). Pourrait-on alors penser que le développement de l'interculturalité repose sur l'étude de la littérature mondiale et du peuple serbe ? Les auteurs appartenant aux minorités sont-ils exclus ?

Le survol de la liste des ouvrages nous apprend que les auteurs privilégiés sont d'origine serbe et qu'une minorité sont des auteurs étrangers¹⁰⁵. En revanche, on constate que la littérature pour les quatre premières classes contient quelques textes des auteurs appartenant à la littérature nationale des minorités comme le Hongrois d'Autriche Felix Salten, l'auteur d'origine croate Grigor Vitez et l'auteur slovène de Serbie Miroslav Deman. Cette quasi-absence d'auteurs d'origines minoritaires indique que le développement de l'interculturalité se fonde uniquement sur la littérature étrangère. De plus, le patrimoine culturel serbe est constitué uniquement d'ouvrages serbes.

L'objectif de la littérature en deuxième cycle d'enseignement (au collège) rejoint en grande partie celui mentionné ci-dessus : « que les élèves se familiarisent, découvrent, se forment dans l'interprétation des textes littéraires, des œuvres théâtrales, cinématographiques et d'autres œuvres artistiques du **patrimoine serbe** et mondial et de l'art contemporain¹⁰⁶ » (Règlement sur le plan et programme de la sixième année de l'enseignement primaire, 2018). En examinant la liste plus en détail, on constate que le patrimoine littéraire serbe renvoie presque exclusivement aux auteurs serbes et en langue serbe. Toutefois, on peut noter une présence modeste de quelques auteurs qui relèvent de la littérature nationale des minorités en Serbie : Ferenc Molnar (Hongrois) et Vladimir Hulpach (Tchèque), Vasko Popa (Serbe

¹⁰⁵ Les auteurs étrangers dont les ouvrages figurent dans le programme pour le premier cycle d'enseignement sont : Léon Tolstoï, Alexandre Sergueïevitch Pouchkine, Gianni Rodari, Hans Christian Andersen, les frères Grimm, Maxime Gorki, Pierre Gripari, Federico García Lorca, Lewis Carroll, Antoine de Saint-Exupéry, Michael Ende.

¹⁰⁶ „da [učenici] upoznaju, dožive i osposobe se da tumače književna dela, pozorišna, filmska i druga umetnička ostvarenja **iz srpske** i svetske **baštine** i savremene umetnosti” (Pravilnik o planu i programu za šesti razred osnovnog obrazovanja, 2018). Document disponible en ligne, URL : [pravilnik-prvi-ciklus.pdf \(dmaksimovic.edu.rs\)](http://dmaksimovic.edu.rs/pravilnik-prvi-ciklus.pdf), [consulté le 3 octobre 2020].

d'origine roumaine), Petar Petrović Njegoš et Stefan Mitrov Ljubiša (Monténégrins). Ces tendances ethnocentriques et nationalistes se dessinent clairement dans l'explication du programme pour la cinquième classe : « la partie obligatoire des textes littéraires consiste, de manière générale, en des ouvrages appartenant **au corpus essentiel national**¹⁰⁷ » (Règlement sur le plan et programme de la cinquième année de l'enseignement primaire, 2018). Ainsi, la littérature à l'école primaire crée l'impression que les seuls auteurs en Serbie sont serbes.

Cette tendance à la quasi-absence d'un contenu évoquant la littérature minoritaire dans les programmes se poursuit aussi dans les disciplines « le monde qui nous entoure » et « la nature et la société » dans le premier cycle, mais aussi dans celle de « l'histoire » au deuxième cycle. Dans cette perspective, en première classe, le programme de la discipline « le monde qui nous entoure » aborde un seul thème évoquant la diversité : celui des fêtes religieuses. Ensuite, en troisième classe, le programme pour la matière « la nature et la société » indique un thème portant sur « les populations de ma région ». Dans cette optique, dans le manuel *La nature et la société*¹⁰⁸ (*Priroda i društvo*) (Gavrić et Pavlović, 2020, p. 48-49), une leçon évoquant la définition de l'État serbe reprise de la Constitution et les membres de la population majoritaire et minoritaire est présentée. Elle met en avant l'effort de tous pour le respect des différences de culture, de mœurs, de langues, des fêtes, etc., mais aussi la coopération entre les populations. Bien que ces quelques lignes informatives s'arrêtent là, il est intéressant de remarquer que, un peu plus loin, la leçon portant sur les personnes célèbres de notre région évoque uniquement des personnes d'origine serbe (*ibid.*, p. 76-77). On peut alors se demander si les personnes issues des minorités roms, roumaines, croates, bosniaques, bulgares, hongroises, etc., qui sont célèbres ne feraient pas, elles aussi, partie du patrimoine serbe et de ses régions. Dans la même lignée, le programme pour la 4^e classe présente le thème *Ma patrie, partie du monde* portant sur la structure de la population en Serbie, la préservation de l'identité nationale, la prise de conscience de l'appartenance à un monde multiethnique, multiculturel et multiconfessionnel et le développement de la tolérance. Ainsi, dans le manuel *La nature et la société*¹⁰⁹ (*Priroda i društvo*) (Kandić *et al.*, 2020), deux leçons abordant les minorités en Serbie¹¹⁰ portent sur des informations essentielles, telles que le classement des minorités d'après leur origine, où elles

¹⁰⁷ „Obavezni deo lektire sastoji se, uglavnom, od dela koja pripadaju **osnovnom nacionalnom korpusu**” (Pravilnik o planu i programu za peti razred osnovnog obrazovanja, 2018). Document disponible en ligne, URL : <https://urlz.fr/o0ys> [consulté le 3 octobre 2020].

¹⁰⁸ Il s'agit d'un manuel de la maison d'édition *Klett*.

¹⁰⁹ Il s'agit d'un manuel de la maison d'édition *Logos*.

¹¹⁰ Ces leçons figurent sur les pages 30 et 31.

habitent en Serbie, les critères de démarcation par rapport à la population majoritaire (langue, religion) et l'importance du respect et de la tolérance. Il est toutefois étonnant de constater que les informations sont partielles et privilégient certaines minorités à d'autres. En guise d'exemple, il n'est pas indiqué dans quelles régions habite la minorité rom en Serbie, entre autres, malgré son effectif important¹¹¹. Il est alors tout à fait justifié de s'interroger sur les critères qui font figurer certaines minorités dans le manuel et pas d'autres.

En poursuivant le programme d'histoire au collège, on remarque que l'histoire des minorités nationales n'y est pas présente, mais que l'accent est plutôt mis sur l'histoire nationale et internationale. En effet, dans son article « Identité nationale et utilisation/abus de l'autre (Nacionalni identitet i (zlo)upotreba "drugog") » (2012), Goran Tepšić met en évidence l'ethnocentrisme, les récits mythiques et la perception de l'autre comme ennemi dans les manuels actuels d'histoire pour l'école primaire et le lycée. Ainsi, comme ennemi principal de la Serbie et des Serbes, apparaissent les Turques et indirectement les Bosniaques et les Albanais. Rappelons que ces deux derniers constituent les minorités nationales en Serbie. L'apport des minorités à l'histoire serbe est donc simplement ignoré. C'est dans cette optique que le Centre d'études historiques et de dialogue¹¹² s'engage dans la valorisation du rôle de l'histoire des minorités nationales en Serbie et dans l'adoption d'une approche multiperspective de l'histoire dans l'enseignement de l'histoire¹¹³. Les histoires de la population majoritaire et minoritaire ne sont pas parallèles, mais elles se croisent et ce croisement n'est toujours pas conflictuel. En revanche, le programme de musique pour le premier cycle d'enseignement propose une familiarisation non seulement avec la création musicale serbe et étrangère, mais aussi minoritaire. Dans cette optique, on y retrouve des créations populaires : des danses ou des chansons (Zetsko kolo¹¹⁴, chansons de Roumanie, de Monténégro, etc.) de compositeurs d'origines minoritaires (Fahri Bećiri, etc.) ou des pays dont les minorités sont issues (Janez Bitenc, Emili Glavnik, Dvoržak, etc.). Dans le deuxième cycle, le programme pour les septième

¹¹¹ Selon les résultats du recensement de la population en Serbie en 2022, la minorité rom constitue la troisième minorité en fonction de son effectif, après la minorité hongroise et bosniaque. L'effectif de la population selon le critère d'appartenance nationale est disponible sur le site de recensement de la population en Serbie, URL : <https://urlz.fr/nDHZ> [consulté le 18 septembre 2023].

¹¹² Centar za istorijske studije i dijalog. Il s'agit d'une association fondée par les historiens dont l'objectif est l'étude des relations internationales dans les Balkans. Le site de l'association : <https://urlz.fr/mzG5> [consulté le 20 juillet 2023].

¹¹³ Ce centre a réalisé le projet « Vers une culture commune de mémoire : meilleure valorisation du rôle de l'histoire des minorités nationales sur la terroire de la République de Serbie » (Ka zajedničkoj kulturi sećanja : unapređenje vrednovanja istorijske uloge nacionalnih manjina na prostoru Republike Srbije). Dans le cadre du projet, les changements dans le plan et le programme d'enseignement de l'histoire sont proposés.

¹¹⁴ Il s'agit de la danse traditionnelle du Monténégro.

et huitième classes indique explicitement le patrimoine musical des minorités. Ainsi, dans la section sur les compositions recommandées pour chanter et jouer, la catégorie des chants des minorités nationales y figure (chants albanais, roumain, ruthène, hongrois, rom, bulgare, slovaque). Toutefois, un écart est à remarquer entre le contenu du programme et les manuels. En examinant les manuels des maisons d'édition *Klett* (2020) et *Novi Logos* (2020) pour les septième et huitième classes, on constate un manque de section sur les chants des minorités nationales. Dans ce cas-là, il apparaît utile de nuancer la première impression sur l'intégration de contenus portant sur le patrimoine des minorités nationales dans cette matière.

Les orientations du cloisonnement et de l'ethnocentrisme envers les minorités nationales dans l'éducation serbe se rapprochent de l'expérience roumaine. Dans un article sur l'éducation des minorités en Roumanie, les auteurs, Ion Albulescu et Mirela Albulescu, en analysant le multiculturalisme promu dans le système éducatif, concluent qu'il se traduit plutôt en tendances ségrégationnistes. Dans cette optique, les constats dressés ci-dessous par ces auteurs rejoignent en grande partie mon interprétation :

Dans le Curriculum scolaire actuel, à partir de l'*Abécédaire* jusqu'aux disciplines humanistes, nous découvrons rarement des noms propres appartenant à d'autres ethnies, des créateurs non - roumains. En plus, on ne trouve pas mentionnée la contribution des autres ethnies à l'histoire des Roumains. Les écrivains des langues hongroise, allemande ou ukrainienne n'apparaissent pas dans les manuels obligatoires, en créant l'impression que les seuls créateurs de Roumanie sont des Roumains (Albulescu et Albulescu, 2007, p. 7).

SYNTHÈSE DU CHAPITRE 2

Dans ce chapitre, j'ai tâché de :

- identifier le moment de l'institutionnalisation des nouvelles politiques minoritaires, leur nature et de comprendre les idéologies sous-tendant le rapport de la Serbie envers la population minoritaire ;
- comprendre comment la reconnaissance des spécificités des minorités nationales se traduit dans le système éducatif.

La gestion des minorités en Serbie est étroitement liée au contexte sociopolitique du pays. Ainsi, les nouvelles politiques s'inscrivent dans un cadre démocratique et une volonté de la Serbie de s'ouvrir au monde et d'adhérer à l'UE. L'intégration des minorités nationales se fait donc selon le modèle promu par les institutions européennes tout en privilégiant le principe du respect des droits, notamment à l'autonomie culturelle, et des libertés de ces populations.

Or, la reconnaissance et l'intégration de ces communautés se traduisent par une ségrégation et un repli dans la société serbe. La Constitution de 2006 marque clairement une ligne de démarcation entre la population serbe et les autres en mettant en exergue l'hégémonie du peuple majoritaire. Ce nationalisme constitutionnel exprimé tire ses origines notamment d'un contexte historique et sociopolitique complexe où le désir de faire coïncider les frontières étatiques et nationales reste inaccompli. La montée du nationalisme en Serbie dans les années 1990 en témoigne. Dans un tel contexte, les politiques envers les populations minoritaires se rapprochent plutôt d'une politique de tolérance.

La perception institutionnelle des minorités en tant qu'entités closes et hermétiques se reproduit également dans le système éducatif. En effet, le droit des minorités à être scolarisées dans leur langue maternelle a des conséquences importantes sur le processus d'intégration de ces populations. Ainsi, l'éducation en langue minoritaire instaure une fracture linguistique et sociale alors que l'étude de la langue maternelle avec des éléments de culture nationale marginalise les populations minoritaires au sein du système éducatif. Dans une autre direction, les orientations interculturelles revendiquées par les programmes d'enseignement s'inscrivent dans une approche unilatérale. Les élèves scolarisés en langues minoritaires ont la possibilité d'apprendre et de cultiver leur spécificité. Or, le cloisonnement des matières linguistiques remarqué dans cette modalité d'éducation corrobore la perception dégagée dans la Constitution serbe : une coexistence des communautés majoritaire et minoritaire sans pourtant créer des liens entre elles.

Le contexte politique général de la Serbie à l'égard des minorités, et notamment les politiques linguistiques éducatives, nous amène à nous intéresser à présent aux Conseils nationaux des minorités nationales. Il s'agit en effet d'appréhender le rôle du CNMR et la nature de ses politiques en matière d'enseignement du romani.

Chapitre 3 : Le CNMR et sa politique à l'égard de l'enseignement du romani standard à l'école

Ce chapitre est construit en trois temps. Il permet d'apporter un éclairage sur la mission du CNMR dans l'enseignement du romani et sur sa politique en la matière. Il vise particulièrement à démontrer le rôle joué par les idéologies linguistiques dans les choix politiques du CNMR. Puisque les idéologies s'articulent dans les discours, le corpus de ce chapitre est composé, en grande partie, de discours des intellectuels et politiques roms, y compris ceux que l'on retrouve dans le plan et le programme d'enseignement du romani et des manuels.

La première partie du chapitre a pour but de situer le CNMR en tant qu'acteur dans l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en matière de romani. Il s'agit de comprendre les responsabilités et les missions confiées à cette institution. La deuxième partie vise à mettre en lumière les activités réalisées en matière d'introduction du romani avec des éléments de culture nationale. Un tel travail me permettra de désigner le CNMR comme acteur majeur dans les décisions concernant l'enseignement du romani et de constater que l'État a délégué une partie de son pouvoir de décision à cette institution. La troisième partie s'attache à comprendre le choix du CNMR de l'enseignement exclusif du romani standard. J'analyserai alors les idéologies qui sous-tendent et justifient la sélection de la forme standardisée en m'appuyant sur les discours des intellectuels et politiques roms. Enfin, en se basant sur les idéologies soulevées dans la partie précédente, la partie 3 vise à saisir la nature des orientations politiques, à savoir leur mise en œuvre concrète par le biais du plan et du programme d'enseignement du romani et des manuels.

1. Le CNMR¹¹⁵ : un acteur majeur des politiques linguistiques et éducatives du romani

Le rôle et les missions du CNMR dans les politiques linguistiques et éducatives, qui sont au cœur de notre intérêt dans cette partie, seront éclairés à la lumière de deux textes législatifs destinés aux minorités nationales. Un aperçu de ces textes et de leurs objets est présenté par le schéma suivant :

¹¹⁵ Nacionalni savet romske nacionalne manjine Republike Srbije. Site du CNMR, URL : <https://romskinacionalnisavet.org.rs/> [consulté le 15 février 2021].

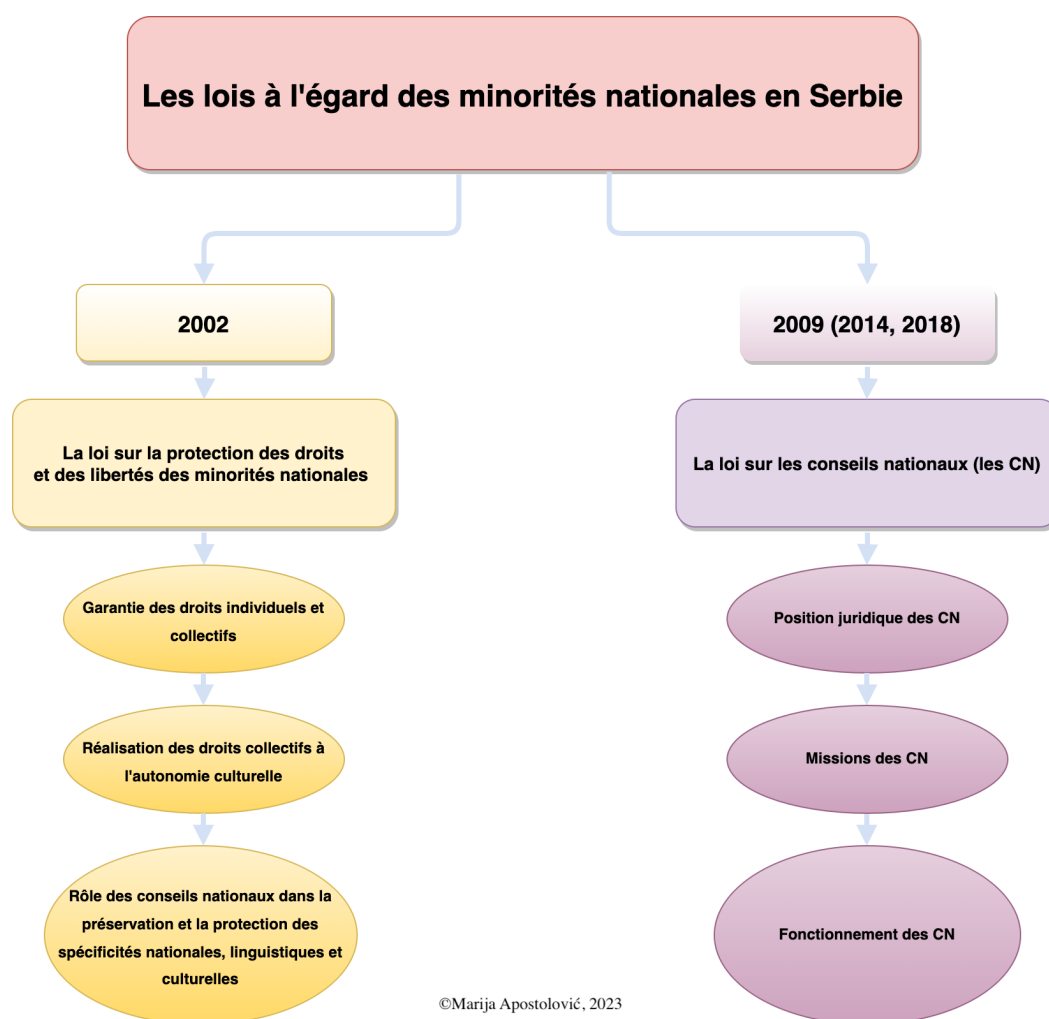


Figure 5 : Récapitulatif des lois destinées aux minorités nationales

1.1. Le CNMR : une institution en charge de l'autonomie culturelle de la minorité rom

Comme nous l'avons déjà vu dans le chapitre précédent, les années 2000 marquent un tournant important dans la politique de la Serbie. Après une période d'inflation, de crise, de conflits ethniques, d'isolement, de guerre et de régime autocratique de Slobodan Milošević, le parti *Opposition démocratique de Serbie* remporte les élections en automne 2000. La volonté du nouveau pouvoir de se démarquer de l'ancien régime se lit dans l'ouverture du pays au monde, notamment vers l'Europe, et dans de nombreux changements entrepris dans le pays. Une attention particulière de l'agenda politique serbe est réservée aux minorités nationales. Ainsi, sur le plan national, la Serbie adopte une loi sur la protection des droits et des libertés des minorités nationales en République de Serbie¹¹⁶ en 2002. Par cette loi, l'État garantit, entre

¹¹⁶ Zakon o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina. Document disponible en ligne, URL : <https://urlz.fr/nEkc> [consulté le 20 février 2021].

autres, le droit au développement et à la préservation des spécificités nationales, culturelles, religieuses, linguistiques, etc., et ce, par le biais du droit à l'autonomie culturelle. La notion d'autonomie culturelle repose sur l'identité collective et s'exerce, comme on peut le remarquer dans la définition de Rodrigue Landry par le biais des institutions sociales ou culturelles :

L'autonomie culturelle d'une communauté linguistique se fonde sur une identité collective et s'exprime par une prise en charge d'institutions sociales et culturelles qui la dotent d'une capacité de gouvernance (ou d'autonomie) (Landry, 2008, p. 152).

Selon les Recommandations de Lund (1999), l'autonomie culturelle se décline en quatre domaines repris aussi par la loi de 2002 : l'éducation, la culture, l'utilisation officielle de la langue minoritaire et l'information. Dans cette optique, l'exercice du droit à l'autonomie culturelle incombe aux conseils nationaux. Ces derniers sont définis dans les textes officiels de la Serbie comme suit :

Le Conseil national est une organisation à qui sont confiées, par la loi, certaines responsabilités comme la participation au processus de décision ou l'expression d'avis dans le domaine de la culture, de l'éducation, de l'information et de l'utilisation officielle de la langue dans le but de réaliser des droits collectifs à l'autonomie dans ces domaines¹¹⁷ (Article 1a, Loi sur les Conseils nationaux, 2018).

Par ailleurs, le CNMR est constitué en 2003. Cette institution dénombre trente-cinq membres en raison d'un effectif important de cette minorité en Serbie. Un diagramme de son organisation interne est présenté ci-dessous.

¹¹⁷ „Nacionalni savet je organizacija kojoj se zakonom poveravaju određena javna ovlašćenja da učestvuje u odlučivanju ili da samostalno odlučuje o pojedinim pitanjima iz oblasti kulture, obrazovanja, obaveštavanja i službene upotrebe jezika i pisma u cilju ostvarivanja kolektivnih prava nacionalne manjine na samoupravu u tim oblastima” (Član 1a, Zakon o nacionalnim savetima, 2018). Document disponible en ligne, URL : <https://urlz.fr/nEki> [consulté le 20 février 2021].

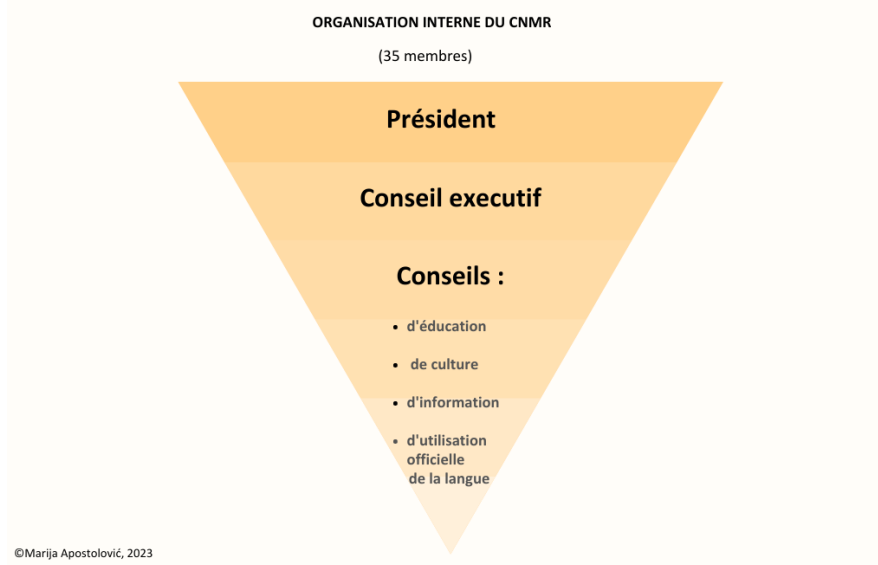


Figure 6 : Organisation interne du CNMR

Le CNMR est composé d'un président, d'un conseil exécutif et de quatre conseils, chacun s'occupant d'un domaine spécifique de l'autonomie culturelle. Les conseils apportent des avis d'expert, des propositions et effectuent des analyses selon les besoins du Conseil national. Ce dernier peut aussi engager des spécialistes extérieurs pour des questions relevant du domaine des conseils (article 7).

1.2. Les missions du CNMR : un acteur important dans l'élaboration des politiques à l'égard de l'enseignement du romani

La loi de 2002 permettant l'émergence des Conseils nationaux sera suivie de la loi sur les Conseils nationaux en 2009 (modifiée et complétée en 2014, puis en 2018). Cette dernière détaille les missions de ces institutions dans les quatre domaines qui relèvent de l'autonomie culturelle (la culture, l'éducation, l'information et l'utilisation officielle de la langue maternelle) ainsi que les questions organisationnelles, financières, de l'élection de ses membres et du rapport entre conseils nationaux et instances étatiques, provinciales et locales. Dans le domaine de l'éducation qui nous intéresse ici, les compétences de cette institution se réunissent autour de quatre axes :

- droit de fondation d'institutions éducatives,
- participation à la gestion des institutions éducatives,
- élaboration des programmes et des plans d'enseignement,
- conception des manuels scolaires et des autres matériels didactiques.

Étant donné que l'enseignement du romani est au cœur de cette recherche, je vais me focaliser sur les responsabilités du CNMR relevant des deux derniers axes. Ce faisant, je serai en mesure de voir de plus près la portée de leurs politiques en la matière.

Dans les écoles où l'enseignement s'effectue dans la langue de la minorité et où la langue maternelle est étudiée avec des éléments de culture nationale, le Conseil national exerce des responsabilités particulières. Ainsi, l'article 13 stipule que cette institution propose des fondements du programme de l'école maternelle, les programmes d'enseignement primaire et secondaire relatifs aux spécificités de la minorité en question, notamment pour les matières comme l'histoire, la musique et les arts. Il en va de même pour les cours de langue minoritaire ou la langue/le parler minoritaire avec des éléments de culture nationale. En outre, le Conseil national propose des mesures et des programmes portant sur l'affirmation de la tolérance interethnique et du multiculturalisme et donne aussi son avis sur les programmes d'enseignement du serbe comme langue non maternelle.

En matière de manuels, le Conseil national les propose au Conseil national de l'éducation (article 14). Après avoir obtenu un avis positif, c'est le ministre qui prend la décision finale et approuve leur utilisation à l'école. En ce sens, le rôle de cet organisme dans l'élaboration des manuels est multiple. Il doit se charger de la traduction des manuels ou des cahiers d'exercices du serbe vers la langue minoritaire ainsi que de fournir une formation pour les traducteurs et les lecteurs dans différents domaines. Cette institution s'occupe également du problème des manuels en langue minoritaire qui sont en déficit. Ainsi, elle est chargée, d'une part, de l'importation des manuels de l'État de référence, lorsqu'ils y existent, et d'autre part de l'enrichissement du contenu des manuels traitant de l'histoire, de la musique et les arts. Enfin, si une langue minoritaire n'est pas standardisée, il revient au Conseil national de s'en occuper afin de permettre l'enseignement dans/de cette langue à l'école.

Outre les missions explicites confiées au Conseil national par la loi de 2009, cette institution doit veiller au bon déroulement de l'éducation des personnes appartenant aux minorités nationales. C'est pour cette raison que le travail sur un cadre enseignant déficitaire ou non qualifié est primordial en la matière (Vujić, 2011). Dans cette optique, cet organisme doit s'engager dans des actions de formation des enseignants, leur octroyer des bourses d'études, inviter des professeurs étrangers, régler le problème de l'emploi du temps des enseignants (démotivation des enseignants faute d'un travail à temps plein), motiver ceux qui travaillent dans les milieux ruraux, prendre des initiatives d'ouverture de lectorats s'ils n'existent pas, etc. En parallèle, les activités de promotion de la langue minoritaire et

d'éducation en langue maternelle ou d'étude de la langue maternelle avec des éléments de culture nationale à l'école font partie intégrante des missions des représentants des minorités nationales.

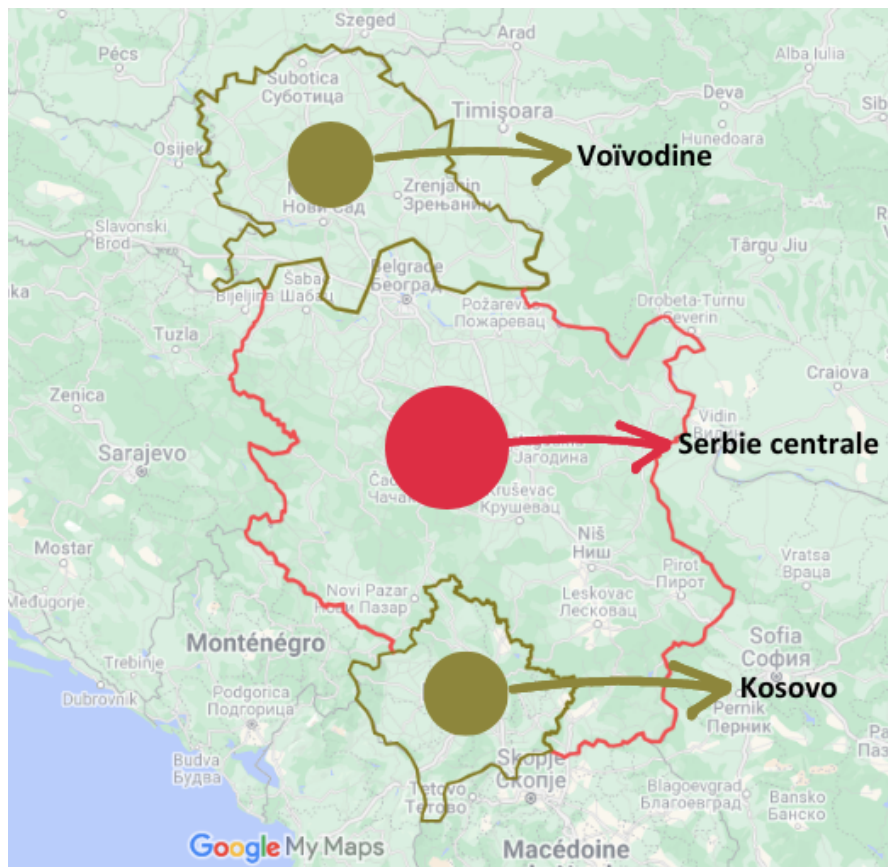
Les responsabilités exprimées par la loi sur les Conseils nationaux sont d'ordre général et s'appliquent en fonction de la situation particulière de chaque minorité nationale. Sur le plan éducatif, trois situations se présentent pour les minorités : l'éducation dans la langue maternelle, l'enseignement bilingue ou encore le droit à l'étude de la langue maternelle avec des éléments de culture nationale. Puisqu'il n'existe pas d'enseignement en romani, le CNMR est alors chargé de l'élaboration du plan et du programme de romani avec des éléments de culture nationale et des manuels. À cet effet, le processus de standardisation de cette langue est également entamé. S'y ajoutent aussi toutes les activités qui assurent le bon déroulement de l'enseignement du romani comme la formation des enseignants, la conception des manuels, la promotion de l'étude de cette langue auprès des parents et des enfants, etc.

On peut alors constater que le CNMR est un acteur important dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques linguistiques en matière d'enseignement du romani.

2. Mise en route de l'enseignement du romani en Serbie centrale

Je m'attacherai maintenant à analyser en détail les activités effectuées par le CNMR dans l'introduction officielle de l'enseignement du romani en Serbie centrale en mettant en perspective l'enseignement du romani avant l'émergence de cette institution. Cette analyse nécessite de faire appel aux intellectuels roms qui étaient impliqués dans les activités de standardisation et d'enseignement du romani. Afin que le lecteur puisse contextualiser mon analyse et se repérer plus facilement, je propose un tableau présentant l'intelligentsia rom (cf. *infra*, p. 149). Ce tableau offre une double lecture : non seulement une présentation individuelle de chaque intellectuel et de sa contribution dans les domaines qui nous intéressent, mais aussi le lien étroit qui existe entre eux. Cet aspect est important dans le sens où leur collaboration en matière de standardisation et d'enseignement du romani permet d'appréhender la circulation d'idéologies similaires ou de relever les tensions existant entre les intellectuels. Leur lien est facilement repérable grâce à un code couleur attribué à chaque personne.

Pour situer géographiquement les territoires impliqués dans l'enseignement du romani, il convient de les présenter sur la carte ci-dessous.



Carte 4 : Enseignement du romani par territoires impliqués,
source : Google maps, 2023















Nom et prénom	Statut	Activités en matière de standardisation du romani	Activités en matière d'enseignement du romani	Publications importantes en matière de langue romani et/ou de son enseignement en Serbie
Aleksandrović Marija 	-enseignante-chercheuse en langue et littérature romani à l'École de formation des maîtres à Vršac	-participation au groupe de travail chargé de la standardisation du romani dans les pays d'ex-Yougoslavie 	-participation au projet « Introduction du romani avec des éléments de culture nationale dans les écoles primaires en Serbie » 	-co-auteur des manuels de romani pour les élèves de 5 ^e et 6 ^e classe (2022) 
Courthiade Marcel (†2021) 	-maître de conférence de romani (1997-2021) à l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO) -commissaire à la langue et aux droits linguistiques de l'Union Romani Internationale (URI)	-proposition de la standardisation du romani international (proposition adoptée en 1990 par l'URI) 	-consultant pour l'éducation des Roms en Serbie	-co-auteur de l'ouvrage <i>Histoire de la langue romani. Guide pour les enseignants de langue romani avec des éléments de culture nationale</i> (2017) 
Dimić Trifun (†2001) 	-romologue et philologue -traducteur et poète rom	-initiation du projet de standardisation	-introduction du romani dans les écoles primaires en Voïvodine -formation des enseignants -auteur du plan et du programme d'enseignement	-auteur du 1 ^{er} manuel de romani (1995)
Djurić Rajko (†2020) 	-président de l'URI de 1990 à 2000 -sociologue, journaliste, écrivain	-expert principal pour l'élaboration du romani standard dans les pays d'ex-Yougoslavie		- <i>La grammaire de la langue romani</i> (2005) - <i>La standardisation de la langue romani</i> (2012) - <i>La romologie</i> (2021) -Co-auteur des manuels de romani pour les élèves de la 1 ^{ère} à la 4 ^e classe (2018) et les élèves de la 5 ^e et la 6 ^e classe 
Koko Ljuan 	-politologue -journaliste -traducteur et éditeur	-auteur du programme « Normalisation, codification et standardisation de la langue romani »	-porteur du projet « Introduction du romani avec des éléments de culture nationale dans les écoles primaires en Serbie »  -auteur du plan et du programme pour « le romani avec des éléments de culture nationale »	- <i>Histoire de la langue romani</i> (2016) -co-auteur de l'ouvrage <i>Histoire de la langue romani. Guide pour les enseignants de langue romani avec des éléments de culture nationale</i> (2017)  -co-auteur des manuels de romani pour les élèves de la 1 ^{ère} à la 4 ^e classe 

Tableau 6 : Présentation des intellectuels roms en Serbie

2.1. L'enseignement du romani avant l'émergence du CNMR : une politique du bas vers le haut

L'enseignement du romani au Kosovo dans les années 1980 : une initiative des intellectuels roms

Les premiers cours de romani en Serbie se sont inscrits dans un contexte d'engagement culturel et politique des Roms, visible notamment dans les années 1970 (Jakšić et Bašić, 2005), mais aussi durant le régime socialiste du président yougoslave Josip Broz Tito. Pour rappel, ses aspirations égalitaristes et de justice se lisent dans la Constitution de 1974 qui, dans le domaine de l'éducation, proclamait que toute la population (*narodi et narodnosti*) résidant sur le territoire de la République avait le droit à l'enseignement en langue maternelle (article 171). Si l'enseignement en langue maternelle n'était pas assuré, deux autres modalités étaient proposées : l'enseignement bilingue ou l'étude de la langue maternelle. Pourtant, les Roms n'appartenant à aucune catégorie reconnue officiellement, *de facto* cela n'impliquait pas d'obligations de l'État envers cette population dans la mise en œuvre de ses droits collectifs. La langue romani, plus précisément la variété arli¹¹⁸, a alors été introduite dans les écoles à l'initiative des intellectuels roms au Kosovo en 1985 (Aleksandrović, 2021). Dans cette province autonome, l'éducation se réalisait, à cette époque, en serbo-croate, en albanais et en turc. Ce contexte éducatif multilingue, le principe de l'égalité pour tous et l'engagement de l'élite rom ont été des conditions favorables à l'introduction de la langue romani dans les écoles. Cependant, l'enseignement de cette langue était assuré sans aucun plan, programme ou manuel (Aleksandrović, 2021). Mon interlocuteur, Samir, impliqué dans la standardisation et l'enseignement du romani (cf. Figure 1, p. 40), me le confirme dans ses propos :

Samir : dakle prvo je bilo na kosovu / pa dakle ako može da bude na turskom / na albanskom i nekom drugom / zašto onda ne i za rome ? i tako je to pokrenuto i u prizrenu / gnjilanu / prištini i peći su bila odeljenja gde su deca koja su učila na srpskom učila i romski jezik / ili na albanskom su učila i romski jezik / ali bilo je više dece koja su... ali je bilo bez obzira da li uče na srpskom ili albanskom su učila i romski jezik /

Samir : (l'enseignement du romani) a donc tout d'abord commencé au kosovo / s'il (l'enseignement) peut être en turc / en albanais ou dans une autre(langue) / pourquoi pas alors pour les roms aussi ? c'est comme ça que l'étude du romani a été introduite et à prizren / gnjilane / priština et peć / il y avait des classes où les enfants qui étudiaient en serbe apprenaient la langue romani ou des enfants qui étudiaient en albanais et qui apprenaient le romani / mais il y avait plus d'enfants qui... mais peu importe s'ils étudiaient en serbe ou en albanais / ils apprenaient le romani /
(cf. Annexe 2, ent_Samir, TdP 18, p. 23)

¹¹⁸ Pour une présentation des variétés romani parlées en Serbie, cf. Encadré 2, p. 178.

Pourtant, l'étude de la langue romani dans les écoles au Kosovo n'a pas duré longtemps, elle s'est arrêtée après plusieurs années¹¹⁹.

L'enseignement du romani en Voïvodine : « une improvisation pure »

Une dizaine d'années après, l'enseignement du romani est introduit dans les écoles en Voïvodine¹²⁰ grâce à l'engagement et l'initiative de Trifun Dimić¹²¹. En 1996, il fonde l'organisation non gouvernementale (désormais ONG) *Matica Romska*¹²² à Novi Sad dans le but de développer la culture et la langue romani et son étude à l'école. Par ailleurs, son travail concernant l'enseignement de cette langue est axé autour de trois activités principales : l'écriture du premier abécédaire en romani, l'initiation d'un projet de standardisation de la langue romani et son introduction dans les écoles (Pejnović, 2014). Cela a donc abouti aux réalisations suivantes : la publication du premier manuel (*Lil Ramosarumako*) en 1995, une enquête auprès de parents et d'enfants roms au sujet de leur intérêt pour l'étude de cette matière en 1996, l'introduction du romani dans les écoles des communes d'Odžaci et de Bačka Palanka la même année et l'adoption du plan et du programme pour « la langue romani avec des éléments de culture nationale » par le ministère de l'Éducation en 1998 et enfin par la publication de l'abécédaire en 2000 (*Лил Графеменго*). Toutefois, la formation des enseignants de romani était d'une grande envergure pour Trifun Dimić. C'est pourquoi il a organisé, dans le cadre de la *Matica Romska* et en collaboration avec le ministère de l'Éducation et d'autres ONG, des formations bisannuelles d'une durée de dix jours pendant trois ans, jusqu'en 1999 (Pejnović, 2014).

L'enseignement du romani avec des éléments de culture nationale dans cette province a été soutenu par les autorités étatiques et provinciales même si la communauté rom ne jouissait pas encore du statut de minorité nationale. Cela pourrait en partie s'expliquer par le fait que la province autonome de Voïvodine est traditionnellement sensible aux questions des droits minoritaires (notamment hongroise, slovaque, roumaine et ruthène) et assure alors l'éducation dans/de la langue minoritaire (Pejnović, 2014).

¹¹⁹ Je n'ai pas trouvé d'information sur la période précise de l'enseignement du romani au Kosovo.

¹²⁰ La Voïvodine est une province autonome se situant au nord du pays.

¹²¹ Trifun Dimić est philologue, romologue, traducteur et poète rom. Il était fondateur et rédacteur en chef de la revue scientifique *Romologija*, qui est publiée depuis 1989, en romani et en serbe, ainsi que du magazine pour la culture et la littérature rom *Alav e Rromengo*, publié depuis 1994.

¹²² Il est curieux de constater que l'institution *Matica Romska* est probablement fondée selon le modèle de la *Matica Srpska* qui est l'institution culturelle et scientifique la plus ancienne en Serbie.

Néanmoins, la mise en place de l'enseignement du romani en Voïvodine a été très critiquée par certains intellectuels roms. Ainsi, Samir a avancé deux problèmes principaux durant l'entretien : l'approche de la codification du romani adoptée par Trifun Dimić et sa conception de l'abécédaire romani *Лил Графеменго* (2000). En effet, sous la pression de l'État, Trifun Dimić a élaboré le système d'écriture du romani selon le modèle de la langue serbe. L'alphabet cyrillique est alors adopté. Pour les sons propres au romani, il a réinvesti des lettres de l'écriture liturgique utilisée dans le slavon de l'église. Cette pratique de la fixation de l'orthographe du romani selon la norme de la langue nationale n'est pas isolée. En analysant les mouvements de codification en romani, Yaron Matras (2002) conclut que l'élaboration de l'orthographe suit, de manière générale, la norme des langues nationales avec des ajustements propres au romani. Toutefois, pour Samir, l'utilisation de l'alphabet cyrillique en romani est hors de propos : « il est généralement connu, on peut ne pas être d'accord avec tout, mais concernant l'alphabet, tout le monde est d'accord, c'est l'alphabet latin¹²³ ». De plus, l'alphabet cyrillique, selon mon interlocuteur a empêché la popularisation de l'enseignement du romani étant donné que c'est l'alphabet latin qui est utilisé dans d'autres pays.

Le plus grand problème, pour Samir, ne réside pourtant pas dans la fixation du romani par l'alphabet cyrillique, mais dans le manque de manuels adéquats. L'abécédaire conçu par Trifun Dimić est une traduction de l'abécédaire serbe. Il s'agit alors d'un simple calque du manuel de serbe en manuel de romani. En outre, c'était le seul manuel élaboré pour l'enseignement du romani. D'autres livres utilisés n'étaient pas, selon Samir, adaptés à l'enseignement et à l'âge des enfants. Enfin, voici comment mon interlocuteur résume la mise en place de l'enseignement du romani en Voïvodine : « Et c'était simplement une improvisation pure. Ce n'était pas une entreprise sérieuse, mais il (le romani) a été introduit¹²⁴ ». Par « improvisation » de l'enseignement de cette langue, Samir ne veut pas seulement parler de la démarche polémique de la standardisation du romani en Serbie, du déficit de manuels, mais aussi du manque d'enseignants qualifiés. En tenant compte du faible niveau d'éducation des Roms, il n'est alors pas étonnant que les critères de recrutement visent des candidats simplement détenteurs du bac.

L'enseignement du romani dans les deux provinces de Serbie de l'époque résulte d'initiatives individuelles des intellectuels roms, d'une politique partant du bas vers le haut.

¹²³ Samir : i opšte je poznato / oko svega možemo / da se ne slažemo / ali oko pisma je jedinstven stav da je to latinica /

¹²⁴ Samir : i to je bila čisto jedna improvizacija toga / nije to bio ozbiljan zahvat / ali eto pokrenuto je /

Bien qu'en Voïvodine, l'enseignement de cette langue soit soutenu par les instances étatiques et provinciales, il y sera sans légitimité juridique jusqu'à la reconnaissance officielle de la minorité rom en 2002. Toutefois, ce dispositif montre des faiblesses importantes. On verra alors comment le CNMR y a remédié et quelles activités ont été mises en œuvre.

2.2. Le CNMR et la mise en place de l'enseignement du romani en Serbie centrale

L'adoption de la loi sur la protection des droits et des libertés des minorités nationales en 2002 pose les bases du cadre juridique pour la jouissance du droit à l'étude de la langue romani avec des éléments de culture nationale en Serbie. Le CNMR y est désigné comme un acteur important dans la décision des politiques linguistiques (Calvet, 1987) en matière d'enseignement du romani.

Dans le cadre de ses politiques éducatives, le ministère de l'Éducation, de la Science et du Développement technologique (désormais le ministère de l'ESDT) a prescrit des réglementations concernant le statut et des aspects techniques de l'introduction de cette matière à l'école. Dans cette optique, la langue romani avec des éléments de culture nationale est une matière optionnelle et facultative. Elle est étudiée deux fois par semaine, quarante-cinq minutes, à savoir 72 cours par an¹²⁵. Les enfants et les parents se prononcent pour son étude par le biais d'enquêtes réalisées dans les écoles. Les résultats de ces dernières déterminent si le directeur procédera aux démarches pour introduire le romani. L'ouverture des classes est possible à partir du moment où quinze élèves manifestent leur intérêt pour l'apprentissage de cette langue. La formation des groupes est assez souple afin d'embrasser les situations les plus diversifiées possibles. En ce sens, le groupe peut être hétérogène au niveau de l'âge à savoir des élèves issus du premier cycle d'enseignement (de la 1^{re} à la 4^e classe) et des élèves issus du deuxième cycle d'enseignement (de la 5^e à la 8^e classe). Il est également possible qu'un groupe soit composé d'élèves provenant de plusieurs écoles dans une municipalité avec accord du ministre.

En 2020/2021, le romani était enseigné dans 68 écoles et était étudié par 2 467 élèves. Si on examine le tableau qui montre le nombre d'écoles dans lesquelles le romani est enseigné depuis 2016, on peut remarquer une légère tendance à la diminution :

¹²⁵ Règlement sur le plan et le programme du premier cycle d'enseignement (2005) disponible en ligne, URL : <https://urlz.fr/nED3> [consulté le 20 février 2021].

Année scolaire	Nombre d'élèves	Nombre d'écoles
2016/2017	2 264	72
2017/2018	2 252	72
2018/2019	2 860	74
2019/2020	2 553	68
2020/2021	2 467	68

Tableau 7 : Nombre d'élèves qui étudient le romani avec des éléments de culture nationale
(Aleksandrović, 2021, p. 222)

Pourtant, la mise en place de l'enseignement du romani incombe au CNMR. Ce dernier a dû remplir plusieurs conditions afin que cette matière puisse être étudiée à l'école. Tout d'abord, l'activité primordiale a été la standardisation du romani. Cette institution a adopté la proposition de Ljuan Koko pour la normalisation, la codification et la standardisation du romani en 2013 après des années de discussion en la matière. Cet homme politique rom a également proposé le plan et le programme pour le romani avec des éléments de culture nationale que le ministre a approuvé (Koko *et al.*, 2017, p. 191). Après ces conditions nécessaires à l'introduction de la langue romani à l'école, le CNMR, en collaboration avec le ministère de l'ESDT, a effectué une première formation de vingt-trois enseignants de romani au niveau national en décembre 2015. Ces premiers éléments serviront de base pour l'émergence officielle du romani dans le système éducatif serbe l'année scolaire 2015/2016.

Il n'est pas anodin de noter l'écart de plus de dix ans entre la constitution du CNMR en 2003 et l'émergence officielle des premiers cours en Serbie centrale en 2015/2016. Plusieurs facteurs sont à considérer. D'une part, un grand nombre de Roms en Serbie, comme ailleurs, connaissent une situation précaire et une exclusion sociale. Selon de nombreux rapports officiels¹²⁶, cette communauté se trouve dans la position la plus défavorisée. Il n'est pas alors étonnant que la préoccupation primordiale du CNMR réside dans l'amélioration de la position sociale et économique de cette minorité. Les activités figurant sur le site du CNMR¹²⁷ en

¹²⁶ Cf. Roma Inclusion Index (2015) ; La Stratégie pour l'amélioration de la position des Roms en Serbie (2009-2015), document disponible en ligne, URL : <https://urlz.fr/nEFc> [consulté le 19 septembre 2023].

¹²⁷ Actualités du CNMR disponibles en ligne, URL : <https://romskinacionalnisavet.org.rs/category/vesti> [consulté le 5 mars 2021].

témoignent : elles portent, en grande partie, sur l'amélioration de leur position sociale et économique (notamment dans le domaine de l'éducation, du logement, de la santé et du travail). Cependant, les activités concernant la langue romani et son enseignement sont peu nombreuses. D'autre part, un manque d'experts en romani, de budget, la question irrésolue de la standardisation et les désaccords en la matière ont aussi retardé l'introduction officielle du romani avec des éléments de culture nationale dans les écoles.

2.2.1. Pour une formation des enseignants de romani

À la proposition des experts du Centre de recherche de l'ethnicité de Belgrade et avec le soutien du ministère de l'ESDT, la Faculté de philologie à Belgrade¹²⁸ a pris la décision de fonder un groupe d'étude de la langue et culture romani au sein de la chaire Bibliothèque et Informatique le 15 avril 2015. La création de ce groupe s'avère importante pour plusieurs aspects. La Faculté de philologie devient alors un des piliers le plus important dans le maintien de l'identité rom et dans la préservation et le développement de la langue romani. Les étudiants intéressés par cette langue peuvent dorénavant l'étudier par le biais d'un cours optionnel d'une durée de 2 ans. En parallèle, le Centre pour la formation professionnelle et l'évaluation de cette faculté organise des cours de langue romani qui permettront, grâce aux certificats délivrés, aux enseignants déjà diplômés, d'enseigner cette matière dans les écoles primaires. Pourtant, le groupe d'étude n'a été ouvert qu'un an. Mon interlocuteur, Samir, souligne le problème de pénurie de spécialistes du romani qui s'est posé. Le seul expert pour la langue romani en Serbie, Rajko Djurić, qui était d'ailleurs chargé de la standardisation de cette langue (cf. *supra*, p. 149) ne pouvait plus assurer les enseignements¹²⁹. Apparemment, il y avait aussi un manque d'intérêt des étudiants pour cette langue ainsi qu'une politique de promotion du romani de la part du CNMR trop faible. La solution serait, selon les dires de Samir, d'engager des professeurs, spécialistes, provenant de l'étranger (notamment de Roumanie, de Bulgarie et de France¹³⁰). Cependant, le manque de financement a mis en suspens le fonctionnement de ce groupe.

¹²⁸ Le statut de cette faculté est public.

¹²⁹ Au moment où j'ai réalisé l'entretien avec Samir (en 2018) qui m'a relaté la situation du groupe d'étude pour la langue romani, Rajko Djurić ne pouvait plus assurer les enseignements pour des raisons de santé. Entretemps, cet intellectuel rom est décédé, en novembre 2020.

¹³⁰ Marcel Courthiade, chercheur et promoteur français de la langue romani, qui a contribué au rayonnement du romani en Serbie, est décédé en mars 2021.

La formation des enseignants en romani se fait alors de manière sporadique, en fonction des besoins et des moyens financiers. Outre le premier séminaire organisé en 2015 d'une durée de quelques jours, la seconde vague de formation s'est faite dans le cadre du projet « L'introduction de la langue romani avec des éléments de culture nationale dans les écoles primaires en Serbie » lancé par le Centre d'éducation des Roms et des communautés ethniques (Belgrade) et par le Centre informatif des Roms (Kragujevac) en 2016 au sein du projet « Le support à l'inclusion sociale des groupes les plus vulnérables, y compris des Roms, par le biais de services sociaux plus divers au niveau local », financé par la délégation de l'UE en Serbie¹³¹. La réalisation du projet s'est déroulée sur deux années scolaires – 2016/2017 et 2017/2018. Dans ce cadre, quarante-sept enseignants ont été formés à enseigner le romani dans les écoles primaires. Le séminaire de six jours a, en grande partie, porté sur la linguistique et la littérature romani, l'histoire des Roms et les pratiques d'enseignement. À l'issue de la formation, les candidats ont passé l'épreuve « La langue romani avec des éléments de culture nationale ». Quand leurs résultats ont été satisfaisants, le certificat d'enseignant de langue romani leur a été délivré.

Pourtant, il est à noter que les activités en matière de formation des enseignants sont beaucoup plus riches en Voïvodine grâce au soutien continu des associations, des autorités locales ou provinciales, du Bureau d'inclusion des Roms en province autonome de Voïvodine et des organisations non gouvernementales. Ainsi, des séminaires de formation continue, mais aussi des rencontres d'enseignants de romani sont régulièrement organisés. Dans un souci de préservation et de développement de la langue romani et de l'identité culturelle et à l'initiative du Bureau d'inclusion des Roms et de l'ONG Matica Romska, un programme d'étude en langue romani est ouvert à l'École de formation des éducateurs en maternelle à Vršac en 2009/2010. Il s'agit de la seule institution éducative en Serbie où les étudiants ont la possibilité d'étudier en romani et d'obtenir le diplôme d'éducateur en langue romani. Le bureau d'Inclusion des Roms octroie régulièrement des bourses aux étudiants inscrits à ce programme.

Il est intéressant de se pencher sur les propos de Samir au sujet de la formation des enseignants de romani et le rôle de l'État.

Samir : (država) oni su pokrenuli jedan seminar na filološkom fakultetu gde će romi koji imaju fakultete da uče romski jezik [...] i oni su tako spremili dvadeset i tri nastavnika / od toga je osamnaest bilo angažovano / ali su onda / pošto treba svake godine da se prati / onda su stali / nisu to nastavili / [...] samo jednu godinu su to radili / tako meni se i uklopilo da u

¹³¹ Informations disponibles en ligne, URL : <http://www.cerez.org.rs/author/lidija/> [consulté le 14 mars 2018].

tom momentu meni naiđe ovaj projekat i ja sam se / jednostavno sam zamenio ulogu države / ja sam preuzeo to / i / imali smo više od šezdesetak / više / sto dvadeset su bili zainteresovani [...] i završilo je četrdeset sedmoro / na celoj teritoriji srbije dobili su sertifikate filološkog fakulteta /

Samir : (l'état) ils ont démarré un séminaire à la faculté de philologie où les roms détenteurs d'un diplôme d'enseignement supérieur apprendront la langue romani [...] et ils ont formé vingt-trois enseignants / dix-huit parmi eux ont été engagés à l'école / mais ils ont ensuite / car il faut former chaque année / arrêté / ils n'ont pas continué [...] ils ne l'ont fait qu'un an et à ce moment-là / j'ai eu ce projet et j'ai simplement pris le rôle de l'état / je l'ai pris et on a eu plus d'une soixantaine / plus / cent-vingt étudiants étaient intéressés [...] et quarante-sept ont fini la formation sur tout le territoire de la serbie / ils ont obtenu des certificats de la faculté de philologie /
(cf. Annexe 2, ent_Samir, TdP 18, p. 23)

Le propos de mon interlocuteur est révélateur de la perception des responsabilités de l'État et des Conseils nationaux en matière d'enseignement des langues maternelles. Il nous laisse alors entendre que c'est à l'État de prendre part à la mise en place de l'enseignement du romani. Pourtant, comme nous l'avons vu, ce dernier a délégué une partie du pouvoir de décision au CNMR.

2.2.2. Publication des premiers manuels en romani standard

Dans le cadre du projet « L'introduction de la langue romani avec des éléments de culture nationale dans les écoles primaires en Serbie », les premiers manuels de romani pour les élèves de l'école primaire ont été élaborés et publiés en 2018. Ljuan Koko, porteur du projet, et Rajko Djurić sont les auteurs de ces manuels. Ils ont conçu un manuel par classe :

- Pour la 1re classe : Tasvinengo lil. Rromani čhib e elementijenca nacionalno kulturake vaš anglune klasike ;
- Pour la 2e classe : Grafemari. Rromani čhib e elementijenca nacionalno kulturake vaš dujto klasake ;
- Pour la 3e classe : Drabarutni. Rromani čhib e elementijenca nacionalno kulturake vaš 3 klasake ;
- Pour la 4e classe : Drabarutni. Rromani čhib e elementijenca nacionalno kulturake vaš 4 klasake.



Photo 2: Manuels de romani de la 1re à la 4e classe, Djurić R. et Koko Lj., 2018.

Ces manuels suivent alors la standardisation du romani proposée par Ljuan Koko, selon le modèle de Rajko Djurić et de Marcel Courthiade (Koko *et al.*, 2017)¹³². Ils sont imprimés en alphabet latin, alphabet officiel de la langue romani, et sont censés remplacer l'ancien manuel de Trifun Dimić, l'abécédaire du romani (*Лил Графеменго*, 2000), en alphabet cyrillique.

En 2022, encore deux manuels ont été publiés : l'un destiné aux élèves de 5^e classe, l'autre aux élèves de 6^e. Rajko Djurić collabore cette fois-ci avec une professeure en langue et littérature de romani, Marija Aleksandrović.



Photo 3 : Manuels de romani de la 1re à la 4e classe, Djurić R. et Aleksandrović, M., 2022, source : <https://urlz.fr/mVmQ>

Puisque les premières activités en matière d'enseignement du romani remontent aux les années 1980, il serait utile de conclure cette section par la présentation d'une frise résumant les moments clés de l'enseignement de cette langue en Serbie.

¹³² Le lecteur peut se référer ici à la présentation des intellectuels roms (cf. *supra*, p. 149).

Les moments clés de l'enseignement du romani en Serbie

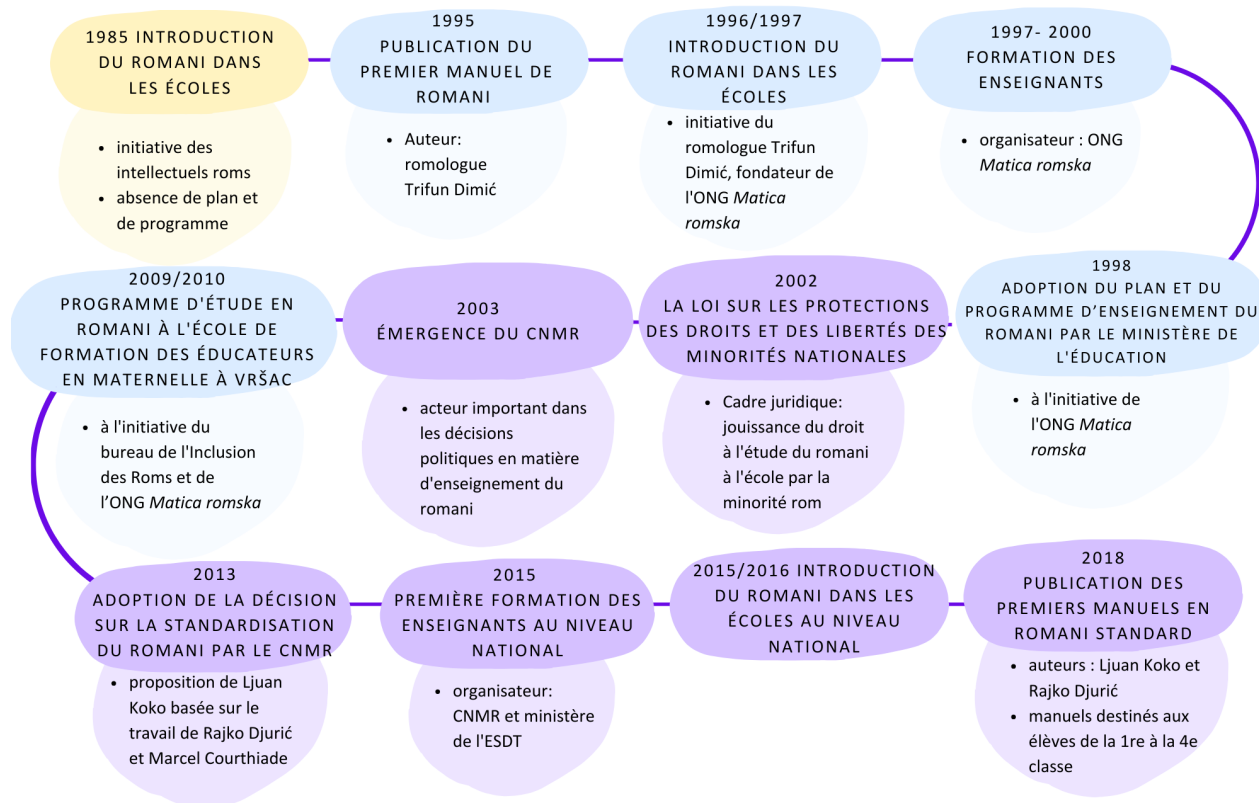


Figure 7 : Les moments clés de l'enseignement du romani en Serbie

Code couleur par territoire impliqué : ● - Kosovo ; ● - Voïvodine ; ● - Serbie

3. Les idéologies linguistiques et les orientations politiques du CNMR : vers l'exclusion des parlers

Dis-moi
Dis-moi, le Rrom,
où est notre terre,
nos montagnes, nos fleuves,
nos champs et nos forêts ?
Où sont nos tombes ?
Ils sont dans les mots,
Dans les mots de notre langue !
Eslam Drudak (Garo, 2002, p. 154)

Cette section va explorer la dimension idéologique¹³³ de l'enseignement du romani standard à l'école. Il s'agit plus précisément d'étudier les idéologies linguistiques qui motivent les orientations politiques du CNMR.

3.1. L'enjeu de l'identité nationale

Dans le plan et le programme d'enseignement du romani avec des éléments de culture nationale¹³⁴, il est clairement indiqué que l'enseignement de cette langue doit assurer, entre autres, le renforcement et le maintien de l'identité nationale rom. Le représentant du CNMR¹³⁵, rejoint, dans un entretien mené en 2019, cette affirmation :

Dragan : što se tiče samog stava samog nacionalnog saveta / tu su stvari vrlo jasne / a jeste da zbog samog identiteta romske zajednice / zbog očuvanja kulture romske zajednice / mi smatramo da (romski jezik) treba biti zastupljen u mnogo većoj meri nego u kojoj je do sada bio /

Dragan : en ce qui concerne l'attitude du conseil national (de la minorité rom) / elle est très claire et indique qu'il (le romani) doit être enseigné plus qu'il ne l'est maintenant en raison de l'identité de la communauté rom / du maintien de la culture de la communauté rom /

Ljuan Koko, auteur des plans et des programmes d'enseignement du romani, indique, quant à lui, que : « L'introduction de la langue romani dans les écoles permet le renforcement de l'identité, de la culture et de l'héritage de ce peuple. Cela permet également la jouissance

¹³³ La notion d'idéologie linguistique telle que je l'utilise dans cette recherche est présentée dans le chapitre 1, p. 87.

¹³⁴ Document disponible en ligne, URL : <https://urlz.fr/mtde> [consulté le 15 mars 2021].

¹³⁵ Il est à noter que Dragan n'assume plus la fonction de secrétaire général du CNMR.

du droit à l'égalité comme pour d'autres minorités nationales¹³⁶» (discours dans l'émission « Kontekst : Romski jezik u obrazovnom sistemu », 2018).

Il nous est alors aisé de comprendre que l'argument avancé en faveur de l'enseignement de la langue romani dans les écoles repose notamment sur le maintien des identités nationale et culturelle de la population rom. Mais quelle langue sert au développement de cette identité nationale ? Quelle langue faut-il apprendre ? La réponse est à chercher dans les conclusions de la réunion du groupe de travail chargé de la standardisation du romani dans les pays de l'ex-Yougoslavie¹³⁷. D'après ce groupe, l'objectif de l'élaboration du romani standard est « l'amélioration de l'efficacité de la communication publique (la fonction communicative) qui devient alors le symbole de l'identité nationale et de l'unité (la fonction symbolique)¹³⁸ » (Djurić, 2012, p. 9). La standardisation du romani s'inscrit clairement dans le modèle nationaliste, plus précisément du nationalisme romantique, de la standardisation (Geeraerts, 2003). Le romani standard, la forme supradialectale, devrait alors permettre une intercompréhension et une communication efficace et par ailleurs unifier la population rom. Il devrait ainsi engendrer un sentiment d'appartenance à la communauté imaginée (Anderson, 2002). La standardisation de cette langue joue donc un rôle primordial dans la construction de l'identité nationale.

3.1.1. Le romani : essence de la nation et de l'identité nationale

Dans de nombreux discours, dont je vais juste citer quelques passages, l'intelligentsia rom (cf. *supra*, p. 149) qualifie le romani de noyau dur de la nation et de l'identité roms. Les propos de Rajko Djurić et de Marcel Courthiade, membres de la Commission linguistique de l'Union romani internationale (désormais URI), sont assez exemplaires à ce sujet. Dans cette optique, Rajko Djurić affirme que « la langue rromani est un élément essentiel de l'identité nationale » (2005, p. 86). Dans la même direction, Marcel Courthiade considère que :

La langue rromani – qu'elle soit effectivement en usage dans une communauté bien que ne subsistent plus que quelques mots avec le souvenir d'ancêtres qui parlaient, comme dans les paggerdilectes, est l'un des piliers essentiels de

¹³⁶ Ljuan Koko : „Uvođenjem jezika u školama ostvaruje se, jača identitet i kultura i nasleđe tog naroda ; a time se daje i ustavno i zakonsko pravo jednakosti kao i svim drugim manjinama”. Émission « Kontekst : Romski jezik u obrazovnom sistemu » disponible en ligne, URL : <https://www.youtube.com/watch?v=LYiSyYmjcoo> [consulté le 20 septembre 2020].

¹³⁷ Pour rappel, il s'agit de la Slovénie, de la Croatie, de la Bosnie-Herzégovine, du Monténégro, de la Macédoine, du Kosovo et de la Serbie.

¹³⁸ „poboljšanje efikasnosti javnog komuniciranja (komunikativna funkcija) koji time postaje simbol nacionalnog identiteta i jedinstva (simbolička funkcija)” (Djurić, 2012, p. 9).

l'identité romani. L'existence d'une langue qui continue de s'épanouir près de mille ans après son exode initial de la vallée du Gange témoigne de l'unité originelle de ce peuple – malgré des différences d'une région d'Europe à l'autre. [...] Elle [cette unité] est une simple donnée historique (Courthiade, 2008, p. 92).

Il est alors clair que, dans la conception nationale de ces auteurs, le romani occupe une place centrale. Notons ici deux choses. D'abord, le romani se présente comme ciment de l'identité nationale par sa fonction unificatrice de la population rom malgré sa dispersion dans le monde et l'hétérogénéité des variétés dialectales. Ensuite, le peuple rom est défini par une langue qu'en réalité tous les Roms ne parlent pas. Il s'agit ici de l'idéologie, qu'Alexandra Jaffe (2008) qualifie de « convictions », qui, postulant le lien essentiel entre langue et identité collective, est au cœur de la pensée nationaliste européenne.

On peut y voir un écho dans l'exemple de la Catalogne (Espagne) où la langue catalane prime aussi sur d'autres éléments constitutifs de la nation dans la construction nationale. En analysant le nationalisme linguistique catalan dans les discours prononcés par l'élite, Henri Boyer conclut son article ainsi : « En Catalogne, *la langue catalane* est le fondement de *la nation*. » (2004, p. 39, soulignement de l'auteur). De même, on pourrait alors dire que la langue romani est le fondement de la nation rom. Cette affirmation peut également se lire dans la préface de l'ouvrage *Histoire de la langue romani. Guide pour les enseignants de langue romani avec des éléments de culture nationale* (Koko et al., 2017). Les auteurs attribuent à cette langue un symbole de force en tant que vecteur national. Le romani apparaît alors comme le seul élément capable de porter toutes les déterminations ethniques.

La langue romani a conservé leur (de la population rom) essence, leur philosophie, leur religion, leur origine, leur histoire. Elle a conservé leur style et mode de vie ce qui les rend si authentiques. Seulement, le mot et rien d'autre. Quelle force cette langue avait-elle pour remplacer toutes les autres catégories fondamentales qui font d'une communauté, d'un groupe une nation. [...] La langue est importante pour les Roms parce qu'elle permet la reconnaissance de leur identité¹³⁹ (Koko et al., 2017, p. 6).

La dernière phrase de cet extrait est particulièrement intéressante, car elle inscrit ces auteurs dans une logique historiquement établie où l'identité d'un peuple légitime sa reconnaissance. La construction et l'affirmation d'une identité collective, dans la conception nationaliste romantique, passe par la langue (standard) (Geeraerts, 2003). Le romani devient le fil

¹³⁹ „Jezik Roma je sačuvao samu njihovu bit, njihovu filozofiju, religiju, kulturu, njihovo poreklo, njihovu istoriju. Sačuvao stil i način što ih čini tako autentičnim. Samo reč i ništa više. Kakvu je snagu imao taj jezik da nadomesti sve druge fundamentalne kategorije koje jednu zajednicu, jednu grupu ljudi čine narodom. [...] Jezik je značajan za Rome, jer je definicija za priznavanje njihovog identiteta” (Koko et al., 2017, p. 6).

conducteur de la construction de la nation rom grâce à sa dimension historico-patrimoniale. En effet, n'ayant ni territoire (étant dispersés dans le monde) ni religion commune (le contact avec des populations différentes lors des migrations a conduit la conversion des Roms à la religion dominante), la langue revêt alors un aspect privilégié dans la promotion et la construction de l'identité rom. De plus, le caractère oral du romani n'a pas laissé de traces écrites sur leur origine et leur histoire. Dans un tel contexte, l'étude du romani par les savants européens a permis de rapprocher cette langue du sanscrit (plus précisément des langues hindi, rajastani et d'autres langues indiennes) et de poser ainsi les premières hypothèses sur l'origine indienne des Roms depuis la fin du XVII^e siècle (Canut, 2011). Ces premières découvertes engagent des recherches linguistiques afin de retracer le parcours migratoire des Roms depuis l'Inde, leur pays d'origine.

Cet aspect patrimonial de la langue romani est mis en exergue dans les propos de Claire Auzias (2002, p. 29) : « La langue romani est l'unique monument historique de ce peuple. Son étude a révélé aux savants l'itinéraire de traversée des Roms jusqu'à nos jours ». Rajko Djurić (1987, p. 27), quant à lui, parle du romani comme un « inventaire de la culture matérielle et spirituelle¹⁴⁰ ». Ne nous étonnons donc pas du poids symbolique dont le romani est chargé. Les discours convoqués manifestent clairement la modélisation d'un nationalisme linguistique qui présente un complexe de représentations intimement liées : l'exclusivité et le caractère historique, patrimonial et unificateur de la langue romani.

La valeur suprême attribuée au romani inscrit ainsi l'intelligentsia rom dans une conception romantique, à savoir allemande, de la nation. Selon cette dernière, la langue devient un élément privilégié dans la construction nationale, car elle est à l'origine de l'appartenance à une communauté donnée (Baggioni, 1997). En d'autres termes, la nation, dans sa conception romantique, est ancrée dans l'identité collective (culturelle ou ethnique). Dans cet ordre d'idées, des liens organiques se nouent entre la langue et la nation. Les discours cités reflètent clairement les idées des philosophes romantiques, tel que Wilhelm Von Humboldt (1996, p. 455) qui écrit qu'« une nation est [...] une forme spirituelle d'humanité caractérisée par une langue déterminée [...] » et poursuit que « [...] la distribution de l'espèce humaine en nations n'est rien d'autre que sa distribution en langues ». Dans les textes du romantisme allemand, « la langue en tant qu'elle constitue l'élément déterminant du caractère d'un peuple ou, pour parler plus justement, de son esprit, est le signe d'une unité politique et spirituelle (mais les

¹⁴⁰ „inventir materijalne i duhovne kulture” Djurić (1987, p. 27).

deux sont alors indissociables) à construire » (Crépon, 1996, p. 43). Cette unité politique et spirituelle à construire, évoquée par Marc Crépon, renvoie, en effet, à la période où l'Allemagne n'était pas encore un État et une nation. C'est justement la langue, prise comme principe unificateur, qui permet l'unification du peuple dans la nation. En s'appuyant alors sur la même idéologie, l'élite rom construit essentiellement cet imaginaire national (Anderson, 2002) autour de la langue romani.

Il est aussi intéressant de constater que cette exaltation de la langue nationale comme attribut fondamental de la nation est affirmée dans les États de l'Europe Centrale et Orientale du XIX^e siècle, des pays d'où vient l'élite rom chargée de l'affirmation nationale rom. En ce sens, Bronislaw Trentowski, philosophe polonais du milieu du XIX^e siècle écrit : « La langue nationale est le Panthéon de la nationalité, elle est la nationalité même, la plus générale et la plus essentielle » (1996, p. 332).

La construction de cette identité collective par le biais de la langue implique une homogénéisation interne à savoir une standardisation de la langue. Dirk Geerearts (2003) parle dès lors du modèle nationaliste romantique de la standardisation¹⁴¹. Dans cet ordre d'idées, il est intéressant d'observer la nécessité de la standardisation du romani dans les propos de Rajko Djurić pour qui « une nation sans langue standardisée est une nation sans éducation, c'est une nation sauvage, et les autres nations ne la prennent pas au sérieux » (Djurić, 1991, cité par Lecharpentier, 2013, p. 49). Cet intellectuel rom se réfère ici à ce modèle traditionnel européen de la nation qui, afin d'unifier le peuple, homogénéise la langue. La politique linguistique, adoptée alors par les États-nations¹⁴², consiste en l'homogénéisation, la standardisation, la normalisation et, dans certains cas, la purification de la langue. Il s'agit dès lors de la reproduction du modèle une langue-une nation-un peuple qui est fondamental dans la construction nationale et identitaire en Europe à partir de la fin du XVIII^e siècle (Baggioni, 1997).

¹⁴¹ Ce linguiste distingue deux modèles nationalistes de la standardisation : rationaliste et romantique. Cette distinction se base sur la conception de la nation et de la langue commune. Dans le modèle rationaliste de la standardisation, la légitimité de la nation provient de la participation active de ces citoyens, et ce par le système de la représentation politique. La langue unifiée est par ailleurs le médium de la participation des citoyens. Comme exemple, on peut évoquer le cas de la France et de la standardisation du français. Le modèle romantique, quant à lui, est ancré dans la vision romantique de la nation dont la légitimité repose sur l'identité culturelle d'un peuple. La langue commune est un des éléments de la construction identitaire et par ailleurs de la nation. Dans ce modèle, on peut indiquer, par exemple, le cas de l'Allemagne et de la langue allemande.

¹⁴² L'État-nation représente l'État qui est délimité par son territoire et qui vise l'unification de son peuple par l'homogénéisation culturelle et linguistique. La constitution des États-nations en Europe émerge, selon le découpage de Baggioni (1997), au tournant des XVIII^e-XIX^e siècles.

Comme nous l'avons vu, le romani est chargé d'un fort rôle symbolique en tant que porteur et élément essentiel de la nation et de l'identité roms. Les idéologies nationalistes qui sous-tendent la place accordée à cette langue vont certainement influencer les choix dans la standardisation du romani et le rapport envers d'autres variétés, car « le lien entre purisme et nationalisme est bien connu¹⁴³ » (Greearts, 2003, p. 48). Quelle est alors la démarche entreprise pour l'élaboration du romani unifié ?

3.1.2. La standardisation du romani en Serbie : traces de l'idéologie du purisme linguistique

La standardisation d'une langue renvoie à l'élaboration d'une langue standard représentant, selon Charlers Albert Ferguson (1971), une seule norme acceptée qui, avec certaines modifications, accomplit tous les aspects de l'usage linguistique. Il s'agit alors d'un long processus dont Einar Haugen (1987) fixe les quatre étapes : la sélection d'une norme de référence, la codification (l'élaboration d'un système écrit), la fixation de la norme (conception des grammaires, des dictionnaires, des manuels, etc.) et enfin l'implémentation de la langue standard (son acception par les institutions, les écrivains, les médias).

Le choix d'une norme qui sera la base pour le romani standard soulève des difficultés et une multitude de points de vue étant donné la nature de cette langue. Ainsi, Yaron Matras (2002) met en exergue deux obstacles principaux en la matière. Premièrement, le romani est une langue en permanence en contact et en tant que tel, il est caractérisé par une forte variation dialectale. Il n'existe alors pas une variété qui jouit d'un prestige particulier et qui s'imposerait comme choix naturel parmi les autres. Deuxièmement, il s'agit d'une langue qui est dispersée territorialement en figurant dans de nombreux pays en contact avec d'autres langues nationales. Inscrit dans un tel contexte, deux tendances se dessinent en matière de sélection de la norme : l'option pour une variété déjà existante ou l'élaboration d'une norme à partir de plusieurs variétés dialectales. La politique des intellectuels roms diverge sur ce point. Cette bifurcation touche également l'échelle de la standardisation : d'une part, on opte pour un modèle unifiant qui tend à l'élaboration d'un romani international et d'autre part on choisit la standardisation au niveau national ou régional, basée alors sur les variétés locales.

Je propose de nous attarder brièvement sur les efforts locaux et internationaux de la standardisation du romani afin de situer l'approche en Serbie dans un contexte plus large.

¹⁴³ "The link between purism and nationalism is well-known" (Greearts, 2003, p. 48).

L'ambition d'une telle démarche n'est en aucun cas de fournir une analyse exhaustive des politiques en matière d'élaboration du romani standard dans différents pays ou par les initiatives individuelles, mais plutôt d'en saisir quelques traits. Je m'intéresserai notamment à la construction de l'identité structurale, pour reprendre les termes de Henri Boyer (2001, p. 78), du romani standard (choix de la/des variété(s), de l'orthographe, extension du lexique).

Pour le lecteur non familiarisé avec la langue romani et ses variétés, il est utile de présenter d'abord la classification dialectologique de cette langue. Il en existe plusieurs modèles¹⁴⁴ et je retiendrai le regroupement, suivant Yaron Matras (2002, 2005), généralement admis par les linguistes (cf. Tirard, 2019).



Carte 5 : Classification dialectologique en langue romani
selon Yaron Matras (Tirard, 2019, p. 33)

- **Groupe vlax** : il s'agit des variétés originaires parlées dans les régions de Valachie et de Transylvanie. Les locuteurs de ces groupes sont aujourd'hui présents non seulement en Europe, mais aussi en Amérique. Dans ce groupe, on peut retrouver les variétés comme **gurbet** (parlé en Bosnie-et-Herzégovine, en Croatie, en Macédoine, au Monténégro, en Serbie, etc.) ; **kalderaš** (en Roumanie, en Russie, en Serbie, etc.) ; **lovari** (variété plus parlée en Hongrie, mais qu'on peut trouver en Slovaquie, en Pologne, en Scandinavie, etc.).

Ce groupe a subi l'influence de la langue roumaine.

- **Groupe central** est constitué de variétés d'Europe centrale que l'on peut diviser en deux sous-groupes : septentrional et méridional. Les variétés du groupe central du nord sont **le romani de Slovaquie de l'est et de l'ouest** (parlés au sud de la Pologne, en

¹⁴⁴ Je renvoie à ce propos le lecteur, entre autres, aux ouvrages : *Romani : linguistic introduction* (Matras, 2002), *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics* (Matras et Tenser, 2020) ; à la thèse d'Aurore Tirard : *Les syntagmes nominaux polydéfinis en romani d'Albanie* (2019).

Slovaquie, en Moravie (Tchéquie) et en Ukraine transcarpathique). Quant au groupe central méridional, on y trouve **la variété romungro** (en Hongrie, au sud de la Slovaquie) **et le vend** (en Hongrie, au Burgenland (Autriche), au nord de la Slovénie). Le groupe central du romani a été influencé par la langue hongroise.

- **Groupe des Balkans** : ces variétés sont subdivisées en Balkans méridionaux I et Balkans méridionaux II. Ainsi, dans le groupe des Balkans I, on compte, par exemple, les variétés **arli** (Grèce, Albanie, Macédoine, Kosovo), **erli de Sofia** (Bulgarie), **mečkar** (Albanie), **sepeči** (Turquie, Grèce), **ursari** (Roumanie), **romani de Crimée** (Ukraine). Les variétés qui font partie du groupe des Balkans II sont **drindari**, **kalajdži**, **kovački**, **bugurdži** (en Bulgarie et Macédoine). Les variétés de ce groupe ont été influencées par le grec (plus longtemps que d'autres groupes) et elles ont également subi une forte influence du turc.
- **Groupe du nord** : il s'agit des variétés de l'ouest et du nord de l'Europe ainsi que celles des péninsules italienne et ibérique. Ce découpage est opéré par Bakker (1999) qui prend en compte le caractère conservateur commun à ces variétés. Yaron Matras (2002, 2005), quant à lui, distingue un groupe du nord-est (zone baltique et russe) et un groupe du nord-ouest (zone germanique et scandinave ; variétés sinti/manouche et kaale).
- **Isolats** : le reste des variétés comme romani des Abruzzes, de Calabre, de Slovénie, etc.

La standardisation du romani au niveau international et national : une multitude d'approches

Voyons d'abord les efforts de l'unification du romani au niveau international. L'élaboration d'un romani commun était à l'agenda de l'URI dès sa création en 1971, car la langue représentait le symbole de la nation rom. Le romani international devait permettre l'unification de la population rom ainsi que la communication au niveau international en tant que « langue centrale normalisée servant aux congrès et dans la presse internationale » (Courthiade, 1990, p. 39). Dès le début, l'URI affichait le souci de l'égalité entre les variétés romani. De plus, l'objectif n'a été en aucun cas de substituer le romani commun aux parlers existants. Ainsi, une commission linguistique, chargée des questions de la standardisation, a été créée en 1971.

La sélection d'une norme a embrassé deux possibilités en fonction de la conception de chaque auteur : le choix d'une variété déjà existante qui sera élevée au niveau international (proposition de Vania de Gila-Kochanowski, 1995), la standardisation d'une norme à partir d'un groupe de variétés (proposition de Ian Hanonck, 1993) et l'élaboration d'une norme à

partir de plusieurs groupes de variétés (proposition de Marcel Courthiade, 1990). Puisque les modèles de Vania de Gila-Kochanowski et de Ian Hancock¹⁴⁵ sont restés plutôt au niveau abstrait qu'au niveau pratique (Matras, 2002) – on leur reproche le caractère exclusif d'autres variétés (Matras, 1999) - je vais uniquement m'attarder sur la conception de Marcel Courthiade, car c'est elle qui est adoptée par l'URI en 1990. Ce linguiste a également obtenu le soutien de la Commission de l'UE pour développer et propager son modèle de standardisation (Matras, 1999).

En s'opposant à une approche monocentrique de la standardisation, tel qui est proposé par Vania de Gila-Kochanowski et de Ian Hancock, Marcel Courthiade défend une démarche polycentrale. Ce dernier repose sur le respect de la diversité dialectale et l'égalité de valeur entre les variantes (Courthiade, 2021). Ce linguiste parle dès lors de « la conciliation de l'unité et de la diversité » (*ibid.*, p. 182) dans le sens où le romani standard permet l'intercompréhension entre différents groupes roms, mais en même temps, conserve la spécificité des groupes particuliers. Dans cette logique, il développe un alphabet métaphonétique qui permettra d'embrasser les variantes dialectales au niveau phonologique et morphologique. Ce faisant, il arrive à neutraliser les différences dialectales en introduisant des archigraphèmes : /θ, ç, q, ʒ/. À titre d'exemple, l'archigraphème /ʒ/ se prononce différemment dans des variétés

¹⁴⁵ Vania de Gila-Kochanowski (1995) choisit sa langue maternelle, le dialecte Balte (parlé en Lettonie, Lituanie et Biélorussie), comme norme pour l'élaboration du romani commun. Son choix est appuyé par deux arguments. D'une part, il s'agit d'un dialecte qui est le plus proche au dialecte grec que tous les Roms ont parlé avant la dispersion. D'autre part, ce dialecte a préservé à tous les niveaux, phonologique et morpho-syntaxique, « sa pureté originelle et, en même temps, a pu suivre l'évolution amorcée en Inde, pour aboutir à une simplicité, à une rigueur et à une logique peu commune » (Kochanowski, 1994, p. 83). Il est alors clair que le choix de ce linguiste repose sur la pureté de son parler et à son rapprochement de langue d'origine. Toutes les variétés du romani, malgré leur diversification, ont préservé le vocabulaire de base qui est d'origine indienne. Pourtant, pour les mots modernes et techniques, les parlers romani ont emprunté à des langues en contact ce qui empêche dès lors leur intercompréhension. Afin de contourner ce problème et d'élaborer le romani international, il est nécessaire que le dialecte balte soit adapté et enrichi afin de répondre à toutes les fonctions de la communication. Pour ce faire, Vania de Gila-Kochanowski propose de remplacer tous les emprunts mobiles par les mots du sanscrit et les mots internationaux (notamment l'anglais et les langues romanes).

Ian Hancock (1993), quant à lui, propose une approche pragmatique de la sélection de la norme pour la langue standard. Son choix porte alors sur un des dialectes Vlax, groupe de dialectes les plus documentés, les plus répandus et les plus utilisés dans la communication internationale. Outre cet argument pragmatique, ce linguiste avance aussi une raison linguistique : les groupes dialectaux de Vlax et Central, peuvent servir de base pour la communication internationale car les différences phonologique et lexicale sont surmontables. Sans justifier ses motivations, Ian Hancock propose son dialecte, kalderaš (central Vlax dialecte) pour la norme du romani international. Il manifeste toutefois un intérêt pour d'autres dialectes s'ils sont plus conservateurs que les dialectes vlax. Cette base sera alors complétée par le contenu lexical, phonologique, morphosyntaxique, etc. d'autres dialectes. Tout ce qui renvoie aux emprunts des langues en contact sera enlevé. Ian Hancock veut rapprocher le romani international d'un état ancien en privilégiant les éléments les plus conservateurs plutôt que l'innovation linguistique. Il fait référence à la langue parlée dans l'Empire Byzantin. Dans cette lignée, les néologismes ne doivent pas venir seulement des langues indiennes, mais aussi des langues pré-européennes (arménien, persan, etc.).

différentes : comme dž, ž ou ź. Toutefois, on a le droit de s'interroger sur la nature de l'égalité dialectale compte tenu du fait que cette standardisation est, dans les faits, basée sur le modèle des variétés du groupe vlax et balkanique (Hancock, 2003). Sur le plan lexical, Marcel Courthiade (1990) identifie le phénomène des emprunts aux langues européennes non seulement à la fragmentation du romani, mais aussi aux obstacles à l'intercompréhension entre différents groupes roms. Ainsi, pour y remédier, il suggère leur substitution par des mots romani oubliés. Il propose également l'enrichissement du romani par la dérivation et l'utilisation du lexique hindi dans le domaine culturel. Néanmoins, sa conception change légèrement dans les années 2000 : l'emprunt des mots au hindi n'apparaît plus, l'accent est désormais mis sur les emprunts interdialectaux pour les lacunes lexicales, sur la dérivation, les mots romani anciens et l'extension sémantique des mots existants (Courthiade, 2005).

La proposition de son alphabet unique est d'abord adoptée au congrès académique tenu à Sarajevo (Bosnie-et-Herzégovine) en 1986, puis par la Commission linguistique lors du 4^e Congrès international des Roms à Varsovie en 1990. Toutefois, Yaron Matras (1999) constate que Marcel Courthiade, en se basant sur ces faits, parle d'un alphabet standard et d'un romani unifié déjà existants. Or, une telle attitude est à prendre avec prudence : en se référant à l'article de Donald Kenrick datant de 1996, Yaron Matras pointe qu'il existe plusieurs romanis standards et que la reconnaissance de la proposition de Marcel Courthiade en 1990 ne s'était pas faite à l'unanimité. De toute façon, faute de moyens matériels et à cause de nombreux désaccords en la matière, cette standardisation est toujours en cours. Ce modèle ne trouve pas, de manière générale, ses adeptes, sauf l'usage officiel dans le système éducatif en Roumanie¹⁴⁶ et chez certains individus particuliers, notamment en Albanie, en Macédoine et en Serbie. Il est également remis en cause par mon interlocuteur Samir, qui prône une standardisation au niveau local :

Samir : aa standardizaciju je napravio / ovaj / je ponudio Marsel / međutim / on je pokušao i pokušava da obuhvata evropski nivo standardizacije što je malo bez veze / on poznajući MNOGO dobro jezik / on nam stavlja neka slova koja kod nas / koji smo učili logiku / jedan / jedno slovo jedan glas / nas zbunjuju ta slova / ova slova (il écrit sur le papier les lettres suivantes : Ä, Y, Ę) zbunjuju nas zato što se iskazuju / zbunjuju nas mi koji smo učili srpski / to je jedno / drugo / zbunjuju nas neka 8 (il écrit ce chiffre sur le papier) / razumete ? ili zbunjuje nas da on uspe preko nekog glasa da spoji različite izgovore / recimo / neko kaže „amenda“ / oni kažu „ameta“ / da bi spojio to / međutim / to je mnogo komplikovano / vi morate prvo da napravite u određene nacionalne okvire jezik / da biste posle toga to podigli

¹⁴⁶ Au sujet des politiques linguistiques roumaines en faveur du romani commun et l'incidence de ce dernier sur les pratiques langagières des Roms ou les pratiques d'enseignement, on peut lire la thèse de Rose-Marie Volle, intitulée *De la politique linguistique aux orientations didactiques : l'incidence du romani commun sur les pratiques et les représentations langagières des Roms en Roumanie* (2007).

na viši nivo i napravili evropski / bez toga VI ne možete / to može da se napravi u zemljama gde nema mnogo roma / nemačka / francuska / gde nije izgrađen taj duh / španije i tako dalje / pa vi NAMetnete kako hoćete / ali tamo gde ima govornika / teško ćete to / i sad sve više govornika i u Nemačkoj / ja sam razgovarao i sa sintima / sa romima u nemačkoj u švedskoj / finskoj / francuskoj / JAKO JAKO slabo znaju JEzik / jako je to slabo / vi njemu lako možete da nametnete kako hoćete / ali nama koji već govorimo morate da nam OBJasnite zašto je to tako /

Samir : et la standardisation / c'est Marcel qui l'a proposée / pourtant / il a essayé / et il essaie / d'élaborer la standardisation au niveau européen ce qui est un peu n'importe quoi / en tant que très bon connaisseur de la langue / il nous propose certaines lettres qui nous / nous qui avons appris qu'un son équivalait à un graphème / nous rendent confus / ces lettres (il écrit sur le papier les lettres suivantes : Ä, Y, Ë) nous rendent confus, car elles se réalisent / elles nous rendent confus nous qui avons appris le serbe / c'est une chose / l'autre c'est un huit¹⁴⁷ qui nous rend confus (il écrit ce chiffre sur le papier) / vous comprenez ? ce qui nous rend confus aussi / c'est le fait que lui (Marcel) / il arrive à englober les différentes prononciations par une lettre / par exemple / quelqu'un dit « amenda » / les autres disent « ameta » / pour lier tout cela / pourtant c'est très compliqué / vous devez d'abord standardiser la langue à l'échelle nationale pour passer au niveau européen / sans cela VOUS ne pouvez pas / on peut le faire dans les pays où il n'y a pas beaucoup de roms / allemagne / france / où il n'y pas cet esprit / espagne / etc / imposez-y donc comme vous voulez / mais là où il y a des locuteurs / il sera difficile de le faire / maintenant de plus en plus de locuteurs en allemagne / j'ai discuté avec les sintis / avec les roms en allemagne / en suède / en finlande / ils maîtrisent TRÈS TRÈS faiblement la LANGue (le romani) / c'est très faible / vous pouvez le lui imposer (à un tel locuteur) comme vous voulez / mais à nous qui parlons déjà romani / vous devez nous EXpliquer pourquoi c'est comme cela /
(cf. Annexe 2, ent_Samir, TdP 62, p. 33)

Ce pan de discours est révélateur des conceptions différentes de la standardisation du romani par l'intelligentsia rom et souligne ainsi les tensions existantes en la matière. On a manifestement là l'influence de la langue dominante, sur l'approche de la codification du romani. La raison d'une telle attitude réside dans la familiarité de mon interlocuteur à la graphie et la phonologie de la langue serbe. Ce cas n'est pas isolé et dans de nombreux pays on assiste à une élaboration de l'écriture du romani à partir des langues nationales (Courthiade, 2021). Ainsi, Yaron Matras (1999) donne l'exemple de la communauté rom du Burgenland (Autriche). Lors de la codification du romani, les représentants de cette communauté ont refusé la proposition des linguistes d'introduire les diacritiques (comme ž, š, č) provenant des alphabets de langues slaves. Pour des raisons de familiarité, et probablement idéologiques, ils ont préféré l'orthographe basée sur l'allemand.

Il est notamment intéressant de se pencher sur les dernières lignes du discours de Samir. Mon interlocuteur met en avant la résistance à l'égard d'un romani unifié à l'échelle internationale, car lui, comme locuteur du romani, ne la comprend pas. Néanmoins, il va lui-même, comme on le verra (cf. *infra*, p. 173), remplacer certains emprunts à la langue serbe ou

¹⁴⁷ Samir pense probablement à la graphème théta / Θ/.

turque par des mots d'origine indienne et ainsi « imposer », pour reprendre le terme de mon interlocuteur, le vocabulaire du romani standard aux Roms en Serbie.

En parallèle, ou plutôt en conflit, avec des projets de l'unification du romani commun, on assiste aussi à des initiatives régionales visant la standardisation du romani local à des fins de communication internationale (approche défendue par Samir). Pourtant, les adeptes de cette conception ne cherchent pas l'acceptation de ce romani par tous les locuteurs contrairement aux démarches précédentes. Dans cette optique, la standardisation du romani a été entreprise par les Roms en Allemagne, en Autriche, en Bulgarie, en Hongrie, en Macédoine, en Russie, etc. Marcel Courthiade parle alors d' « un standard domestique » (Courthiade, 2021, p. 183), car il s'agit d'un fusionnement des parlers romani sur le territoire d'un pays sans prendre en compte les locuteurs des mêmes parlers dans d'autres pays.

En s'appuyant sur les démarches de standardisation du romani en Macédoine, en Autriche et en République tchèque et Slovaquie¹⁴⁸, Yaron Matras (1999) en dégage les traits communs suivants : la sélection de la variété parlée dans le pays/région ; la codification est basée sur l'alphabet de la langue dominante (en Macédoine sur l'alphabet qui a précédemment été utilisé dans le pays comme officiel) ; l'absence d'une planification centralisée (sauf dans le cas de la grammaire élaborée par Kepsky et Jusuf (1980) en Macédoine) ; l'innovation lexicale est tributaire des auteurs de la standardisation.

Le caractère saillant de la codification du romani est donc son aspect polycentrique : les modèles différents de la codification coexistent comme légitimes dans des contextes différents. La politique divergente en matière de standardisation de cette langue réside notamment dans l'absence d'une autorité ou d'une institution qui serait un acteur autorisé à prendre et à mettre en œuvre des décisions à ce propos.

Le purisme linguistique et la standardisation du romani en Serbie

Quant à la Serbie, elle opte pour une position médiane, à savoir pour la standardisation du romani au niveau régional (des pays voisins). En effet, les débuts de la standardisation du romani s'inscrivent dans un cadre national : à l'échelle de la Yougoslavie. Ce travail a été entamé par Rajko Djurić (Serbie), Trifun Dimić (Serbie), Rade Uhlik (Bosnie-et-Herzégovine), entre autres, après le Premier congrès tenu à Londres en 1971. Il s'agissait d'élaborer un romani commun aux Roms de Yougoslavie. Ce choix se justifiait par le fait que le serbo-croate était la

¹⁴⁸ Aujourd'hui, il s'agit de deux pays : de la Tchéquie et de la Slovaquie.

langue partagée par tous les Roms de ce pays. Toutefois, à l'issue de quelques réunions à ce sujet, le processus de standardisation du romani s'est arrêté. Après l'éclatement de la Yougoslavie, donc la reconfiguration politique du pays, et la stagnation du processus de standardisation, le travail sur l'élaboration d'un romani standard est repris et s'inscrit alors dans un projet régional. Un nouveau départ intervient alors dans le cadre du projet régional sur la standardisation du romani dans les pays de l'ex-Yougoslavie : la Slovénie, la Croatie, la Bosnie-Herzégovine, le Monténégro, la Macédoine, le Kosovo et la Serbie. La décision d'élaborer un document sur la standardisation du romani est prise durant la conférence régionale « La langue romani, l'histoire et la culture – hier, aujourd'hui, demain », tenue à Sarajevo (Bosnie-Herzégovine) en juin 2010 (Djurić, 2012). Cette coopération régionale se justifie par deux raisons. D'une part, les Roms dans ces pays partagent la même langue officielle (serbo-croate). On voit là la reprise du même argument que dans le contexte de standardisation au sein de la Yougoslavie. D'autre part, il est scientifiquement prouvé que les parlars romani sur ces territoires se rapprochent par des traits communs et des similitudes. La politique linguistique, y compris l'élaboration d'un romani homogénéisé, devrait alors être la même.

Mais pourquoi l'élaboration du romani unifié en Serbie a-t-elle subi une longue période de silence ? Cette question est d'autant plus pertinente si on prend en compte l'implication de l'élite rom d'ex-Yougoslavie dans le processus de standardisation au niveau international (par exemple Rajko Djurić, cf. *supra*, p. 149). Dans une émission télévisée¹⁴⁹, Marija Aleksandrović nous apporte quelques éléments de réponse. D'après cette professeure, les conceptions différentes d'un romani standard par les intellectuels roms ont résulté du fait que chacun travaillait pour lui. Il s'agit là du même phénomène concernant l'élaboration du romani commun. En effet, Trifun Dimić, qui a mis en place l'enseignement du romani dans les écoles en Voïvodine, a insisté sur l'alphabet cyrillique du romani. Rajko Djurić, dans la veine de Marcel Courthiade, a plaidé pour l'alphabet latin. Ce désaccord a alors entraîné un retard dans la construction d'un romani standard en Serbie.

Les jalons étant posés, le groupe de travail chargé de l'élaboration du document sur la standardisation nomme Rajko Djurić comme expert principal en 2011. Selon ce groupe, la standardisation du romani renvoie d'abord au domaine fonctionnel et vise le romani en tant

¹⁴⁹ Il s'agit d'une émission sur la langue romani, diffusée à la télévision de Novi Sad (Voïvodine) en 2019. Elle est disponible en ligne en deux parties, URL : <https://urlz.fr/nELK> ; <https://urlz.fr/nELP> [consulté le 15 août, 2023].

que langue de l'éducation, de la science, de la culture, de l'information, des médias, etc. Il est notamment primordial, dans ces pays, de créer une forme standard du romani afin de faire avancer l'enseignement de cette langue dans les écoles, dans le cadre du droit à l'enseignement de la langue maternelle. La standardisation touche également le domaine symbolique visant le renforcement de l'identité rom, la cohésion et l'unité de cette population.

L'ouvrage *La standardisation de la langue romani (Standardizacija romskog jezika)* de Rajko Djurić, publié en 2012, servira de base à la standardisation du romani en Serbie. Le CNMR a adopté la décision de la standardisation du romani en Serbie en 2013. Les auteurs du programme sont Rajko Djurić, Ljatif Demir et Ljuan Koko. Cette institution a fait ensuite une demande de standardisation du romani auprès du ministère de l'ESDT.

À la différence des démarches décrites précédemment (cf. *supra*, p. 167), les ouvrages des auteurs chargés de la standardisation du romani (Djurić, 2012 ; Koko *et al.*, 2017) dans les pays d'ex-Yougoslavie, et notamment en Serbie, ne traitent pas de la question du choix de la variété pour le romani standard. En effet, on peut remarquer que Rajko Djurić (2012) développe la grammaire de cette langue sans indiquer nulle part la variété de base adoptée ou les principes retenus pour la sélection d'une norme. Dans une discussion informelle, Samir affirme, en hésitant, que l'arli est pris comme base pour la forme standard, mais pointe quand même l'absence d'une variété privilégiée (*JdT*, le 11 oct. 2019, p. 19). Pourrait-on alors conclure que le choix de la norme repose sur le principe démocratique des variétés dans l'élaboration du romani standard comme c'était le cas pour la standardisation de l'amazighe au Maroc (Abouzaid, 2008) ? On pourrait alors être tenté de rapprocher cette démarche à la langue polynomique corse qui repose sur la notion d'« intertolérance plus ou moins complète entre les variétés » et par ailleurs sur l'absence de hiérarchisation interne à la langue¹⁵⁰ (Marcellesi, 2003, p. 291). Dans cette perspective, les variétés arli et gurbet (cf. *infra*, Encadré 2, p. 178) participent à l'élaboration d'une langue qui permettra l'intercompréhension des locuteurs de ces variétés.

Alors que la question de l'approche adoptée pour le choix de la norme reste floue, Samir énonce avec fermeté l'idée directrice pour l'élaboration du romani standard c'est-à-dire le retour du romani à ses origines (*JdT*, le 11 oct. 2019, p. 19). Il s'agit de doter cette langue de l'authenticité et de la pureté d'autrefois. Cette démarche veut alors rompre l'influence des

¹⁵⁰ La présence de plusieurs variétés à travers une norme permet des alternatives lexicales, syntaxiques et orthographiques.

langues environnantes qui pèsent lourdement sur les variétés du romani. En effet, ces dernières ont subi une forte influence du serbe et du turc en raison du contact passé avec ces langues. À ma connaissance, il existe une seule étude descriptive et statistique sur les origines des emprunts du romani en Serbie. Il s'agit de l'étude sur les emprunts à la langue serbe dans la variété gurbet de Knjaževac¹⁵¹ (cf. Mirić et Cirković, 2022). Les résultats de cette recherche montrent que cette variété emprunte près de 30% des mots et de 50% des lemmes au serbe¹⁵². Cette analyse illustre bien un contact fort entre gurbet et serbe. Si la variété gurbet emprunte au serbe, il est généralement admis que la variété arli présente principalement des emprunts turcs (entretien avec Samir). En pratique, pour la construction du romani standard, tous les emprunts sont remplacés par les mots roms d'une autre variété ou par les mots d'origine indienne (entretien avec Samir). De plus, s'y ajoute également l'influence phonique des langues en contact avec le romani. Toutefois, Samir exprime la même préoccupation pour un romani d'origine. Autrement dit, il manifeste le souci que les mots se prononcent à l'indienne. Cette préoccupation de démontrer l'origine du romani peut se lire dans le propos de Samir :

Samir : tako se izgrađuje jezik / mi ćemo uzeti internacionalne reči / neke reči koje su SUŠTINSKE / koje su osnovne / koje se / najbolje da uzmemo iz indijskog ako smo ih izgubili / to je to /

Samir : c'est ainsi qu'on construit la langue / on va emprunter certains mots internationaux / certains mots qui sont ESSENTIELS / qui sont basiques / qui sont / le mieux est de les prendre de la langue hindi si on les a perdus / et c'est ce que on a fait /

(cf. Annexe 2, ent_Samir, TdP 60, p. 32)

On remarque, dans une telle conception, les éléments de la construction lexicale du romani commun : les emprunts interdialectaux et l'utilisation des mots des langues indiennes. Cela peut s'expliquer par la collaboration étroite, et donc par la circulation des idéologies similaires, entre le linguiste français Marcel Courthiade et les intellectuels roms serbes : Rajko Djurić et Ljuan Koko.

Cette politique et idéologie du purisme linguistique est encore plus limpide dans le propos suivant :

Samir : ako ja kažem pogrešno / moj dijalekat ima dosta turskih reči / dosta turskih reči / ovde ima dosta srpskih reči / i onda očistite to / ja kad sam predao tamo u pedagoškom zavodu vojvodine knjige / onda onaj ko je bio angažovan za rome / on nije ni analizirao pedagogiju / didaktiku / psihologiju <? knjige> nego pita me nepoznate reči / ja kažem : „dobro / kako

¹⁵¹ Dans leur étude, *Le romani gurbet en contact. Analyse des balkanismes et des emprunts à la langue serbe (Gurbetski romski u kontaktu. Analiza balkanizama i pozajmljenica iz srpskog jezika)* (2022), les auteures analysent les balkanismes et les emprunts serbes dans la variété gurbet de Knjaževac (ville à l'est de la Serbie).

¹⁵² Les noms, les adjectifs et les verbes sont les plus grandes catégories d'emprunt au serbe.

ćeš reći priroda ?" (piše reč na papiru) / ona (osoba zadužena za romska pitanja) stala / „kaži mi kako ćeš reći biljka ?" (piše reč na papiru) / ona je stala / „kaži mi kako ćeš reći nebo?" / (piše reč na papiru) ona stala / „AJDE KAŽI mi ti / ja ću da pišem / a je l logično onda da uzmemo indijsku reč / ili nije / kaži mi? evo / hoćeš 'prirodu' da stavimo *prirodu* / pa da nam se svi smeju?" razumete? ali / to je / jezik je proces /

Samir : si je dis quelque chose de faux / mon dialecte a beaucoup de mots turcs / beaucoup de mots tures / ici il y a beaucoup de mots serbes¹⁵³ puis vous nettoyez tout ça / moi quand j'ai remis des manuels à l'institut pédagogique de voïvodine / celui qui était chargé de la question rom / il n'a pas analysé la pédagogie / la didactique / la psychologie <? des manuels> / mais il m'a demandé des mots inconnus / je lui ai dis « bon / comment vas-tu dire « la nature » ? » (il écrit le mot sur le papier) elle (personne chargée de la question rom) est restée bouche bée / dis-moi « comment vas-tu dire « la plante » ? » (il écrit le mot sur le papier) elle est restée bouche bée / dis-moi / « comment vas-tu dire « le ciel » ? » (il écrit le mot sur le papier) « VAS-Y / DIS-moi / je vais noter / alors / est-ce que c'est logique de prendre le mot hindi ou pas / dis-moi ? est-ce que tu veux qu'on mette pour « la nature » la nature (le mot en serbe) et que tout le monde se moque de nous ? vous comprenez ? mais la langue est un processus /

(cf. Annexe 2, ent_Samir, TdP 60, 32)

Ce pan de discours est révélateur de cette aspiration à la langue authentique, à un « vrai » romani. Tout ce qui n'entre pas dans cette catégorie, il faut l'écarter, le rejeter, car c'est faux. Devait-on alors comprendre, en filigrane, que les parlers romani ne sont pas tous légitimes ? Ce qui retient particulièrement mon attention dans cet extrait, c'est surtout le ressenti de mon interlocuteur d'être ridiculisé s'il n'enlève pas les emprunts serbes. Mais en fait qui va se moquer de qui ? Puisque les propositions et les interventions d'autres linguistes (cf. Kochanowki, 1994 ; Hancock, 1993 ; Courthiade, 1989, 1990) impliqués dans la standardisation consistent en une épuration linguistique, on peut émettre l'hypothèse qu'il s'agit des intellectuels roms, de leurs confrères, d'autres pays qui vont se moquer de l'élite rom serbe. Pourrait-on aussi penser des intellectuels ou des politiciens des langues majoritaires, en l'occurrence serbes ?

En analysant le lien étroit entre l'élaboration de la langue unifiée et l'identité nationale des Kurdes, Clémence Scalbert Yücel avance que, pour elle, le travail sur le lexique sous forme d'épuration linguistique est :

un des points essentiels (bien que hautement symbolique) de la langue en ce qu'elle a de relatif à l'identité et à la définition de soi. L'étymologie, l'origine du mot, prend un poids considérable dans les représentations kurdes et le mot "étranger" est alors chassé comme un occupant (Scalbert Yücel, 2006, p. 267).

Clémence Scalbert Yücel nous laisse entendre ici que la démarche de purification linguistique est intimement liée à la construction de l'identité nationale et par ailleurs relève des idéologies

¹⁵³ Samir se réfère respectivement aux variétés arli et gurbet.

nationalistes. Dirk Greeartz rejoint également cette position en précisant que « la défense de la langue commune contre les influences étrangères (généralement les mots empruntés) est en même temps une défense de l'identité culturelle du peuple¹⁵⁴ » (2003, p. 48). Dans cette perspective, la préoccupation des intellectuels roms serbes pour remplacer les emprunts des langues environnantes par le lexique d'autres variétés romani ou les langues indiennes, ne peut-elle pas se comprendre comme une préoccupation pour la construction de l'identité nationale ? Dans un tel contexte, quelle place est alors accordée aux parlers en contact avec des langues environnantes pendant des siècles ? Quel est le rapport entre les parlers et le romani standard à l'école ? L'un exclut-il l'autre ?

Pour les variétés romani parlées en Serbie, leur distribution géographique et leurs caractéristiques, un encadré est présenté ci-dessous.

Variétés romani en Serbie : quelques repères

Dans l'article *Recherches contemporaines sur les parlers romani en Serbie* (2018), Svetlana Cirković pointe des informations lacunaires sur la langue romani et ses variétés dans le contexte serbe. L'absence de ce type d'études récentes est notamment perceptible chez les linguistes serbes. Quant aux études et aux synthèses des chercheurs étrangers sur la langue romani (cf. Boretzky, 1994, 1996 ; Hancock, 1995 ; Matras, 2002), elles n'offrent pas un aperçu exhaustif de la distribution géographique des variétés romani, sur leurs caractéristiques, mais plutôt un aperçu des variétés principales dans ce pays. Apparemment, la situation est beaucoup plus complexe. Cette complexité, on peut l'appréhender dans le constat de Norbert Boretzky : « En Serbie et en Macédoine, il est courant de trouver au moins trois groupes dans une même ville¹⁵⁵ » (1995, p. 69).

Grâce à deux projets européens, entamés respectivement en 1998¹⁵⁶ et 2001¹⁵⁷, les bases morpho-syntaxique et lexicale du romani en ligne sont élaborées et recouvrent désormais plusieurs variétés romani parlées en Serbie : arli, bugurdži, gurbet, kaldareš et lovara. Il est à noter l'absence de dictionnaires de variétés et/ou de parlers romani en Serbie, ces bases sont donc d'une valeur précieuse. Toutefois, le projet récent « Recherche de la langue et du

¹⁵⁴ “defending the common language against foreign influences (loan words, basically) is at the same time a defense of the cultural identity of the people” (Greeartz, 2003, p. 48).

¹⁵⁵ “In Serbia and Macedonia we normally come across no less than three groups in one town” (Boretzky, 1999, p. 69).

¹⁵⁶ Il s'agit du projet de l'université de Manchester « Base morpho-syntaxique des données de romani » (The Romani Morpho-Syntax (RMS) database) dont l'objectif a été la description comparative des variétés romani. Cette base contient des données des variétés suivantes : le gurbet (à Belgrade (Serbie centrale) ; à Novi Sad, à Surčin, à Aleksandrovo et à Dermanje (Voïvodine) ; à Priština (Kosovo) ; l'arli (à Gnjlane et à Prizren (Kosovo) ; à Beočin et à Zrenjanin (Voïvodine)) ; le kaldareš (à Šid (Voïvodine)) ; le bugurdži (à Čaglavica (Kosovo) et à Beočin (Voïvodine) (Cirković, 2018). Le site Internet n'est désormais plus accessible.

¹⁵⁷ Le projet Romlex de l'université de Graz. Dans cette base, on peut retrouver les parlers suivants documentés en Serbie : les parlers gurbets de Srem et de Banat (Voïvodine) ; le gurbet ; l'arli du Kosovo ; le bugurdži (Kosovo). Les variétés comme lovara et kaldareš ne sont pas documentées en Serbie, mais dans des pays différents. Le projet et la base lexicale sont disponibles en ligne, URL : <http://romani.uni-graz.at/romlex/> [consulté le 5 septembre 2023].

folklore des Roms à Knjaževac » (2016-2017), mené par les chercheurs serbes, a été l'un des premiers essais d'une recherche systématique de la langue romani, de la définition des variétés parlées dans une aire géographique, de la détermination de la variété dominante, de la documentation linguistique chez les locuteurs d'âge différent. Ce projet a résulté, entre autres, par l'élaboration du dictionnaire *Gurbet de Knjaževac – serbe*¹⁵⁸ (Cirković et Mirić, 2017).

Pour se référer à la carte de la Serbie, voir *supra*, p. 147.

Variété gurbet

L'article de Zoran Lapov « Les Roms Gurbets » (2008) nous offre des informations assez exhaustives sur la distribution géographique de cette variété en Serbie ainsi que ces caractéristiques.

La variété gurbet représente une catégorie du groupe Vlax qui se subdivise en quatre groupes, d'un point de vue géographique. Ainsi, il existe le gurbet de l'ouest (parlé en Bosnie-et-Herzégovine, en Croatie et au Monténégro), le gurbet du nord (en Voïvodine, mais aussi en partie en Slavonie croate), le gurbet du sud (au Kosovo, au sud-est de la Serbie, mais aussi au nord-est de la Macédoine) et le gurbet de l'est et du centre (en Serbie centrale). Ce dernier, si on se réfère aux traits linguistiques, regroupe les caractéristiques des trois autres groupes. C'est ainsi que Zoran Lapov qualifie le gurbet de l'est et du centre comme un groupe de transition. On peut remarquer que le gurbet se répand sur la quasi-totalité du territoire serbe : en Voïvoidine (nord) et en Serbie centrale.

Le caractère saillant de ce groupe de variétés, par rapport à d'autres, c'est le phénomène de palatalisation des consonnes [k-/kh-/t-] avant les voyelles [-i], [-e] et semi-voyelle [-j]. À titre d'exemple, si on a le mot « kher » (une maison), en gurbet on dira « cher » (kh + e = ch) ; « kiral » (le fromage) change en « círal » (k + i = c) ; « tikno » (petit) devient « cikno » (t + i = c). Toutefois, la palatalisation peut avoir différentes facettes : elle peut être totale ou complète, partielle ou combinée. La palatalisation la plus complète est présente dans les variétés de gurbet du Kosovo (gurbet du sud), du Srem et de la Bačka (districts en Voïvodine). Quant au gurbet parlé au Banat (toujours un district en Voïvodine), la palatalisation s'applique dans les noms (p. ex. cher, đili (gili > g + i = đ), mais elle peut être omise, notamment dans les terminaisons grammaticales des verbes et des noms.

Dans d'autres variétés, la palatalisation peut exister, mais pas nécessairement. Ainsi, en variété arli, qui nous intéresse ici, le mot « kher » change en « čer », pas en « cher » comme c'est le cas en gurbet. Il est utile de rappeler que, selon les règles orthographiques du romani standard, il est préconisé de préserver les consonnes [k-/kh-/t-] avant les voyelles [-i], [-e] à l'écrit (Koko, 2017).

Il est intéressant également de mentionner les situations de contact pour les variétés de gurbet. Les gurbets du nord et du centre sont restés en plus grand contact avec la langue roumaine ce qui a entraîné des emprunts à cette langue ou la confirmation des mots, des expressions et autres formes linguistiques correspondantes. Par exemple, « gindi » (penser) se dit « gîndí » en roumain ou « gindí » en kalderaš. Quant au gurbet du sud, il a été en lien étroit avec la variété arli, donc on y note la conservation de vieux mots empruntés au turc, l'acquisition de nouveaux, mais aussi l'adoption de quelques apports de l'arli. On dit par exemple « pendžeráva » (la fenêtre) en gurbet du Kosovo alors qu'en arli macédonien on dit « pendžera ».

¹⁵⁸ Romsko-srpski rečnik knjaževačkog gurbetskog govora (Cirković et Mirić, 2017).

Variété kalderaš

Cette variété constitue le groupe Vlax, plus précisément le vlax du nord. Il s'agit d'une variété qui est parlée par le plus grand nombre de Roms dans le monde. Ljuan Koko (2016) qualifie le kalderaš d'une variété la plus complète, du point de vue grammatical et lexical. Elle est parlée en Voïvodine, plus précisément au Srem. Comme le gurbet, le kalderaš était en contact avec la langue roumaine, d'où viennent les emprunts importants dans cette variété.

Variété lovara

Cette variété appartient au même groupe que le kalderaš : au vlax du nord. Elle a été constituée en Transylvanie, en contact étroit avec la langue hongroise. Il n'est donc pas étonnant qu'elle a subi l'influence du hongrois, notamment sur le plan lexical. Le lovara est la variété principale en Hongrie aujourd'hui. En Serbie, on le retrouve en Voïvodine.

Variété arli

L'arli est l'une des variétés du groupe balkanique I. Il compose un vaste ensemble de variétés appartenant au même faisceau d'isoglosses (Tirard, 2019). Cette variété est parlée au Kosovo et en Voïvodine (mais aussi en Albanie, en Macédoine et en Grèce). Sa caractéristique saillante, ce sont les emprunts provenant du turc, ce qui lui confère la réputation de mieux « conservée » (*ibid.*, p. 41). Elle a subi très peu d'influence de la langue dominante, en l'occurrence du serbe.

Variété burgudži

Le burgudži compose le groupe des Balkans, plus précisément le sous-groupe balkanique II. Il est répandu au Kosovo, mais aussi en Macédoine.

Encadré 2 : Variétés romani en Serbie : quelques repères

3.2. Le romani, l'idéologie du standard et l'école

Il s'agit dans cette section de saisir tout d'abord les traits d'une langue standardisée, l'idéologie du standard qu'elle sous-tend ainsi que la norme qu'elle véhicule. Je ferai également un lien avec le romani standard en Serbie. J'étudierai ensuite le rôle de l'école dans la transmission du romani et par ailleurs la place des parlars familiaux romani à l'école à travers l'analyse du discours de mon interlocuteur Samir, engagé dans la standardisation du romani, son enseignement à l'école et sa promotion.

3.2.1. Le romani standard : une norme, une langue correcte

La standardisation est un processus visant la construction d'une variété linguistique unifiée et normative. Elle repose donc sur un principe discriminatoire selon lequel toute variante lexicale, grammaticale et phonologique est considérée comme une déviance. Une telle

approche relève de l'idéologie du standard dont la conformité de locuteur à une telle forme unifiée et uniformisée est un idéal à atteindre. Françoise Gadet parle alors de la soumission du locuteur à cette idéologie du standard (2007).

La notion de norme est intimement liée à cette forme homogénéisée. Elle consiste en la fixation des règles et des invariants linguistiques par un appareil prescriptif : écrits académiques, dictionnaires, grammaires, manuels scolaires, etc. Cette norme élaborée par les décideurs des politiques linguistiques détient un rôle hégémonique par rapport à d'autres normes, car elle est référence. Étant socialement dominante et valorisante, elle instaure une binarité envers d'autres usages linguistiques parce qu'elle est traitée comme une vérité absolue : bon/mauvais, correct/incorrect, standard/non standard, etc. Ces oppositions inhérentes à la forme standard révèlent son caractère prescriptif. Dans cette optique, Stanley Aléong (1983) définit la norme linguistique comme un code consistant en des règles impératives qui indiquent ce qui est bon et mauvais dans le domaine de la prononciation, de la grammaire, de l'orthographe et du style. Cette binarité bon/mauvais ou correct/incorrect repose alors sur la dévalorisation et la marginalisation des variantes. Le propos de Samir est révélateur à ce sujet.

Samir : kao što je u srpskom / dakle vi nećete u vranju / vi nećete tretirati da deca govore vranjanski/ je l tako? vi ćete tražiti da govore standardni / ako ON u školi kad vam dođe kaže „VA” (piše ovu reč na papiru) ili kaže (piše ovu reč na papiru) „VAS” / a vi kažete da je u stvari pravilno „VAST” (piše ovu reč na papiru) / ono mora da nauči da je to VAST (piše ovu reč na papiru) / ako ON kaže „OJI” (piše ovu reč na papiru) ili kažu „VOJ” (piše ovu reč na papiru) / ti kažeš da je „VOJ” (piše ovu reč na papiru) / on mora da popravi / dakle to je STANdard / ako on kaže „čher” (piše ovu reč na papiru) / ako kaže „kjer” (piše ovu reč na papiru) / ako kaže „čhje” (piše ovu reč na papiru) / vi morate da mu kažete da se pravilno kaže „kher” (piše ovu reč na papiru) / ne možete vi za druge jezike da tretirate to pa drugi dijalekat a za rome ne / sad će on svoj dijalekat /

Samir : c'est comme en serbe / vous n'allez alors pas permettre que les enfants parlent le parler de Vranje¹⁵⁹ / n'est-ce pas ? vous allez leur demander de parler la langue standard / S'IL (l'enfant) dit / quand il vient à l'école « VA » (il note ce mot sur le papier) ou dit (il note ce mot sur le papier) « VAS » / et vous dites en fait que c'est « VAST » qui est correct (il note ce mot sur le papier) / il doit apprendre que c'est VAST (il note ce mot sur le papier) / S'IL dit « OJI » (il note ce mot sur le papier) ou ils (les enfants) disent « VOJ » (il note ce mot sur le papier) / tu dis que c'est « VOJ » qui est correct (il note ce mot sur le papier) / il doit alors le corriger / c'est donc le standard / s'il dit « čher » (il note ce mot sur le papier) / s'il dit « kjær » (il note ce mot sur le papier) / s'il dit « čhje » (il note ce mot sur le papier) / vous devez lui dire qu'on dit normalement « kher » (il note ce mot sur le papier) / vous ne pouvez pas dire pour d'autres langues ça c'est un autre dialecte et pour les roms non / il va [parler] son dialecte /

(cf. Annexe 2, ent_Samir, TdP 54, p. 31)

¹⁵⁹ Le parler de Vranje appartient à la région dialectale de Prizren et du Timok. Ce dialecte ne constitue pas la base de la langue standard et il est souvent perçu comme « incorrect ».

Ce propos est assez intéressant dans le sens où il démontre explicitement cette idéologie du standard et son hégémonie sur les variantes qui sont considérées comme fautives. La mise en perspective des exemples issus des parlers familiaux (va, vas, vast ; oji, voj ; čher, kjer, čhje) et de la langue standard (vast, voj, kher¹⁶⁰) met alors en exergue le principe discriminatoire des variantes. L'emploi du verbe modal « devoir » renvoie à deux acteurs : aux enseignants et aux enfants. D'une part, les enseignants de romani sont considérés comme référents de la langue standard et leur obligation est d'enseigner aux enfants la langue correcte tout en corrigeant leur parler. D'autre part, les enfants doivent s'appropriier les règles de la langue standard. Selon mon interlocuteur, le standard consiste à corriger leur manière de parler pour se conformer à la norme, à ce qui est « correct ». L'idéal à atteindre, c'est alors le romani standard.

La dernière phrase attire particulièrement mon attention. Samir se positionne clairement sur l'axe de cette idéologie du standard propre à d'autres variétés standardisées : le standard est perçu comme seule norme légitime. Pourrait-on donc interpréter cela comme l'aspiration des intellectuels roms pour que le romani standard, une langue minoritaire, trouve sa place parmi d'autres langues majoritaires ? Mais comment cette idéologie du romani standard se manifeste-t-elle à l'école ? Je m'attacherai maintenant à saisir le rapport de l'école avec le romani standard et les parlers romani.

3.2.2. Le romani standard et l'école

L'école est un appareil privilégié pour la diffusion et l'imposition d'une norme linguistique. L'institution scolaire est alors « déterminante dans [...] la valorisation d'un "mieux" dire, conformément à une idéologie de la hiérarchie des formes sur le modèle de la norme prescriptive » (Canut, 2007, p. 65). Ainsi l'école promeut une seule norme qui est la forme standard tout en dévalorisant et rejetant l'hétérogénéité des pratiques langagières des enfants. Ainsi, si les pratiques langagières des enfants sont prises en compte en classe, c'est en général dans l'optique de corriger leur comportement linguistique et de le rendre conforme à la forme standard. On a déjà noté cette attitude chez Samir dans le propos convoqué ci-dessus. Mobilisons un autre passage pour illustrer cette dévalorisation explicite des parlers familiaux à l'école :

Samir : zato postoji STAndard / kao što i u srpskom / nećete da dozvolite vi da vam / ne znam / prizrenko-vranjanski govor koji je kata(strofa) „DA MU GA DAM / DA GU KOJEM” da vi tolerišete u školi / AKO I NASTAVNIK tako govori / dobiće otkaz /

¹⁶⁰ Vast – la main ; voj – elle ; kher – une maison.

Samir : c'est pourquoi il existe le STANdard / comme cela existe en serbe / vous n'allez pas autoriser / je ne sais pas / le parler de prizren et de vranje / qui est une cata(strophe) « DA MU GA DAM / DA GU KOJEM » / vous n'allez pas le tolérer à l'école / ET SI l'ENseignant parle ainsi / il sera licencié /

(cf. Annexe 2, ent_Samir, TdP 56, p. 32)

Dans cet extrait, pour démontrer le rôle du romani standard à l'école, Samir mobilise la comparaison avec la langue serbe et ses variétés et parlers. Le choix d'illustrer son propos en convoquant le parler de Vranje, mérite d'être analysé davantage. En effet, les variétés serbes du sud (de Prizren-Timok et de Kosovo-Resava) sont généralement désignées comme « incorrects » ou « ridicules », car, ayant un système accentuel et de déclinaison réduit ou différent du point de vue de la structure, ils s'éloignent de l'idéal du serbe standard (Petrović, 2015). Au contraire, les variétés ayant dans leur système sept cas et quatre accents (de Voïvodine-Šumadija et de Herzégovine de l'est) sont considérées comme « propres » ou encore « corrects », car ils se rapprochent du serbe standard¹⁶¹. Tanja Petrović, dans son ouvrage *La Serbie et son sud. "Les dialectes du sud" entre langue, culture et politique* (2015)¹⁶², souligne également que les catégories linguistiques comme les cas ou les accents ont un rôle déterminant dans la perception et la hiérarchisation des dialectes et de leurs locuteurs dans l'idéologie linguistique dominante des serbophones. Samir, en qualifiant le parler serbe de Vranje de « catastrophique », attribue en filigrane une valeur négative aux parlers romani car ces derniers divergent du romani standard. En réactualisant l'idéologie du serbe standard, il justifie l'enseignement du romani standard. Mon interlocuteur exprime clairement qu'il n'y a pas de place pour les parlers romani à l'école, car ces formes linguistiques n'y sont ni acceptables ni tolérables.

Le propos suivant rejoint aussi cette idée :

Samir : AKO je nacionalni savet ovlašćen da je PRIhvatio ovu formu / standardnog jezika / onda vi morate to u školi da govorite / vi MOžete da govorite na njihovom dijalektu / ali da objasnite šta je pravilno / ne možete vi sad vas zato što roditelji hoće svoj jezik / KOJI svoj JEzik ? (d'un ton fâché) ako hoćete da rešavamo to / to je to tako / znate / imali smo recimo u vojvodini / oni kaži za miša (il écrit le mot sur le papier) „šimijaku” / i traže to / a TO je u stvari obrnuta reč od miša (il montre sur le papier le mot) [...] šimijako (je) deminutiv / oni ga tako nazivaju i tako je ostalo / ali to nije uopšte romska reč / razumete? ili mi imamo više ovo recimo / neko kaže GRA (il écrit le mot sur le papier) / neko kaže GRAS + pravilno je GRAST / jer kad tražite od njih od ovog konja množinu / onda će svi pravilno da kažu GRASTA / ako je grasta množina / ne može jednina da bude gra / mora da bude GRAST / to

¹⁶¹ Il est utile d'indiquer que ces deux variétés constituent la base du serbe standard.

¹⁶² Dans cet ouvrage, Tanja Petrović analyse l'origine des représentations négatives des variétés du sud et leurs implications sociales et politiques.

su pravila koja su jasno definisana u knjizi / JASNO PRECIZNO DEFINISANA uz različite pojave objašnjava zašto se tako kaže /

Samir : si le conseil national est autorisé à accepter cette forme de la langue standard / vous devez alors la parler à l'école / vous POUVEZ parler leur dialecte / mais vous devez expliquer ce qui est correct / vous ne pouvez pas maintenant parce que les parents veulent leur langue / QUELLE LANGUE ? (d'un ton fâché et vif) si vous voulez qu'on résolve ça / c'est comme ça / on a eu / par exemple / en voïvodine / ils (les locuteurs du romani en voïvodine) disent pour la souris « šimijako » et ils veulent ce mot / mais c'est un verlan de « miš » (il montre sur le papier le mot) [...] c'est un diminutif / ils désignent (les locuteurs du romani en voïvodine) ainsi cet animal / mais ce n'est pas du tout le mot romani / vous comprenez ? ou on a plutôt cela / quelqu'un dit « GRA » (il écrit le mot sur le papier) / quelqu'un d'autre dit « GRAS » / on dit correctement « GRAST » / quand vous leur demandez (les locuteurs du romani) le pluriel du nom cheval / ils vont tous dire correctement « GRASTA » / si le pluriel est grasta / le singulier ne peut pas être « gra » / cela doit être GRAST / ces règles sont clairement définies dans le livre / DÉFINIES CLAIREMENT ET PRÉCISÉMENT /

(cf. Annexe 2, ent_Samir, TdP 54, p. 31)

Ce discours confirme alors l'équation l'école = la forme standard, et démontre, encore une fois, que les parlers ne peuvent pas trouver leur place dans l'établissement scolaire. En recourant au verbe modal « devoir », Samir met en évidence la prescription et l'hégémonie d'un parler standard. Toutefois, le seul moyen pour les parlers romani de co-exister avec le standard, c'est dans l'optique « correct-incorrect ». Mais, un autre point intéressant est aussi à remarquer : la volonté des parents que leurs enfants apprennent leur variété de la langue à l'école est simplement ignorée. Pourtant, il est nécessaire de rappeler que ce sont les parents et les enfants qui optent pour l'apprentissage de cette langue et que la vitalité de cette matière est tributaire de leur intérêt et de leur ressenti. Le ton assez vif et fâché de mon interlocuteur remet, en effet, en cause la valeur des parlers des parents. En s'interrogeant sur la nature de leur langue, Samir exprime manifestement l'idée d'une langue comme système clos et formel qui doit être enseignée dans cette conception.

Les propos de Marija Aleksandrović¹⁶³ (2019), qui a elle-même participé à la standardisation du romani, confirme cette exclusion d'autres variétés dans la sphère formelle :

Comme on le sait, la langue standard est un accord sur comment une langue doit être parlée dans les médias, etc. Nous n'avons pas endommagé particulièrement la langue romani. Il est important d'utiliser une certaine forme linguistique dans les médias, la vie publique¹⁶⁴.

¹⁶³ Il s'agit de son propos dans l'émission sur la langue romani, *Amélioration du statut des Roms par le fait d'être plus informé sur l'évolution et l'expansion de la langue romani*, diffusée à la télévision de Novi Sad (Voïvodine) en 2019. Émission disponible en ligne, URL : <https://www.youtube.com/watch?v=II-IXDWEAww> [consulté le 3 mai 2021].

¹⁶⁴ „Kao što znamo, standardni jezik je dogovor kako ce se određeni jezik govoriti u medijima itd. Tako da nismo mi nešto posebno oštetili romski jezik. Bitno je da samo koristimo određenu formu u medijima i javnom životu” (Aleksandrović, 2019).

Pour illustrer davantage cette idéologie du standard qui respire l'attitude des intellectuels roms en Serbie (cf. *supra*, p. 149), il me semble intéressant de reprendre l'expérience d'une sociolinguiste serbe, Jelena Filipović (2019), lors de la réalisation du projet international *QUALIROM*¹⁶⁵. L'un des objectifs du projet était de préparer du matériel pédagogique dans les différentes variétés du romani qui pourrait être appliqué et adapté aux différents contextes éducatifs et socioculturels. Le postulat n'était ni d'entreprendre le processus de la standardisation du romani ni de le discuter afin de démontrer que les variétés non standardisées peuvent faire l'objet de l'éducation des enfants roms. Pourtant, c'est notamment cette prise de position qui sera un obstacle dans l'implémentation des résultats de ce projet en Serbie.

Les chercheurs roms de la communauté elle-même, en revanche, ont exprimé jusqu'à ce jour un mépris explicite et direct envers un projet coordonné par un gadjo qui ne parle pas le romani, un projet qui soutenait la variation linguistique et le respect d'un certain nombre de dialectes romani non standardisés utilisés dans les supports pédagogiques (on me l'a dit directement lors de l'une des rares conversations téléphoniques que j'ai eues avec l'un d'entre eux). L'opposition aux expériences et aux produits du projet s'est manifestée de manière plus évidente lorsque la proposition d'un séminaire national basé sur le *QUALIROM* a été rejetée par l'institution nationale chargée d'accréditer les séminaires auxquels les enseignants des écoles primaires et secondaires peuvent postuler afin de renouveler leurs licences d'enseignement tous les cinq ans. Le membre principal du comité d'évaluation était un chercheur rom, hautement classé au sein de la communauté rom et des institutions politiques qui le représentent, et qui propage avec ferveur l'idée d'un romani standard unifié qui devrait être utilisé sur le territoire de tous les États de l'ex-Yougoslavie [...]. Il a décidé seul que nos supports n'étaient pas pertinents pour la situation éducative des enfants roms dans ce pays¹⁶⁶ (Filipović, 2019, p. 501).

Toutefois, l'attitude de la remise en cause des parlars romani, comme le remarque Gilles Gagné (1983, p. 481), « risque de conduire soit à l'aliénation sociale de l'individu soit à un

¹⁶⁵ *QUALIROM* (Quality Education in Romani for Europe) est un projet soutenu par le Programme pour l'Éducation et la Formation tout au long de la vie qui est réalisé de décembre 2010 à décembre 2013. Dans le cadre de ce projet, le Cadre curriculaire pour le romani et les modèles du portfolio européen des langues ont été implémentés et testés.

¹⁶⁶ “Romani scholars from the community itself, on the other hand, have until the present day expressed explicit and direct contempt for a project coordinated by a gadja who does not speak Romani, a project that supported linguistic variation and respect for a number of non-standardized Romani dialects used in the teaching materials developed within it (I was directly told so in one of the few phone conversations I had with one of them). The opposition to the project experiences and products transpired most clearly when the proposal for a national seminar based on the *QUALIROM* was rejected by the national institution in charge of accrediting seminars that primary and secondary school teachers can apply for in order to renew their teaching licenses at five-year intervals. The lead member of the evaluation committee was a Romani scholar, highly ranked in the Romani community and the political institutions that represent it, who fervently propagates the idea of a unified standard Romani which should be used on the territory of all the states founded within the borders of ex-Yugoslavia [...]. He single-handedly decided that our materials were not relevant to the educational situation of Romani children in this country” (Filipović, 2019, p. 501).

rejet plus ou moins grand et plus ou moins explicite de l'école de la part des enfants et particulièrement des adolescents ». Il reste à voir la mise en œuvre concrète de la politique linguistique éducative du CNMR dans le plan et le programme d'enseignement du romani. Cette analyse sera complétée par celle des principes retenus pour l'élaboration des manuels de romani.

4. Les politiques linguistiques éducatives du CNMR exprimées dans le plan et le programme et les manuels de romani : quelle approche de la variété ?

Cette section vise à analyser l'approche de variété et de variation adoptée dans le plan et le programme d'enseignement et dans les manuels pour voir si elle diffère, et si oui en quoi, des idéologies et des orientations politiques déjà analysées dans les sections précédentes. Pour ce faire, je vais m'appuyer sur un corpus constitué du plan et du programme d'enseignement du romani avec des éléments de culture nationale de la 1^{re} à la 4^e classe¹⁶⁷ et de quatre manuels de romani publiés en 2018. Dans l'analyse du plan et du programme, la focale sera particulièrement portée sur le lien entre le romani standard et ses variétés afin de saisir la nature de ce rapport et mettre par ailleurs en exergue la politique du CNMR. En ce qui concerne l'analyse de manuels, je vais m'intéresser uniquement aux encadrés et aux explications, aux consignes, à la liste de vocabulaire et au glossaire, car ce sont des éléments de manuels susceptibles de montrer la manière dont la variation est traitée. Il est également important de préciser que je vais y observer deux types de variations : lexicale et phonologique puisque ce sont les aspects où la variation se manifeste le plus souvent. Pour identifier la variation, je vais me référer à la base lexicale *Romlex*¹⁶⁸. Je vais notamment me focaliser sur les variétés arli, gurbet et kalderaš parce que ce sont les variétés les plus répandues en Serbie.

4.1. Le rapport du romani standard avec ses variétés dans le plan et le programme d'enseignement

Avant de me pencher sur l'analyse plus détaillée du plan et du programme d'enseignement du romani avec les éléments de culture nationale, je propose d'abord de m'attarder sur l'objectif de cette matière tel qu'il est énoncé ici : « [...] qu'**ils maîtrisent la**

¹⁶⁷ Pour cette analyse, je me suis appuyée sur le plan et le programme qui figure dans l'ouvrage *Istorija romskog jezika. Uputstvo za nastavnike romskog jezika sa elementima nacionalne kulture* [Histoire de la langue romani. Guide pour les enseignants de langue romani avec des éléments de culture nationale] de Ljuan Koko, Rajko Djuric et Marsel Kurtijade. Il s'agit d'un ouvrage publié en 2017, dans le cadre du projet de l'Introduction du romani dans les écoles en Serbie centrale.

¹⁶⁸ Cette base couvre presque tout le lexique de base en romani. La traduction est disponible en anglais, mais aussi en d'autres langues (y compris le serbe), en fonction de la variété.

langue romani standard [les élèves] et qu'ils se familiarisent avec les caractéristiques variationnelles de la langue romani¹⁶⁹ » (Koko *et al.*, 2017, p. 209 ; mise en gras par l'auteur). L'expression « qu'ils maîtrisent la langue romani standard » étant seule en gras nous indique déjà le primat du romani standard sur la variation. Toutefois, la seconde partie de cet énoncé nous laisse entendre que les variétés trouvent leur place dans l'enseignement. Mais comment ? S'agit-il de l'optique « correct »-« incorrect » que nous avons relevée dans la deuxième section de ce chapitre ?

Dans la partie du programme qui concerne la 1^{re} et la 2^e classe, dans la catégorie « Développement des compétences de l'expression orale », il est clairement énoncé qu'« une attention particulière doit être portée à la prononciation convenable des sons, à l'intonation, à l'écriture correcte et l'enrichissement du vocabulaire¹⁷⁰ » (Koko *et al.*, *ibid.*, p. 216-217). Le recours à l'emploi du verbe modal « devoir » indique l'obligation de l'enseignant de veiller à une prononciation convenable et à l'écriture correcte de ses élèves. Cette directive sous-tend donc la stigmatisation d'autres variétés (et parlers), car ces derniers doivent être corrigés et constamment surveillés.

Les expressions comme « prononciation convenable/correcte », « expression orale correcte », « écriture correcte » regorgent dans le discours portant sur les objectifs, mais aussi dans les sections comme culture linguistique, culture d'expression, expression orale et connaissance de la langue et de l'orthographe pour toutes les classes. Leur présence abondante renforce l'hégémonie du romani standard sur d'autres variétés et institue ainsi un rapport dual « correct – incorrect ». Le pan de discours figurant dans le domaine « culture d'expression orale » pour la 1^{re} classe a particulièrement attiré mon attention :

Une attention continue orientée vers la prononciation correcte des sons, des mots et des formes, vers l'intonation de la phrase, l'ordre des mots dans la phrase, vers le remplacement des mots des emprunts d'autres langues par les mots de la langue maternelle¹⁷¹ (Koko *et al.*, *ibid.*, p. 211).

Ces lignes sont en parfait accord avec la préoccupation de Samir et des intellectuels roms non seulement d'une prononciation « à l'indienne », pour reprendre le terme de mon interlocuteur (cf. *supra*, p. 174), mais aussi de la purification du romani des langues environnantes. Il ne

¹⁶⁹ „[...] da savladaju standardni romski jezik i da se upoznaju sa varijantnim osobenostima romskog jezika” (Koko *et al.*, 2017, p. 209).

¹⁷⁰ „treba posvetiti posebnu pažnju prikladnom izgovoru glasova, intonaciji, pravilnom pisanju i obogaćivanju fonda reči” (Koko *et al.*, *ibid.*, p. 216-217).

¹⁷¹ „Stalna pažnja usmerena na pravilan izgovor glasova, reči i oblika, intonaciju rečenice, red reči u rečenici, zamenu reči iz drugih jezika rečima iz maternjeg” (Koko *et al.*, *ibid.*, p. 211).

s'agit pas seulement de purifier le romani, en tant que système linguistique, mais aussi les pratiques langagières de la population rom, en l'occurrence celles des élèves à l'école.

Les nombreux passages évoquant la nécessité d'une maîtrise de la prononciation, de l'expression orale ou écrite correctes, sont révélateurs d'une idéologie du standard qui sous-tend l'enseignement et l'apprentissage du romani. Ce discours nous laisse donc entendre que le romani standard, c'est un idéal à atteindre par les élèves. Qu'en est-il alors avec les variétés romani ? Il apparaît que la familiarisation des élèves avec les caractéristiques variationnelles du romani énoncées dans l'objectif de l'enseignement de cette langue ne figure pas de manière explicite dans le plan et le programme. Néanmoins, les idées déjà exprimées nous indiquent, en filigrane, que les variétés ne sont pas non plus absentes du programme. C'est en passant par les parlers des élèves, qui doivent être corrigés, qu'on arrivera à la maîtrise du romani standard. Cette idée est pour la première fois explicitement énoncée dans la partie consacrée à la réalisation du programme dans la 4^e classe :

Une attention particulière doit être portée à la prononciation des sons du romani (les occlusives aspirées, les diphtongues ainsi qu'à la reconnaissance de la distinction dans certains dialectes du romani et l'apprentissage correct de la prononciation et de l'écriture par le biais des phénomènes de changements vocaliques dans la langue romani) [*sic*]¹⁷² (Koko *et al.*, *ibid.*, p. 232).

L'analyse des passages du plan et du programme met en évidence la stigmatisation et la marginalisation des variétés romani et l'hégémonie du romani standard dans l'enseignement. Voyons maintenant de plus près l'approche adoptée pour l'élaboration des manuels.

4.2. Vers l'exclusion de la variation dans les manuels

Avant d'analyser le rapport du romani standard et de ses variétés dans les manuels, il convient d'abord de présenter les manuels de la 1^{re} à la 4^e classe.

Des manuels de romani sont disponibles pour toutes les classes du premier cycle d'enseignement. Chaque manuel est adapté à la classe de l'élève, ce qui se traduit par trois types de manuels : un imagier pour la première classe *Tasvinengo lil* ; un abécédaire pour la deuxième classe *Grafemari* et des manuels de lectures pour la 3^e et 4^e classe *Drabarutni*. Nous

¹⁷² „Posebnu pažnju treba obratiti na izgovor romskih glasova (aspirati, diftonzi, dvoglasi, kao i uočavanje razlika u izgovoru u pojedinim dijalektima romskog jezika i učenje pravilnog izgovora i pisanja kroz glasovne promene i glasovne pojave u romskom jeziku) [*sic*]” (Koko *et al.*, *ibid.*, p. 232).

pouvons remarquer que le principe d'élaboration de manuels a emprunté la forme de ceux de serbe langue maternelle : l'abécédaire (*bukvar*) et les manuels de lecture (*čitanka*).

L'imagerie *Tasveningo lil* aborde différentes thématiques de la vie quotidienne et de l'entourage de l'élève : dans la ville, à la campagne, ma famille, à la maison, ma chambre, mon école, les saisons, les animaux, les phénomènes naturels, etc. Les images sont au premier plan alors que le texte évoque de manière générale la thématique de la leçon ou la consigne de l'activité.

L'abécédaire *Grafemari* présente la graphie de toutes les lettres en écriture imprimée et cursive. Des images, des mots, des phrases ou des poèmes courts accompagnent les lettres. Pour chaque graphie, on retrouve un encadré qui présente les mots romani et leurs équivalents en pendjabi, en hindi, en sanskrit ou en langue indienne ancienne.

Les manuels de lecture *Drabarutni* sont composés de textes littéraires de différents genres (poèmes, contes, fables, légendes, textes dramatiques, contes de fées, devinettes, etc.). Pourtant, une rapide comparaison avec les manuels de lecture de serbe ainsi que le plan et le programme pour cette langue¹⁷³, nous a permis de constater que les manuels de romani y empruntent une partie de leur contenu. Outre les textes repris des programmes de serbe et traduits en romani, nous pouvons aussi trouver des textes d'écrivains roms, y compris les auteurs de manuels, et de la littérature populaire romani ou indienne. Ce calque partiel des manuels de serbe n'est pas étonnant si nous gardons à l'esprit les propos de mon interlocuteur Samir. Lors de notre première rencontre, il m'a confié que le plan et le programme du romani a été élaboré selon le modèle des programmes pour le serbe et d'autres langues minoritaires en soulignant que ce n'était pas la mer à boire (*JdT*, le 25 juill. 2018, p. 2). Il n'est pas anodin de rappeler que le concepteur du plan et du programme, Ljuan Koko (cf., *supra*, 149) est un homme politique et non pas un spécialiste de l'éducation. En suivant cette logique, nous pourrions supposer que la conception des manuels a emprunté la même démarche.

Chaque texte proposé à l'étude est suivi d'analyses à partir de questions (Pučipe) figurant dans un encadré et parfois des activités (Butipe). En fonction des textes et des manuels, nous pouvons aussi retrouver des encadrés grammaticaux (Gramatika), orthographiques (Lehipe) et littéraires, présentant respectivement une courte explication d'un point

¹⁷³ Documents disponibles en ligne, URL (respectivement) : <https://urlz.fr/mjht>; <https://urlz.fr/mjhg> [consulté le 30 mars 2021].

grammatical, d'orthographe ou du genre littéraire (voir les photos ci-dessous). À la fin des manuels de lecture, un glossaire (Alavari) des mots moins connus y figurent.



Photo 4 : Manuels : Drabarutni. Rromani çhib e elemntjenca nacionalno kulturake vaš 3 klasake, p. 35
 Drabarutni. Rromani çhib e elemntjenca nacionalno kulturake vaš 4 klasake, p. 72

La présentation des manuels nous donne une première idée du principe retenu au sujet de la variation. En effet, nous pouvons remarquer que la variation, au moins lexicale, n'est pas abordée. Les encadrés suivant les textes étudiés ne présentent pas le lexique. En me focalisant sur la présence et le rapport aux variations dans les manuels, je vais maintenant analyser plus en détail cet aspect afin de comprendre les orientations idéologiques adoptées. Pour ce faire, comme signalé précédemment (cf. *supra*, p. 184), je vais m'appuyer sur la base lexicale *Romlex* en me référant aux variétés romani présentes sur le territoire serbe.

Le manuel pour la première classe se présente comme un imagier où les images dominant le texte. Ce dernier est utilisé pour indiquer le titre de la thématique à savoir celui de la leçon et de la consigne d'une activité à réaliser par les élèves. Toutefois, il y a des leçons qui présentent un vocabulaire thématique : les membres de la famille (p. 10), les parties du corps (p. 28), les mois et les saisons de l'année (p. 46), les jours de la semaine (p. 47), etc. Or, la variation lexicale n'est indiquée nulle part. Pour illustrer cela, prenons quelques exemples du vocabulaire. Pour désigner la ville, dans le manuel figure le terme « diz » (p. 5). Pourtant, dans les variétés gurbet, arli et kalderaš, selon la base *Romlex* et mes observations de classe, on utilise respectivement les mots « grado » ou « grad » (emprunts au serbe). Le mot retenu « diz » témoigne de la démarche de purification adoptée pour l'élaboration du romani standard selon laquelle ce dernier doit être nettoyé de tout contact avec les langues environnantes.



Photo 5 : Manuel *Tasvinengo lil*, p. 4 et 5

Pour les jours de la semaine (p. 47), on trouve, par exemple, « luja » (lundi), « marci » (mardi), « tetraidž » (mercredi) sans aucune référence à d'autres variations : pour lundi : « pondaniko » en arli ; pour mardi : « torniko » en arli, « mardi » en gurbet, « utorniko » en kalderaš ; pour mercredi : « tatradi » en gurbet, « tetragi » en kalderaš, « sreda » en arli. Ce manuel est alors en parfaite adéquation avec la conception du romani unifié de ces auteurs et avec ce qui a été démontré dans la section précédente.

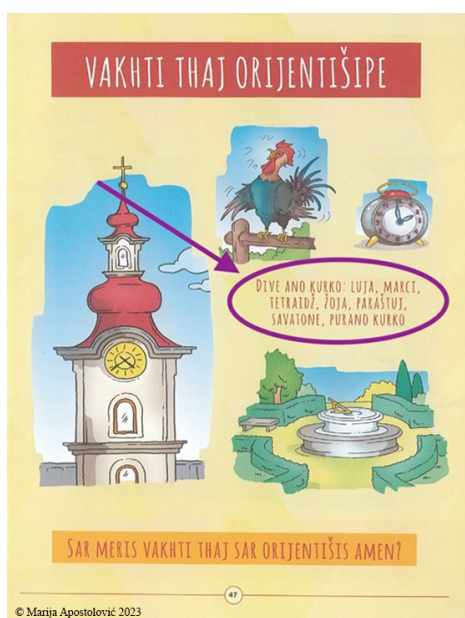


Photo 6: Manuel *Tasvinengo lil*, p. 47

L'abécédaire *Grafemari* pour la 2^e classe continue la démarche adoptée dans l'imagier *Tasveningo lil*. Toutefois, nous pouvons noter une légère différence. Chaque leçon correspondant à une lettre est suivie d'un encadré où les mots romani sont rapprochés, en

grande partie, des langues indiennes (p. ex. du sanskrit, du hindi, du panjabi). Il ne s'agit donc pas de faire figurer la variation dialectale, mais bien la variation interlingue. Cette approche n'est explicitée nulle part par les auteurs. En s'appuyant sur la démarche nationaliste de la standardisation du romani entreprise par les intellectuels roms, nous pouvons lire la présence des mots en langues indiennes comme une volonté non seulement de démontrer l'origine du romani, mais aussi de justifier le choix de tel mot retenu pour le romani standard par rapport à une autre variation. Prenons l'exemple de la leçon qui porte sur le graphème « Th ».

Dans l'encadré, à la fin de la leçon, les mots romani « thagar », « them » et « thuv » sont désignés en hindi, en langue indienne ancienne et en panjabi.



Photo 7 : Manuel *Grafemari*, encadré avec les mots en romani en langues indiennes, p. 38

La variation dialectale n'est pas présentée. Le mot « thagar » (le roi) est utilisé en kalderaš, mais pas en arli et gurbet (on y dit respectivement « krali » et « kralo »¹⁷⁴). En revanche, nous remarquons que « thagar » se dit « thakkura » en langue indienne ancienne et « thakar » en panjabi. « Them » désigne le pays en kalderaš et en gurbet, mais en arli, c'est le mot « država » qui est utilisé. Le rapprochement est fait avec la langue indienne ancienne « dhaman » et le hindi « dham ». Il en va de même pour le mot « thuv » (la fumée) pour lequel les équivalents

¹⁷⁴ Il est utile d'indiquer ici que les mots « krali » et « kralo » se rapprochent du serbe : « kralj ».

en indien ancien (dhuma) et en hindi (dhum(a)) sont donnés. Les formes issues du contact des langues, en l'occurrence avec le serbe¹⁷⁵, n'y figurent pas.

Dans le manuel de lecture pour la 3^e classe, les variétés dialectales ne sont présentes que dans le glossaire et entre parenthèses. Il s'agit de la variation des mots proches phonologiquement. En effet, ces variations sont dues aux phénomènes de changements phonétiques dans certaines variétés. Ainsi, nous pouvons retrouver les mots « čermo » (kermo) pour le ver, « čireš » (kireš) pour la cerise, « čher » (kher) pour la maison, « ginel » (djinel) pour compter et ainsi de suite (p. 107 -108).

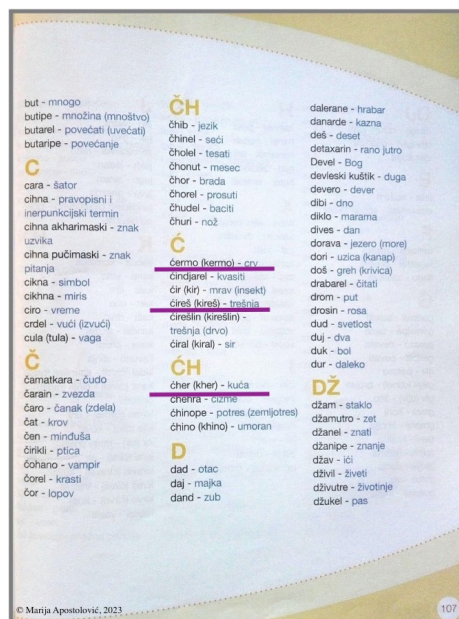


Photo 8 : Glossaire du manuel Drabarutni.
Rromani čhib e elementjenca nacionalno kulturake
važ 3 klasake, p. 107

Toutefois, il est intéressant de constater que les variations données sont sélectives. Autrement dit, pour le mot « kher », il est proposé comme variation « čher », mais pas « čer » ou « čer » qu'on utilise en parler arli du Kosovo. Il en va de même pour le mot « čireš » (kireš), en kaldareš, c'est « čireš » qui est utilisé. En revanche, les variations phoniques du mot « džukel » (chien) – « džučel » ou « džučel » – ou de « gili » (chanson) – « djili » ou « džili » – ne sont pas proposées. Quels critères sont alors adoptés pour présenter une variation phonologique et pas une autre ? Si cela reste flou, il est évident que la variation dialectale d'origine différente est passée sous silence et qu'une seule forme est privilégiée.

¹⁷⁵ En arli du Kosovo, « thuv » est désigné par « dim » et en gurbet par « dimo ». En serbe, on utilise le mot « dim » pour dire « la fumée ».

À la différence du manuel de la 3^e classe, où nous pouvons trouver des explications des catégories grammaticales en romani, *Drabarutni* pour la 4^e classe présente des encadrés sur la graphie des sons après chaque leçon. La graphie d'un son particulier est illustrée par sa position initiale et médiane dans le mot. C'est dans ce cadre-là que la variation phonique est indiquée sans préciser pour autant les variétés dans lesquels elle intervient. Pour s'en tenir à un exemple, prenons les sons « kh », « čh » et « g ». Ainsi, nous pouvons retrouver les mots « kher – cher » (une maison ; p. 14), « čhavo – čhavo » (un garçon ; un fils ; p. 22), « gili – djili – džili » (une chanson ; p. 26).

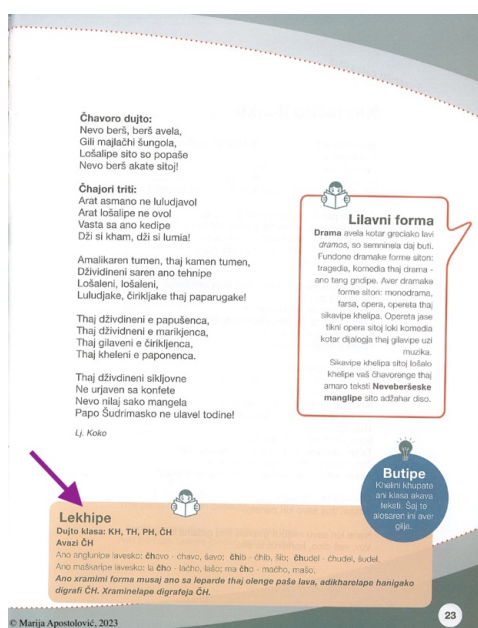


Photo 9 : L'encadré orthographique à la fin d'une leçon dans le manuel *Drabarutni. Rromani čhib e elemntjenca nacionalno kulturake vaš 4 klasake*, p. 23

Au-dessus des illustrations des sons et leur graphie dans chaque position dans le mot, la règle suivante est énoncée : « ***Dans la forme écrite des mots indiqués et des mots similaires, il est nécessaire de retenir le son original G. Il s'écrit avec la graphie G***¹⁷⁶ » (p. 26 ; soulignement par l'auteur). Cette règle nous laisse entendre que la variation n'est pas acceptable à l'écrit. Les variations phoniques présentées servent alors d'appui pour démontrer ce qui est correct à l'écrit. Pourtant, leur utilisation à l'oral n'est simplement pas envisagée. Il n'est pas anodin de remarquer que la règle est mise en avant par le gras et l'italique par rapport au reste du texte.

¹⁷⁶ « Ano hramimi forma musaj ano se leparde thaj olenge paše lava, adikharelape hanigako avazi G. Xraminelape grafemeja G » (p. 26).

Cet aspect visuel renforce le caractère prescriptif de la règle qui doit être acquise par les élèves. Les parlers sont alors présentés dans une optique dévalorisante.

Cette analyse de l'approche adoptée pour traiter la variation dans les manuels permet la compréhension des orientations didactiques et politiques privilégiées par le CNMR. Nous pouvons alors constater que les formes dialectales d'origines différentes sont complètement exclues des manuels. Toutefois, la familiarisation avec les caractéristiques variationnelles du romani, quand elles sont présentées dans les manuels, se fait au prisme des notions « correct » - « incorrect ». Cette approche démontre donc la dévalorisation des variétés dans les manuels.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE 3

L'analyse des responsabilités et des missions du CNMR m'a permis de relever le champ d'action de cette institution dans l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en matière d'enseignement du romani. Ainsi, les décisions et les activités (comme l'élaboration des plans et des programmes, de la standardisation du romani, de la formation des enseignants, etc.), encadrées ou pas par le ministère de l'ESDT, témoignent d'une place importante accordée au CNMR dans le pouvoir de décisions. En Serbie, c'est donc le CNMR qui est un acteur majeur des politiques linguistiques éducatives du romani. Dès lors, je me suis attachée à comprendre le choix de cette institution concernant le romani standard à enseigner.

J'ai pu identifier un ensemble d'idéologies qui structurent ce choix. D'abord, il s'agit des idéologies du nationalisme linguistique. Le romani, étant l'élément essentiel de la nation et de l'identité nationale, est chargé d'un fort rôle symbolique. Ainsi, la démarche de standardisation entreprise par les intellectuels roms s'aligne sur cette dimension symbolique forte de la langue, à savoir sur le modèle nationaliste de la standardisation, et consiste alors en un nettoyage de la langue de tous les emprunts aux langues environnantes. Ensuite, les idéologies du standard régissent également les choix en matière d'enseignement. Le romani standard étant tenu pour la seule forme légitime et correcte, la norme de référence instaure une hégémonie sur les parlers familiaux tout en les dévalorisant et en les rejetant. Dès lors, le CNMR adopte une approche privilégiant la forme standard à l'école tout en excluant ou dépréciant les parlers familiaux. Cette approche est particulièrement mise en évidence non seulement par l'analyse du plan et du programme d'enseignement du romani, mais aussi des manuels de la 1^{re} à la 4^e classe.

Comment ces orientations politiques se manifestent-elles alors en classe ? Voici ce que Dieter W. Halwachs écrit sur une politique basée sur l'enseignement exclusif du romani standard en se référant au contexte roumain :

Son utilisation dans les cours de romani est souvent critiquée par les militants et enseignants roms locaux ; principalement, parce que ni les élèves ni leurs parents roms compétents en la matière ne parviennent à s'identifier à cette variété. Dans les explications, la norme est décrite comme éloignée des variétés locales et même incompréhensible dans une certaine mesure. De plus, comme elle est presque exclusivement utilisée en classe et n'a par conséquent aucune fonction ni dans la vie quotidienne ni dans la sphère publique, cette norme est également considérée comme inutile pour la vie future des élèves¹⁷⁷ (Halwachs, 2012, p. 324).

Dans ce passage, cet auteur met en lumière le ressenti de la population rom face à l'enseignement du romani standard à l'école : non-identification, incompréhension et inutilité de cette variété. Avant d'appréhender le rapport au romani, à son enseignement et son apprentissage par les acteurs éducatifs dans le contexte serbe dans la deuxième partie, il convient d'explicitier d'abord la démarche adoptée pour construire et analyser le corpus de cette recherche.

¹⁷⁷ “Its use in Romani classes is often criticized by local Roma activists and teachers; primarily, because neither pupils nor their Romani-competent parents are able to identify with this variety. In these accounts the standard is described as distant to local varieties and even as incomprehensible to some extent. Furthermore, as it is almost exclusively used in the classroom only and, consequently, has no functions neither in everyday life nor in the public, this standard is also valued as useless for the future life of the pupils” (Halwach, 2012, p. 324).

Chapitre 4 : Orientations méthodologiques et expérience vécue en contexte d'enseignement d'une langue minoritaire

En inscrivant sa recherche en anthropographie, le chercheur est encouragé à adopter une posture de « vigilance ethnographique » (Morrissette *et al.*, 2014, p. 11) : attitude réflexive consistant en l'argumentation des choix et en la description de la pratique d'un travail de terrain. Ainsi, la réflexion sur les méthodes, leur choix, ma démarche de terrain, mon expérience et par ailleurs la construction et l'interprétation des données constituent le cœur de ce chapitre qui se déroulera en trois temps. La première section s'attache à mettre en lumière la pertinence de l'anthropographie pour ma recherche, tout en prenant en compte le caractère sensible¹⁷⁸ du terrain. Il s'agira ensuite de présenter les méthodes adoptées et leur intérêt pour comprendre le rapport au romani, à son enseignement et à son apprentissage à l'école.

La deuxième section porte un regard analytique sur mon expérience vécue pendant les deux phases de travail de terrain : exploratoire et approfondie. Dans un premier temps, elle interrogera les conditions du travail exploratoire et le caractère sensible du terrain pour expliquer ensuite les démarches méthodologiques et analytiques des observations de classe de romani et des entretiens exploratoires. La phase approfondie offre quant à elle un éclairage analytique sur les observations de classe et la mise en place des dessins réflexifs et des entretiens. Cette phase se terminera par quelques réflexions sur la posture et la relation de la chercheuse envers/avec les acteurs impliqués dans ce travail.

Une fois le travail de terrain et la constitution du corpus présentés et analysés, la troisième section vise à expliciter les méthodes d'analyse adoptées pour interpréter le corpus.

1. L'apport de la démarche anthropographique et des méthodes mixtes pour cette recherche

L'intérêt d'inscrire ma recherche dans l'anthropographie réside dans l'apport de cette démarche à la compréhension du phénomène étudié :

[...] l'immersion longue dans les lieux inconnus du chercheur, qui s'est affinée au cours du temps (milieux urbains, multiplicité des sites, échelles diversifiées) reste une des meilleures manières d'aborder l'ensemble de relations sociales, d'observer les comportements, de contextualiser les paroles

¹⁷⁸ Le caractère sensible du terrain sera discuté dans l'Encadré 5, cf. *infra*, p. 216.

recueillies, d'opérer des liens avec les discours antérieurs et extérieurs, etc.
(Canut *et al.*, 2018, p. 108).

Le terme d'anthropographie mérite d'être explicité ici. Dans le sillage de Cécile Canut *et al.* (2018), je préfère désigner la technique d'une immersion plus ou moins longue dans un/des lieux sous le nom d'anthropographie plutôt que sous celui d'ethnographie. Cette chercheuse explique un tel choix principalement pour deux raisons : éthique et épistémologique. La raison éthique se réfère à l'évitement d'une vision racialisée et culturaliste inhérente à la notion d'ethnographie. Quant à la raison épistémologique, elle concerne l'incompatibilité de la manière actuelle de concevoir la recherche avec son inscription dans le champ de l'ethnologie¹⁷⁹.

Qu'est-ce l'anthropographie plus précisément ?

Elle est avant tout une *pratique sociale* autour de laquelle s'expérimentent des agencements subjectifs – corporels, langagiers, conversationnels visuels et discursifs – de plusieurs personnes amenées à vivre et faire des choses en commun, dont un chercheur, souvent à l'origine de la rencontre, sorte de guetteur qui vit « avec attention » avec les personnes qui l'entourent. [...] Elle suppose d'une part des va-et-vient entre de multiples sites (jusqu'à nos propres lieux de vie et de travail où les personnes faisant partie de l'anthropographie peuvent aussi se rendre) et d'autre part la concomitance des observations et des analyses qui s'énoncent dans les carnets de bord et de terrain, il convient d'en faire un aspect permanent du *faire* de la recherche (Canut *et al.*, 2018, p. 110-111).

Une recherche anthropographique est donc une pratique sociale au cours de laquelle plusieurs personnes, dont au moins un chercheur, vivent, expérimentent et font des choses en commun dans le but de construire un savoir et des objets écrits, audios ou visuels. Il s'agit pour le chercheur de « vivre dans le monde étudié, [d']être immergé dans des réseaux d'interconnaissances, [d']éprouver le regard des autres et les règles, [d']affronter les contraintes et les opportunités » (Guigue, 2012, p. 60) afin de comprendre les phénomènes sociaux étudiés. Cette implication directe dans le milieu étudié incarne le principal médium de son travail de terrain qui est son expérience (Cefaï, 2010, p. 7), car le chercheur « observe, rencontre les acteurs, discute avec eux, sollicite des entretiens, se voit confier des documents » (Guigue, 2012, p. 61). Cet aspect est essentiel et particulièrement intéressant pour mon objet

¹⁷⁹ Il est utile de rappeler ici que l'ethnographie, à ses débuts, désignait une immersion longue dans un seul lieu, auprès d'une population supposée exotique, généralement ancrée dans un espace clos. Ce lieu et la population étudiée étaient presque toujours éloignés géographiquement de l'anthropologue ou de l'ethnologue et supposaient des relations de domination entre observateurs et observés. Dans une acception contemporaine, l'ethnographie renvoie à une recherche multi-située (la présence du chercheur à plusieurs lieux) et à l'étude de tous types de lieu, d'espace de travail, de groupe, etc.

d'étude qui est le rapport au romani de l'école, à son enseignement et son apprentissage, et ce d'autant plus qu'il s'agit d'un contexte peu étudié. Mon expérience quotidienne (notamment de septembre à novembre 2019) à l'école, auprès d'élèves et d'une enseignante de romani, mais aussi de professeures des écoles, m'ont permis de comprendre de l'intérieur, non seulement les enjeux liés à l'enseignement et à l'apprentissage du romani et du serbe, mais aussi la place et le rapport au romani à l'école. En effet, mon immersion sur le terrain a déclenché une expérience quotidienne des situations différentes qui m'ont fourni une meilleure lecture du contexte (historique, économique et social) et des phénomènes socioéducatifs étudiés. Remarquons ici que la temporalité est un facteur crucial dans cette approche puisque :

La position de la chercheuse [...] est donc toujours partie prenante de la production des discours, mais aussi des actes, des comportements : on ne dit pas tout dès le départ, on ne montre pas tout au chercheur, surtout lorsqu'il ne fait pas que passer. À l'inverse, plus la confiance s'installe dans la durée, plus il est difficile de s'en tenir à un seul sens donné à une pratique. Avec le temps, c'est une multiplicité de positions, de discours, parfois ambivalents parfois même contradictoires qui se croisent et dont il faut tenir compte afin de comprendre les processus de construction des pratiques par les sujets parlants (Canut *et al.*, 2018, p. 123-124).

La posture anthropographique « être dans le monde » (Guigue, 2012, p. 60), incarnant l'implication et l'interaction du chercheur avec les sujets pour comprendre le phénomène étudié, est également en cohérence avec mon positionnement épistémologique sur l'intersubjectivité. Il s'agit là de ma conviction que la compréhension des phénomènes sociaux se fait dans la co-construction des connaissances entre le chercheur et les acteurs. Cette posture est intimement liée à l'approche empirico-inductive (cf. *supra*, p. 54) que j'ai adoptée pour réaliser cette étude : toutes les activités de l'anthropographe (familiarisation avec des lieux, des gens, alternance des moments d'observation, de participation, de co-construction des données) visent « la résolution d'un problème, d'ordre empirique et/ou théorique, qui ne trouve sa claire formulation qu'en cours d'enquête » (Cefaï, 2010, p. 8). Ainsi, avant de me rendre sur le terrain, j'avais en tête un questionnement concernant le rapport du romani standard et des variétés romani en classe. C'est en m'impliquant pleinement dans la vie de l'école, en interagissant avec les élèves, l'enseignante de romani et les professeures des écoles, en ouvrant les yeux et en tendant l'oreille sur tout ce qui se passait/disait, en appliquant différents outils pour construire mes données que ma problématique a émergé.

Le terrain étant une notion au cœur d'un travail anthropographique, je me propose alors de dessiner les contours de « mon terrain » de recherche dans l'encadré ci-dessous.

Comment je définis mon terrain de recherche ?

La notion de terrain revêt une double facette sémantique. Tout d'abord, le terrain existe en tant que tel, en dehors de l'activité du chercheur. Il s'agit alors de la première image qui s'affiche à lui. C'est dans ce sens qu'un peu naïvement, j'entendais le terrain : un espace circonscrit par des frontières (la Serbie et les écoles primaires où on enseigne le romani). Or, cette perception du terrain est réductrice, car :

le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution. C'est tout cela peut-être, selon les cas, mais c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où « on apprend des choses » (Agier, 2019, p. 30).

Cet ensemble de relations, selon Philippe Blanchet (2011a), se présente sous différentes formes : des relations interpersonnelles et indirectes. Il s'agit donc des interactions entre chercheur et d'autres personnes, mais aussi des interactions qui se produisent à travers les sources écrites ou audio-visuelles : les manuels, les programmes d'enseignements, les textes officiels, etc. Ces interactions ne sont pas par avance données : le terrain « n'est pas "déjà là" comme tel, il ne se donne pas d'emblée à voir, il ne se révèle pas "naturellement" » (Raoul, 2002, p. 92). C'est au chercheur de le construire, de le définir et notamment d'établir des relations avec les sujets, qui peuvent être harmonieuses, amicales, mais aussi conflictuelles, ou avec les documents écrits/audio-visuels. Cette construction s'opère tout au long de la recherche et nécessite un processus constant de réajustements et de reconsidération du terrain. Philippe Blanchet (2011a) ajoute aussi la dimension temporelle. Le terrain est donc un réseau d'interactions situé dans une dimension spatiale et temporelle.

Cet ensemble de relations, je l'examinerai en partant de la Serbie. Il s'agit plus précisément des relations interpersonnelles situées à l'École : avec les enseignants, les élèves, le directeur. Mais aussi au-delà : avec les membres du CNMR, un acteur impliqué dans la standardisation et l'enseignement du romani, les enseignants de romani et les directeurs d'autres écoles. Les interactions indirectes, pour ma part, se sont produites à travers les textes officiels, les programmes d'enseignement, les manuels, les discours médiatiques ou de réseaux sociaux, et les photos.

Encadré 3 : Définition de mon terrain de recherche

La démarche anthropographique repose principalement sur l'observation, mais cette dernière est très souvent couplée avec des entretiens et un ensemble d'éléments extérieurs, qui se traduisent dans le cas de cette étude par : les documents écrits (lois, constitutions, manuels, plans et programmes d'enseignement, discours écrits des intellectuels roms) et outils complémentaires (photos, médias, réseaux sociaux, conversations banales). Dans ce qui suit, nous verrons plus en détail les outils adoptés et leur intérêt pour élaborer mon corpus.

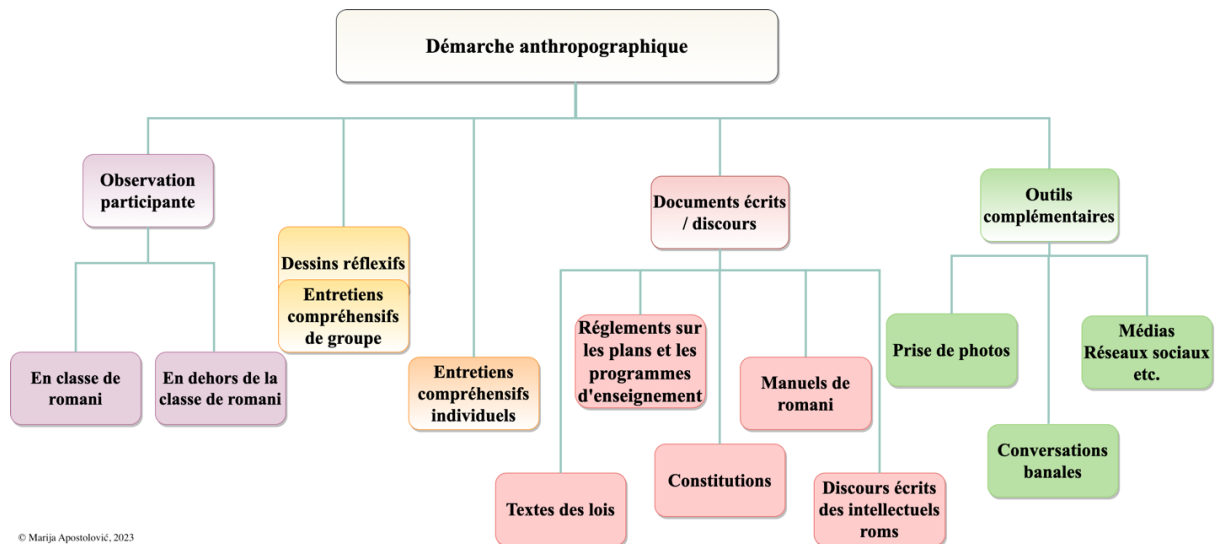


Figure 8 : Démarche anthropologique

1.1. L'observation participante : définition et pertinence pour ma recherche

La position du chercheur sur le terrain se situe généralement, selon Jean-Pierre Olivier de Sardan (2012), entre deux pôles extrêmes : implication forte et extériorité forte. Le continuum entre ces deux pôles se résume en quatre rôles qu'un chercheur peut revêtir : observateur intégral, observateur qui participe, participant qui observe et participant intégral. Je me positionne sur l'axe de l'observateur participant. Avant de définir la méthode qui découle d'un tel positionnement, l'observation participante, et de justifier sa pertinence pour ma recherche, il n'est pas inutile de revenir brièvement sur sa désignation polémique. En effet, Michel Agier considère l'observation participante comme « une injonction trop vague, trop ambiguë et trop contraignante à la fois » (2019, p. 33-34). Jean Copans (1996) soulève quant à lui deux paradoxes. D'une part, l'observation participante n'est pas purement visuelle, car elle implique notamment l'écoute, le dialogue et les échanges sociaux. D'autre part, elle suppose la participation de l'observateur à la vie sociale et culturelle de la société ou du groupe étudié. Cependant, le chercheur doit s'intégrer, établir des relations avec les autres, ce qui rend sa présence et sa volonté de participer artificielles. Ainsi, Jean-Pierre Olivier de Sardan (2012) et Michel Agier (2019) utilisent respectivement les termes d'« insertion » et de « présence participative » ou de « participation observante ». Pour des raisons de commodité de lecture, le terme d'observation participante est conservé, car même s'il est contesté, ce qu'il évoque est relativement clair (Olivier de Sardan, 2012).

En quoi consiste alors cette méthode ? Jean-Pierre Olivier de Sardan la définit de la façon suivante :

Par un séjour au quotidien plus ou moins prolongé chez ceux auprès de qui il enquête [...], l'anthropologue se frotte en chair et en os à la réalité qu'il entend étudier. Il peut ainsi l'observer, sinon « de l'intérieur » au sens strict, du moins au plus près de ceux qui la vivent, et en interaction permanente avec eux (Olivier de Sardan, *ibid.*, p. 48).

Donc, il s'agit d'une méthode qui mobilise non seulement le regard, mais aussi l'écoute de ce qui se dit, ce qui est dit et ce qu'on dit du chercheur. Anne-Marie Arborio et Pierre Fournier (1999) accordent une dimension holistique à cette pratique, car l'observation mobilise en effet les cinq sens : la vue, l'ouïe, le goût, l'odorat et le toucher. C'est ainsi que le chercheur donne du sens aux phénomènes observés. Toutefois, saisir le sens des pratiques se fait également au-delà du temps et de l'espace d'observation à proprement parler, car on peut entendre des commentaires, ce qui est dit, comment cela est dit avant ou après l'observation. Le chercheur reste attentif à tout ce qui se passe autour de lui-même quand il ne « travaille » pas.

L'apport de cette méthode est multiple. Ainsi, Philippe Blanchet (2000, p. 42) en avance trois aspects, dont je retiens les deux derniers :

- réduction au maximum du paradoxe de l'enquêteur, car l'enquêté n'est pas dans une position d'enquête ; la présence de l'observateur modifie donc minimalement les pratiques de l'observé¹⁸⁰ ;
- comparaison des pratiques et du discours sur les pratiques ;
- le chercheur étant à l'intérieur peut observer des phénomènes qui sont cachés aux « étrangers ».

En étant sur le terrain, en interaction directe avec les enseignants et les élèves, j'ai pu comprendre certains aspects des phénomènes étudiés. Par exemple, en assistant aux classes de romani, j'ai pu observer les pratiques d'enseignement de cette langue, l'attitude de l'enseignante à l'égard du romani de l'école et des élèves, ainsi que l'attitude des élèves envers le romani de l'école. J'ai également pu comprendre les enjeux de l'enseignement du serbe en classe de romani. Ma présence à l'école, en dehors de ces classes, a également joué un rôle important dans la compréhension : de la position du romani (dans une double acception : comme matière et langue) et de l'enseignante de romani à l'école ; des pratiques langagières des élèves ; des attitudes des enseignants envers l'enseignement du romani. Cela a été possible

¹⁸⁰ Je partage la position de Cécile Canut *et al.* pour qui « le paradoxe de l'observateur » ne doit plus être discuté car « les discours, récits, gestes, comportements de nos hôtes n'existent pas de manière déterminée avant notre arrivée. Ainsi le chercheur ne vient pas perturber une situation immuable et figée, il participe d'une situation, il crée de facto un nouveau contexte, impliquant toujours sa redéfinition (au minimum) » (2018, p. 121).

grâce aux discussions informelles lors des pauses avec les enseignants, notamment avec l'enseignante de romani, et les élèves. Lors de ces moments, j'ai pu également saisir la perception qu'avaient les enseignants des élèves roms à l'école. Cela rejoint exactement ce que Jean-Pierre Olivier de Sardan (2012) décrit comme l'évolution du chercheur à travers des conversations banales (discussions, sollicitations, jeux, bavardage, etc.). Ces interactions informelles ne se limitent pas à l'espace scolaire, mais se produisent également dans le parc, au retour de l'école, dans les cafés, dans le bus, et ainsi de suite. Par ailleurs, l'observation a également renforcé la confiance et l'acceptation de ma présence au sein de l'école qui a, par ailleurs, joué un rôle facilitateur dans l'instauration d'une relation de confiance pour réaliser les entretiens. Ainsi, j'ai parlé avec les élèves pendant les pauses et la récréation, je prenais un verre et je mangeais avec l'enseignante de romani en dehors des cours. On se promenait aussi dans le parc en attendant le cours suivant ou je l'accompagnais à faire du shopping. Ma présence quotidienne à l'école m'a également permis de faire connaissance avec des professeures des écoles, de discuter avec elles et de les solliciter pour les entretiens.

1.2. L'entretien compréhensif comme outil complémentaire de la co-construction des données

En fonction des objectifs de la recherche et des phases par lesquelles le chercheur recourt aux entretiens, Alain Blanchet et Anne Gotman distinguent trois types d'entretiens : à usage exploratoire, à usage principal et à usage complémentaire (1992). Ayant comme objectif de « contextuer les résultats obtenus préalablement par [...] observation » (*ibid.*, p. 47), d'approfondir et de comprendre donc davantage les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage du romani à l'école et les pratiques d'enseignement, l'usage de l'entretien pour moi se situe, alors, dans le troisième volet de la typologie proposée par ces auteurs : l'entretien à usage complémentaire de la co-construction des données.

Son intérêt réside, tout d'abord, dans la nature limitante des observations participantes (Olivier de Sardan, 2012). D'une part, les observations ne donnent pas accès aux nombreuses informations nécessaires à la recherche. Par ailleurs, le chercheur doit recourir aux souvenirs ou aux connaissances des acteurs. Cet aspect est particulièrement pertinent pour ma recherche, car la documentation sur l'introduction du romani dans les écoles est très limitée. Mon choix de faire des entretiens avec les acteurs impliqués en la matière m'a permis alors une meilleure compréhension de ce contexte. D'autre part, les observations ne mettent pas toujours en évidence les représentations, indispensables pour la compréhension des phénomènes sociaux.

Selon Alain Blanchet et Anne Gotman (1992) l'entretien est un élément privilégié pour accéder non seulement aux représentations, mais aux faits particuliers de manière générale, y compris les pratiques sociales. En ce sens, les entretiens s'avèrent un instrument intéressant pour, approfondir, d'une part, les représentations du romani enseigné à l'école et le ressenti des élèves sur le cours de romani, et d'autre part, les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage des enseignants. Il s'agit dès lors d'examiner les données individuelles à l'échelle microsociologique, de saisir les représentations autour du phénomène étudié afin de mieux comprendre le monde social. Le caractère flexible et souple de l'entretien attire particulièrement mon attention, car poser une question ou partager une idée peut provoquer de nouvelles idées qui ne sont pas envisagées jusqu'à ce moment-là. C'est ainsi que l'entretien « soumet le questionnement à la rencontre, au lieu de le fixer d'avance » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 20). Dès lors, la personne sollicitée devient un sujet épistémique (Passeggi, 2017), car il est porteur de connaissances, d'expériences et d'un vécu qui lui accordent une légitimité centrale dans le processus de la co-construction du sens. Cette dimension de l'entretien, comme co-construction du sens entre chercheur et personnes sollicitées (Ramos, 2015), s'inscrit donc dans la posture compréhensive que j'ai adoptée pour réaliser cette recherche.

1.3. Le dessin réflexif : un outil complémentaire aux entretiens de groupes

Le recours aux dessins réflexifs a été inspiré par de nombreuses études en DLC et en sociolinguistique qui mettent en avant les bénéfices d'un tel outil pour mener une recherche, notamment avec les enfants (Perregaux, 2009 ; Castellotti et Moore, 2009 ; Leconte, 2009). Toutefois, ce travail s'inscrit, pour moi, dans « un espace d'inconfort », car il relève non seulement de mon inexpérience, mais aussi, comme le remarquent Véronique Castellotti et Danièle Moore (2009), l'interprétation du dessin ne constitue pas traditionnellement le champ de compétence des didacticiens. Pour combler ces « lacunes », j'ai sollicité l'aide de jeunes chercheuses qui ont déjà utilisé ce dispositif afin qu'elles partagent avec moi leurs expériences et expertises. Les discussions avec mes collègues Anne-Sophie Cayet, Amal Khaleefa et Magali Ruet¹⁸¹ m'ont permis de mieux comprendre leur expérience dans la mise en place de

¹⁸¹ Ces collègues ont soutenu leurs thèses intitulées : *La pratique philosophique avec des adolescents plurilingues : penser en langues dans une perspective interculturelle* en 2020 (Anne-Sophie Cayet), *Les langues au cœur de l'exil : apprentissage, représentations, pratiques. L'exemple des Syriens dans le camp de Zaatar* en 2020 (Amal Khaleefa) et *Politiques linguistiques européennes et dispositifs éducatifs à l'épreuve des mobilités étudiantes : Quelle responsabilité éthique pour la didactique des langues et des cultures dans le contexte croate ?* en 2019 (Magali Ruet).

ce type de dispositif. Par correspondance, Véronique Castellotti et Danièle Moore m'ont également offert des conseils précieux et un regard analytique sur la formulation de la consigne.

En fait, ces dernières avancent plusieurs raisons très pertinentes en faveur du choix du dessin comme mode de construction de données avec les enfants, ce qui est particulièrement pertinent pour ma recherche :

il [le dessin] leur permet de s'exprimer sur un mode qu'ils maîtrisent au moins aussi bien (souvent mieux, même) que leurs interlocuteurs et qui leur attribue d'emblée une voix d'autorité et un statut légitime. Ils sont, en effet, **en position d'auteurs**, qui se réapproprient leur dessin et vont proposer des clés pour en construire, en interaction, une interprétation (Castellotti et Moore, 2009, p. 45-46).

Il s'agit tout d'abord du choix du dessin comme une activité familière et propice aux enfants : elle fait partie de leur univers personnel et scolaire. Le dessin apparaît alors comme une activité sécurisante, mais aussi inclusive, car chaque élève peut y participer, quels que soient ses résultats scolaires, ses compétences linguistiques ou sa timidité. Cet aspect est d'autant plus important pour moi, car les élèves d'origine rom sont considérés, de manière générale, comme ayant de très faibles résultats scolaires et ne maîtrisant pas bien le serbe, en raison du romani, leur langue première. De plus, j'ai remarqué¹⁸² qu'ils sont plutôt timides en dehors de leur groupe. Le dessin leur accorde une légitimité et réduit la violence symbolique entre le chercheur et l'élève, qui est multiple : adulte/enfant, majorité/minorité, chercheuse identifiée en tant qu'enseignante/élèves. Toutefois, il est impossible d'éliminer complètement les inégalités de ces relations. Néanmoins, cette approche permet de les repenser au prisme de la collaboration et de la co-production.

La position légitime des élèves réside dans leur double rôle : celui d'auteurs des dessins, mais aussi de co-auteurs dans l'interprétation de ces dessins en collaboration avec le chercheur. Le dessin n'est pas envisagé comme un produit graphique ou une simple collecte de données, mais « selon une perspective d'analyse à la fois visuelle et interactionnelle, comme une construction et une narration, stimulant la prise de distance, la réflexion, la construction cognitive et l'interaction » (Castellotti et Moore, 2009, p. 52-53). Donc, j'ai été plus intéressée par le discours, la mise en sens du dessin négociée entre participant et chercheur, que par

¹⁸² J'ai travaillé en tant que professeure de langue et littérature françaises dans une école dite « rom » à Belgrade de 2012 à 2016.

l'aspect sémiotique du dessin produit. La co-construction du sens par le biais du dessin est d'ailleurs illustrée par Fabienne Leconte :

Le chercheur ne vient pas recueillir des représentations déjà présentes chez l'enquêté qu'il suffirait d'attraper en employant la méthode d'enquête adéquate, tout comme le chasseur de papillons doit utiliser le bon filet. Il n'y a pas de papillon « représentation du plurilinguisme » qui serait antérieur à l'enquête (Leconte, 2009, p. 113).

Le dessin était également un moment de formation et de conscientisation pour les élèves. Grâce à leur production, ils ont pu réfléchir sur leur parcours langagier et prendre conscience de leur compétence plurilingue. En effet, ces élèves, contrairement à ce que l'on pourrait s'attendre, n'ont pas uniquement dessiné le romani (leur langue première), le serbe (langue de scolarisation) ou l'anglais (langue étrangère à l'école), mais une panoplie de langues qui ne leur est pas offerte à l'école : le turc, le français, l'allemand et le suédois. Il s'agit généralement des langues qu'ils ont apprises lors de leur séjour, plus ou moins long, dans des pays étrangers. Certains d'entre eux ont été scolarisés, un certain temps, dans ces langues.

Par le mode du dessin, je voulais interroger la présence/l'absence de romani sur les dessins des élèves et par ailleurs sa place et sa représentation à l'école. C'est ainsi que j'ai formulé la consigne suivante, qui a été présentée aux élèves à l'oral, en langue serbe :

Dessine-toi en train d'apprendre des langues. Si tu veux, tu peux donner un titre à ton dessin, tu peux aussi y écrire des mots.

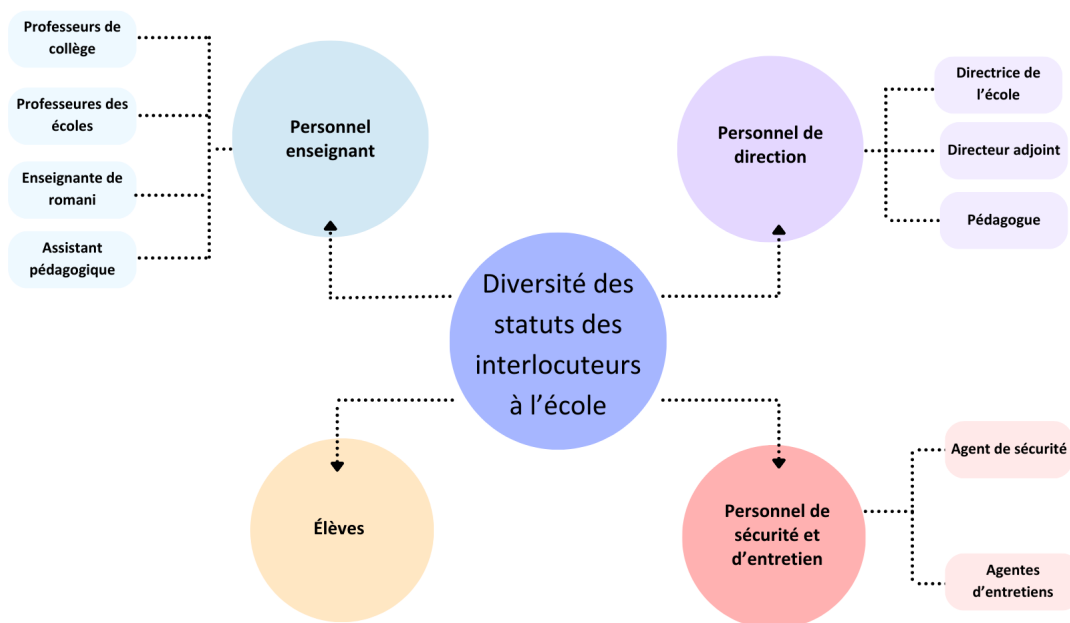
Encadré 4 : Consigne des dessins réflexifs

1.4. Des données « contribuables » pour enrichir le corpus principal

Mon travail anthropographique, étant en accord avec la posture de Philippe Blanchet face au terrain où « tout est bon à prendre, ça dépend de ce qu'on en fait » (2007, p. 350), m'a amenée à chercher des données complémentaires qu'Elatiana Razafimandimbimanana (2008, p. 178) appelle « contribuables ». Elles sont contribuables dans le sens où elles s'inscrivent dans mon corpus élargi et enrichissent ainsi le corpus central tout en alimentant ma réflexion et compréhension du contexte et des phénomènes étudiés. Ces données se déclinent en quatre volets.

Conversations banales à l'école

Comme précédemment évoqué, les conversations banales font partie intégrante de ma présence régulière à l'école. J'ai saisi chaque occasion de discuter avec les agents de l'enseignement de sujets banals du quotidien. Ces échanges, tels que soulignés par Jean-Pierre Olivier de Sardan (2012), sont souvent liés, directement ou indirectement, à mon domaine de recherche. La diversité des statuts de mes interlocuteurs, chacun avec des rôles bien définis et complémentaires, était précieuse pour appréhender le monde complexe de l'école. Pour en avoir une idée précise, un schéma est présenté ci-dessous. J'ai ainsi eu des discussions avec l'agent de sécurité, les élèves, les professeurs du collège, les professeures des écoles, l'enseignante de romani, l'assistant pédagogique, la directrice, le directeur adjoint, les agentes d'entretien et bien d'autres. Outre les conversations enrichissantes à l'intérieur de l'école, elles n'étaient pas moins importantes à l'extérieur de l'école, notamment avec Samir, acteur impliqué dans la standardisation et l'enseignement du romani.



© Marija Apostolović, 2023

Figure 9 : Diversité des statuts des interlocuteurs à l'école

Données visuelles

Par les données visuelles, j'entends le paysage sociolinguistique de l'école, les indications environnementales et le matériel pédagogique pour l'enseignement du romani. C'est ainsi que j'ai pris des photos des affichages et des panneaux sur les murs, dans les

corridors ou dans les salles de classe, des manuels de romani, des salles de classe et des couloirs. Ces photos donnent des renseignements sur l'environnement dans lequel les élèves roms évoluent et la position et la place du romani à l'école.

J'avais la responsabilité éthique de prendre des photos conformément à l'accord établi entre le directeur adjoint et moi, en tant que chercheuse. J'avais l'autorisation de prendre des photos de l'apparence de l'école, à l'intérieur et à l'extérieur, ainsi que du matériel pédagogique, mais pas des élèves. Prises avec mon portable, ces photos sont modestes en termes de qualité et de quantité, mais contribuent à donner une meilleure compréhension du romani et du dispositif de cette langue à l'école.

Données issues d'Internet

Je consultais régulièrement les réseaux sociaux, notamment Facebook et YouTube, et les sites Internet qui m'ont permis de connaître l'actualité et de rester en contact avec l'enseignement du romani et le contexte éducatif des Roms, ainsi que d'enrichir ma compréhension générale de la « problématique » de la minorité rom en Serbie. Par exemple, la page Facebook de l'*École* et celle du CNMR¹⁸³ sont actives et portent sur les événements, les ateliers et les activités organisés par l'école. J'y ai également trouvé des entretiens et des reportages journalistiques, et même des documents officiels. J'ai également suivi quelques émissions radio, notamment *Romano Them*, et télévisées qui ont surtout mis l'accent sur la problématique de l'enseignement du romani avec les éléments de culture nationale en Serbie.

2. La constitution progressive du corpus

La constitution du corpus s'est déroulée en deux étapes distinctes : une étape exploratoire (septembre 2018 - janvier 2019) et une étape approfondie (septembre - décembre 2019). Dans la première étape, j'ai pris en compte les conditions fragiles du terrain qui ont influencé mes choix, ainsi que la démarche méthodologique des observations et des entretiens. Pour la phase approfondie, j'ai accordé une attention particulière au déroulement et à la réflexion. Ces étapes, sous forme d'un schéma récapitulatif, sont présentées ci-dessous.

¹⁸³ Pour des raisons d'anonymat, le lien vers la page Facebook de l'*École* ne sera pas indiqué. Lien vers le site du CNMR, URL : <https://urlz.fr/IURB>, <https://urlz.fr/nGQE> [consulté le 20 août 2022].

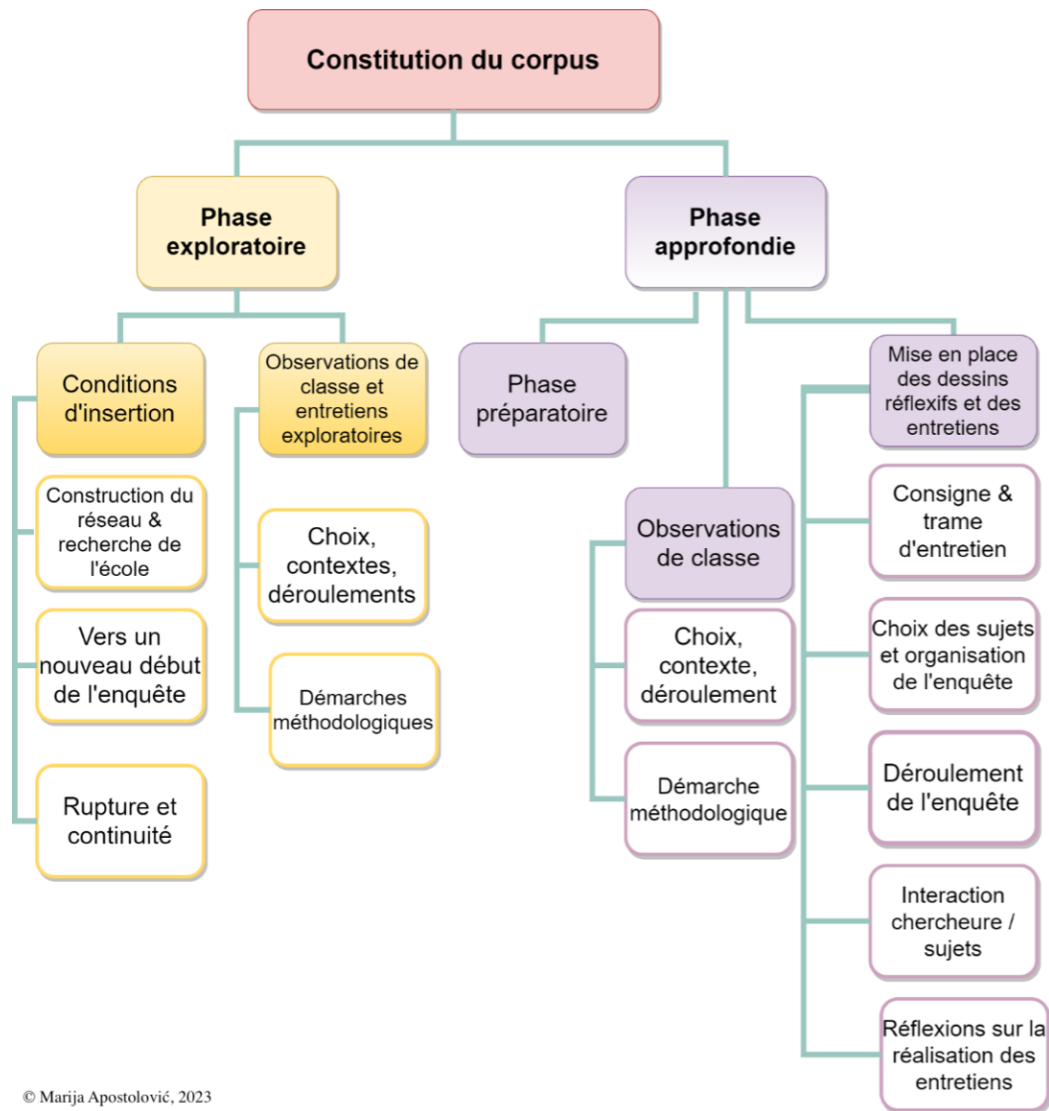


Figure 10 : Constitution du corpus

2.1. La première phase du travail sur le terrain : une phase exploratoire incertaine

La première phase de mon travail sur le terrain, appelée phase exploratoire, a eu lieu à l'automne 2018. Au départ, je n'avais pas d'idées préconçues sur mon contexte de recherche ni sur un éventuel terrain. J'étais consciente que le phénomène que j'étudiais était une langue minoritaire et une population marginalisée et stigmatisée en Serbie. Cela rendait mon terrain sensible. Bien que j'aie réfléchi à cet aspect lors du choix des méthodes pour co-construire cette recherche, l'insertion sur le terrain ne m'a pas semblé difficile et longue. Cela est peut-être dû à mon expérience antérieure lors de ma recherche en master¹⁸⁴, qui s'était déroulée dans

¹⁸⁴ J'ai rédigé en 2017 un mémoire de master 2, sous la direction de V. Spaëth, sur les difficultés des enseignants et des élèves roms à l'école, intitulé *L'élève rom face à l'école : l'école face à l'élève rom. Quel(s) fossé(s) à combler ? Cas d'étude d'une école primaire en Serbie.*

une école « rom » où j'avais déjà travaillé. J'étais donc familière avec le terrain : l'école, la directrice, les élèves et les enseignants.

Cependant, un an plus tard, j'étais une étrangère. Il fallait d'abord construire mon réseau de contacts pour ensuite construire mon terrain. Étant donné que l'étude du romani, une langue minoritaire récemment introduite dans les écoles (en 2015/2016), était le phénomène étudié, je n'avais pas de contacts ou de connaissances préalables dans ce domaine. Le manque d'informations a nécessité la préparation de mon terrain sur place, en Serbie. J'y ai consacré deux mois et demi (mi-juillet-septembre) : établissement des contacts, recensement des écoles où l'on enseignait le romani et accomplissement des formalités nécessaires pour commencer mon travail de terrain. En théorie, j'avais amplement le temps, car les démarches administratives et institutionnelles ne nécessitaient pas d'autorisations particulières de la part des acteurs impliqués. Il me suffisait de soumettre ma demande à l'école, en précisant mon objet d'étude, la démarche et l'éthique employées, accompagnée de mon inscription en doctorat et de l'autorisation de ma mission (cf. Annexe 1, p. 11).

Dans ce qui va suivre, il s'agit de revenir sur mon expérience sur ce terrain, sur les conditions qui ont influencé mes choix et sur le déroulement de la première étape de ce travail.

2.1.1. La construction du terrain à l'épreuve des obstacles

La construction de mon terrain de recherche en 2018 a été ponctuée par trois mouvements : recherche des contacts et des écoles pour l'observation de classes de romani ; un nouveau départ dans les observations de classe ; rupture et continuité de la recherche. La dynamique temporelle de ce processus est présentée dans la frise ci-dessous.

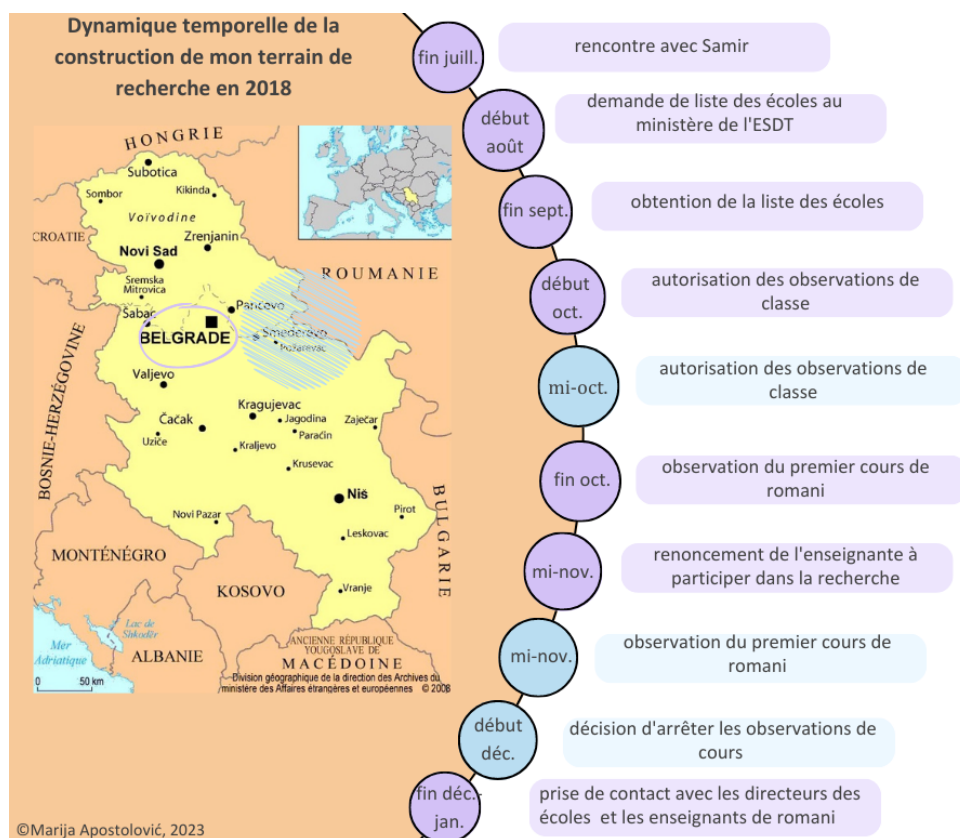


Figure 11 : Dynamique temporelle de la construction de mon terrain de recherche en 2018

De la construction du réseau de contacts à la recherche des écoles : une démarche longue et fragile

Construire le réseau de contacts et avoir une liste des écoles où l'enseignement du romani est assuré était la condition indispensable pour pouvoir entamer la recherche sur le terrain. Cependant, l'établissement de contacts avec mes interlocuteurs potentiels était loin d'être fluide : il m'a fallu deux mois (juillet-août) pour rencontrer une seule personne, Samir¹⁸⁵. Étant un acteur fortement impliqué dans l'enseignement du romani en Serbie, il s'est avéré une personne importante pour me présenter les grandes lignes du processus d'introduction du romani dans les écoles. Toutefois, j'ai pu rapidement constater la fragilité de ce dispositif dans ce contexte grâce à la liste des écoles dispensant le romani obtenue par le ministère de l'ESDT. Il s'agissait d'un écart entre l'enseignement déclaré et sa véritable présence dans les écoles. Ce constat portait particulièrement sur les écoles primaires à Belgrade, car c'était la ville où j'avais l'intention d'effectuer mes observations. Parmi cinq écoles figurant sur la liste du ministère,

¹⁸⁵ Samir a montré un vif intérêt pour ma recherche. Toutefois, cet intérêt a été motivé par l'espoir de l'aider à trouver un financement pour monter un projet sur l'enseignement du romani, à travers mon réseau universitaire en France. Il envisageait également mon implication éventuelle dans ce projet comme experte dans le domaine de la didactique des langues.

une seule enseignait le romani. Pourquoi ces écoles figurent-elles sur la liste quand, en réalité, le romani n'y est pas réellement enseigné ? Est-ce lié à des considérations politiques ? Dans le contexte de l'adhésion de la Serbie à l'UE et des rapports en cours, des efforts sont déployés pour créer des conditions propices à l'enseignement des langues minoritaires, notamment pour la minorité rom. En revanche, dans une école, les élèves avaient la possibilité d'apprendre le romani en 2017/2018, mais pas en 2018/2019, car, selon la directrice, ils n'étaient plus intéressés par cette matière. Enfin, dans la dernière école, l'enseignement du romani pour l'année en cours n'était pas assuré à cause d'un manque d'enseignant. Le directeur de cet établissement a affirmé que pour l'année 2017, l'enseignement du romani « il y en avait et il n'y en avait pas » (*JdT*, le 10 oct. 2018, p. 10). Les enfants sont toujours intéressés par l'étude du romani, mais d'après mon interlocuteur, le CNMR n'a pas envoyé d'enseignant pour cette matière. Toutefois, ce propos est en contradiction avec celui de Samir, qui mentionne un nombre suffisant d'enseignants et une discrimination de la part des directeurs d'écoles (entretien, 2018). Ces observations mettent en évidence l'instabilité et la fragilité du dispositif d'enseignement de cette langue minoritaire, notamment le manque d'intérêt des élèves, les questions sur les pratiques d'enseignement, et la pénurie d'enseignants. La fragilité de ce programme s'est également confirmée dans une école à Novi Sad, capitale de la Voïvodine. Selon mon interlocutrice « les enfants ont manifesté de l'intérêt à la rentrée et après ont changé d'avis » (*JdT*, le 9 oct. 2018, p. 9).

Dans un tel contexte, j'ai pu obtenir l'autorisation de faire la recherche dans la seule école qui dispensait des cours de romani à Belgrade. Pourtant, en raison d'absence d'enseignante à l'école, il s'est écoulé près d'un mois entre l'acceptation de ma recherche et ma première observation de cours. Pendant cette période, afin de compléter ces observations et d'anticiper d'éventuels obstacles à mon travail, j'ai décidé de contacter une des écoles située hors de Belgrade, que Samir considérait comme idéale.

Vers « un nouveau départ » des observations de classes

Le premier cours observé à l'école de Belgrade a été un moment de concrétisation de mon travail de terrain, après trois mois d'instabilité et de difficultés. Toutefois, une semaine après, vers la fin du mois d'octobre 2018, l'enseignante de romani a renoncé à sa participation. Cela a été, selon moi, motivé par les conditions d'enseignement et la perception que ses collègues avaient à son égard. Cette école accueillait des élèves issus de familles pauvres, confrontés à des problèmes existentiels et vivants dans un environnement difficile. Ces

conditions de vie influençaient la régularité de leur présence en classe, y compris pour les cours de romani. Selon l'enseignante, seuls cinq ou six sur quinze élèves étaient réguliers. De plus, il y avait aussi un manque de discipline et d'intérêt des élèves pour l'école ou le cours de romani, ainsi qu'une certaine agressivité. J'ai également constaté moi-même ces problèmes lors d'une discussion désagréable avec une autre enseignante. Je me suis donc tournée vers l'école hors de Belgrade, au nord-est de la Serbie, présentée ci-dessous, que je désigne par l'*École* (cf. *supra*, p. 38).



Carte 6 : Région où se situe l'*École*,
source : <https://www.atlas-monde.net/europe/serbie/>

La prise de contact avec la directrice s'est bien déroulée, mais elle a exigé le consentement des parents pour l'enregistrement des cours, compte tenu de la fragilité de la population. J'ai donc préféré prendre des notes plutôt que de demander le consentement des parents, ce qui aurait pris, d'après mon expérience comme enseignante de français auprès d'élèves d'origine rom, plus de temps.

Les premières observations de cours à l'*École*, à partir de mi-novembre, ont marqué le véritable début de mon travail de terrain, de manière plus concrète et stable. Toutes ces difficultés étaient dues à la nature sensible du terrain, mais aussi à mon manque d'expérience dans l'organisation et la planification de ce type d'activité.

Savoir s'adapter face aux contraintes de terrain

Après les premiers cours observés, j'ai rapidement réalisé que malgré les aspects « idéaux » à l'*École* pour l'étude du romani – une école bien équipée, un effectif important

d'élèves apprenant cette langue, une directrice accueillante et favorable au romani – le dispositif présentait également des fragilités que j'avais déjà constatées. La principale difficulté provenait de l'emploi du temps de l'enseignante. Il est utile d'indiquer que l'école en Serbie suit le modèle de scolarisation à double vacation (plus précisément des vacances successives) : les élèves ont cours soit le matin soit l'après-midi. Les cours de romani à l'*École* avaient toujours lieu en fin de matinée ou en fin d'après-midi. Le créneau de 13h20 à 14h00 était un moment d'intersection entre deux sessions de travail. Ainsi, pour les élèves qui allaient à l'école le matin, c'était leur dernier cours de la journée, alors que pour ceux qui allaient à l'école l'après-midi, c'était le premier cours. De plus, ce créneau horaire était souvent utilisé pour des séances de soutien et des enseignements obligatoires occasionnels, ce qui affectait les cours de romani. Par conséquent, ces cours étaient souvent annulés. En outre, il y avait également un problème d'absentéisme des élèves, que ce soit par oubli, évitement ou autres raisons. Lorsque les élèves allaient à l'école l'après-midi, ils ne venaient pas toujours en classe. De plus, les derniers cours de l'après-midi étaient perturbés par les horaires de transport scolaire étant donné que les élèves n'habitaient pas dans la ville. En raison de l'imprévisibilité des cours, de la perte de temps et de l'instabilité des résultats, j'ai décidé de mettre fin aux observations après trois semaines (environ dix cours observés), et de commencer à organiser des entretiens avec les élèves.

Pourtant, cette partie du travail n'était pas non plus simple. Le principal obstacle était l'inaccessibilité des parents. Comme il s'agissait d'une population sensible, majoritairement illettrée, j'ai préféré les rencontrer pour obtenir leur autorisation pour les entretiens avec les élèves. L'idée était de discuter en même temps avec eux sur l'enseignement du romani à l'école. Cependant, c'était une affaire difficile : toutes mes tentatives ont échoué. J'ai seulement pu parler à deux parents qui travaillaient dans une organisation rom proche de l'école.

Face à ces circonstances, j'ai décidé d'abandonner l'idée d'inclure les enfants et les parents dans ma recherche et de me concentrer sur le contact avec d'autres enseignants de romani et des directeurs d'école, ce qui paraissait plus probable et plus facile. J'ai ainsi pris une pause dans mon travail sur le terrain un mois avant de commencer les entretiens avec les enseignants de romani et les directeurs d'écoles.

Réflexions : Un terrain sensible

La première expérience sur mon terrain de recherche m'amène à qualifier ce dernier de sensible¹⁸⁶. Si dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, on parle des milieux sensibles en se référant aux « milieux isolés (zones de guerre et de conflits, zones occupées), d'urgence humanitaire (ex. catastrophes naturelles, camps de réfugiés) et fermés (ex. milieux pénitentiaires)¹⁸⁷ » (Spaëth et Khaleefa, 2019, p. 2), mon terrain en est loin. Je lui attribue toutefois le qualificatif sensible en me référant à Bouillon *et al.* (2005, p. 14) dans le domaine de l'anthropologie :

les terrains sont sensibles en ce qu'ils sont porteurs d'une souffrance sociale, d'injustice, de domination, de violence. En second lieu, ils sont sensibles parce qu'ils impliquent de renoncer à un protocole d'enquête pas trop canonique, l'ethnographe devant mettre ici ses méthodes à l'épreuve pour inventer, avec un souci permanent de rigueur, de nouvelles manières de faire.

Le caractère sensible du présent terrain rejoint alors les dimensions sociale et méthodologique évoquées par ces auteurs. J'entends par dimension sociale le fait que ma recherche prend comme phénomène à étudier une langue minoritaire et une population non seulement minoritaire, mais largement marginalisée, stigmatisée et discriminée en Serbie (Apostolović, 2017, 2019). Une grande partie de la population rom connaît une situation précaire et une exclusion sociale. Pour s'en tenir à un exemple : lors de mon premier et dernier cours observé dans une école à Belgrade, l'enseignante de romani m'a confié que les élèves habitaient sur un site d'enfouissement de déchets, dans des familles très pauvres qui luttent avec des problèmes existentiels. Une telle situation impacte fortement le suivi des cours, la régularité de ces élèves à l'école, leur apprentissage et la discipline. La directrice de l'école dans laquelle j'ai principalement mené mon travail de terrain m'a clairement souligné, pendant notre première rencontre, en parlant des élèves et des parents roms, qu'il s'agit d'un groupe sensible. Les élèves sont très timides et pas assez socialisés. Établir une relation et se faire accepter dans un tel contexte est loin d'être évident, notamment si on prend en compte la méfiance de cette population, mais aussi mon appartenance à la population majoritaire. Le chercheur doit justifier ses intentions, être ouvert à l'autre et montrer de l'empathie. Quant à la dimension méthodologique, elle recouvre mon adaptabilité face aux obstacles rencontrés sur le terrain, au profil et à la disponibilité de mes interlocuteurs.

J'ai pu dégager deux traits de mon terrain provoqués par ce contexte social sensible : d'une part par la fragilité, mais aussi l'instabilité des cours de romani, d'autre part par l'inaccessibilité.

¹⁸⁶ En me référant à Amal Khaleefa (2020), je distingue un terrain difficile d'un terrain sensible. Tout terrain et toute recherche peuvent être considérés comme difficiles, mais pas sensibles. Au contraire, tout terrain sensible est difficile. Le terrain sensible renvoie aux contextes particuliers, tels que ghettos, prisons, squats, camps de réfugiés, zones de guerre et de conflits, etc. et aux personnes en situations précaires, tels que réfugiés, sans-papiers, prisonniers, etc.

¹⁸⁷ Il s'agit de l'argumentaire de la Journée d'étude *Apprendre et enseigner les langues en milieux sensibles : enjeux, modalités et pratiques plurilingues*, coordonnée par Amal Khaleefa et Valérie Spaëth, tenue le 3 avril 2019 à l'Université Sorbonne Nouvelle, Paris.

Un clin d'œil suggestif ici à la thèse d'Amal Khaleefa (2020) qui porte sur l'apprentissage et les représentations des langues des Syriens dans le camp de Zaatari : *Les langues au cœur de l'exil : apprentissage, représentations, pratiques. L'exemple des Syriens dans le camp de Zaatari*.

La fragilité et l'instabilité des cours de romani se manifestent tout d'abord avec le public qui apprend cette langue : la situation précaire des enfants et leur absentéisme. Cela provoque une fluctuation du nombre d'élèves suivant les cours de romani ce qui débouche, parfois, sur leur annulation. D'autre part, cette annulation est causée par d'autres enseignements considérés comme prioritaires. Il ne s'agit pas là seulement de la marginalisation d'une langue minoritaire à l'école, mais aussi des acteurs participant à l'enseignement et à l'apprentissage de cette langue.

L'inaccessibilité de mon terrain se traduit par la difficulté à nouer des contacts, notamment avec les enseignants, ou de faire accepter par les sujets leur participation à la recherche. Dans le peu de contacts dont je disposais, plusieurs enseignants et directeurs ont manifesté un désintérêt ou ont refusé leur participation. Certains ont même accepté, probablement par politesse, de remplacer l'entretien par un questionnaire. Toutefois, je n'ai jamais reçu ce dernier. Cette attitude des sujets contactés, particulièrement des directeurs, pourrait, en partie, s'expliquer par le sujet sensible et très politisé, que représente la population rom en Serbie.

Encadré 5 : Réflexions : Un terrain sensible

2.1.2. Les observations de classe : entre négociation, posture et démarche méthodologique

La négociation avec l'enseignante de romani, Danijela, s'est déroulée de manière fluide : ma présence en classe lui semblait utile, notamment pour « discipliner » les garçons¹⁸⁸. Cette utilité sera notamment soulignée lors de mon séjour à l'école par les remerciements fréquents de l'enseignante pour l'aide que j'apportais.

Établir une relation de confiance dès le début était crucial, car il s'agissait non seulement d'un contexte minoritaire et sensible, mais aussi de ma volonté de rester engagée sur le terrain. J'ai souligné à Danijela que je ne suis ni inspectrice ni évaluatrice ; que je n'avais pas de préjugés sur l'enseignement du romani ; qu'elle devait faire ses cours comme d'habitude, sans tenir compte de ma présence en classe. Toutefois, on verra, comme le remarquent Cécile Canut *et al.* (2018), que la présence du chercheur entraîne une redéfinition du contexte. En adoptant une posture alignée avec cette recherche, j'ai aussi fait preuve d'empathie en partageant avec Danijela mon expérience d'enseignante auprès du même public.

J'ai choisi d'observer les classes en me basant sur deux critères principaux. Premièrement, j'ai pris en compte le faible effectif de ces classes¹⁸⁹ et le temps dont je disposais pour l'observation, ce qui m'a conduit à élargir mes critères de recherche. Cette approche était

¹⁸⁸ Je me suis présentée comme doctorante en didactique des langues et des cultures à l'université Sorbonne Nouvelle à Paris qui effectue une recherche sur l'enseignement du romani dans les écoles primaires en Serbie.

¹⁸⁹ Cette enseignante assure l'enseignement du romani à sept groupes : aux élèves en 2^e, 3^e, 4^e, 5^e et 6^e classes.

justifiée par ce que je souhaitais observer et comprendre en classe : les interactions et les échanges entre les élèves et l'enseignante, notamment en ce qui concerne le romani enseigné à l'école et le romani parlé en famille. Je voulais saisir le rapport entre ces deux aspects en classe et comprendre les pratiques de l'enseignante concernant les parlers des élèves. Pour ce faire, les classes de tous les niveaux étaient susceptibles d'être observées. Deuxièmement, l'observation d'une variété de classes permettait aussi d'adopter une approche comparative entre les élèves de primaire et de collège. Pourtant, au fil du temps, j'ai abandonné l'observation des cours avec les collégiens pour deux raisons : d'une part, ces derniers ont été souvent annulés, d'autre part, le contenu ne se focalisait pas sur l'apprentissage de la langue ou de la littérature ce qui ne correspondait pas à mon sujet de recherche. Compte tenu de cette situation, je me suis focalisée particulièrement sur les classes de 2^e et de 3^e. Pour un tableau comparatif entre l'enseignement primaire serbe et français, en fonction des cycles d'enseignement, se référer au Tableau 4, p. 120.

L'enseignante m'a introduite, sans instructions spécifiques de ma part, par mon prénom, en tant qu'étudiante en doctorat en expliquant aux élèves que j'allais observer les cours de romani pour voir comment on apprend cette langue. Toutefois, dans certains cas, la présentation débutait par « C'est notre Marija... » ce qui peut être interprété comme une acceptation de ma présence en tant qu'observatrice en classe.

Néanmoins, la manière dont l'enseignante m'a présenté ne correspondait pas à la perception des élèves. Certains étaient convaincus de savoir pourquoi j'étais là et quel était mon rôle : les surveiller et noter ceux qui n'étaient pas sages. Ma présence a aussi suscité la curiosité de certaines filles, ce qui était pour moi la première occasion d'établir un contact avec elles et d'amorcer la construction d'une relation de confiance. Ainsi, j'ai discuté avec les élèves de sujets ordinaires tels que l'école, leurs matières préférées, leur week-end ou leur journée à l'école. Ma présence a visiblement perturbé la gestion de la classe et affecté le comportement de l'enseignante. Les élèves n'étaient pas attentifs à la leçon, ils se tournaient constamment vers moi pour me poser des questions. Quant à l'enseignante, elle s'excusait régulièrement de ne pas parler romani en cours ou du comportement des élèves. J'ai remarqué qu'elle a aussi modifié sa posture ou influençait celle des élèves en raison de ma présence :

- « J'espère que vous serez sages et que vous montrerez à Marija que vous êtes sages et travailleurs¹⁹⁰ ».

¹⁹⁰ „Nadam se da ćete biti dobri i da ćete pokazati Mariji kako ste dobri vredni”.

- « Maintenant, vous pouvez parler plus en romani, car Marija est là et elle voudrait que vous parliez plus en romani¹⁹¹ ».
- « Silence, s'il vous plaît, Marija n'est pas là pour écouter vos disputes¹⁹² ».

J'ai adopté une posture d'observateur participant qui était vivement encouragée par l'enseignante de romani. Mon implication occasionnelle en cours se manifestait de trois manières :

- participation aux discussions : l'enseignante s'adressait à moi, comme à un élève
ex. « Marija, est-ce que tu connais un phénomène ? » (cours sur les noms en romani)
- sollicitation de mon avis par l'enseignante en tant que collègue
ex. comment diviser les élèves pour effectuer telle ou telle activité
- rôle de l'assistante de l'enseignante en classe
ex. distribuer du matériel en classe ou aider les élèves en difficulté, notamment pour des activités d'écriture.

Ces sollicitations ne venaient pas seulement de l'enseignante, mais aussi des élèves. Elles consistaient généralement à les aider dans leurs activités en classe.

Quant aux classes observées, elles ont été au nombre de treize, d'une durée de quarante-cinq minutes. Toutefois, il faut souligner que la durée des cours était fluctuante. En effet, les derniers cours, notamment de l'après-midi, sont plus affectés que les autres en raison des horaires du transport scolaire. Donc, certains cours n'ont duré que trente-cinq minutes. Le tableau suivant fournit le bilan des cours observés par niveau scolaire des élèves.

¹⁹¹ „Sad možete malo više da pričate na romskom pošto je Marija tu i ona bi volela da malo više pričate na romskom”.

¹⁹² „Malo tiše, Marija nije došla da sluša vaše svađe”.

	Classes non observées (annulées au dernier moment)	Classes observées, mais pas prises en compte		Classes observées et prises en compte			
		2 ^e	5 ^e	2 ^e	2 ^e + 6 ^e classes ensemble	3 ^e	4 ^e
Niveau scolaire	6 ^e	2 ^e	5 ^e	2 ^e	2 ^e + 6 ^e classes ensemble	3 ^e	4 ^e
Nombre de classes observées	2	1	2	2	2	5	1
	Total : 5			Total : 10			
	Total : 15						

Tableau 8 : Nombre de cours observés par niveau scolaire en 2018/2019

Le nombre des niveaux de classes observées a été donc ajusté en fonction de la réalité sur le terrain. Les résultats obtenus montrent que le niveau scolaire n'influence pas les interactions et les pratiques enseignantes en classe. Ce tableau démontre un écart entre ce que j'ai fait sur le terrain et le résultat final de mes observations. Suite à la tenue d'un enseignement obligatoire ou à l'absence d'élèves, les deux classes avec les élèves en 6^e ont été annulées au dernier moment. Les classes que j'ai observées, mais que j'ai écartées de l'analyse, sont des classes dont le contenu ne correspondait pas à ce que je cherchais (deux classes avec les élèves en 5^e). J'ai également mis de côté une classe avec des élèves en 2^e car deux parents sont venus voir l'enseignante de romani et sont restés durant toute la leçon. Les élèves ont alors travaillé en autonomie. L'effectif des cours analysés se résume à dix classes, avec des élèves en 2^e, 3^e et 4^e classe.

En l'absence d'autorisation d'enregistrement des cours, j'ai pris des notes sur les interactions et les informations écrites au tableau, que j'ai ensuite mises au propre. L'analyse approfondie a été effectuée dans la phase préparatoire de mon deuxième terrain, visant à comprendre le rapport des élèves et de l'enseignante vis-à-vis du romani de l'école à travers les interactions et les pratiques en classe. Cette analyse m'a permis de retracer :

- le rapport des élèves au romani standard ;
- le rapport de l'enseignante au romani des élèves ;
- les pratiques et la politique de l'enseignante concernant le romani de l'école, les élèves et le serbe

et m'a servi de base pour l'élaboration de la trame d'entretien pour les élèves et les professeurs des écoles dans la deuxième phase de mon terrain.

2.1.3. Les entretiens exploratoires : entre négociation, posture et démarche méthodologique

En dépit du manque de contacts, de la distance géographique des enseignants, des refus, du désintérêt, de l'indisponibilité et de l'inaccessibilité de mes interlocuteurs potentiels, j'ai réussi à réaliser quelques entretiens avec chaque profil d'acteurs : les enseignants, les directeurs d'établissements et les acteurs sociaux. Certains ont préféré remplacer l'entretien par des questionnaires en invoquant leur indisponibilité ou la distance géographique. Pourtant, malgré cette modalité mise en place, je n'ai eu aucune réponse.

Pour choisir et solliciter mes interlocuteurs, j'ai adopté deux approches. D'une part, j'ai demandé un entretien aux directeurs des écoles ou aux enseignants de romani avec lesquels j'avais déjà noué un contact au sujet de la réalisation des observations de classe. D'autre part, je me suis tournée vers la personne-ressource, Samir, qui m'a fourni les coordonnées de quelques enseignants. Pour l'entretien avec une directrice, j'ai saisi l'opportunité sur place et réalisé ainsi un entretien imprévu.

La demande d'entretien s'est toujours faite au prisme de l'instauration d'une relation de confiance que j'ai évoquée précédemment (cf. *supra*, p. 216). Pour ce qui est de l'entretien plus précisément, j'expliquais brièvement le sujet de l'entretien (représentations sur l'enseignement du romani) et indiquait qu'il serait enregistré à des fins pratiques si la personne était d'accord. J'attirais particulièrement l'attention sur l'importance que j'accorde à la préservation de l'identité, donc à l'anonymisation (cf. Annexe, p. 14). Cette dernière, cruciale à ma recherche, permettait de rassurer la personne, de dédramatiser la modalité de l'entretien et d'instaurer de la confiance, notamment de la part des enseignants de romani qui craignaient pour leur légitimité et leurs connaissances. À titre d'exemple, Danijela, enseignante, m'a demandé plusieurs fois avant l'entretien si elle saurait répondre à mes questions. Avant de commencer l'entretien, je faisais un rappel sur son déroulement. Les enregistrements étaient effectués à l'aide d'un dictaphone. Je disposais également d'un carnet pour noter les termes de relance (explicitier, décrire, développer davantage certains termes) ou des questions et ce dans le but de ne pas interrompre mon interlocuteur.

Les entretiens se sont majoritairement réalisés dans l'enceinte de l'école, car c'était le moment où mes interlocuteurs étaient disponibles : dans les bureaux de directeurs avec les

directeurs, et dans les bureaux d'enseignants ou de secrétariat, avec les enseignants. Or, la nature d'un lieu a un impact sur la parole exprimée (Ramos, 2015), ce qui était notamment le cas des directeurs d'école. J'ai remarqué que leur discours correspondait à leur fonction et au lieu (le bureau). De plus, ces lieux sont des lieux de passage : demander/donner une information, résoudre un problème, discuter avec des collègues, y être lors des pauses. Ainsi, ce caractère a influencé le déroulement des entretiens, parfois interrompus en raison de la sollicitation régulière de mes interlocuteurs.

Neuf entretiens ont été réalisés, comme indiqué dans le tableau ci-dessous. Parmi eux, trois entretiens ont été menés auprès d'enseignants de romani, quatre auprès de directeurs d'écoles, un avec Samir et un avec le représentant du CNMR. En général, les entretiens ont été menés auprès de directeurs et d'enseignants de la même école. Une exception est l'entretien avec Mina, directrice d'une école à Belgrade où l'enseignement était assuré lors de l'année scolaire 2017/2018, mais pas au moment de la réalisation de l'entretien (janvier 2019).

	Statut	Formation	Âge en 2018	Ville/district
Samir	Homme politique, acteur engagé dans l'enseignement du romani	Faculté de sciences politiques à Belgrade	58 ans	Belgrade
Dragan	Secrétaire général du CNMR	Ingénieur en trafic	34 ans	Belgrade
Aleksandra	Directrice de l'école	inconnue	53 ans	Belgrade
Marko	Directeur de l'école	Faculté de mathématiques à Belgrade	40 ans	Belgrade
Mina	Directrice de l'école	Professeure des écoles	45 ans	Belgrade
Sanja	Directrice de l'école	Professeure des écoles	40 ans	à l'ouest de la Serbie
Jelena	Enseignante de romani	Langue et littérature grecques (Faculté de philologie à Belgrade)	34 ans	Belgrade
Danijela	Enseignante de romani	Professeure des écoles	28 ans	au nord-est de la Serbie
Zoran	Enseignant de romani	Enseignant d'informatique	40 ans	à l'ouest de la Serbie

Tableau 9 : Récapitulatif des entretiens exploratoires

Après avoir réalisé un entretien, je procédais toujours à une écoute attentive de l'enregistrement pour m'imprégner et m'approprier le contenu, sans forcément prendre des notes. À l'issue de la deuxième et de la troisième écoute, je faisais un résumé qui consistait en des mots, des phrases ou des expressions que j'avais retenus, mais aussi mes réflexions, interprétations, commentaires. À mon retour en France, j'ai retranscrit intégralement tous les entretiens à l'aide du logiciel Sonal¹⁹³. Cette démarche évite le piège que la retranscription partielle peut engendrer : saisir seulement ce qui nous est familier tout en laissant à côté d'autres éléments. Il s'agit alors de nous ouvrir pleinement à la perception du monde de notre interlocuteur.

La phase de retranscription a été suivie de celle de l'analyse thématique du contenu des entretiens¹⁹⁴. Ce travail m'a permis de retracer les thématiques suivantes :

- La classe de romani comme une classe polyvalente (enseignement du romani, mais aussi du serbe) ;
- Les représentations du romani par les élèves, les collégiens, les parents et les directeurs ;
- Les difficultés rencontrées par les directeurs et les enseignants en matière d'enseignement du romani ;
- Le rôle du romani à l'école ;
- Le rapport de l'État et des établissements scolaires à l'égard de l'enseignement du romani.

Si cette phase exploratoire était importante pour moi, c'est parce qu'elle m'a permis de comprendre le contexte sensible de mon terrain, mais plus particulièrement la fragilité du dispositif de romani à l'école, les difficultés rencontrées par les enseignants et la priorité accordée à l'enseignement de la langue serbe aux élèves roms.

2.2. La deuxième phase : un travail de terrain approfondi et fluide

Pour comprendre la réalité de l'enseignement du romani à l'école, il était nécessaire d'élaborer un dispositif qui permettrait l'étude des représentations de l'enseignement de cette langue ainsi que les pratiques d'enseignement. Dans cette section, il s'agit de retracer les

¹⁹³ Sonal est un logiciel de retranscription d'entretiens. Il permet la retranscription, la catégorisation et l'analyse des entretiens. Ce logiciel est gratuit et disponible en ligne, URL : <https://urlz.fr/mIZW> [consulté le 15 février 2019].

¹⁹⁴ Sur la démarche analytique, cf. *infra*, p. 235.

grandes étapes constitutives de la deuxième phase de ma recherche de terrain qui a eu lieu sept mois après ma première expérience de terrain, de septembre à décembre 2019.

2.2.1. La phase préparatoire du deuxième terrain : février – août 2019

La phase préparatoire du deuxième terrain s'est déroulée en deux temps. D'abord, j'ai fait un bilan de mon premier travail, analysé le matériel et pris du recul pendant les sept mois passés en France. Ce travail s'inscrit dans une démarche de va-et-vient entre la constitution et l'analyse du corpus, caractéristique de l'analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994). J'ai approfondi certaines idées grâce à des lectures et établi un cadre initial pour ma nouvelle recherche, notamment en élaborant une trame d'entretien. J'ai décidé de poursuivre ma recherche à l'*École*, située au nord-est de la Serbie (cf. Carte 6, p. 213), afin d'explorer davantage les représentations de l'enseignement du romani par les élèves et les professeurs des écoles. Cette décision est également appuyée par la stabilité de l'enseignement du romani dans cet établissement et par le fait que l'enseignante de romani, Danijela, a montré de l'intérêt pour cette recherche. Pour cela, j'ai adopté la modalité d'entretiens compréhensifs afin de mettre en perspective de l'opérationnel (pratiques par les observations) et du déclaratif (discours dans les entretiens).

Connaissant déjà le terrain, l'expérience du premier séjour m'a été bénéfique pour l'organisation du deuxième. En me concentrant sur une seule école, j'ai évité les déplacements inutiles qui m'étaient coûteux en termes de temps, de finances et de fatigue. J'ai rétabli le contact avec l'enseignante de romani et le directeur de l'école quand je me suis rendue en Serbie, en septembre 2019. Comme l'enseignement du romani ne commence pas à la rentrée¹⁹⁵, j'ai profité d'un mois pour obtenir l'autorisation de l'école de poursuivre mon travail de l'année précédente (2018 ; cf. Annexe 1, p. 12) et planifier l'organisation des observations avec l'enseignante. Observer de nouveau des classes de romani, dans un premier temps, me paraissait indispensable pour pouvoir effectuer des entretiens. En effet, l'écart d'un semestre entre mes premières observations pouvait induire une évolution des représentations du romani

¹⁹⁵ Ce retard est provoqué par la conception complexe de l'emploi du temps pour les cours de romani. En effet, un groupe d'élèves assistant au cours de romani appartient à plusieurs classes, l'enseignante doit prendre en compte l'emploi du temps de chaque classe et trouver une solution acceptable pour tous les élèves, mais aussi pour son emploi du temps. Cette organisation affecte le début des cours de romani par rapport à d'autres matières à l'école. Les cours de romani, à partir de l'année scolaire 2019/2020 se situent, en effet, à l'intersection des sessions du matin et de l'après-midi. Ceci dit, deux cours de romani pourront avoir lieu dans la journée. Ce changement est provoqué par le déménagement de l'enseignante dans la ville à côté et le fait qu'elle enseigne le romani dans une autre école un jour par semaine.

de l'école et des pratiques d'enseignement. Je voulais notamment étudier l'évolution éventuelle du rapport des élèves et de l'enseignante à l'égard du romani standard. Les manuels en langue standard étant arrivés au moment de mon premier séjour, j'ai alors pu assister aux premières réactions des élèves face au romani standard.

2.2.2. Nouvelles observations de classe : quelques changements organisationnels

Les observations de classe se sont faites dans le prolongement des observations déjà effectuées en 2018. Donc, je m'attarderai ici uniquement sur les changements par rapport aux premières observations.

Le choix de classe est toujours conditionné par le terrain. En 2019/2020, l'enseignante de romani, Danijela, avait assuré les cours en 1^{re}, 2^e, 4^e, 5^e et 6^e classe. Puisque les élèves de la 1^{re} classe n'avaient pas encore commencé les cours¹⁹⁶, je me suis focalisée sur l'observation des cours en 2^e et 4^e classe. Les cours avec les élèves de 5^e et 6^e classe n'étaient pas non plus stabilisés en raison de l'élaboration complexe de l'emploi du temps de l'enseignante et l'absence d'élèves dans les cours.

Un changement au niveau horaire de ces cours par rapport à l'année précédente s'est aussi opéré. Les cours de romani avaient lieu uniquement à l'intersection des sessions de travail du matin et de l'après-midi. Cette nouvelle modalité de travail a entraîné des difficultés dans l'élaboration de l'emploi du temps ainsi que du retard dans la mise en place des cours. Une autre conséquence non négligeable, c'est qu'au lieu d'avoir deux cours par semaine, certains groupes n'en ont eu qu'un. Cet aspect confirme la dimension fragile de l'enseignement de cette langue à l'école.

Les élèves étaient familiarisés à ma présence puisque la plupart d'entre eux me connaissaient déjà. Certaines élèves de la 4^e classe se sont même souvenues de mon prénom. Parfois, les filles se mettaient à côté de moi lors des cours. Toutefois, l'enseignante m'a présentée aux élèves de 2^e classe qui ne me connaissaient pas. Malgré une présentation assez neutre, ne mentionnant aucun statut et sans explication sur mon rôle en classe, j'avais l'impression que j'étais perçue automatiquement comme enseignante. Les élèves venaient librement me montrer leur écriture et le texte recopié comme ils le font habituellement avec leur professeure des écoles :

¹⁹⁶ Les enseignants considéraient que les élèves n'étaient pas encore habitués à l'école, ce qui a retardé leur suivi des cours optionnels.

Dijana : « Je vais m'asseoir à côté de l'enseignante¹⁹⁷ » ou « L'enseignante Marija le sait »¹⁹⁸.

Pourtant, certains élèves, étonnés, me demandaient en riant dans quelle classe j'étais lorsque je recopiais ce que l'enseignante de romani inscrivait sur le tableau.

Mon implication en classe était légèrement différente en comparaison avec mon premier travail de terrain. J'étais moins impliquée, mais toujours sollicitée par l'enseignante et ce, pour les mêmes raisons que lors de la phase exploratoire. Le tableau suivant récapitule les cours observés par niveau scolaire lors du deuxième terrain :

	Classes non observées (annulées au dernier moment)		Classes observées	
Niveau scolaire	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e
Nombre de classes observées	2	1	5	5
	Total : 3		Total : 10	

Tableau 10 : Les cours observés par niveau scolaire

Au total, j'ai observé dix cours, dont cinq en 2^e classe et cinq en 4^e classe. La colonne « Classes non observées » montre les cours que j'avais prévus d'observer, mais qui n'ont pas eu lieu en raison d'oubli des élèves et d'une autre activité prévue pour les élèves. Cela confirme l'aspect instable des cours de romani, comme c'était déjà le cas l'année précédente.

Les observations de classes m'ont permis d'affiner la trame d'entretien et de formuler la consigne pour la réalisation des dessins réflexifs par les élèves. C'est ce dont il sera question dans la section suivante.

2.2.3. La mise en place des dessins réflexifs et des entretiens avec les élèves et les enseignants

La formulation de la consigne du dessin réflexif, rappelle Muriel Molinié (2019), est le fruit d'une réflexion murie. Elle doit répondre à deux exigences : à l'implication du sujet

¹⁹⁷ Il est utile d'indiquer qu'en Serbie, les élèves s'adressent à leurs professeurs des écoles et du collège comme « Professeur.e des écoles/du collège » (*Učitelj,ice/Nastavniče,ice*). On ne s'adresse pas par « Monsieur/Madame » comme c'est le cas à l'école française.

¹⁹⁸ Dijana : „Sešću pored nastavnice”; „Nastavnica Marija zna to”.

dessinateur dans le dessin et à sa distanciation par l'explication. Mon cheminement réflexif se reflète dans l'élaboration de plusieurs versions de la consigne et notamment dans la mise en perspective de leurs limites avec mon objectif. Ce mouvement n'était pas linéaire et il a toujours été alimenté d'une discussion avec des chercheuses plus expérimentées (cf. *supra*, p. 204). Ainsi, en partant des consignes « Dessine-toi en classe de romani¹⁹⁹ » et « Dessine-toi en train d'apprendre le romani à l'école²⁰⁰ », je suis arrivée à la consigne « Dessine-toi en train d'apprendre des langues. Tu peux donner un titre à ton dessin ou écrire des mots si tu veux²⁰¹ ». Formulée ainsi, cette consigne interpelle l'expérience des élèves (dessine-toi) en leur laissant toute liberté du choix des langues à inclure dans le dessin et du mode de présentation (donner un titre, y écrire des mots s'ils le veulent). Elle interroge ainsi la présence/absence de romani sur le dessin des élèves et leur rapport à cette langue.

Après la réalisation des dessins, j'ai recouru aux entretiens de groupe qui visaient à explorer le ressenti des élèves en classe de romani et leurs représentations du romani de l'école et de la maison. Pour mieux affiner ma question de recherche, j'ai suivi les conseils d'Elsa Ramos (2015) en élaborant une trame d'entretien. Cette trame est un outil qui me servait de guide, comprenant des thèmes liés à mon objet de recherche ainsi que des questions détaillant ces thèmes. Son objectif est d'éviter d'obtenir des réponses sur des sujets qui ne sont pas pertinents pour ma recherche et de rester focalisé sur la question centrale. Toutefois, il est important de souligner que cette trame ne prend pas la forme d'un questionnaire à poser oralement aux personnes interrogées. Au contraire, elle est flexible, adaptable et malléable en fonction des interlocuteurs et des conditions d'interaction. C'est ce que Jean-Pierre Olivier de Sardan (2012) appelle la distinction entre guide d'entretien et canevas d'entretien (ce que j'appelle trame d'entretien). Le guide d'entretien, avec son caractère structuré, peut se transformer en questionnaire, tandis que le canevas d'entretien est plutôt envisagé comme un « pense-bête » (*ibid.*, p. 60) ou un rappel des thèmes à aborder, laissant au chercheur une grande liberté d'adaptation en fonction du déroulement de l'entretien.

J'ai donc préparé les thèmes suivants, sans ordre prédéfini :

- Pour les entretiens de groupe avec les élèves :

¹⁹⁹ Cette consigne risquait de générer les dessins similaires (élèves, tables, enseignante de romani, etc.) et renvoyait plutôt à la dimension spatiale.

²⁰⁰ Il me fallait formuler une consigne encore plus ouverte afin d'éviter que les élèves orientent leurs dessins en fonction de mes attentes et de mettre en lumière les tensions constatées entre le romani de l'école et les romanis des élèves.

²⁰¹ „Načrtaj se kako učiš jezike. Možeš dati naslov svom crtežu ili napisati neke reči ako želiš”.

Activités aimées/préférées et pas aimées en cours de romani
Activités désirées en cours de romani
Positionnement des élèves concernant l'apprentissage de cette langue à l'école
Leur positionnement face au romani de l'école et de la maison

- Pour l'enseignante de romani :

Son expérience en classe
Pratiques d'enseignement
Conditions de travail
Matériel pédagogique en classe
Le romani du manuel/de l'école et celui des élèves
Attitudes des élèves et de leurs parents face à l'enseignement du romani
Perception de l'enseignement du romani à l'école

- Avec les professeures des écoles :

Leur attitude sur l'enseignement du romani à l'école
Attitude des élèves et des parents face à l'enseignement du romani
Leur relation pédagogique avec l'enseignante de romani

L'intérêt de différents profils de sujets (les élèves, l'enseignante de romani et les professeures des écoles) dans cette phase de travail, à savoir d'une telle « triangulation complexe²⁰² », réside dans la recherche « des discours contrastés, de faire de l'hétérogénéité un objet d'étude [...] en un mot, de bâtir une stratégie de recherche sur la quête de différences significatives » (Olivier de Sardan, 2012, p. 80-81). Cet éclectisme de sujets permet en effet « de mieux tenir compte des multiples registres et stratifications du réel social que le chercheur veut investiguer » (*ibid.*, p. 72).

Le choix des professeures des écoles repose sur celles dont les élèves suivent la matière « le romani avec des éléments de culture nationale » et avec qui j'avais déjà établi une relation de confiance. Le tableau suivant récapitule les profils des professeurs des écoles ayant participé à l'entretien individuel, ainsi qu'un entretien avec l'enseignante de romani.

²⁰² Le terme de triangulation complexe désigne la variation des sujets « en fonction de leur rapport au problème traité » (Olivier de Sardan, 2012, p. 80).

Prénom fictif	Âge en 2019	Statut	Ancienneté à l'École
Nevena	52	Professeure des écoles (de 2 ^e classe)	24 ans
Ljubica	35	Professeure des écoles (de 4 ^e classe)	10 ans
Sonja	50	Professeure des écoles (de 2 ^e classe)	10 ans
Danijela	29	Enseignante de romani	4 ans

Tableau 11 : Les profils des professeures des écoles et de l'enseignante de romani

Quant aux élèves, le critère de choix de leur profil repose sur le suivi régulier des cours de romani. Le tableau ci-dessous présente un récapitulatif des élèves qui ont participé à l'entretien de groupe, et par ailleurs à la réalisation des dessins réflexifs.

	Prénom fictif	Genre/âge	Classe	Année d'apprentissage du romani
Groupe 1	Selma	(F) 8	2 ^e	1 ^{re}
	Sejdo	(M) 8	2 ^e	1 ^{re}
Groupe 2	Adelina	(F) 8	2 ^e	1 ^{re}
	Simona	(F) 8	2 ^e	1 ^{re}
	Kenan	(M) 8	2 ^e	1 ^{re}
Groupe 3	Leonardo	(M) 8	2 ^e	1 ^{re}
	Elvira	(F) 8	2 ^e	1 ^{re}
Groupe 4	Samir	(M) 8	2 ^e	1 ^{re}
	Dajana	(F) 10	4 ^e	2 ^e
Groupe 5	Šaban	(M) 10	4 ^e	2 ^e
	Fatima	(F) 10	4 ^e	1 ^{re}
Groupe 6	Ahmet	(M) 10	4 ^e	3 ^e
	Marijana	(F) 8	2 ^e	1 ^{re}
Groupe 7	Sanela	(F) 8	2 ^e	1 ^{re}
	Anita	(F) 10	4 ^e	3 ^e
	Remzija	(F) 10	4 ^e	2 ^e
	Mirveta	(F) 9	4 ^e	3 ^e ou 4 ^e
Groupe 8	Dijana	(F) 9	2 ^e	2 ^e
	Nafija	(F) 8	2 ^e	1 ^{re}
	Edvin	(M) 8	2 ^e	1 ^{re}
Groupe 9	Marvin	(M) 9	2 ^e	1 ^{re}
	Leontina	(F) 10	4 ^e	4 ^e
	Elizabeta	(F) 10	4 ^e	4 ^e
Groupe 10	Anabela	(F) 10	4 ^e	3 ^e
	Semran	(M) 10	4 ^e	4 ^e
	Aldijana	(F) 9	4 ^e	2 ^e

Tableau 12 : Dispositif de recherche avec les élèves

Nous pouvons constater que cinq entretiens de groupe ont été menés auprès d'élèves de 2^e classe, c'est-à-dire treize participants au total. De même, j'ai réalisé le même nombre d'entretiens avec les élèves de 4^e classe, impliquant un total de quatorze participants. La participation de deux groupes d'élèves, de 2^e et de 4^e classe, est pertinente en raison de leurs profils différents. Les élèves de 2^e classe apprennent le romani pour la première fois, mais c'est l'enseignement du serbe qui est favorisé en classe. Les élèves de 4^e classe, quant à eux, ont au moins déjà deux ans d'apprentissage du romani.

J'ai obtenu l'accord des parents pour la participation de leurs enfants par le biais des professeures des écoles. Les formulaires (cf. Annexe 1, p. 15) expliquant les objectifs, le déroulement et l'éthique de ma recherche ont été distribués de deux façons : soit les professeures des écoles les ont remis aux élèves en expliquant le déroulement et les objectifs avec leurs propres mots, soit je l'ai fait moi-même en présence des professeures des écoles dans cette démarche²⁰³. Au total, j'ai obtenu trente-six consentements, seize des élèves en 2^e classe et vingt de la part des élèves de 4^e classe.

Selon Sophie Duchesne et Florence Haegel (2012), le choix des sujets pour un entretien collectif est important, car les interactions au sein du groupe ont un impact sur la qualité des données. C'est pourquoi, selon ces auteures, la constitution d'un groupe nécessite la prise en compte de trois critères : l'interconnaissance, l'homogénéité et la taille du groupe. Bien que le facteur d'interconnaissance pour une discussion plus naturelle soit à relativiser, il s'agissait, pour ma part, d'un critère important. En effet, choisir des élèves d'une même classe, qui généralement, habitent dans le même quartier, permet de libérer leur parole, car ils se sentent plus à l'aise en étant avec leurs camarades. De plus, les barrières linguistiques sont plus facilement surmontées grâce aux camarades médiateurs. J'ai également veillé à l'homogénéité du groupe, ce qui permet une prise de parole égalitaire. Les groupes étaient composés d'élèves de la même classe de romani, et de la même tranche d'âge (de 8 à 9 ans et de 9 à 10 ans) qui habitent, de manière générale, le même quartier. La taille du groupe variait de deux à quatre élèves en fonction des besoins des professeures des écoles et des contraintes externes.

Une fois les profils des élèves définis, les consentements obtenus et les groupes formés, il était nécessaire d'organiser la réalisation des dessins et des entretiens. L'organisation était

²⁰³ Il est à noter que les parents roms sont, de manière générale, méfiants et la confiance qu'ils ont dans les professeures des écoles a joué un rôle important. Quant aux élèves, ils ne sont pas réguliers à l'école ou oublient souvent de transmettre aux parents, ou à leurs professeures des écoles des informations, donc l'implication – les relances, les rappels et les répétitions – des professeures m'étaient très utiles.

largement dépendante du fonctionnement de l'école et des contraintes liées aux horaires du transport scolaire.

L'organisation d'une journée à l'École :

L'École a un grand effectif d'élèves – plus de mille – ce qui influence son fonctionnement. Les élèves sont divisés par session de travail – ceux qui vont à l'école le matin (groupe pair) et ceux qui y vont l'après-midi (groupe impair). Les cours du matin commencent à 8h00 et ceux de l'après-midi à 14h00. Chaque semaine, les élèves changent de session de travail. Par exemple, si un élève est allé une semaine à l'école le matin, il y ira l'après-midi la semaine suivante.

Les élèves de la 1^{re} à la 4^e classe ont en moyenne cinq cours de quarante-cinq minutes par jour. Entre chaque cours, il y a une pause de cinq minutes qui permet aux élèves de boire de l'eau, d'aller aux toilettes, etc. Entre le premier et le deuxième cours, une pause de quinze minutes est prévue pour manger à la cantine. Entre le deuxième et le troisième cours, il y a encore une pause de quinze minutes (la récréation).

Après avoir fini leur journée à l'école, les élèves, qui habitent loin, retournent chez eux en bus. Les horaires du bus sont adaptés aux horaires de la sortie des élèves de l'école.

Encadré 6 : Organisation d'une journée à l'école

Les professeures des écoles étaient favorables à autoriser l'absence des élèves lors des derniers cours. Ce sont des cours, en général, facultatifs (le cours de romani, la tradition populaire, etc.) ou des cours qu'elles jugeaient moins importants (les arts plastiques par exemple).

2.2.4. Déroulement de la recherche avec les élèves : réalisation des dessins et échanges en groupe

Les élèves ont fait leurs productions graphiques dans les salles de classe qui, dans certains cas, correspondait à la salle de classe de ces mêmes élèves.

Une fois installés, je leur ai expliqué la démarche : faire le dessin sur un sujet donné, puis en parler. J'ai distribué aux élèves les papiers et les crayons de couleur, des petits chocolats pour créer une ambiance plus agréable, mais aussi pour les remercier de leur participation. J'ai annoncé ensuite la consigne : « Dessine-toi en train d'apprendre les langues. Vous pouvez choisir de dessiner une langue ou plusieurs. Vous pouvez donner un titre à votre dessin et y écrire des mots²⁰⁴ ». Lors de l'expérimentation, j'ai remarqué que tous les enfants ne comprenaient pas ce que cela voulait dire « une langue ». Au lieu de l'apprentissage d'une/des langues, ils ont dessiné les maths, la musique, etc. Ainsi, afin de m'assurer que la consigne

²⁰⁴ „Nacrtaj sebe kako učiš jezike. Možete se nacrtati dok učite jedan ili više jezika. Možete dati naslov svom crtežu i napisati neke reči ako želite”.

était bien claire, j'ai toujours veillé à l'élucider en posant des questions comme « Qu'est-ce que c'est une langue ? » et « Quelles langues connaissez-vous ? »

J'ai laissé environ 15 minutes pour cette activité. Une fois leur dessin fini, on passait à l'explication de celui-ci dans les entretiens. Lors de la réalisation des dessins, les élèves écoutaient de la musique classique pour plus de concentration et de créativité, mais aussi pour créer une ambiance plus chaleureuse et détendue.

Après la réalisation des dessins, on se mettait en cercle pour entamer la deuxième étape : celle de l'entretien. L'échange avec chaque groupe a suivi un rituel commun : présentation du déroulement de l'entretien et des règles à respecter afin que l'échange se déroule dans de bonnes conditions. Dans cette optique, j'expliquais à mes interlocuteurs les règles de la prise de parole, la fonction de la baguette²⁰⁵ (que j'ai appelée « baguette magique ») dans la gestion de la parole, le rôle du dictaphone et son utilité. L'échange avait lieu principalement en serbe, même si je tenais à souligner chaque fois la liberté du choix de la langue, du serbe ou du romani, pour s'exprimer, notamment dans les situations de difficultés de compréhension et d'expression en serbe.

2.2.5. Interaction entre chercheuse et acteurs de recherche

Pratiquer la recherche avec ses interlocuteurs implique une relation sociale qui instaure des distorsions de toute sorte. En ce sens, Jean-Pierre Olivier de Sardan qualifie cette situation comme souvent « fondamentalement inégalitaire » (2012, p. 198). Les principales distorsions évoquées lors de la conduite d'un entretien sont :

- La position dominocentrique (sociale ou culturelle) du chercheur par rapport aux sujets interrogés ;
- Les formes d'interactions bien éloignées des habitudes des sujets interrogés ;
- La difficulté du chercheur à s'imposer aux imposants (Chamboredon *et al.*, 1994).

Les deux premières formes d'inégalités, étant à l'origine de la violence symbolique, rendent parfois difficile la maîtrise d'effets de la dissymétrie entre le chercheur et la personne interrogée et l'instauration de la « communication non violente » (Bourdieu, 1993, p. 1392).

²⁰⁵ La baguette magique avait pour fonction de gérer la parole des enfants. En effet, ces derniers ont tendance à parler en même temps. Il n'est donc pas seulement difficile de les suivre, mais cela pose aussi des problèmes au moment de la retranscription. Pour prévenir cet écueil, j'ai expliqué à mes interlocuteurs que la baguette magique donne le pouvoir de parler. Celui qui la tient a le droit de prendre la parole tandis que les autres écoutent.

Toutefois, l'importance de neutraliser au maximum ces biais réside dans leur impact sur la parole exprimée.

Pour être consciente des effets de la situation d'entretien et de ma position en tant que chercheuse, j'ai adopté une posture réflexive. J'ai examiné les biais liés à mon statut de doctorante appartenant à la culture dominante lors de ma recherche sur le terrain avec une population minoritaire marginalisée et vulnérable. Cet écart était différent selon mes interlocuteurs. Ainsi, il n'était pas très grand face à l'enseignante de romani de par mon âge, proche du sien, et de nos professions d'enseignantes. J'ai tenté de réduire au maximum ce fossé par mon attitude et la conduite d'entretien. Or, la légitimité de l'enseignante de romani est remise en question par elle-même avant l'entretien : « Est-ce que je vais savoir répondre aux questions²⁰⁶ ? » (*JdT*, le 5 déc. 2018, p. 27). Face à ce type de questions, il était important pour moi de la rassurer et de souligner qu'il n'y avait pas de bonnes ou mauvaises réponses, que c'était son ressenti et son avis qui m'intéressaient avant tout. J'ai aussi tenté de rapprocher le plus possible la situation d'entretien d'une conversation quotidienne et de sortir ainsi d'un cadre formel.

En revanche, l'inégalité entre les élèves et moi était plus grande et revêtait plusieurs facettes. Elle se caractérisait tout d'abord par le statut d'adulte par rapport à celui d'enfant. Ensuite, il s'agissait de mon statut social d'enseignante face à celui d'élèves. Enfin, cette dissymétrie était réciproquement renforcée par le capital linguistique. Les élèves ne maîtrisent pas bien le serbe alors que moi, je ne maîtrise pas suffisamment le romani. Consciente de ces biais et soucieuse de les minimiser le plus possible, j'ai adopté une attitude rassurante sur ce qui était attendu. Cela a été renforcé par la forme d'entretien choisie : entretien en groupe qui permet aux élèves d'être entre camarades, en sécurité, et de rapprocher l'entretien d'un échange en groupe. La responsabilisation des élèves (tenir la baguette magique, être médiateur linguistique) a également eu pour objectif d'accorder de l'importance au rôle des élèves dans le processus de co-construction du sens et d'atténuer l'inégalité des rapports.

Je souhaiterais maintenant m'attarder sur la perception de mon identité qui a eu un impact certain sur la parole des acteurs. Selon mes interlocuteurs et les situations, plusieurs identités m'ont été attribuées :

²⁰⁶ „A da li ću znati da ti odgovorim ?”

- celle d'enseignante

J'ai déjà mentionné l'image de l'enseignante que les élèves se sont forgée de moi lors des observations de classe. Elle se reflète également dans les entretiens. Dans les discours des élèves, j'ai remarqué l'orientation de leurs réponses en fonction de ce qui est attendu d'« un bon élève ». À titre d'exemple, dans certains entretiens, les élèves évitaient de parler de ce qu'ils n'aimaient pas en classe.

- celle de doctorante et de pair

Pour l'enseignante de romani, j'avais un double statut : celui de doctorante et d'enseignante. Cette perception a également dirigé certaines réponses vers ce qui était attendu par moi. Toutefois, l'origine de cette attitude pourrait également être assignée à l'image que l'enseignante de romani se fait d'elle-même. Ainsi, les pratiques enseignantes qu'elle délivre dans la situation d'entretien entrent en conflit avec ce que j'ai observé en classe. C'est en ce sens que la confrontation des observations et de la parole exprimée pourrait également neutraliser certains biais induits par la situation d'entretien.

Un élément important des conditions particulières qui mérite également d'être signalé ici est celui de la/des langues utilisées dans les entretiens.

2.2.6. Quelle(s) langue(s) pour échanger avec les élèves ?

Bien que le phénomène étudié porte sur la langue romani et son enseignement, la langue principale des échanges avec mes interlocuteurs était le serbe. Le choix de la langue s'est imposé assez naturellement puisque les élèves et les enseignants roms se trouvaient déjà dans un contexte scolaire serbe. Dans l'établissement scolaire, ils s'expriment donc majoritairement en serbe. Ma maîtrise du romani, insuffisante pour converser aisément, a joué un rôle important dans ce choix. Pour comprendre plus finement les langues utilisées avec les acteurs de cette recherche, j'évoquerai notamment deux points : mon rapport au romani et les langues utilisées dans les échanges, particulièrement avec les élèves dans les entretiens de groupe.

Malgré le fait que le serbe est une langue commune à mes interlocuteurs et moi et que la recherche sur le romani, son enseignement et son apprentissage n'exige pas la maîtrise de la langue romani, il était important pour moi de l'apprendre. Ce désir s'explique par deux raisons principales. Il s'agit, d'une part, des apports de sa connaissance à ma recherche et la création d'une proximité avec les acteurs de la présente recherche, qui sont des aspects non négligeables. D'autre part, apprendre la langue de mes interlocuteurs exprime ma curiosité, une

ouverture et un intérêt pour l'Autre. Cette envie provient en partie, comme je l'ai déjà développé (cf. *supra*, p. 67), de mon désir profond de valoriser le romani des élèves. Toutefois, l'apprentissage d'une langue minoritaire telle que le romani, n'est pas une entreprise simple, notamment en raison de la pénurie de matériel pédagogique et d'enseignants. De plus, les politiques divergentes concernant sa standardisation jouent un rôle contraignant à son apprentissage. En habitant en France, j'ai pu avoir accès au romani international, mais pas au romani des élèves ou romani standard de Serbie. Trouver un enseignant ou une personne qui m'enseignerait le romani de Serbie s'avérait une affaire difficile malgré mon réseau de connaissances d'enseignants roms en Serbie. En autodidacte, j'ai atteint le niveau A1 du romani international. J'ai également appris certaines notions des parlers romani des élèves, lors de mon séjour à l'école.

Mon faible niveau n'a pas représenté une barrière linguistique avec mes interlocuteurs, car, comme je l'ai déjà indiqué, la population rom a le serbe comme première ou deuxième langue²⁰⁷. Bien au contraire, savoir me présenter, dire mon âge, comprendre une conversation simple ou savoir répondre à une question en romani a suscité l'intérêt et l'admiration des élèves et par ailleurs a contribué à la construction d'une relation de confiance et de proximité. Les rapports inégaux, « adulte-enfant », « enseignante²⁰⁸ - élèves », en ont également été atténués car je considérais les élèves comme détenteurs de leur savoir linguistique et leur ai clairement manifesté la volonté qu'ils m'apprennent le romani. Or, parfois, les élèves ont su également tester mes connaissances en romani en me posant les questions auxquelles je ne savais pas toujours répondre.

Mes compétences en romani étant limitées, le serbe était l'outil principal des échanges avec les élèves et les enseignants. Toutefois, je soulignais à mes interlocuteurs, avant chaque entretien, qu'ils étaient libres de s'exprimer en romani s'ils rencontraient des difficultés de compréhension ou d'expression en serbe. Dans ce cas, leurs camarades devenaient médiateurs en traduisant les propos vers le romani ou le serbe. Le recours libre au romani et le statut de médiateur avaient un double objectif. Il s'agissait, d'une part, de mettre à l'aise mes interlocuteurs, de les rassurer, mais également de les valoriser. Je voulais leur offrir un espace pour se faire entendre sans crainte de surveiller la langue utilisée, ce qui était le cas la plupart

²⁰⁷ Dans le cas de cette étude, le serbe est la deuxième langue pour les élèves.

²⁰⁸ Je me réfère ici à l'image que les élèves ont eue de moi.

du temps à l'école. D'autre part, le statut de médiateur accordait aux élèves un rôle dans le processus de co-construction du savoir.

Malgré la possibilité de recourir au romani, les élèves se sont globalement exprimés en serbe avec une aisance suffisante. Certains d'entre eux ont utilisé le romani sous forme de quelques alternances codiques ou ont exprimé des difficultés ponctuelles de compréhension qui étaient remédiées grâce aux élèves-médiateurs. Toutefois, cette démarche est loin d'être sans limites, car les propres interprétations / suggestions transparaissaient dans le propos rapporté. Cela a eu donc un impact sur les propos de mes interlocuteurs :

Chercheuse : mais qu'est-ce que tu penses du romani ? [...] il est comment selon toi ?

Adelina : est-ce que le romani est šukar (beau) ? est-ce que...

Leonardo : beau²⁰⁹ /

Dans cet extrait, la question est destinée à Leonardo qui n'a pas compris ma question que j'ai essayé de reprendre et de reformuler. Adelina recourt à la traduction tout en rajoutant des éléments de réponses possibles comme « šukar » (beau en romani). Après l'intervention de sa camarade, Leonardo répond par « lep » (beau en serbe), ce qui m'a rendue particulièrement vigilante dans l'analyse des propos des élèves afin de ne pas m'égarer dans des interprétations erronées.

3. Une démarche analytique à deux niveaux pour interpréter le corpus

La compréhension du rapport au romani de l'école, à son enseignement et son apprentissage à la lumière du paradigme de la pensée complexe a nécessité l'élaboration d'un corpus hybride. Ce dernier est divisé en corpus principal, données qui ont directement contribué à l'appréhension du phénomène étudié, et en corpus contribuable (données issues d'Internet, de photos et entretiens réalisés lors de mon premier séjour de terrain). La figure ci-dessous (cf. *infra*, p. 237) rend compte de la structure éclectique du corpus.

Si l'apport principal d'un tel corpus réside dans le fait qu'il permet de saisir le phénomène étudié sous différents angles, la question qui se pose dès lors est comment procéder à son analyse afin de ressortir les différentes facettes de la réalité étudiée. Une telle entreprise est loin d'être simple puisque l'on risque de s'éparpiller face à des éléments de nature diverse.

²⁰⁹ Chercheuse : ali šta misliš o romskom ? [...] kakav ti je romski ?

Adelina : a da li je šukar romski / da li...

Leonardo : lep /

Pour analyser mon corpus, je me suis principalement appuyée sur deux ouvrages portant sur l'analyse thématique des entretiens en sociologie : celui d'Alain Blanchet et Anne Gotman (1992) et d'Elsa Ramos (2015). Pour Alain Blanchet et Anne Gotman, l'analyse des entretiens se fait à deux niveaux : verticale et horizontale.

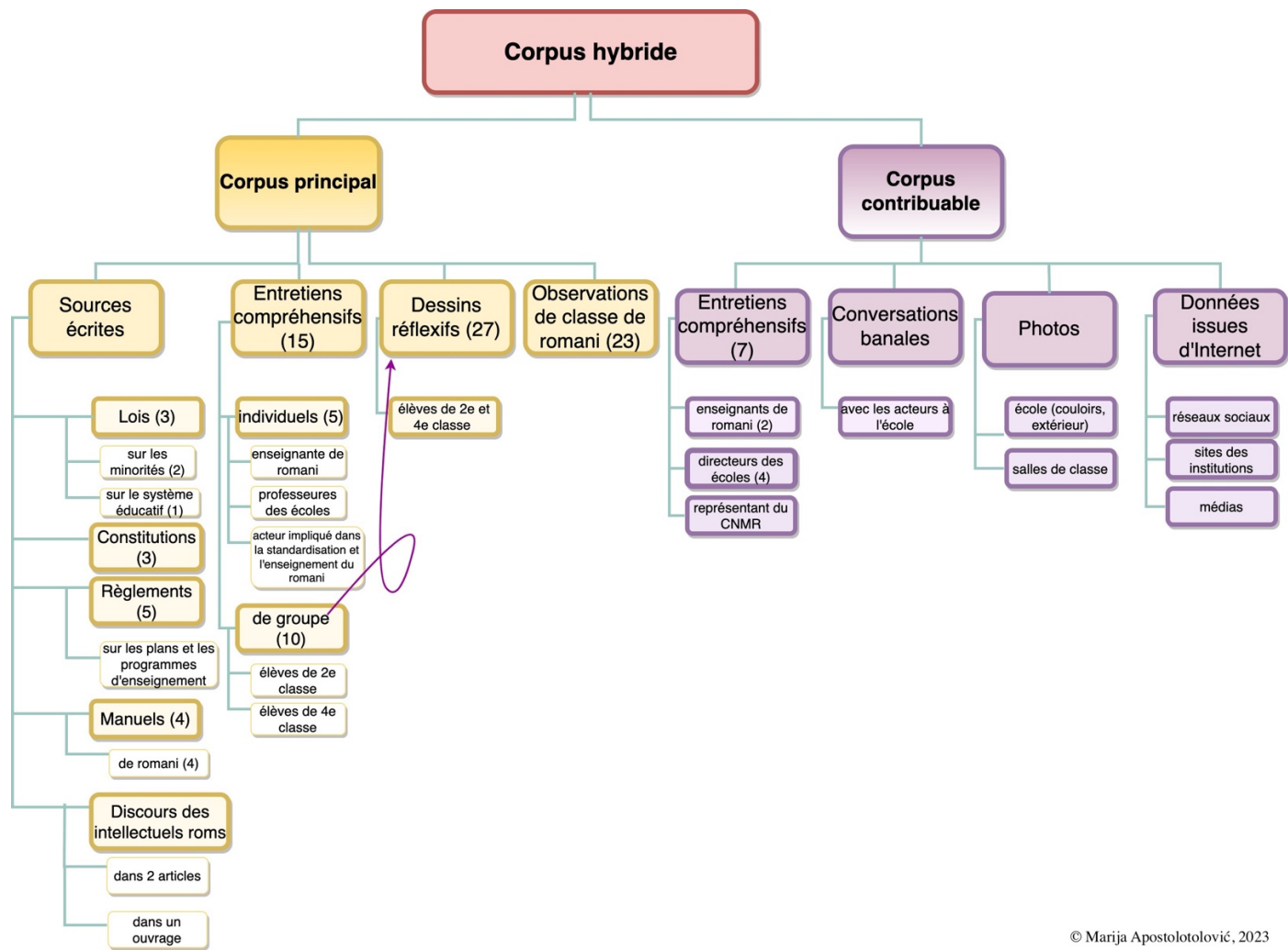
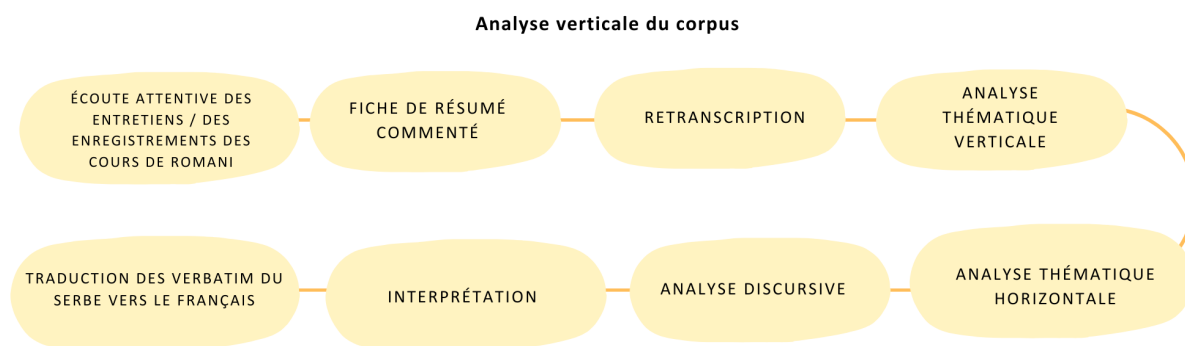


Figure 12 : Corpus hybride de la présente recherche

3.1. Le principe vertical de l'analyse : première étape

L'analyse verticale vise le découpage de chaque entretien en thèmes. L'analyse horizontale, quant à elle, porte sur un ensemble d'entretiens en relevant « les différents thèmes sous lesquels le même thème apparaît d'un sujet à l'autre » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 98). Il s'agissait donc pour moi d'effectuer une analyse verticale de chaque entretien, chaque dessin réflexif en lien avec son commentaire oralisé et chaque classe de romani observée, puis de croiser les thèmes de différents corpus. Dans la suite de cette section, je vais expliquer plus en détail chaque niveau d'analyse que j'ai appliqué aux entretiens et aux observations de classe, alors que je vais traiter à part l'analyse des dessins réflexifs, car la démarche est légèrement différente.



© Marija Apostolović, 2023

Figure 13 : Analyse verticale du corpus

L'analyse verticale, selon Elsa Ramos (2015), consiste en deux processus : déconstruction et reconstruction de l'entretien. La déconstruction renvoie à l'identification de toutes les idées qui construisent la réalité de l'entretien. Il s'agit concrètement « d'isoler des éléments, des définitions, des catégories de pièces, des dimensions qui participent à la construction du réel, tout en gardant en tête son inscription dans une totalité, celle du phénomène, de la situation, de la question qu'on veut étudier » (*ibid.*, p. 102). Avant de déconstruire les entretiens et les observations de classe, il me fallait d'abord les écouter attentivement. Après plusieurs écoutes, j'ai créé une fiche de résumé avec les commentaires annotés. J'ai procédé ensuite à la retranscription. Cette dernière est suivie d'annotation des passages, soulignements des expressions et des mots qui me semblaient pertinents. C'est à ce moment-là que j'ai identifié les idées constitutives des entretiens : « on extrait l'idée du verbatim » (*ibid.*, p. 70). J'ai procédé ensuite à la phase de reconstruction : regrouper et

organiser les idées autrement. J'ai nommé chaque idée en thème et à l'intérieur d'un thème, j'ai regroupé des idées similaires en sous-thèmes, sous-sous-thèmes et ainsi de suite. J'ai rangé tous les thèmes, les sous-thèmes, les sous-sous-thèmes dans un fichier Excel que j'ai nommé *Boîte à thèmes*. Il est important de souligner que cette étape a suivi le principe récursif de la pensée complexe d'Edgar Morin (2005) (cf. *supra*, p. 56). Ma boîte à thèmes n'était pas figée, au contraire : les thèmes, les sous-thèmes, les sous-sous-thèmes étaient alimentés, modifiés, fusionnés au fur et à mesure de mon travail analytique. Ce premier travail m'a permis de revenir à mes fiches récapitulatives et de les compléter, organiser et modifier. Il s'agit là d'une analyse descriptive et synthétique.

3.2. Le principe horizontal de l'analyse : deuxième niveau

Une fois tous les entretiens et les classes observées découpés en thèmes, j'ai procédé à un deuxième niveau d'analyse : horizontale. Comme c'est déjà indiqué, cette étape consiste en un croisement de tous les entretiens et observations de classe qui ont en commun le même thème. Ce travail est toujours effectué dans mon fichier Excel nommé *Boîte à thèmes*. Puisque mon objectif était d'effectuer la triangulation complexe, mon corpus des entretiens consiste en entretiens menés auprès des interlocuteurs de statut différent : élèves, enseignante de romani, professeurs des écoles. L'analyse horizontale est donc multiple, et prend en compte le statut de mes interlocuteurs. Afin de mieux appréhender ce processus, voyons le schéma suivant :

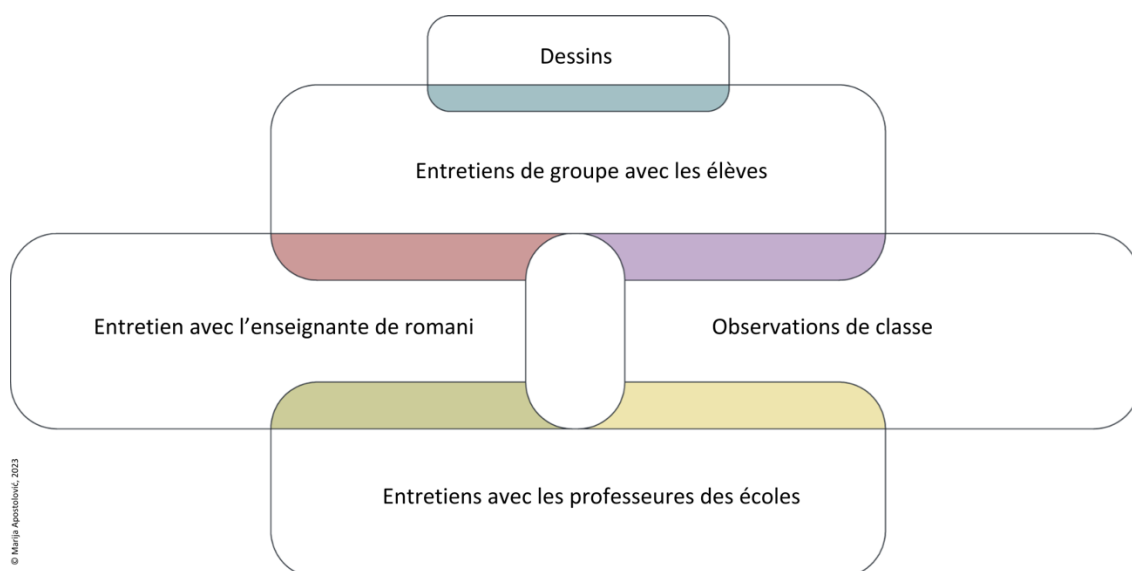


Figure 14 : Le processus de l'analyse horizontale du corpus

Il s'agit donc de :

- L'analyse horizontale des entretiens réalisés avec les élèves ;
- L'analyse horizontale des entretiens effectués avec les professeures des écoles ;
- Croiser doublement l'entretien mené avec Danijela : d'une part avec les entretiens « élèves », d'autre part avec les entretiens « professeures des écoles ». Cette démarche s'explique par le rôle de l'enseignante de romani à l'école : elle enseigne le romani aux élèves, mais elle collabore avec les professeures des écoles de ses élèves. La même démarche est opérée pour les observations de classe : croisement à la fois avec les entretiens « élèves », « professeures des écoles » et avec l'entretien de Danijela.

Ce travail n'a pas été fait une fois pour tout. Bien au contraire, les thèmes, les sous-thèmes, les sous-sous-thèmes ont été complétés, modifiés, déplacés, fusionnés au fur et à mesure de mon avancement. C'est également dans cette phase, comme le préconise Elsa Ramos (2015), que j'ai amené le verbatim pour illustrer chaque idée. Pour illustrer la démarche de l'analyse horizontale, un extrait est proposé. Il s'agit d'un croisement des entretiens « élèves » qui contiennent le thème « rapport au romani de l'école ».

Thèmes	Sous-thèmes	Sous-sous-thèmes	Verbatim	Entretiens
Rapports au romani de l'école	-Non-identification au romani de l'école	-Une autre langue -Cette langue n'est pas bonne pour eux -Langue difficile		EdG 10
		-Sa langue – Notre langue -Incompréhension -Identification (mes mots)		EdG 9
	Désaffection à l'égard du romani de l'école	-Ne pas le savoir -Appartenance – Non-appartenance communautaire		EdG 4

Tableau 13 : Illustration de la démarche de l'analyse horizontale

3.3. Les dessins : une analyse thématique en lien avec les entretiens de groupe

Dans cette recherche, la réalisation des dessins par les élèves était envisagée comme un outil complémentaire aux entretiens. C'est dans cette optique que l'analyse des dessins était effectuée : en lien étroit avec les entretiens²¹⁰.

Afin d'analyser les dessins des élèves, je me suis inspirée de l'analyse thématique réalisée par Amal Khaleefa²¹¹ (2020). Le recours au même type d'analyse réside dans le même statut accordé aux dessins dans nos recherches : pour cette chercheuse les dessins étaient également envisagés comme un outil complémentaire aux entretiens. Le schéma suivant montre les étapes de l'analyse des dessins :

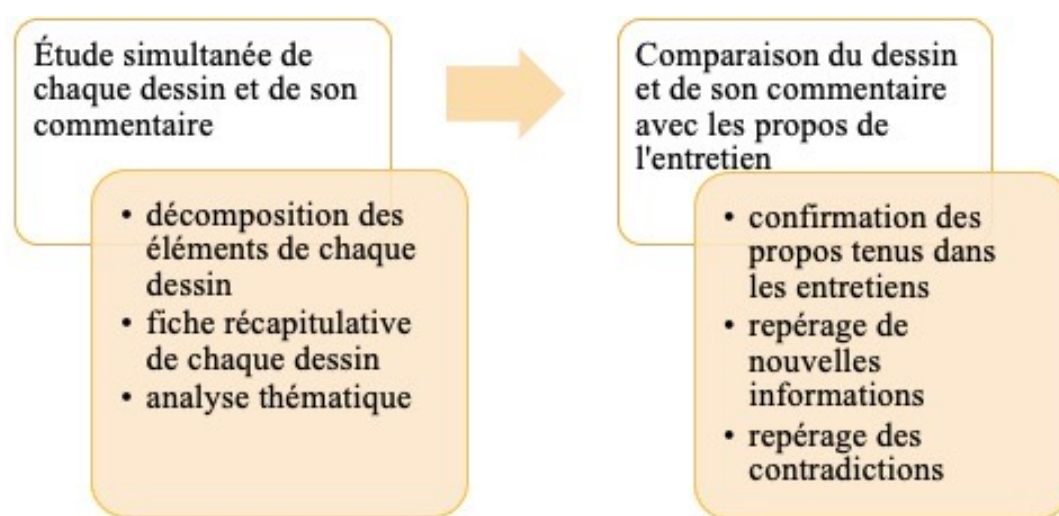


Figure 15 : Démarche analytique des dessins réflexifs

Pour exploiter les dessins, j'ai donc procédé en deux étapes. Il s'agissait tout d'abord d'étudier simultanément chaque dessin et le sens qui lui a été attribué. J'ai décomposé des éléments de chaque image dessinée : des objets (p. ex. en classe de langue, en train d'apprendre une langue, les langues que je parle, les langues que j'aime, etc.) et des éléments que l'on trouve sur le dessin (tables, chaises, tableaux, personnages, cahiers, etc.). Ensuite, j'ai réalisé une fiche récapitulative qui consistait en l'objet, les éléments et le résumé de chaque dessin commenté ainsi que mon commentaire. Ce travail a été suivi d'une analyse thématique : découpage en thèmes et en sous-thèmes (p. ex. rapport à l'anglais, rapport au romani, rapport à la classe de serbe, représentation de l'anglais, etc.). J'ai consigné tous ces éléments dans un tableau.

²¹⁰ Pour rappel, les dessins visaient à interroger la présence/l'absence de l'apprentissage du romani sur les dessins des élèves et par ailleurs sa place et sa représentation à l'école.

²¹¹ Il s'agit de l'analyse effectuée dans le cadre de sa thèse de doctorat intitulée *Les langues au cœur de l'exil : apprentissage, représentations, pratiques. L'exemple des Syriens dans le camp de Zaatari* (2020).

La deuxième étape, quant à elle, visait la comparaison du dessin et de son commentaire avec le discours prononcé dans l'entretien. L'intérêt d'une telle démarche est double. À part le fait que les dessins peuvent confirmer les propos tenus dans les entretiens, ils peuvent également apporter de nouvelles informations qui ne figurent pas dans les entretiens. En revanche, il est question de relever des contradictions avec ce qui est dit dans les entretiens.

3.4. Les outils de l'analyse du discours pour affiner l'interprétation du corpus

Afin d'affiner l'interprétation du corpus, j'ai ponctuellement eu recours à l'analyse discursive, notamment dans son versant énonciatif. Cette approche vise à prendre en compte le contexte dans lequel s'inscrit le discours afin de comprendre un énoncé. Il s'agit plus précisément de

la recherche des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de la « distance énonciative ») (Kerbrat-Orecchioni, 1999, p. 36 ; en italique par l'auteur).

Cette démarche permet de comprendre par exemple la construction de différenciation linguistique, communautaire et professionnelle entre les élèves et l'enseignante de romani, les présupposés idéologiques sur le serbe et son rôle intégrateur, etc.

Pour ce faire, je me suis appuyée sur la modélisation de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1999) : les déictiques, les subjectivèmes affectifs, évaluatifs et modalisateurs. Les déictiques sont des unités linguistiques prenant sens dans leur contexte d'énonciation (pronoms personnels, pronoms démonstratifs, indicateurs spatio-temporels). Les subjectivèmes quant à eux sont classés à partir des traits affectifs et évaluatifs. Dans cette catégorie, on peut retrouver des adjectifs, des verbes et des adverbes. Les sentiments relèvent de la catégorie affective. La valorisation/dévalorisation renvoie à la catégorie « évaluatif » du type axiologique (du type bon/mauvais) alors que l'évaluation quantitative et qualitative dépend de la catégorie « évaluatif » non-axiologique. Les modalisateurs représentent le jugement porté par l'énonciateur (du type vrai/faux).

3.5. Récapitulatif des données exploitées dans cette recherche

La phase analytique m'a amenée à sélectionner les éléments qui devaient, dans un premier temps de ma recherche, être analysés en profondeur. Les croisements multiples, dont l'objectif était de ressortir les thèmes répondant à ma problématique, ont redessiné les contours

de mon corpus initial. Le tableau ci-dessous présente les éléments finalement réellement exploités dans cette recherche. On peut remarquer que, pour les finalités de cette thèse, je n'ai analysé que quatre dessins réflexifs, malgré le nombre assez important qui a été réalisé (vingt-sept dessins au total).

	Type de donnée + nombre d'unités	Titre	Date/Lieu Éditeur
Corpus principal	Constitutions (3)	Constitution de la RFSY	1974
		Constitution de la RFY	1992
		Constitution de la RS	2006
	Lois (3)	La loi sur les fondements du système éducatif	2009
		La loi sur les conseils nationaux	2018
		La loi sur les protections des droits et des libertés des minorités nationales	2002
	Règlements (4)	sur le plan et le programme de la cinquième et la sixième classe	2018
		sur le plan et le programme de la cinquième et la sixième classe	2019
		sur le plan et le programme pour le lycée général	2020
		sur le plan et le programme pour le 1 ^{er} cycle d'enseignement élémentaire	2018
	Manuels (4)	Grafemari : romani čhib e elementjenca nacionalno kulturake vaš dujto klasake	2018
		Tasvinengo lil : romani čhib e elementjenca nacionalno kulturake vaš anglune klasake	2018
		Drabarutni : romani čhib e elementjenca nacionalno kulturake 3 vaš klasake	2018
		Drabarutni : romani čhib e elementjenca nacionalno kulturake 4 vaš klasake	2018
	Discours écrits des intellectuels roms (3)	Rajko Djurić, <i>La langue rromani standard : condition et base de l'identité nationale et culturelle des Rroms</i>	2005
		Marcel Courthiade, <i>Le rromani : une langue pauvre et nue ?</i>	2008
		Ljuan Koko, Rajko Djurić, Marsel Kortiadé, <i>Histoire de la langue romani. Guide pour les enseignants de langue romani avec des éléments de culture nationale</i>	2017
	Observations de classe (8)	En 2018 : Cours 1 (3 ^e classe) ; Cours 7 (2 ^e classe) ; Cours 10 (2 ^e et 6 ^e classe) ; Cours 12 (2 ^e classe)	à l'École
		En 2019 : Cours 3 (4 ^e classe) ; Cours 6 (2 ^e classe) ; Cours 7 (4 ^e classe) ; Cours 9 (2 ^e classe)	à l'École
	Entretiens individuels (6)	Samir (acteur impliqué dans la standardisation et l'enseignement du romani)	2018, Belgrade
Danijela (enseignante de romani)		2019, à l'École	
Professeures des écoles : Sonja, Ljubica et Nevena Élèves : Jana		2019, à l'École	
Entretiens de groupe (8)	EG 1 (2 ^e classe) ; EG 3 (2 ^e classe) ; EG 4 (4 ^e classe) ; EG 6 (2 ^e classe) ; EG 7 (4 ^e classe) ; EG 8 (2 ^e classe) ; EG 9 (4 ^e classe) ; EG 10 (4 ^e classe)	2019, à l'École	
Dessins réflexifs (4)	Dessins : Aldijana (4 ^e classe), Dajana (4 ^e classe), Mirveta (4 ^e classe) et Elvira (2 ^e classe)	2019, à l'École	
Corpus contribuable	Entretiens individuels (4)	Dragan (représentant du CNMR) ; Aleksandra (directrice de l'école) ; Jelena (enseignante de romani)	2018, Belgrade
		Zoran (enseignant de romani)	2018, à l'ouest de la Serbie
	Photos (6)	Signalétique de l'école ; couloir des élèves de 1 ^{re} et 2 ^e classe ; salle de classe des élèves de 2 ^e classe ; salle de classe de romani	2019, à l'École
	Conversations banales	Diversité de statuts des interlocuteurs : le personnel de direction de l'école, le personnel enseignant, le personnel de service	2019, à l'École
	Données issues d'Internet	Site du CNMR Site de l'école à Belgrade Émissions : <i>Kontekst : Romski jezik u obrazovnom sistemu ; Unapređenje statusa Roma kroz porast informisanosti o razvoju i raširenosti romskog jezika</i>	2018

Tableau 14 : Récapitulatif des données exploitées dans cette recherche

SYNTHÈSE DU CHAPITRE 4

Ce chapitre apporte un éclairage sur la manière dont cette recherche s'est construite à partir du travail de terrain. Ainsi, il montre l'intérêt de la démarche anthropographique et présente les outils adoptés pour la co-construction de données et de leur analyse. L'apport de la phase exploratoire, notamment des observations de classe et des entretiens, était primordial dans l'élaboration de la phase approfondie du terrain. En outre, cette phase était importante dans la compréhension du caractère non seulement sensible du terrain, mais aussi fragile de l'enseignement du romani dans les écoles. Ce contexte m'a alors amenée à adopter une posture d'artisan intellectuel (Kaufmann, 2016) où la capacité d'adaptabilité s'est avérée une force précieuse dans une recherche de terrain. L'étape approfondie, quant à elle, par un éclectisme d'outils – observations de classe, entretiens, et notamment combinaison des dessins réflexifs et des entretiens – et de participants (élèves, enseignante de romani et professeures des écoles) a permis d'affiner l'appréhension de l'enseignement et de l'apprentissage du romani à l'École. Les données issues d'Internet et les photos que j'ai prises sur le terrain ont particulièrement contribué à la contextualisation de cette recherche. De plus, les photos ont participé à une meilleure lecture de l'environnement scolaire dans lequel les élèves roms évoluent et particulièrement de la position et de la place du romani à l'école.

Pour l'interprétation du corpus, l'analyse thématique à deux niveaux a été appliquée. Il s'agissait d'abord d'effectuer une analyse verticale des entretiens, des observations de classe et des dessins afin de procéder à une analyse horizontale. Compte tenu de la nature hétéroclite du corpus et de la diversité des acteurs, l'analyse horizontale était multiple. L'analyse thématique a été couplée avec l'analyse discursive afin d'affiner l'interprétation du corpus.

Ce chapitre met également en lumière l'importance du travail empirique pour l'émergence des questions de recherche, mais aussi une posture réflexive nécessaire pour accompagner une telle entreprise. Ainsi, un faisceau de facteurs – les activités du chercheur sur le terrain, son implication, les allers-retours, la réflexivité, la constitution des réseaux des acteurs et de contacts – contribue à l'ouverture de nouvelles pistes. La prise de conscience des biais induits par un travail empirique et leur analyse est indispensable pour éviter les écueils dans l'interprétation : une interprétation erronée ou surinterprétation.

Deuxième partie : Les voix et les pratiques des acteurs éducatifs sur le romani, son enseignement et son apprentissage



Dessin 1 : En classe de romani, © Anita, 2019

Cette partie met au cœur de son étude le rapport des élèves, des enseignants et de l'école à l'égard du romani, de son enseignement et de son apprentissage. Ce rapport est analysé à la fois au prisme des représentations, des politiques linguistiques pratiquées en classe/à l'école et des usages des langues dans l'espace scolaire. Cette deuxième partie est divisée en trois chapitres.

Le chapitre cinq se focalise sur le rapport que les élèves et leur enseignante de romani, Danijela, établissent avec le romani standard. Pour étudier ce rapport, deux angles d'approche sont adoptés. Il s'agit d'abord d'analyser les représentations que les élèves se forgent dans les discours vis-à-vis du romani standard. Ces représentations sont mises en perspective avec celles du romani familial. Ensuite, le rapport au romani standard est envisagé à travers les interactions entre les élèves et l'enseignante Danijela en classe. Enfin, ce chapitre se termine par l'étude des pratiques de Danijela, ce qui permet non seulement de saisir son rapport au romani standard, mais aussi d'appréhender les politiques linguistiques pratiquées en classe qui représentent, en partie, les politiques promulguées.

Dans le prolongement du chapitre cinq, le chapitre six ouvre une réflexion sur le rapport des acteurs éducatifs à l'enseignement et à l'apprentissage du romani. Dans un premier temps, il interroge notamment l'attitude des professeures des écoles et des parents vis-à-vis de l'enseignement de cette langue. Cette étude met en lumière la reconfiguration de la classe de romani opérée par les enseignants et les parents. L'analyse des politiques pratiquées en classe corrobore la transformation effectuée. Dans un deuxième temps, les voix des élèves sont convoquées pour explorer leur rapport à l'apprentissage du romani. Cette exploration examine à la fois leurs représentations de l'apprentissage de cette langue et de la classe de romani.

Le chapitre sept, qui clôture cette recherche, se veut plus général. Il a donc pour ambition de sortir de la classe de romani et d'interroger la place de cette langue et des élèves à l'école. Pour ce faire, l'usage des langues dans l'espace scolaire, dans les lieux dédiés à l'apprentissage, en classe de romani et dans les lieux périphériques, est étudié. Une telle démarche permet de mettre en perspective le rapport de la Serbie aux minorités nationales, notamment dans l'éducation, analysée au prisme de ses politiques (cf. *supra*, chapitre 1, p. 103) et le rapport des enseignants à l'égard du romani et des élèves à l'école.

Chapitre 5 : Rapports altéritaie, conflictuel et marginalisant à l'égard du romani de l'école

Ce chapitre traite des rapports qu'entretiennent les élèves et l'enseignante avec le romani tel qu'il est utilisé à l'école. Cette question est importante, car elle permet de situer les enjeux de l'enseignement du romani standard à l'école, de mettre en perspective les idéologies et les représentations qui y circulent avec les politiques officielles, mais aussi de comprendre l'attitude des élèves à l'égard de l'apprentissage de cette langue.

L'analyse des rapports existants avec le romani sera opérée sous deux angles. D'une part, il s'agira de comprendre comment les idéologies linguistiques régissent ces rapports et agissent dans la construction des frontières langagières et sociales. D'autre part, il sera question d'étudier les pratiques d'enseignement en classe afin de mettre en lumière le rapport de l'enseignante à l'égard du romani standard. Cette étude est nécessaire pour comprendre la manière dont le romani de l'école, son enseignement et son apprentissage est vécue et ressentie. Les résultats qui en découlent permettront de proposer des dispositifs didactiques adaptés aux besoins et aux intérêts des élèves.

Ce chapitre est constitué de trois parties. Dans un premier temps, il explique le rapport altéritaie des élèves vis-à-vis du romani de l'école. Ce rapport est notamment examiné à travers la construction idéologique du processus de la différenciation langagière, communautaire et confessionnelle avec l'enseignante de romani. La deuxième section traitera des images des élèves sur le romani de l'école²¹². Ces images seront mises en perspective avec celles du romani des élèves. Enfin, la troisième section s'attache à faire émerger le rapport conflictuel entre le romani standard et le romani des élèves en classe. Pour ce faire, les interactions en classe seront étudiées. L'objectif est double, en effet celles-ci mettent en lumière à la fois le rapport des élèves au romani de référence et les politiques linguistiques pratiquées par l'enseignante.

Afin de mieux comprendre le corpus traité dans ce chapitre, un éclairage sur le contexte sociolinguistique de la classe de romani s'avère nécessaire et fait l'objet de l'encadré ci-dessous.

²¹² Pour les différents romanis utilisés dans cette recherche, se référer au Tableau 3, p. 80.

Le contexte sociolinguistique de la classe de romani

Environ la moitié des élèves fréquentant l'*École* parlent romani avec leur famille (leur langue première). De manière générale, ils viennent du Kosovo ou du sud de la Serbie et leurs parlers appartiennent à la variété arli. Pourtant, la première langue de l'enseignante Danijela, d'origine rom, est le serbe. Dans sa famille, c'est la langue serbe qui est parlée. Grâce à sa grand-mère, elle comprend également le gurbet, une variété du romani. Elle a aussi appris le romani standard lors de la formation obligatoire des enseignants de romani en 2016 (cf. *supra*, p. 155). Auprès des élèves à l'école, elle a pu apprendre des notions d'arli. En règle générale, elle parle serbe en classe et ce, pour deux raisons. D'une part, elle ne se sent pas assez compétente pour mener une longue conversation en romani, d'autre part, elle considère qu'il faudrait parler davantage en serbe, car les élèves roms ne maîtrisent pas bien la langue de scolarisation.

Encadré 7 : Contexte sociolinguistique de la classe de romani

1. Rapport altéritaie des élèves au romani de l'école : différenciations langagières/linguistiques, communautaires et confessionnelles

Pour comprendre le rapport au romani de l'école et le processus de différenciation linguistique, langagière et communautaire tel qu'il est opéré par les élèves, je vais mobiliser la notion d'idéologie linguistique²¹³. Rappelons que la pertinence de mobiliser cette notion réside dans le lien étroit qu'elle crée entre le langage, les langues et la société. Pour tenter de saisir ces liens, je vais m'appuyer sur le modèle développé par Susan Gal et Judith T. Irvine (1995)²¹⁴, des chercheuses s'intéressent à la structure des idéologies, mais surtout à leurs conséquences. À l'aide de ce modèle, je peux appréhender la manière dont le rapport au romani de l'école et les différences entre groupes sont perçus, identifiés et construits, mais aussi comment ces derniers jouent un rôle déterminant dans l'assignation des identités et des appartenances. La perception subjective de l'altérité linguistique²¹⁵ participe donc à la construction identitaire des élèves. Si une situation d'apprentissage d'une langue représente une confrontation à l'altérité,

²¹³ La notion d'idéologie linguistique telle qu'elle est utilisée dans cette étude est définie dans le chapitre 1 (cf. *supra*, p. 87).

²¹⁴ James Costa, Patricia Lambert et Cyril Trimaille ont mis à l'épreuve ce modèle dans l'article « Idéologies, représentations et différenciations sociolinguistiques : quelques notions en question » (2012). Les auteurs y analysent la construction idéologique de la différence sur des critères linguistiques et langagiers dans le contexte scolaire français.

²¹⁵ La perception de ce qui est l'autre, de ce qui est différent est toujours subjective, car « c'est dans mes représentations, dans l'interaction et l'action que je rencontre des formes pour moi diverses de l'altérité : altérité interpersonnelle, altérité interculturelle, altérité linguistique, altérité interdisciplinaire ou interpersonnelle, etc. » (Coste et Cavalli, 2015, p. 19).

c'est dans cette rencontre, dans ces rapports spécifiques que l'identité se crée et se recrée²¹⁶. Le processus de subjectivation ou la prise de conscience de soi, de son sujet, de sa personne (Julien, 2015) qui s'opère dès lors met en œuvre des logiques d'assignations identitaires, d'appartenances confessionnelle et communautaire, d'(auto) catégorisations. Il est à retenir ici que l'identité est envisagée :

avant tout comme une entité plurielle plutôt que monolithique, un processus plutôt qu'un objet d'observation fini, et comme fondamentalement dépendante de l'altérité et en particulier comme construite en contraste voire en négatif, en tout cas en contact avec les autres (Girard-Virasolvit, 2015, p. 154).

Pour Irvine et Gal (1995), la création des frontières linguistiques et sociales est opérée par trois processus sémiotiques par lesquels les membres d'une communauté construisent des représentations linguistiques de différenciation : l'iconisation, le gommage et la récursivité fractale. L'iconisation se réfère au fait que les différences linguistiques fonctionnent comme représentations iconiques : un trait linguistique détermine l'essence d'un individu ou d'un groupe social. Par exemple, quand Elizabeta (cf., *infra*, p. 259) identifie la manière de parler de l'enseignante Danijela, et de son groupe, comme un « vrai » romani, un romani sans emprunts au serbe, ce trait linguistique décrit la nature de ce groupe sans prendre en compte une réalité beaucoup plus complexe. Le processus de gommage, quant à lui, sélectionne certaines différences linguistiques comme saillantes et masquent les autres. Il s'agit alors d'une simplification du champ sociolinguistique en rendant des personnes, des phénomènes et des activités invisibles. Pour illustrer ce processus, on peut se référer au discours d'Aldijana (cf. *infra*, p. 273) qui assigne à l'enseignante Danijela l'appartenance au groupe de « vrai » gurbet car elle parle romani. À la différence de Danijela, Aldijana, elle n'est pas une vraie gurbet, simplement parce qu'elle parle serbe à la maison. Pourtant, cette élève masque certains faits : Danijela a le serbe comme L1, elle le parle à la maison comme à l'école. La récursivité fractale implique la projection des oppositions saillantes à un niveau sur d'autres niveaux. Les oppositions à l'intérieur d'un groupe sont donc projetées sur des relations à l'extérieur du groupe et vice versa. Il est important de souligner que ces trois processus n'apparaissent pas

²¹⁶ Je me réfère ici à Paul Ricœur et à son ouvrage *Soi-même comme un autre* (1990). Ce philosophe postule que l'identité n'existe pas sans l'altérité. « Nous avons ensuite annoncé par anticipation le caractère polysémique de l'altérité, lequel, disions-nous, implique que l'Autre ne se réduise pas, comme on le tient trop facilement pour acquis, à l'altérité d'un Autrui » (1990, p. 368).

nécessairement ni dans l'ordre ni simultanément. Ce n'est pas un processus linéaire, au contraire : chacun de ce processus rend possible le suivant.

1.1. Le romani de l'école : une autre manière de parler

Le rapport altéritaire des élèves à l'égard du romani de l'école s'exprime d'abord par leur prise de conscience d'une autre manière de parler. Cette dernière revêt trois facettes. Tout d'abord, les élèves démontrent une attitude de loyauté linguistique (Weinreich, 1953) vis-à-vis du romani familial. Ils sont également conscients que leur romani n'est pas un romani homogénéisé tel que celui de l'école. Enfin, une autre manière de dire réside dans un lexique différent. Voyons maintenant de plus près les manifestations d'une autre manière de parler dans les discours des élèves.

1.1.1. « Ce n'est pas bon pour nous » : attitude de loyauté linguistique

Le romani de l'école n'est pas la langue des élèves, car il s'agit d'une autre manière de dire. Cette situation suscite, à son tour, des difficultés de prononciation. Les propos de mon interlocutrice Aldijana en témoignent :

Chercheuse : dobro / a je l možete da kažete da taj gurbetski koji učite u školi / da je to vaš jezik ?

Aldijana : pa nije naš}

Chercheuse : zašto nije vaš ?

Aldijana: pa zato što na primer mi pričamo drugi jezik i sada ona priča sada na primer drugi / jezik i nije to sada za nas dobro /

Chercheuse : aha / zašto nije dobro ?

Aldijana : pa zato što mi pričamo na primer / *jek plus jek odvaće duj* / i ona kaže / kako ono ?}

Semran: jek XXX}

Aldijana : zaboravili smo /

[...]

Chercheuse : nije ti dobro / a zašto ti nije dobro ?

Aldijana : zato što je to teško kad pričaš « *so keres* » / « *so ćeres* » / a... da nije samo « s » / to bi bilo dobro / kao naš jezik /

Chercheuse : aha bilo bi kao tvoj jezik /

Chercheuse : bon / est-ce que vous pouvez dire que le gurbet²¹⁷ que vous apprenez à l'école c'est votre langue ?

Aldijana : ben ce n'est pas la nôtre /

Chercheuse : pourquoi ce n'est pas la vôtre ?

Aldijana: parce que par exemple nous on parle une autre langue et elle parle une autre et ce n'est alors pas bon pour nous /

²¹⁷ Dans les entretiens, les élèves nomment, quasi systématiquement, le romani de l'école « gurbet » (cf. *supra*, Encadré 2, p. 178). Il s'agit de l'appellation véhiculée par leur enseignante (cf. *infra*, p. 265). Dans les entretiens, j'ai réutilisé le terme employé par mes interlocuteurs.

Chercheuse : bon / et pourquoi ce n'est pas bon ?

Aldijana : ben parce que nous on parle par exemple *jek jek odvaće duj* / et elle dit / comment ?

Semran: jek XXX/

Aldijana : on l'a oublié /

[...]

Chercheuse : ce (le romani de l'enseignante) n'est pas bon pour toi et pourquoi ce n'est pas bon ?

Aldijana : parce qu'il est difficile quand tu dis « *so keres* » « *so éeres* » et... s'il n'y avait pas eu de « s » / cela aurait été bon / comme notre langue /

Chercheuse : bon ce serait comme ta langue /

(cf. Annexe 3, EdG 10, TdP 348-360, p. 177)

La logique à l'œuvre dans ce pan de discours est très intéressante. Le processus de différenciation est opéré par la mise en frontière entre le romani de l'école et celui des élèves. Cela s'illustre dans l'emploi des déictiques personnels « nous » s'opposant à « elle », constamment réactualisés dans le propos d'Aldijana. Le jugement négatif (« ce n'est alors pas bon pour nous », « il est difficile quand tu dis ») renforce également la distinction et l'éloignement de la langue de l'enseignante. Toutefois, Aldijana ouvre la voie à une renégociation possible : si le verbe à la deuxième personne ne se terminait pas par « s », l'identification à cette langue serait possible.

Le romani de l'école, autre que celui des élèves, est aussi ressenti comme du mauvais romani. Comme argument, Aldijana avance une autre manière de dire. Mais pourquoi une autre façon de parler n'est-elle pas bonne pour les élèves ? La réponse n'est-elle pas à chercher du côté de la fonction affective de la langue maternelle ? L'étude de Monique De Mattia-Viviès (2018) nous donne quelques pistes prometteuses. Si l'apprentissage d'une langue (de l'école ou de l'étrangère) suppose la perte, au moins partielle, de la langue maternelle, Aldijana évoque-t-elle ici la difficulté d'accepter cette séparation ? Qu'est-ce qui se joue entre la langue de l'intérieur, de la famille, et la langue de l'extérieur²¹⁸, celle de l'école ? Pour y répondre, il faut remonter au moment de l'entrée de l'enfant dans le langage. En effet, cette dernière est marquée par la séparation de l'enfant de sa mère. Toutefois, cette relation fusionnelle entre l'enfant et la mère est constamment retrouvée dans l'entremise de la langue maternelle. La langue maternelle est ainsi un lieu de l'affect, du souvenir, du désir. Il s'agit d'une langue des siens (Kristeva, 2014), d'une langue de l'intérieur, d'une langue à demeure²¹⁹ (Crépon, 2005). Charles Melman, psychanalyste, évoque également un « lien très particulier, très étrange qui

²¹⁸ Les concepts de langue de l'intérieur (de la maison) et de l'extérieur (notamment de l'école) sont développés par Marie-Rose Moro (2014). Présentation disponible en ligne, URL : <https://urlz.fr/nJmq> [consulté le 7 février 2022].

²¹⁹ Marc Crépon associe la langue maternelle à la langue à demeure, car il s'agit de la langue parlée dans le cercle intime, dans la famille, à la maison. Cette notion se rapproche de celle de Marie-Rose Moro « langue de l'intérieur ».

nous lie à la langue maternelle » (1995, p. 250). Ainsi, accepter la langue de l'école, celle de l'extérieur, signifie aussi de se séparer partiellement de la langue de l'affect, car deux légitimités entrent en conflit : celle de l'affect et celle du social. D'une part, l'enfant parle la langue des siens, car, au contraire, il risque de perdre la légitimité des siens. Il s'agirait d'une sorte de trahison. D'autre part, l'enfant parle la langue de l'école dans la classe, mais pas la langue des siens, car il n'y sera plus légitime. En affirmant que le romani de l'école n'est pas bon pour eux, puisqu'ils parlent différemment, Aldijana, exprime-t-elle alors l'affect envers sa langue maternelle et la fidélité aux siens ? Uriel Weinreich (1953) parle dès lors d'une attitude de loyauté linguistique. Selon ce linguiste, il s'agit d'un état d'esprit dans lequel une langue, par rapport à d'autres, occupe une place très importante sur l'échelle des valeurs d'une personne ou d'un groupe²²⁰. L'origine d'une telle attitude réside, comme on l'a vu, dans l'attachement à la langue des siens, un sentiment inhérent à tout l'être humain. Tout ce qui s'écarte de cette langue apprise dans le cadre familial est à repousser. Or, les caractéristiques personnelles font que chacun va répondre différemment à ce phénomène.

Néanmoins, il n'est pas question seulement d'une autre manière de dire, mais aussi de la difficulté ressentie lors de la prononciation. Pour illustrer cela, Aldijana évoque l'exemple de l'expression : « So keres ou so céres ?²²¹ » (Qu'est-ce que tu fais ?) en romani de l'école et « So cere ? » en romani des élèves. Ici, la terminaison de la deuxième personne au singulier du verbe « kerel » (faire), « es » au lieu de « e », est perçue comme une autre langue et donc comme un obstacle dans l'acte de parler. Pourquoi cet écart minimal entre la forme standard et la variété familiale représente-t-il une difficulté ? Les sons ne sont pas seulement des éléments constitutifs du langage, mais aussi des productions corporelles. Hossain Bendahman, psychanalyste, remarque avec justesse que lors de la prononciation des phonèmes de différentes langues, on sent notre corps vibrer autrement (2003, p. 88). Bien qu'il ne s'agisse pas ici de langues différentes d'un point de vue linguistique, et par ailleurs des sons, un léger écart phonétique perçu par Aldijana dans l'expression « So keres/céres » fait que son corps n'accepte pas cette façon de dire. La réponse est donc plutôt à chercher du côté psychoaffectif.

²²⁰ Il est important d'indiquer ici qu'Uriel Weinreich introduit ce terme dans le cadre de ses travaux sur les contacts de langues en s'appuyant sur la notion de nationalisme. L'importance accordée à une langue, au point de la défendre, réside dans le rôle identitaire de la langue. Ainsi, pour conserver leur identité et pour survivre, les communautés linguistiques défendent leur langue. Le contexte dans lequel Uriel Weinreich emploie ce terme diffère, certes, de ce qui est décrit ci-dessus, mais l'idée reste la même.

²²¹ Il est utile aussi de rappeler qu'en romani standard, à l'écrit, la forme « so keres » est privilégiée. Toutefois, dans certaines variétés, le « k » initial ou médian devant les voyelles « i » ou « e » se prononce comme « c » et cette modification phonétique est autorisée à l'oral (Koko, 2016).

1.1.2. « Nous, on parle quelque chose comme serbe » - « Eux, ils parlent un vrai romani »

L'altérité linguistique exprimée par les élèves recouvre également le fait que ces derniers sont conscients qu'ils ne parlent pas un romani homogénéisé institué politiquement. Les frontières de leur langue sont poreuses et témoignent d'un contact avec le serbe. Au contraire, l'enseignante de romani, quant à elle, parle un romani homogène, un vrai romani. Les propos d'Elizabeta et Leontina sont éclairants à cet égard :

- Chercheuse : a koja je razlika ? šta je različito ? šta se menja ? [...]
Elizabeta : mi pričamo kao neko srpsko}
Chercheuse : a šta}
Elizabeta : a oni pričaju nešto drugo / pravo romsko}
Chercheuse : oni pričaju}
Elizabeta : a mi ne pričamo pravo romsko
Chercheuse : a kako aha (dajem reč Leontini)
Leontina : malo srpsko malo romsko
Chercheuse : aha vi pričate malo srpsko / malo romsko / a šta si rekla Elizabeta / da ona priča PRAVI romski
Elizabeta : DA
Chercheuse : a šta je to po tebi / pošto ja ne znam baš romski / ne razumem / šta je to pravi romski ?
Elizabeta : meni je pravi romski šta nastavnica priča / tako neke reči koje mi ne znamo / pravilne neke reči}
Chercheuse : pravilne ?
Elizabeta : da / a mi ne pričamo pravilne reči romske}
Chercheuse : a kakve su to pravilne ?}
Elizabeta : na primer mi kažemo za metlu „metla” / a oni kažu „šuladi”
Chercheuse : dobro
Elizabeta : za biciklu kažu „točku” / a mi ne kažemo „točku” nego „biciklu”}
- Chercheuse : et quelle est la différence ? qu'est-ce qui change ?
Elizabeta : nous on parle quelque chose comme serbe}
Chercheuse : et que}
Elizabeta : et eux ils parlent quelque chose d'autre / un vrai romani}
Chercheuse : ils parlent}
Elizabeta : et nous on ne parle pas le vrai romani
Chercheuse : et comment (je donne la parole à Leontina)
Leontina : un peu de serbe un peu de romani
Chercheuse : vous parlez donc un peu de serbe / un peu de romani/et qu'est-ce que tu as dit Elizabeta / elle [enseignante de romani] parle un VRAI romani
Elizabeta : OUI
Chercheuse : et qu'est-ce que c'est selon toi / car je ne connais pas bien le romani / je ne comprends pas / qu'est-ce que c'est un vrai romani ?
Elizabeta : pour moi le vrai romani c'est ce que l'enseignante parle / certains mots que nous on ne connaît pas / les mots corrects }
Chercheuse : corrects ?
Elizabeta : oui / et nous on ne parle pas de manière correcte les mots romani}
Chercheuse : et ils sont comment ces mots corrects ?}
Elizabeta : par exemple on dit pour metla « metla » /et eux ils disent « šuladi »
Chercheuse : bon
Elizabeta : pour le vélo ils disent « točku » / et nous on ne dit pas « točka », mais « bicikla »}
(cf. Annexe 3, EdG 9, TdP 225-247, p. 163)

Cet extrait est très riche, car il met en évidence non seulement le processus de différenciation entre la catégorie des élèves et de l'enseignante et leurs manières respectives de parler, mais aussi, il nous fournit la conception idéologique du romani de l'école par les élèves.

Comment le processus de différenciation se construit-il discursivement ? En mobilisant les déictiques « nous » et « ils », Elizabeta instaure une mise en frontière entre les élèves et l'enseignante/l'école/la communauté de l'enseignante qui est légitimée par la différence de façons de parler (« nous on parle quelque chose comme serbe » - « eux ils parlent un vrai romani »). Cette altération radicale se cristallise dans un enchaînement du déictique « nous » et la négation « nous ne parlons pas un vrai romani / de mots romani corrects » dans le mouvement discursif d'Elizabeta. S'y ajoutent également les qualités contrastives de deux variétés : les mots corrects/les mots incorrects. Mon interlocutrice construit ainsi la différence tout en recourant au processus de l'iconisation²²². C'est comme si un trait linguistique décrivait la nature ou l'essence d'un groupe. Ainsi, la manière de parler de l'enseignante de romani et de sa communauté (d'appartenance sociale/culturelle ou professionnelle) est identifiée à un vrai romani, à un romani sans emprunts, ce qui est en réalité beaucoup plus complexe. Elizabeta a donc réduit la façon de parler de l'enseignante et de son groupe à la situation de classe, en évacuant d'autres situations de communication possibles, mais aussi l'historicité, notamment langagière, de chaque membre du groupe. Il est utile d'indiquer que même en classe, l'enseignante recourt à différentes variétés, à savoir aux mots romani d'origine serbe, et que dans les manuels, on peut aussi relever des mots ayant la même forme qu'en serbe (p. ex. škola - l'école). Ce masquage correspond au procès de gommage, car Elizabeta a simplement ignoré ces pans de réalité afin de donner une vision unifiée de la manière de parler de l'enseignante et de maximiser les différences entre l'enseignante/l'école et les élèves.

Intéressons-nous maintenant aux conceptions du romani de l'école et celui des élèves exprimées par mes interlocutrices dans le même extrait. Elizabeta qualifie son romani de « quelque chose comme serbe ». Leontina quant à elle précise que les élèves parlent un peu serbe et un peu romani. Il s'agit donc d'un mélange qui est en opposition avec le romani de l'école/de l'enseignante caractérisé comme un vrai romani. La pureté de cette langue est incarnée dans les mots corrects, ceux de romani, que les élèves ne connaissent pas. Ainsi, pour désigner « metla » (le balai), les élèves recourent au terme serbe alors que l'enseignante utilise

²²² Pour rappel, cette dernière est un procédé sémiotique qui fait fonctionner les différences linguistiques comme des représentations iconiques de contrastes sociaux de groupes (Irvine et Gal, 1995).

le mot romani « šuladi ». Il en va de même pour « bicikla » (le vélo) qui est emprunté au serbe. L'enseignante, quant à elle, emploie le terme « točku ». En posant cette binarité entre les mots corrects et incorrects, Elizabeta instaure une hiérarchisation entre le romani de l'école et des élèves. On peut remarquer que cette conception du romani de l'école fait écho aux discours des intellectuels roms. Le romani standard doit être libéré de tout contact avec les langues environnantes et doit donc témoigner d'une « pureté » et d'une authenticité. On peut émettre l'hypothèse que les élèves se sont appropriés ces discours émis via l'enseignante de romani ou via les promoteurs de l'apprentissage du romani à l'école. Cela appuie l'idée de Cécile Canut *et al.* qu'« il est impossible de concevoir la subjectivité en dehors des discours antérieurs : elle réside précisément dans le jeu entre ces différents discours et les différentes formations idéologiques » (2018, p. 88).

Cette perception du romani de l'école comme une vraie langue rejoint celle d'un autre élève de 4^e classe. Cette fois-ci, les discours relèvent la conception de pureté couplée avec celle d'origine. Attardons-nous sur les propos de Šaban pour le comprendre de plus près :

Chercheuse : dobro / a Šabane ti si rekao da vi pričate prljavi jezik
Šaban : ne / ja pričam čisti / nego mislim da NAŠ jezik je prljav / a njihov je čist
Chercheuse : a koji... je l vi pričate isti ili ne ?
Dajana : ne / mi smo brat i sestra
Chercheuse : XXX u odnosu na jezik koji učis u školi? koji ti je jezik prljav / a koji čisti ?
Šaban : pa NAŠ JEzik je prljav /
Chercheuse : VAŠ jezik je prljav }
Šaban : a onaj gurbetski on nije prljav /
Chercheuse : aha ovaj koji učite u školi }
Šaban : to je nastalo iz indije i ONI su to rekli to « *kandji* »
Chercheuse : dobro /
Šaban : oni su prvo rekli / pa posle mi
Dajana : ne /
Chercheuse : znači ti ne misliš kao Dajana ? misliš da je vaš jezik prljav / a da je u školi koji učite čist ?
Šaban : da /
Chercheuse : je l možeš samo da mi kažeš šta je to prljavo ? da mi objasniš ?
Šaban : tu je prljavo naš jezik /
Chercheuse : a je l možeš samo da mi objasniš šta to znači ? kako ? šta misliš kad kažeš „prljav jezik” ? kako je prljav ?
Šaban : nije pravi jezik /
Chercheuse : nije PRAVI jezik / nije PRAVI jezik/ a zašto? u kom smislu nije pravi ? šta po tebi / šta ti misliš / šta po tebi nije pravo u tvom jeziku koji pričaš ? (tišina) a kakav je jezik koji učis u školi ? kod nastavnice ? kakav je taj jezik ?
Šaban : čist
Chercheuse : a šta je po tebi čisto ?
Šaban : pa kad oni kažu / kad ona čita MI to NE RAZumemo /

Chercheuse : bon / et Šaban tu as dit que vous parliez une langue sale
Šaban : non / moi je parle une langue pure / mais je pense que NOTRE langue est sale et la leur est pure /

Chercheuse : et quelle... est-ce que vous parlez la même langue ou pas ?
Dajana : non / nous on est le frère et la sœur /
Chercheuse : par rapport à la langue que tu apprends à l'école ? quelle langue qualifies-tu de sale et quelle langue de pure ?
Šaban : NOTRE LANGUE est sale /
Chercheuse : VOTRE langue est sale /
Šaban : et celle de gurbet / elle n'est pas sale /
Chercheuse : bon / celle que vous apprenez à l'école
Šaban : ça vient d'inde et EUX (communauté de l'enseignante) / ils ont dit ça « *kandji* » /
Chercheuse : bon /
Šaban : ils l'ont dit premièrement / puis nous /
Dajana : non /
Chercheuse : donc tu ne penses pas comme Dajana ? tu penses que votre langue est sale et que la langue que vous apprenez à l'école elle est pure ?
Šaban : oui
Chercheuse : est-ce que peux me dire ce qui est sale là ? est-ce que tu peux m'expliquer ?
Šaban : ce qui est sale là / c'est notre langue /
Chercheuse : est-ce que tu peux expliquer ce que cela veut dire ? comment ? qu'est-ce que tu penses quand tu dis « une langue sale » ?
Šaban : ce n'est pas une vraie langue /
Chercheuse : ce n'est pas une VRAIE langue / ce n'est pas une VRAIE langue / et pourquoi ? (silence)
et la langue que tu apprends chez l'enseignante / elle est comment ? chez l'enseignante ? elle est comment cette langue ?
Šaban : pure /
Chercheuse : et qu'est-ce qui est pur selon toi ?
Šaban : quand ils disent quelque chose / quand elle lit / NOUS on NE COMprend pas ça /
(cf. Annexe 3, EdG 4, TdP 224-246, p. 116)

Dans ce pan de discours, Šaban oppose le romani de l'école et le sien en mobilisant des critères évaluatifs : « notre langue est sale » — « la leur est propre ». Ce faisant, il pose clairement les frontières non seulement entre les langues, mais aussi entre les élèves et l'enseignante et sa communauté en recourant aux adjectifs possessifs « notre » et « leur ». En effet, au constat qu'ils parlent une langue sale, Šaban contredit son propos tout en avançant que lui, il parle une langue pure. Mais, il pense quand même que leur langue est sale. D'où vient cette dimension contradictoire de la langue des élèves ? Comment cette langue pourrait-elle être en même temps « pure » et « sale » ? Pourrait-on analyser cet aspect à travers la dimension personnelle et affective d'une part et d'autre part l'appropriation d'un discours politique ? Le romani des élèves est-il une langue pure malgré le discours qui circule ?

La pureté du romani de l'école porte, selon Šaban, sur son origine indienne. Mon interlocuteur fait jouer ici sa mémoire discursive en réactivant ce qui pourrait être énoncé comme fantasme de l'origine. Le parallèle qu'il établit révèle un imaginaire de pureté originelle dont la source est à chercher dans les discours des intellectuels roms. Ces derniers, afin de revaloriser leur ethnie à la suite de l'assimilation et l'exclusion, tentent d'apporter la preuve de leur origine et de la langue romani à partir des années 1960 (Canut, 2011). La standardisation du romani va de pair par la nécessité de lui redonner une origine, une authenticité et une qualité

de « vraie » langue, qui a été compromise sous l'influence du contact des mots de « Gadjé ». Cette langue authentique est digne de rivaliser avec les langues européennes.

Il existe bel et bien un riche fonds de lexèmes romani autochtones (à ce jour déjà plusieurs milliers de racines, donnant à leur tour des milliers de dérivés – alors que certaines langues européennes ont commencé leur carrière avec deux mille). Ce fonds permet de rendre avec précision et expressivité une très large gamme d'idées et de sentiments. Certes les locuteurs y parviennent avec d'autant plus de mal qu'ils ont oublié une plus grande partie de la langue, mais ceci n'est qu'une preuve *a contrario* des capacités de celle-ci » (Courthiade, 2005, p. 28, cité par Canut, 2011, p. 67).

À ce romani « pur » s'oppose le romani « sale » des élèves. Cette image réfère à la langue qui ne serait pas celle des origines et qui donc n'est pas la vraie. Même si Šaban ne développe pas ce qu'il entend par là, il met en avant l'idée que la pureté du romani de l'école réside aussi dans une autre manière de dire, dans la différence et par ailleurs, dans l'incompréhension. Pourrait-on dire que cet adjectif « sale » assigné au romani des élèves renvoie à sa dimension hétérogène et dialectale ? Il est difficile de le dire.

En revanche, Dajana contredit les propos de Šaban. Selon cette élève, le romani qu'elle parle, c'est un romani « pur » à la différence de celui de l'enseignante qui est « sale ». La pureté se reflète dans une autre manière de parler, à un parler différent.

Chercheuse : je l možete da mi objasnite ? šta je / kakav je to čist romski ?

Šaban : mi kažemo „so ćerea” a oni kažu „so kerea”

Chercheuse : dobro }

Dajana : ne / oni kažu „so ćeremo” / a mi „so ćerea” / mi }

Šaban : mi kažemo čisti aaa mi kažemo čisti / a oni

Chercheuse : dobro }

Dajana : mi kažemo drugačije / a oni nekako drugačije nešto

Chercheuse : i je l možete da mi objasnite kad kažete „čisti romski” kako je to „čisto”? je l možete da mi objasnite šta znači to za vas čisto?

Dajana : aaa...

Chercheuse : kad kažete da je to čisti romski / šta je to ?

Dajana : nije / nije / nije kao / ono gurbetski /

Chercheuse : nije isti jezik ?

Dajana : da / mi pričamo čisti / a to znači čisti da }

Šaban : oni pričaju čisti / a mi prljavi

Chercheuse : ko sad priča čisti / a ko prljavi ?

Dajana : prljavi pričaju bugari... ne bugarski... ovo... srp }

Šaban : XXX

Chercheuse : gurbetski ?

Dajana : e / da

Chercheuse : dobro / da vidimo Dajana za tebe / šta si ti htela da mi kažeš / da mi objasniš to čisto / šta znači to za tebe kad kažeš to je „čisti” / a oni ne pričaju „čisti” jezik ?

Dajana : pa... oni pričaju nešto drugačije / i zato mi kažemo što pričamo mi za čisti... mi pričamo drugačije i zato mi nazivamo taj jezik čisti

Chercheuse : čist / zato što ne pričate isto

Dajana : da

Chercheuse : est-ce que vous pouvez me l'expliquer ? il est comment ce romani pur ?
Šaban : nous on dit « *so ćerea* » et eux ils disent « *so kerea* » /
Chercheuse : bon /
Dajana : non / ils disent « *so ćeremo* » et nous « *so ćerea* » /
Šaban : nous disons proprement / nous parlons proprement (une langue pure ?) et eux...
Chercheuse : bon /
Dajana : nous on dit différemment et eux ils disent quelque chose de différent /
Chercheuse : est-ce que vous pouvez m'expliquer quand vous dites « un romani pur » il est comment « pur » ?
Dajana : euh...
Chercheuse : quand vous dites que c'est un romani pur / qu'est-ce que c'est ?
Dajana : ce n'est pas / ce n'est pas comme celui de gurbet /
Chercheuse : ce n'est pas la même langue ?
Dajana : oui / nous on parle romani pur et cela signifie que }
Šaban : eux ils parlent romani pur et nous romani sale /
Chercheuse : qui parle un romani pur et qui un romani sale ?
Dajana : les bulgares parlent le romani sale... pas bulgares...
Šaban : XXX
Chercheuse : le gurbet ?
Dajana : eh oui /
Chercheuse : bon / voyons Dajana pour toi / qu'est-ce tu voulais me dire / tu peux m'expliquer ce pur ? qu'est-ce que cela veut dire pour toi quand tu dis c'est « pur » et eux ils ne parlent pas une langue « pure » ?
Dajana : ben... ils parlent différemment et c'est pour ça que nous on dit que nous parlons purement... nous / on parle différemment et c'est pour ça qu'on dit que cette langue est pure /
Chercheuse : c'est pur parce que vous ne parlez pas de la même manière ?
Dajana : oui /
(cf. Annexe 3, EdG 4, TdP 201-223, p. 116)

Il est important d'indiquer ici que le terme « *ćist* » employé par Dijana peut renvoyer à un mot en romani des élèves²²³. Ce mot, qui est un emprunt du serbe, peut signifier « *ćist* » (pur), comme en serbe, mais aussi « *jasan* » (clair). Si on accepte cette deuxième signification, Dajana ne parle-t-elle pas alors de l'incompréhension du romani de l'école ?

Cette représentation d'un romani pur de Dajana se rapproche de la perception des élèves de la 2^e classe. Pour Elvira, leur manière de parler est claire, car l'enseignante ne prononce pas les mots ou ne les dit pas de la même façon. Cet aspect altéritaie provoque de l'incompréhension chez les élèves tout en permettant de qualifier la prononciation de l'enseignante d'incorrecte.

Chercheuse : vi pričate komplikovano / a ona ne priča čisto /
Elvira : da /
Samir : da /
Chercheuse : ne priča čisti romski ?
Elvira : DA / a MI ČISTI /
Chercheuse : a vi pričate ČISTI romski / a je l možeš Elvira da mi kažeš kakav je to romski ?

²²³ Un rappel s'impose ici. Mes interlocuteurs s'expriment en serbe. Toutefois, lors des retranscriptions et de l'analyse des entretiens, j'ai remarqué qu'ils utilisent des mots serbes, mais qui, en leur variété, ont un autre sens, ce qui peut rendre leur propos ambigu.

Elvira : pa...
Chercheuse : kakav je to vaš ?}
Elvira : pa čisti / kao kažeš... sve čisto... ne lako da kažeš (nasmejala se)
Chercheuse : je l možeš da daš neki primer / da mi objasniš pošto ja ne znam baš dobro romski / da mi kažeš kažeš kako / šta misliš ČISTO ?
Elvira : evo / pa ČISTO je kad ONA priča nešto na ROMSKOM i nije TAČNO pošto nešto ovako radi ovako "rrrrr" nešto}
Chercheuse : aha / ona malo drugačije izgovara}
Elvira : da / a ja ne razumem nju}
Samir : isto i ja / dva puta je nisam razumeo}
Elvira : ona kaže „HLEB” / ona ona / nas kaže slovi i „kako se kaže hleb?” / mi kažemo...
Samir : „maro”}
Elvira : „maro” a ona kaže „mangro” /

Chercheuse : vous parlez de manière complexe et elle (enseignante) ne parle pas purement ?
Elvira : oui /
Samir : oui /
Chercheuse : elle ne parle pas un romani pur ?
Elvira : OUI / et NOUS (parlons) un romani PUR /
Chercheuse : et vous vous parlez un romani PUR / et est-ce que tu peux me dire Elvira / il est comment ce romani ?
Elvira : ben...
Chercheuse : il est comment le vôtre ?
Elvira : ben / il est pur / c'est comme tu dis... tout est pur... ce n'est pas que tu dis facilement (elle a souri)
Chercheuse : est-ce que tu peux me donner un exemple ? tu peux m'expliquer parce que je ne connais pas très bien le romani ? tu peux me dire comment / qu'est-ce que tu penses quand tu dis PUREMENT ?
Elvira : par exemple / PUR c'est quand ELLE dit quelque chose en ROMANI et que ce n'est pas CORRECT / car elle fait quelque chose comme « rrrrr » /
Chercheuse : oui / elle prononce un peu différemment /
Elvira : oui / et moi je ne la comprends pas /
Samir : c'est pareil pour moi / je ne l'ai pas comprise deux fois /
Elvira : elle dit « LE PAIN » / elle nous demande « comment on dit le pain » ? nous on dit...
Samir : « maro »
Elvira : « maro » et elle dit « mangro » /
(cf. Annexe 3, EdG 3, TdP 326-342, p. 109)

1.1.3. Un lexique différent

La différence se manifeste d'abord dans la dénomination. Si les élèves sont, de manière générale, d'accord qu'en classe de romani, il s'agit d'une autre langue, c'est que cette langue n'est pas le romani, mais le gurbet. Dans la quasi-totalité des entretiens de groupe menés avec les élèves de 4^e classe, mes interlocuteurs désignent spontanément le romani de l'école comme « gurbet », une variété de romani, alors que selon eux, eux ils parlent romani. Pour l'illustrer, mobilisons l'extrait suivant :

Chercheuse : (koji jezik učite) kod nastavnice romskog ?
Anita : romski /
Chercheuse : to je isti romski koji vi pričate ?
Dijana : pa nije BAŠ isti}
Mirveta : da /

Chercheuse : dobro /
Dijana: ona priča drugi jezik}
Mirveta : < ? *čobanija* >
Chercheur : ona priča drugi jezik / a koji je to jezik ?
Dijana : gurbetski}
Mirveta : da}
Remzija : gurbetski /
Chercheur : gurbetski /
Mirveta : mi kažemo „*mangro*” / ne ona kaže „*mangro*” / a mi kažemo „*MARO*” /
Anita : „*MARO*” da /
Mirveta : to nije isto /

Chercheuse : (quelle langue vous apprenez) chez l'enseignante de romani ?
Anita : romani /
Chercheuse : c'est le même romani que vous parlez ?
Dijana : ce n'est pas TOUT À FAIT pareil}
Mirveta : oui /
Chercheuse : bon /
Dijana: elle parle une autre langue /
Mirveta : <? *čobanija* >

Chercheuse : elle parle une autre langue / et c'est quelle langue ?
Dijana : le gurbet /
Mirveta : oui /
Remzija : le gurbet /
Chercheuse : le gurbet /
Mirveta : nous on dit « *mangro* » / non elle dit « *mangro* » et nous on dit « *MARO* » /
Anita : « *MARO* » oui /
Mirveta : ce n'est pas pareil /
(cf. Annexe 3, EdG 7, TdP 221-236, p. 136)

Une remarque s'impose ici. L'enseignante a elle-même véhiculé cette appellation « gurbet ». En effet, selon elle, il n'existe pas de romani standard comme c'est le cas pour le serbe (le serbe standard enseigné à l'école). Danijela m'a dit que le gurbet était enseigné lors de la formation des enseignants de romani. Les responsables de la formation, les professeurs, parlent cette variété. Cette représentation entre en contradiction avec celle exprimée par mon interlocuteur Samir, qui est l'un des organisateurs du séminaire. Il m'a clairement indiqué que les participants avaient étudié le romani standard. Cette image de Danijela montre donc la fragilité du projet de la standardisation du romani en Serbie, ce que l'on a déjà pu constater dans le chapitre 3 (cf. *supra*, p. 165). En revanche, la dénomination du romani de l'école comme « gurbet » par les élèves pourrait s'expliquer par l'identification de cette langue à l'enseignante et sa communauté. En effet, Danijela appartient à la communauté gurbet et dans sa famille proche, c'est la variété gurbet qui est parlée²²⁴.

²²⁴ Il est utile de rappeler ici que le serbe est la langue première de Danijela. Ses parents ne lui ont pas transmis le romani, plus précisément la variété gurbet, mais elle la comprend.

La mise en frontière entre deux variétés par le biais du processus de catégorisation « romani » - « gurbet » s'explique pour les élèves, par l'importance des mots différents. Cette variation lexicale revêt plusieurs facettes. Elle s'exprime d'une part par une variation au niveau phonétique. C'est le cas de « maro » (le pain) avancé dans l'extrait ci-dessus. Pour désigner le pain, les élèves utilisent le terme « maro » alors qu'en variété gurbet, on dit « mangro²²⁵ ». Il peut s'agir aussi de l'emploi d'un autre mot romani pour nommer un même signifiant. Dans ce cas, les élèves parlent de la variété dialectale comme dans l'extrait suivant :

Chercheuse : a što se tiče jezika koji vi učite u školi / i onog koji vi pričate }
Dajana : nije isti
Chercheuse : nije isti / a šta se tu menja ?
Dajana : pa reči / oni kada pričaju gurbetski / oni ne kažu „idem idem” / nego „*delem delem*”
/ i ima različite reči koje se }
Šaban : mi kažemo „*đava đava*” / oni kažu „*delem delem*” /
Chercheuse : reči se menjaju / je l ima još nešto što je različito ?
Šaban : pa samo reči /
Chercheuse : samo reči /

Chercheuse : et en ce qui concerne la langue que vous apprenez à l'école et celle que vous parlez ?
Dajana : ce n'est pas la même /
Chercheuse : ce n'est pas la même / et qu'est-ce qui change ?
Dajana : ben les mots / eux / quand ils parlent gurbet / ils ne disent pas « idem idem » (je vais je vais)
/ mais « *delem delem* » et il y a des mots différents qui }
Šaban : nous on dit « *đava đava* » / et eux ils disent « *delem delem* » /
Chercheuse : les mots changent / est-ce qu'il y a encore quelque chose qui est différent ?
Šaban : juste les mots /
Chercheuse : juste les mots /

(cf. Annexe 3, EdG 4, TdP 254-261, p. 117)

Enfin, la différence peut résider dans l'emploi des mots serbes par les élèves. Ces derniers mobilisent le plus souvent les mots « kruška » (la poire en romani des élèves, mot emprunté au serbe) et « ambrol » (en romani de l'école) pour m'expliquer la différence du vocabulaire dans ces deux variétés.

1.2. Le romani de l'école et l'étrangeté

Le rapport altérité des élèves vis-à-vis du romani de l'école ne se traduit pas seulement par une autre manière de parler. Les discours des élèves laissent l'impression qu'un sentiment d'étrangeté s'installe en classe par rapport au romani de l'école. C'est cet aspect qui sera abordé dans cette sous-section.

²²⁵ Il faut préciser ici que dans les manuels, c'est la forme « manro » qui figure. L'enseignante utilise donc ce mot dans la variété de gurbet, pas celui qui figure dans le manuel à savoir en romani standard.

1.2.1. « Ce n'est pas notre langue »

Contrairement à la langue maternelle qui est une langue familière et familiale, une langue de la familiarité (Crépon, 2005), les élèves témoignent d'un sentiment d'extranéité au sujet du romani de l'école. En classe, cette étrangeté se manifeste sous forme d'une non-reconnaissance du romani de l'école en tant que langue des élèves. Ainsi, dans un cours avec les élèves de 4^e classe, l'enseignante travaille sur l'hymne rom *Gelem gelem*²²⁶. L'objectif est de traduire le poème en serbe. Dès le début, une discussion vivante porte sur le titre et le premier vers, car les élèves ne comprennent pas le verbe « gelem » (je pars). Après avoir expliqué sa signification et avoir échangé avec les élèves sur le verbe dans leur parler, « đava », l'enseignante passe au premier vers. C'est en observant le poème au tableau qu'Ismet interroge la langue de l'hymne.

Danijela : šta znači ovo „idem idem” / „*đelem đelem lungone drumenca*”

Élève 1 : „*đava đava*”

Danijela : dobro „idem idem” / znači *đelem đelem* ili *đava đava* to znači idem idem /

Ismet : učiteljice / a koji je ovo}

Sanela : koje to}

Danijela : ŠTA koje ? to je}

Ismet : jezik}

Danijela : ROmska himna}

Ismet : da jezik}

Danijela : pa to je ROmski jezik / ali vi ne pričate neke reči tako /

Ismet : ja ne znam *đelem đelem*}

Élève 2 : ja TO nisam ni ZNAO /

Danijela : PA TAKO je kod svih roma / himna se zove *đelem đelem* / ne može *đava đava* kad je *đelem đelem*

Danijela : qu'est-ce que cela veut dire « je vais je vais » / « *đelem đelem lungone drumenca* » ?

Élève 1 : *đava đava* /

Danijela : bon / « je vais je vais » / donc « *đelem đelem* » ou « *đava đava* » / cela veut dire « je vais je vais » /

Ismet : madame / c'est laquelle ?

Sanela : c'est quoi ?

Danijela : c'est QUOI cela ? c'est

Ismet : la langue ?

Danijela : l'hymne rom /

Ismet : oui la langue /

Danijela : c'est la langue romani / mais vous ne dites pas certains mots de cette façon /

Ismet : je ne sais pas « *đelem đelem* » /

Élève 2 : je ne LE SAVAIS PAS /

Danijela : C'EST COMME ÇA chez tous les roms / l'hymne s'appelle *đelem đelem* / on ne peut pas dire *đava đava* /

(cf. Annexe 3, cours 7_2019_extrait 2, p. 48)

²²⁶ Il est à noter que la graphie « Đelem Đelem » figure au tableau. En effet, dans certaines variétés romani, dont le gurbet (variété de l'enseignante), le son [g] devant le son [e] change en « đ ». On appelle cette phénomène la palatalisation. Toutefois, c'est la graphie « g » qui est recommandée à l'écrit. Dans le manuel pour la 3^e classe, la graphie suit la norme adoptée « Gelem gelem ».

Ce sentiment d'étrangeté se manifeste aussi au niveau symbolique. Le romani des élèves représente un symbole identitaire, un symbole d'appartenance. Dans cette optique, dans son témoignage, Elizabeta instaure une dualité entre ses mots et les mots de la langue de l'école :

Chercheuse : dobro / a Elizabeta / šta bi ti rekla / koji je tvoj jezik ?
Elizabeta : romski
Chercheuse : a jezik koji učiš kod nastavnice ?
Elizabeta : ne (odsečno) /
Chercheuse : a zašto to nije tvoj jezik ?
Elizabeta : zato što moje reči (su) MOJE REČI / a ta REČ nije moja /
Chercheuse : to nisu tvoje reči /

Chercheuse : bon / Elizabeta / qu'est-ce que tu dirais / quelle est ta langue ?
Elizabeta : le romani /
Chercheuse : et la langue que tu apprends chez madame ?
Elizabeta : non (de manière sèche) /
Chercheuse : et pourquoi ce n'est pas ta langue ?
Elizabeta : parce que mes mots (sont) MES MOTS et ce MOT ce n'est pas le mien /
Chercheuse : ce ne sont pas tes mots /
(cf. Annexe 3, EdG 9, TdP 322-328, p. 165)

Dans ce pan de discours, Elizabeta annonce d'abord la non-identification au romani de l'école par la manière d'exprimer l'adverbe de négation « non ». Il s'agit d'un ton sec, ce qui nous laisse penser que cette réponse ne supporte pas de remise en cause. Mon interlocutrice établit ensuite une distance avec la langue de l'école en recourant à la répétition de l'adjectif possessif « mes » (mes mots) et à la négation couplée avec l'adjectif démonstratif (« ce mot n'est pas le mien »). En affirmant que sa langue est le romani, car ses mots sont ses mots, Elizabeta met en lumière la caractéristique principale de la langue maternelle comme langue identitaire de l'enfant, la langue des siens, de son identité affective (De Viviès, 2018, p. 6), sa dimension possessive (Crépon, 2005). En parlant des langues d'origine des élèves migrants en France, Jacqueline Billiez souligne la « valeur symbolique indéniable » de la langue d'origine, en l'occurrence de la langue de la maison (1985, p. 101).

Les réactions des élèves en cours valident clairement le ressenti d'Elizabeta. Ainsi, dans une classe, l'enseignante, Danijela, invite les élèves de la 6^e classe à ouvrir le magazine *Čirikljori* (cf. Annexe 2, cours 10_2018, p. 38). Elle leur donne la tâche de recopier tout d'abord le poème en romani *Amari čhib (Notre langue)*, puis de le traduire en serbe. En cas de mots inconnus, c'est elle qui va les aider. Un élève, Almir, observe le poème et commente : « Qu'est-ce que c'est Madame ? Ce n'est pas du romani ! ²²⁷ ». Un peu plus tard, en recopiant le poème,

²²⁷ Almir : „Šta je ovo nastavnice ? Ovo nije romski” !

il constate : « Ce n'est pas notre langue ²²⁸ ». Cet exemple est particulièrement intéressant, car le poème commence et se termine par une invitation aux élèves à s'identifier à la langue romani : « amari čhib » (notre langue), « amari čhib romani » (notre langue romani). Or, le code linguistique utilisé pour créer ce lien ne coïncide pas avec celui des élèves. Ainsi, le rejet du romani de l'école est double : symbolique (identitaire) et communicationnel. Face aux réactions d'Almir, Danijela finit par traduire le poème en serbe ce qui amène cet élève à confirmer sa non-identification au romani de l'école : « Ce n'est pas comme nos mots ²²⁹ ». D'après l'enseignante, les parents partagent la même représentation que celle des élèves. Ils considèrent que le romani de l'école est une autre langue. Par ailleurs, selon eux, l'enseignante n'apprend pas à leurs enfants le romani :

Chercheuse : šta misle o tom jeziku koji se uči u školi / roditelji ?

Danijela : PA ONI misle da to nije romski... ONI misle da to nije romski / ONI MISLE / ne znam / kažu „, to nije romski / ti njih ne učiš kako treba...” i eto /

Chercheuse : les parents / qu'est-ce qu'ils pensent de cette langue qui s'apprend à l'école ?

Danijela : BEN ILS pensent que ce n'est pas le romani... ILS pensent que ce n'est pas le romani / ILS PENSENT / je ne sais pas / ils disent « ce n'est pas le romani / tu ne tu ne leur enseignes pas comme il faut... » et voilà /

(cf. Annexe 3, ent_Danijela, TdP 277, p. 61)

Cette distance ressentie à l'égard du romani est dès lors bien ancrée dans la communauté rom de la ville.

La non-identification des élèves au romani de l'école aboutit à la non-acceptation de cette langue en classe :

Danijela : i NA PRIMER kad radimo dane u nedelji / mi smo učili na seminaru da ima od ponedeljka do nedelje se sve to drugačije kaže / međutim/oni to ne prihvataju / kod njih je to isto kao na srpskom od ponedeljka do nedelje / jedino nedelju kažu „kurko” isto /

Danijela : et PAR EXEMPLE quand on fait les jours de la semaine / on a appris au séminaire que de lundi à dimanche tout se dit différemment / pourtant / ils [les élèves] ne l'acceptent pas / chez eux / c'est pareil comme en serbe de lundi à dimanche / ils disent seulement « kurko » pareil /

(cf. Annexe 3, ent_Danijela, TdP 162, p. 55)

Cet aspect sera analysé plus en détail à travers les interactions en classe dans la section 3 de ce chapitre (cf. *infra*, p. 280).

On devine donc aisément que, d'un point de vue pédagogique, la non-reconnaissance du romani de l'école entraîne une perturbation lors du travail en classe. Les mots inconnus

²²⁸ „Nije to naš jezik”.

²²⁹ „Nije ovo kao naše reči”.

provoquent le rire, le ralentissement de la lecture, l'absence d'écoute chez les élèves. Cette attitude pose un problème à l'enseignante de romani :

Danijela : i eto / po tome kažem da su pogrešili što nisu pisali / možda bi oni hteli više da čitaju na SVOM jeziku i da više ono / jer kad naiđu / čitaju oni / al kad naiđu na neku reč oni b (imitation de la réaction quand on ne sait pas lire un mot ou quand on le lit vite) i ne znaju da je pročitaju / i onda stanu / pa se smeju / ne razumeju / i onda nastane sve / kad je mala grupa i nekako ide / al kad je ono veća... onda}

Chercheuse : da da /

Danijela : niko nikog ni ne sluša /

Danijela : et voilà / c'est pour cela que je dis qu'ils (les auteurs des manuels) avaient tort de ne pas écrire (des manuels en romani des élèves) / ils voudraient peut-être lire davantage dans LEUR langue / car quand ils voient / ils le lisent / mais quand ils voient un mot (en romani de l'école) ils... (imitation de la réaction quand on ne sait pas lire un mot ou quand on le lit vite) et ils ne savent pas le lire / puis ils s'arrêtent / ils commencent à rigoler / ils ne comprennent pas / donc il y a un chaos / quand c'est un petit groupe / bon on travaille quand même / mais quand c'est un peu plus grand...

Chercheuse : oui / oui /

Danijela : on ne s'écoute pas /

(cf. Annexe 3, ent_Danijela, TdP 176-177, p. 57)

Un parallèle peut être établi avec l'attitude des élèves qui apprennent le berbère standard dans le contexte marocain. En effet, la recherche de terrain de Myriam Abouzaid²³⁰ (2011) révèle également les difficultés des enseignants face aux rires des élèves quand ils rencontrent des mots inconnus.

1.2.2. « Nous on ne comprend pas le gurbet et ne savons pas le parler »

Pour certains élèves, l'altérité linguistique se révèle dans l'incompréhension du romani en classe. L'incompréhension est couplée avec le fait que les élèves ne savent pas parler cette variété. C'est ainsi que le serbe apparaît comme médiateur entre le romani des élèves et celui de l'école. Anabela, en 4^e classe, exprime ce type de rapport :

Chercheuse : šta bi rekla / koji je tvoj jezik ?

Anabela : romski

Chercheuse : a romski koji učiš u školi ?

Anabela : nije moj jezik /

Chercheuse : zašto ?

Anabela : zato ona (priča) drugi jezik / a mi naš jezik

Chercheuse : ona priča drugi jezik ?

Anabela : DA /

Chercheuse : mhm / dobro /

Anabela : i naš jezik bolji je <? od tog >

Chercheuse : zašto je tvoj jezik bolji ?

²³⁰ Il s'agit d'une recherche menée dans le cadre de sa thèse : *Politique linguistique éducative à l'égard de l'amazighe (berbère) au Maroc : des choix sociolinguistiques et didactiques à leur mise en pratique* (Abouzaid, 2011).

Anabela : mi to NE RAZUMEMO gurbetski i NE ZNAMO da pričamo
Elizabeta : da / kad priča romski / mi nju ne razumemo /
Chercheuse : dobro /
Elizabeta : a kad priča srpski / mi je razumemo nju...

Chercheuse : qu'est-ce que tu dirais / quelle est ta langue ?
Anabela : romani /
Chercheuse : et le romani que tu apprends à l'école ?
Anabela : ce n'est pas ma langue /
Chercheuse : pourquoi ?
Anabela : parce qu'elle (parle) une langue et nous notre langue /
Chercheuse : elle parle une autre langue ?
Anabela : OUI /
Chercheuse : bon /
Anabela : et notre langue est meilleure de celle-là /
Chercheuse : pourquoi ta langue est meilleure ?
Anabela : nous on NE COMPREND PAS le gurbet i NE SAVONS PAS le parler /
Elizabeta : oui / quand elle parle romani / nous on ne la comprend pas /
Chercheuse : bon /
Elizabeta : et quand elle parle serbe / nous on la comprend...
(cf. Annexe 3, EdG 9, TdP 310-329, p. 165)

Dans cet extrait, on remarque d'abord le même procédé de mise en frontière des langues et des groupes, que celui évoqué dans les discours précédents. En mobilisant les déictiques « elle » et « nous »/« notre », Anabela oppose sa langue à la langue de l'enseignante. Pourtant, ce qui retient particulièrement mon attention, c'est un déplacement opéré du romani de l'école perçu comme une autre langue vers la hiérarchisation des variétés de romani. Le lien entre identité et altérité linguistiques s'enrichit d'un nouveau lien qui est celui de l'évaluation des langues (« et notre langue est meilleure »). Cette dernière repose sur l'incompréhension et par ailleurs l'incompétence de parler le romani de l'école. Anabela renforce ainsi la dimension d'un autre romani en mettant l'accent sur sa méconnaissance. En recourant au déictique « nous », elle ne parle pas seulement de son ressenti, mais de tous les élèves de la classe ou de l'école. Elizabeta confirme cette distance établie à l'égard du romani de l'école et de l'enseignante. Toutefois, le rapprochement avec l'enseignante se rétablit grâce à son recours à la langue serbe, connue des élèves.

Les réactions des élèves en classe, face à un poème figurant dans le manuel, valident ces propos. Lors de la lecture, ils expriment souvent leur incapacité à comprendre le texte, ce qui amène l'enseignante à le traduire oralement en serbe. Durant mon séjour à l'École, Danijela mentionnait de manière récurrente l'incompréhension des élèves du romani de l'école. Parfois, j'avais l'impression qu'elle se sentait désarmée face à une telle situation. C'est ainsi, avant de

commencer le cours avec les élèves de 4^e classe, qu'elle m'a confié : « Maintenant, ils vont me dire qu'ils ne comprennent rien²³¹. » (*JdT*, le 18 oct. 2019, p. 23).

1.3. Romani de l'école et appartenances

Le rapport altéritaire des élèves à l'égard du romani de l'école ne touche pas seulement la dimension linguistique. Pour expliquer la différence entre leur variété familiale et la variété du romani utilisée à l'école, les élèves mobilisent aussi le critère d'appartenance.

1.3.1. Différenciation communautaire

L'altérité linguistique s'explique d'abord par la différence d'appartenance communautaire entre élèves et enseignante. En effet, la mise en frontière entre deux langues se greffe à celle d'ethnie. Voyons de plus près le propos d'Aldijana, une élève de 4^e classe :

Chercheuse : i šta vam je tu različito / u jeziku gurbetskom i u jeziku koji vi pričate ? koja je tu razlika ?

Aldijana : razlika je zato što mi pričamo drugi jezik / a ona drugi jezik

Chercheuse : aha / i šta je različito tu po tebi ? šta se menja ?

Aldijana : zato što ona je... kako da ti kažem / ona je gurbetka

Chercheuse : dobro }

Aldijana : a mi nismo gurbeti

Chercheuse : a vi ste šta ?

Aldijana : nismo prave }

Semran : gurbetke }

Aldijana : da gurbetke

Chercheuse : dobro }

Aldijana : ona je prava /

Chercheuse : a vi ste ?

Aldijana : a mi nismo prave gurbetke /

Chercheuse : dobro /

Aldijana : mi pričamo kući srpski / mi smo kao gađovani da /

Chercheuse : dobro / ti pričaš srpski kući ?

Aldijana : da / sa mamom /

Chercheuse : a ti pričaš srpski / ne pričaš romski ?

Aldijana : da / ne /

Chercheuse : dobro /

Aldijana : samo sa drugaricama pričam romski /

Chercheuse : et qu'est-ce qui est différent dans la langue gurbet et la langue que vous parlez ? quelle est la différence ?

Aldijana : la différence c'est que nous on parle une langue et elle (enseignante) elle parle une autre /

Chercheuse : hum / et qu'est-ce qui est différent selon toi ? qu'est-ce qui change ?

Aldijana : parce qu'elle est... comment te dire / elle est gurbet /

Chercheuse : bon /

Aldijana : et nous on n'est pas gurbet /

Chercheuse : et qu'est-ce que vous êtes ?

²³¹ „Sad će oni da kažu da ništa ne razumeju”.

Aldijana : nous on n'est pas vraies}
Semran : gurbets}
Aldijana : oui gurbets /
Chercheuse : bon /
Aldijana : elle est une vraie gurbet /
Chercheuse : et vous êtes ?
Aldijana : et nous on n'est pas vraies gurbets /
Chercheuse : bon /
Aldijana : nous on parle à la maison serbe / nous on est comme gadjé /
Chercheuse : bon / tu parles serbe à la maison ?
Aldijana : oui / avec maman /
Chercheuse : donc tu parles serbe / tu ne parles pas romani ?
Aldijana : oui / non /
Chercheuse : bon /
Aldijana : je ne parle romani qu'avec mes copines /
(cf. Annexe 3, EdG 10, TdP 233-254, p. 174)

Tout au début de cet extrait, Aldijana confirme la frontière entre le romani des élèves et celui de l'école qu'elle a déjà posée précédemment dans l'entretien (cf. *supra*, p. 256) : « nous on parle une autre langue » — « elle parle une autre langue ». Cette fois, la mise en frontière est légitimée par la différenciation communautaire. Cette dernière est radicale, car mon interlocutrice recourt à la fois aux déictiques « elle » et « nous » et à la négation « elle est gurbet » – « nous on n'est pas gurbets ». La cristallisation de la mise en frontière s'opère par la redondance des mêmes déictiques et de la négation « elle est une vraie gurbet » et « nous, on n'est pas de vraies gurbets ». Aldijana assigne donc Danijela dans la catégorie Gurbet, plus précisément de « vraie » Gurbet. Quant à elle-même, cette élève se déclare comme n'étant pas de même groupe tout en nuancant qu'elle n'est pas une « vraie gurbet ». Un peu plus loin dans l'entretien, elle va préciser qu'ils sont ashkalis²³². En effet, cette opposition s'explique ici par les pratiques langagières. À la maison, Aldijana parle serbe, notamment avec sa mère. Elle recourt au romani avec ses copines ou sa grand-mère. La pratique de la langue serbe à la maison va l'éloigner des Roms et va la rapprocher des « gadjé²³³ ». En revanche, Aldijana nous laisse supposer qu'être un vrai gurbet, c'est parler gurbet (ou plutôt le romani de l'école) dans la famille. Ce faisant, elle construit la différenciation par le processus de l'iconisation car la langue parlée à la maison, romani ou serbe, devient un trait définitoire de la catégorie « gurbet »

²³² Il est utile de savoir que les Ashkalis nient toute sorte de lien avec les Roms et ils ne parlent pas romani. Il s'agit d'une minorité « créée » après la crise du Kosovo en 1999. Avant ladite crise, les scientifiques identifiaient cette population aux Roms qui parlaient albanais.

²³³ Le terme « gadjé » représente l'appellation commune à tous les groupes de Roms pour désigner les non-Roms. Les spécialistes en parlent comme d'une logique de distinction symbolique entre deux mondes. Il convient d'indiquer ici que la perception d'Aldijana, être Gurbet, c'est parler gurbet, rejoint celle de Samir. Il m'a clairement dit, dans l'entretien, qu'être Rom, c'est parler romani. Selon lui, si quelqu'un se déclare comme Rom, mais ne parle pas romani, il ne peut pas être Rom. On y voit un lien organique entre la nationalité et la langue parlée.

ou « pas gurbet ». Aldijana recourt également au processus du gommage parce qu'elle ignore certains pans de la réalité. Elle identifie l'enseignante Danijela à la communauté gurbet puisqu'elle parle romani. Or, la première langue de Danijela est bien le serbe, la langue qu'elle utilise dans sa famille et la plupart du temps à l'école.

Dans la même optique, l'incompréhension de la langue de l'école est justifiée par la non-appartenance à la communauté de l'enseignante. Le propos de Dajana est révélateur à cet égard :

Chercheuse : ne razumeš ništa / zato / a Dajana tebi ? kako ti se čini jezik koji učite u školi ?

Dajana : aaa meni se to ne sviđa (brz i odsećan odgovor) /

Chercheuse : ne sviđa ti se / što ?

Dajana : zato što ne mogu / da sam kao ona / kako se zove to ? bugarski / to? gurbetski / da sam gurbetka / razumela bih / ali ja nisam gurbeta i ne razumem to i zato mi se ne sviđa /

Chercheuse : tu ne comprends rien / c'est pour ça / et Dajana / et toi ? comment tu trouves la langue que vous apprenez à l'école ?

Dajana : ben / je ne l'aime pas (une réponse rapide et sèche) /

Chercheuse : tu ne l'aimes pas / pourquoi ?

Dajana : parce que je ne peux pas / si j'étais elle (enseignante de romani) / comment on dit ? bulgare ? ça ? gurbet ? si j'étais gurbet / je comprendrais / mais je ne suis pas gurbet et je ne comprends pas ça et c'est pour ça que je ne l'aime pas /

(cf. Annexe 3, EdG 4, TdP 193-196, p. 116)

L'altérité linguistique exprimée par la non-appartenance à la communauté de l'enseignante, et par ailleurs, par l'incompréhension de cette langue, engendre un rejet du romani. Même si cette élève identifie la forme standardisée à la variante gurbet, ce passage est intéressant, car il remet en cause la légitimité du romani standard²³⁴. En effet, du point de vue de Marcel Courthiade, cette forme unifiée du romani est censée engendrer l'affection de la population rom pour leur langue maternelle et leur identité (1995, p. 23). Or, malgré le fait que la référence faite ici concerne le romani international, il est important de constater que cette élève éprouve une forme de désaffection envers le romani standardisé au niveau national. Simplement, ce n'est pas la variété de la communauté à laquelle elle s'identifie.

1.3.2. Différentiation confessionnelle

La désaffection vis-à-vis du romani de l'école, mais aussi la différenciation entre cette langue et celle des élèves sont également des opinions exprimées par Semran et Aldijana. Toutefois, ce n'est pas le critère d'appartenance communautaire qui est mobilisé :

²³⁴ Pour rappel, cette perception du romani standard en tant que variété gurbet est véhiculée par l'enseignante, car, selon elle, il n'existe pas de forme standard de romani.

Semran : mi to baš ne volimo taj jezik /
Chercheuse : a ne voliš taj jezik}
Aldijana : ONI i ja}
Semran : oni su}
Aldijana: SVE SU}
Semran : srpski XXX
Aldijana : sve što smo}
Semran: oni jedu svinjsko}
Chercheuse : dobro dobro}
Semran : a mi jedemo pileće}
Aldijana : i MI JEdemo pileće}
Chercheuse : dobro / a ti pričaš za nastavnicu ? (Aldijana se smeje)
Semran : DAAA /

Semran : nous, on n'aime pas cette langue /
Chercheuse : tu n'aimes pas cette langue}
Aldijana : EUX et moi}
Semran : ils sont}
Aldijana: ELLES SONT TOUTES}
Semran : serbe <?>
Aldijana : nous toutes}
Semran: ils (membres de la communauté de l'enseignante de romani) mangent du porc}
Chercheuse : bon / bon /
Semran : et nous on mange du poulet}
Aldijana : et NOUS MANgeons du poulet}
Semran : BEH OUI
Chercheuse : bon / tu parles de l'enseignante ? (Aldijana rit)
Semran : OUIII /
(cf. Annexe 3, EdG 10, TdP 421-434, p. 178)

On peut remarquer que c'est le critère religieux qui est utilisé ici pour différencier les langues et expliquer par ailleurs la désaffection des élèves à l'égard du romani de l'école. Dans son étude sur les pratiques langagières de la population tsigane dans le quartier Nadejda de Silven en Bulgarie, Cécile Canut (2013) constate que ce critère est souvent mobilisé pour interpréter les différences entre parlers romani.

En recourant aux oppositions, « nous mangeons du poulet » - « ils mangent du porc », Semran met en frontière la communauté de l'enseignante et les élèves. Ce faisant, cet élève, avec sa camarade Aldijana, s'identifie à la religion musulmane. En revanche, il assigne à l'enseignante et à sa communauté la catégorie de religion orthodoxe²³⁵. Cette même logique est à l'œuvre dans un autre pan de discours où Semran et Aldijana expliquent pourquoi ils n'apprennent pas le romani de l'école. Les éléments d'appartenances confessionnelles et

²³⁵ Ce découpage est fait dans la littérature aussi. La communauté gurbet est de manière générale de confession orthodoxe ou catholique et celle d'Arli de religion musulmane.

communautaires y sont conjugués et mettent ainsi une frontière entre l'enseignante et les élèves, entre le romani de l'école et des élèves.

2. Quelles sont les images du romani de l'école ?

En gardant toujours à l'esprit le lien organique entre les représentations des langues (y compris les attitudes), d'une part, et le désir d'apprendre une langue, la réussite ou l'échec de cet apprentissage d'autre part (Castellotti et Moore, 2002), je propose dans cette section de mettre en lumière les images que les élèves se font du romani de l'école.

2.1. Le romani de l'école : des perceptions dévalorisantes

Les discours des élèves dévoilent une certaine dévalorisation du romani de l'école. En effet, l'altérité incarnée dans cette langue véhicule son image négative. Cette dernière est dès lors qualifiée de mauvaise, car ce n'est pas la même langue que celle des élèves. Cela rejoint ainsi le propos de Tzvetan Todorov sur la problématique de l'altérité et le rapport à l'autre : « l'autre est bon ou mauvais, je l'aime ou je ne l'aime pas » (1982, p. 191). Dijana, une élève en 4^e classe, témoigne d'une telle perception :

Chercheuse : a Dijana je l možeš ti da mi kažeš zašto je tebi loš ?

Remzija : sad ćutite vi da ona malo priča / mi smo pričale /

Chercheuse : slobodno reci / i svako ima drugačije mišljenje / to je u redu / ne treba da budu svi isti odgovori / slobodno recite / samo pričamo / niko ovde ne ocenjuje / zašto ti je loše ? zašto ti se ne sviđa ?

Dijana : zato što nije isti /

Chercheuse : Dijana / tu peux me dire pourquoi il (le romani de l'école) est mauvais ?

Remzija : taisez-vous maintenant pour qu'elle parle un peu / nous on a parlé /

Chercheuse : dis-le librement / chacun a un avis différent et c'est bon / on ne doit pas avoir les mêmes réponses / dites-le librement / on discute / il n'y a pas d'évaluation / pourquoi c'est mauvais ? pourquoi tu ne l'aimes pas ?

Dijana : parce que ce n'est pas la même /

(cf. Annexe 3, EdG 7, TdP 281-284, p. 138)

Cette représentation du romani rejoint celle de Mirveta, une autre élève, pour laquelle le romani de l'école est « nul ». Cette image tire son origine dans le lexique différent entre le romani de l'école et des élèves. En effet, les élèves n'utilisent pas les mêmes mots.

Chercheuse : [...] zašto je tebi taj jezik loš ? je l možeš da nam objasniš ? šta ti je to loše ?

Mirveta : pa nije to reč kad mi kažemo }

Dijana : a ti si Dijana ?

Chercheuse : tebi Mirveta nisu iste reči / pa jeste / mora neko da krene / tebi nisu iste reči / kakav je tebi taj jezik ?

Mirveta : pa rekla sam / nikako /

Chercheuse : [...] pourquoi c'est une mauvaise langue pour toi ?
Mirveta : ce n'est pas ce mot qu'on dit /
Dijana : c'est toi Dijana ?
Chercheuse : pour toi Mirveta ce ne sont pas les mêmes mots / oui / il faut que quelqu'un commence à parler / pour toi / ce ne sont pas les mêmes mots / elle est comment pour toi cette langue ?
Mirveta : j'ai déjà dit / c'est nul /
(cf. Annexe 3, EdG 7, TdP 267-271, p. 137)

Ces images sont en contraste avec celles du romani des élèves. Il s'agit d'une « belle langue », une langue formidable, car elle est chargée d'affection et d'identité.

Chercheuse : Leontina / a ti šta mozes da kažeš / kakav je tebi romski jezik koji ti pričaš ?
Leontina : meni je MOJ jezik super / VOLIM GA... volim ga više od drugih jezika zato što je to MOJ jezik /
Chercheuse : dobro / dobro / romski je tvoj jezik / a kod nastavnice ?
Leontina: pa nije zato što nije isto /
Chercheuse : nije isto / a šta nije isto ?
Anabela : da / nije isto /
Chercheuse : a šta nije isto ?
Elizabeta : zato što}
Leontina : neke reči / ne baš sve / al neke reši nisu iste kao naše}
Elizabeta : malo su}
Leontina : zato što nastavnica priča gurbetski / a mi romski / mi je ne razumemo /

Chercheuse : Leontina / qu'est-ce que tu peux dire / il est comment le romani que tu parles ?
Leontina : pour moi MA langue est super / JE L'AIME... plus que d'autres langues / car c'est MA langue /
Chercheuse : bon / bon / le romani c'est ta langue / et celui chez l'enseignante ?
Leontina: ce n'est pas le mien / car ce n'est pas la même langue /
Chercheuse : ce n'est pas pareil / et qu'est-ce qui n'est pas pareil ?
Anabela : oui / ce n'est pas pareil /
Chercheuse : et qu'est-ce qui n'est pas pareil ?
Elizabeta : parce que}
Leontina : certains mots, pas tous, mais certains mots ne sont pas les mêmes que les nôtres}
Elizabeta : ils sont un peu}
Leontina : parce que l'enseignante / elle parle gurbet et nous parlons romani / nous ne la comprenons pas /
(cf. Annexe 3, EdG 9, TdP 298-308, p. 165)

Dans cet extrait, on peut lire le positionnement subjectif et identitaire de Leontina qui la lie à sa langue comme un désir inconscient. Marc Gonzalez explique que le rapport du sujet à sa langue première s'inscrit dans « un désir inconscient, [dans] une position subjective à l'égard de l'objet la langue qui construit le sujet à son insu, mais aussi [dans] une posture affective » (Gonzalez, 2019, p. 15).

Les qualifications de « difficile » et de « rugueux » sont également attribuées au romani de l'école. Ces images touchent notamment la prononciation. Les mots différents de ceux en romani des élèves apparaissent plus difficiles à dire. Ils sonnent plus « rugueux ». Remzija exprime cette perception dans l'extrait suivant :

Chercheuse : a tebi Dijana / kako ti se čine te reči ? (silence)... kakav vam je taj JEZIK koji učite kod nastavnice ?

Dijana : loše /

Chercheuse : grub / zašto ti je grub ?

Remzija : pa reči kad se izgovaraju }

Les filles en cœur : drugačije su /

[...]

Remzija : može da bude i teško kad izgovaraš

Chercheuse : a teško ti je / tebi je Remzija teško kad izgovaraš }

Remzija : pa ponekad / nije uvek

Chercheuse : et toi Dijana / comment tu trouves ces mots ? (silence) elle est comment cette LANGUE que vous apprenez chez l'enseignante ?

Remzija : rugueuse /

Dijana : mauvaise /

Chercheuse : rugueuse / pourquoi elle est rugueuse ?

Remzija : ben / quand on prononce les mots /

Les filles en cœur : ils sont différents /

[...]

Remzija : il peut être difficile quand tu prononces /

Chercheuse : il t'est difficile Remzija quand tu prononces /

Remzija : parfois / pas toujours /

(cf. Annexe 3, EdG 7, TdP 257-274, p. 137)

Cette représentation se rapproche de celle d'une élève de la 2^e classe, Elvira. En s'appuyant sur l'exemple de « maro » (le pain en romani des élèves) et « mangro » (le pain en romani de l'enseignante), Elvira exprime sa difficulté à dire ce mot en romani de l'école. Cette langue ne lui semble alors pas belle, car l'enseignante ne parle pas de manière claire comme c'est le cas des élèves et de leur langue.

À l'opposition du romani de l'école, le romani des élèves apparaît facile à prononcer et à parler. Cet aspect de facilité revêt des images valorisantes de cette langue. C'est une bonne langue, une langue magnifique. Le propos de Dijana est éclairant à cet égard :

Chercheuse : dobro / Mirveta / šta si rekla / kakav je tebi tvoj jezik koji pričaš ?

Mirveta : divno /

Chercheuse : zašto ?

Mirveta : pa... NAŠ jezik je lak /

Chercheuse : dobro / a Dijana tebi ? kakav je tebi tvoj romski koji pričaš ?

Dijana : lak

Chercheuse : zašto vam je lak ?

Dijana : zato što je lako da pričaš / a ne kao nastavnici jezik /

Chercheuse : bon / Mirveta / qu'est-ce que tu as dit / elle est comment cette langue que tu parles ?

Mirveta : c'est magnifique /

Chercheuse : et pourquoi ?

Mirveta : ben... NOTRE langue est facile /

Chercheuse : bon / et à toi Dijana ? comment tu trouves ton romani que tu parles ?

Dijana : c'est facile /

Chercheuse : pourquoi il est facile ?

Dijana : parce que c'est facile quand tu le parles et pas comme la langue de l'enseignante /

(cf. Annexe 3, EdG 7, TdP 302-309, p. 138)

Comme nous pouvons le constater, les propos des élèves démontrent des représentations antagonistes du romani de l'école et du leur. Ce conflit trouve son origine dans l'aspect altéritaire du romani de l'école qui est ressenti comme difficile et apparaît alors comme une mauvaise langue.

2.2. Le romani de l'école : un rapport ambivalent

Le romani de l'école n'est pas chargé que d'images négatives. Les élèves expriment aussi un rapport ambivalent à cette langue. En effet, quand ils le connaissent un petit peu, l'image est alors plus nuancée. Le romani n'est plus une mauvaise langue, il se dote de beauté. Cet aspect est mis en exergue dans le propos d'Anita.

Chercheuse : dobro dobro / a Anita kakav je tebi taj jezik ?

Anita : pa malo lep

Chercheuse : a zašto ti je lep ?

Anita : zato što znam malo /

Chercheuse : ti znaš malo taj jezik / zato ti je lep /

Chercheuse : bon / bon / tu trouves comment cette langue (romani de l'école) Anita ?

Anita : il est un peu beau /

Chercheuse : et pourquoi il est beau ?

Anita : parce que je connais un peu /

Chercheuse : tu connais un peu cette langue / c'est pour ça que tu la trouves belle /

(cf. Annexe 3, EdG 7, TdP 277-281, p. 138)

L'image que se fait Anita du romani est en lien direct avec sa compétence dans cette langue. Le fait qu'elle le connaît un petit peu fait qu'elle accorde au romani une image plus positive.

Une perception plus ambivalente est exprimée par Anabela. Pour cette élève, le romani de l'école apparaît comme une langue qui est « un peu super, puis pas ». Penchons-nous sur ses propos :

Chercheuse : dobro / a Anabela ti / kakav je tebi taj jezik ?

Anabela : pa malo super / pa nije /

Chercheuse : a zašto ?

Anabela : ONA priča DRUGAČIJE /

Chercheuse : a kako to priča drugačije?

Anabela : *so kere* / (les filles rient) mi to ne razumemo

Leontina : mi kažemo „*so cerea*” a ona kaže „*so kerea*”}

Leontina : to je na gurbetskom / a ovo na romskom /

Chercheuse : bon / et toi Anabela / tu trouves comment cette langue ?

Anabela : un peu super / puis pas /

Chercheuse : et pourquoi ?

Anabela : ELLE parle DIFFÉREMENT /

Chercheuse : et comment ça différemment ?

Anabela : *so kere* (les filles rient) nous, on ne comprend pas ça /

Leontina : nous on dit „so cerea” et elle dit „so kerea”}
Anabela : oui /
Leontina : le premier est en gurbet et l’autre en romani /
(cf. Annexe 3, EdG 9, TdP 268-276, p. 164)

Toutefois, cette image recouvre plutôt la dimension de « pas super » du romani, car Anabela met en avant le fait que l’enseignante parle différemment et qu’eux, ils ne comprennent pas cette manière de parler. L’aspect « super » de la langue romani est simplement passé sous silence.

Bien que les élèves envisagent parfois le romani de l’école de manière positive, cette posture est indéniable lorsqu’il s’agit de leur romani. C’est une belle langue, car les élèves la maîtrisent bien, ils sont capables de tout exprimer dans cette langue.

Chercheuse : a ne kao nastavnicin / Anita / a kakav je tebi tvoj jezik koji ti pričas ?
Anita : pa lepo
Chercheuse : a šta ti je lepo ?
Anita : zato što mi znamo sve /
Chercheuse : zato što znate sve /
Mirveta : da /

Chercheuse : et pas comme la langue de l’enseignante / Anita / tu trouves comment la langue que tu parles ?
Anita : belle /
Chercheuse : qu’est-ce qui t’est beau ?
Anita : parce que nous on sait tout /
Chercheuse : parce que vous savez tout /
Mirveta : oui /
(cf. Annexe 3, EdG 7, TdP 310-313, p. 138)

La dimension altéritaire du romani de l’école engendre donc les images négatives de cette langue. Cette image s’estompe légèrement une fois que la langue est apprivoisée : lorsque les élèves la connaissent, elle devient plus belle.

3. Les tensions entre romani de l’école et romani des élèves en classe

En soulignant le paradoxe de la dénomination de la langue maternelle enseignée à l’école, Stanley Aléong (1983, p. 270) met en avant le fait que des écarts considérables pourraient exister entre la langue des élèves et la langue enseignée. Il se réfère ici à la norme linguistique prescriptive, diffusée par l’école, et aux normes d’usage, à savoir les pratiques langagières des élèves. L’école est donc le lieu de la confrontation des deux types de normes : norme au sens de règle, de loi et normes au sens de régularités et d’une pluralité de pratiques. Quel est alors le rapport des élèves au romani de référence ? Quelle est la politique linguistique

adoptée par l'enseignante de romani ? La convocation des épisodes interactionnels issus des observations de classe nous apporte des éléments de réponse.

3.1. Le rapport pragmatique des élèves au langage

Il s'agit ici d'un cours avec les élèves en 4^e classe. Danijela, enseignante de romani, échange avec les élèves sur l'automne. Aucun support pédagogique n'est utilisé. Après la discussion sur le temps en automne, Danijela inscrit la phrase suivante (en alphabet cyrillique²³⁶) au tableau en reprenant la réponse des élèves dans leur romani :

Перела боршим, пурдела балвал. (en serbe - alphabet latin : « Perela boršim, purdela balval. » ; en français : « Il pleut, il y a du vent. »)

Pourtant, la seconde partie de la phrase « purdela balval » diffère légèrement de la forme proposée par Anabela « pudela balval ». L'enseignante ne s'attarde pas sur ce petit écart entre l'oral et l'écrit et poursuit la discussion sur l'automne - les animaux, les légumes et les fruits. Toutefois, cet acte attire l'attention de quelques élèves. Leontina revient alors à cette phrase qui figure au tableau et la commente :

Leontina : *akaval* <? kamaraj > „*purdela*” *pisine* / *samo dodaje* „*r*” / „*pudrela* / *PUDELA*” /

Elizabeta : *PUDELA BALVAL* /

Danijela : *da* / *ali ovako se pravilno piše* / *ovako se piše pravilno* /

Anabela : *KOD nas se* }

Danijela : *vi KAŽETE* „*Pudela balval*” / *a mi kažemo* „*PURDELA*” }

Anabela : *kod nas se* }

Danijela : *nije MI* / *NEGO TO* *tako u romskom jeziku* /

(les élèves parlent en cœur) < ? >

Danijela : *PA vi NAPIŠITE* *kako vi kažete* /

Anabela : *e tako ! (zadovoljno)* }

Elizabeta : *pudela balval* /

Danijela : *dobro* / *to jedno slovo manje-više* /

Elizabeta : *da !*

Leontina : est écrit « *purdela* » / le « *r* » est juste ajouté / « *purdela* / *PUDELA* »

Elizabeta : *PUDELA BALVAL* /

Danijela : *oui* / *mais c'est comme ça qu'on écrit correctement* / *c'est comme ça qu'on écrit correctement* /

Anabela : *CHEZ nous* }

Danijela : *vous DITES* « *Pudela balval* » et nous / on *DIT* « *PURDELA* » } /

Anabela : *chez nous* }

Danijela : *pas NOUS* / *mais c'est comme ça en romani* /

(les élèves parlent en cœur) < ? >

²³⁶ En Serbie, les deux alphabets sont en usage, et par ailleurs appris à l'école : l'alphabet cyrillique et l'alphabet latin. L'alphabet cyrillique, étant officiel, doit être maîtrisé en premier, puis vient l'alphabet latin. En ce qui concerne l'alphabet du romani standard, c'est le latin qui est utilisé. Pourtant, l'enseignante utilise les deux alphabets en romani - cyrillique et latin, ce qui relève, selon elle, d'une approche plus pédagogique. Puisque les élèves ne maîtrisent pas bien l'écriture en serbe, notamment en alphabet cyrillique, l'enseignante de romani recourt à ce dernier pour que les élèves apprennent bien les lettres.

Danijela : BEN ECRIVEZ comme vous dites /
Anabela : ouiiii ! (le contentement de la fille)
Elizabeta : *pudela balval* /
Danijela : BON / c'est plus ou moins une lettre /
Elizabeta : oui !
(cf. Annexe 3, cours 3_extrait 4, p. 46)

Cet épisode interactionnel est très intéressant, car il soulève, dès la première lecture, des tensions entre le romani standard et celui des élèves. L'insistance des élèves sur « chez nous » et l'opposition faite par l'enseignante « vous dites » - « nous, on dit (ou en romani on dit) », pose d'emblée une confrontation explicite entre deux légitimités : familiale et celle de l'école.

En se reportant à son usage, Leontina attire l'attention de l'enseignante sur l'orthographe du verbe « *purdela* » au tableau. Il s'agit, selon cette élève, d'une erreur, car il faut écrire plutôt « *pudela* ». Afin de justifier son « erreur », l'enseignante, quant à elle, se réfère au romani standard en insistant plusieurs fois. En s'inscrivant dans l'optique « correct » - « incorrect », elle discrédite ainsi la langue des élèves. Pourtant, Anabela insiste sur leur variante, ce qui amène l'enseignante à éclaircir son choix. Cette fois-ci, Danijela met en avant deux façons de dire, qui diffèrent certes légèrement, en posant une nette frontière entre l'usage des élèves et la forme correcte : « vous dites » — « nous, on dit » / « pas nous, mais c'est comme ça en romani ». Il est intéressant de remarquer que cette frontière renvoie d'abord à l'usage des élèves (« vous dites ») et celui de l'enseignante à savoir sa communauté²³⁷ (« nous, on dit »). Toutefois, Danijela reprend vite en se référant à ce qui est la règle en romani de l'école (« pas nous, mais c'est comme ça en romani »). On pourrait comprendre ce glissement comme la volonté de l'enseignante d'éviter une hiérarchisation des deux usages (un rapport de force), et par ailleurs de deux communautés. Or, en disant « c'est comme ça en romani », Danijela ne laisse pas de place à une renégociation possible, car cette forme du verbe ne permet pas de remise en question.

Malgré cette explication, les élèves continuent d'insister sur leur pratique et mettent ainsi en évidence un rapport conflictuel au romani de l'école. Danijela se voit tiraillée entre ce qui est correct, le romani de référence qu'elle doit enseigner, et la pratique des élèves. Elle finit par valider l'usage des élèves en leur laissant le choix d'écrire la forme « *pudela* ». Cet acte pourrait être compris comme un compromis entre la norme scolaire et celle des élèves. Danijela n'a pas corrigé le verbe au tableau, ce qui montre son dévouement à la transmission de la norme

²³⁷ La communauté de l'enseignante pourrait renvoyer à deux réalités : la communauté des enseignants (enseignants comme porteurs de la norme légitime) et sa communauté d'appartenance (*gurbet*).

légitime tout en laissant une trace symbolique au tableau. Les élèves, quant à eux, ont pu écrire leur mot sur les cahiers. Le contentement d'Anabela à la fin de l'extrait démontre son attachement à son usage et par ailleurs sa résistance à la forme proposée par l'enseignante. Il s'agit d'une victoire symbolique des pratiques linguistiques sur le romani de référence. Cette séquence illustre bien la réaction de rejet que les élèves développent à l'égard des normes étrangères (ou légitimes) et la valorisation des normes identitaires (familiale ou de groupe) avancée par Claude Vargas dans son étude *Sociolinguistique et didactique de la langue première* (2006).

3.2. Les élèves et le continuum des pratiques langagières

L'attachement des élèves à leur pratique et le rapport conflictuel envers le romani de l'école se manifestent aussi chez les élèves de la 2^e classe. Le rapport pragmatique se présente cette fois-ci sous forme d'un continuum des pratiques langagières²³⁸. La courte séquence interactionnelle ci-dessous est extraite d'un cours où l'enseignante a travaillé avec les élèves sur la lettre « A ».

Danijela ouvre l'abécédaire et montre l'image de la poire, à côté de la lettre « A ». Elle demande ensuite aux élèves :

Danijela : Šta je ovo ?
Les élèves : « Kruška ».
Danijela : « Kruška » se kaže « ambrol ».
Les élèves : Nije tačno, « kruška » se kaže « kruška ».
Danijela : Ovi ljudi sto su pisali ove knjige, onu znaju samo romski, nemaju srpskih reči.

Danijela : Qu'est-ce que c'est ?
Les élèves : « Kruška » (la poire en serbe).
Danijela : « Kruška » on le dit « ambrol ».
Les élèves : Ce n'est pas correct, la poire, on le dit « kruška ».
Danijela : Les auteurs de ces manuels, ils ne connaissent que le romani, ils n'ont pas de mots serbes.
(cf. Annexe 2, cours 10_2018, p. 38)

À la question de l'enseignante qui leur demande de lui dire « la poire » en romani, les élèves répondent spontanément « kruška », le terme qu'ils utilisent. Or, s'agissant d'un mot serbe, Danijela attire l'attention des élèves sur la désignation en romani. Pourtant, en se référant à leurs pratiques et en tant que détenteurs de leur parler, les élèves protestent et corrigent l'enseignante. En expliquant que les mots romani figurent exclusivement dans le manuel,

²³⁸ La conception des pratiques langagières sous la forme d'un continuum se traduit par l'absence d'une mise en frontière rigide des variations.

Danijela mobilise la conception des langues comme systèmes hermétiquement clos. Elle renvoie notamment à la construction d'un romani standard homogène, dépourvu de tout contact avec les langues environnantes et coupé de toute réalité des pratiques langagières. Ces dernières seront dès lors qualifiées de mixtes — relevant du serbe et du romani. Or, l'attente de l'enseignante est mise en échec, car les élèves confirment que « les pratiques langagières relèvent d'un large continuum, un réseau de pratiques langagières imbriquées les unes les autres et qu'il ne convient pas de distinguer des "langues" différentes » (Canut, 2001, p. 455). L'hétérogénéité est alors un élément constitutif des pratiques langagières (Canut, 2007). Cette absence de mise en frontière rigide des variations va se heurter à la conception de l'école qui considère les langues comme systèmes indépendants et homogènes. Elle va également mettre, en quelque sorte, en échec la démarche politique de standardisation du romani qui veut rompre tout contact avec les langues environnantes. Les élèves roms dans le contexte roumain de l'étude de Rose-Marie Volle (2008) confirment cette conception des pratiques langagières sous forme de continuum. Ainsi, à la question de leur professeure des écoles : Comment on dit « bonjour » en romani ?, les élèves répondent spontanément « buona zia », en roumain (*ibid.*, p. 2)²³⁹.

Ces épisodes interactionnels ne démontrent pas qu'un rapport conflictuel des élèves au romani de l'école, mais aussi que la classe de romani en tant que lieu est source de tensions et d'instauration de rapport de force entre les pratiques des élèves (leurs politiques) et la norme de référence (la politique de l'enseignante).

3.3. Les parents roms et le romani de référence

Les tensions entre le romani de l'école, norme de référence, et le romani des élèves, normes d'usage, se manifestent également chez les parents. En effet, ces derniers se considèrent détenteurs et experts de leur usage. Ils renversent l'optique du « correct » - « incorrect » en faveur du romani qu'ils parlent. Ils remettent ainsi en cause la légitimité du romani standard. Le propos de l'enseignante est éclairant à ce sujet :

Chercheuse : mhm / a zašto ? šta misliš zbog čega (roditelji) ne bi pustili sledeće godine ?
Danijela : PA ZATO ŠTO ONI ne shvataju suštinu romskog jezika / ŠTA JE ROMSKI JEZIK i da ima neka pravila / da ONI MORA DA SE ONI PRILAGODE / svi mi učimo onako / i srpski jezik / ne znam / pričamo srpski / ali opet / u školu nesto naučimo od svog nastavnika / E TAKO isto iz romskog / međutim / njima / takva im je svest da su oni u pravu

²³⁹ Les travaux de Cécile Canut (2005) dans le contexte africain démontrent que les sujets qui n'ont pas été en contact avec les discours linguistiques normatifs perçoivent leurs pratiques langagières sous forme de continuum.

/ da je tako po njihovom / da je to... da oni znaju / NJIHOVA TRADICIJA je takva / oni to poštuju i onda tako gledaju i na jezik }

Chercheuse : da da }

Danijela : SVE ŠTO ONI KAŽU da je to tako tačno / MEDUTIM / s druge strane kad pogledamo / to i jeste tačno na tom dijalektu kako se priča }

Chercheuse : da da / a hoćeš / misliš ne prihvataju ovaj drugi ?

Danijela : da da (kao iz topa / vrlo samouvereno) / to je za njih strano /

Chercheuse : mhm / et pourquoi ? pourquoi tu penses qu'ils [les parents] n'autoriseraient pas leurs enfants à suivre le cours de romani l'année suivante ?

Danijela : PARCE QU'ILS ne comprennent pas l'essence de la langue romani / CE QUE C'EST LA LANGUE ROMANI et qu'il y a certaines règles et qu'ILS DOIVENT S'Y ADAPTER / on apprend tous / et la langue serbe / je ne sais pas / on parle serbe / mais à l'école on apprend quelque chose de notre enseignant / ET C'EST PAREIL pour le romani / pourtant / ils pensent qu'ils ont raison / c'est comme ça selon eux et que c'est... qu'ils savent / LEUR TRADITION est comme ça / ils la respectent et ils regardent de la même manière la langue /

Chercheuse : oui / oui /

Danijela : TOUT CE QU'ILS DISENT / ils pensent que c'est correct / POURTANT/ d'autre part si on regarde / c'est correct dans leur dialecte /

Chercheuse : oui / oui / et tu veux / tu veux dire qu'ils n'acceptent pas le romani de l'école ?

Danijela : non non (une réponse rapide et confiante) / c'est (le romani) pour eux étrange /

(cf. Annexe 3, ent_Danijela, TdP 271-276, p. 61)

Dans cet extrait, on remarque deux conceptions de normes qui se heurtent. La grammatisation d'une langue induit une évolution des normes d'usage qui repose sur la fréquence et la tendance vers une norme linguistique prescriptive. Cette dernière instaure des principes et des lois incarnées dans les énoncées « on dit » — « on ne dit pas » et construit un usage valorisé. L'enseignante de romani se réfère à cette norme prescrite, véhiculée par l'école, à la langue comme un objet construit régi par des règles clairement définies. Toutefois, les parents se plient aux normes d'usage, à leurs pratiques langagières et se considèrent donc les porteurs de cette norme.

Avant d'analyser le rapport de l'enseignante vis-à-vis du romani standard au prisme de ses pratiques de classe, il est utile de présenter ci-dessous un tableau récapitulatif des représentations du romani. Il est ici question de mettre en perspective des représentations externes (celles des décideurs politiques et des intellectuels roms, cf. *supra*, p. 161) et des représentations internes du romani de l'école et du romani familial par les élèves. Comme on peut le remarquer dans le tableau, malgré les représentations circulantes (comme romani pur, propre), les représentations externes et internes entretiennent un rapport antagoniste. Dès lors, quelles pratiques l'enseignante de romani adopte en classe ?

Représentations externes du romani	Représentations internes du romani de l'école	Représentations internes du romani des élèves
Caractère exclusif du romani <ul style="list-style-type: none"> - Élément essentiel de l'identité nationale - Élément essentiel de la population rom 	Un vrai romani <ul style="list-style-type: none"> - Mots romani - Mots corrects 	Un mélange <ul style="list-style-type: none"> - Quelque chose de serbe - Mots incorrects - Un peu de serbe, un peu de romani
Caractère unificateur du romani <ul style="list-style-type: none"> - Fil conducteur de la construction national 	Critère d'origine <ul style="list-style-type: none"> - Une langue propre (origine indienne) 	Une langue sale (pas une vraie langue)
Caractère historique et patrimonial du romani <ul style="list-style-type: none"> - Inventaire de la culture matérielle et spirituelle - Unique monument historique - Conservation de la philosophie, de la religion, de l'origine, de l'histoire des Roms 	Critère d'extranéité <ul style="list-style-type: none"> - Ce mot n'est pas le mien - Ce n'est pas du romani - Ce n'est pas ma/notre langue 	Une langue pure <ul style="list-style-type: none"> - Une autre manière de parler - Prononciation correcte
Critère de forme standard <ul style="list-style-type: none"> - Seule norme légitime - Seule norme correcte 	Critère d'altérité <ul style="list-style-type: none"> - Un lexique différent - Différenciation communautaire - Différenciation confessionnelle - Différente manière de dire / de parler (« Ce n'est pas bon pour nous ») - Une mauvaise langue - Incompréhension (« Un peu super, puis pas ») 	Critère identitaire et affectif <ul style="list-style-type: none"> - Mes mots sont mes mots - Langue formidable
Critère de construction du romani unifié <ul style="list-style-type: none"> - Une langue pure (nettoyage des emprunts des langues en contact) - Prononciation authentique (« à l'indienne ») 	Critère de prononciation <ul style="list-style-type: none"> - Une langue difficile et rugueuse - Un romani pas pur (prononciation incorrecte) 	Critère de manière de parler <ul style="list-style-type: none"> - Une langue facile
	Critère de connaissance <ul style="list-style-type: none"> - « un peu beau » 	Critère de norme d'usage <ul style="list-style-type: none"> - Usage correct

Tableau 15 : Représentations externes et internes du romani

4. Politiques pratiquées en classe : de la marginalisation vers l'exclusion du romani de l'école

Dans ces pratiques, l'enseignante Danijela adopte trois postures concernant le romani standard en classe. L'étude de ses politiques met en lumière la position ambivalente de cette langue en classe : elle est tantôt exclue (partiellement ou complètement), tantôt privilégiée, car c'est la norme de référence, la forme correcte. Avant de voir de plus près ce qui se passe en classe, attardons-nous un instant sur la politique linguistique déclarée de Danijela :

Danijela: ovim svim / ove dane sve isto kažu / onda ja moram da se prilagodim njima jer ipak oni isto tako kući pišu / NAPIŠEM im JA kako TREBA na romskom [...] i onda ja pišem i na jednom i na drugom / oni to prepisu [...] ALI UPOREĐUJEMO / ne kažem im ja učite samo ovo / ovo vaše nije bitno / kažem „deco / pričajte kao kod kuće što pričate / ovo je isto tačno / ali malo obratite pažnju na ovo” / i onda tu postane neko upoređivanje [...] na primer kad radimo voće / povrće / vezano za predmete za školu / i sad većinom se kaže kao na srpskom kod njih / međutim za sve postoji reč na romskom / i onda ja njima kažem kako se kaže i na jednom i na drugom dijalektu / pa onda uporedimo neki drugi jezik kako bi ja njima to sve zblížila /

Danijela : ils (les élèves) disent tous les jours de la semaine de la même manière (comme en serbe) et je dois alors m'y adapter / car ils l'écrivent ainsi à la maison / J'ÉCRIS comme il faut en romani (standard) [...] j'écris de deux façons / ils le recopient ensuite [...] MAIS ON COMPARE / je ne leur dis pas d'apprendre seulement cela (le romani de l'école) / votre parler n'est pas important / je leur dis « les enfants / parlez comme vous le faites à la maison / c'est aussi correct / mais faites attention un petit peu à ça aussi (au romani de l'école) » et puis il y a une comparaison [...] par exemple quand on parle des fruits et des légumes / des objets à l'école / en grande partie / ils utilisent un mot serbe / pourtant / pour tout il existe un mot en romani / je leur dis alors comment on dit dans les deux variétés/ (cf. Annexe 3, ent_Danijela, TdP 164-166, p. 56)

Dans cet extrait, Danijela exprime son besoin de s'adapter au romani des élèves, car c'est leur réalité quotidienne. Cette politique d'adaptation embrasse une approche inclusive et comparative des langues, du romani de l'école et des élèves, et crée, par ailleurs, une impression de coexistence harmonieuse de ces deux variétés à la forme orale et écrite. Toutefois, cette politique d'adaptation prend une autre forme dans le propos suivant :

Danijela : zbog toga ja prilagođavam sve njima i na primer kad radimo neke imenice / ja kažem na srpskom / oni mi prevode na romskom / i ja to napišem kako oni kažu / jer recimo „čša” se kaže „taxtaj” / a oni kažu „čša”}

Chercheuse : da da /

Danijela : dosta toga ima jos / DOSTA oni koriste srpske reči / pa možeš i da razumeš / videla si / čula si i ti / razumeš šta kažu /

Danijela : c'est pour ça que j'adapte tout à eux et par exemple / quand on travaille sur les noms / je leur dis en serbe / ils me traduisent en romani et je l'écris au tableau / car par exemple « čša » (un verre) se dit « taxtaj » et eux ils disent « čša » /

Chercheuse : oui oui /

Danijela : il y a beaucoup de choses encore / ils utilisent BEAUCOUP de mots serbes / tu peux comprendre / tu as vu / tu as entendu / tu comprends ce qu'ils disent / (cf. Annexe 3, ent_Danijela, TdP 280-282, p. 61)

Il s'agit ici de la référence unique au romani des élèves où il n'y a pas de place pour une autre manière de dire à savoir le romani de l'école. Quel est alors le rapport de l'enseignante au romani de l'école ? Quelles sont les politiques pratiquées en classe ? L'analyse des observations de classe nous apporte un autre regard à ce sujet.

4.1. Marginalisation du romani de l'école en classe

La marginalisation du romani de l'école apparaît sous forme d'exclusion de cette variété à l'écrit. En effet, l'enseignante Danijela démontre une attitude inclusive des variétés en classe : elle mobilise le romani de l'école et le romani des élèves à l'oral. Aucune variété n'est écartée. Cette pratique confirme son propos dans l'extrait ci-dessus. Toutefois, c'est au moment d'inscrire le vocabulaire au tableau que son choix linguistique se révèle et, par ailleurs, son rapport au romani standard. Attardons-nous sur deux extraits du cours qui diffèrent légèrement.

Il est question d'abord d'un cours avec les élèves de la 3^e classe sur la révision des noms. Après la définition de noms récitée par Gabrijela, l'enseignante invite les élèves à lui donner des exemples des noms en romani. Elle fait un tableau avec trois colonnes, pour chaque catégorie des noms : êtres, objets et phénomènes. Danijela colle ensuite un poster d'abécédaire de romani au tableau pour aider les élèves. La séquence suivante a particulièrement attiré mon attention :

Danijela : Kako vi kažete „čša” ?

Les élèves : Čša.

Danijela : Comment vous dites « čša » (le verre) ?

Les élèves : Čša.

Danijela montre la lettre « T » et l'image du verre sur l'affiche d'abécédaire en romani. Puis elle dit :

Danijela : Vidite da se ovde ne kaže „čša” nego je na „t” (*taxtaj*).

Danijela : Vous voyez qu'ici ce n'est pas « čša », mais c'est en « t » (*taxtaj*).

Danijela n'inscrit pas ce mot, mais elle demande aux élèves :

Danijela : Kako kažete „češalj” ?

Les élèves : *Kanlji*.

Danijela : Ajde napisaćemo to.

Danijela : Comment vous dites « češalj » (un peigne) ?

Les élèves : *Kanlji*.

Danijela : Allez on va écrire ça.
(cf. Annexe 2, cours 1_2018, p. 35)

Dans cet épisode interactionnel, en posant la question « Comment dites-vous “un verre” ? », Danijela cherche explicitement ce mot en romani des élèves. Pourtant, leur réponse confirme que le contact de langues est une réalité qui ne peut faire l'objet d'abstraction (Canut, 2000). Pour désigner un verre, les élèves se réfèrent donc au terme serbe « čaša ». L'enseignante attire ici l'attention des élèves sur une autre manière de dire, sur le mot en romani standard qui figure sur le poster : « taxtaj ». Sans explication étoffée, elle demande ensuite aux élèves comment ils disent « le peigne ». Cette fois-ci, il s'agit d'un mot romani « kanlji » et Danijela décide de l'inscrire au tableau. La logique à l'œuvre est très intéressante ici. En effet, la politique de l'enseignante consiste en la double exclusion à l'écrit : des mots « čaša » en romani des élèves, qui tire son origine du serbe, et « taxtaj » en romani standard. L'enseignante opte finalement pour un autre mot qui appartient au romani des élèves, mais qui n'est pas un emprunt serbe. Cet acte met clairement en lumière la tendance de Danijela à privilégier la langue des élèves au détriment du romani de l'école. Or, à l'intérieur du romani des élèves, une abstraction des mots d'origine serbe est opérée. Comment cet acte pourrait-il être compris ? Pourrait-on parler de l'attachement de l'enseignante à son devoir d'enseigner le romani sans tenir compte de l'influence du serbe ? Il serait prématuré de l'affirmer. Mobilisons alors une autre séquence de cours.

C'est un cours avec les élèves de la 2^e classe dont le thème est « Amaro them » (Notre monde). Danijela invite les élèves à ouvrir le manuel aux pages 4 et 5. On voit les images de la campagne et de la ville. La campagne est désignée par « gav », la ville par « diz ». L'enseignante montre aux élèves la double page et leur demande :

Danijela : Kako vi kažete „selo” ?
Les élèves : *Gav*.
Danijela : A ovo je grad. Kako kažete grad ?
Les élèves : *Grado*.
Danijela : Ovde je *diz*.

Danijela : Comment dites-vous la campagne ?
Les élèves : *Gav*.
Danijela : Et ça c'est la ville. Comment dites-vous la ville ?
Les élèves : *Grado*.
Danijela : Ici c'est *diz*.
(cf. Annexe 2, cours 12_2018, p. 39)

L'enseignante ne s'attarde pas sur cet écart entre le romani des élèves et celui du manuel. Elle poursuit la discussion sur la campagne. Après avoir fini de parler sur le thème de la leçon,

Danijela fait un tableau avec les deux colonnes, la campagne et la ville, puis y inscrit les mots clés évoqués par les élèves. Dans les colonnes du tableau, l'enseignante note en alphabet cyrillique : « Гав (село) » (Gav (selo) - campagne) et « Градо (град) » (Grado (grad)-ville). Le passage à l'écrit est très significatif, car il nous dévoile l'attitude de l'enseignante envers le romani de l'école et sa position en classe. En effet, comme dans l'extrait précédent, Danijela compare rapidement les deux variétés à l'oral – « grado » en romani des élèves et « diz » en romani du manuel. Pourtant, cette coexistence de deux variétés n'apparaît pas à l'écrit. Le romani du manuel est alors exclu de l'univers écrit en classe et reste ainsi confiné au niveau informatif, entre les murs de la classe, sans jamais franchir les frontières de l'école. Il est intéressant de constater que l'enseignante note cette fois-ci le mot « grado » au tableau qui est en fait un emprunt serbe (grad). Cet acte est en contradiction avec celui de l'extrait précédent. On pourrait émettre l'hypothèse que Danijela n'a pas le choix, elle ne peut choisir un autre mot du romani des élèves, car elle est contrainte par le thème de la leçon. En tous cas, ce qui est commun aux deux séquences, c'est la marginalisation du romani de l'école. Ce dernier reste au niveau informatif, à l'oral, sans jamais figurer ni au tableau ni sur les cahiers des élèves.

Cette tendance à la marginalisation du romani standard en classe est notamment mise en exergue lors du travail sur les textes littéraires figurant dans les manuels. En effet, la lecture des poèmes ou des textes par les élèves est souvent suivie d'une réaction d'incompréhension comme « Ja ne razumem » (Je ne comprends pas), « Ja ništa ne razumem » (Je ne comprends rien), « To nije naš jezik » (Ce n'est pas notre langue), « A koji je ovo jezik ? » (C'est quelle langue ?). Après la lecture, l'enseignante demande ensuite la traduction en serbe. Quand les élèves ne connaissent pas un mot, Danijela en fournit la traduction. Or, ce travail s'opère uniquement à l'oral. Le vocabulaire du romani des manuels, inconnu par les élèves, reste au niveau informatif. Aucune trace écrite ne figure ni au tableau ni sur les cahiers des élèves. Il est intéressant de remarquer que même les manuels, porteurs emblématiques du standard, restent toujours en classe²⁴⁰. Il s'agit dès lors d'un confinement symbolique du romani standard dans un espace bien circonscrit, plus précisément dans les manuels et entre les murs de la salle de classe.

Les actes d'exclusion du romani standard à l'écrit, évoqués dans les extraits ci-dessus, sont assez significatifs dans le sens où le tableau, dans sa dimension symbolique, est considéré

²⁴⁰ Il est utile de mentionner ici que ce sont des manuels de romani qui restent uniquement à l'école. Ce n'est pas le cas pour des manuels en d'autres matières. Comme il s'agit d'un manuel en langue minoritaire, le tirage est assez limité. Les manuels sont donc partagés entre les élèves de différents groupes.

comme « producteur de valeurs » (Nonnon, 2000, p. 91). Les énoncés inscrits au tableau se dotent alors d'une légitimité, car il s'agit de ce qui est jugé comme le plus important par l'enseignant et ce qui pourrait être l'objet d'une mémorisation par les élèves. Pourtant, cette légitimité ne renvoie pas seulement à l'aspect de l'apprentissage à proprement parler. Les énoncés figurant au tableau dévoilent la place et le rapport des variétés en classe. Dans cette perspective, le fait que le mot en romani standard reste au niveau informatif, à l'oral, peut se lire de deux façons intimement liées. D'une part, il n'est pas susceptible d'être retenu ni de faire l'objet d'un stockage, car, comme le remarque Nonnon (*ibid.*, p. 91), « l'oral, [étant] fugace et insaisissable [...] semble ne rien produire ». D'autre part, il est révélateur de la politique de l'enseignante consistant en la marginalisation de la forme standard.

L'analyse de la politique pratiquée en classe permet alors de nuancer les pratiques déclarées par l'enseignante. En effet, la coexistence harmonieuse de deux variétés en classe se traduit plutôt par une marginalisation de la forme standard, le privilège étant donné au romani des élèves. Nous pourrions dès lors qualifier cette politique de diglossique²⁴¹ dans le sens où le romani des élèves est en rapport de force avec celui de l'école en classe.

4.2. Privilégier la forme correcte au tableau

Un changement de position du romani standard en classe et du rapport de l'enseignante à l'égard de cette langue s'opère dans la séquence suivante.

Il est question d'un cours avec les élèves de la 2^e classe (cf. Annexe 2, cours 7_2018, p. 36). L'enseignante évoque avec les élèves les parties du corps en romani. Elle invite les élèves à dessiner une figure humaine sur leurs cahiers et elle fait la même chose au tableau. Elle leur pose ensuite systématiquement les questions « Qu'est-ce que c'est ? », tout en pointant une partie du corps, « Comment dit-on en romani ? », « Savez-vous comment on dit... ? ». Les élèves y répondent et Danijela note le vocabulaire au tableau en faisant suivre la traduction en serbe entre parenthèses. Ainsi, elle montre les yeux et demande aux élèves comment on le dit en romani. La réponse est « jača » (au pluriel). Danijela écrit au tableau « jakh » et précise qu'il s'agit du singulier et que le pluriel, c'est « jakha ». Elle passe ensuite au front.

²⁴¹ Par diglossie, on entend une conception conflictuelle du contact de langues (ou de variétés) dans un même espace sociétal. La diglossie ne représente donc pas une « distribution équilibrée et stable des fonctions de deux langues (ou de deux variétés) mais comme la domination d'une langue [...] sur une autre » (Boyer, 2001, p. 53).

Cette courte séquence met en exergue l'attitude de l'enseignante qui consiste à privilégier la forme correcte au tableau. En effet, le vocable « jača » en romani des élèves se rapproche, d'un point de vue de la forme, de celui de « jakha » en romani standard. Comme cela a déjà été indiqué, le son « kh » devant les voyelles « i » ou « e » change, dans certaines variétés, en « čh » ou « čh » (Koko, 2016, p. 44). Dans d'autres cas, il reste inchangé. La forme préconisée à l'écrit, c'est le graphème « kh » qui représente le son original. Selon cette règle, le mot « jača » que les élèves utilisent dans leur parler sera désigné comme incorrect. Tout en passant sous silence l'explication ou le commentaire, Danijela note au tableau le mot « correct » et qualifie la variante des élèves de déviante. Elle montre ainsi l'attachement à son devoir d'enseigner la forme correcte, comme Samir l'a exprimé précédemment (cf. *supra*, p.181).

Cette attitude privilégiant la forme correcte, quand l'écart entre romani standard et romani des élèves est minimal, se confirme dans un autre extrait de cours que j'ai déjà analysé (cf. *supra*, p. 282). Pour rappel, il s'agit d'un cours avec des élèves de la 4^e classe où le thème de l'automne est abordé. En parlant du temps en automne, Anabela, une élève, répond à Danijela que « Il y a du vent », on dit « Pudela balval ». L'enseignante ne commente pas cette production d'Anabela ce qui nous laisse penser qu'elle la valide. Pourtant, c'est au moment d'inscrire la phrase « Perela boršim, purdela balval » (Il pleut, il y a du vent) que l'enseignante démontre son souci d'écrire la forme correcte du verbe « purdela » et de ne pas retenir la proposition d'Anabela « pudela ».

4.3. Exclusion du romani de l'école en classe

La politique ambivalente de l'enseignante consistant à marginaliser le romani standard à l'écrit ou au contraire à le privilégier est couplée avec une politique d'exclusion de cette langue à la fois à l'oral et à l'écrit. Deux séquences de cours, respectivement avec les élèves de 2^e et 4^e classe, illustrent cette approche.

Le premier extrait s'inscrit dans le thème « À la campagne et dans la ville ». Après avoir discuté avec les élèves de ce que l'on peut trouver à la campagne, l'enseignante Danijela passe à la ville. Elle s'attarde sur les feux de signalisation.

Danijela : Koje boje imamo ?

Les élèves : *Loli, zeleno, žuto*.

Danijela : Quelles couleurs on a ?

Les élèves : *Loli, zeleno, žuto* (le rouge, le vert, le jaune).

(cf. Annexe 2, cours 12_2018, p. 39)

Danijela montre ensuite la centrale thermique et demande : *Zašto dim izlazi iz centrale ?* (Pourquoi il y a une fumée qui sort de la centrale ?).

L'enseignante ne commente pas la production des élèves concernant les couleurs, elle continue de leur poser d'autres questions. Cet acte nous laisse penser qu'elle valide leur réponse. Au moment de l'inscription des mots clés de la leçon, Danijela note les couleurs exprimées par les élèves. Les termes employés méritent notre attention. « Loli » désigne le rouge en romani des élèves, mais aussi en romani standard (lolo → le rouge). Les mots « zeleno » (le vert) et « žuto » (le jaune) sont des emprunts au serbe : en romani standard, on utilise respectivement : « hari » et « galbeno ». L'enseignante ne recourt à la forme standardisée ni à l'oral ni à l'écrit. Les variantes « hari » et « galbeno » sont simplement ignorées. Pourrions-nous alors parler d'une exclusion tacite du romani standard en classe et par ailleurs d'une légitimation de l'usage des élèves ? L'attitude de l'enseignante nous laisse confirmer cette affirmation. Mobilisons un autre extrait pour en faire une illustration.

Cette séquence de cours porte sur les fruits en automne.

Danijela : [...] IMAMO još neke plodove u jesen / neko voće i povrće / koje voće jedemo kada je jesen ?

Élève 1 : *drakha*}

Élève 2 : *trešnjje*}

Élève 3 : *drakha phabaja*}

Élève 4 : *kruške*}

Élève 3 : *kruške*}

Danijela : bravo / to ćemo da i napišemo /

Danijela : [...] nous AVONS encore d'autres fruits en automne / des fruits et des légumes / quel fruit on mange en automne ?

Élève 1 : *drakha*}

Élève 2 : des cerises}

Élève 3 : *drakha phabaja*}

Élève 4 : des poires}

Élève 3 : des poires}

Danijela : bravo / on va l'écrire /

(cf. Annexe 3, cours 3_2019_extrait 3, p. 45)

Dans cet épisode interactionnel, Danijela valide explicitement la production des élèves en les félicitant par un « bravo ». Si nous nous attardons sur cette production, nous pouvons remarquer que les fruits « drakha » (des raisins) et « phabaja » (des pommes) appartiennent au romani des élèves, mais aussi au romani standard. Toutefois, ce n'est pas le cas pour des mots « trešnjje » et « kruške » qui sont des emprunts au serbe. Ces termes sont désignés, dans le glossaire du manuel, par « kireš/ćireš » (la cerise) et « ambrol » (la poire). L'enseignante privilégie donc l'usage des élèves à l'oral. À l'écrit, son attitude reste ambiguë. En effet, elle ne note que les

mots « drakha » et « phabaj ». Cet acte pourrait se lire de deux façons. D'une part, Danijela évite d'inscrire au tableau le vocabulaire des élèves qui relève explicitement du serbe. Cette dimension de sa politique est mise en exergue dans les extraits analysés précédemment (cf. *supra*, p. 288). D'autre part, les cerises ne sont pas un fruit d'automne, ce qui explique l'absence de ce mot au tableau. Danijela a clairement attiré l'attention d'une élève à ce fait. Néanmoins, la poire, bien que ce soit un fruit de l'automne, ne figure pas au tableau. Cette absence pourrait relever de l'oubli de Danijela ou la volonté d'écarter tout mot emprunté au serbe.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE 5

Ce chapitre a visé à interroger les rapports des élèves et de l'enseignante de romani à l'égard du romani de l'école et ce au prisme de l'idéologie de différenciation, des représentations et des politiques linguistiques pratiquées en classe.

La mise à l'épreuve du modèle de Judith T. Irvine et Susan Gal (1995) a permis de saisir la manière dont le processus de la différenciation langagière, communautaire et confessionnelle avec l'enseignante de romani et sa communauté se construit dans les discours des élèves. L'altérité relevée se décline en trois dimensions : une autre manière de parler, un sentiment d'extranéité et la différenciation communautaire et confessionnelle. Le romani de l'école, perçu comme une autre façon de dire, provoque d'abord une attitude de loyauté linguistique chez les élèves. Ces derniers restent attachés à leur variété en considérant que le romani de l'école n'est pas adapté à leur situation et qu'il est difficile à parler. Les élèves sont également conscients que leur romani témoigne d'un contact avec le serbe, qu'il s'agit d'un mélange, alors que celui de l'enseignante est un vrai romani. Le romani de l'école perçu comme une autre manière de dire se traduit aussi par un lexique différent qui caractérise les deux variétés, celle de l'école et celle des élèves. Une telle situation provoque un sentiment d'extranéité chez les élèves : ils ne s'identifient pas à la langue enseignée à l'école, ils ne la comprennent pas et ne savent pas la parler. Enfin, les élèves convoquent le critère communautaire et religieux pour justifier de la différence entre leur romani et celui utilisé par l'enseignante en classe.

Cette étude du rapport altéritaire par l'analyse du processus de la différenciation à partir du modèle de Judith T. Irvine et Susan Gal que j'ai choisi comme porte d'entrée, pourrait être enrichi par la typologie élaborée de Tzvetan Todorov. En effet, dans son ouvrage *La conquête de l'Amérique. La question de l'Autre* (1982), cet auteur nous propose, en se basant sur

l'analyse du comportement des Casas et celui des Cortés envers les Indiens, une typologie des relations à l'Autre. Elle consiste en trois plans non exhaustifs :

- plan axiologique qui renvoie au jugement de valeurs
- plan praxéologique : action de rapprochement ou d'éloignement par rapport à l'Autre
- plan épistémique : je connais ou j'ignore l'identité de l'Autre.

Les discours de mes interlocuteurs regorgent d'attitudes de jugement de valeurs binaires à l'égard du romani des élèves et de l'école. Ainsi, les représentations autour du romani de l'école sont les suivantes : « ce n'est alors pas bon pour nous », « il est difficile quand tu dis », « un vrai romani », « langue propre », « langue sale », « une mauvaise langue », « une langue nulle », « une langue rugueuse », « une langue difficile à prononcer ». Le romani des élèves est au contraire : « une langue sale », « une langue propre », « une langue formidable », « une langue facile », « une langue magnifique ». La dimension praxéologique se caractérise par l'éloignement que les élèves ressentent en ne s'identifiant pas au romani de l'école. Ce phénomène prend la forme suivante : « ce n'est pas notre langue », « ce ne sont pas mes mots », « ce n'est pas le romani ». S'y ajoute également la non-identification à l'appartenance communautaire et confessionnelle de l'enseignante. Enfin, l'axe épistémique réside dans l'ignorance du romani de l'école qui se décline en incompréhension et communication.

La dimension altéritaie des élèves au romani de l'école est couplée d'une attitude conflictuelle que les élèves entretiennent à l'égard de l'usage de cette langue comme norme linguistique en classe. Ils restent attachés à leur variété d'usage tout en rejetant le romani en tant que norme linguistique en classe.

Les représentations des élèves vis-à-vis du romani en classe influencent les pratiques de leur enseignante. Ainsi, l'analyse de ses pratiques, au prisme des politiques, met en lumière une politique à tendance diglossique qui se traduit par trois facettes :

- marginalisation : le romani de l'école figure à l'oral, mais pas à l'écrit
- favorisation de la forme correcte au tableau
- exclusion du romani en classe.

Si ce chapitre a tenté à mettre en lumière les représentations et les pratiques à l'égard du romani standard, le chapitre suivant se propose d'explorer les représentations vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage de cette langue.

Chapitre 6 : Contestation de l'enseignement et de l'apprentissage du romani

Si les représentations que les acteurs se font des langues, de leurs normes et de leurs statuts nous renseignent sur le désir d'apprendre une langue, sur la réussite ou l'échec de l'apprentissage (Dabène, 1997 ; Moore, 2001 ; Spaëth, 2014b), le chapitre précédent donne déjà une première idée du rapport des élèves à l'apprentissage du romani. Dans ce chapitre, je souhaite faire émerger les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage du romani que les enseignants, les parents et les élèves se sont forgées. Une telle approche permet, d'une part, de comprendre certaines pratiques de l'enseignante de romani en classe puisque les représentations régissent souvent (mais pas toujours) les comportements. C'est dans cette optique que je serai en mesure, entre autres, de répondre à la question suivante : Pourquoi en classe de romani propose-t-on un travail centré sur la lecture et l'écriture en serbe ? D'autre part, cette démarche interroge la pertinence du dispositif d'enseignement du romani tel qu'il est proposé dans le système éducatif serbe.

Afin de suivre ce cheminement, ce chapitre est divisé en trois sections. La première section s'attache à mettre en lumière des représentations de l'enseignement et de l'apprentissage du romani par les professeures des écoles, mais aussi des parents. Il s'agit également de mettre en perspective les représentations avec les pratiques de l'enseignante de romani. Une telle approche permet d'appréhender les politiques pratiquées à l'école. Dans le prolongement de la première section, la deuxième vise à explorer les représentations de l'apprentissage du romani par les élèves. Enfin, la troisième section, interroge toujours le rapport des élèves à l'apprentissage du romani, cette fois-ci en partant de leur perception de la classe de romani. C'est ainsi que leurs préférences pour certaines activités seront analysées.

1. Des représentations de l'enseignement et de l'apprentissage du romani à la reconfiguration de la classe de romani

Dans cette section, on verra qu'une panoplie de représentations en défaveur de l'enseignement et de l'apprentissage du romani, mais en faveur des besoins linguistiques et didactiques des élèves, sera à l'origine de la reconfiguration de la classe de romani. Les politiques pratiquées à l'école prennent le contre-pied des politiques officielles tout en interrogeant la pertinence du dispositif de romani à l'école.

1.1. Enseigner le romani à l'école : « c'est une bonne idée, mais... »

Selon la professeure des écoles Sonja, qui est chargée de la 2^e classe, chacun mérite d'étudier sa langue et dans le respect de sa culture et de sa confession religieuse.

Sonja : [...] i zaista podržavam to / i slažem se da bi trebalo što da ne / mi / svako ko ima svoj jezik zaslužuje da taj jezik i izučava i neguje / i kulturu i veru i sve što se toga tiče /

Sonja : [...] et je le soutiens vraiment et je suis d'accord qu'il faudrait, pourquoi pas, que nous, celui qui a sa langue mérite d'étudier cette langue et de la cultiver et la culture et la religion et tout ce qui va avec /

(cf. Annexe 3, ent_Sonja, TdP 4, p. 69)

Dans ce passage, Sonja se réfère clairement à la Déclaration universelle des droits linguistiques²⁴², plus précisément à l'article 3 : aux droits de maintenir et de développer sa propre culture et à l'enseignement de sa langue et de sa culture. Son attitude favorable à l'enseignement du romani à l'école relève de son expérience personnelle : elle était entourée de voisins ou de camarades d'école roms dans sa vie natale. Elle continue ainsi :

Sonja : ALI nisam stvarno imala nikakvih ni dilema ni nečega mislim (u vezi predavanja romskog jezika) / PA ČAK ni kolege u školi nismo / ŠTO ako se u nekim drugim ako se vojvodini uči mađarski / ako se u nekom delu uči rumunski / evo drugarica koja radi u bosilevgradu²⁴³ / imaju i bugarski / što ne i ovde da bude i taj neki romski /

Sonja : MAIS je n'ai eu aucun dilemme ni autre chose / je pense (à propos de l'enseignement du romani), MÊME les collègues à l'école nous n'en avons pas eu / SI dans d'autres écoles / si en voïvodine on apprend le hongrois / si dans une région on étudie le roumain / voilà une copine qui travaille à bosilevgrad / ils ont le bulgare / pourquoi ne pas avoir le romani ici /

(cf. Annexe 3, ent_Sonja, TdP 52, p. 72)

Sonja justifie sa position et la développe en affirmant qu'elle n'a eu aucun problème au sujet de l'enseignement du romani. Elle renforce cette attitude en parlant également au nom de ses collègues. Toutefois, nous verrons plus tard que cette déclaration est à prendre avec réserve. Afin d'appuyer ses propos, Sonja fait finalement un parallèle avec l'enseignement d'autres langues minoritaires, notamment le hongrois, le roumain et le bulgare : l'apprentissage du romani ne doit alors pas faire exception.

Comme second argument en faveur de cette langue à l'école, Sonja met en lumière le bénéfique du transfert des connaissances d'une langue à l'autre : du romani vers le serbe. Ainsi, sa perception est en accord avec de nombreuses études confirmant le lien étroit entre

²⁴² Document disponible en ligne, URL : <https://urlz.fr/nRnN> [consulté le 20 avril 2022].

²⁴³ Bosilegrad est une ville située à l'extrême sud-est de la Serbie, limitrophe de la Bulgarie et de la Macédoine.

bilinguisme et capacités à transférer, notamment d'une langue à l'autre (cf. Cummins, 2001 ; Auger, 2008, 2010, 2016). Ses propos sont éclairants à ce sujet :

Sonja : vidim da Danijela dosta dobro radi jer ona njima / kada imaju časove romskog jezika / ona njima OBJASNI na valjda na romskom / o tim nekim rečenicama / velikom slovu i onda neki ZAISTA znači lakše posle toga i shvate što se tiče srpskog [...] ona na romskom njima sigurno objašnjava i na taj način pošto oni romski rade / koliko sam ja razumela / onda te neke svoje rečenice koje već znaju mogu da zapišu na romskom / onda i u romskom isto ide / na početku rečenice veliko slovo / na kraju tačku / ne znam / znak ili nešto / tako da vidim da HOĆE i da jedva čekaju kad je romski da odu / a iskreno rečeno / što se tiče srpskog / BOLJI su znači usmeno / a vidim i da razumeju mnogi gramatički sadržaj / sada ako na primer radimo imenice / radimo glagole / hoće / aktivni su / uključuju se /

Sonja : je vois que Danijela travaille assez bien avec eux (les élèves) / quand ils ont les cours de romani / elle leur EXPLIQUE probablement en romani certains types de phrases / les majuscules / puis certains élèves comprennent plus facilement en ce qui concerne le serbe [...] elle leur explique certainement en romani et c'est de cette manière qu'ils travaillent le romani / c'est ce que j'ai compris / puis certaines phrases qu'ils connaissent ils peuvent les noter en romani / puis en romani c'est pareil / au début de la phrase on met la majuscule / à la fin on met le point / je ne sais pas / un signe de ponctuation ou quelque chose d'autre / je vois qu'ils VEULENT et qu'ils ont hâte d'aller en romani et à vrai dire / en ce qui concerne le serbe / ils sont meilleurs à l'oral / et je vois qu'ils comprennent le contenu grammatical / si on travaille maintenant par exemple sur les noms / si on travaille les verbes / ils veulent participer / ils sont actifs /

(cf. Annexe 3, ent_Sonja, TdP 6-10, p. 69)

Ces représentations sont partiellement partagées avec sa collègue, Ljubica, chargée de la 4^e classe :

Ljubica : mislim da je to vrlo dobra ideja jer imamo dosta učenika romske nacionalnosti / pa shodno tome je poželjno ovaj da nauče tradiciju svog naroda i svog maternjeg jezika / tako da je to definitivno dobra stvar /

Chercheuse : je l'imaš još nešto da kažeš UOpšteno ?

Ljubica : pa... generalno mi se sviđa taj način rada / mada ponekad mislim da je PREviše jer većina romske dece vrlo slabo poznaje srpski jezik / shodno tome bi trebalo više pažnje da se posveti srpskom jeziku / da bolje njega nauče / ako izuzmemo tu činjenicu onda romski jezik ima te prednosti u vidu te NARodne tradicije / znači u vidu tog saznavanja / učenja / eventualno dopunjavanja te tradicije koju oni imaju kod kuće / ali jedina mana jeste to što oni slabo znaju srpski jezik / tako da shodno tome mislim da više pažnje bi trebalo da se posveti srpskom jeziku /

Chercheuse : a što se tiče / pomenula si narodnu tradiciju / a što se tiče jezika / učenje jezika ? pošto je to romski jezik sa elementima nacionalne kulture / znaci uči se i jezik i tradicija

Ljubica : i to je dobra stvar / mada oni već dosta toga znaju jezik tako da njima to dođe samo kao usavršavanje jezika / dobra je to stvar / sviđa mi se / generalno ideja je dobra / samo što u mom slučaju bi trebalo malo više da se posveti učenju SRPSKOG jezika / jezika države u kojoj žive / pa potom ovaj da se više posvete romskom jeziku / oni u svojim kućama oni samo romski jezik i pričaju / vrlo retko koriste srpski /

Ljubica : je pense que c'est une très bonne idée, car nous avons beaucoup d'élèves de nationalité rom / compte tenu de ce fait / il est souhaitable qu'ils apprennent la tradition de leurs pays et leur langue maternelle / c'est donc une très bonne chose /

Chercheuse : est-ce que tu as encore quelque chose à dire de manière générale ?

Ljubica : ben... de manière générale / j'aime ce type de travail même si parfois je pense que c'est TROP, car la majorité des élèves roms connaissent faiblement la langue serbe / au regard de cette situation il faudrait prêter plus d'attention à la langue serbe pour qu'ils l'apprennent mieux / si on on

ne tient pas compte de ce fait / l'avantage de la classe de romani c'est la tradition / cela veut dire son apprentissage / ou éventuellement compléter la tradition qu'ils ont déjà à la maison / mais le seul inconvénient / c'est qu'ils connaissent faiblement la langue serbe / c'est pour cela que je pense qu'il faudrait prêter plus d'attention à la langue serbe /

Chercheuse : tu as mentionné la tradition / mais qu'en est-il de la langue / de l'apprentissage de la langue ? parce que c'est la langue romani avec des éléments de culture nationale / on apprend donc la langue et la tradition /

Ljubica : cela aussi c'est une bonne idée / mais ils savent déjà bien la langue / pour eux / c'est plutôt le perfectionnement linguistique / c'est une bonne idée / je l'aime bien / à la base / l'idée est bonne / mais dans mon cas il faudrait prêter un peu plus d'attention à l'apprentissage de la langue SERBE / à la langue du pays dans lequel ils habitent puis on peut travailler davantage sur le romani / chez eux / ils parlent uniquement en romani / c'est rare qu'ils utilisent le serbe /

(cf. Annexe 3, ent_Ljubica, TdP 2-6, p. 77)

De prime bord, les propos de mon interlocutrice Ljubica, professeure des écoles dont la classe est entièrement composée d'élèves d'origine rom, laissent penser que l'enseignement de cette langue est une très bonne idée. Comme argument, elle avance le fait que l'école est fréquentée par un grand nombre d'élèves d'origine rom. Il est donc souhaitable que ces derniers apprennent la tradition de leur peuple et leur langue. En avançant sa réflexion en la matière, son discours devient de plus en plus nuancé : on remarque l'alternance et la répétition de son inclinaison vers cet enseignement et des phrases d'opposition marquées par les connecteurs « même si je pense parfois », « mais le seul inconvénient », « mais dans mon cas ». Ces oppositions abruptes dans la tournure de sa pensée proviennent de la faible connaissance de la langue serbe par la majorité des élèves roms. C'est ainsi que, selon elle, il faudrait porter plus d'attention sur l'apprentissage du serbe que sur celui du romani, que les élèves connaissent déjà. Son propos révèle donc une position plutôt duale où l'enseignement du serbe devrait primer sur celui du romani.

Mais qu'est-ce que Ljubica entend réellement par une connaissance faible de la langue serbe ? Les propos de Sonja apportent un éclairage en la matière :

Chercheuse : mhm / a pomenuli ste da sada imate boljke oko savladavanja srpskog / pa možete nešto samo o tome da mi kažete pošto su mlađi sad ?

Sonja : pa ne / kad je drugi razred / ajde prvi i drugi razred / nije oni da ne znaju / nego nekako prosto kao da ne žele da vežbaju / oni GOVORE srpski / razumeju svi / ja nemam problema sto se tiče / ali TAJ BAŠ književni jezik i kada je to potrebno znaži čitanje neko / rad neki / možda gramatički sadržaji koji počinju / tu im je potrebna neka dodatna ta motivacija / pa da se to sa njima nekako razjasni šta to treba i kako /

Chercheuse : et vous avez dit que vous avez des problèmes concernant la maîtrise du serbe / est-ce que vous pourriez dire que c'est parce qu'ils sont petits maintenant ?

Sonja : ben non / quand il est question de la deuxième classe / bon on va dire la première et la deuxième classe / ce n'est pas qu'ils ne savent pas / mais simplement comme s'ils ne voulaient pas pratiquer / ils PARLENT serbe / ils comprennent tous / je n'ai pas ce type de problèmes / mais CETTE LANGUE LITTÉRAIRE et quand il est nécessaire de lire / un travail / peut-être le contenu grammatical qui commence/ ils ont besoin d'une motivation supplémentaire / là / il faut leur expliciter ce qu'il faut et comment / (cf. Annexe 3, ent_Sonja, TdP 8, p. 69)

Dans ce passage, Sonja souligne que le problème concernant la langue serbe ne réside pas dans l'expression et la compréhension de cette langue par les élèves, mais plutôt dans leur méconnaissance de la langue littéraire et de son usage, de la lecture, de la compréhension du contenu grammatical. Elle évoque en effet deux dimensions de la maîtrise linguistique distinguées par James Cummins (1979 ; 1981 ; 1999) : « capacités de communication interpersonnelle de base » (BICS : Basic Interpersonal Communication Skills) et « maîtrise de la langue scolaire/académique » (CALP : Cognitive Academic Language Proficiency)²⁴⁴. Ce chercheur définit BISC comme la fluidité communicationnelle dans une langue alors que CALP renvoie à la capacité des apprenants à comprendre et à exprimer, tant à l'oral qu'à l'écrit, des concepts et des idées pertinentes pour la réussite scolaire. La fonction cognitive et réflexive de la langue est donc très sollicitée à l'école (faire des hypothèses, évaluer, inférer, généraliser, prédire, classifier) ce qui n'est pas toujours le cas dans la communication de tous les jours. Les deux dimensions de la maîtrise linguistique, BICS et CALP, ne sont pas séparables, mais elles ne se développent pas au même rythme. James Cummins (1999) souligne ainsi que, de manière générale, un enfant immigré arrive à acquérir la fluidité communicationnelle de ses camarades en approximativement deux ans alors que la compétence académique prend beaucoup plus de temps – de cinq à dix ans. Sonja met donc en lumière le fait que les élèves maîtrisent déjà BICS, mais la difficulté reste CALP.

En ayant en tête que BICS et CALP sont des composantes de la maîtrise linguistique, il est intéressant de revenir au discours de Ljubica, et notamment au dernier paragraphe : apprentissage de la langue romani versus apprentissage du serbe. En déclarant que les élèves connaissent déjà bien la langue romani, elle se réfère à leur compétence instrumentale et fonctionnelle, donc à BICS²⁴⁵. Elle considère que cette connaissance langagière est suffisante pour les élèves et que la priorité devrait être accordée à CALP en serbe. Dès que les élèves acquièrent une maîtrise suffisante du serbe, on peut travailler davantage sur le romani. La logique à l'œuvre dans cette perception va à l'encontre des études scientifiques (voir notamment Collier, 1989, 1995) qui mettent en lumière le rôle important et l'impact positif du développement cognitif et académique en L1 (donc de CALP) sur l'acquisition de la L2 comme

²⁴⁴ Il est important d'indiquer que James Cummins établit cette distinction conceptuelle dans le contexte des enfants immigrés qui apprennent une L2. Il ne s'agit pas pour ce chercheur de proposer une théorie générale du langage, mais une distinction spécifique dont les implications sont importantes pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives et les pratiques d'enseignement pour ces publics spécifiques.

²⁴⁵ Il faut souligner que CALP en langue romani chez les élèves roms, compte tenu de leur scolarisation en langue serbe et le contexte social et familial dans lequel ils évoluent, est très peu développé.

langue de scolarisation. D'où vient cet impact positif ? Ce dernier réside dans le transfert des compétences académiques, du développement de la littéracie, de la connaissance disciplinaire et des stratégies d'apprentissage du L1 en L2. En revanche, certaines études démontrent que les apprenants peuvent rencontrer des difficultés cognitives en L2 s'ils n'ont pas atteint un certain niveau, y compris le développement de la littératie, en L1 (cf. Collier, 1987, 1995 ; Cummins, 1981 ; Collier et Thomas, 1989).

1.2. À quoi bon le romani ? La priorité, c'est le serbe

Si la section précédente avance une position plutôt nuancée à l'égard de l'enseignement du romani à l'école, dans cette partie, il s'agira de mettre en exergue une attitude clairement en défaveur de cette langue à l'école. Cette attitude est particulièrement appuyée par trois qualitatifs accordés à l'apprentissage du romani : une obligation, une perte du temps et l'inutilité. Dans un tel contexte, il convient de se demander pourquoi les cours de romani sont malgré tout assurés. Afin d'y répondre, je mettrai en lumière les conditions évoquées, notamment par les parents, pour que la matière romani avec des éléments de culture nationale soit acceptée à l'école.

1.2.1. Le romani : une obligation et une perte du temps

L'attitude ambivalente de Ljubica par rapport à l'enseignement du romani à l'école sera plus tranchée quand elle ne parle pas seulement en son nom, mais aussi au nom de ses collègues. En effet, à quoi bon le romani à l'école ? Ljubica avance dès lors l'inutilité de cette matière, car les élèves connaissent déjà cette langue.

Chercheuse : da da / a kada je / da kažem... kada se uvodio ovaj predmet / kakva je bila reakcija / kakvo je bilo viđenje vaše škole / VAŠE škole na taj predmet ?

Ljubica : e ovako / nas kolega je bio kao „šta će nam još i to ?” s obzirom da veći deo dece čine deca romske nacionalnosti koja već znaju romski jezik / i baš nam je bilo onako pretrpano / i NAMA i DECI u tom nekom prvom kontekstu / ali u tom prvom nekom kontekstu to je bilo „zašto ? čemu ?” to je kao da u školi gde idu sva deca mađarske nacionalnosti uče dodatno mađarski / čemu to ? kad oni to već žive / suživaju se s tim / tako da u tom kontekstu je bilo malo upitnih pogleda i čudne reakcije / ali to se ubrzo ispostavilo da je dobro /

Chercheuse : oui oui / et quand / pour dire... quand cette matière est introduite à l'école / quelle était la réaction de votre école par rapport à cette matière ?

Ljubica : voici la situation / nous collègues / on était du genre « à quoi bon encore le romani ? » compte tenu du fait que la majorité des élèves sont des élèves de la nationalité rom qui connaissent déjà le romani et que c'était (cette matière) un peu trop pour NOUS et pour les ENFANTS dans un premier temps / mais dans un premier temps c'était « pourquoi ? à quoi bon ? » c'est comme si on apprenait le hongrois dans l'école où vont tous les élèves de la nationalité hongroise / à quoi bon cela ?

ils vivent déjà cela / c'est dans ce contexte qu'il y avait des regards interrogateurs et une réaction étrange / mais au final cela a bien tourné / (cf. Annexe 3, ent_Ljubica, TdP 54, p. 80)

Pour expliquer sa perception de l'apprentissage du romani comme inutile, Ljubica mobilise ici la comparaison avec la minorité hongroise. À quoi bon que les membres d'une minorité nationale apprennent leur langue maternelle à l'école ? Selon mon interlocutrice, ils le parlent déjà dans la famille et dans leur entourage, c'est donc inutile d'apprendre la langue à l'école. Ces propos remettent ainsi en cause les politiques linguistiques à l'égard des minorités nationales, notamment la dimension nationale et identitaire véhiculée par cet apprentissage. Or, on pourrait tout à fait lui retourner la question. À quoi bon donc apprendre le serbe à l'école quand les élèves le parlent déjà dans leurs familles et leur entourage ? Cette question, mon interlocutrice ne se la pose pas. Pourrait-on penser qu'elle avance la représentation hégémonique de la langue nationale ?

Les parents invoquent le même argument que Ljubica en défaveur de l'enseignement du romani :

Ljubica : pa kao što rekoh malopre / većina roditelja nisu za da njihova deca idu na časove romskog / NAJviše iz razloga što njihova deca već znaju romski jezik i roditelji smatraju da njihova deca nemaju šta da uče tamo i da praktično gube vreme na tim časovima / iz mog odeljenja prijavilo se dvanaestoro / dvoje do troje roditelja je bilo baš za nastavak da uče romski jezik kao izborni predmet / dok ostali pak ne /

Ljubica : comme j'ai dit tout à l'heure / la plupart des parents sont contre le fait que leurs enfants suivent les cours de romani / la raison la plus invoquée c'est que leurs enfants connaissent déjà le romani et les parents considèrent que leurs enfants n'ont rien à apprendre dans ces cours et qu'ils y perdent pratiquement leur temps / il y a douze élèves qui sont pour l'apprentissage du romani dans ma classe / deux trois parents ont été d'accord pour que leurs enfants continuent l'apprentissage du romani comme matière optionnelle alors que les autres étaient contre /
(cf. Annexe 3, ent_Ljubica, TdP 46, p. 79)

À la lecture de ces lignes, l'aspect inutile de l'apprentissage du romani relève de la perception pragmatique des langues par les parents. En effet, les élèves maîtrisent suffisamment le romani pour satisfaire leurs besoins communicatifs au quotidien. L'apprentissage scolaire de la grammaire en classe à savoir des règles de structure interne par l'analyse et la manipulation de la langue et de la littéracie sont considérés comme une perte de temps, car inutiles dans leur vie de tous les jours.

Le romani avec des éléments de culture nationale est également perçu comme une matière de trop, plus précisément comme une obligation pour les élèves. Ljubica explique cette perception en constatant que les élèves ont déjà assez de matières obligatoires, qu'ils passent

beaucoup de temps à l'école et perdent donc la concentration. En plus, le caractère évaluatif de cette matière classe le romani comme une obligation supplémentaire.

Les parents avancent un autre argument défavorable à l'apprentissage de cette langue qui rejoint celui de Ljubica : suivre le cours de romani implique un cours supplémentaire pour les élèves ce qui correspond à un volume horaire hebdomadaire de 20,5h environ au lieu de 18,75h.

Nevena : Roditelji su u početku bili protiv toga jer bi deca duže jedan čas boravila u školi, na pretčasu ili na šestom času. Mi svaki dan imamo pet.

Nevena : Les parents étaient contre l'apprentissage du romani, car les enfants resteraient un cours de plus à l'école, un cours qui précède les autres ou en sixième cours, nous on a tous les jours cinq cours. (cf. Annexe 3, ent_Nevena, TdP 74, p. 89)

1.2.2. Priorité accordée à l'apprentissage du serbe

Nevena, quant à elle, s'exprime clairement contre l'enseignement du romani à l'école. Comme argument, elle avance une faible compétence générale en serbe, et notamment en CALP, compétence nécessaire pour la réussite scolaire (déjà mentionné par Ljubica).

Nevena : E, sad ovako, pričamo nas dve. Iskreno, to mi se uopšte ne sviđa, ako ćeš to da pišeš, ne sviđa mi se. Zato što, ako treba iskreno, iskreno ćemo da pričamo.

Chercheuse : Prosto vaše viđenje.

Nevena : Zato što... oni, romska deca ovde inače loše govore srpski, pa im to još otežava dobar deo.

Chercheuse : Otežava im...

Nevena : Otežava im učenje, pa im to još otežava dodatno komunikaciju jer ne rade na poboljšavanju srpskog jezika. Eto to.

Chercheuse : Je l pouvez nešto da kažete nešto o njihovom srpskom jeziku ?

Nevena : Njihov srpski jezik, evo ovako: baš velika većina ove dece slabo govori srpski jezik, pa zato slabo govore i prate nastavu i uputstva nastavnika za rad. Takođe im to slabo poznavanje otežava i da iznesu naučeno i vode konverzaciju kako sa nastavnikom tako sa vršnjacima.

Nevena : On parle donc entre nous. Franchement, cela ne me plaît pas du tout, si tu veux l'écrire, cela ne me plaît pas. Parce que, s'il faut le dire sincèrement, on va en parler sincèrement.

Chercheuse : Simplement votre point de vue.

Nevena : Parce que... eux, les enfants roms, ils ne parlent pas bien serbe, cela leur rend difficile une grande partie.

Chercheuse : Cela leur rend difficile...

Nevena : Cela leur rend difficile l'apprentissage, puis cela leur rend difficile en outre la communication, car ils ne travaillent pas sur l'amélioration de leur serbe. C'est cela.

Chercheuse : Est-ce que vous pouvez dire quelque chose sur leur langue serbe ?

Nevena : Leur serbe, voici la situation : un grand nombre de ces enfants parlent faiblement le serbe, c'est pour cela qu'ils suivent difficilement les enseignements et les consignes des enseignants pour le travail. Également, leur faible connaissance du serbe rend difficile le fait de montrer ce qu'ils ont appris et de mener une conversation avec leur enseignante ou leurs camarades.

(cf. Annexe 3, ent_Nevena, TdP 2-8, p. 83)

Compte tenu de la situation linguistique et les difficultés des élèves, le romani avec des éléments de culture nationale n'est pas une matière utile à l'école, car l'objectif, selon Nevena, c'est de développer CALP en serbe. Cette perception est également partagée par les parents :

Chercheuse : Kada ste pričali o romskom jeziku, pomenuli ste : „Nama to uopšte ne treba”, pomenuli ste roditelje da se bune, da ne prihvataju... je l možete samo da precizirate na koga ste mislili kad ste rekli „nama” ?

Nevena : Meni kao nastavniku u školi jer moj cilj je da nauče što bolje srpski zbog što boljeg usvajanja znanja, komunikacije. Iz istog razloga ni roditeljima. To smo mi. Jer oni su svesni, i nastavnici i učitelji i roditelji su svesni da njihova deca dovoljno dobro govore romski za svakodnevni život.

Chercheuse : Quand vous avez parlé de la langue romani, vous avez mentionné « Nous on n'en a pas besoin », vous avez dit que les parents se rebellent, qu'ils n'acceptaient pas... Est-ce que vous pourriez préciser à qui vous avez pensé quand vous avez dit « à nous » ?

Nevena : À moi comme enseignant à l'école, car mon objectif c'est qu'ils [les élèves] apprennent le mieux possible le serbe afin de mieux acquérir des connaissances, de communiquer. Pour la même raison, les parents n'ont pas besoin du romani. Ce sont nous. Car ils sont conscients, et les enseignants et les professeurs des écoles et les parents que leurs enfants parlent assez bien romani pour la vie quotidienne.

(cf. Annexe 3, ent_Nevena, TdP 47-48, p. 87)

Il est intéressant de constater que la nécessité d'étudier davantage le serbe que le romani à l'école n'est pas une représentation isolée et propre à l'École. Elle est également évoquée par Aleksandra, directrice d'un établissement scolaire à Belgrade :

Aleksandra : pa ja NE ZNAM koliko je / ja ipak mislim da treba više da uče srpski / aa MISLIM da je ovo pogotovu zbog postojanja različitih dijalekta / da oni u kući pričaju jedan / ako mogu da kažem uslovno rečeno jedan nakaradni srpski jezik / da više treba raditi na tome /

Chercheuse : mhm

Aleksandra : [...] ali OVAJ mislim da treba više raditi na samom srpskom jeziku / ONI NE ZNAJU / ROMska deca NE ZNAJU ni vi ni mi / znači ne znaju te ovaj / zamenice iz poštovanja koje se ukazuju / NE ZNAJU jedninu i mnozinu / NE ZNAJU padeže / NE Mislim gramatiku nego UOPŠTE kada govore / PREDloge ne koriste kako treba / NA MENE i tako dalje / a ne JA ili / retko koriste zamenice u pravom smislu /

Chercheuse : a rekli ste da deca govore NAKARADNI srpski / šta ste mislili time ?

Aleksandra : pa NIJE gramatički / nije pravilno / ispravno / KAŽEM vam / ne koriste zamenice / eto te primere koje sam dala / eto u tom smislu / zato što ne čuju dobar srpski jezik / i znate / i dete koje raste u porodici koja potiče sa juge srbije i oni drugačije koriste padeže / MISlim NEPRAvilno / opet i deca gradska imaju drugačiju akcentuaciju nekih reči / pa i tu nije baš sve ispravno / mislim i mi odrasli grešimo / a ne deca koja žive u takvom okruženju pa PRIHVATAJU samo on osto čuju / u tom smislu / rekla sam USLOVno rečeno NAKaradno / znači NEpravilno / nepravilno eto /

Aleksandra : je NE SAIS PAS / je pense quand même qu'il faut apprendre davantage le serbe et je PENSE que / surtout / car il y a des dialectes différents / qu'ils parlent chez eux / si je peux dire un serbe déformé / qu'il faut donc travailler davantage sur cet aspect /

Chercheuse : mhm

Aleksandra : [...] mais je pense qu'il faut travailler davantage sur la langue serbe / ILS NE SAVENT PAS / les enfants ROMS NE SAVENT NI vous ni nous / donc ils ne savent pas ces pronoms pour exprimer le respect / ils NE SAVENT PAS le singulier et le pluriel / ils NE SAVENT PAS les déclinaisons / Je NE PENse pas à la grammaire / mais de manière générale quand ils parlent / ils

n'utilisent pas bien les PRÉpositions / SUR MOI et cetera / et pas JE ou ils utilisent rarement les pronoms dans le bon sens /

Chercheuse : et vous avez dit que les enfants parlent un serbe DÉFORMÉ / qu'est-ce que vous entendez par là ?

Aleksandra : ce N'EST PAS grammatical / correct / je vous DIS / ils n'utilisent pas de pronoms / voilà donc les exemples que j'ai mentionnés / donc dans ce sens-là / car ils n'entendent pas un bon serbe / et vous savez / l'enfant qui grandit dans une famille qui vient du sud de la serbie et eux ils utilisent différemment les cas / je PENSE pas CORRECTement / les enfants de la ville accentuent différemment certains mots / même là ce n'est pas tout correct / nous adultes on fait des fautes et sans parler des enfants qui habitent dans un tel entourage et ils n'ACCEPTENT que ce qu'ils entendent / dans ce sens j'ai dit métaphoriquement DÉformé / donc pas correct / voilà pas correct /

Ce passage est particulièrement intéressant, car Aleksandra souligne l'inadéquation de l'expression orale des élèves en serbe avec celle qui est attendue à l'école. Ce faisant, elle réactualise l'idéologie du serbe standard tout en assignant les qualificatifs « incorrect », « déformé », « pas grammatical », « pas bon » aux parlers des élèves, donc aux variétés du sud. En soulignant que les élèves ne savent pas correctement utiliser les pronoms, le singulier et le pluriel, les déclinaisons ou les prépositions, mon interlocutrice trace une ligne de démarcation claire entre les variations du serbe parlé des élèves et le serbe standard. Il est également intéressant de rappeler que Samir (cf. *supra*, p. 181) réactive la même idéologie pour justifier l'enseignement du romani standard dont l'un des objectifs est de corriger les parlers romani des élèves. L'expression fautive des élèves n'étant pas admissible à l'école, il est nécessaire de travailler davantage sur le serbe standard. Dans un tel contexte, l'enseignement du romani est loin d'être une priorité.

Toutefois, Nevena considère qu'il est important de cultiver la langue maternelle des élèves. Si ses propos précédents démontrent l'indésirabilité du romani à l'école, dans quel contexte est-il donc souhaitable de cultiver le romani comme langue maternelle ?

Chercheuse : Kada smo pričali o romskom jeziku, rekli ste da je važno da se neguje romski jezik kao maternji, šta ste mislili, u kom smislu je važno ?

Nevena: Ijao, što me to pitaš? Kad sam rekla da je važno, mislim da je važno, ali u onoj meri da koriste kod kuće, u okviru porodice i svog okruženja van škole kako bi ga što bolje poznavali i negovali jer to je njihov maternji jezik. Kako da ti kažem, znači prihvatam razliku, prihvatam... Zato što se odnosimo prema njihovom jeziku njima sa poštovanjem. Da ga neguju tako što ga upotrebljavaju u svojoj porodici i svom okruženju van škole, a svrha je što poštujemo njihovu kulturu i jezik, zato tako mislim, uvažavamo ih, ravnopravni smo, ali prosto, ovde nam je zvanični službeni jezik srpski, pa se zalažem za to, ja lično i nastavnica romskog, da njega dovedemo na jedan viši nivo, da bismo se dovoljno sporazumevali, da bi bolje razumevali uputstva učitelja, pratili nastavu i bolje pokazali šta su naučili, pokazalo naučeno, kako umeju da se izraze. A naravno da će se tako poboljšati komunikaciji među drugovima jer tako iznose svoja osećanja, kako emocije, tako nesporazume, u igri se bolje snalaze, uče jedni od drugih, kako školskih primera, tako van škole, bolji timski rad u školi, grupni rad koji često primenjujemo, rad u paru, sve će bolje funkcionisti ako poznaju srpski. A kažem romski u onoj meri koliko eto da se pokaže da nisi nevažavan jer definitivno ih je veliki broj, veliki ih je broj u našoj školi, to je činjenica, zato se mi tako i odnosimo prema njima.

Chercheuse : Quand nous avons parlé de la langue romani, vous avez dit que c'est important de cultiver la langue romani comme langue maternelle, qu'est-ce que vous avez entendu par là, dans quel sens c'est important ?

Nevena : Aïe, pourquoi tu me demandes cela ? Quand j'ai dit que c'est important, je pense que c'est important, mais dans la mesure qu'ils l'utilisent à la maison, au sein de leur famille et de leur entourage en dehors de l'école afin de le connaître le mieux possible et le cultiver, car c'est leur langue maternelle. Comment te dire, j'accepte la différence, je l'accepte... car on respecte leur langue. Qu'ils la cultivent en l'utilisant dans leur famille et dans leur entourage en dehors de l'école, le but c'est, car on respecte leur culture et leur langue, c'est pour cette raison que je pense ainsi, on les respecte, on est égaux, mais simplement, ici c'est le serbe qui est la langue officielle, je m'engage donc pour cela, moi personnellement et l'enseignante de romani, pour qu'on fasse atteindre aux élèves un niveau plus élevé de serbe, pour qu'on se comprenne suffisamment, pour qu'ils (les élèves) comprennent mieux leur professeur des écoles, qu'ils suivent mieux l'enseignement, qu'ils montrent mieux ce qu'ils ont appris, qu'ils montrent leurs compétences d'expression. Et bien sûr, ils vont améliorer ainsi la communication avec leurs camarades, car ils expriment ainsi leurs sentiments, les malentendus, ils se débrouillent mieux dans le jeu, ils apprennent les uns des autres, comme à l'école, mais aussi en dehors, il y aura un meilleur travail de groupe auquel on recourt souvent, le travail en binôme, tout sera mieux s'ils connaissent le serbe. Et je dis le romani dans la mesure où on leur montre qu'ils sont respectés, car ils sont définitivement très nombreux, très nombreux dans notre école, c'est un fait, c'est pour cela qu'on se comporte ainsi envers eux.

(cf. Annexe 3, ent_Nevena, TdP 71-72, p. 88)

La surprise désagréable exprimée par Nevena « Aïe, pourquoi tu me demandes cela ? » est révélatrice de son attitude à l'égard du romani et de son enseignement à l'école. Il semble que mon interlocutrice soit tiraillée entre ce qui est attendu d'elle ou sa volonté d'être « politiquement » correcte et son opinion réelle. Tout au début de ce passage, Nevena exprime une attitude soucieuse du respect des groupes roms, de leur langue et culture. Simplement, elle accepte la différence et considère qu'on est égaux (les membres appartenant à la population majoritaire, serbe, et minoritaire). Une telle attitude est en résonance avec le postulat de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme qui insiste sur l'égalité de tous. Cette dernière se manifeste par le respect des langues de chacun et de leur identification à une culture, une identité nationale, etc. (Argemí, 1992). Toutefois, le principe d'égalité et du respect vis-à-vis de la langue et de la culture des Roms énoncé par Nevena cache en fait son attitude ambivalente : mon interlocutrice insiste sur le fait que le romani doit être uniquement cultivé dans le cadre familial et privé. La langue des élèves n'est alors pas la bienvenue à l'école. Sa vision est dès lors à contre-courant des droits garantis aux minorités nationales en Serbie : le droit à l'usage libre de la langue maternelle et de son alphabet dans l'espace public et privé (article 10²⁴⁶). Mon interlocutrice justifie son attitude en convoquant le statut du serbe comme langue officielle. Sa position révèle clairement la valeur hégémonique et fédératrice de la

²⁴⁶ Loi sur la protection des droits et des libertés des minorités nationales. Document disponible en ligne, URL : <https://urlz.fr/mJdS> [consulté le 26 avril 2022].

langue serbe sur le marché linguistique²⁴⁷ et la conscience de son rôle, en tant qu'enseignante, dans ce même marché : la nécessité de faire apprendre le serbe, langue dominante et légitime, aux élèves. C'est dans cette optique qu'elle s'engage dans le développement d'une meilleure connaissance du serbe (de CALP). Cette démarche vise à permettre aux élèves à la fois la réussite scolaire²⁴⁸ (apprendre et exprimer ce qu'ils ont appris) et l'intégration à l'école (communiquer avec les pairs, apprendre les uns des autres, travailler en groupe). Par l'intégration, j'entends, dans la veine de Dominique Schnapper (1991)²⁴⁹, les processus qui, par le biais des interactions des différents groupes culturels (en l'occurrence à l'école), transforment les modèles originaux de ces mêmes groupes en conservant leurs spécificités identitaires²⁵⁰.

Le positionnement de Nevena n'est pas étonnant si on garde en tête la domination du peuple et de la langue serbes mise en lumière dans la Constitution de 2006 (cf. *supra*, p. 115). Pourtant, James Cummins remarque que :

Quand le message donné à l'enfant à l'école, explicitement ou implicitement, est : "Laisse ta langue et ta culture à la porte d'entrée de l'école", les enfants laissent aussi une partie importante d'eux-mêmes – leur identité – à la porte de l'école. Il est fortement improbable qu'ils puissent participer à l'enseignement activement et avec confiance en sentant ce rejet (Cummins, 2001, p. 5).

L'attitude de Nevena ne laisse-t-elle pas entendre que l'apprentissage du romani affecterait celui du serbe ? Le développement de CALP en deux langues n'est-il pas possible ?

1.3. Acceptation du romani à l'école : oui, mais sous quelles conditions ?

L'enseignement du romani est fortement contesté et qualifié d'inutile par les professeures des écoles et des parents et si l'on prend en compte le caractère optionnel de cette

²⁴⁷ En s'inspirant du champ économique, Pierre Bourdieu a élaboré la notion de marché linguistique en le considérant comme un espace social dans lequel les échanges linguistiques s'effectuent à la manière des échanges économiques. Les langues sont perçues comme des biens dont la valeur est tributaire de la « reconnaissance institutionnalisée ou non qu'ils reçoivent d'un groupe » (1982, p. 68). Il y a donc une norme de référence, dominante, qui détermine « la formation des prix et l'anticipation des profits » (*ibid.*, p. 59).

²⁴⁸ La réussite scolaire désigne ici la compréhension de diverses informations par les élèves qui est mesurée par la performance scolaire.

²⁴⁹ Pour Dominique Schnapper, l'intégration est une des formes d'acculturation, une notion qu'elle convoque pour désigner les processus d'interactions entre différents groupes culturels qui résultent des transformations des modèles originaux de ces groupes. La séparation et l'assimilation sont des pôles extrêmes de ces contacts, qui, en réalité, n'existent pas. L'intégration, quant à elle, occupe un espace médian des processus d'acculturation.

²⁵⁰ Il est à noter que ces modifications, selon cette sociologue, s'opèrent de manière réciproque, en influant donc sur tous les groupes culturels en interaction.

matière²⁵¹, il convient alors de se demander pourquoi elle est quand même enseignée à l'école.

Voyons ce que disent les professeurs des écoles, Nevena et Ljubica, à ce sujet :

Nevena : [...] Da kažemo iskreno – ali kada smo dogovorili zajednički da učitelj, učiteljica romskog pomogne u savladavanju programa, opismenjavanja i osnovnog računanja, oni su dali saglasnost. To je bio uslov. Jer su svesni da njihovoj deci to nedostaje i da oni ne mogu da im pomažu. Većina njih je nepismena ili polupismena, pa im je ta pomoć dobordosla [...] Da nisam tako objasnila... da nije tog objašnjenja roditeljima, oni ne bi prihvatili. Znaš šta su rekli i sami „Šta će njima romski učiteljice, vidiš da ne zna srpski”. „Šta će mu romski, neću da ga dam na romski”.

Nevena : [...] Pour le dire honnêtement – quand on s'est mis ensemble d'accord que l'enseignant, l'enseignante de romani aide dans l'acquisition du programme, dans l'alphabétisation et le calcul de base, ils [les parents] ont donné leur accord. C'était la condition. Ils sont conscients que c'est cela qui manque à leurs enfants et qu'eux, ils ne peuvent pas les aider. La plupart d'entre eux sont illettrés ou semi-illettrés, donc cette aide est bienvenue [...] si je n'avais pas expliqué ainsi... s'il n'y avait pas eu de cette explication aux parents, ils n'auraient pas accepté. Tu sais ce qu'ils m'ont dit eux-mêmes « À quoi bon le romani aux enfants, tu vois qu'il ne sait pas le serbe. À quoi bon le romani, je ne veux pas l'autoriser à suivre les cours de romani ».

(cf. Annexe 3, ent_Nevena, TdP 48 et 18, p. 87 et 84)

Ljubica : pa im ja kažem da sam se ja dogovorila oko te saradnje oko korektivne nastave / onda se njima to dopada jer oni shvataju da njihova deca trebaju da uče srpski i ujedno predmete koji su im stvarno važni za školovanje / tako da je mali broj roditelja kojii je zainteresovan / konkretno pričam za svoje odeljenje /

Ljubica : puis je leur dis (aux parents) que je me suis mise d'accord avec l'enseignante de romani sur la collaboration concernant l'enseignement correctif²⁵² / puis ils aiment bien cette idée, car ils sont conscients que leurs enfants doivent apprendre le serbe et en même temps les matières qui sont vraiment importantes pour leur scolarisation / c'est pour cela qu'il y a un petit nombre de parents qui est intéressé / je parle concrètement pour ma classe /

(cf. Annexe 3, ent_Ljubica, TdP 46, p. 79)

Les parents s'interrogent d'abord sur la rentabilité de l'apprentissage du romani dans un contexte où leurs enfants ne maîtrisent pas bien le serbe, rencontrent des difficultés dans les apprentissages scolaires et où les parents eux-mêmes sont dans l'incapacité d'aider leurs enfants. Dans une telle configuration, ils acceptent cette matière « sous conditions » : pour y apprendre le serbe, notamment l'écriture et la lecture, et pour bénéficier d'un soutien à l'apprentissage de manière générale. Ils sont favorables à la reconversion de la classe de romani qui saura le mieux répondre aux besoins de leurs enfants. Les parents, eux, mettent donc les besoins linguistiques, et scolaires de manière générale, de leurs enfants au cœur de leur intérêt pour les cours de romani.

²⁵¹ Je me réfère ici au fait que l'enseignement de cette langue à l'école est tributaire de l'intérêt des parents et des élèves.

²⁵² Il s'agit d'un enseignement dont l'objectif est de combler les lacunes des élèves dans une discipline.

Le point de vue des parents témoigne également de leur connaissance du marché linguistique et de leur conscientisation de la nécessité d'apprendre le serbe pour la réussite scolaire et professionnelle de leurs enfants. En tant qu'acteurs de ce marché linguistique, où le romani ne détient pas une place privilégiée, bien au contraire, les parents sont en adéquation avec ses règles.

La reconfiguration du cours de romani est aussi intimement liée à la transformation des représentations initiales des professeures des écoles sur l'enseignement du romani à l'école : de l'inutilité vers l'utilité. Dans cette optique, la perception « à quoi bon le romani à l'école » de Ljubica devient « c'est bon », car les cours ne se focalisent dès lors plus seulement sur le romani, mais aussi sur le soutien et l'aide aux élèves dans d'autres matières, notamment le serbe. C'est dans cette perspective que Nevena explique l'acceptation du romani à l'école :

Nevena : Mi smo prihvatili zato što, nama to uopšte ne treba. Roditelji imaju protiv, bune se. Što smo prihvatili ? Ja sam roditelje ubedila. Skoro svi su mi tamo. Danijela (nastavnica romskog) je završila fakultet, učiteljski, regularno. I meni takav saradnik treba. Lepo govori srpski, a sa njima može da se sporazume i dodatno radi sa njima ovo sto mi učimo... Rekoh „Ti tamo vodi neke nastavne jedinice na romskom”. Korisno nam je, a to se i roditelji u potpunosti slažu sa nama učiteljima jedino u tome sto je učiteljica romskog Danijela, kompetentna, pa nam pomaže tako što veoma mali deo vremena posvećuje učenju romskog, a najviše se bavi opismenjavanjem, pravilnim govorom srpskog jezika. Ona nam čak i matematiku pomaže... i uvežbavanje delova programa za drugi razred koji oni teško savladavaju. Znači ona nama koristi u te svrhe.

Nevena : Nous, on l'a accepté, car on n'en a pas du tout besoin. Les parents sont contre, ils se rebellent. Pourquoi on l'a accepté ? J'ai persuadé tous les parents. Presque tous mes élèves suivent le cours de romani. Danijela [enseignante de romani] a fait des études de formation de maîtres. Moi, j'ai besoin d'un tel collaborateur. Elle parle bien serbe et elle peut comprendre les élèves et peut davantage travailler avec eux ce qu'ils apprennent chez moi... Je lui ai dit « Écris dans le journal électronique les unités à effectuer en romani²⁵³ ». Il nous est utile, les parents sont d'accord avec nous les professeures des écoles, que l'enseignante de romani Danijela soit compétente, elle nous aide donc de telle manière qu'elle consacre un peu de temps à l'apprentissage du romani en classe et elle travaille le plus sur l'enseignement du savoir lire-écrire, l'expression correcte en serbe. Elle nous aide également en maths... et l'entraînement aux parties du programme pour la 2^e classe que les élèves ont du mal à acquérir. Donc, elle nous est utile à ces fins. (cf. Annexe 3, ent_Nevena, TdP 18, p. 84)

Nous pouvons donc remarquer que les compétences de Danijela sont à l'origine de l'acceptation du romani à l'école. En effet, l'enseignante de romani a suivi des études de formation des maîtres, spécialité professeur des écoles, elle parle bien serbe et peut aider les élèves à acquérir le contenu du programme, notamment l'apprentissage du lire-écrire en serbe.

²⁵³ Cette phrase mérite d'être explicitée : le journal scolaire représente un document où les enseignants notent les unités travaillées en cours, les élèves absents, les notes des élèves, les réunions parentales, etc. Nevena a donc conseillé à Danijela de noter les unités prévues pour la matière de romani avec des éléments de culture nationale alors qu'en réalité, en classe, elle enseigne le contenu du programme en 2^e classe, notamment le savoir lire-écrire.

Une telle collègue est donc nécessaire et bienvenue pour les professeures des écoles. Afin de comprendre plus finement le besoin d'une telle collègue, attardons-nous sur les propos de Nevena qui dessinent le profil des élèves et des parents roms :

Nevena : E šta još... problem u napredovanju ovih učenika je u izostajanju podrške roditelja u učenju kod kuće, a razlog tome je veliki broj nepismenih mladih roditelja romskih, a samim tim i nedavanju prioriteta obrazovanju. Samim tim jer on nije pismen, što je njemu škola važna? Njemu je važno da se uda i trgovina da se ima para i da se ide u inostranstvo. Nije mu prioritet pismenost. Čak im ja i savetujem da se i mladi roditelji opismenjavaju radeći sa njima. „Pa imate bukvar, to vaše je najstarije dete, pa imate i mlađu, pa sedite sad da se opismenite”. One se smeju, kao muž im ne da, ima i toga. Retko mi i dođu. „Čekaj, što mi daješ očev telefon, da ga ja zovem na kop da mi on kaže da je u blatu do kolena, a dete se upišilo ili ima temperaturu. Šta će mi on kao saradnik ?” „Pa jeste”. „Pa čekaj, šta, kome da se obratim, leži dete dva sata na stolici dok sam nekako dojavila dok je zvonilo dok nije pošlo kući. Temperaturu ima, kome da javim? Vi ste majka”. „Ne da mi on telefon.” Znači za njih nije prioritet obrazovanje jer su i sami neobrazovani. [...] zato što... oni, romska deca ovde inače loše govore srpski [...] Veruj mi da ono radi gramatiku, a ne zna slova, prepisuje u neznanju i kad će da ukapira? Šta zna tri pisana i deset stampana... sad mi završavamo, znači praktično, mi sad praktično u drugom do kraja će biti skroz cela godina razlike. U trećem će biti godinu i po. Do četvrtog već ima dve godine razlike. Ali znaš šta znači izbaciti pismenog do četvrtog? To ti znaš jer se namučiš jer radiš na dva programa.

Nevena : Et quoi encore... le problème dans le progrès de ces élèves, c'est l'absence du soutien des parents dans l'apprentissage à la maison parce qu'un grand nombre des jeunes parents roms sont illettrés, et de ce fait ils n'accordent pas la priorité à l'éducation. Comme il est illettré, pourquoi l'école serait importante pour lui ? Ce qui est important pour lui c'est que son enfant se marie et le commerce et qu'il ait de l'argent et qu'il aille à l'étranger. La littéracie, ce n'est pas sa priorité. Je conseille aussi aux jeunes parents qu'ils apprennent à lire et à écrire en travaillant avec leurs enfants. « Vous avez un abécédaire, c'est votre aîné, vous avez aussi des enfants plus jeunes, asseyez-vous et devenez lettrés ». Ils rient, genre leur mari ne les autorise pas, cela existe aussi. Ils viennent rarement à l'école. Attends, pourquoi tu me donnes le numéro de téléphone du père, pour que je l'appelle quand il travaille dans la mine à ciel ouvert et qu'il me dise qu'il est dans la boue jusqu'aux genoux et l'enfant s'est fait pipi dessus ou il a de la fièvre. À quoi bon un tel collaborateur ? « Oui, tu as raison ». « Attends, à qui dois-je m'adresser, l'enfant est assis sur la chaise deux heures le temps que j'ai réussi à le joindre, qu'il a sonné et qu'il est parti à la maison. Il a de la fièvre, à qui dois-je le dire ? Vous êtes sa mère. » « Il ne m'a pas donné le portable ». Donc, pour eux, l'éducation n'est pas la priorité, car ils ne sont pas eux-mêmes éduqués. [...] Parce que les enfants roms d'ici, ils parlent mal serbe [...] Crois-moi, qu'il apprenne la grammaire et qu'il ne sache pas encore les lettres, qu'il recopie dans l'ignorance et quand il va le piger ? Qu'est-ce qu'il sait, trois lettres en cursive et dix imprimées²⁵⁴... nous on termine maintenant, donc pratiquement, à la fin de la deuxième classe il y aura un an de décalage. En troisième, un an et demi. Jusqu'à la quatrième, deux ans de différence. Et tu sais ce que veut dire rendre alphabète un enfant jusqu'à la 4^e classe ? C'est toi qui sais, car tu travailles dur sur deux programmes différents²⁵⁵.

(cf. Annexe 3, ent_Nevena, TdP 24-30, p. 84)

²⁵⁴ L'alphabet cyrillique serbe a trente lettres.

²⁵⁵ Mon interlocutrice se réfère ici au programme régulier qu'elle suit avec les élèves d'origine serbe et au programme adapté aux élèves roms.

Cet extrait met en exergue non seulement le peu de capital culturel²⁵⁶ (Bourdieu, 1979) des familles, mais aussi le rapport des parents à l'éducation, comme origine de la faible réussite et du retard scolaires des élèves d'origine rom. Il s'agit tout d'abord du capital linguistique des élèves, souligné par toutes mes interlocutrices, Nevena, Ljubica et Sonja : la maîtrise insuffisante du serbe (notamment CALP), ce qui a un impact sur leur suivi des enseignements et sur leur apprentissage. Les élèves ne disposent pas d'un vocabulaire riche, de culture d'expression en serbe et ils commettent des fautes, etc. De plus, il s'agit d'une absence de soutien familial à l'apprentissage, d'un défaut de capital culturel et scolaire plus développé des parents. En effet, ces derniers, sont, en grande partie, illettrés. Il est intéressant de remarquer que Nevena établit un lien causal, sur lequel elle insiste tout au long de son discours, entre le capital scolaire des parents et le rapport à l'éducation de leurs enfants : « Donc, pour eux, l'éducation n'est pas la priorité, car ils ne sont pas eux-mêmes éduqués ». Pourtant, dans son ouvrage *Tableaux de familles* (1995) portant sur les dissonances et consonances entre socialisation scolaire et socialisation familiale, Bernard Lahire accorde au thème de la démission parentale le qualificatif de mythe. Il s'agit d'un mythe forgé par les enseignants qui déduisent que, en se basant sur les performances et les comportements scolaires des élèves et tout en ignorant les configurations familiales, les parents ne sont pas soucieux de la scolarisation de leurs enfants. Ce sociologue démontre dans son étude que pour presque tous les parents interrogés, quelle que soit la situation scolaire de leurs enfants, l'école est importante et qu'ils espèrent voir leurs enfants réussir mieux qu'eux-mêmes. Ce fait est également appuyé par les propos des professeures des écoles, y compris Nevena, qui mettent en exergue la préoccupation des parents que leurs enfants apprennent davantage le serbe et d'autres matières à la place du romani avec des éléments de culture nationale. Bref, la situation linguistique des élèves et le statut des parents sont, selon mes interlocutrices, à l'origine des difficultés des élèves et par ailleurs de l'acceptation « sous-conditions » des cours de romani.

²⁵⁶ Pierre Bourdieu (1979) a construit cette notion afin d'expliquer l'inégalité des performances scolaires des enfants appartenant à différentes classes sociales. D'après lui, la réussite scolaire est étroitement liée à la possession du capital culturel. Le capital culturel apparaît sous trois formes : à l'état incorporé (cette forme du capital culturel fait partie intégrante de l'individu) ; à l'état objectivé (sous la forme de biens culturels, de supports matériels) ; à l'état institutionnalisé (sous forme de titres, de diplômes).

1.4. L'apprentissage du romani : un facteur perturbateur du travail des professeurs des écoles

L'enseignante de romani, Danijela, ne rejoint pas seulement ses collègues, elle apporte une nouvelle facette des représentations de l'enseignement du romani à l'École :

Chercheuse : da da [...] pomenula si da deca svojim jezikom / da znaju / da prosto svojim jezikom remete njihov rad / je l možeš to samo malo da mi objasniš ? da kažeš šta si mislila ? u kom smislu ?

Danijela : pa rad učitelja iz srpskog iz svih predmeta}

Chercheuse : dobro}

Danijela : na primer kad učiteljica pita nešto}

Chercheuse : aha / remete rad učitelja}

Danijela : oni}

Chercheuse : NA SRPSKOM}

Danijela : da da / ne razumeju učitelje jednostavno / dešavalo se da mnogi odgovore na romski / pa učitelji ne znaju / pa oni sa te strane gledaju / pa uče / kod kuće pričaju / mi ih ovde učimo nečem drugom / a oni sad ovde još više da /

Chercheuse : aha / misliš / čekaj / čekaj da vidim}

Danijela : mi ih učimo srpski / trudimo se da znaju srpski / a oni još im dodatno nastava na romskom treba / pa da nam upropaste sve / razumes ?

Chercheuse : da da / razumem / boje se u suštini / boje se da}

Danijela : drugačije bi bilo da oni pričaju dobro i srpski / a da pričaju i romski}

Chercheuse : da da razumem}

Danijela : to bi bilo potpuno normalno / međutim / dosta njih ne zna srpski /

Chercheuse : oui oui [...] tu as mentionné que les élèves par leur langue / qu'ils connaissent simplement / par leur langue / ils perturbent leur travail / est-ce que tu peux m'expliquer un peu ? tu peux me dire ce que tu as voulu dire par-là ? dans quel sens ?

Danijela : ben le travail des instituteurs en classe de serbe et dans toutes les matières}

Chercheuse : d'accord}

Danijela : par exemple quand l'institutrice demande quelque chose}

Chercheuse : ah / ils perturbent le travail de l'instituteur}

Danijela : eux}

Chercheuse : EN SERBE}

Danijela : oui oui / ils ne comprennent simplement pas leurs instituteurs / il arrivait que beaucoup d'entre eux (les élèves) répondaient en romani puis les instituteurs ne comprenaient pas / ils regardent de ce point de vue / ils (les élèves) apprennent (le romani) / ils parlent chez eux et nous on leur apprend ici (à l'école) quelque chose d'autre et eux encore plus /

Chercheuse : oui / tu penses / attends oui / attends}

Danijela : nous on leur apprend le serbe / on fait des efforts pour qu'ils connaissent le serbe et eux en plus ils ont besoin d'un enseignement du romani / cela va détruire nos efforts (des enseignants) / tu comprends ?

Chercheuse : oui oui / je comprends / ils ont peur en effet / ils ont peur de}

Danijela : ce serait différent s'ils (les élèves) parlaient aussi bien le serbe que le romani

Chercheuse : oui oui / je comprends

Danijela : cela serait complètement normal / pourtant / beaucoup d'entre eux ne connaissent pas le serbe /

(cf. Annexe 3, ent_Danijela, TdP 377-390, p. 65)

Dans ce passage, Danijela met clairement en lumière l'aspect menaçant du romani et de son enseignement à l'école pour l'apprentissage du serbe et les autres apprentissages. D'une part, les professeurs des écoles s'efforcent de faire apprendre le serbe aux élèves, d'autre part,

le romani est omniprésent dans la vie des enfants : non seulement ils le parlent à la maison, mais ils ont aussi la possibilité d'apprendre le romani à l'école. Aux yeux des professeurs des écoles, une telle situation perturbe leur travail et détruit leurs efforts. Cette représentation de la langue maternelle comme source de handicap n'est pas propre à ce contexte en particulier. En analysant des représentations sur le bilinguisme²⁵⁷ au prisme de l'écart entre le bilinguisme des élites, soutenu et reconnu et le bilinguisme des migrants, Christine Hélot (2006) souligne que, dans le contexte scolaire français, le bilinguisme des populations migrantes est considéré comme défavorable à l'acquisition de la langue nationale. Pourtant, James Cummins avance que de nombreuses recherches démontrent les bénéfices de l'apprentissage de la langue maternelle à l'école pour l'apprentissage de la langue de scolarisation, car :

Quand les enfants apprennent à travers une langue minoritaire (la langue qu'on parle à la maison par exemple), ils n'apprennent pas seulement cette langue dans le sens étroit du mot. Ils apprennent des notions, des compétences intellectuelles, qui sont tout aussi importantes pour leur aptitude à fonctionner dans la langue de la majorité (Cummins, 2001, p. 18).

La complémentarité de l'enseignement de ces deux langues et les bénéfices qui en découlent n'est simplement pas envisagée par les enseignants.

1.5. Les politiques pratiquées en classe de romani : en faveur de l'expression « correcte » et de l'alphabétisation en serbe

L'attitude des professeurs des écoles, des parents et les besoins didactiques des élèves remettent en question l'enseignement du romani à l'école tout en apportant une nouvelle dimension à la classe de « romani ». Comment cette reconfiguration se réalise-t-elle ? Les discours des professeurs des écoles, de l'enseignante de romani ainsi que des observations de classe nous permettront de répondre à cette question.

En fonction du niveau scolaire des élèves, la classe de romani revêt plusieurs fonctions. Ainsi, l'enseignement du romani, pour les élèves de la quatrième classe, se couple au soutien scolaire. Il s'agit de révisions et d'explications du contenu en serbe ou en maths. Ce type d'interventions est d'ordre ponctuel et intervient au moment où les élèves ont un contrôle de connaissances. Ce besoin provient d'un manque d'accompagnement scolaire de l'enfant à la

²⁵⁷ Il est utile d'indiquer que cette chercheuse a analysé les représentations sur le bilinguisme du point de vue institutionnel, en s'appuyant notamment sur les programmes pour l'école primaire de 2003.

maison, notamment en serbe, que l'école, malgré l'existence de cours de soutien et l'investissement des professeures des écoles, ne peut combler.

Ljubica : tako da / mi imamo interni dogovor sa nastavnicom Danijelom da ona na tim časovima / pored naravno usavršavanja romskog / da vežba sa njima i ono što se radi na časovima na časovima srpskog [...] ponekad i za matematiku / DA DA / znači uglavnom to bude u periodima kad oni na primer imaju neku kontrolnu vežbu i onda se dogovrimo da njima drži praktično korektivnu nastavu za vreme časa romskom tako da sa njima provežba to što smo radili /

Ljubica : c'est pourquoi / on s'est mis d'accord de manière interne avec l'enseignante Danijela pour qu'elle pratique dans ces cours / à part / bien sûr / la perfection du romani / ce qu'on fait en cours de serbe [...] parfois pour les maths / OUI OUI / donc ça tombe de manière générale dans les périodes où ils ont par exemple un contrôle de connaissance et puis on se met d'accord sur le fait qu'elle travaille avec eux l'enseignement correctif lors du cours de romani pour pratiquer ce qu'on a déjà fait en cours /

(cf. Annexe 3, ent_Ljubica, TdP 30, P. 79)

En revanche, les cours de romani pour les élèves en deuxième classe sont, en grande partie, destinés à l'alphabétisation et l'expression « correcte » en serbe. En effet, la maîtrise insuffisante du serbe et les faibles progrès des élèves dans l'écriture et la lecture nécessitent un travail renforcé en la matière. Les propos de l'enseignante de romani sont révélateurs :

Danijela : a ovi drugi / drugi razred sa njima radim već ono što učiteljice kažu i malo dodajemo već nešto iz romskog /

Chercheuse : a učiteljice kažu samo nešto što je vezano za srpski ili postoji jos nešto / to sam htela da kažem}

Danijela : pa učiteljice mi kažu da radim / NORMALNO / na srpskom}

Chercheuse : aha / na srpskom / a da li vezano samo za srpski kao PREDMET ili postoji još nešto što radiš sa njima što ti one kažu ?

Danijela : pa ne / one mi samo kažu ovo da prepisuju}

Chercheuse : uglavnom za srpski}

Danijela : NAJviše se baziraju na pisanje i čitanje tekstova jer to ženama i treba jer one ne mogu da ih ocene ako oni to ne savladaju}

Danijela : et avec la deuxième classe / avec la deuxième classe je travaille ce que les institutrices me disent et j'ajoute un peu quelque chose de romani /

Chercheuse : et les institutrices te disent seulement quelque chose qui est lié au serbe ou il y a encore quelque chose / c'est ce que je voulais dire}

Danijela : ben les institutrices me disent que je travaille / ce qui est NORMAL / en serbe

Chercheuse : oui / en serbe / mais est-ce que c'est lié uniquement au serbe comme DISCIPLINE ou il y a encore quelque chose qu'elles te disent de travailler ?

Danijela : ben non / elles ne me disent que cela concernant le recopiage}

Chercheuse : généralement pour le serbe}

Danijela : elles se focalisent le PLUS sur l'écriture et la lecture des textes car c'est ce dont les dames ont besoin car elles ne peuvent pas les noter (les élèves) s'ils ne l'acquièrent pas}

(cf. Annexe 3, ent_Danijela, TdP 212-218, p. 59)

Ce qui attire particulièrement mon attention, c'est le passage suivant : « Les professeures des écoles me disent de travailler ÉVIDEMMENT en serbe avec les élèves ». Le primat du serbe sur le romani, mis en avant par l'enseignante de romani, s'entend à l'école comme quelque

chose de normal et qui ne se remet pas en cause. Cela confirme les représentations de l'enseignement du romani qui circulent à l'école et qui y sont d'ores et déjà bien ancrées. Il est également intéressant de voir comment la classe de romani répond aux besoins des professeures des écoles : « elles se focalisent LE PLUS sur l'écriture et la lecture des textes, car c'est ce dont les dames ont besoin ». L'acquisition des relations phonie-graphie et de la compétence de compréhension de l'écrit en serbe est donc la priorité en classe de romani.

Pour appuyer ces discours, il est utile d'indiquer que quatre cours de « romani » que j'ai observés sur cinq avec les élèves de 2^e classe portaient sur un travail autour de l'écriture et de la lecture en serbe. Avant de commencer le cours, Danijela me faisait systématiquement part des consignes précises énoncées par ses collègues, professeures des écoles, sur ce qu'elle devait travailler avec les élèves. Lors de mes observations, j'ai pu constater que chaque cours s'articulait autour de trois étapes : l'enseignante lit un poème ou un texte court à voix haute et le recopie au tableau ; ensuite les élèves recopient depuis le tableau sur leurs cahiers ; enfin les élèves lisent à haute voix le poème/le texte (cf. Annexe 3, cours 6_2019 et cours 9_2019, p. 47 et 49). Tout cela confirme exactement les propos de Danijela émis dans le cadre de l'entretien :

Danijela : i onda u saradnji sa učiteljima / pre nego što počnem čas na romskom / odem kod učitelja i onda mi oni kažu šta ja sa njima da radim danas / daju mi bukvar / čitanku / neki tekst / ako su radili slovo F onda im ja na romskom / na času romskog pišem im tekst koji sadrži reč na slovo F i oni tako prepisuju u svojim sveskama i onda posle tako čitamo /

Chercheuse : aha / ti tekstovi i slova su na srpskom ?

Danijela : da da }

Chercheuse : znači uvežbavate srpski / da kažem /

Danijela : pa na primer / ako je slovo F / oni posle neku reč na romskom / ja im posle kad završimo / samo problem je sto su spori dosta i taman imamo vremena da napišu i da vidim sta je ko uradio [...]

Chercheuse : da da jeste / znači da kažem radite i na srpskom? }

Danijela : da da / radimo i na srpskom i na romskom / prilagođavamo se i jednom i drugom jer ja ipak moram da pratim gradivo i od učitelja / A IMAM nekad kad radim i samo svoju nastavnu jedinicu vezanu za romski jezik JER NE MOGU ONI samo da PREPISUJU tekstove / i njima je to nekad dosadno /

Danijela : Puis en collaboration avec les professeurs des écoles / avant que je commence le cours de romani / je vais chez les professeurs des écoles et ils me disent ce que je dois faire avec eux aujourd'hui / ils me donnent l'abécédaire / le manuel de lecture / un texte / s'ils ont fait la lettre F / en classe de romani / en classe de romani / je leur écris un texte qui contient un mot avec la lettre F et eux ils recopient sur leurs cahiers puis on lit /

Chercheuse : oui / et ces textes et les lettres sont en serbe ?

Danijela : oui oui }

Chercheuse : donc vous pratiquez le serbe d'une certaine manière /

Danijela : par exemple / si on a la lettre F / ils <? disent> un mot en romani / je leur <? donne> après quand on finit / mais le problème c'est qu'ils sont assez lents et on a exactement le temps pour qu'ils recopient et que je vois qui a fait quoi [...]

Chercheuse : oui oui / si je peux dire / vous travaillez donc en serbe ? }

Danijela : oui oui / on travaille en serbe et en romani / on s'adapte à l'un et à l'autre, car je dois quand même suivre le programme des professeurs des écoles / mais parfois je travaille uniquement le contenu

de mon programme concernant la langue romani / CAR ILS NE PEUVENT pas que RECOPIER les
textes / c'est ennuyant pour eux /

(cf. Annexe 3, ent_Danijela, TdP 198-204, p. 58)

Ainsi, ces cours visent à compenser le manque d'un dispositif de serbe langue seconde et de scolarisation, mais aussi de soutien scolaire dans l'instance familiale (Glasman *et al.*, 1991). Il est intéressant de remarquer que Danijela, en recourant au verbe modal « devoir », exprime une obligation de suivre un tel programme dans son cours. Ce ressenti évoque-t-il sa peur de perdre ses cours si elle ne fait pas ce que l'école lui demande ? Que l'enseignante de romani pense-t-elle du fait qu'elle doive enseigner d'autres matières, notamment l'écriture et la lecture en serbe, à part le romani ?

Danijela : nemam ništa protiv jer ja ništa ne radim što nije za njihovo dobro / TO je za njihovo dobro / posle kad to NAUČE mogu da rade i romski jezik}

Chercheuse : da da}

Danijela : jer ako ne nauče da čitaju i da pišu kod svojih učiteljica / onda neće znati ni da mi napišu na romskom}

Chercheuse : da da}

Danijela : ako nauče latinicu kod učitelja / onda će znati i na romskom da prepisu / isto kao što se to ispostavilo u praksi / ovi četvrtaci sadašnji / nema veze / kod bilo koje učiteljice / dobro znaju i da čitaju i da pišu / i onda oni mi posle pročitaju i na ROMSKOM tekst i napišu mi / dešavalo se da imamo diktat na romskom / uradili su ga stvarno bez greške / VEĆINA /

Danijela : je n'ai rien contre, car je ne fais rien qui n'est pas pour leur bien / C'EST pour leur bien / après quand ils l'APPRENNENT / ils peuvent travailler sur la langue romani}

Chercheuse : oui oui}

Danijela : car s'ils n'apprennent pas à lire et écrire chez leurs professeures des écoles / ils ne sauront pas écrire en romani chez moi}

Chercheuse : oui oui}

Danijela : s'ils apprennent l'alphabet latin chez leurs professeurs des écoles / ils sauront ensuite recopier en romani aussi / d'ailleurs c'est prouvé dans la pratique / les élèves de la 4^e classe / peu importe leur professeure des écoles / ils savent bien écrire et lire / ils peuvent donc lire le texte en ROMANI et ils écrivent / il arrivait qu'on ait une dictée en romani / ils l'ont fait vraiment sans faute / LA MAJORITÉ /

(cf. Annexe 3, ent_Danijela, TdP 240-244, p. 59)

À l'instar de Sonja (cf. *supra*, p. 299), Danijela met en exergue le bénéfice du transfert des compétences d'une langue à l'autre. Toutefois, si Sonja souligne le transfert du romani vers le serbe, Danijela va à l'inverse. En effet, d'après elle, l'apprentissage de l'écriture en alphabet latin serbe favorisera l'apprentissage de l'écriture en alphabet latin romani.

Les politiques pratiquées à l'école cherchent dès lors à répondre aux besoins des élèves roms, notamment en termes du développement de CALP en serbe. Les parents, les professeurs des écoles, mais aussi le directeur, sont à l'origine de ces initiatives alors que leur mise en œuvre est effectuée par l'enseignante de romani. Il est intéressant de remarquer que le profil de cette dernière, comme nous avons pu le saisir dans la section précédente, joue un rôle

primordial dans la mise en place de ces politiques. En effet, Danijela est embauchée à l'École grâce à son diplôme de professeure des écoles²⁵⁸. Ses propos sont assez révélateurs à ce sujet :

Danijela : [...] i onda je meni poslat mejl iz škole da li bih ja želela da radim u njihovoj školi pošto ima dosta romskih učenika / njima je potrebna moja stručna pomoć pošto sam završila i učiteljski fakultet / da li bi ja mogla da im pomazem i u nastavi i da radim sa njima romski jezik /

Danijela : [...] et puis je reçois un courriel de l'école me demandant si je voulais travailler dans leur école parce qu'il y a beaucoup d'élèves roms / et qu'ils ont besoin de mon aide d'experte car j'ai aussi fini le cursus de professeurs des écoles / si je pouvais les aider autant dans l'enseignement que travailler avec eux (les élèves) sur le romani /
(entretien avec Danijela en 2018)

Le choix de l'enseignant de romani en fonction de son profil n'est pas un cas isolé et propre à cette école. En effet, l'importance accordée à la connaissance du serbe est un critère avantageux pour que l'enseignant de romani soit embauché à l'école. Le discours d'une directrice de l'école à Belgrade rejoint en partie les propos de Danijela :

Chercheuse : mhm / a kako ste se opredelili da uvedete romski u vašu školu ?}

Aleksandra : zato što imamo puno romske dece / odnosno jednu trećinu / od ukupnog broja učenika i / pošto oni slabo govore srpski i uglavnom su uključeni to je ta socijalna inkluzija u planove podrške / onda je bilo potrebno da neko ko ZNA i romski da ih uči i SRpski / tako da je to bila olakšavajuća okolnost u cilju napretka dece [...] mislila sam ako koleginica koja predaje romski a pritom je NA Filološkom fakultetu podrazumeva se da odlično i pravilno govori i srpski jezik i tako je i bilo / tako da mislim da je to bila obostrana pomoć i za srpski i za romski /

Chercheuse : mmm / mais comment avez-vous décidé d'introduire le romani dans votre école ?

Aleksandra : parce que nous avons beaucoup d'enfants roms / à savoir un tiers de tous les élèves et puisqu'ils parlent faiblement serbe et de manière générale ils sont inclus c'est cette inclusion sociale dans les plans de soutien / il nous fallait alors quelqu'un qui CONNAISSE aussi le romani pour qu'il leur apprenne le serbe / c'est ainsi que c'était une circonstance facilitante dans le but de la progression des enfants [...] j'ai pensé que si la collègue qui enseigne le romani et en plus elle est à l'université de PHIlologie il va de soi qu'elle parle très bien et correctement la langue serbe et c'était comme cela / c'est pour cela que je pense que c'était une aide mutuelle pour le serbe et pour le romani /

Les discours des directeurs des établissements scolaires mettent en lumière une perception utilitaire des cours de romani et de l'enseignant à l'école : en bénéficiant pour faire progresser des élèves notamment en langue serbe. Une telle représentation est révélatrice d'une politique éducative inadaptée à la population minoritaire scolarisée en langue serbe. Dès lors, les directeurs des écoles voient dans l'introduction des cours de romani une opportunité de faire

²⁵⁸ Pour rappel : pour être formé en tant qu'enseignant de romani, le candidat doit être locuteur de la langue romani, posséder un diplôme d'enseignement supérieur, de préférence dans le domaine des sciences humaines et sociales, et suivre une formation destinée à l'enseignement du romani.

face à la maîtrise insuffisante du serbe par les élèves roms. Comment une telle reconfiguration des classes de romani est-elle possible ?

D'un point de vue technique, la mise en place des actes évoqués au détriment de l'enseignement du romani découle du statut de la matière « romani avec des éléments de culture nationale » à l'école qui est assez souple. En effet, ces cours appartiennent à la catégorie des matières optionnelles, non obligatoires (cf. *supra*, p. 125). L'élève peut, par conséquent, seulement s'il le veut, étudier cette discipline. La vitalité de cette matière est tributaire donc de l'intérêt des parents et des élèves. De plus, la notation de cette matière est descriptive et elle n'est pas comptée dans la moyenne. Cet aspect non rigide donne une marge de manœuvre à l'organisation des enseignements selon les besoins de l'école. Mon interlocutrice, Nevena, met en exergue cet aspect :

Nevena : Ja sam Danijeli rekla, ti malo provuci to da znaju deca, pitaće ih neko, deca da znaju, neka kažu i roditeljima to. Mi to malo radimo, ali ovo više radimo jer to nam treba za školu. Jer ko će njih da pita kako poznaju romski, ko će njih da ocenjuje i kome je to važno? Veruj mi. Ovde niko to nije radio.

Nevena : J'ai dit à Danijela (enseignante de romani), tu enseignes un petit peu (le romani) pour que les enfants le sachent, quelqu'un va leur demander, que les enfants le sachent, qu'ils le disent aussi à leurs parents : « On travaille ça un petit peu (le romani), mais plus ça, car on en a besoin pour l'école ». Car qui va leur demander (aux enfants) comment ils savent le romani, qui va les évaluer et pour qui c'est important ? Crois-moi. Ici (dans cette école) personne ne l'a fait.

(cf. Annexe 3, ent_Nevena, TdP 74, p. 89)

2. Les élèves et l'apprentissage du romani : une certaine réticence

Cette section a pour ambition de faire émerger la voix des élèves et leurs représentations à l'égard de l'apprentissage du romani de l'école.

2.1. C'est difficile, on ne comprend pas, on n'aime pas

La répulsion ressentie par les élèves envers l'apprentissage du romani couvre deux dimensions : il s'agit d'une part de difficultés et d'autre part de l'incompréhension de cette langue.

Semran, élève de 4^e classe exprime la désaffection envers l'apprentissage du romani de l'école, car, selon lui, cette langue est difficile. C'est la raison pour laquelle il n'aime pas beaucoup la parler. Pourquoi alors apprendre une langue qui nous est difficile et qu'on n'aime pas parler ?

Chercheuse : a ti Semrane / zašto ti ne bi voleo da naučiš ?

Semran : pa zato što je taj jezik težak i... ja ne volim mnogo taj jezik baš da pričam /

Chercheuse : a zašto ne voliš da pričaš ?
Semran : pa... kako da ti kažem sad
Aldijana : *so manea?*
Semran : *sepa* / TEŽAK je /
Aldijana : AAA na romskom kaže se „*paro*” što je težak kaže se na romski „*paro*”
Semran : dobro /

Chercheuse : et toi Semran / pourquoi tu n'aimes pas l'apprendre ?
Semran : parce que cette langue est difficile et... je n'aime pas beaucoup parler cette langue /
Chercheuse : et pourquoi tu n'aimes pas la parler ?
Semran : ben... comment te dire maintenant ?
Aldijana : *so manea* ?
Semran : *sepa* / il est *DIFFICILE* /
Aldijana : AAAA en romani on le dit « *paro* » qu'il soit difficile en romani on dit « *paro* »
Semran : bon /

(cf. Annexe 3, EdG 10, TdP 461-468, p. 179)

Dijana avance le même argument en défaveur de l'apprentissage du romani. D'après elle, la dimension difficile du romani de l'école réside notamment dans les mots et les phrases. Mais d'où vient cette difficulté ? Si on creuse son discours sur ce qu'elle n'aime pas en classe de romani, c'est sa méconnaissance du gurbet, plus précisément de lire, d'écrire et de parler dans cette variété, qui ressort. Simplement, le romani de l'école n'est pas le sien. C'est dans cette optique que cette élève constate, tout en justifiant son désintérêt pour l'apprentissage du gurbet, que : « [...] NOTRE langue est facile, la leur est difficile²⁵⁹ ». Nous serions donc tentés d'associer la difficulté ressentie dans l'apprentissage à la connaissance / méconnaissance de la langue. Cette hypothèse se confirme si nous mobilisons le commentaire de cette élève sur son dessin. À la question pourquoi elle voulait se dessiner uniquement en classe de serbe et pas en anglais ou en romani, elle répond : « Parce que je connais davantage le serbe²⁶⁰ ».

Leontina, une autre élève, évoque également la désaffection à l'égard de l'apprentissage de cette langue :

Chercheuse : šta ti misliš o tome što u školi učiš taj romski jezik / taj gurbetski ?
Leontina : mislim XXX nije loš / ali ne priča mi se / ne dopada zato što ne mogu da je zapamtim i sve zaboravim da kažem XXX
Chercheuse : dobro / zato ti se...
Leontina : ne sviđa /
Chercheuse : ne sviđa ti se zato što ne možeš da ga zapamtiš ?
Leontina : (potvrđuje glavom) i nije baš...
Chercheuse : šta nije baš ?
Leontina : pa nije baš dobar za nas /
Chercheuse : što nije dobar za vas /
Leontina : pa mislimo drugačije/ a nastavnica / a nastavnica nešto drugo priča /

²⁵⁹ „Jer NAŠ jezik lak, njihov težak”.

²⁶⁰ Dijana : zato što više znam srpski.

Chercheuse : vi pričate drugačije ?
Leontina : da /

Chercheuse : qu'est-ce que tu penses du fait que tu apprends à l'école ce romani / le gurbet ?
Leontina : je pense XXX ce n'est pas mal / mais je n'ai pas envie de le parler / cela ne me plaît pas /
et je l'oublie XXX
Chercheuse : bon / c'est pour cela...
Leontina : qu'il ne me plaît pas /
Chercheuse : il ne te plaît pas, car tu n'arrives pas à le retenir ?
Leontina : (acquiescement de tête) et il n'est pas tout à fait...
Chercheuse : il n'est pas quoi ?
Leontina : il n'est pas bon pour nous /
Chercheuse : et pourquoi il n'est pas bon pour vous ?
Leontina : ben nous on pense différemment et l'enseignante / elle parle différemment /
Chercheuse : vous parlez différemment ?
Leontina : oui /
(cf. Annexe 3, EdG 9, TdP 367-378, p. 166)

Dès la première ligne, Leontina nuance largement son attitude envers l'apprentissage du romani de l'école : « ce n'est pas mal » vers « cela ne me plaît pas ». D'où vient un tel changement dans son attitude ? Elle ne peut pas retenir le romani de l'école et oublie les mots ce qui provoque un sentiment de démotivation chez cette élève. En avançant sa réflexion en la matière, Leontina souligne que cette langue n'est pas en fait bonne pour les élèves. Il semble que mon interlocutrice fait intervenir ici des facteurs affectifs : l'enseignante parle différemment qu'eux et donc, ce n'est pas bon. Pourrait-on parler dès lors, comme on a pu le voir dans le chapitre précédent (cf. *supra*, p. 255), de deux légitimités et loyautés, familiale et scolaire, qui s'affrontent ?

Deux autres élèves, Elvira et Mirveta, quant à elles, ne souhaitent pas apprendre le romani de l'école, car elles ne connaissent pas et ne comprennent pas cette langue. Ainsi, Elvira, élève de 2^e classe, avance la méconnaissance du romani de l'école comme raison principale de son attitude défavorable :

Chercheuse : šta mislite o tome da učite taj jezik ?
Elvira : ja neću da učim TAJ jezik / nije mi dobar / to je gilanski / ja ne volim / neke isto ovako pričaju / imamo jednu devojčicu drugo dva / i ona priča isto kao nastavnica /
Chercheuse : zašto se tebi to Elvira ne sviđa ?
Elvira : pošto ne znam / ne sviđa mi se /

Chercheuse : et qu'est-ce que vous pensez du fait que vous apprenez cette langue ?
Elvira : je ne veux pas apprendre CETTE langue / je ne la trouve pas bonne / c'est de gilane²⁶¹ / je n'aime pas / certaines [filles] parlent pareil / on a une fille en deuxième classe / elle parle comme l'enseignante /
Chercheuse : et pourquoi Elvira tu ne l'aimes pas ?
Elvira : parce que je ne la connais pas / il ne me plaît pas /
(cf. Annexe 3, EdG 3, TdP 405-406, p. 111)

²⁶¹ Mon interlocutrice fait référence ici à la ville de Gnjilane qui se trouve au sud-est du Kosovo-et-Métochie.

En recourant à la négation « je ne veux pas », au verbe d'action « apprendre » et au déterminant « cette » qui est accentué, Elvira exprime une attitude catégorique en défaveur de l'apprentissage du romani de l'école. Comme argument, tout en enchaînant la négation « elle ne m'est pas bonne », « je n'aime pas », elle évoque la désaffection ressentie envers cette langue qui s'explique par l'ignorance. Afin de comprendre davantage la position d'Elvira, convoquons son dessin et le commentaire qui l'accompagne.

Sur son dessin, elle s'est représentée en train de parler la langue qu'elle sait parler (le serbe) et les langues qu'elle apprend (l'anglais et le suédois). Comme on peut l'observer, le romani ne figure pas sur le dessin, ni dans la catégorie des langues maîtrisées ni dans la catégorie des langues apprises.



Dessin 2 : J'apprends l'anglais
et le suédois, © Elvira, 2019²⁶²

Dans son commentaire, Elvira explique qu'à l'école, elle apprend l'anglais et le serbe. Il est intéressant de s'attarder sur son attitude envers les langues évoquées :

Chercheuse : koji jezik najviše voliš ?

Elvira : engleski volim najviše / a švedski volim onako i... srpski volim onako

Chercheuse : mhm / a zašto najviše voliš engleski ?

Elvira : pošto ja znam MNOGO MNOGO engleski }

Chercheuse : mhm }

Elvira : sve znam da kažem i eto /

Chercheuse : dobro / a kakav ti je to jezik / šta misliš o engleskom ?

²⁶² Pour le dessin en plus grande taille, cf. Annexe 3, Dessin Elvira, p. 184.

Elvira : pa MISLIM / kad me pita NEŠTO nastavnica / ja DIGnem moju ruku i kažem joj i ona mi kaže da SVE ZNAM / ne treba da učim / meni je rekla nastavnica da naučim Petra pošto on ne zna ništa / on ima dva od engleskog

Chercheuse : dobro / a šta misliš o srpskom ?

Elvira : o srpskom / pa...

Chercheuse : kakav ti je to jezik ?

Elvira : dobro }

Chercheuse : a šta to znači? je l možeš da mi objasnis kako je to dobro / zašto ti je dobro? šta ti je dobro?

Elvira: pa meni je dobro kad pita me nešto učiteljica... od srpskog / ja znam / razumem sve }

Chercheuse : razumeš sve /

Chercheuse : quelle langue tu aimes apprendre le plus ?

Elvira : j'aime le plus l'anglais et le suédois / j'aime comme ci / comme ça et... le serbe / j'aime aussi comme ci comme ça /

Chercheuse : bon / et pourquoi tu aimes le plus l'anglais ?

Elvira : car je connais BEAUCOUP BEAUCOUP l'anglais /

Chercheuse : bon /

Elvira : je sais tout dire et voilà /

Chercheuse : bon / et tu trouves comment cette langue ? qu'est-ce que tu penses de cette langue ?

Elvira : ben je PENSE quand mon institutrice me demande QUELQUE CHOSE / je LÈVE la main et je lui dis puis elle me dit que je SAIS TOUT / je ne dois pas apprendre / l'enseignante m'a dit de faire apprendre Petar car il ne sait rien / il a deux²⁶³ en anglais /

Chercheuse : bon / et qu'est-ce que tu penses du serbe ?

Elvira : du serbe ? ben...

Chercheuse : comment tu trouves cette langue ?

Elvira : elle est bonne /

Chercheuse : qu'est-ce que cela veut dire ? est-ce que tu peux m'expliquer comment c'est bon ? pourquoi c'est bon ? qu'est-ce qui est bon pour toi ?

Elvira : ben / pour moi / c'est bon quand ma professeure des écoles me demande quelque chose en serbe et moi je le sais / je comprends tout /

Chercheuse : tu comprends tout /

(cf. Annexe 3, EdG 3, TdP 28-44, p. 102)

L'affection particulière ressentie pour l'anglais réside dans la bonne connaissance de cette langue : Elvira accentue et enchaîne deux fois l'adverbe « beaucoup ». Elle précise ensuite qu'en anglais, elle sait tout dire. Ce constat est également partagé par son enseignante : elle n'a pas besoin, de fait, d'apprendre cette langue, elle la connaît déjà. Elle peut même aider ses camarades qui sont en difficulté. Quant au serbe, son attitude est plutôt mitigée « comme ci comme ça ». Il s'agit d'une *bonne langue*, car, lorsque son institutrice lui demande quelque chose, elle la comprend. Ce qui attire mon attention ici, c'est le fait que le degré d'affection envers une langue, et par ailleurs de son apprentissage, semble être conditionné par la compétence orale. En effet, pour l'anglais, Elvira évoque clairement sa compétence d'expression, alors que pour le serbe, elle parle de sa compétence de compréhension. L'attitude envers l'apprentissage d'une langue chez cette fille est intimement liée à sa compétence dans

²⁶³ En Serbie, dans l'enseignement primaire et secondaire, le système de notation s'échelonne de la note minimum 1 à la note 5.

cette même langue. Qu'en est-il de l'apprentissage du romani ? Penchons-nous sur la suite des échanges avec Elvira :

Elvira : al romski baš...
Chercheuse : baš}
Elvira : ne volim romski
Chercheuse : ne voliš romski ? a zašto? šta ti se ne sviđa ?
Elvira : ne sviđa mi se... ona kaže nešto drugo i ja to}
Samir : ne znaš}
Elvira : i ja to...
Chercheuse : ti to ne razumeš ?
Elvira : mhm
Chercheuse : dobro / a je l učiš ti romski u školi ?
Elvira : ne
Chercheuse : ne ideš na romski ?
Elvira : ne / ja idem u romski}
Chercheuse : dobro / a je l učiš / je l učite romski u školi ? ne ? (klimaju potvrdno glavom)
Elvira : onaj put sam MALO pričala i vežbala i pričala romski / ali sad ne
Chercheuse : nećeš više da ideš ili ?
Elvira : neću da učim
Chercheuse : zašto ?
Elvira : zato ŠTO JA ZNAM ENGLISKI / mogu da pričam ENGLISKI / moja sestra velika / zna i ona malo / ima šest godina / a velika ima dvanaest godina /
Chercheuse : dobro}
Elvira : i pričam sa mojim sestrama i mojom mamom /

Elvira : mais le romani...
Chercheuse : le romani ?
Elvira : le romani je n'aime pas beaucoup /
Chercheuse : tu n'aimes pas le romani ? et pourquoi ? qu'est-ce que tu n'aimes pas ?
Elvira : je n'aime pas... elle (l'enseignante de romani) dit quelque chose d'autre et moi cela...
Samir : tu ne sais pas/
Elvira : et moi cela...
Chercheuse : tu ne comprends pas cela ?
Elvira : si /
Chercheuse : bon / et tu apprends le romani à l'école ?
Elvira : non /
Chercheuse : tu ne vas pas aux cours de romani ?
Elvira : si / je vais aux cours de romani /
Chercheuse : bon / et tu apprends le romani à l'école ? vous apprenez le romani à l'école ? (acquiescement de tête par Elvira et Samir)
Elvira : l'autre fois j'ai parlé un PEU et j'ai pratiqué et j'ai parlé romani / mais maintenant non /
Chercheuse : tu ne veux plus y aller ou ?
Elvira : je ne veux plus l'apprendre /
Chercheuse : pourquoi ?
Elvira : parce que JE SAIS L'ANGLAIS / je peux parler ANGLAIS / ma grande sœur / elle sait aussi un peu / elle a six ans et la grande elle a douze ans /
Chercheuse : bon /
Elvira : et je parle avec mes sœurs et ma maman /
(cf. Annexe 3, EdG 3, TdP 45-65, p. 102)

Pour comprendre les propos de mon interlocutrice, il convient d'abord de préciser que c'est la première année d'apprentissage du romani pour cette élève. Au moment de l'entretien, elle a suivi les cours pendant un mois environ.

Pour Elvira, la désaffection exprimée envers le romani de l'école réside dans l'incompréhension de la langue que parle son enseignante. Par ailleurs, elle ne veut plus apprendre cette langue. Afin d'argumenter sa position, elle mobilise de nouveau sa compétence d'expression en anglais. Il apparaît qu'Elvira introduit ici le facteur d'utilité : elle n'a pas besoin d'apprendre le romani de l'école puisqu'elle peut parler anglais, même avec sa famille. Pourquoi cette élève n'a-t-elle pas besoin d'apprendre le romani ? Elle avance que l'apprentissage du romani ne permet pas à sa camarade qui parle serbe de la comprendre. En effet, quand Elvira parle romani à l'école, sa camarade de classe et son institutrice ne la comprennent pas. Or, elle a envie d'être comprise, donc elle ne parle pas en romani. Compte tenu que cette élève n'a pas besoin de son romani à l'école, il est aisé de comprendre son attitude à l'égard de l'apprentissage du romani de l'école.

Mirveta, elle aussi, affirme catégoriquement qu'elle ne voudrait pas apprendre le romani de l'école. Son argument repose, comme celui d'Elvira, sur l'incompréhension. Un tel apprentissage n'est donc pas intéressant. La méconnaissance du vocabulaire la pousse à qualifier les mots de romani de l'école de mauvais.

Chercheuse : Mirveta / a ti ?... je l bi volela da naučiš taj jezik ?

Mirveta : NE

Chercheuse : a zašto ?

Mirveta : nije mi interesanto /

Chercheuse : a zašto ti nije interesantno ?

Mirveta : nisu dobre reči /

Chercheuse : a zašto ti nisu dobre reči ? je l možeš da mi objasniš malo ?

Mirveta : ne razumem ih /

Remzija : gurbetske su /

Chercheuse : Mirveta / et toi ?... tu voudrais apprendre cette langue ?

Mirveta : NON /

Chercheuse : et pourquoi ?

Mirveta : ce n'est pas intéressant pour moi /

Chercheuse : et pourquoi ce n'est pas intéressant pour toi ?

Mirveta : ce ne sont pas de bons mots /

Chercheuse : et pourquoi ce ne sont pas de bons mots pour toi ? est-ce que tu peux m'expliquer un peu ?

Mirveta : je ne les comprends pas /

Remzija : ce sont des mots gurbet /

(cf. Annexe 3, EdG 7, TdP 376-384, p. 140)

L'attitude de Mirveta est absolument en accord avec son dessin. Ce dernier montre l'affection à l'égard de l'apprentissage de son romani. C'est l'élément central du dessin, le tableau, qui attire particulièrement l'attention. Mirveta y a écrit « J'aime apprendre les mots romani ».



Dessin 3 : En classe de romani, © Mirveta, 2019²⁶⁴

Toutefois, son commentaire apporte une précision importante à cette phrase : « J'aime apprendre mes mots romani ». L'ajout de l'adjectif possessif « mes » désigne ainsi le romani des élèves et pas celui de l'école. Cette affirmation est enrichie et appuyée par quatre cœurs qui symbolisent une grande affection. L'attachement à l'apprentissage de cette langue est intimement lié à la maîtrise linguistique. En effet, Mirveta connaît le romani, donc elle ne doit pas l'apprendre et elle l'aime. Son attitude est en parfaite adéquation avec la perception de son romani : il s'agit d'une belle langue, d'une langue facile, car elle sait tout (cf. *supra*, p. 276). Il y a donc un contraste important avec sa perception du romani de l'école et de son apprentissage.

Dajana, élève de 4^e classe, fait part, d'ailleurs comme une autre élève, Remzija, de sa désaffection à l'égard du romani de l'école et de sa non-volonté de l'apprendre :

Chercheuse : ali šta mislite o tome što baš učite taj jezik ? [...]

Dajana : meni se ne dopada TAJ jezik /

Chercheuse : tebi se ne dopada / dobro dobro / zašto ?

Dajana : pa / ja bi volela na romskom da učimo isto romski / ali čisto / ne to gurbetski /

Chercheuse : aha / ti bi volela da učite tvoj romski / vaš romski /

Dajana : da / i ja nisam htela da idem na romsko / ali ovaj posle mi je bilo žao nastavnice...

Chercheuse : mais qu'est-ce que vous pensez du fait que vous apprenez cette langue ? [...]

Dajana : je n'aime pas CETTE langue /

Chercheuse : toi tu n'aimes pas cette langue / bon / et pourquoi ?

Dajana : ben / je voudrais apprendre aussi le romani en classe de romani / mais le romani pur / pas le gurbet /

Chercheuse : bon/ tu voudrais que vous appreniez ton romani / votre romani /

Dajana : oui / et moi je ne voulais pas aller aux cours de romani / mais après j'ai eu pitié pour l'enseignante...

(cf. Annexe 3, EdG 4, TdP 271-284, p. 118)

²⁶⁴ Pour le dessin en plus grande taille, cf. Annexe 3, Dessin Mirveta, p. 183.

Pour rappel, Dajana n'aime pas le romani de l'école, car elle n'appartient pas à la communauté gurbet ; elle ne comprend donc pas cette langue (cf. *supra*, p. 272). La désaffection qu'elle exprime est en accord avec son dessin, plus précisément avec son commentaire. Ce qui m'intéresse ici en particulier, c'est son choix de se dessiner en train d'apprendre l'anglais et l'allemand et pas une autre langue, en l'occurrence le romani²⁶⁵.



Dessin 4 : En classe d'anglais et d'allemand, © Dajana, 2019²⁶⁶

C'est le critère affectif qui a amené Dajana à se dessiner en classe d'anglais et d'allemand. L'anglais, c'est une langue qu'elle apprend à l'école et qu'elle aime puisqu'elle le trouve intéressant. Quant à l'allemand, c'est la langue qu'elle souhaiterait apprendre puisqu'elle est belle, intéressante à parler, et qu'elle était déjà allée en Allemagne. Il est intéressant de constater l'absence de romani non seulement sur le dessin, mais aussi dans le commentaire de Dajana. En effet, en parlant des langues qu'elle apprend, cette élève indique uniquement l'anglais et le serbe. Cette réponse est assez significative parce qu'elle nous donne un premier indice de son rapport et son intérêt pour le romani de l'école. Un peu plus loin, dans son commentaire, Dajana me fait part de son attitude sur l'apprentissage de cette langue : elle met en exergue l'affection envers sa variété du romani et l'enseignante alors que le romani de l'école n'est pas intéressant pour elle. Par ailleurs, elle est contre son apprentissage.

²⁶⁵ Pour rappel, la consigne était suivante : « Dessine toi en train d'apprendre des langues. Si tu veux, tu peux donner un titre à ton dessin, tu peux aussi y écrire des mots ».

²⁶⁶ Pour le dessin en plus grande taille, cf. Annexe 3, Dessin Dajana, p. 182.

2.2. Une envie d'apprendre le romani de l'école pour satisfaire ses besoins scolaires et communicatifs : pragmatisme à l'œuvre

L'attitude plutôt positive vis-à-vis de l'apprentissage du romani de l'école est notamment exprimée par deux élèves de 4^e classe, Elizabeta et Aldijana. Leurs discours sont principalement marqués par des considérations pragmatiques auxquelles sont adjoints des discours afférents aux thématiques de besoins scolaire et communicatif.

C'est ainsi qu'Elizabeta aime apprendre le romani de l'école, car elle veut parler de la même façon :

Elizabeta : ja volim da učim taj jezik / dobar je / nije loš / nije loš jezik takav / dobar je / i ja volim to da učim /

Chercheuse : a šta je dobro / je l možeš da nam objasniš ?

Elizabeta : dobro je zato što želim i ja tako da pričam... kad tamo idem kod moje babe tamo uvek / oni svi pričaju / a ja njih ne razumem /

Chercheuse : oni pričaju isto ?

Elizabeta : da / ali ja pričam njima / oni mene ne razumeju / zato što mi smo srbijanci / oni su tamo.. ove.. kako se beše zove... (Anabela joj šapuće)

Chercheuse : recite naglas / slobodno recite /

Anabela : gurbetski /

Elizabeta : e da /

Chercheuse : oni pričaju gurbetski ?

Elizabeta : da /

Elizabeta : j'aime apprendre cette langue / elle est bonne / pas mal / pas mal cette langue comme ça / elle est bonne et j'aime apprendre ça /

Chercheuse : et qu'est-ce qui est bon ? tu peux m'expliquer ?

Elizabeta : c'est bon car j'ai envie de parler comme ça... quand je vais chez ma grand-mère là-bas toujours / on parle tous comme ça et moi je ne les comprends pas /

Chercheuse : ils parlent pareil ?

Elizabeta : oui / mais moi je parle avec eux / on ne me comprend pas parce que nous on est « srbijanci » / eux là-bas ils sont... comment on dit ça... (Anabela lui chuchote)

Chercheuse : dites-le à voix haute / dites-le librement /

Anabela : le gurbet /

Elizabeta : eh oui /

Chercheuse : ils parlent gurbet ?

Elizabeta : oui /

(cf. Annexe 3, EdG 9, TdP 252-261, p. 161)

L'envie d'apprendre cette langue provient de ses besoins communicationnels : comprendre ses interlocuteurs et leur parler quand elle va chez sa grand-mère. Ce besoin est ancré dans l'utilité, ce qui accorde une dimension plus positive à l'apprentissage du romani de l'école. Ce désir est toutefois limité :

Elizabeta : zato što dobar je / nije loš baš / volim da učim možda nekih deset dvadeset reči /

Chercheuse : a zašto samo deset dvadeset reči ?

Elizabeta : ne želim puno da naučim /

Chercheuse : ne želiš puno / a zašto ?

Elizabeta : zato što ne želim tako puno kad neko pita posle ja moram da mu vraćam i tako nešto /

Chercheuse : šta ? ti moraš da mu odgovoriš isto ?

Elizabeta : da [...] DA ali ja ne volim da odgovaram /

Chercheuse : ti da odgovoriš na gurbetskom / ti to nećeš ?

Elizabeta : (potvrđuje glavom)

Elizabeta : parce qu'elle (cette langue) est bonne / elle n'est pas mal / j'aime apprendre peut-être une dizaine vingtaine de mots /

Chercheuse : et pourquoi seulement dix vingt mots ?

Elizabeta : je ne veux pas apprendre beaucoup /

Chercheuse : tu ne veux pas apprendre beaucoup / et pourquoi ?

Elizabeta : parce que je ne veux pas tellement beaucoup... quand on me demande après quelque chose je dois y répondre et quelque chose comme ça /

Chercheuse : quoi ? tu dois lui répondre pareil (en même langue) ?

Elizabeta : oui [...] OUI mais moi je ne veux pas lui répondre /

Chercheuse : répondre en gurbet / tu ne veux pas faire cela ?

Elizabeta : (acquiescement de tête)

(cf. Annexe 3, EdG 9, TdP 339-361, p. 165)

À la lecture de ces lignes, il est intéressant de constater une tournure dans les propos d'Elizabeta : « (cette langue) n'est pas mal », « j'aime apprendre peut-être une dizaine-vingtaine de mots », « je n'ai pas envie d'apprendre beaucoup ». L'apprentissage désiré se limite dès lors à seulement une dizaine-vingtaine de mots et à la compétence de compréhension. Elizabeta n'a pas envie de mener de conversations dans cette langue.

Cette même volonté de limiter l'apprentissage est évoquée par Aldijana, une autre élève de 4^e classe. Le pragmatisme exprimé par mon interlocutrice relève cette fois-ci de ses besoins scolaires, c'est-à-dire savoir lire en romani de l'école en classe :

Chercheuse : dobro / dobro / a je l biste voleli da naučite taj jezik ?

Aldijana : pa}

Semran : NE}

Aldijana : NE... pa malo / dobro malo /

Chercheuse : malo / zašto bi ti Aldijana ti malo učila ?

Aldijana : pa zato što... na primer... mora da čitamo / a mi ne znamo ta slova gurbetski i mora da pričamo malo gurbetski /

Chercheuse : a zašto morate da pričate malo ? je l možeš da mi objasniš samo malo ?

Aldijana : pa mora malo da učimo jer treba da čitamo na gurbetski taj}

Semran : jezik}

Aldijana : da... na... gurbetski jezik /

Chercheuse : a zašto morate ?

Aldijana : aaa...

Chercheuse : gde morate ?

Semran : sada piše}

Aldijana : na knjigu}

Semran : na gurbetski / mi ne znamo taj jezik i moramo da pitamo nastavnicu /

Chercheuse : a je l biste voleli da NAUČite to ?

Aldijana : da / na primer / nastavnica neće da ti kaže / ti moraš sam / a ne znaš ta slova/

Chercheuse : da da / a na primer / da li bi volela da naučiš i van škole da znaš taj jezik / ne samo na času da znaš da pročitaš / nego da znaš da pričaš i pročitaš i van škole ?

Aldijana : pa / malo
Chercheuse : zašto ?
Aldijana : pa... ne znam ni ja više (elle rit) /

Chercheuse : bon / bon / et est-ce que vous aimeriez apprendre cette langue ?
Aldijana : ben}
Semran : NON}
Aldijana : NON... ben un peu / bon un peu /
Chercheuse : un peu / pourquoi Aldijana apprendrais-tu un peu cette langue ?
Aldijana : ben parce que... par exemple... on doit lire et nous on ne connaît pas ces lettres en gurbet et on doit parler un peu gurbet /
Chercheuse : et pourquoi devez-vous le parler un peu ? est-ce que tu peux m'expliquer un peu ?
Aldijana : ben on doit apprendre un peu car on doit lire en gurbet cette}
Semran : langue}
Aldijana : oui... en... langue gurbet /
Chercheuse : et pourquoi vous devez le faire ?
Aldijana : ben...
Chercheuse : où devez-vous lire ?
Semran : il est écrit}
Aldijana : dans le livre}
Semran : en gurbet / nous on ne connaît pas cette langue et on doit demander à l'enseignante /
Chercheuse : et est-ce que vous aimeriez apprendre cela ?
Aldijana : oui / par exemple / l'enseignante ne veut pas te le dire / tu dois le faire seul et tu ne connais pas ces lettres /
Chercheuse : oui oui / et par exemple / est-ce que tu voudrais apprendre cette langue et la connaître en dehors de l'école ? pas seulement en classe pour savoir lire / mais aussi la parler et la lire en dehors de l'école ?
Aldijana : ben / un peu /
Chercheuse : pourquoi ?
Aldijana : ben... je ne sais pas moi non plus (elle rit) /

(cf. Annexe 3, EdG 10, TdP 439-460, p. 179)

Le mouvent discursif au début de cet extrait est très intéressant. À la question posée, Aldijana réfléchit en disant « ben » alors que Semran répond, tout en enchaînant, catégoriquement, sans hésitation, « non ». Aldijana reprend la réponse de son camarade, mais réfléchit toujours et rectifie sa réponse en « ben un peu ». Elle finit par trouver un compromis, dirait-on avec elle-même, et stabiliser son positionnement en disant « bon un peu ». Cette hésitation de mon interlocutrice ainsi que la dimension restreinte accordée à l'apprentissage du romani de l'école semblent révéler le tiraillement d'Aldijana entre ses besoins immédiats en classe, à savoir son devoir d'élève, et son attitude sur l'apprentissage de cette langue en dehors de la classe.

Le verbe modal « devoir » qui parsème les propos d'Aldijana : « on doit lire », « on doit parler un petit peu », « on doit apprendre, car on doit lire en gurbet », « on doit demander à l'enseignante », « tu dois le faire seul » place cet apprentissage sous l'étiquette de l'obligation. En effet, l'apprentissage du romani doit répondre aux besoins scolaires et de la classe – savoir lire un texte. Il reste ainsi fortement lié à l'école sans en dépasser les frontières.

L'attitude favorable à l'apprentissage du romani à l'école prend une autre dimension chez Marijana, élève de 2^e classe. Il faut souligner ici que cette dernière se réfère au romani qu'elle parle, car actuellement les élèves en 2^e classe apprennent la lecture et l'écriture en serbe.

Chercheuse : važi / je l možete samo da zamislite da učite samo romski / da čitate / pišete / da učite nove reči / sve na romskom ?

Marijana : XXX ja volim zato što sve znam kako / učiteljica kad priča romski / ja znam šta ona kaže

Chercheuse : ti bi volela znači da učiš samo romski ?

Marijana : da / da imamo u školu od romski /

Chercheuse : a ti bi volela da imaš školu na romskom /

Marijana : da /

Chercheuse : mhm / a zašto ?

Marijana : zato što ja imam / kad bila bi romska škola ja bi / ja sve razumela / sve radila / ali na srpskom / ja malo ne znam /

Chercheuse : d'accord / est-ce que vous pouvez imaginer que vous n'apprenez que le romani / que vous lisez / écrivez / apprenez de nouveaux mots / tout cela en romani ?

Marijana : XXX j'aime cette idée, car je sais tout / la professeure des écoles (l'enseignante de romani) quand elle parle romani / je sais ce qu'elle dit /

Chercheuse : toi tu voudrais donc apprendre seulement le romani ?

Marijana : oui et qu'on a l'école en romani /

Chercheuse : donc tu aimerais avoir l'école en romani ?

Marijana : oui /

Chercheuse : et pourquoi ?

Marijana : parce que j'ai / s'il y avait l'école en romani / je comprendrais tout / je ferais tout / mais en serbe / je ne sais pas beaucoup /

(cf. Annexe 3, EdG 6, TdP 359-366, p. 129)

Dans ces propos, Marijana met en lumière ses difficultés dues à la maîtrise insuffisante de la langue de scolarisation – le serbe. C'est pour cette raison qu'elle aimerait non seulement étudier le romani en classe, mais aussi que l'éducation entière soit dans cette langue. Ce désir provient donc de sa compétence en langue romani, comme c'est le cas de Mirveta (cf. *supra*, p. 327), qui lui permet de tout comprendre et de participer en classe ce qui n'est pas le cas en langue serbe.

2.3. « On n'apprend pas le romani, on le sait »

Ljubica : [...] la plupart des parents sont contre le fait que leurs enfants suivent les cours de romani. La raison la plus invoquée c'est que leurs enfants connaissent déjà le romani et les parents considèrent que leurs enfants n'ont rien à apprendre dans ces cours et qu'ils y perdent leur temps.

Cette perception instrumentale des langues évoquée par les parents est, sans grand étonnement, partagée par les enfants. Il s'agit en effet du raisonnement suivant : une langue est un outil de communication, on l'apprend donc pour communiquer. Comme le romani est la

langue première des élèves, ils le connaissent déjà, ils n'ont donc rien à apprendre. C'est dans cette optique qu'Aldijana et Semran nient l'apprentissage du romani à l'école :

Chercheuse : dobro / i ne učiš ništa više u školi ?
Aldijana : NE (kategorično) / kući učim sada da pričam turski /
Chercheuse : dobro / a romski ?
Semran : a romski }
Aldijana : romski ZNAMO /
Chercheuse : a znate romski / ne učite romski u školi ?
Aldijana : ne / znamo mi / mi smo ROMI
Chercheuse : dobro / i u školi ne učite romski ?
Semran : ne }
Aldijana : NE }
Semran : zato što već znamo /
Chercheuse : zato što već znate / ne učite /
Aldijana : DA (smeska se) /
Chercheuse : a kod nastavnice romskog ?
Semran : pa... ponekad i srpski }
Aldijana : kod nje učimo malo da pričamo srpski zato mi malo znamo srpski da pričamo i tako /

Chercheuse : bon / et tu n'apprends rien de plus à l'école ?
Aldijana : NON (de manière catégorique) / chez moi j'apprends maintenant à parler turc /
Chercheuse : bon / et le romani ?
Semran : et le romani }
Aldijana : le romani on le SAIT /
Chercheuse : et vous savez le romani / vous ne l'apprenez pas à l'école ?
Aldijana : non / on le sait / nous on est ROMS /
Chercheuse : bon / et à l'école vous n'apprenez pas le romani ?
Semran : non }
Aldijana : NON }
Semran : parce qu'on le sait déjà /
Chercheuse : parce que vous le savez / vous ne l'apprenez pas /
Aldijana : OUI (elle sourit) /
Chercheuse : et chez l'enseignante de romani ?
Semran : Ben... parfois le serbe /
Aldijana : chez elle on apprend un peu à parler serbe car nous savons un peu parler serbe et voilà /
(cf. Annexe 3, EdG 10, TdP 157-173, p. 172)

À la question si elle apprend d'autres langues à l'école, Aldijana répond catégoriquement « Non ». Elle n'apprend qu'un peu d'anglais. Mais qu'en est-il du romani ? Sa réponse reste toujours catégorique, en accentuant le verbe « savoir » (« on SAIT ») et l'adverbe de négation « NON » (on n'apprend pas de romani à l'école). Toutefois, un éclaircissement s'impose ici. Cet extrait fait partie du commentaire d'Aldijana sur son dessin. Il s'agit donc du début de l'entretien où mes interlocuteurs n'ont pas encore mis en mots la distinction entre leur romani (en le désignant par « romani ») et le romani de l'école (désigné comme « gurbet »). De fait, en classe de romani, ils apprennent le gurbet (une autre langue), pas le « romani ». L'origine de leur attitude réside aussi, en partie, dans les politiques pratiquées en classe de romani : apprendre à parler serbe. Bien que ces deux aspects ne soient

pas négligeables dans l'analyse de leur représentation de l'apprentissage du romani de l'école, ce qui m'intéresse particulièrement ici, c'est la vision générale de l'apprentissage des langues. Observons alors de plus près pourquoi Aldijana n'apprend pas le romani à l'école : « Le romani, on le sait. Non (on n'apprend pas le romani) [...] Nous, on est Roms ». Cette attitude révèle encore une fois l'association de l'apprentissage d'une langue avec sa fonction communicative : on apprend une langue pour communiquer. Si on sait déjà parler une langue, on ne l'apprend donc pas. C'est bien le cas du romani : Aldijana justifie leur connaissance du romani en posant un lien entre la langue et l'appartenance à la population rom. On voit ici la réactualisation de l'argument des parents : les enfants n'ont rien à apprendre en cours de romani, car ils le parlent déjà (cf. *supra*, p. 304). Cette idée que l'on apprend une langue pour communiquer est même appuyée par le verbe « parler ». Elle est en lien étroit avec l'apprentissage des langues, dans le discours de mon interlocutrice : « chez moi, j'apprends maintenant à parler turc » ; « chez elle, on apprend un peu à parler serbe ».

Une telle représentation de l'apprentissage entre dès lors en conflit avec les objectifs du programme d'enseignement du romani avec des éléments de culture nationale, et de manière plus générale, avec l'enseignement d'une langue maternelle :

L'objectif de l'enseignement du romani est la maîtrise du fonctionnement du romani comme langue maternelle, que les élèves communiquent dans cette langue, qu'ils se familiarisent avec la littérature de leur peuple, mais aussi d'autres peuples et minorités nationales en Serbie, qu'ils se familiarisent avec la littérature mondiale, qu'ils prennent conscience du rôle sociohistorique et culturel de la langue et de la littérature dans la mise en relation des peuples et des minorités nationales et de leurs cultures, que les élèves **maîtrisent la langue standard** et qu'ils se familiarisent avec les variétés de la langue romani et qu'ils développent une tolérance à l'égard d'autres langues²⁶⁷ (Koko *et al.*, 2017, p. 209).

Comme le témoigne ce passage, l'étude du romani à l'école se focalise notamment sur la maîtrise de la langue standard, de l'apprentissage de la grammaire et de la littérature ce qui est en contradiction avec la perception fonctionnelle de l'apprentissage : la langue comme un outil de communication. En effet, comme le remarque avec justesse Bernard Lahire :

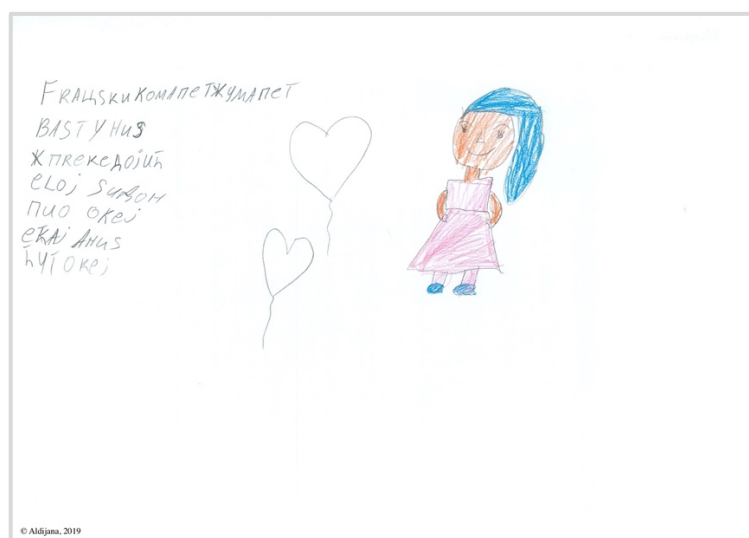
L'école développe un rapport spécifique au langage supposant que celui-ci soit mis à distance, considéré comme un objet étudiable en lui-même de

²⁶⁷ « Cilj nastave romskog jezika je da učenici savladaju osnovne zakonitosti romskog kao maternjeg jezika, da na njemu komuniciraju, da upoznaju književnost svog naroda, drugih naroda i nacionalnih manjina u Srbiji, da upoznaju svetsku književnost, izgradjuju svest o društveno-istorijskoj i kulturnoj ulozi jezika i književnosti u povezivanju naroda i nacionalnih manjina i njihovih kultura, da **savladaju standardni jezik** i da se upoznaju sa varijantnim osobenostima romskog jezika i razvijaju jezičke tolerancije prema drugim jezicima ».

multiples points de vue (phonologique, lexical, grammatical, textuel), pris comme l'objet d'une attention et d'un travail spécifiques, d'une manipulation consciente, volontaire et intentionnelle (Lahire, 1994, p. 22).

Ce rapport spécifique, développé par l'école, Bernard Lahire le désigne comme scriptural-scolaire et il s'oppose au rapport oral-pratique évoqué par Aldijana.

Ce dernier est notamment prégnant dans son dessin.



Dessin 5 : Aldijana en train de parler différentes langues,
© Aldijana, 2019²⁶⁸

Elle a dessiné elle-même les langues qu'elle parle, qu'elle aime apprendre. Il est intéressant de remarquer qu'Aldijana n'a pas nommé ces langues (sauf le français), mais elle a écrit, selon ses souvenirs, en utilisant l'alphabet phonétique cyrillique, calqué sur le serbe, une expression ou une phrase dans chaque langue. Par exemple, pour le français, on peut lire « комапетжумпет » (en transcription phonétique du français [kõmã pet z ma pet]²⁶⁹ ou encore en anglais « еЛОЈ СИТДОН » (en transcription phonétique anglaise [ɛ'ləʊ sɪt daʊn])²⁷⁰). L'aspect oral est renforcé par le manque d'espaces à l'écrit dans certaines expressions ce qui montre la priorité accordée à l'oral.

3. La classe de romani : élèves et activités préférées

Le cours de romani est défini de façon plurielle par les élèves. Dans cette section, nous verrons donc quelles sont les images associées à cette matière.

²⁶⁸ Pour le dessin en plus grande taille, cf. Annexe 3, Dessin Aldijana, p. 181.

²⁶⁹ « Comment tu t'appelles ? Je m'appelle ».

²⁷⁰ «Hello, sit down».

3.1. Cours de langue maternelle ou activités artistiques, musicales et sportives ?

Le cours de romani est d'abord associé à une période constituée d'activités artistiques, sportives et musicales. Danijela, enseignante de romani, met en exergue, elle-même, cette dimension :

Danijela: pošto je romski izborni predmet onda ja gledam / pošto su to uvek peti ili šesti časovi / gledam da ne bude ono uvek ozbiljno / samo rad / nego to se svodi na crtanje / pisanje / čak imamo i neke recitacije / sad kad se bliži onaj dan roma / mi tad isto spremamo neke / to imamo ovde u gradu / organizuje se / pa kao neka predstava / pa u vidu nekog njihovog folklor / prilagodjavamo se njihovoj kulturi i tradiciji / oni imaju one timije kad imaju onaj folklor / pa slušaju DRUGAČIJU muziku od nas i sve /

Danijela : puisque le romani est une matière optionnelle à choix / j'essaie / car c'est toujours en cinquième ou sixième cours / j'essaie de ne pas toujours proposer un travail sérieux / mais aussi le dessin / l'écriture / on fait aussi des récitations / maintenant quand la journée des roms approche / nous on prépare aussi / on l'a dans la ville / il y est organisé comme une sorte de spectacle sous forme de danse folklorique / on s'adapte à leur culture et à leur tradition / ils portent « timije » (le costume folklorique) quand ils dansent puis ils écoutent de la musique différente de la nôtre /

(cf. Annexe 3, ent_Danijela, TdP 286, p. 61)

D'après Danijela, le statut de la discipline « langue maternelle avec des éléments de culture nationale » ainsi que les créneaux réservés à cette matière sont des facteurs importants dans ses choix méthodologiques. C'est ainsi qu'elle propose aux élèves les activités comme dessiner, écrire, danser, réciter, chanter. Il s'agit d'activités destinées à la détente à l'inverse de celles qui sont « sérieuses ». Bien que le terme de travail sérieux ne soit pas expliqué par mon interlocutrice, on pourrait supposer qu'elle se réfère au travail sur les textes littéraires, à la lecture, à la compréhension, à l'expression orale/écrite ou encore au travail sur la grammaire, ce qui est en fait prévu par le programme.

Dans cette optique, les élèves en 4^e classe, eux aussi, évoquent ce type d'activités comme préférées en classe de romani. Ainsi, Dijana, préfère l'EPS, car on y joue. Mirveta, dans le commentaire sur son dessin, a également mentionné cet aspect comme un des éléments de son affection à l'égard de cette matière. Elvira, élève de 2^e classe, partage entièrement l'avis de ses camarades plus âgés. À la question de ce que les élèves souhaiteraient changer ou faire en classe de romani, mes interlocuteurs ont souvent cité différents types de jeux, car ils aiment jouer : au ballon (Elvira, 2^e classe), à cache-cache (Marijana, 2^e classe), « Levez-vous, asseyez-vous » (Fatima, 4^e classe), « Entre deux feux » (Šaban, 4^e classe).

À la différence de Dijana, Mirveta et Elvira (élèves de 4^e classe), Edvin, élève de 2^e classe, mentionne les activités de dessin et de coloriage comme ses activités préférées en classe, car c'est facile à faire en comparaison avec le travail sur la lecture et l'écriture.

Examinons de plus près le discours d'Elizbeta qui regroupe toutes les activités citées ci-dessus :

Elizabtea : da / i volim kad nas učiteljica tako kad imamo nešto da nam da bojimo i ovde dođemo i pusti nas da pišemo po tabli / i pusti nas da crtamo / da nam listove / ponekad izlazimo napolje / pitamo nastavnicu / i tako lepo bude /

Elizabeta : oui / et j'aime quand notre professeure des écoles quand elle nous donne à colorier et on vient ici et elle nous laisse écrire au tableau / elle nous donne des feuilles / parfois on sort dehors / on le demande à l'enseignante et voilà ça fait du bien /

(cf. Annexe 3, EdG 9, TdP 431, p. 168)

Dans ses propos, Elizabeta met en avant les activités artistiques (colorier, dessiner), mais aussi sportives (jeu), qui sont appréciées en classe de romani. L'enchaînement du verbe de permission « autoriser » - « elle nous autorise à écrire au tableau », « elle nous autorise à dessiner » - souligne le caractère moins strict, plutôt de l'ordre de la détente, de la classe de romani. Une explication s'impose ici. Quand Elizabeta dit « elle nous autorise à écrire au tableau », elle ne se réfère pas à la participation des élèves à la construction du savoir ou à son acquisition, mais au fait que les élèves peuvent librement utiliser le tableau. En ce qui concerne l'acte de dessiner ou de colorier, d'après mes observations, il s'agit d'une activité qui suit toujours le thème de la classe et qui est placée vers la fin du cours. Par exemple, si l'enseignante a parlé de l'automne avec les élèves, elle va leur distribuer des dessins à colorier sur l'automne ou elle va demander aux élèves de dessiner des objets commençant par une lettre qu'ils choisissent eux-mêmes. Le coloriage ou le dessin est une activité de détente, libre et sans objectifs spécifiques liés à un cours de langue. Dans un cours avec les élèves de 4^e classe, lorsque l'enseignante a annoncé qu'ils allaient faire une activité de coloriage après avoir fini de recopier le tableau, les élèves ont exprimé leur contentement : « Youpi ! » (*JdB*, le 4 oct. 2019, p. 11). Lorsqu'Elizabeta dit qu'ils demandent à l'enseignante de sortir dehors, elle pense à la cour de récréation qui est souvent associée à la classe d'EPS, à savoir au jeu et au sport.

Cette dimension du cours de romani évoquée par cette élève montre clairement que les élèves apprécient les activités de détente en classe et que l'apprentissage de la langue maternelle, tel qu'il est prévu, n'est pas au cœur de l'intérêt des élèves. L'appréciation particulière de ce type d'activités par les élèves, selon moi, réside en partie dans le fait que les professeures des écoles remplacent parfois les matières d'EPS, de musique ou d'arts plastiques par les cours de serbe ou de maths. Cela leur permet de travailler sur les points du programme qui ne sont pas encore acquis par les élèves.

3.2. Le cours de romani : remédiation à la lecture et l'écriture en serbe et aide aux devoirs

Les élèves associent le cours de romani aux activités de la lecture et de l'écriture en serbe. Cette image est notamment partagée par les élèves en 2^e classe qui pratiquent la lecture et l'écriture en serbe avec l'enseignante de romani. Ainsi, Marvin et Nafija expriment cette idée dans leur propos :

Chercheuse : je l možeš da se setiš kod nastavnice Danijele kad imaš romski }

Marvin : da }

Chercheuse : šta ti se NAJviše sviđa ? šta NAJviše voliš da radiš ?

Marvin : romski }

Chercheuse : voliš najviše da radiš romski }

Marvin : da }

Chercheuse : a zašto ?

Marvin : pa... zato što volim kad... čitam dobro i ona čita sa mnom }

Chercheuse : a čitate na kom jeziku ?

Marvin : na srpskom }

Nafija : na srpskom /

Chercheuse : est-ce que tu peux te rappeler quand tu es chez l'enseignante Danijela / quand tu as le romani }

Marvin : oui }

Chercheuse : qu'est-ce que tu aimes le PLUS ? qu'est-ce que tu aimes faire le PLUS ?

Marvin : le romani /

Chercheuse : tu aimes faire le plus le romani }

Marvin : oui /

Chercheuse : et pourquoi ?

Marvin : ben... parce que j'aime quand ... je lis bien et elle lit avec moi }

Chercheuse : et vous lisez en quelle langue ?

Marvin : en serbe }

Nafija : en serbe /

(cf. Annexe 3, EdG 8, TdP 329-339, p. 153)

Dans son discours, Marvin évoque une affection particulière à l'égard de la lecture en serbe en classe de romani, notamment lorsque Danijela, son enseignante, lit avec lui. La valeur attribuée à ce cours ne réside pas seulement dans le fait qu'il s'agisse d'un cours de soutien à la lecture, mais également par le temps consacré à chaque élève. Marvin souligne particulièrement cet aspect. Il est à noter que sa professeure des écoles ne peut pas, malgré sa volonté²⁷¹, consacrer beaucoup de temps à chaque élève. En cours de romani, comme l'effectif des élèves est beaucoup plus restreint²⁷², Danijela peut travailler davantage avec les élèves de manière

²⁷¹ Nevena, professeure des écoles de Marvin, m'a souligné qu'il était nécessaire d'apporter un soutien individuel à ces élèves ce qu'elle ne pouvait pas faire faute de temps et à cause de l'effectif important des élèves en classe (environ 30 élèves). C'est pour cette raison qu'elle prend de son temps, quand elle le peut, avant les cours, pour organiser des cours de soutien destinés particulièrement à ces élèves.

²⁷² En 2^e classe, l'enseignante de romani a un effectif d'environ vingt élèves par groupe. Il est à souligner que c'est rare que tous les élèves soient assidus et assistent au cours. Pendant mes observations en 2019, il y avait toujours environ dix élèves en classe (seulement une fois, ils étaient plus nombreux, dix-sept).

individuelle. Cet aspect est important, car Danijela assure, en quelque sorte, le rôle des professeures des écoles.

Il semble que cette dimension de la classe de romani est loin de poser un problème aux élèves. Bien au contraire, ces derniers souhaiteraient y apprendre à lire en serbe (Selma, 2^e classe) ou expriment de l'affection envers la pratique de la lecture ou de l'écriture chez l'enseignante de romani :

Chercheuse : a rekli ste na času romskog čitate i na srpskom / i šta mislite o tome / Edvine / šta misliš o tome što na času rosmkog učiš da čitaš na srpskom ? šta misliš o tome ?

Edvin : nemam pojma }

Marvin : (ruga se) nema pojma nema pojma /

Chercheuse : je l vam se to sviđa / ne sviđa }

Edvin : SVIĐA /

Chercheuse : a zašto ti se sviđa da da učiš srpski na času romskog ?

Edvin : pošto volim /

Chercheuse : pošto voliš / Nafija / a ti ? šta misliš što na času romskog učiš da čitaš srpski / da učiš da čitaš na srpskom ?

Nafija : zato što to je lako i ja volim da čitam /

Chercheuse : voliš da čitaš / na kom jeziku voliš da čitaš ?

Nafija : na srpskom /

Chercheuse : et vous avez dit qu'en classe de romani vous lisez aussi en serbe / qu'est-ce que vous pensez de cela ? Edvin / qu'est-ce que tu penses du fait qu'en classe de romani tu apprends à lire en serbe ? qu'est-ce que tu penses de cela ?

Edvin : aucune idée /

Marvin : (en se moquant) il n'a aucune idée / il n'a aucune idée /

Chercheuse : est-ce que vous aimez cela / vous n'aimez pas ? }

Edvin : on AIME /

Chercheuse : et pourquoi tu aimes apprendre le serbe en classe de romani ?

Edvin : car j'aime /

Chercheuse : car tu l'aimes / Nafija / et toi ? qu'est-ce tu penses du fait que tu apprends à lire le serbe / tu apprends à lire le serbe ?

Nafija : parce que c'est facile et j'aime lire /

Chercheuse : tu aimes lire / tu aimes lire en quelle langue ?

Nafija : en serbe /

(cf. Annexe 3, EdG 8, TdP 366-376, p. 153)

Cette attitude de Nafija est en parfaite concordance avec son souhait d'apprendre les lettres cursives en langue serbe en cours de romani. Pendant mes observations, les élèves ont travaillé uniquement sur les lettres imprimées. Anita, élève de 4^e classe, voudrait également apprendre l'alphabet cyrillique, c'est-à-dire à écrire en classe de romani. L'affection à l'égard des activités d'écriture est mentionnée par deux autres élèves de 2^e classe, Selma et Sejdo :

Chercheuse : da nastavimo o romskom jeziku ? / a čas romskog jezika / kakav vam je čas romskog jezika ?

Selma : lep /

Chercheuse : Sejdo / a tebi ?

Sejdo : lep /

Chercheuse : a šta vam je to lepo ?

Selma : da pišemo /
Chercheuse : da pišete / šta pišete na romskom ? kad ste na času romskog / šta pišete ?
Selma : rečenice /
Chercheuse : dobro / na kom jeziku pišete rečenice ?
Selma : na srpskom /
Chercheuse : na srpskom / a zašto voliš da pišeš rečenice na srpskom ?
Selma : tako mi je bolje /
Chercheuse : tako ti je bolje / misliš / je l / kako da kažem / učiš bolje da pišeš / zato ?
Selma : (klima glavom) /

Chercheuse : on continue de parler de la langue romani ? et la classe de romani / comment trouvez-vous la classe de romani ?
Selma : c'est bon /
Chercheuse : Sejdo / et toi ?
Sejdo : c'est bon /
Chercheuse : et qu'est-ce qui est bon ?
Selma : écrire /
Chercheuse : écrire / qu'est-ce vous écrivez en romani ? quand vous êtes en classe de romani / qu'est-ce que vous écrivez ?
Selma : des phrases /
Chercheuse : bon / en quelle langue écrivez-vous des phrases ?
Selma : en serbe /
Chercheuse : en serbe / et pourquoi aimes-tu écrire des phrases en serbe ?
Selma : c'est mieux comme ça /
Chercheuse : c'est mieux comme ça / tu penses / comment dire / tu apprends à mieux écrire / c'est pour ça ?
Selma : (acquiescement de la tête) /
(cf. Annexe 3, EdG 1, TdP 153-166, p. 98)

Pourtant, l'affection de Selma à l'égard de la classe de romani ne tire pas son origine seulement dans le fait d'apprendre à écrire en serbe, mais aussi de pouvoir s'exprimer en romani. Mes interlocuteurs témoignent d'une meilleure compétence en romani qu'en serbe, ce que j'ai également remarqué en menant l'entretien avec ces deux élèves.

Chercheuse : dobro / a zašto još volite ? zašto vam se još sviđa čas romskog jezika ?
Sejdo : da pričamo /
Chercheuse : da pričate na kom jeziku ?
Selma : na romskom /
Chercheuse : da pričate na ROMskom / a zašto to voliš ?
Selma : bolje mi je tako /
Chercheuse : bolje ti je tako ?
Selma : bolje znam nego srpski /
Sejdo : da /

Chercheuse : bon / et pourquoi aimez-vous encore ? pourquoi aimez-vous encore la classe de romani ?
Sejdo : pour parler /
Chercheuse : pour parler en quelle langue ?
Selma : en romani /
Chercheuse : pour parler en ROMani /
Selma : c'est mieux comme ça pour moi /
Chercheuse : c'est mieux comme ça pour toi ?
Selma : je connais mieux (le romani) que le serbe /
Sejdo : oui / (cf. Annexe 3, EdG 1, TdP 180-188, p. 98)

Un autre extrait a particulièrement attiré mon attention :

Chercheuse : Edvine / kad bi ti učiteljica Danijela i tvoja učiteljica sledeće godine rekla da nema romskog / šta bi ti rekao ?

Edvin : bio bi tužan /

Chercheuse : a zašto ?

Edvin : pošto volim romski /

Chercheuse : a zašto voliš romski ?

Edvin : zato što volim da pišem /

[...]

Nafija : bila bi tužna jer volim da pišem kod nastavnice / nastavnica je mnogo dobra / pušta nas da pričamo romski /

Chercheuse : Edvin / si ton enseignante Danijela et ta professeure des écoles te disaient qu'il n'y a pas de romani l'année prochaine / qu'est-ce que tu dirais ?

Edvin : je serais triste /

Chercheuse : et pourquoi ?

Edvin : parce que j'aime la classe de romani /

Chercheuse : et pourquoi aimes-tu la classe de romani ?

Edvin : parce que j'aime écrire /

[...]

Nafija : et moi je serais triste car j'aime écrire chez l'enseignante de romani / l'enseignante est très bonne / elle nous laisse parler en romani /

(cf. Annexe 3, EdG 8, TdP 472-478, p. 156)

À la lecture de ces lignes, il est intéressant de constater que l'annulation des cours de romani à l'école susciterait de la tristesse chez les élèves. Ce sentiment révèle l'affection que les élèves ressentent envers les activités d'écriture en serbe. Le cours de romani est donc valorisé pour son aspect de remédiation à l'écriture et à la lecture en serbe. Quelle est l'origine d'une telle attitude ? Les propos de Nafija sont révélateurs à ce sujet. En effet, l'élément différenciateur du cours de romani par rapport au cours de serbe ou d'un cours de soutien réside dans la langue/les langues de travail en classe. Nafija apprécie particulièrement l'enseignante, car elle les autorise à parler en romani ce qui n'est pas le cas de leur professeure des écoles Nevena. Étant donné que les élèves de 2^e classe maîtrisent moins le serbe que leurs camarades en 4^e classe, recourir au romani en classe ne ferait-il pas que les élèves se sentent plus en sécurité ? Cela susciterait-il chez eux plus d'envie d'apprendre et de réussir ?

Samir apporte un point de vue légèrement différent par rapport à ses camarades. S'il aime pratiquer la lecture et l'écriture en cours de romani, ce n'est pas seulement en serbe, mais aussi en romani. Il souligne la coexistence de ces deux langues dans son répertoire langagier et mentionne les compétences écrites qu'il voudrait développer.

Chercheuse : Samir / a ti / šta bi najviše voleo na času romskog / ovako imaš čaorban štapić}

Samir : ja bi svaki dan da imao romski /

Chercheuse : ti bi voleo da imaš svaki dan romski ?

Samir : da /

Chercheuse : dobro / je l bi voleo da radiš nešto što do sada niste radili ?
Samir : ja bi voleo da radim / da pišemo / da pišemo nove rečenice...
Chercheuse : mhm / dobro /
Samir : i da čitamo /
Chercheuse : i da čitate / a da čitate i pišete na kom jeziku bi voleo ?
Samir : na srpskom i na romskom /
Chercheuse : na srpskom i na romskom / a je l možeš da mi kažeš zašto bi voleo da imaš svaki dan romski jezik ?
Samir : pa to mi je bolje i...
Chercheuse : mhm / to ti je bolje u kom smislu ?
Samir : ne znam /

Chercheuse : Samir / et toi / qu'est-ce que tu aimerais faire le plus en classe de romani / imagine que tu as une baguette magique }
Samir : j'aurais tous les jours le romani /
Chercheuse : tu aimerais avoir le romani tous les jours ?
Samir : oui /
Chercheuse : bon / et est-ce que tu aimerais avoir quelque chose que vous n'avez jamais fait jusqu'à maintenant ?
Samir : je voudrais écrire / écrire de nouvelles phrases...
Chercheuse : bon /
Samir : et qu'on lise /
Chercheuse : et que vous lisiez / et que vous lisiez et écriviez en quelle langue ?
Samir : en serbe et en romani /
Chercheuse : en serbe et en romani / et est-ce que tu peux me dire pourquoi tu aimerais avoir le romani tous les jours ?
Samir : ben c'est mieux pour moi et...
Chercheuse : mmm / et c'est mieux pour toi dans quel sens ?
Samir : je ne sais pas /
(cf. Annexe 3, EdG 3, TdP 257-270, p. 107)

Outre la définition du cours de romani comme un cours de soutien à la lecture et à l'écriture en serbe avancée par mes interlocuteurs, Šaban apprécie l'aspect d'aide aux devoirs, ce qui est également évoqué par sa professeure des écoles Ljubica dans la section précédente (cf. *supra*, p. 310). Les devoirs effectués avec l'aide de l'enseignante de romani lui permettent de profiter du temps libre à la maison.

Dajana : da pevamo }
Chercheuse : ti voliš da pevaš }
Šaban : ja kad radimo domaći /
Chercheuse : iz čega da radite domaći ?
Šaban : iz srpskog / matematike / prirode i društvo / engleski /
Chercheuse : a zašto to najviše voliš ?
Šaban : pa kad idemo kući / neću da radim / zato (smeska se) /

Dajana : chanter /
Chercheuse : tu aimes chanter /
Šaban : moi quand on fait les devoirs /
Chercheuse : de quelle matière faites-vous les devoirs ?
Šaban : du serbe / des maths / de la nature et la société / de l'anglais
Chercheuse : et pourquoi l'aimes-tu le plus ?
Šaban : ben quand je vais à la maison / je ne vais pas faire les devoirs / c'est pour ça (il rit) /
(cf. Annexe 3, EdG 4, TdP 296-302, p. 118)

3.3. Le romani des élèves comme langue vernaculaire en classe

Les discours des élèves cités ci-dessus donnent l'impression que l'apprentissage du romani de l'école ne les intéresse pas particulièrement. En fait, il est même contesté :

Chercheuse : a je l ima nešto što ne volite / što vam se UOPŠTE ne sviđa ?

Dijana : ništa /

Chercheuse : slobodno recite / je l ima nešto što vam se uopšte ne sviđa na času romskog ?

Remzija : GURBETSKI (ko iz topa) /

Mirveta : XXX}

Dijana : meni se ne sviđa kad pišemo gurbetski / a ja to ne znam da pišem i da čitam / ne znam da...

Chercheuse : et est-ce qu'il y a quelque chose que vous n'aimez pas / que vous n'aimez PAS DU TOUT ?

Dijana : rien /

Chercheuse : dites-le librement / est-ce qu'il y a quelque chose que vous n'aimez pas en classe de romani ?

Remzija : LE GURBET (elle a tout de suite répondu) /

Mirveta : XXX}

Dijana : je n'aime pas quand on écrit le gurbet / je ne sais pas l'écrire et le lire / je ne sais pas...

(cf. Annexe 3, EdG 7, TdP 462-465, p. 142)

Si toutes mes interlocutrices participant à ce groupe sont d'accord sur le fait qu'elles n'aient pas le gurbet en classe, car c'est difficile d'apprendre à le parler (Anita) ou de le lire (Remzija), le propos de Dijana est très intéressant. En effet, l'aversion ressentie envers le gurbet réside dans le fait qu'elle ne sait ni écrire ni lire cette variété. Mais en classe de romani, n'est-on pas censé apprendre à écrire et lire le romani ? Les discours de mes interlocutrices mettent manifestement en lumière les tensions qui existent entre la perception du romani de l'école et de la classe. Elles n'aient pas la variété qui est l'objet d'apprentissage alors qu'elles aiment le cours. L'avantage de la classe de romani ne réside pas seulement dans les activités de jeux évoquées par Dijana et Mirveta (cf. *supra*, p. 336), mais aussi dans la possibilité pour les élèves de parler leur romani. Ainsi, plusieurs élèves évoquent le critère identitaire et la compétence dans cette langue. Leontina aime quand son enseignante parle dans cette langue, car c'est sa langue. Mirveta partage l'avis de Leontina, mais précise, d'ailleurs comme Anita, qu'elle connaît cette langue, connaît les mots. Elle met donc en avant sa compétence en romani ce qui est également le cas de Jana, élève de 2^e classe. Cette dernière exprime une affection particulière à l'égard de sa langue première dans l'extrait suivant :

Chercheuse : dobro / dobro / a šta se tebi najviše sviđa na času romskog ?

Jana : pa sve /

Chercheuse : šta najviše voliš da radiš na času romskog ? šta ti se najviše sviđa ?

Jana : pa da pričamo /

Chercheuse : da pričate /
Jana : da /
Chercheuse : a na kom jeziku da pričate ?
Jana : pa na romsko /
Chercheuse : a zašto ti se to najviše sviđa ?
Jana : pa... OBOŽAVAM to NAJviše volim i ne mogu da <? skinem> od toga / a SRPSKI
baš / to je kata/katastrofa /

Chercheuse : bon / bon / et qu'est-ce que tu aimes en classe de romani ?
Jana : ben tout /
Chercheuse : qu'est-ce que tu aimes faire le plus en classe de romani ? qu'est-ce que tu aimes le plus ?
Jana : parler /
Chercheuse : parler /
Jana : oui /
Chercheuse : parler en quelle langue ?
Jana : ben en romani /
Chercheuse : et pourquoi l'aimes-tu le plus ?
Jana : ben... J'ADORE ça / j'aime LE PLUS et je ne peux pas <? arrêter> ça / et le SERBE ça / c'est
la catastrophe /
(cf. Annexe 3, ent_Jana, TdP 109-118, p. 92)

Dans ce passage, l'affection envers le romani est évoquée par les verbes « adorer » et « aimer le plus » tout en opposition avec la langue serbe qui est qualifiée de catastrophique. Cette attitude de Jana s'explique par sa faible compétence en langue serbe. L'aversion à l'égard de la matière « langue serbe » se manifeste par l'enchaînement des verbes « aimer » et « adorer » à la négation et le qualitatif « catastrophe » :

Chercheuse : a zašto ti ne voliš srpski ? zašto ti nije baš omiljen predmet ?
Jana : NE volim / to je baš KATASTROFA /
Chercheuse : a šta ti je to katastrofa ?
Jana : TO / ja ne obožavam / neko zna / a nekome... TI znaš / a ja ne znam
Chercheuse : i ti zato ne voliš ?
Jana : da }
Chercheuse : zato što ne znaš ?
Jana : DA / i to meni ide to... ne volim BAŠ / ti ZNAŠ i meni to BUDE katastrofa /
Chercheuse : što ja znam ti je katastrofa ili što ti ne znaš ?
Jana : pa ti znaš / a ja ne znam /
Chercheuse : to ne voliš / što ne znaš ?
Jana : da /
Chercheuse : a romski ?
Jana : romski da /
Chercheuse : zato ga voliš ?
Jana : da / ja sada znam / a ti malo znaš /
Chercheuse : jeste / ja malo znam / eto vidiš /

Chercheuse : et pourquoi n'aimes pas tu le serbe ? pourquoi ce n'est pas ton cours préféré ?
Jana : je N'AIME PAS / c'est LA CATASTROPHE /
Chercheuse : et qu'est-ce qui est la catastrophe ?
Jana : ÇA / je ne l'adore pas / quelqu'un sait et pour quelqu'un... TU sais et moi je ne sais pas /
Chercheuse : c'est pour ça que tu n'aimes pas ?
Jana : oui }
Chercheuse : parce que tu ne le sais pas ?
Jana : OUI / et ça me va... je n'aime pas TOUT À fait / TU sais et C'EST une catastrophe pour moi /

Chercheuse : parce que je le sais c'est une catastrophe pour toi ou parce que tu ne le sais pas ?
Jana : ben tu le sais et moi je ne le sais pas /
Chercheuse : tu ne l'aimes pas, car tu ne le sais pas ?
Jana : oui /
Chercheuse : et le romani ?
Jana : le romani oui /
Chercheuse : c'est pour ça que tu l'aimes ?
Jana : oui / je le sais maintenant et toi tu le sais un peu /
(cf. Annexe 3, ent_Jana, TdP 57-73, p. 91)

Dans cet extrait, Jana exprime une sorte d'injustice envers les élèves qui sont scolarisés en serbe et qui ne parlent pas bien serbe. Toutefois, le potentiel linguistique de cette fille se manifeste en classe de romani : elle aime cette langue, car sa compétence lui permet de s'exprimer pleinement.

À la question de ce qu'ils changeraient en classe de romani, les élèves de 4^e classe (Dijana, Leontina, Anabela, Elizabeta et Semran) sont unanimes pour dire que c'est la langue de leur enseignante Danijela. En effet, la raison invoquée c'est l'incompréhension du gurbet. C'est ainsi qu'ils souhaiteraient que Danijela parle en classe, soit leur romani soit le serbe. Cela permettrait une intercompréhension mutuelle : des élèves et de l'enseignante. C'est uniquement Leontina qui évoque la désaffection envers les mots de gurbet et le souhait que l'enseignante s'exprime dans leur romani.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE 6

Ce chapitre a examiné les représentations des acteurs éducatifs à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage du romani à l'école ainsi que les politiques pratiquées issues de ces mêmes représentations. Les acteurs éducatifs dégagent une attitude plutôt négative vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage de cette langue même si les professeures des écoles avancent une position plutôt nuancée à ce sujet. Une telle attitude est à l'origine de l'acceptation du romani « sous-conditions » à l'école.

La position nuancée à l'égard de l'enseignement du romani réside notamment dans la compétence CALP, peu développée en serbe chez les élèves. La priorité devrait alors être accordée à l'apprentissage du serbe. Quant à l'indésirabilité de l'apprentissage du romani, elle se décline en deux volets : l'obligation et l'inutilité. La représentation du romani comme obligation s'explique par le fait que les élèves passent déjà beaucoup de temps à l'école et ont assez de matières obligatoires. L'aspect inutile de cette matière recouvre deux dimensions. D'une part, les professeures des écoles considèrent que les élèves parlent déjà romani à la maison et qu'il est donc inutile de l'apprendre à l'école. Les parents, pour leur part, pensent

que les élèves maîtrisent suffisamment le romani pour satisfaire leurs besoins communicatifs. L'indésirabilité du romani à l'école se manifeste également par une attitude contestataire car l'urgence est surtout de développer la compétence des élèves en langue serbe, notamment en CALP. Cette attitude tire ses origines de la représentation hégémonique et fédératrice de la langue serbe sur le marché linguistique et le rôle de l'enseignant dans ce même marché. Les représentations évoquées influencent dès lors les politiques pratiquées : la reconversion de la classe de romani en une classe qui pourrait mieux répondre aux besoins des élèves. Professeures des écoles et parents sont unanimes sur la nécessité d'apprendre le serbe, notamment l'écriture et la lecture et la classe de romani permet d'apporter un soutien à ce niveau et aux apprentissages scolaires de manière générale. Les politiques pratiquées s'orientent dans ce sens : soutien scolaire (en maths et serbe) pour les élèves en 4^e classe, alphabétisation et expression pour les élèves en 2^e classe.

En ce qui concerne les élèves, certains expriment une certaine réticence vis-à-vis de l'apprentissage du romani à l'école. Leur attitude défavorable en la matière vient du fait que le romani de l'école est considéré comme une langue difficile, voire incompréhensible, une langue que les élèves ne connaissent pas. D'autres avancent une attitude plutôt favorable, régie par un critère pragmatique : satisfaire leurs besoins communicatifs ou scolaires. La représentation instrumentale de la langue, apprendre pour communiquer, véhiculée par les parents, influence le rapport à l'apprentissage du romani chez certains élèves. En estimant qu'ils sont roms et qu'ils parlent déjà romani, ces élèves croient qu'ils n'ont rien à apprendre de plus. Au vu des positionnements des élèves, on peut donc noter que l'enseignement du romani, de manière générale, est marqué par une tension : la méconnaissance de la variété standard renvoie au rejet de son apprentissage alors qu'être locuteur du romani conduit à l'inutilité de l'apprentissage de cette langue à l'école. Ainsi, les élèves voient davantage dans le cours de romani une occasion de pratiquer des activités artistiques, sportives et musicales, de s'exprimer dans leur romani ou une classe de remédiation à la lecture et l'écriture en serbe et d'aide aux devoirs. L'adaptation de la classe en faveur des intérêts et des besoins des élèves est à l'origine de leur affection ressentie pour cette matière.

Le chapitre suivant se propose de quitter la classe de romani afin d'examiner la place du romani et les politiques à l'égard de cette langue dans l'espace scolaire de manière générale.

Chapitre 7 : Symbolique des lieux et des langues dans l'espace scolaire : quelle place pour le romani et les élèves à l'école ?

Ce chapitre a pour ambition d'interroger la place du romani à l'école et par ailleurs, celle des élèves. Il s'agit plus précisément d'analyser les usages des langues à l'école en liaison avec la symbolique de l'espace scolaire. Par la notion d'espace scolaire, j'entends un ensemble de lieux dédiés à l'apprentissage des savoirs et à la socialisation (Mazalto et Paltrinieri, 2013). En ce qui concerne mon sujet, la structuration de l'espace scolaire, telle qu'il apparaît dans les discours des professeurs des écoles et des élèves, se décline ainsi : salles de classe, couloirs, salle de sport et cour de récréation. En explorant la présence/l'absence de pratiques du romani, la visibilité/l'invisibilité du romani dans ces lieux et les enjeux qui les sous-tendent, je veux mettre en lumière la place du romani, et par ailleurs celle des élèves, à l'école.

Le présent chapitre est divisé en trois parties en fonction des lieux où le romani est autorisé/interdit à l'école. Ainsi, je vais tout d'abord aborder le climat général à l'égard des pratiques du romani à l'école, notamment dans les lieux dédiés à l'apprentissage des savoirs. Ensuite, je vais me pencher sur la classe de romani en tant que lieu institutionnalisé et la légitimité de l'usage du romani afin d'analyser les lieux périphériques qui apparaissent comme zones d'intersection linguistique, d'autorisation et de transgression des règles à l'égard des pratiques de cette langue. Un aperçu de l'utilisation des langues en présence dans différents lieux de l'école est présenté dans le schéma suivant :

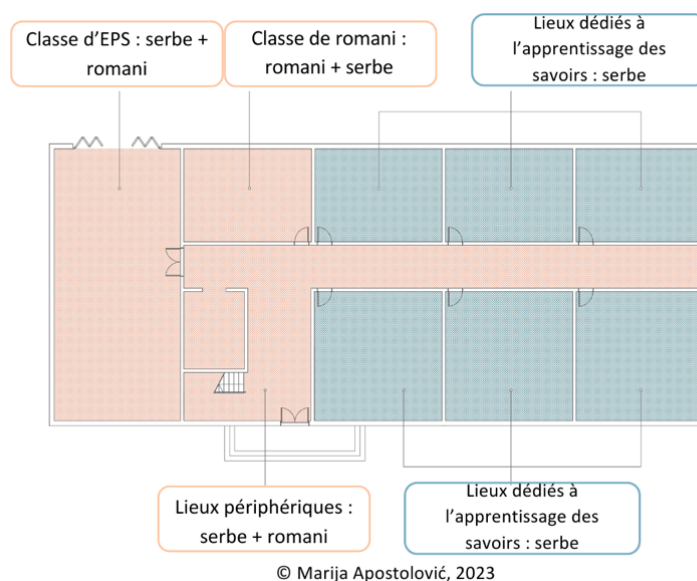


Figure 16 : Utilisation des langues dans différents lieux de l'école

1. Lieux dédiés aux apprentissages des savoirs : approche coercitive à l'égard du romani et comportements glottophobes

Cette section vise à cerner la place du romani dans les lieux dédiés à l'apprentissage des savoirs. Il s'agit en effet d'analyser le rapport des professeures des écoles aux pratiques du romani en classe. Ces dernières, ainsi qu'un certain nombre d'élèves, témoignent d'une approche coercitive qui se manifeste par l'interdiction de parler romani. Cette attitude se révèle, quel que soit l'argument qui la justifie, par le comportement qui consiste à crier si les élèves transgressent la règle. Lors d'un cours de romani, les élèves confirment le comportement chez leur professeure des écoles :

Danijela : a na času kad pričate romski / je l više učiteljica ?

Leontina : daaa !

Nekoliko učenica u glas : DA / da !

Danijela se obraća istraživaču : A TO JE po meni pogrešno zato što oni pričaju kući romski i ako pričaju u školi sa svojim drugarima / NEKA pričaju / šta ima veze /

Danijela : et en classe quand vous parlez romani / est-ce que votre professeure des écoles crie sur vous ?

Leontina : oui !

Quelques élèves en cœur : OUI / oui !

Danijela en s'adressant à la chercheuse : CELA ce n'est pas bon selon moi parce qu'ils parlent romani à la maison et s'ils le parlent à l'école avec leurs camarades / QU'ils parlent / tant pis /

(cf. Annexe 3, cours 3_2019_extrait 5, p. 47)

Je vais explorer cette interdiction au prisme de la notion de glottophobie développée dans le chapitre 1 (cf. *supra*, p. 92).

1.1. Incompréhension du romani par les professeures des écoles

Les professeures des écoles énoncent de manière explicite l'interdiction de parler romani en classe. C'est le facteur d'intercompréhension qui justifie et objective cet acte. Sanela et Marijana, élèves en 2^e classe, révèlent cette pratique :

Chercheuse : i kako je na ostalim časovima ?

Sanela : a učiteljica nas ne pušta da pričamo romski }

Chercheuse : a učiteljica vaša vas ne pušta da pričate }

Marijana : učiteljica pusti / ali ne pusti kad ona ne zna romski }

Sanela : da /

Marijana : hoće ona da razume mi šta pričamo }

Chercheuse : mhm }

Marijana : ali ona ne razume /

Chercheuse : ona ne razume }

Marijana : da / ali hoće da razume / jedan put... Sanela mi je / ja sam joj rekla „ajde ćemo da idemo kući” posle učiteljica Nevena je rekla „a <? kadjadi> ćere” i smejala se /

Chercheuse : znači / možete / u kojim situacijama kod učiteljice pričate na romskom?

Marijana: samo srpski /
Chercheuse : samo ?
Marijana: srpski /
[...]
Chercheuse : mhm /na primer učiteljica vas čuje da pričate na romskom / šta bi vam rekla /
šta mislite ?
Marijana : XXX mislila bi da pričamo nešto važno i da kad smo XXX
Chercheuse : aha / prevele biste šta ste rekle /
Marijana : NE / ona je rekla šta ste / ona uvek kad pričamo romski kaže „nemojte da pričate
romski <? ja ne razumem>” ja kažem učiteljice mi smo pričali to /
Chercheuse : da / ti joj prevedesh / i kako se vi osećate što ne možete uvek da pričate romski ?
Marijana: pa / malo tužno /
Chercheuse : zašto ?
Marijana: zato što učiteljica kaže „pa ja ne razumem romski / nemojte više da pričate XXX
”}
Sanela: i ona se dere /

Chercheuse : comment cela se passe-t-il dans d'autres cours ?
Sanela : madame / elle ne nous laisse pas parler en romani}
Chercheuse : madame ne vous laisse pas parler}
Marijana : madame crie / mais elle ne nous laisse pas quand elle ne sait pas le romani}
Sanela : si /
Marijana : elle veut comprendre de quoi nous parlons}
Chercheuse : mhm}
Marijana : mais elle ne comprend pas /
Chercheuse : elle ne comprend pas}
Marijana : si / elle veut comprendre / une fois... Sanela m'a dit / je lui ai dit « allons ensemble à la
maison » / après / madame Nevena a dit « a <? kadjadi> cere » et elle a rigolé /
Chercheuse : donc dans quelles situations pouvez-vous parler en romani chez madame ?
Marijana : seulement serbe /
Chercheuse : seulement ?
Marijana : serbe /
[...]
Chercheuse : par exemple / madame vous entend parler en romani / qu'est-ce que vous pensez qu'elle
vous dirait ?
Marijana : XXX elle penserait que nous parlons de quelque chose d'important et quand nous XXX
Chercheuse : d'accord / vous traduiriez ce que vous auriez dit /
Marijana : NON / elle a dit... chaque fois que nous parlons romani / elle dit « ne parlez pas romani /
je ne comprends pas » / moi / je dis « madame / nous avons dit ça et ça » /
Chercheuse : oui / tu lui traduis / et comment vous sentez-vous / car vous ne pouvez pas parler en
romani ?
Marijana : ben / un peu triste /
Chercheuse : et pourquoi ?
Marijana : parce que madame dit « moi / je ne comprends pas le romani / arrêtez de le parler XXX »}
Sanela : et elle crie /
(cf. Annexe 3, EdG 6, TdP 381-411, p. 130)

L'incompréhension du romani crée l'impression chez Nevena que les élèves parlent de quelque chose d'important, ce qui l'amène à interdire cette langue en classe. Parfois, Nevena répète les dires des élèves en romani tout en riant. Bien que cette réaction ait l'air anodin, l'ampleur des effets produits ne l'est pas. Cette attitude glottophobe est intimement liée à la production de violence symbolique accompagnée par l'acte de crier sur les élèves quand ces derniers n'obéissent pas à la règle. Philippe Blanchet souligne que « comme toutes les

discriminations, la glottophobie humilie, insécurise, exclut et provoque des souffrances » (2019, p. 120). C'est ainsi que le comportement de Nevena est loin d'être sans conséquence, car elle suscite de la tristesse chez mon interlocutrice Marijana. Cela démontre que la langue n'est pas dotée seulement d'une fonction communicative, qu'elle ne permet pas seulement l'accès au sens, ce qui justifie le comportement de Nevena, mais qu'elle touche aussi l'aspect identitaire. Ce dernier, comme le constate Elatiana Razafimandimbimanana, est « fondatrice de l'estime de soi comme de l'être au monde » (2021, p. 109). En soulignant le rôle important des pratiques linguistiques dans l'identité, dans l'interprétation du monde, dans la socialisation de la personne et dans ses relations aux autres et au monde, Philippe Blanchet conclut que :

toute attitude à l'égard des pratiques-ressources linguistiques est une attitude à l'égard des personnes dont ces pratiques-ressources façonnent et manifestent au monde indissociablement le rapport au monde, aux autres et à elle-même » (Blanchet, 2013, p. 34).

En interdisant le romani en classe, les professeures des écoles rejettent symboliquement non seulement des élèves, mais aussi leurs parents et la population rom de manière générale.

1.2. En Serbie, il faut parler serbe

L'interdiction de parler romani à l'école est aussi justifiée par la formule « un pays - une langue ». C'est ainsi qu'en Serbie, il faut parler serbe. Mes interlocuteurs, élèves en 4^e classe, mettent en mots une telle idéologie dans l'extrait suivant :

Dajana : dok nije tu učiteljica /
Chercheuse : a kad je učiteljica tu ?
Šaban : pričamo ponekad romski /
Chercheuse : ponekad romski / kada ? u kojim tu situacijama ?
Šaban : kada ne znamo nešto / ja pitam /
Chercheuse : i šta vam učiteljica kaže na to ?
Šaban : pa gleda nas i pišti /
Chercheuse : i pišti ?
Dajana : zato što pričamo /
Chercheuse : pišti ili više ?
Šaban : više /
Dajana : kaže nam da ne pričamo romski /
Chercheuse : a zašto ?
Dajana : pa direktor je odlučio da ne pričamo u školi romski }
Šaban : mi smo u republici srbiji i mi trebamo da kažemo }
Dajana : srpski da pričamo /

Dajana : quand l'institutrice n'est pas là /
Chercheuse : et quand la professeure des écoles est-elle là ?
Šaban : nous parlons parfois romani /
Chercheuse : parfois le romani / quand ? dans quelles situations ?
Šaban : quand nous ne savons pas quelque chose / je demande /
Chercheuse : et qu'est-ce que la professeure des écoles vous dit à cela ?

Šaban : elle nous regarde et siffle /
Chercheuse : et siffle ?
Dajana : parce que nous parlons /
Chercheuse : elle siffle ou crie ?
Šaban : elle crie /
Dajana : elle nous dit de ne pas parler romani /
Chercheuse : et pourquoi ?
Dajana : ben / le directeur a décidé qu'on ne parlait pas romani à l'école}
Šaban : on est en république de serbie et on doit dire}
Dajana : parler serbe /
(cf. Annexe 3, EdG 4, TdP 397-412, p. 120)

Cet extrait met en lumière non seulement la politique linguistique pratiquée par les professeures des écoles, mais aussi celle de l'école de manière générale. Le directeur de l'école, en tant que décideur de la politique de son établissement, interdit le romani en classe. Toutefois, ce constat nous invite à la prudence. Il est tout à fait possible que la professeure des écoles en question fasse appel à l'autorité du directeur pour justifier ses actes. Dans tous les cas, l'argument fondant cette politique réside dans le fait qu'en Serbie, il faut parler serbe. Une telle attitude confirme non seulement le modèle d'États-nations, un pays – des frontières – une langue, mais nie aussi la diversité linguistique et culturelle historiquement et traditionnellement présente dans ce pays. Cet argument met en exergue l'hégémonie du serbe malgré la reconnaissance officielle des minorités nationales et de leurs spécificités culturelles. La pratique à l'école n'est néanmoins pas étonnante si nous gardons en tête le fait que la Constitution même de la République de Serbie instaure l'hégémonie de la population et de la langue serbe sur les populations minoritaires et leurs langues (cf. *supra*, p. 115). Nous voyons alors comment l'école, par ces agents glottopolitiques (directeurs et enseignants), perpétue cette hégémonie. La cohésion sociale et nationale est alors envisagée grâce à l'unité linguistique et il semble que, comme le remarquent Abdel Akkari et Aline Gohard-Radenkovic (2002), toute autre appartenance linguistique et culturelle serait une menace directe.

Cette attitude et cette pratique circulent à l'école, car Nevena, elle aussi, mobilise la même formule pour interdire aux parents de parler romani à l'école :

Nevena : Sad sam ja na roditeljskom držala roditeljski i odjednom grupa Romkinja koje sede zajedno počnu na romskom da pričaju. I ja im kažem „A e pa nemojte tako, lepim tonom, ali direktno im se obratim, ja vas ne razumem, to nije lepo, ne razumeju vas ni ostali roditelji, govorite srpski jer ste u Srbiji. A znate, bili ste u azilu, a tamo ste koristili jezike zemalja gde ste bili ili niste mogli da komunicirate”. I onda vidim, neprijatno im je. Znači sugestija i roditeljima da kada su u školi među sobom romski roditelji koriste srpski.

Nevena : J'ai eu la réunion parentale et tout d'un coup un groupe de femmes roms qui étaient assises ensemble a commencé à parler en romani. Et moi, je leur dis : « Ben, ne faites pas ainsi, d'un ton agréable, mais direct, je ne vous comprends pas, ce n'est pas bien, les parents ne vous comprennent pas non plus, parlez serbe, car vous êtes en Serbie. Et vous savez, quand vous étiez dans le pays où

vous aviez demandé l'asile, vous utilisiez les langues des pays où vous étiez afin de communiquer ». Et je vois alors, elles sont gênées. Donc, la suggestion aux parents aussi de parler serbe entre eux quand ils sont à l'école.

(cf. Annexe 3, ent_Nevena, TdP 10, p. 83)

Une telle politique pratiquée, exerçant une violence symbolique, minorise davantage les parents et les élèves, qui sont déjà dans une situation minoritaire, en leur indiquant clairement qu'il n'y a pas de place pour leur langue ni à l'école ni dans la société serbe. Le romani devient, en quelque sorte, une langue indésirable. L'élève se trouve dès lors dans une position ambivalente, car sa langue est légitimée par le système éducatif (possibilité d'étudier le romani), mais il n'est pas autorisé de le parler à l'école, notamment dans les lieux dédiés à l'apprentissage. Pour illustrer comment les élèves, eux aussi, deviennent les acteurs de la même politique à l'école, il est intéressant de mobiliser le commentaire de Jana, une élève de 2^e classe. Lorsqu'elle faisait le dessin dans le cadre de cette recherche, elle a entendu quelques élèves parler en romani dans le couloir. Elle a commenté : « Ils parlent sans cesse en romani. À l'école, ils doivent parler serbe²⁷³ ». Cet exemple est assez significatif d'autant plus que, dans l'entretien, Jana révèle le conflit qu'elle a avec la langue serbe, qu'elle ne maîtrise pas, et ses affects envers le romani.

Jean Biarnès, quant à lui, souligne l'importance qu'un groupe reconnaisse l'égalité de deux langues, afin que l'enfant le perçoive aussi.

Le bilinguisme n'est pas seulement de pouvoir s'exprimer avec autant de facilité à travers un code linguistique ou à travers un autre. Encore faut-il que l'enfant perçoive les deux codes linguistiques à égalité de statut symbolique. Cette perception vient à la fois du groupe et du sujet. Il faut donc que les deux langues soient reconnues par la communauté large dans laquelle vit l'enfant à statut d'égalité et que lui-même les perçoive ainsi (Biarnès, 1999, p. 131).

Il ne s'agit pas seulement de la reconnaissance par les instances politiques et éducatives, mais également de celle des acteurs éducatifs.

1.3. Le paysage unilingue de l'école

La circulation de ce type de discours et de pratiques est notamment visible dans l'espace scolaire, dans le sens physique du terme : le couloir, les salles de classe, la cour, etc. Je vais à présent m'intéresser au paysage linguistique de l'école. J'entends par ce dernier « l'ensemble des traces langagières rencontrées dans un endroit donné » (Brohy, 2011, p. 107). Ces signes

²⁷³ „Samo pričaju romski. U školi treba da pričaju srpski.”

graphiques, on les retrouve notamment sur les panneaux d'affichage, les signalétiques et les affiches dans les couloirs et les salles de classe. Deux raisons expliquent l'intérêt d'une telle analyse. D'une part, le paysage linguistique « peut et doit aussi être compris comme une *pratique langagière* qui implique de nombreuses instances et/ou personnes qui écrivent, font écrire ou émettent des directives quant au façonnage du paysage linguistique de cet espace » (Lüdi, 2010, p. 89). D'autre part, des signalétiques et des affiches « servent de puissant révélateur des relations interlinguistiques » (Brohy, 2011, p. 107). Elles ont une fonction symbolique et connotative : accorder une légitimité et une identité à une communauté linguistique, notamment minoritaire (*ibid.*, p. 111). Avant de plonger plus en détail dans le paysage linguistique de l'école, le schéma ci-dessous nous donne déjà un aperçu :

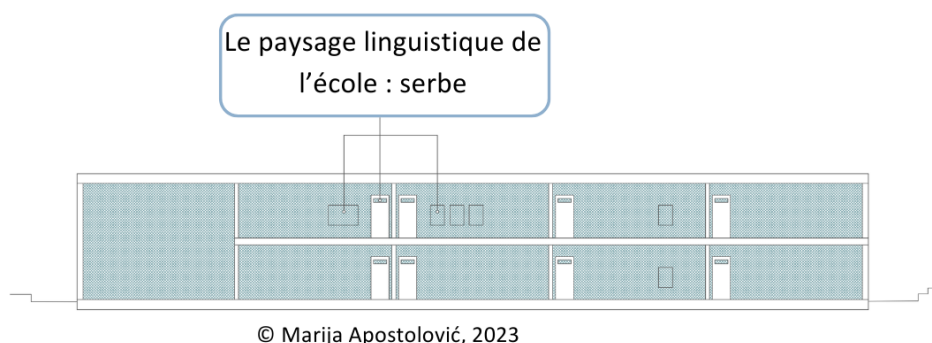


Figure 17 : Le paysage linguistique de l'école

Les panneaux, les affichages, les travaux des élèves affichés aux murs des couloirs laissent l'impression d'une école/de classes unilingue(s). Aucune trace écrite de la langue romani à l'école n'est perceptible. L'espace physique participe ainsi, symboliquement, à la minoration²⁷⁴ du romani et, par ailleurs, des élèves. Pourtant, la moitié des élèves qui fréquentent l'*École* sont roms et la plupart ont le romani comme langue première.

²⁷⁴ J'entends par minoration la qualification négative (condamnation, mépris, stigmatisation) d'une pratique sociale ou d'un groupe de personnes dans le but de les marginaliser, les stigmatiser, les exclure (Blanchet, 2019).



© Marija Apostolović, 2023

Photo 10 : Signalétique de l'école



© Marija Apostolović, 2023

Photo 11 : Couloir des élèves en 1re et en 2e classe

Dans les salles de classe, les affiches en serbe façonnent le paysage linguistique de l'école²⁷⁵. Pour l'illustrer, les photos de la classe de romani et de la classe de la professeure des écoles Sonja sont présentées ci-dessous.

²⁷⁵ Il est important de souligner ici que les salles de classe des élèves au collège (y compris les salles de classe de langues étrangères) n'ont pas fait partie de mes observations. Je me réfère alors aux salles de classe destinées aux élèves du premier cycle d'enseignement.



© Marija Apostolović, 2023

Photo 12 : Salle de classe des élèves en 2^e

Dans cette salle de classe, nous pouvons observer des affiches des alphabets cyrillique et latin du serbe, des règles grammaticales en serbe, des chiffres, des dessins des élèves. Cet univers met en avant le serbe comme discipline scolaire, mais aussi sa domination en tant que langue de scolarisation.



© Marija Apostolović, 2023

Photo 13 : Salle de classe de romani

La salle de classe de romani ne diffère pas de la salle de classe des professeurs des écoles : nous y retrouvons des affiches similaires : les alphabets cyrillique et latin du serbe, règles d'orthographe en serbe, la géométrie (pour les maths), le monde des animaux et des plantes (pour le monde qui nous entoure). Pour mieux comprendre ce paysage linguistique, convoquons les propos de l'enseignante de romani :

Chercheuse : mhm / možeš samo da se vratiš malo / što bi deci bilo čudno da imaju drugu / drugu / da vide okačeno drugu abecedu / drugo pismo ?

Danijela : pa ova srpska deca / ne romi / oni bi se pitali „ŠTA je ovo učiteljice ? kakva su ovo slova ?” to ja pretpostavljam da bi pitali}

Chercheuse : da da}

Danijela : normalno / to i piše / i svaki učitelj bi rekao / to je romska abeceda / nemojte da gledate / ali ne znam da li bih ja sad njima pravila neki problem / da oni pogrešno nešto

napišu / a sa druge strane / ja ovde vodim nastavu romskog tako da bi nešto i trebalo da imam zbog ove svoje dece / jer glupo je da ja svakog časa lepim na tabli}

Chercheuse : pa jeste da da/jeste jeste}

Danijela : NISAM ja pitala Mareta da li ja mogla da zalepim i to / MOŽDA ne bi bilo / ali opet...

Chercheuse : da da}

Danijela : ne verujem da bi imao nešto protiv / ali koliko vidim / ovde nema baš mesta za to / [...]

Danijela: a i ODMA kad hoćeš nešto da uradiš odma gledaš sa one strane da l ćeš da zasmetaš drugima}

Chercheuse : aha zasmetaš drugima}

Danijela: da l ćeš drugima / da l će da šteti drugima učenicima to što ti hoćeš / mada / to su samo obični plakati / ne bi to nešto bilo ne znam šta}

Chercheuse : u kom smislu da zasmeta drugima učenicima ?

Danijela : pa TO / zbog tih slova i to}

Chercheuse : da da / da ste}

Danijela : da im predstavlja problem u pisanju / dosta dece ne zna / pa pogleda /

Chercheuse : est-ce que tu peux revenir un petit peu sur cela ? pourquoi serait-il étrange pour les enfants de voir un autre alphabet affiché ?

Danijela : ben / les enfants serbes / pas roms / ils demanderaient « qu'est-ce que c'est madame ? quelles sont ces lettres ? » c'est ce que je suppose qu'ils demanderont}

Chercheuse : oui / oui}

Danijela : il est normal / il y est indiqué et chaque professeur des écoles leur dirait que c'est un alphabet de romani / ne le regardez pas / mais je ne sais pas maintenant si moi / je leur ferais un problème / car ils peuvent recopier quelque chose (des lettres) de faux / en revanche / j'assure l'enseignement du romani ici / donc je devrais avoir quelque chose à cause de mes enfants / car c'est stupide de coller chaque cours au tableau}

Chercheuse : oui / c'est vrai}

Danijela : je N'ai PAS demandé à Mare si je pouvais coller cela / ce ne serait PEUT-ÊTRE pas un problème / mais là encore...

Chercheuse : oui oui}

Danijela : je ne crois pas qu'il soit contre / mais comme je peux le voir / il n'y a pas beaucoup de place ici pour cela /

[...]

Danijela : et TOUT DE SUITE quand tu veux faire quelque chose / tu te demandes tout de suite si tu vas déranger les autres}

Chercheuse : tu vas déranger les autres ?

Danijela : si cela va nuire à d'autres élèves / ce que tu veux (coller?) / même si ce ne sont que des affiches ordinaires / ce ne serait je ne sais pas quoi}

Chercheuse : dans quel sens cela peut nuire à d'autres élèves ?

Danijela : à cause de ces lettres et ça}

Chercheuse : oui oui / que vous êtes}

Danijela : pour que cela leur pose un problème dans l'écriture / beaucoup d'enfants ne le connaissent pas et y jettent un coup d'œil (sur les affiches d'alphabets) /

(cf. Annexe 3, ent_Danijela, TdP 325-352, p. 63)

Dans cet extrait, Danijela met en lumière la construction d'un paysage bilingue (serbe-romani) dans la salle de classe dont la nature est ponctuelle et révèle ainsi sa dimension temporaire. Cet aspect réside dans la perception de l'affiche d'alphabet du romani comme un problème éventuel : les difficultés qu'elle pourrait provoquer aux élèves d'origine serbe. En effet, le romani apparaît comme une langue qui dérange les élèves et qui pourrait potentiellement avoir un impact sur leur connaissance du serbe. Pour contourner une telle situation, l'enseignante

colle les affiches au tableau. Il s'agit donc d'un affichage éphémère, des traces fugaces, qui restent uniquement pendant le cours. Bien que Danijela ait conscience que l'affichage devrait être plus durable, dans ses propos, le connecteur d'opposition, « mais », prévaut : « mais je ne sais pas », « mais là encore », « mais comme je le vois ». Il semble que cette attitude soit révélatrice du rapport de l'école à l'égard du romani. C'est ainsi que Danijela, elle aussi, contribue au paysage unilingue de l'école.

1.4. Enjeux d'intégration

La professeure des écoles Ljubica adopte clairement une approche coercitive à l'égard du romani tout en pointant les enjeux d'intégration. Il est important d'indiquer que sa classe est entièrement composée d'élèves d'origine rom qui ont le romani comme langue première :

Ljubica : ja sam ZApretila i njima i roditeljima da bi trebalo deca da sve vreme pričaju srpski jer jedino na taj način mogu da savladaju jezik / kao primer sam upotrebila / dosta njih ide u inostranstvo / oni kada odu u austriju ili nemačku / oni neće pričati ni srpski ni romski / nego moraju da pričaju jezik države u kojoj se nalaze kako bi mogli da se integrišu prvenstveno u društvo [...] aa/ deca i danas / oni znaju / ukoliko neko pogreši / namerno ili slučajno čak izgovori nešto na romskom / većina obavesti / upozori „e trebalo bi da kažeš na srpskom / znaš da učiteljica kaže da ne bi trebalo tako” /

Ljubica : j'ai menacé les élèves et les parents / dis que les élèves devraient parler tout le temps serbe / car c'est le seul moyen de maîtriser la langue / j'ai donné comme exemple le fait que beaucoup d'entre eux vont à l'étranger / quand ils vont en autriche ou en allemagne / ils ne parlent ni serbe ni romani / ils doivent parler la langue du pays dans lequel ils sont pour qu'ils s'intègrent tout d'abord dans la société [...] et les enfants aujourd'hui / ils le savent / au cas où quelqu'un se trompe / exprès ou par accident / ou il dit quelque chose en romani / la plupart des élèves l'informent / l'avertissent « tu devrais le dire en serbe / tu sais que madame dit qu'il ne faudrait pas parler comme ça » /

(cf. Annexe 3, ent_Ljubica, TdP 64, p. 81)

Cet extrait met en lumière la dimension intégratrice du serbe (Dabène, 1994) et justifie donc la répression du romani au sein de l'espace scolaire. Pour s'intégrer, et par ailleurs pour maîtriser la langue du pays, il faut uniquement parler serbe. Or, cette attitude opère une transformation des objectifs d'intégration linguistique. En effet, il ne s'agit plus d'intégration, dans le sens où le serbe est une langue d'échange, mais plutôt d'assimilation linguistique, car le serbe devient une langue imposée.

Cette perception et cette pratique sont intimement liées à la croyance qu'un milieu monolingue est plus propice à l'apprentissage du serbe et par ailleurs à sa maîtrise. Parler romani empêcherait en fait l'acquisition du serbe, donc l'intégration. Pourtant, cette conception s'inscrit dans, ce que François Grosjean appelle (2015), les « mythes du bilinguisme » et va à l'encontre des recherches qui montrent l'importance de la langue première dans l'apprentissage

de la langue seconde (Cummins, 2001 ; Auger, 2010). Le romani est dès lors considéré comme un obstacle à la maîtrise du serbe (Young, 2011 ; Hélot, 2006) et par conséquent à l'intégration sociale.

2. Valorisation du romani et du répertoire langagier des élèves

Toutefois, l'usage du romani n'est pas uniquement encouragé en classe de romani, contrairement à ce à quoi on pourrait s'attendre, mais aussi chez Sonja, professeure des écoles chargée de la 2^e classe. Dans cette section, nous verrons la manière dont la pratique du romani se manifeste en classe.

2.1. Classe de romani : lieu de valorisation du répertoire langagier des élèves

Si le romani n'est pas désiré dans les lieux dédiés à l'apprentissage et à l'école de manière générale, le cours de romani fait pourtant exception. Il s'agit d'un lieu bien délimité, clos et sécurisé où la valorisation et la légitimité institutionnelles de l'apprentissage, et par ailleurs de l'usage du romani, s'exercent. Ljubica, professeure des écoles, désigne cette classe comme celle où on parle romani librement, sans crainte ni surveillance linguistique :

Ljubica : ne od svih / naravno / pa onda / znaš / pretpostavljam da im taj čas romskog jezika / gde im predaje nastavnica ROMskog jezika / koja je romske isto nacionalnosti / gde GOVORE svoj jezik bez problema / bez uvijanja / gde mogu da pričaju / a da ja kao njihova učiteljica ne moram da kažem „NE PRIČAJ ROMSKI / GOVORI SRPSKI JER SI U ŠKOLI” (d'un ton sérieux/austère/menaçant) i tako dalje / oni znaš u tom kontesktu / verujem da se osećaju bar MALO oslobođeni/OPUŠTENI /

Ljubica : et alors / tu sais / je suppose que ce cours de romani où c'est l'enseignante de ROMani qui enseigne / qui est aussi d'origine rom / où ils (les élèves) PARLENT leur langue sans problème / où ils peuvent parler / et que moi comme leur professeure des écoles ne doit pas leur dire « NE PARLE PAS ROMANI / PARLE SERBE CAR TU ES À L'ÉCOLE » (d'un ton sérieux/austère/menaçant) / et c'est dans ce contexte que je crois / ils se sentent au moins un petit peu libérés / DÉTENDUS /
(cf. Annexe 3, ent_Ljubica, TdP 90, p. 83)

Dans ce discours, il est intéressant d'observer le paradoxe créé entre l'école, où on ne parle pas romani, et la classe de romani. En effet, cette dernière apparaît comme un lieu qui échappe à l'interdit, un lieu de liberté et de confinement pour la pratique du romani. Ce paradoxe peut être davantage éclairé par le lien intime entre langue et demeure que Marc Crépon met en lumière dans son ouvrage *Langues sans demeure* (2005). Pour ce philosophe français, une langue sans demeure est celle qui ne peut pas trouver sa place dans un espace donné. Dans cette perspective, la classe de romani dote d'une certaine manière de demeure le romani qui reste sans demeure dans d'autres lieux dédiés à l'apprentissage à l'école.

Or, contrairement à ce à quoi on pourrait s'attendre, la classe de romani n'est pas seulement un lieu dédié au romani, ou au serbe comme on a pu le voir dans le chapitre précédent (cf. *supra*, p. 338), mais elle englobe toutes les pratiques langagières des élèves. En effet, les observations de classe démontrent que les élèves ont la possibilité d'exprimer pleinement leur répertoire langagier. Les pratiques de translanguaging²⁷⁶ font partie intégrante de la classe. Ainsi, les élèves peuvent bien parler entre eux en romani familial et en serbe ou répondre à l'enseignante en serbe ou en romani de la maison. Aucune pratique n'est sanctionnée, bien au contraire. La mise en place du translanguaging est loin de la conception des langues par l'école en tant que systèmes clos et rigides. Elle permet un continuum linguistique de la maison à l'école et vice versa et elle démontre ainsi la perception dynamique des identités bilingues. Cette pratique est clairement mise en avant dans les extraits suivants²⁷⁷ (les mots en romani sont en italique, Danijela parle en serbe). L'enseignante discute avec les élèves sur l'automne :

Extrait 1 :

Danijela: šta pada ?
Aldijana : sneg /
Danijela : u jesen nam nikako ne pada sneg / nego?}
Leontina: nego *boršim* }
Danijela : KISA /
[...]
Danijela: duva vetar / pada kiša i... ? šta se dešava sa životinjama ? šta leti na nebu ?
Anabela : *šudro* im je /
Danijela : bravo ! šta imamo na nebu ? ptičice / je l tako ? bravo !

Danijela : qu'est-ce qu'il tombe ?
Aldijana : de la neige /
Danijela : en automne il ne tombe pas du tout de neige / mais ?}
Leontina : mais *boršim* }
Danijela : de la PLUIE
[...]

²⁷⁶ Le translanguaging est un concept développé dans la littérature anglo-saxonne, notamment dans le contexte de l'éducation bilingue. Depuis son émergence (García et Lin, 2016), il a connu plusieurs évolutions, mais les chercheurs sont unanimes sur le fait que le translanguaging se focalise sur les pratiques langagières et le répertoire langagier des personnes bilingues ou plurilingues (García, 2009 ; García & Lin, 2016 ; Canagarajah, 2011 ; Busch, 2012 ; Otheguy *et al.*, 2015). Les langues ne sont donc pas envisagées comme catégories cloisonnées, bien au contraire. Le répertoire langagier d'un locuteur est pris dans son intégrité. C'est dans cette perspective que le translanguaging désigne « the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system » (Canagarajah, 2011, p. 401). Lorsque je parle des pratiques translanguaging en classe de romani, je me réfère à cette définition.

Il est utile de rappeler que ce concept n'est pas à confondre avec celui d'alternance codique qui, lui aussi, renvoie au phénomène d'alternance des langues. Toutefois, les dimensions idéologiques divergent ici : le concept d'alternance codique part du fait que les bilingues possèdent deux langues séparées alors que le translanguaging postule que le comportement des bilingues est toujours hétéroclite et dynamique (García et Lin, 2016).

²⁷⁷ Mon intention dans cette section n'est pas d'analyser les fonctions des pratiques du translanguaging des élèves et de l'enseignante en classe de romani, mais de démontrer la valorisation du répertoire langagier des élèves en classe.

Danijela : il y a du vent, il pleut et... ? qu'est-ce qui se passe avec les animaux ? qu'est-ce qui vole dans le ciel ?

Anabela : ils ont *šudro* /

Danijela : bravo ! qu'est-ce que nous avons dans le ciel ? des oiseaux / n'est-ce pas ?

(cf. Annexe 3, cours 3_2019_extrait 2, p. 44)

Extrait 2 :

Danijela : jeste videli vevericu ?

Elèves : DAAA !

Elève 1 : ja sam videla ježa}

Elève 2 : i ja sam videla nastavnice ježa}

Elève 3 : a ja sam videla hrčka}

Danijela : hrčka ? dobro / IMAMO još neke plodove u jesen / neko voće i povrće / koje voće jedemo kada je jesen ?

Elève 1 : *drakha*}

Elève 2 : trešnje}

Elève 3 : *drakha* / *phabaja*}

Elève 4 : kruške}

Elève 3 : kruške /

Danijela : bravo / to ćemo da i napišemo /

Danijela : avez-vous vu l'écureuil ?

Élèves : OUIII !

Elève 1 : j'ai vu un hérisson /

Elève 2 : moi aussi / j'ai vu un hérisson /

Elève 3 : moi / j'ai vu un hamster}

Danijela : un hamster ? bien / on a encore quelques fruits en automne / quelques fruits et légumes / quels fruits mange-t-on en automne ?

Elève 1 : *drakha* (des raisins)

Elève 2 : des cerises}

Elève 3 : *drakha* / *phabaja* (des raisins / des pommes)}

Elève 4 : des poires}

Elève 3 : des pores /

Danijela : bravo / on va l'écrire /

(cf. Annexe 3, cours 3_2019_extrait 3, p. 45)

Extrait 3 :

Danijela : Ovo je bilo selo. A šta imamo s druge strane ?

Une élève : *Isimen stop*.

Danijela : Kako kažemo *stop* ? Semafor. Koje boje imamo ?

Les élèves : *Loli, zeleno, žuto*.

Danijela : C'était la campagne. Qu'est-ce qu'on a de l'autre côté ?

Une élève : *Isimen stop*. (On a le feu.)

Danijela : Comment dit-on *stop* ? Le feu. Quelles couleurs a le feu ?

Les élèves : *Loli, zeleno, žuto*. (Le rouge, le vert, le jaune.)

(cf. Annexe 2, cours 12_2018, p. 39)

Dans l'extrait 1, à la question de Danijela qui est en serbe, une élève répond en serbe alors que l'autre recourt au translanguaging. Danijela ne commente pas la forme linguistique utilisée dans ces productions, ce qui nous laisse penser qu'elle les valide. Dans l'autre partie

de l'extrait, toujours à la question en serbe, Anabela recourt, comme sa camarade Leontina, au translanguaging. Cette fois-ci, Danijela félicite l'élève, ce qui démontre que le contenu prime sur la forme linguistique. L'extrait 2 s'inscrit dans la même démarche. Dans l'extrait 3, la discussion entre enseignante et élèves sur ce qu'il y a dans la ville est ponctuée par alternance entre serbe et romani. Danijela s'exprime en serbe alors que les élèves préfèrent lui répondre en romani.

Dans ces extraits, on remarque que Danijela autorise les élèves à naviguer librement entre les langues en leur permettant de mobiliser toutes les compétences dans leurs répertoires langagiers. Ainsi, les productions des élèves, quelle que soit leur forme, ne sont ni dévalorisées ni découragées. La classe de romani est dès lors un lieu d'ouverture aux voix des élèves, à leur répertoire langagier et par ailleurs un lieu de leur reconnaissance.

Cette pratique est clairement mise en lumière dans les propos de Danijela. Bien que ses collègues, professeures des écoles, lui demandent de travailler la lecture et l'écriture en/du serbe, Danijela autorise les pratiques de translanguaging en classe :

Danijela : NAJviše se baziraju na pisanje i čitanje tekstova jer to ženama i treba jer one ne mogu da ih ocene ako oni to ne savladaju}

Chercheuse : da da}

Danijela : mada ja posle ubacim i nešto da pričaju /

Chercheuse : da da / i šta misliš o tome}

Danijela : EVO NA PRIMER TEKST / dešavalo se da taj tekst na srpskom napišem na tablu i oni to prepišu / i ja kažem „ajde prepričajte šta se radi u tom tekstu !” / jedna mala kaže „nastavnice / meni je lakše da prepričam na romskom” / i ja kažem „izvoli” /

Danijela : elles se focalisent LE PLUS sur l'écriture et la lecture des textes / car c'est ce qu'il leur faut (aux professeures des écoles) / car elles ne peuvent pas les noter (les élèves) s'ils ne le maîtrisent pas}

Chercheuse : oui oui}

Danijela : Toutefois / j'ajoute quelque chose pour qu'ils parlent /

Chercheuse : oui oui / et qu'est-ce que tu penses de cela ?

Danijela : VOICI PAR EXEMPLE / il arrivait que ce texte en serbe / je l'écrivais au tableau puis les élèves le recopient / je leur dis « allez / dites-moi de quoi il s'agit dans le texte ! » une fille me dit / « madame / il est plus facile pour moi de vous le dire en romani » / je lui dis / « vas-y » /

(cf. Annexe 3, ent_Danijela, TdP 218-222, p. 59)

La classe de romani apparaît ainsi comme un translanguaging space (Wei, 2011) où les pratiques hétéroglossiques des élèves sont à demeure, pour reprendre le terme de Marc Crépon (2005). Il s'agit d'un espace translinguistique créé par les pratiques translinguistiques, mais aussi à travers ces mêmes pratiques (Wei, 2011) qui contribuent dès lors à la construction de l'identité bilingue des élèves.

2.2. Autorisation de l'usage du romani en classe par la professeure des écoles

Toutefois, une professeure des écoles fait exception concernant les actions glottopolitiques en matière d'usage du romani à l'école. En effet, contrairement à ces collègues, elle autorise ses élèves à parler romani en classe :

Sonja : ja odgovorno tvrdim / i to može da se proveriti / ja ne branim deci da pričaju međusobno na romskom na primer ili drugarici da NEŠTO objasni ili kaže / naročito kada je to prvi razred / pa možda i drugi / to i nešto na romskom da međusobno razgovaraju meni to stvarno NE SMETA i znači ONO / ali se trudim da im kažem kada je čas SRPSKOG / čas MATEMATIKE / svet oko nas / da budu pažljivi / da to slušaju / zato što im je to važno da bi oni to razumeli / [...] neke kolegice znam da to BRANE / ja NE / čak imam sad devojčicu koja je došla iz Švajcarske i devojčicu koja STVARNO NE ZNA srpski / sedi sa drugaricom / ja sam pitala ko želi da joj pomaže / da može devojčica i to malo da kaže na romskom to nešto treba i vidim dete da se trudi i da je baš fino / pa mislim što da ne / kako bi bilo meni ili bilo kome da ode negde u inostranstvo i da sada mora da se nađe /

Sonja : j'affirme de façon responsable / et on peut le vérifier / que je n'interdis pas aux enfants qu'ils parlent en romani entre eux / par exemple soit expliquer QUELQUE CHOSE à sa camarade soit lui dire / surtout quand il s'agit de la 1^{re} classe / même la 2^e / tout ça ou qu'ils parlent de quelque chose en romani entre eux / cela NE ME DÉRANGE PAS du tout / mais je m'efforce de leur dire que / quand il s'agit de la classe de SERBE / de MATHS / de monde qui nous entoure / ils soient attentifs / qu'ils l'écoutent / car c'est important pour qu'ils le comprennent. [...] je sais que certaines collègues l'INTERDISENT (parler en romani) / mais moi NON / j'ai même une fille qui est venue de suisse et cette fille elle NE SAIT VRAIMENT PAS le serbe / elle est assise à côté d'une camarade et j'ai demandé qui veut l'aider pour qu'elle puisse dire ce qu'il faut même en romani /

(cf. Annexe 3, ent_Sonja, TdP 78, p. 74)

Cette autorisation se justifie d'abord par le niveau scolaire des élèves : lorsque les élèves sont en 1^{re} et 2^e classe, ils maîtrisent faiblement le serbe. Dans un tel contexte, Sonja permet l'usage du romani en classe : pour expliquer ou dire quelque chose à son camarade. Comme exemple, elle cite le cas d'une élève qui ne connaît pas le serbe et qui bénéficie de l'aide en romani/serbe de ces camarades. Cette attitude témoigne alors des pratiques de translanguaging en classe. Néanmoins, les cours de serbe, de maths et du monde qui nous entoure, restent des classes où l'usage du romani est restreint. Sonja considère ces matières importantes, le primat est accordé au serbe. L'autorisation absolue à parler romani intervient dans le cadre de l'EPS.

Une telle attitude de la part de Sonja s'explique par son vécu (avoir eu des voisins d'origine rom quand elle était enfant), mais aussi par son intérêt et sa posture enseignante. Elle m'a raconté que, lorsqu'elle avait été affectée dans cette école²⁷⁸, elle avait eu beaucoup

²⁷⁸ Il s'agit du site de l'école situé dans un village à côté. Un peu plus tard, Sonja a été affiliée à l'école centrale, dans la ville.

d'élèves roms qui ne savaient pas le serbe. Pour pouvoir communiquer avec ses élèves et enseigner, elle tenait un cahier où elle inscrivait les mots et les expressions en romani.

3. Lieux périphériques : zones d'intersection linguistique

À la différence des lieux dédiés aux apprentissages des savoirs, les lieux périphériques connaissent une politique de laissez-faire (Hélot, 2008). Le romani co-existe dès lors librement avec la langue de l'école, le serbe.

3.1. La classe d'EPS : lieu d'autorisation de parler romani

Comme la classe de romani, la classe d'EPS occupe une place particulière à l'école. Le romani y est autorisé, car, selon les dires des professeures des écoles, il s'agit d'une classe de détente, de jeu et d'activité physique.

Ljubica : [...] međutim / kada su napolje / kada imaju fizičko / tada ajde malo ih pustim / i tada češće pričaju na romskom / jedino kada se meni obraćaju / onda pričaju na srpskom / u međuvremenu uglavnom koriste romski jezik / i ajde tad da im bar dam oduška kad na ostalim predmetima ne može / tako da to je to /

Chercheuse : da da / zašto samo na fizičkom?

Ljubica : pa zato što se igraju / da/taj predmet inače služi eto tako za neku fizičku aktivnost / pa ujedno već / OPuste se/onda neka bar pričaju bar svojim jezikom /

Ljubica : [...] pourtant / quand ils sont dehors / quand ils ont la classe d'EPS / je les laisse alors et ils parlent plus souvent en romani / sauf s'ils s'adressent à moi / dans ce cas / ils parlent en serbe / mais entretemps / ils utilisent de manière générale la langue romani / je leur donne la liberté alors que c'est interdit dans d'autres classes / donc c'est ça /

Chercheuse : oui oui / et pourquoi seulement en classe d'EPS ?

Ljubica : parce qu'ils jouent / oui / cette matière sert à une activité physique et en même temps qu'ils se DÉtendent / qu'ils parlent alors en leur langue /

(cf. Annexe 3, ent_Ljubica, TdP 64-66, p. 81)

Sonja : [...] a inače onako kada su igre na primer na fizičkom / ako se izdvoje one na primer neka grupica i žele one da se igraju / SAMO one / neke devojčice / SVAKO ima pravo da se igra sa kim želi / to jeste / da ne ugrožavaju nekog drugog / mogu da pričaju na romskom /

Sonja : [...] mais quand il s'agit des jeux en EPS / s'il y a un petit de groupe de filles qui se démarque et elles veulent jouer entre elles / JUSTE elles / filles / CHACUN a le droit de jouer avec qui il veut / c'est vrai / s'ils ne dérangent pas l'autre / ils peuvent parler en romani /

(cf. Annexe 3, ent_Sonja, TdP 80, p. 74)

La classe d'EPS constitue alors, avec la classe de romani, une zone d'intersection linguistique, pour reprendre la désignation de Cécile Sabatier (2006), car une politique de laissez-faire est exercée, ce qui permet une libre coexistence de la langue de la maison et de l'école. Toutefois, cette politique sous-entend le caractère minoré du romani à l'école, car la

classe d'EPS apparaît comme classe de détente, de jeu, d'activité physique où parler romani ne présente pas d'enjeux sur l'apprentissage du serbe et en serbe.

3.2. Les lieux échappant à l'interdit

La structuration de l'espace scolaire en différents lieux par les professeures des écoles en fonction de l'autorisation ou de l'interdiction de l'usage du romani est encore plus nuancée dans les discours des élèves. En effet, ces derniers fragmentent cet espace en plusieurs lieux périphériques tout en dévoilant les lieux qui échappent à l'interdiction du romani et démontrent la dynamique langagière en œuvre. Il s'agit de lieux dédiés aux pauses d'intercours et à la récréation, donc des lieux de détente à l'opposé des salles de classe : les couloirs, les toilettes et la cour de récréation. Toutefois, la salle de classe, lieu d'interdiction, peut connaître une transgression des règles : y parler romani quand « Madame » n'est pas présente, mais aussi quand elle est là. Ainsi, les frontières entre les lieux ne sont pas alors figées et étanches, bien au contraire. Les frontières linguistiques ne le sont pas non plus en dépit de l'instauration des règles.

Chercheuse : a na drugim časovima ?

Dajana : da pričamo srpski /

Chercheuse : mhm /a u školi / je l postoji u nekim situacijama kada pričate romski osim na času romskog ?

Dajana : da /

Šaban : u učionici /

Dajana : kad idemo napolje / kad imamo odmor mali }

Chercheuse : a na malom odmoru ?

Dajana : dok nije tu učiteljica /

Chercheuse : a kad je učiteljica tu ?

Šaban : pričamo ponekad romski /

Chercheuse : ponekad romski / kada ? u kojim tu situacijama ?

Šaban : kada ne znamo nešto / ja pitam ?

Chercheuse : i šta vam učiteljica kaže na to ?

Šaban : pa gleda nas i pišti /

Chercheuse : et dans d'autres classes ?

Dajana : on parle serbe /

Chercheuse : ouais / et à l'école / est-ce qu'il y a des situations quand vous parlez romani en dehors de la classe de romani ?

Dajana : oui /

Šaban : dans la salle de classe /

Dajana : quand on va dehors / quand on a la pause d'intercours /

Chercheuse : en pause d'intercours ?

Dajana : quand madame n'est pas là /

Chercheuse : et quand Madame est là ?

Šaban : on y parle parfois romani /

Chercheuse : parfois le romani / quand ? dans quelles situations ?

Šaban : quand on ne sait pas quelque chose / je demande /

Chercheuse : et qu'est-ce que l'institutrice dit à ça ?

Šaban : elle nous regarde et crie / (cf. Annexe 3, EdG 4, TdP 390-403, p. 120)

SYNTHÈSE DU CHAPITRE 7

Ce chapitre voulait interroger la place de la langue romani et de l'élève rom à l'école à travers le prisme des liens entre les langues, le serbe et le romani, et l'espace scolaire.

L'analyse de discours des professeuses des écoles, de l'enseignante de romani et des élèves ainsi que du paysage linguistique à l'école a mis au jour trois sphères de l'emploi du romani et du serbe. Ainsi, au nom de l'incompréhension, de l'idéologie « une langue-un pays » et de l'intégration, le romani est interdit à l'école, notamment dans les lieux dédiés à l'apprentissage des savoirs. Toutefois, la classe de romani demeure un lieu clos et sécurisé où la valorisation et la légitimité institutionnelle de l'apprentissage et de l'usage du romani sont opérées. La conception dynamique des langues des élèves, serbe et romani, par l'enseignante de romani, crée un lieu de valorisation du répertoire langagier des élèves et par ailleurs leur reconnaissance. La classe de romani apparaît dès lors comme un espace de *translanguaging*, propice à la construction de l'identité bilingue des élèves. En revanche, les lieux périphériques, comme la classe d'EPS, la cour de récréation, les couloirs, incarnent une zone d'intersection linguistique où la pratique du romani, autorisée ou loin de toute surveillance, revêt les dimensions du jeu, de la détente, et de l'activité physique. Ces différentes sphères de l'emploi du romani à l'école démontrent une position ambivalente et marginale de cette langue et des élèves : la reconnaissance et la légitimité du romani par le système éducatif sont restreintes à la classe de romani. Ainsi, l'hégémonie du serbe avancée par l'État serbe et sa politique de tolérance à l'égard des minorités s'objectivent dans l'établissement scolaire.

Conclure et ouvrir une réflexion didactique

Dans la conclusion de ce travail, je souhaite revenir sur la démarche de cette recherche, ses apports et faire dialoguer les résultats avec les questions et les perspectives qu'elle ouvre. Pour terminer sans fermer, je propose une ouverture sur une réflexion didactique, c'est-à-dire des pistes pour le développement des compétences à la fois en serbe et en romani standard.

L'analyse du rapport des acteurs éducatifs à l'enseignement du romani standard en Serbie se révèle être un contexte propice pour une recherche sur les représentations et les politiques linguistiques pratiquées. L'ambition de cette recherche était de comprendre la reconfiguration des politiques linguistiques officielles en matière d'enseignement du romani standard à l'école.

En retraçant d'abord les politiques (minoritaires, linguistiques et éducatives) à l'échelle macro, cette étude a mis en lumière les enjeux idéologiques motivant l'enseignement du romani standard en Serbie. Une attention particulière a été accordée aux positionnements des acteurs éducatifs à travers l'étude microsociologique des représentations et des politiques pratiquées en classe de romani. L'analyse des entretiens avec les élèves et les enseignants comme des observations de classe de romani dans une école primaire a mis en évidence le renversement des politiques officielles qui s'opère en contact avec les acteurs éducatifs, en tant qu'agents glottopolitiques, et leurs représentations, convergeant ou pas avec celles des politiques. Dans cette optique, ce travail a identifié le rapport altéritaire et conflictuel des élèves au romani standard, des représentations plutôt dévalorisantes envers cette langue et une attitude réticente envers son apprentissage. Il a également mis l'accent sur les représentations de l'enseignement de cette langue à l'école, par les professeurs des écoles et les parents, qui sont à l'origine de la reconversion de la classe de romani en faveur de l'enseignement du serbe.

Cette thèse aspire à enrichir les connaissances scientifiques dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage des langues minoritaires, notamment du romani en Serbie, contexte peu étudié.

L'apport principal, selon moi, réside dans l'angle adopté pour comprendre le phénomène étudié. En partant du fait que les représentations (réunies ou pas dans un système) régissent les pratiques et les actions (Abric, 1994), le rapport au romani, à son enseignement et son apprentissage est à la fois étudié à travers les représentations et les pratiques des acteurs éducatifs. Cette démarche permet une appréhension fine de ce rapport puisque les représentations et les pratiques s'alimentent les unes des autres. Outre cette dimension,

considérer les acteurs éducatifs comme agents glottopolitiques et les pratiques en classe (et à l'école) comme politiques permet de voir ce qui se joue à l'intérieur et de saisir ainsi la politique effective, telle qu'elle est promulguée. Il s'agit donc de mettre en évidence le rôle déterminant des acteurs éducatifs (enseignante de romani, professeures des écoles, élèves) dans l'élaboration des politiques. En pensant conjointement l'échelle macro, politiques officielles, et micro, celle de l'école, il est possible de comprendre la manière dont les agents s'approprient, par leurs représentations (et idéologies) et leurs actions, les politiques officielles : en les redéfinissant ou en les confirmant (Blanchet, 2016).

Un autre apport me semble important, il est de nature méthodologique-épistémologique. En effet, la variation des méthodes et des profils des acteurs permet de saisir des facettes diverses du phénomène étudié. Ainsi, les analyses issues des entretiens, des dessins réflexifs, des observations (de classe), des documents divers (lois, constitutions, plans et programmes d'enseignement, manuels de romani) s'entrecroisent, se complètent, se contredisent. L'analyse d'un corpus hétéroclite n'est certes pas une entreprise simple, mais la compréhension fine du phénomène étudié est un apport non négligeable.

L'intérêt d'une étude anthropographique dans l'analyse du rapport au romani, à son enseignement et son apprentissage réside dans la focale sur les acteurs éducatifs et pas sur les instances politiques. Cette recherche met notamment en lumière les positionnements et le ressenti des élèves auxquels la matière « romani avec des éléments de culture nationale » est destinée. Comme il s'agit d'une matière optionnelle, dont l'implémentation est tributaire de l'intérêt des élèves, il est important de tenir compte de leurs représentations en matière de romani standard et tout ce qui touche à son apprentissage à l'école. En ce sens, cette étude peut permettre aux décideurs éducatifs du CNMR de réévaluer leur politique au bénéfice d'enseignement exclusif du romani standard à l'école. En revanche, les positionnements des professeures des écoles, y compris ceux des parents, et de l'enseignante de romani, mettent au cœur de la question la faible maîtrise du serbe (notamment en CALP) des élèves. Compte tenu des besoins langagiers et scolaires de ces derniers, cette recherche pourrait constituer une base pour la réévaluation des politiques du ministère de l'ESDT à l'égard des minorités nationales, particulièrement celle des élèves scolarisés en serbe, dont la L1 est une langue minoritaire. Cet aspect est important, car, comme le note Daniel Coste : « il convient de centrer l'enseignement sur l'apprenant en analysant d'abord et en prenant en compte ensuite ses besoins langagiers »

(Coste, 1994, p. 183). Dans une visée didactique (dans son versant interventionniste), cette thèse propose également le fondement pour la formulation des recommandations en matière d'enseignement et l'apprentissage du romani dans le contexte serbe. L'analyse fine des représentations du romani standard, de son enseignement comme son apprentissage contribue à la conception d'un dispositif plus adapté aux élèves, à leurs besoins et aux besoins des enseignants.

Je souhaite désormais retracer des résultats saillants de la présente recherche en les mettant en dialogue avec les questions qu'ils posent ainsi qu'avec les ouvertures possibles pour d'autres recherches.

Les politiques serbes envers les minorités nationales reposent sur le principe du respect des droits de ces populations. Toutefois, le caractère nationaliste de la Constitution serbe, en promouvant l'hégémonie de la population et de la langue majoritaire, rapproche cette politique d'une politique de tolérance. En effet, la reconnaissance de ces communautés se traduit par une ségrégation et un repli dans la société serbe. Le système éducatif perpétue ce type de rapport en instaurant une fracture linguistique et sociale. En outre, cette modalité éducative offre aux élèves appartenant aux minorités la possibilité de cultiver leur spécificité, mais cela reste unilatéral. Les plans et les programmes d'enseignement dégagent les orientations du cloisonnement et de l'ethnocentrisme envers les minorités. L'étude de la « langue maternelle avec des éléments de culture nationale » destinée aux élèves scolarisés entièrement en langue serbe minorise davantage ce public qui se trouve déjà dans une situation marginale. Il se pose alors, du point de vue social, la question des relations entre population majoritaire, en l'occurrence serbe, et minoritaire.

L'analyse du paysage linguistique de l'*École* et des pratiques langagières dans l'espace scolaire confirme les traits de ces politiques. Ainsi, la place et les pratiques du romani sont marginales et restreintes majoritairement à la classe de romani. Cette dernière demeure un lieu clos et sécurisé où la valorisation et la légitimité institutionnelle de l'apprentissage et de l'usage du romani sont opérées. Dans les lieux dédiés à l'apprentissage des savoirs, au nom de l'intégration, de formule comme « une langue-un pays » et d'incompréhension, il est interdit de parler cette langue. Son absence est notamment perceptible dans le paysage linguistique de l'école : les affiches et les enseignes dans les couloirs et les salles de classe témoignent d'une école unilingue, serbe. Toutefois, les lieux périphériques, comme la classe d'EPS, la cour de récréation, les couloirs, s'inscrivent dans une zone d'intersection linguistique où la pratique du romani, autorisée ou loin de toute surveillance, revêt les dimensions du jeu, de la détente, et de

l'activité physique. Bien que, de prime abord, on pourrait penser qu'il s'agisse d'un paradoxe « reconnaissance officielle-déni à l'école » du romani, l'hégémonie de la langue serbe avancée par l'État serbe et sa politique de tolérance à l'égard des minorités se concrétisent dans l'établissement scolaire. Il s'agit plutôt d'une tolérance envers cette langue à l'école que d'une réelle reconnaissance. Le romani reste, en partie, confiné à la classe de romani, sans créer des liens avec le serbe. Si on admet que les langues sont des miroirs de la société (Spaëth, 2014a, 2014b), le rapport entre serbe et romani et leur place à l'école reflète donc le rapport vis-à-vis des minorités dans la société serbe.

L'étude du rapport entre population majoritaire et minoritaire au prisme des langues pourrait être poursuivie dans deux directions. Mon analyse de ce rapport s'est ici uniquement intéressée au paysage linguistique de l'école ainsi qu'aux pratiques déclarées dans les entretiens. Elle s'est de fait en se focalisée sur les élèves de la 1^{re} à la 4^e. Il serait donc pertinent d'observer ces mêmes pratiques dans l'espace scolaire et d'élargir l'étude aux élèves du collège. Il serait aussi intéressant d'inclure d'autres langues minoritaires afin d'appréhender ce rapport (dans le cas d'un enseignement en serbe). Une telle étude mettrait en évidence la dynamique des langues dans l'espace scolaire, les relations qu'elles entretiennent et par ailleurs la place des minorités nationales en Serbie.

La délégation des décisions en termes d'enseignement du romani au CNMR dote cette institution d'un acteur politique majeur en la matière. Elle est chargée de nombreuses responsabilités afin de mettre en place et assurer l'enseignement du romani à l'école. Ce dernier pose d'emblée des questions sur la standardisation et la grammatisation du point de vue idéologique. Le romani perçu comme élément essentiel de l'identité nationale, la construction de cette dernière comme l'unification de la population rom passent par sa standardisation. Dès lors, le choix d'enseigner uniquement le romani standard touche le périmètre de la linguistique nationale. S'y greffe l'idéologie du standard mettant en avant le romani unifié comme norme de référence où toute variation lexicale, grammaticale et phonologique est considérée comme déviance. L'apprentissage du romani standard à l'école s'inscrit, en partie, dans l'optique de la correction des parlers des élèves.

Pourtant, cette question nationale et sensible se heurte aux représentations et aux pratiques des élèves à l'école. Ainsi, cette dernière devient un espace de tensions entre deux légitimités : d'une part nationale et standard et d'autre part familiale. Le romani unifié fantasmé n'a pas pouvoir de s'imposer à l'école face à la résistance des élèves. Cette dernière se reflète dans un rapport altéritaire et conflictuel vis-à-vis du romani standard. L'altérité perçue revêt

trois dimensions. Il s'agit d'abord de l'altérité purement linguistique : le romani de l'école renvoie à une autre manière de dire. Les élèves délimitent clairement les frontières entre ces variétés. En outre, il est question d'extranéité : au lieu de créer des liens identitaire et d'affect, le romani standard revêt un aspect d'étrangeté. Cette étrangeté se traduit par la non-identification des élèves au romani de l'école, mais aussi par son incompréhension et, par ailleurs, par la méconnaissance du parler cette variété. Cette dimension altéritaire se conjugue avec une autre : celle d'appartenance. L'appartenance communautaire et confessionnelle de l'enseignante perçue comme différente par rapport à celle des élèves crée des frontières entre le romani de l'école et des élèves. On y voit donc un paradoxe entre l'objectif assigné à la discipline « romani avec des éléments de culture nationale » – la préservation de l'identité culturelle et nationale – et la distance ressentie par les élèves. Cette variété n'arrive pas à trouver sa place, non seulement du point de vue identitaire, mais aussi en tant que norme de référence. Les intentions politiques, entre autres, faire apprendre la forme correcte et corriger les parlars des élèves, échouent. En se considérant comme détenteurs de leur variété, les élèves remettent en cause le romani enseigné en classe. Dès lors, les politiques pratiquées par l'enseignante sont influencées par les représentations des élèves. Leur caractère est diglossique, car le romani de l'école est, généralement, soit marginalisé, soit exclu de la classe. Ainsi, un renversement des politiques linguistiques éducatives du CNMR s'opère en classe.

Qu'est-ce qui pourrait expliquer ce renversement et les politiques de l'enseignante ? Un des facteurs, mais pas le seul, c'est certainement le statut optionnel du romani comme matière à l'école. Comme le service de l'enseignante de romani est tributaire de l'effectif des élèves qui optent pour cette matière, afin de garder son poste, elle s'aligne sur les attitudes des élèves. Néanmoins, pour comprendre les mécanismes des résistances à l'égard du romani standard, mon étude pourrait être approfondie par l'exploration de la notion d'altérité intérieure. En l'état, ma recherche a certes soulevé les dimensions de cette altérité, mais il serait pertinent de le développer. Il faudrait donc questionner l'absence de représentation de la nation rom chez les élèves, la perception de la collectivité et comprendre davantage des échelles complexes qui se jouent au niveau identitaire. Il s'agit aussi d'embrasser d'autres contextes possibles, par exemple le cas où les élèves et leur enseignant appartiennent à la même communauté et partagent la même variété. Inclure les parents dans la recherche me semble important parce que leurs représentations influencent celles des leurs enfants (cf. Adam, 2015). Cela permettrait d'appréhender leurs représentations et leurs positionnements en la matière. Le regard des

parents est peu interrogé dans cette étude, et si c'était le cas, il s'agissait du point de vue des enseignants.

La marginalisation du romani de l'école au bénéfice du romani des élèves n'est pas la dimension unique de ce renversement des politiques. Au vu des représentations des professeures des écoles, comme celles des parents, l'enseignement du romani est indésirable dans l'établissement scolaire. Il s'agit d'une matière inutile : d'une part, parce que les élèves maîtrisent suffisamment leur langue maternelle ; d'autre part, leur faible compétence en serbe (notamment en CALP) discrédite l'apprentissage de cette langue. Ainsi, les politiques pratiquées en classe consistent en soutien scolaire pour les élèves de 4^e et en alphabétisation et expression en serbe pour les élèves de 2^e. La classe de romani, envisagée comme un espace de préservation de l'identité culturelle et nationale ainsi que d'apprentissage de la forme standard, se transforme, en une classe où on privilégie le romani des élèves et l'apprentissage de la lecture-écriture en serbe. Ces pratiques et les besoins langagiers des élèves questionnent les politiques linguistiques éducatives de la Serbie à l'égard des minorités scolarisées uniquement en serbe. En effet, pour les élèves complètement scolarisés en langue minoritaire, l'étude du SLN est obligatoire. Toutefois, dans les contextes où les élèves sont scolarisés en serbe, mais possèdent une faible maîtrise de cette langue (notamment en CALP), le soutien en serbe langue de scolarisation n'est pas proposé. Une étude plus quantitative sur les besoins linguistiques des élèves participant à cette recherche, notamment ceux du même milieu social que des élèves de cette recherche, pourrait venir en compléter les résultats.

Compte tenu de ces conclusions, je souhaite désormais proposer quelques pistes didactiques qui permettront la prise en compte du romani des élèves à l'école et en classe (notamment de serbe et de romani) afin de remédier aux blocages constatés. Avant cela, je tiens à souligner l'importance de la prise en compte du romani familial par l'école et par les décideurs politiques du CNMR afin de valoriser et de reconnaître ces élèves et leurs variétés. Dans le cas contraire, la non-reconnaissance conduit au rejet (Todorov, 2003). Il s'agit ainsi d'un double rejet : des politiques éducatives serbes (de l'Autre) et des politiques du CNMR (des siens).

Pistes didactiques pour tirer des bénéfices du romani et son apprentissage à l'école

Cette recherche a mis en évidence le rejet du romani par effet de boomerang et la hiérarchisation des langues/des variétés l'école. Il s'agit d'abord du rejet des parlers romani au profit du romani standard par les politiques du CNMR. Le romani standard est, à son tour,

rejeté par les élèves qui privilégient leur romani. Le romani, qu'il soit celui des élèves ou le standard, est considéré comme une langue qui dérange : il affecte l'appropriation, déjà fragile, du serbe par les élèves et par ailleurs les efforts des professeures des écoles en classe. Ainsi, l'enseignement et l'apprentissage du romani (standard) à l'école apparaissent comme indésirables et inutiles. Dès lors, à partir de cette situation, comment pourrait-on tirer profit du romani et de son enseignement à l'école ? Comment pourrait-on susciter l'intérêt des élèves pour son apprentissage ? Comment valoriser cette langue et leurs locuteurs à l'école ? Les pistes didactiques et pédagogiques que je propose s'attachent à donner des éléments de réponses à ces questions.

Langue romani : pilier pour l'apprentissage du serbe et la reconnaissance de l'élève

La perception des langues des élèves « comme un handicap est non seulement stigmatisant et erroné[e], mais va proprement à l'encontre des processus d'appropriation du français », nous rappelle Nathalie Auger (Auger, 2021, p. 228) en se référant au contexte français. En effet, il est admis que la prise en compte des langues/des variétés des élèves a un impact positif sur la construction de la langue de l'école (donc du romani standard ou du serbe).

Jim Cummins (1976, 2000) a proposé, dans ses travaux sur le bilinguisme, l'hypothèse de « l'interdépendance des langues » où il met en avant une relation étroite entre le développement des compétences en L1 et leur transfert en L2. Si les élèves apprennent (dans) leur L1 à l'école, cela contribue au développement de leurs compétences dans la langue de scolarisation. Donc, contrairement aux croyances des professeures des écoles de cette étude, l'enseignement du romani et le romani, ne constituent pas un facteur perturbateur pour l'apprentissage du serbe. Au vu de ce postulat, il me semble crucial qu'un premier travail à l'école soit mené vers la déconstruction des représentations négatives du bilinguisme des élèves. Cela permettra une double reconnaissance : du romani et des élèves. La prise en compte de la langue des élèves est un aspect important dans l'insertion scolaire et sociale (Auger, 2021). Les formations sur le bi/plurilinguisme, sur les processus d'acquisition de la langue seconde et sur les besoins des élèves bilingues seraient utiles aux enseignants, compte tenu de leur absence dans le catalogue actuel des programmes de formations continues du système éducatif serbe²⁷⁹.

²⁷⁹ Document disponible en ligne, URL : <https://urlz.fr/nQLB> [consulté le 2 octobre 2023].

Dans cette perspective, l'enseignement du romani à l'école ne devrait pas être perçu comme une occasion pour travailler le serbe, mais pour développer les compétences des élèves en romani afin de les transférer en classe de serbe. Il est question de solliciter des compétences acquises en leur L1 afin de comprendre le fonctionnement du serbe. Les professeures des écoles pourraient donc proposer aux élèves des activités de transfert des compétences, de stratégies et de connaissances. N'oublions pas que la professeure des écoles, Sonja, a constaté une meilleure compréhension et implication des élèves en classe de serbe grâce à leur suivi du cours de romani (cf. *supra*, p. 300). Une telle pratique permet donc de tisser des liens entre matières linguistiques, serbe et romani, au profit des élèves, de leur apprentissage et de leur bilinguisme.

Dans la même veine, Nathalie Auger (2008, 2010, 2021 ; Matheu et Auger, 2016) dans ses travaux sur l'apprentissage du français en France, plaide, depuis des années, pour l'approche comparative entre langues familiales et français à l'école. Il s'agit d'une approche pédagogique générale qui peut intervenir dans n'importe quel moment de la séance, sans être une activité à part (et qui ne requiert pas l'enseignement de la L1 des élèves). Elle se base sur la notion d'interlangue : « l'apprenant s'appuie sur l'existant pour construire le système de la langue cible » (Auger, 2010, p. 91). En pratique, il est question de créer des ponts entre les langues afin de favoriser les transferts linguistiques chez les élèves. À titre d'exemple, l'enseignant pose une question réflexive autour d'un phénomène langagier du serbe en incitant les élèves à chercher la réponse en romani. Ce type de pratique ne nécessite pas la maîtrise du romani par les professeures des écoles. Leur rôle est d'amener les élèves à exploiter leurs connaissances et compétences afin de construire les connaissances en serbe. Ce même principe peut être appliqué dans le cas des difficultés rencontrées en serbe. En comparant les langues, les élèves prennent conscience non seulement de la manière dont l'interlangue se construit, mais aussi des erreurs d'interférences liées au passage d'une langue à l'autre. L'élève est en mesure de réfléchir sur son erreur et de la comprendre. Ce faisant, il mobilise et développe sa compétence métalangagière. De même, la décentration par rapport aux langues s'opère et une discussion s'engage en classe. Ce travail contribue ainsi non seulement au développement de compétences langagières, mais aussi à la construction de l'enfant en tant qu'élève et en tant qu'individu bi/plurilingue.

On peut tirer plusieurs bénéfices de telles pratiques. Les élèves d'origine rom sont alors dans une posture active de leur apprentissage et sont autorisés à s'appuyer sur leurs connaissances et leurs expériences en tant que locuteurs du romani. Cette pratique active le processus cognitif des élèves, les pousse à la réflexion sur la langue, à sa manipulation et à la

prise de conscience métalangagière. Ainsi, l'élève est amené, de manière consciente, à comprendre des règles et des phénomènes langagiers. Il se dote d'une compétence qu'il peut réinvestir dans son apprentissage d'autres langues. En observant ce type d'approche en classe, Nathalie Auger (2021) a constaté la motivation des élèves pour les activités de comparaison, leur confiance de s'appuyer sur la langue familiale pour comprendre ou produire en français. Cet aspect est d'autant plus important que mon étude montre la place marginale occupée par les élèves et par le romani à l'école. Cette approche comparative permettrait aux élèves de se sentir valorisés et acceptés et de sortir des cases et des discours dépréciatifs auxquels ils sont actuellement assignés, et qui circulent, à l'école.

Et l'enseignement et l'apprentissage du romani de l'école ? Pour une introduction de la variation en classe

L'analyse des représentations et des pratiques en classe a mis en lumière un rapport altéritaire des élèves vis-à-vis du romani de l'école et le privilège qu'ils accordent à leur propre usage du romani en classe. Comment pourrait-on atténuer ces tensions en prenant en compte le lien identitaire et affectif des élèves envers leur romani et les objectifs visés par l'enseignement du romani standard à l'école ? Comment pourrait-on intégrer les pratiques des élèves, comme normes d'usage, afin de créer un continuum linguistique entre la maison et l'école ?

Pour répondre à ces questions, on pourrait s'inspirer des travaux de Sylvie Wharton (2003) et de Nathalie Auger (2007, 2014) dont le point commun est l'adoption d'une approche variationniste de la langue à l'école. Pour Nathalie Auger, l'enjeu de cette démarche ne consiste pas à enseigner des variétés – ce qui pourrait engendrer de nouveau la construction des catégories homogènes – mais à reconnaître la dynamique variationnelle entre et dans la langue. Il s'agit donc de mettre en proximité la langue de l'école et les pratiques des élèves, sans stigmatiser ces dernières, afin d'analyser la variation en fonction de la variété standard. Ce travail permet d'activer la conscience métacognitive des élèves et favorise les prises de conscience sur le fonctionnement des langues et du langage, sur la norme et les variations. Il montre ainsi le rapprochement ou la distanciation selon des lexèmes, des règles morphosyntaxiques, des situations de communications, des interlocuteurs. Dans mon travail, l'analyse des pratiques de l'enseignante de romani en classe montre qu'elle met parfois en perspective le romani des élèves et celui de l'école, mais cet acte s'arrête là, et ne déclenche aucune activité métalinguistique (apparente) chez les élèves. Dans cette perspective, Nathalie Auger propose la pratique artistique (pièce de théâtre, exposition, performance) pour favoriser

la construction des liens entre la langue de l'école et de communication. Elle souligne son caractère ludo-langagier, la mobilisation du corps et notamment le développement de l'expressivité, de la subjectivité et des pratiques liées aux arts du langage. La pratique artistique favorise la production du langage « ordinaire », pour coopérer en classe, et du langage poétique inhérent à la discipline artistique. Ainsi, se tissent ensemble : les cultures du quotidien et savante ; les compétences des élèves et celles visées par l'école. Selon moi, l'intérêt d'adopter cette pratique en classe de romani est double. Elle permettra le rapprochement des pratiques des élèves et du romani de l'école (donc de la maison et de l'école). Mes interlocuteurs ont témoigné, dans leurs discours, de l'affection ressentie vis-à-vis de leur romani et l'importance pour eux de s'exprimer dans leur variété en classe. De plus, la nature d'une pratique artistique s'inscrit dans le champ représentationnel des élèves à l'égard de la classe de romani (cf. *supra*, p. 336).

Pour sa part, Sylvie Wharton (2003), propose, pour le contexte réunionnais marqué par le contact du français et du créole, une approche qui embrasse tous les aspects de la variation (intrasystémique, intersystémique et extrasystémique) et privilégie notamment les facteurs intersystémiques. L'objectif est d'amener les élèves à prendre conscience des phénomènes d'hybridation, sans les stigmatiser. Cette dimension s'avère intéressante pour le contexte de ma propre recherche puisque les pratiques des élèves témoignent d'un contact du romani et du serbe, ce qui les éloigne du romani et du serbe standard. Cette chercheuse et son équipe de recherche ont proposé des activités en classe, en se basant sur l'approche *Éveil aux langues*, qui visent la connaissance du potentiel communicatif des faits prosodiques, des spécificités du « parler bilingue », le repérage des éléments lexicaux qui mettent en évidence les proximités de deux langues, etc. Adopter une approche qui englobe toutes les facettes de la variation permet d'embrasser toutes les variétés/langues qui constituent l'environnement et le répertoire langagiers des élèves : leurs pratiques, romani et serbe standard.

Au-delà des bénéfiques pour le développement des compétences métacognitives, métalangagières et langagières, l'introduction des activités variationnelles en classe vise avant tout à « mettre en œuvre l'hospitalité d'une "langue hôte" plutôt que d'une "langue haute" (Auger, 2014, p. 131), donc la reconnaissance des élèves, de leurs pratiques, de leurs « mots », pour reprendre l'expression de mes interlocutrices sur le terrain. Ce type d'activité pourrait donc susciter un certain intérêt des élèves pour le romani standard, ses usages en dehors de l'école et pour son apprentissage. Il s'agit, en effet, dans un double mouvement, d'ouvrir les élèves au romani standard et d'ouvrir le romani standard aux pratiques des élèves.

Bibliographie

Ouvrages et articles

- Abdallah-Preteceille Martine (2005). Pour un humanisme du divers. *VST - Vie sociale et traitements*, 87(3), 34-41.
- Abouzaid Myriam (2008). Diffusion du berbère standardisé dans les écoles marocaines : obstacles didactiques et paradoxes sociolinguistiques. *JoLIE*, 1, 61-72.
- Abouzaid Myriam (2011). *Politique linguistique éducative à l'égard de l'amazighe (berbère) au Maroc : Des choix sociolinguistiques et didactiques à leur mise en pratique* [Thèse de doctorat]. Université Stendhal - Grenoble III.
- Abric Jean-Claude (1976). Experimental study of group creativity : Task representation, group structure and performance. *European Journal of Social Psychology*, 1(3), 311-326.
- Abric Jean-Claude (1994). L'organisation interne des représentations sociales : Système central et système périphérique. In *Structures et transformations des représentations sociales* (Christian Guimelli (dir.)), 73-84. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Abric Jean-Claude (2016). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, PUF.
- Acković Dragoljub (2001). *Nacija smo a ne cigani. Pregled aktivnosti romskih i neromskih društvenih i političkih organizacija i pojedinaca o romskoj problematici u nekadašnjoj i sadašnjoj Jugoslaviji*. Beograd, Prominterpress.
- Adam Catherine (2015). *Bilinguisme scolaire breton-français du jeune enfant : Les représentations parentales et leurs influences* [Thèse de doctorat]. Université de Bretagne Occidentale.
- Aebischer Verena *et al.* (1991). *Idéologies et représentations sociales*. Cousset, Delval.
- Agier Michel (2019). *La sagesse de l'ethnologue*. Paris, PUF - Humensis.
- Akkari Abdel & Gohard-Radenkovic Aline (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : Les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 147-170.

- Albulescu Ion & Albulescu Mirela (2007). L'enseignement dans les langues des minorités en Roumanie entre la promotion du multiculturalisme et les tendances de ségrégation. *Tréma*, 28, 91-100.
- Aleksandrović Marija (2021). Izazovi i perspektive romskog jezika kroz izborni predmet : romski jezik sa elementima nacionalne kulture. In *Daroviti : lična i socijalna perspektiva tematski zbornik 26* [En ligne] (Grozdana Gojkov & Aleksandar Stojanović (ur.)), 219-226. Vršac, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“. Consulté 25 juin 2022 à l'adresse <https://urlz.fr/o4pX>.
- Alén Garabato Carmen & Boyer Henri (2020). *Le marché et la langue occitane au vingt-et-unième siècle : Microactes glottopolitiques contre substitution*. Limoges, Lambert-Lucas.
- Aléong Stanley (1983). Normes linguistiques, normes sociales, une perspective anthropologique. In *Norme linguistique* (Édith Bédard & Jacques Maurais (dir.)), 255-280. Montréal, Paris, Publications du Québec, Dictionnaire le Robert.
- Anderson Benedict (2002). *L'imaginaire national : Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Paris, La Découverte.
- Apostolović Marija (2017). *L'élève rom face à l'école : L'école face à l'élève rom. Quel(s) fossé(s) à combler ? Cas d'étude d'une école primaire en Serbie* [Mémoire]. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- Apostolović Marija (2019). Škola i učenici romske nacionalnosti u Srbiji : Jaz koji bi trebalo premostiti. *Inovacije u nastavi*, 32(4), 109-118.
- Arborio Anne-Marie & Fournier Pierre (1999). *L'observation directe*. Paris, Nathan.
- Argemí Aureli (1992). Les droits linguistiques à la lumière des droits des peuples. In *Les minorités en Europe. Droits linguistiques et droits de l'homme* (Henri Giordan (dir.)), 479-492. Paris, Éditions Kimé.

- Auger Nathalie (2007). L'enseignement-apprentissage de la langue française en France. Décomplexifier la question. *Diversité*, 151(1), 121-126.
- Auger Nathalie (2008). Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA). *Glottopol*, 11, 126-137.
- Auger Nathalie (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris, Éditions des Archives contemporaines.
- Auger Nathalie (2014). L'école face à la variation et à la variété des langues. *Diversité*, 176(1), 127-132.
- Auger Nathalie (2021). Approches plurilingues et pluriculturelles pour le développement des compétences en français. In *Enfants gitans à l'école et en famille : D'une analyse des dynamiques langagières en famille aux pratiques de classe* (Nathalie Auger (dir.)), 225-237. Lyon, ENS éditions.
- Auger Nathalie & Matheu Nathalie (2016). Du gitan au français : D'une langue hors-norme à une langue normée ? *Signes, Discours et Sociétés : Revue semestrielle en sciences humaines et sociales dédiée à l'analyse des Discours*, 16. Consulté 29 mai 2022, à l'adresse <http://www.revue-signes.info/document.php?id=4721>.
- Auzias Claire (2002). *Les funambules de l'histoire : Les Tsiganes, entre préhistoire et modernité*. Baye, La Digitale.
- Baggioni Daniel (1997). *Langues et nations en Europe*. Paris, Payot & Rivages.
- Baker Colin (2006). Psycho-Social Analysis in Language Policy. In *An introduction to language policy : Theory and method* (Thomas Ricento (dir.)), 210-228. Oxford, Blackwell.
- Bakker Peter (1999). The Northern branch of Romani : Mixed and non-mixed varieties. In *Die Sprache der Roma : Perspektiven der Romani-Forschung in Österreich im interdisziplinären und internationalen Kontext* (Dieter W. Halwachs & Florian Menz (dir.)), 172-209. Klagenfurt, Drava.
- Bašić Goran (2007). Policy of Multiculturalism : Protection or Control of Ethnic Identities ? *Filozofija i društvo*, 18(3), 167-195.

- Bašić Goran (2015). *Uticaj obrazovanja na jezicima nacionalnih manjina na spoljašnje i unutrašnje migracije pripadnika nacionalnih manjina*. Beograd, IOM Serbia. Consulté 20 janvier 2018, à l'adresse <https://serbia.iom.int/sr/resources/uticaj-obrazovanja-na-jezicima-nacionalnih-manjina-na-spoljasnje-i-unutrasnje-migracije-pripadnika-nacionalnih-manjina>.
- Bašić Goran & Crnjanski Katarina (2006). *Politička participacija i kulturna autonomija nacionalnih manjina u Srbiji*. Beograd, Friedrich Ebert Stiftung & Centar za istraživanje etniciteta.
- Beacco Jean-Claude (2016). *École et politiques linguistiques : Pour une gestion de la diversité linguistique*. Paris, Didier.
- Beacco Jean-Claude & Byram Michael (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Consulté 5 juillet 2023, à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>.
- Beljinac Nikola (2013). Politička integracija postjugoslovenskog društva - domašaj i granice liberalnog nacionalizma. In *Politika : nauka i profesija. Zbornik radova sa međunarodne naučne konferencije « Politika : nauka i profesija » (Beograd, 31. maj - 2. jun 2013)* (Ilija Vujačić & Milan Podunavac (dir.)), 125-136. Beograd, Univerzitet u Beogradu: Fakultet Političkih nauka i udruženje za političke nauke.
- Bendahman Hossain (2003). La langue et le corps comme marqueurs identitaires. Questions en vue d'une clinique de la double culture. *L'Autre*, 4(1), 87-97.
- Bensa Alban (2016). Le dessous des mots. *Sensibilités. Histoire critique et sciences sociales*, 2, 163-173.
- Bergadaà Michelle (2004). Évolution de l'épistémè économique et sociale : proposition d'un cadre de morale, de déontologie, d'éthique et de responsabilité pour le *marketer*. *Recherche et Applications en Marketing (French Edition)*, 19(1), 55-72.
- Berman Antoine (1984). *L'épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*. Paris, Gallimard.

- Bertucci Marie-Madeleine (2009). Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales : Quelques jalons. *Cahiers de sociolinguistique*, 14(1), 43-55.
- Biarnès Jean (1999). *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique*. Paris, L'Harmattan.
- Billiez Jacqueline (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 1(2), 95-105.
- Billiez Jacqueline (1997). *Bilinguisme, variation, immigration, regards sociologiques* [Habilitation à diriger des recherches]. Université de Grenoble.
- Billiez Jacqueline & Millet Agnès (2001). Représentations sociales : Trajets théoriques et méthodologiques. In *Les représentations des langues et de leurs apprentissages : Références, modèles, données et méthodes* (Danièle Moore (dir.)), 31-49. Paris, Didier.
- Blanchet Alain & Gotman Anne (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris, Nathan.
- Blanchet Philippe (2000). *Linguistique de terrain : méthode et théorie*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Blanchet Philippe (2007). Sur le statut épistémologique de la notion de "corpus" dans le cadre ethno-sociolinguistique. In *La mise en œuvre des langues dans l'interaction* (Michelle Auzanneau (dir.)), 341-351. Paris, L'Harmattan.
- Blanchet Philippe (2009). La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale. *Cahiers de sociolinguistique*, 14(1), 145-152.
- Blanchet Philippe (2011a). La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires. In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (Philippe Blanchet & Patrick Chardenet (dir.)), 11-19. Paris, Éditions des Archives contemporaines.
- Blanchet Philippe (2011b). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (Philippe Blanchet & Patrick Chardenet (dir.)), 71-72. Paris, Éditions des Archives contemporaines.

- Blanchet Philippe (2013). Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 4(2), 29-39.
- Blanchet Philippe (2016a). Contextualisations didactiques et didactologiques : Questions en débat. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation* [En ligne], 7. Consulté 20 décembre 2022, à l'adresse <http://journals.openedition.org/ced/542>.
- Blanchet Philippe (2016b). Présentation : Les apports d'une perspective glottopolitique en didactique du français. In *Politiques linguistiques et enseignement-apprentissage de français : Quelles perspectives pour la pluralité linguistique ?* (Philippe Blanchet (dir.)), 11-17. Louvain-la-Neuve, EME Éditions.
- Blanchet Philippe (2018). *Éléments de sociolinguistique générale*. Limoges, Lambert-Lucas.
- Blanchet Philippe (2019). *Discriminations : Combattre la glottophobie*. Limoges, Lambert-Lucas.
- Blanchet Philippe et al. (2007). *Carnets d'atelier de sociolinguistique. Un siècle après le Cours de Saussure*. Paris, L'Harmattan.
- Blanchet Philippe & Rahal Asselah Safia (2009). Introduction : Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? In *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (Blanchet Philippe et al. (dir.)), 9-16. Paris, Éditions des Archives contemporaines.
- Blanchet Philippe & Chardenet Patrick (2011). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées. Paris, Éditions des Archives contemporaines.
- Bonacina-Pugh Florence (2012). Researching 'practiced language policies' : Insights from conversation analysis. *Language Policy*, 11(3), 213-234.
- Bordigoni Marc (2007). *Les Gitans*. Paris, Le Cavalier bleu éditions.
- Boretzky Norbert (1994). *Romani. Grammatik des Kalderaš-Dialekts mit Texten und Glossar*. Wiesbaden, Harrassowitz.

- Boretzky Norbert (1995). Interdialectal interference in romani. In *Romani in contact: The history, structure and sociology of language* (Yaron Matras (dir.)), 69-94. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Boretzky Norbert (1996). Arli : Materialien zu einem sudbalkanischen Romani-Dialekt. *Grazer Linguistische Studien*, 46, 1-30.
- Boudreau Annette (2009). La construction des représentations linguistiques. Le cas de l'Acadie. *The Canadian Journal of Linguistics / La revue canadienne de linguistique*, 54(3), 439-459.
- Boudreau Annette & Perrot Marie-Ève (2005). Quel français enseigner en milieu minoritaire ? Minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie. *Glottopol*, 6, 7-21.
- Bouillon Florence *et al.* (2006). *Terrains sensibles : Expériences actuelles de l'anthropologie*. Paris, Centre d'études africaines, EHESS.
- Bourdieu Pierre (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30(1), 3-6.
- Bourdieu Pierre (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.
- Bourdieu Pierre (1993). Comprendre. In *La misère du monde* (Pierre Bourdieu (dir.)), 1389-1447. Paris, Seuil.
- Bourdieu Pierre *et al.* (1968). *Le métier de sociologue*. Paris, Mouton : Bordas.
- Boyer Henri (1991). *Langues en conflit : Études sociolinguistiques*. Paris, L'Harmattan.
- Boyer Henri (1996). *Sociolinguistique : Territoire et objets*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Boyer Henri (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris, Dunod.
- Boyer Henri (2004). Langue et nation : Le modèle catalan de nationalisme linguistique. *Mots. Les langages du politique, Langue(s) et nationalisme(s)*, 74, 21-41.
- Boyer Henri (2010). Les politiques linguistiques. *Mots. Les langages du politique*, 94, 67-74.

- Brohy Claudine (2011). Les langues s'affichent : Signalétique, publicité et paysage linguistique dans deux villes bilingues suisses, Biel/Bienne et Fribourg/Freiburg. *Cahiers de l'ILOB*, 2, 105-124.
- Busch Brigitta (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503-523.
- Calvet Louis-Jean (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris, Payot.
- Calvet Louis-Jean (1998). Insécurité linguistique et représentations. Approche historique. In *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone* (Louis-Jean Calvet & Marie-Louise Moreau (dir.)), 9-17. Paris, Didier.
- Calvet Louis-Jean (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris, Plon.
- Calvet Louis-Jean (2006). Les fractures linguistiques. In *Les enjeux sociaux de la linguistique appliquée. Actes du colloque VALS-ASLA 2004 (Neuchâtel, 16-18 septembre 2004)* (Sara Cigada et al. (dir.), Vol. 1), 29-38. Neuchâtel, Institut de linguistique Université de Neuchâtel.
- Calvet Louis-Jean (2009). *La sociolinguistique*. Paris, PUF.
- Canagarajah Suresh (2011). Codemeshing in Academic Writing : Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401-417.
- Canut Cécile (1995). *Dynamique et imaginaire linguistiques dans les sociétés à tradition orale. Le cas du Mali* [Thèse de doctorat]. Université Sorbonne Nouvelle.
- Canut Cécile (1996). Dynamique plurilingue et imaginaire linguistique au Mali : Entre adhésion et résistance au bambara. *Langage & société*, 78(1), 55-76.
- Canut Cécile (2000). Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : La mise en discours "épilinguistique". *Langage et société*, 93(3), 71-97.
- Canut Cécile (2005). *Le spectre identitaire : De la pluralité langagière au fantasme de la langue* [Habilitation à diriger des recherches]. Montpellier, Université Paul Valéry.
- Canut Cécile (2007). L'épilinguistique en question. In *Les linguistes et la norme : Aspects normatifs du discours linguistique* (Gilles Siouffi & Agnès Steuckardt (dir.)), 49-72. Bern, Berlin, Bruxelles, Peter Lang.

- Canut Cécile (2011). La langue romani : Une fiction historique. *Langage et société*, 136(2), 55-80.
- Canut Cécile (2013). "C'est pas du romani, c'est du turc !". Contacts de parole et agencements discursifs dans le quartier de Nadejda, Sliven (Bulgarie). In *Langues collatérales en domaine slave, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique* (Jean-Michel Éloy & Janeta Ouzounova-Maspero (dir.)), 147-168. Paris, L'Harmattan.
- Canut Cécile (2021). *Langue*. Paris, Anamosa.
- Canut Cécile & Hobé Alain (2011). Roms et compagnie. *Lignes*, 34(1), 7-23.
- Canut Cécile et al. (2018). *Le langage, une pratique sociale : Éléments d'une sociolinguistique politique*. Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.
- Castellotti Véronique & Moore Danièle (2002). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Castellotti Véronique & Moore Danièle (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imagés. In *Le dessin réflexif : Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (Muriel Molinié (dir.)), 45-86. Cergy-Pontoise, CRTF, Université de Cergy-Pontoise.
- Cefaï Daniel (2010). Introduction. In *L'engagement ethnographique* (Daniel Cefaï (dir.)), 7-21. Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Certeau de Michel (1990). *L'invention du quotidien*. Paris, Gallimard.
- Chamboredon Hélène *et al.* (1994). S'imposer aux imposants. À propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien. *Genèses. Sciences sociales et histoire*, 16(1), 114-132.
- Chesneaux Jean (1996). *Habiter le temps : Passé, présent, futur*. Paris, Bayard éd.
- Cirković Svetlana (2018). Savremena lingvistička istraživanja romskih govora u Srbiji. In *Očuvanje, zaštita i perspektive romskog jezika u Srbiji. Zbornik radova sa naučnog skupa održanog 20-21. oktobra 2016* (Tibor Varadi & Biljana Sikimić (ur.)), 229-251. Beograd, SANU.

- Chiss Jean-Louis (2005). La théorie du langage face aux idéologies linguistiques. In *Henri Meschonnic, la pensée et le poème* (Gérard Dessons *et al.*), 67-75. Paris, Éditions In Press.
- Chiss Jean-Louis (2016). Complexité, contextualisation, historicité : Questions pour la didactique du français langue étrangère et des langues. *Carnets. Revue électronique d'études françaises de l'APEF, Deuxième série*, 8.
- Chiss Jean-Louis (2018). *La culture du langage et les idéologies linguistiques*. Limoges, Lambert-Lucas.
- Chiss Jean-Louis (2022). *Idéologies linguistiques, politiques et didactiques des langues*. Limoges, Lambert-Lucas.
- Claudiel Chantal & Tréguer-Felten Geneviève (2006). Rendre compte d'analyses comparatives sur des corpus issus de langues/cultures éloignées. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, 9, 23-37.
- Collier P. Virginia (1987). Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. *TESOL Quarterly*, 21(4), 617-641.
- Collier P. Virginia (1989). How Long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language. *TESOL Quarterly*, 23(3), 509-531.
- Collier P. Virginia (1995). Acquiring a Second Language for School. *Directions in Language and Education*, 1(4), 1-12.
- Collier P. Virginia & Thomas Wayne (1989). How Quickly Can Immigrants Become Proficient in School English? *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 5, 26-38.
- Copans Jean (1996). *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*. Paris, Nathan.
- Costa James (2017). Faut-il se débarrasser des « idéologies linguistiques » ? *Langage et société*, 160-161(2-3), 111-127.
- Costa James *et al.* (2012). Représentations et différenciations sociolinguistiques : Quelques notions en question. *Carnets d'Atelier de sociolinguistique*, 6, 247-266.

- Coste Daniel (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris, Hatier, Didier, CREDIF.
- Coste Daniel & Cavalli Marisa (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Conseil de l'Europe.
- Courthiade Marcel (1989). La langue rromani (tsigane): évolution, standardisation, unification, réforme. In *Language reform : History and future* (Istvan Fodor & Claude Hagège (dir.)), 79-109. Hambourg, Buske.
- Courthiade Marcel (1990). Les voies de l'émergence du romani commun. *Études Tsiganes*, 3, 26-51.
- Courthiade Marcel (1995). Préface. In *Les Tsiganes ou Le destin sauvage des Roms de l'Est* (Claire Auzias (aut.)), 7-24. Paris, Michalon.
- Courthiade Marcel (2005). Who is afraid of the Rromani language ? In *Roma in Europe : From social exclusion to active participation* (Peter Thelen (dir.)), 93-114. Skopje, Friedrich Ebert Stiftung.
- Courthiade Marcel (2008). Le rromani : Une langue pauvre et nue ? *Hommes & Migrations*, 1275(1), 88-99.
- Courthiade Marcel (2018). Rroms et migrations : L'usage des mots question. *Hommes & Migrations*, 1321(2), 117-126.
- Courthiade Marcel (2021). La langue rromani : Trente ans de standardisation (1990-2020) et après ? In *Sur la standardisation des langues minor(is)ées aux XXe et XXIe siècles* (Carmen Alén Garabato *et al.*), 173-191. Paris, L'Harmattan.
- Crépon Marc (2005). *Langues sans demeure*. Paris, Galilée.
- Crépon Marc (1996). Introduction au chapitre La défense de l'identité. In *La langue source de la nation. Messianismes séculiers en Europe centrale et orientale du XVIIIe au XXe siècle* (Pierre Caussat *et al.* (dir.)), 37-44. Paris, Madraga.
- Cummins Jim (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth : A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.

- Cummins Jim (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 198-205.
- Cummins Jim (1981). Empirical and Theoretical Underpinnings of Bilingual Education. *Journal of Education*, 163(1), 16-29.
- Cummins Jim (1999). *BICS and CALP : Clarifying the Distinction*. Consulté 20 février 2022, à l'adresse <https://eric.ed.gov/?id=ED438551>.
- Cummins Jim (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Buffalo, Multilingual Matters.
- Cummins Jim (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum*, 19, 15-21.
- Dabène Louise (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*. Paris, Hachette FLE.
- Dabène Louise (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In *Les langues et leurs images* (Marinette Matthey (dir.)), 19-23. Neuchâtel, IRDP éditeur.
- Darbellay Frédéric (2011). Vers une théorie de l'interdisciplinarité ? Entre unité et diversité. *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 7(1), 65-87.
- De Mattia-Viviès Monique (2018). Entrer dans la langue ou dans les langues : de la langue maternelle à la langue « mat-rangère ». *E-rea. Revue électronique d'études sur le monde anglophone*, 16.1. Consulté 25 novembre 2022, à l'adresse <http://journals.openedition.org/erea/6502>.
- Delmotte Florence (2010). Termes clés de la sociologie de Norbert Elias. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 106(2), 29-36.
- Demaizière Françoise & Narcy-Combes Jean-Paul (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* [En ligne], 4. Consulté 17 août 2021 à l'adresse <http://journals.openedition.org/rdlc/4850>.

- Deprez Christine (1996). Une « politique linguistique familiale » : Le rôle des femmes. *Éducation et sociétés plurilingues*, 1, 35-42.
- Dérens Jean-Arnault (2010). L'expérience yougoslave : Diversité, inégalités, « fraternité et unité » ?, *Confluences Méditerranée*, 73(2), 67-78.
- Derivry-Plard Martine (2006). L'entretien de type « sociologique » et la didactique des langues et des cultures. In *L'entretien : Ses apports à la didactique des langues* (Albane Cain & Geneviève Zarate (dir.)), 29-39. Paris, Le Manuscrit.
- Djordjevic Ksenija (2006). Mordve, langue minoritaire, langue minorée : Du discours officiel à l'observation du terrain. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 143(3), 297-311.
- Djordjevic Ksenija (2004). *Configuration sociolinguistique, nationalisme et politique linguistique : Le cas de la Voïvodine, hier et aujourd'hui*. Paris, L'Harmattan.
- Djurić Ljiljana (2015). *Strani jezici u obrazovnoj politici Srbije tokom poslednjih šest decenija : činioci, modeli, perspektive* [Doktorska disertacija]. Beograd, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Djurić Ljiljana (2017). Minority, foreign and non-native languages in Serbia's linguistic educational policy: destinies and intersections. In *Minority Languages in Education and Language learning: Challenges and new perspectives* (Jelena Filipović & Julijana Vučo (dir.)), 397-411. Belgrade, Faculty of Philology, University of Belgrade.
- Djurić Rajko (1987). *Seobe Roma*. Beograd, BIGZ.
- Djurić Rajko (2005). La langue rromani standard : Condition et base de l'identité nationale et culturelle des Rroms. *Études tsiganes : Langue et culture 2 : approche linguistique*, 22, 66-89.
- Djurić Rajko (2012). *Standardizacija romskog jezika*. Sarajevo, Udruženje Kali Sara & Romski Informativni Centar.
- Doise Willem & Palmonari Augusto (1986). *L'étude des représentations sociales*. Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- Doise Willem *et al.* (1989). *Psychologie sociale expérimentale*. Paris, Armand Colin.

- Dubois Chloé (2016). *Construction nationale et revendications linguistiques en contexte minoritaire : Le cas des Bunjevci de Bačka (Serbie)* [Thèse de doctorat]. Communauté d'universités et d'établissements Université Grenoble Alpes.
- Dubois Vincent (2010). *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*. Paris, Economica.
- Duchêne Alexandre (2008). *Ideologies across nations: The construction of linguistic minorities at the United Nations*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Duchesne Sophie & Haegel Florence (2008). *L'entretien collectif*. Paris, Armand Colin.
- Elias Norbert (2003). *Qu'est-ce que la sociologie ?*. Paris, Pocket.
- Fagnoni Édith *et al.* (2017). Introduction : Marges, marginalité, marginalisation. *Bulletin de l'association de géographes français. Géographies*, 94(3), 359-357.
- Ferguson Charles Albert (1971). *Language structure and language use. Essays*. Stanford, Stanford University Press.
- Filipović Jelena (2019). Transdisciplinary qualitative paradigm in applied linguistics : Autoethnography, participatory action research and minority language teaching and learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(5), 493-509.
- Filipović Jelena *et al.* (2007). Critical Review of Language Education Policies in Compulsory Primary and Secondary Education in Serbia. *Current Issues in Language Planning*, 8(2), 222-242.
- Foucault Michel (1993). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Paris, Gallimard.
- Gadet Françoise (2007). *La variation sociale en français*. Paris, Ophrys.
- Gagné Gilles (1983). Norme et enseignement de la langue maternelle. In *Norme linguistique* (Édith Bédard & Jacques Maurais (dir.)), 463-509. Montréal, Paris, Publications du Québec, Dictionnaire le Robert.
- Gal Susan & Irvine Judith T. (1995). The Boundaries of Languages and Disciplines : How Ideologies Construct Difference. *Social Research*, 62(4), 967-1001.

- Gal Susan & Irvine Judith T. (2019). *Signs of difference : Language and ideology in social life*. Cambridge, Cambridge University press.
- García Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st century : a global perspective*. Malden, Oxford, Chichester, Willey-Blackwell Pub.
- García Ofelia & Lin Angel M.Y. (2016). Translanguaging in Bilingual Education. In *Bilingual and Multilingual Education* (Ofelia Garcia et al. (dir.)), 1-14. Cham, Springer International Publishing.
- Garde Paul (2004). *Le discours balkanique : Des mots et des hommes*. Paris, Fayard.
- Garneau Stéphanie (2015). Les défis de la théorisation ancrée. Échelle d'observation et échelle de contextualisation dans l'analyse de récits biographiques. *Recherches qualitatives*, 34(1), 6-28.
- Garo Morgan (2002). La langue rromani au cœur du processus d'affirmation de la nation rrom. *Hérodote*, 105(2), 154-165.
- Geeraerts Dirk (2003). Cultural models of linguistic standardization. In *Cognitive Models in Language and Thought : Ideology, Metaphors and Meanings* (René Dirven et al. (dir.)), 25-68. Berlin, New York, De Gruyter Mouton.
- Ghasarian Christian (2002). *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive : Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. Paris, Armand Colin.
- Gila-Kochanowski de Vania (1994). *Parlons Tsigane : Histoire, Culture et Langue du Peuple Tsigane*. Paris, L'Harmattan.
- Gila-Kochanowski de Vania (1995). Romani Language Standardisation. *Journal of the Gypsy Lore Society*, 2(5), 97-108.
- Girard-Virasolvit Hélène (2015). *Altérités dans l'expatriation lointaine : Dialogisme des imaginaires collectifs et des discours individuels* [Thèse de doctorat]. Université de Bourgogne.
- Glaser Barney G. & Strauss Anselm L. (1964). Awareness Contexts and Social Interaction. *American Sociological Review*, 29(5), 669-679.

- Glasman Dominique *et al.* (1991). Le soutien scolaire hors école. *Revue française de pédagogie*, 95(1), 31-45.
- Godard Barbara (2001). L'Éthique du traduire : Antoine Berman et le « virage éthique » en traduction. *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 14(2), 49-82.
- Gonzalez Marc (2019). Processus de subjectivation langagière et plurilinguisme européen. *Revue TDFLE* [En ligne], 1(1). Consulté 7 mai 2021 à l'adresse <https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/172-processus-de-subjectivation-langagiere-et-plurilinguisme-europeen>.
- Grosjean François (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*. Paris, Albin Michel.
- Guerin Emmanuelle (2008). Le 'français standard' : une variété située ? In *Actes Congrès Mondial de Linguistique Française 8*, 2303-2312. Paris, EDP Sciences.
- Guespin Louis (1985). Matériaux pour une glottopolitique. *Cahiers de Linguistique Sociale*, 7, 13-32.
- Guespin Louis & Marcellesi Jean-Baptiste (1986). Pour la glottopolitique. *Langages*, 21(83), 5-34.
- Guigue Michèle (2012). L'émergence des interprétations : Une épistémologie des traces. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 45(4), 59-76.
- Halwach W. Dieter (2012). Romani teaching : Some general considerations based on model cases. In *Promene identiteta, kulture jezika Roma u uslovima planske socijalno-ekonomske integracije* (Tibor Varadi & Goran Bašić (ur.)), 319-334. Beograd, SANU.
- Hancock Ian (1993). The emergence of a Union Dialect of North American Vlax Romani, and its implications for an international standard. *International Journal of the Sociology of Language*, 1993(99), 91-104.
- Hancock Ian (2003). Language corpus and language politics : the case of the standardization of Romani. In *Nation Building, Ethnicity and Language Politics in Transitional Countries* (Farimah Daftari & François Grin (dir.)), 269-286. Budapest, Open Society Institute.

- Hartog François (2003). *Régimes d'historicité : Présentisme et expériences du temps*. Paris, Éditions du Seuil.
- Haugen Einar Ingvald (1987). *Blessings of Babel : Bilingualism and language planning : problems and pleasures*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Heller Monica (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris, Didier.
- Hélot Christine (2006). De la notion de l'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ? In *Écarts de langue, écarts de culture. À l'école de l'Autre* (Christine Hélot et al. (dir.)), 185-206. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Peter Lang.
- Hélot Christine (2008). « Mais où est-ce qu'il sort ce bilinguisme ? ». La notion de bilinguisme dans l'espace scolaire français. In *Écoles plurilingues—Multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure* (Gabriele Budach et al. (dir.)), 55-80. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Houdebine Anne-Marie (1993). De l'imaginaire des locuteurs et de la dynamique linguistique. Aspects théoriques et méthodologiques. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 19, 31-40.
- Houdebine Anne-Marie (1995). L'Une langue. In *La qualité de la langue ? Le cas du français* (Jean-Michel Eloy (dir.)), 95-121. Genève, Honoré Champion.
- Houdebine Anne-Marie (1996). L'Imaginaire linguistique et son analyse. In *Imaginaire, Travaux de Linguistique 7* (Anne-Marie Houdebine (dir.)), 9-26. Angers, Université d'Angers.
- Houdebine Anne-Marie (1997). Imaginaire linguistique. In *Sociolinguistique : Les concepts de base* (Marie-Louise Moreau (dir.)), 165-167. Bruxelles, Pierre Mardaga.
- Houdebine Anne-Marie (2015). De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel. *La linguistique*, 51(1), 3-40.
- Hrvatić Neven (2011). Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 7-17.

- Humboldt Von Wilhelm (1996). Sur les différences de l'organisation interne du langage de l'homme. In *La langue source de la nation. Messianismes séculiers en Europe centrale et orientale du XVIIIe au XXe siècle* (Pierre Caussat et al.), 449-455. Paris, Madraga.
- Huver Emmanuelle (2014). *De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire*. [Habilitation à diriger des recherches]. Université François Rabelais (Tours).
- Huver Emmanuelle (2015). Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* [En ligne], 12(1). Consulté 29 septembre 2023, à l'adresse <http://journals.openedition.org/rdlc/273>.
- Jablonka Ivan (2017). L'historicité de l'historien ou la place des morts. *Sociétés & Représentations*, 43(1), 83-98.
- Jaffe Alexandra (2008). Parlers et idéologies langagières. *Ethnologie française*, 38(3), 517-526.
- Jakšić Božidar & Bašić Goran (2005). *Umetnost preživljavanja : Gde i kako žive Romi u Srbiji*. Beograd, Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Janjić Dušan (1997). Conflits ethniques et crise de l'identité nationale Serbe. *Hommes & Migrations*, 1205(1), 42-51.
- Jodelet Denise (1984). Représentation sociale : Phénomènes, concept et théorie. In *Psychologie sociale* (Serge Moscovici et al. (dir.)), 359-378. Paris, PUF.
- Jodelet Denise (1989). Représentations sociales : Un domaine en expansion. In *Les représentations sociales* (Denise Jodelet (dir.)), 31-61. Paris, PUF.
- Jovanović A. Milan (2007). Manjine i ustavna definicija Srbije. In *Položaj nacionalnih manjina u Srbiji : Zbornik radova sa naučnog skupa održanog 24-26 novembra 2005* (Vojislav Stanovčić (ur.)), 283-297. Beograd, SANU.
- Jović Dejan (2002). Strah od postajanja manjinom i sukob u prethodnoj Jugoslaviji. *Reč*, 65.11, 113-130.

- Julien Marie-Pierre (2015). Sujet, subjectivation, subjectivité et sciences sociales. In *L'odyssée du sujet dans les sciences sociales* (Joëlle Deniot et al. (dir.)), 87-106. Nantes, LESTAMP.
- Kakouch Sabira (2018). *Assignations et catégorisations des Roms : Une analyse sociolinguistique des pratiques langagières dans les campi nomadi (Italie)* [Thèse de doctorat]. Université Sorbonne Paris-Cité.
- Khaleefa Amal (2020). *Les langues au cœur de l'exil : Apprentissage, représentations, pratiques. L'exemple des Syriens dans le camp de Zaatari* [Thèse de doctorat]. Université de la Sorbonne Nouvelle.
- Kaufmann Jean-Claude (2016). *L'entretien compréhensif* (4e édition.). Paris, Armand Colin.
- Keefer Kulyk Janice (1997). Vers une esthétique, une éthique et une politique pour écrire l'Autre. In *Littérature et dialogue interculturel* (Françoise Tétu de Labsade), 103-113. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- Kerbrat-Orecchioni Catherine (1999). *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage*. Paris, Armand Colin.
- Knecht Pierre (1997a). Dialecte. In *Sociolinguistique : Les concepts de base* (Moreau Marie-Louise (dir.)), 120-124. Bruxelles, Pierre Mardaga.
- Knecht Pierre (1997b). Langue standard. In *Sociolinguistique : Les concepts de base* (Marie-Louise Moreau (dir.)), 194-198. Bruxelles, Pierre Mardaga.
- Koko Ljuan (2016). *Istorija romskog jezika : Standardizacija romskog jezika i pregled romskih grupa u svetu*. Beograd, Romano nevipe.
- Koko Ljuan et al. (2017). *Istorija romskog jezika. Uputstvo za nastavnike romskog jezika sa elementima nacionalne kulture*. Beograd, MaximaGraf.
- Kroskrity Paul (2000). *Regimes of language : Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe, School of American Research Press.
- Kroskrity Paul (2004). Language ideologies. In *Companion to linguistic anthropology* (Alessandro Duranti (dir.)), 496-517. Malden, Basil Blackwell.

- Kurtović Rejhan (2018). Ustavna istorija zaštite nacionalnih manjina. *Megatrend revija*, 15(1), 65-80.
- Lafontaine Dominique (1997). Attitudes linguistiques. In *Sociolinguistique : Les concepts de base* (Marie-Louise Moreau), 56-60. Pierre Mardaga.
- Lahire Bernard (1994). L'inscription sociale des dispositions métalangagières. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 9(1), 15-27.
- Lahire Bernard (1995). *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, Seuil, Gallimard.
- Lahire Bernard (1996). La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques. *Annales*, 51(2), 381-407
- Lahire Bernard (2012). *Monde pluriel : Penser l'unité des sciences sociales*. Paris, Éditions du Seuil.
- Landry Rodrigue (2008). Au-delà de l'école : le projet politique de l'autonomie culturelle. *Francophonies d'Amérique*, 26, 149-183.
- Landry Rodrigue & Allard Réal (1994). Diglossia, ethnolinguistic vitality, and language behavior. *International Journal of the Sociology of Language*, 108(1).
- Landry Rodrigue & Allard Réal (1996). Vitalité ethnolinguistique : Une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne. In *De la polyphonie à la symphonie : Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada* (Jürgen Erfurt (dir.)), 61-88. Leipzig, Leipziger Universitätsverlag.
- Lapov Zoran (2008). Les Roms Gurbets. *Études Tsiganes*, 35(3), 154-177.
- Leblanc Raymond (1987). Le français, langue maternelle ou langue seconde ? In *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire ?*. Journées d'étude des 3 et 4 avril 1987 (Cormie Hector & Louise Péronnet (dir.)), 71-80. Moncton, Centre de recherche en linguistique appliquée.
- Lecharpentier Coralie (2013). *Gestion de la variation lexicale en langue romani dans le cadre d'une communication interdialectale* [Mémoire]. Université de Rouen.

- Leconte Fabienne (2009). Quand le dessin fait discours : Enquête auprès d'adolescents nouvellement arrivés en France sur leur vécu des langues. In *Le dessin réflexif : Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (Muriel Molinié (dir.)), 87-115. Cergy-Pontoise, CRTF, Université de Cergy-Pontoise.
- Lendák-Kabók Karolina & Lendák Imre (2017). Language barrier faced by Hungarian women students and teaching staff in the higher education system in Serbia. In *Minority Languages in Education and Language learning: Challenges and new perspectives* (Jelena Filipović & Julijana Vučo), 281-295. Belgrade, Faculty of Philology, University of Belgrade.
- Leroy Delphine (2014). Saisir, transcrire, traduire des récits de vie de migrantes hispanophones, *Hommes & Migrations*, 1306, 93-99.
- Liebich André (1997). *Les minorités nationales en Europe centrale et orientale*. Genève, Georg éd.
- Lipiansky Edmond-Marc (1991). Représentations sociales et idéologies : Analyse conceptuelle. In *Idéologies et représentations sociales* (Verena Aebischer et al. (dir.)), 35-63. Cousset, DelVa.
- Lošonc Alpar (2008). Politika multikulturalnosti u « tranzicionim procesima » u Srbiji. In *Kvalitet međuetničkih odnosa i kultura mira na Balkanu* (Dragoljub B. Đorđević & Dragan Todorović (dir.)), 37-50. Niš, Filozofski fakultet u Nišu, Centar za sociološka istraživanja.
- Lüdi Georges (2010). L'analyse du paysage linguistique comme instrument pour analyser la gestion des langues dans les entreprises. In *Le plurilinguisme au travail entre la philosophie de l'entreprise, les représentations des acteurs et les pratiques quotidiennes. Acta Romanica Basiliensia, octobre 2010*. (Georges Lüdi (dir.)), 87-106. Bâle, Université de Bâle.
- Lüdi Georges & Py Bernard (2013). *Être bilingue*. Bern, Peter Lang.
- Lukić D. Radomir (1989). Etnička zajednica Roma. In *Jezik i kultura Roma. Međunarodni naučni skup (Sarajevo, 9-11.VI 1986)* (Milan Sipka (ur.)), 29-34. Sarajevo, Institut za proučavanje nacionalnih odnosa.

- Marcellesi Jean-Baptiste (2003). Un cas original : Émergence de la langue corse. In *Sociolinguistique : Épistémologie, langues régionales, polynomie* (Jean-Baptiste Marcellesi *et al.*), 293-306. Paris, L'Harmattan.
- Matras Yaron (1999). Writing Romani : the pragmatics of codification in a stateless language. *Applied Linguistics*, 20(4), 481-502.
- Matras Yaron (2002). *Romani : A linguistic introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Matras Yaron (2005). The classification of Romani dialects : A geographic-historical perspective. In *General and applied Romani linguistics* (Barbara Schrammel & Dieter W. Halwachs (dir.)), 7-26. Munich, Lincom Europa.
- Matras Yaron & Tenser Anton (2020). *The Palgrave handbook of Romani language and linguistics*. Cham, Palgrave Macmillan.
- Mazalto Maurice & Paltrinieri Luca (2013). Introduction : Espaces scolaires et projets éducatifs. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64, 31-41.
- Melman Charles (1995). Effets subjectifs, migration linguistique. In *D'un inconscient post-colonial, s'il existe* (Association Freudienne Internationale), 247-263. Paris, Association Freudienne Internationale, Maison de l'Amérique latine.
- Milroy James (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 4(5), 530-555.
- Mirić Mirjana & Cirković Svetlana (2022). *Gurbetski romski u kontaktu : Analiza balkanizama i pozajmljenica iz srpskog jezika*. Beograd, Balkanološki institut SANU.
- Moliner Pascal (1996). *Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble, PUG.
- Moliner Pascal & Guimelli Christian (2015). Développements de la recherche sur les représentations sociales. In *Les représentations sociales* (Pascal Moliner & Christina Guimelli (dir.)), 89-118. Grenoble, PUG.

- Molinié Muriel (2019). Formation plurilingue et interculturelle des enseignants de langues : historicité, réflexivité, éducation postcoloniale. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(10), 127-143.
- Mondada Lorenza (2000). Les effets théoriques des pratiques de transcription. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 42, 131-146.
- Moore Danièle (2001). Les représentations des langues et de leurs apprentissages : Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. In *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes* (Danièle Moore (dir.)), 7-22. Paris, Didier.
- Morar Cristina (2006). *Reconnaissance des minorités nationales et reconfiguration démocratique : les cas de l'Espagne et de l'Europe centrale et orientale* [Mémoire]. Université de Laval.
- Morin Edgar (1991). *La méthode*. Paris, Éditions du Seuil.
- Morin Edgar (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, Éditions du Seuil.
- Morrisette Joëlle et al. (2014). Introduction. *Recherches qualitatives, Vigilance ethnographique et réflexivité méthodologique*, 33(1), 9-18.
- Moscovici Serge (1961). *La psychanalyse, son image et son public : Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris, PUF.
- Ngalasso-Mwatha Musanji (2011). Le sentiment de la langue chez les écrivains francophones. In *Le sentiment de la langue. Évasion, exotisme et engagement* (Musanji Ngalasso-Mwatha & Tunda Kitenge-Ngoy (dir.)), 19-42. Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Nicolescu Basarab (2011). De l'interdisciplinarité à la transdisciplinarité : fondation méthodologique du dialogue entre les sciences humaines et les sciences exactes. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 7(1), 89-103.
- Nonnon Elisabeth (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22(1), 83-119.

- Oger Claire & Ollivier-Yaniv Caroline (2003). Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : Vers une anthropologie des discours institutionnels. *Mots. Les langages du politique* [En ligne], 71, 125-145. Consulté 25 juillet 2020, à l'adresse <http://journals.openedition.org/mots/8423>.
- Olivera Martin (2009). Introduction aux formes et raisons de la diversité Rom roumaine. *Études Tsiganes*, 38(2), 10-41.
- Olivier de Sardan Jean-Pierre (2012). *La rigueur du qualitatif : Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve, Academia.
- Ošmjanski Vera & Vuletić Aleksandar (2019). Individualna višejezičnost u Srbiji - cilj obrazovne politike i faktor socijalne pokretljivosti. In *Socijalna politika u Srbiji na raskršću vekova. Tematski zbornik radova međunarodnog značaja* (Vladimir Ilić & Герцен Александр Германович (ur.)), 285-296. Beograd, Visoka škola socijalnog rada & Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского.
- Otheguy Ricardo *et al.* (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages : A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.
- Paillé Pierre (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Passeggi Maria (2017). Du sujet épistémique au sujet autobiographique : Quels savoirs pour la recherche biographique avec l'enfant ? *Le sujet dans la cité, Actuels*, 6(1), 123-138.
- Pejnović Svetlana (2014). *Éducation dans les langues des minorités nationales en Voïvodine de 2001 à 2012 : entre traditions nationales et politiques européennes* [Thèse de doctorat]. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- Perregaux Christiane (2009). Dans les dessins de jeunes enfants, les langues sont des images. In *Le dessin réflexif : Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (Muriel Molinié (dir.)), 31-44. Cergy-Pontoise , CRTF, Université de Cergy-Pontoise.
- Petitjean Cécile (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme* [These de doctorat]. Université de Provence.
- Petrović Tanja (2015). *Srbija i njen Jug : « južnjački dijalekti » između jezika, kulture i politike*. Beograd, Fabrika knjige.

- Py Bernard (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154(2), 6-19.
- Ragaru Nadège (2007). Repenser la politisation des identités : Les engagements militants dans les Balkans d'aujourd'hui. *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, 38(4), 5-28.
- Ramos Elsa. (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie : usages, pratiques, analyses*. Paris, Armand Colin.
- Raoul Bruno (2002). Un travail d'enquête à l'épreuve du terrain ou « l'expérience de terrain » comme relation en tension. *Études de communication*, 25(1), 6-6.
- Razafi Elatiana & Wacalie Fabrice (2018). From Linguistic Norms to a Sea of Discriminations [Workshop]. *Colloque Sea of Norms: Laws and other Orders in the South Pacific*. The University of the South Pacific, Suva.
- Razafimandimbimanana Elatiana (2008). *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : Une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal* [Thèse de doctorat]. Université Rennes 2.
- Razafimandimbimanana Elatiana & Wacalie Fabrice (2019). Les micro-agressions linguistiques. *Hermès, La Revue*, 83(1), 156-157.
- Razafimandimbimanana Elatiana & Wacalie Fabrice (2020). Une forme insidieuse de mépris : les micro-agressions linguistiques en Nouvelle-Calédonie. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues* [En ligne], 61. Consulté 8 novembre 2022, à l'adresse <http://journals.openedition.org/lidil/7477>.
- Razafimandimbimanana Elatiana. (2021). La diversité linguistique : Représentations d'élèves en Nouvelle-Calédonie. In *Langues et Cultures Océaniques, École et Famille : Regards Croisés* (Rodica Ailincăi & Séverine Ferrière (dir.)), 102-116. Nouvelle-Calédonie, Presses Universitaires de Nouvelle-Calédonie.
- Rebourcet Séverine (2008). Le français standard et la norme : L'histoire d'une « nationalisme linguistique et littéraire » à la française. *Communication, lettres et sciences du langage*, 2(1), 107-118.

- Revel Jacques (1996). Micro-analyse et construction du social. In *Jeux d'échelles : La micro-analyse à l'expérience* (Jacques Revel (dir.)), 15-36. Paris, Gallimard, le Seuil.
- Rey Alain (1972). Usages, jugements et prescriptions linguistiques. *Langue française*, 16(1), 4-28.
- Ricœur Paul (1989). L'éthique, la morale et la règle. *Autres Temps*, 24(1), 52-59.
- Ricœur Paul (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, Éditions du Seuil.
- Ricœur Paul (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris, Éditions du Seuil.
- Ricœur Paul (2003). *Sur la traduction*. Paris, Bayard.
- Rioux Liliane (1998). Les dimensions spatiale et culturelle de la marginalité : une approche psychosociologique. In *Le voyage inachevé... à Joël Bonnemaïson* (Dominique Guillaud et al. (dir.)), 635-640. Paris, ORSTOM & PRODIG.
- Rispail Marielle (2017). *Abécédaire de sociodidactique : 65 notions et concepts*. Saint-Etienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Robillard de Didier (2008). *Perspectives Alterlinguistiques*. Paris, L'Harmattan.
- Rouquette Michel-Louis (1996). Représentations et idéologie. In *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale* (Jean-Claude Deschamps & Jean-Léon Beauvois (dir.)), 163-173. Grenoble, PUG.
- Sabatier Cécile (2006). Symbolique des lieux et structuration linguistique de l'espace scolaire : comment les élèves redessinent les frontières à l'école. In *Écarts de langue, écarts de culture. À l'école de l'Autre* (Christine Hélot et al. (dir.)), 75-86. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Peter Lang.
- Scalbert Y. Clemence (2006). L'élaboration de la langue kurde en Turquie (1898 – 1943) : D'un simple outil d'éveil national au pivot de la définition identitaire. In *L'éveil des nationalités et les revendications linguistiques en Europe (1830-1930)* (Carmen Alén Garbato), 255-274. Paris, L'Harmattan.
- Schnapper Dominique (1991). *La France de l'intégration*. Paris, Gallimard.
- Schnapper Dominique (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?*. Paris, Gallimard.

- Schieffelin Bambi B. *et al.* (1998). *Language ideologies : practice and theory*. New York, Oxford University Press.
- Schieffelin Bambi & Woolard Kathryn Ann (1994). Language ideology. *Annual Reviews Anthropology*, 23, 55-82.
- Schütz Alfred (1987). *Le chercheur et le quotidien : Phénoménologie des sciences sociales*. Paris, Klincksieck.
- Servantie Alain (2010). Élargissements de l'Union européenne et conditions touchant au traitement des minorités. *Confluences Méditerranée*, 73(2), 51-66.
- Skiljan Dubravko (1988). *Jezična politika*. Zagreb, Naprijed.
- Skutnabb-Kangas Tove (1988). Multilingualism and the Education of Minority Children. In *Minority education : from shame to struggle* (Tove Skutnabb-Kangas & Jim Cummins (dir.)), 9-44. Clevedon, Avon, Matters.
- Spaëth Valérie (2014a). La question de l'autre en didactique des langues. *Glottopol* [En ligne], 23, 160-172. Consulté 10 mars 2020, à l'adresse http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_08spaeth.pdf.
- Spaëth Valérie (2014b). La transposition du concept de représentation en didactique du français langue étrangère et seconde. *Recherches et Applications - FDLM*, 55, 44.
- Spaëth Valérie (2020a). *Histoire, historicités en didactique des langues* [Séminaire]. Université Sorbonne Nouvelle.
- Spaëth Valérie (2020b). Présentation. Didactique du français langue étrangère et seconde : Histoire et historicités. *Langue française*, 208(4), 7-20.
- Spaëth Valérie (2023). Histoire, archéologie, généalogie : Chemins pour la didactique du français langue étrangère. In *Autobiographie, réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues* (Muriel Molinié (dir.)), 209-220. Paris, L'Harmattan.
- Spolsky Bernard (2004). *Language policy*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Spolsky Bernard (2007). Towards a Theory of Language Policy. *Working Papers in Educational Linguistics*, 22(1), 1-14.

- Stanković-Pejnović Vesna (2010). Prošlost i budućnost multikulturalizma na jugoistoku Evrope. *Međunarodni Problemi*, 3, 463-488.
- Suchet Myriam (2014). *L'imaginaire hétérolingue. Ce que nous apprennent les textes à la croisée des langues*. Paris, Classiques Garnier.
- Tafari Eric (2001). Attitudes, engagement et dynamique des représentations sociales : Études expérimentales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14(1), 7-29.
- Tafari Eric & Bellon Sébastien (2005). Études expérimentales de la dynamique des représentations sociales. In *Méthodes d'étude des représentations sociales* (Jean-Claude Abric (dir.)), 255-277. Toulouse, Érès.
- Tellier Frédéric (2003). *Alfred Schütz et le projet d'une sociologie phénoménologique*. Paris, PUF.
- Tepšić Goran (2012). Nacionalni identitet i (zlo)upotreba „drugog“. *Godišnjak FPN*, 08, 69-90.
- Thomas Paul-Louis (2013). Pour une grammaire commune du BCMS (bosniaque – croate – monténégrin – serbe). *Revue des études slaves*, 84(1/2), 235-251.
- Tillinger Gábor (2013). Langues, dialectes et patois : Réflexions sur la situation géolinguistique en France et la terminologie française. *Argumentum*, 9, 1-18.
- Tirard Aurore (2019). *Les syntagmes nominaux polydéfinis en romani d'Albanie*. [Thèse de doctorat]. Université Clermont Auvergne.
- Todorov Tzvetan (1982). *La conquête de l'Amérique : la question de l'autre*. Paris, Éditions du Seuil.
- Todorov Tzvetan (2003). *La vie commune : essai d'anthropologie générale*. Paris, Éditions du Seuil.
- Traverso Véronique (2002). Transcription et traduction des interactions en langue étrangère. *Cahiers de praxématique*, 39, 77-99.
- Trentowski Bronislaw (1996). De la libération de la Patrie. In *La langue source de la nation. Messianismes séculiers en Europe centrale et orientale du XVIIIe au XXe siècle* (Pierre Caussat (dir.)), 323-337. Paris, Madraga.

- Vargas Claude (2006). Sociolinguistique et didactique de la langue première. *Skholê, hors-série, 1*, 1-6.
- Villa-Perez Valeria & Tomc Sandra (2022). La glottopolitique en (inter)action. Sur les microactes conversationnels des agents d'une communauté d'apprentissage. *Glottopol* [En ligne], 36. Consulté 13 octobre 2022, à l'adresse <http://journals.openedition.org/glottopol/1826>.
- Volle Rose-Marie (2007). *De la politique linguistique aux orientations didactiques : L'incidence du romani commun sur les pratiques et les représentations langagières des Roms en Roumanie* [Thèse de doctorat]. Université Paul Valéry.
- Volle Rose-Marie (2008). Normes et plurilinguisme : La conception des langues sous forme de continuum chez les enfants roms de Roumanie. *Colloque Jeunes Chercheurs, Enfance(s) et plurilinguisme*. Université Paul-Valéry Montpellier III.
- Vuckovic Ina (2015). Perception de linguicisme chez des locuteurs non natifs de l'anglais au Canada. In *Actes de la 21^e journée : Sciences et Savoirs aux frontières de la connaissance* (Jaouad Alem & Abdelouahid Assaïdi (dir.)), 89-119. Ontario, Acfas – Sudbury.
- Vučo Julijana & Begović Aleksandra (2017). Bilingual Education in Serbia : Models and Perspectives. In *Minority Languages in Education and Language learning: Challenges and new perspectives* (Jelena Filipović & Julijana Vučo (dir.)), 225-238. Belgrade, Faculty of Philology, University of Belgrade.
- Vujačić Ilija (2012). Deset godina nove manjinske politike u Srbiji. *Politička misao : časopis za politologiju*, 49(2), 150-165.
- Walter Benjamin (2000). *La tâche du traducteur. Œuvres, Intempestives* (Vol. I). Paris, Gallimard.
- Wei Li (2011). Moment Analysis and translanguaging space : Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222-1235.
- Weinreich Uriel (1953). *Languages in Contact : Findings and Problems*. New York, Linguistic Circle of New York.

Wharton Sylvie (2003). Plurilinguisme et acquisition de la norme scolaire. La situation du créole et du français à La Réunion. *Le français aujourd'hui*, 143(4), 79-88.

Woolard Kathryn Ann (1998). Language ideology as a field of inquiry. In *Language Ideology : Theory and Practice* (Bimbi Schieffelin *et al.*), 3-47. New York, Oxford University Press.

Young Andrea (2011). La diversité linguistique à l'école : Handicap ou ressource ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 93-110.

Young Andrea & Mary Latisha (2016). Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73(1), 75-94.

Dictionnaires et bases lexicales

Base lexicale du romani : ROMLEX [En ligne]. Consulté 7 février 2021, à l'adresse <http://romani.uni-graz.at/romlex/>.

Cirković Svetlana & Mirić Mirjana (2017). *Romsko-srpski rečnik knjaževačkog gurbetskog govora*. Knjaževac, Narodna biblioteka « Njegoš ».

Cuq Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE international.

Mucchielli Alex (2009a). Introduction. In *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (Alex Mucchielli (dir.)), III-V. Paris, Armand Colin.

Savoie-Zajc Lorraine (2009). Éthique en recherche qualitative. In *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (Alex Mucchielli (dir.)), 77-78. Paris, Armand Colin.

Documents officiels en ligne

La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Consulté 25 septembre 2020 à l'adresse <https://rm.coe.int/168007c07e>.

La Constitution de la RFSY de 1974. Consulté 28 décembre 2020 à l'adresse <http://mojustav.rs/wp-content/uploads/2013/04/Ustav-SFRJ-iz-1974.pdf>.

La Constitution de la République de Serbie de 1990. Consulté 10 janvier 2021 à l'adresse <http://mojustav.rs/wp-content/uploads/2013/04/Ustav-iz-1990.pdf>.

La Constitution de la RFY de 1992. Consulté 10 janvier 2021 à l'adresse <https://data.globalcit.eu/NationalDB/docs/MON%20FRY%20ustav%20srj%201992.pdf>.

La Constitution de la République de Serbie de 2006. Consulté 5 octobre 2020, à l'adresse https://www.paragraf.rs/propisi/ustav_republike_srbije.html.

La Déclaration universelle des droits linguistiques (1996). Consulté 20 avril 2022, à l'adresse https://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/Declaration_univ-droits_ling1996.htm.

La Loi sur les conseils nationaux de 2018. Consulté 12 février 2021, à l'adresse https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_nacionalnim_savetima_nacionalnih_manjina.html.

La Loi sur les fondements du système éducatif de 2009. Consulté 29 novembre 2020 à l'adresse https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html.

La Loi sur les protections des droits et des libertés des minorités nationales de 2002. Consulté 19 décembre 2020, à l'adresse https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_zastiti_prava_i_sloboda_nacionalnih_manjina.html.

La Stratégie pour l'amélioration de la position des Roms en Serbie (2009-2015). Consulté 15 septembre 2023, à l'adresse <http://urlz.fr/nEFc>.

Le Règlement sur le plan et le programme du premier cycle d'enseignement de 2005. Consulté 11 janvier 2021, à l'adresse <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/viewdoc?uuid=09167d3a-ba47-4200-a24b-e6533b425c10>.

Le Règlement sur le plan et le programme de 2018 pour le 1er cycle d'enseignement élémentaire. Consulté 25 mars 2021 à l'adresse <http://www.dmaksimovic.edu.rs/pdf/pravilnici/pravilnik-prvi-ciklus.pdf>.

Le Règlement sur le plan et programme de la première année de l'enseignement primaire de 2018. Consulté 25 mars 2021 à l'adresse <http://www.dmaksimovic.edu.rs/pdf/pravilnici/pravilnik-prvi-ciklus.pdf>.

Le Règlement sur le plan et le programme de la cinquième et la sixième classe de 2018.
Consulté 25 mars 2021 à l'adresse <https://urlz.fr/o0ys>.

Le Règlement sur le plan et le programme de la cinquième et la sixième classe de 2019.
Consulté 25 mars 2021 à l'adresse https://arsenijeloma.rs/wp-content/uploads/2019/05/Peti-i-sesti-razred-3_2019.pdf.

Le Règlement sur le plan et le programme pour le lycée général de 2020. Consulté 27 mars 2021 à l'adresse <https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2020/08/pravilnik-gimnazija.pdf>.

Les Recommandations de Lund sur la participation effective des minorités nationales à la vie publique. Consulté 25 octobre 2020 à l'adresse <https://www.osce.org/files/f/documents/7/0/30330.pdf>.

Vujić Aleksandra (2011). Nacionalni saveti nacionalnih manjina i obrazovanje. In *Nadležnosti nacionalnih saveta. Priručnik za savete nacionalnih manjina* (Robert Sepi (dir.)), 20-26. Ministarstvo za ljudska i manjinska prava, državnu upravu i lokalnu samoupravu, Ambasada Savezne Republike Nemačke u Beogradu i Misija OEBS u Srbiji. Consulté 26 octobre 2020 à l'adresse <https://www.minljmpdd.gov.rs/doc/Prirucnik-za-rad-nacionalnih-saveta-nacionalnih-manjina-u-RS.pdf>.

Manuels

Dimić Trifun (2000). *Lil grafemengo. Palo angluno klaso fundoske školako*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Djurić Rajko & Aleksandrović Marija (2022). *Drabarno pustik thaj bućarimasko lil šovtone klasake*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Djurić Rajko *et al.* (2022). *Drabarno pustik thaj bućarimasko lil pandžtone klasake*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Gavrić B. Zoran & Pavlović T. Danijela (2020). *Priroda i društvo 3, udžbenik za 3. razred*. Beograd, Klett.

Kandić Aleksandar *et al.* (2020). *Priroda i društvo 4, udžbenik za 4. razred*. Beograd, Novi Logos.

Koko Ljuan & Djurić Rajko (2018a). *Drabarutni - Rromani čhib e elementjenca nacionalno kulturake 3 vaš klasake*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Koko Ljuan & Djurić Rajko (2018b). *Drabarutni - Rromani čhib e elementjenca nacionalno kulturake vaš 4 klasake*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Koko Ljuan & Djurić Rajko (2018c). *Grafemari Rromani čhib e elementjenca nacionalno kulturake vaš dujto klasake*. Bograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Koko Ljuan & Djurić Rajko (2018d). *Tasvinengo lil Rromani čhib e elementjenca nacionalno kulturake vaš anglune klasake*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Leković Biljana *et al.* (2020a). *Muzička kultura, udžbenik za 7. razred*. Beograd, Klett.

Leković Biljana *et al.* (2020b). *Muzička kultura, udžbenik za 8. razred*. Beograd, Klett.

Paladin Aleksandar & Bokan M. Dragana (2020a). *Muzička kultura 7, udžbenik za sedmi razred*. Beograd, Novi Logos.

Paladin Aleksandar & Bokan M. Dragana (2020b). *Muzička kultura 8, udžbenik za osmi razred*. Beograd, Novi Logos.

Sitographie

Blanchet Philippe (2012). « Contextualisation didactique » : De quoi parle-t-on ? *Le français à l'université. Bulletin des départements de français dans le monde* [En ligne], 14-02. Consulté 9 janvier 2023 à l'adresse <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833>.

Catalogue des programmes de formations continues du système éducatif serbe. Consulté 2 octobre 2023 à l'adresse <https://urlz.fr/nQLB>.

Centre d'éducation des Roms et des communautés ethniques (Centar za edukaciju Roma i etničkih zajednica - CEREZ). Consulté 14 mars 2018, à l'adresse <http://www.cerez.org.rs/author/lidija/>.

Centre d'études historiques et de dialogue (Centar za istorijske studije i dijalog - CISiD). Consulté 20 juillet 2023, à l'adresse <https://internetbilten.com/centar-za-istorijske-studije-i-dijalog.html>.

Conseil national de la minorité rom (Romski Nacionalni Savet) Consulté 15 février 2021, à l'adresse <https://romskinacionalnisavet.org.rs/>.

Morin Edgar (1994). Sur l'interdisciplinarité. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires* [En ligne], 2. Consulté 10 juillet 2023 à l'adresse <https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2.php>.

Moumami Akhesa (2020). De l'usage du "je" dans l'écriture scientifique [Billet scientifique]. *Rêves de laïcité*. Consulté 25 juillet 2023, à l'adresse <https://laicites.hypotheses.org/430>.

Recensement de la population en Serbie en 2022. Consulté 18 septembre 2023 à l'adresse <https://urlz.fr/nDHZ>.

Roma Inclusion Index 2015. Consulté le 5 septembre 2023 à l'adresse <https://urlz.fr/o1CY>.

Sonal : logiciel de retranscription. Consulté 15 février 2019, à l'adresse <https://urlz.fr/mIZW>.

Spaëth Valérie & Khaleefa Amal (2019). *Apprendre et enseigner les langues en milieux sensibles : Enjeux, modalités et pratiques plurilingues* [Argumentaire de la journée d'études]. Université Sorbonne Nouvelle. Consulté 17 mai 2023, à l'adresse <https://urlz.fr/o0C2>.

LSV : *Jezik društvene sredine vraćen u škole* [Article de presse]. JMU Radio-televizija Vojvodine. Consulté 24 mars 2021, à l'adresse https://rtv.rs/sr_lat/vojvodina/lsv-jezik-drustvene-sredine-vracen-u-skole_818884.html.

Supports visuels et audios

Kontekst : Romski jezik u obrazovnom sistemu (2018) [Émission]. Consulté 20 septembre 2020 à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=LYiSyYmjcoo>.

Kristeva Julia (2014). *L'amour de l'autre langue* [Communication]. Sommet du livre à la BNF. Consulté 7 février 2022, à l'adresse <http://www.kristeva.fr/la-traduction-langue-de-l-europe.html>.

L'Amélioration du statut des Roms par le fait d'être plus informé sur l'évolution et l'expansion de la langue romani – partie 1 (Unapređenje statusa Roma kroz porast informisanosti o razvoju i raširenosti romskog jezika - deo 1) (2019) [Émission]. Consulté 3 mai 2021 à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=II-1XDWEAww>.

Moro Marie Rose (2014). *Passer d'une langue à l'autre, le cas des enfants migrants*. Consulté 7 février 2022 à l'adresse <https://urlz.fr/obRP>.

Index des notions

A

altérité linguistique, 258, 270, 272, 274

analyse

—des manuels, 184, 186, 187, 188

—du discours, 242

—horizontale, 238, 239

—thématique, 241

—verticale, 238, 239

anthropographie/anthropographique, 198,

démarche (approche)—, 199, 200

posture—, 199

attitudes, 87, 88, 89

—de loyauté linguistique, 66, 257

autonomie culturelle, 143, 144

B

Basic Interpersonal Communication Skills (BICS), 302

C

capital

—culturel, 312, 313

—linguistique, 313

Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), 302

conseil national, 143, 144, 145, 146

—de la minorité rom (CNMR), 144, 145, 146, 154, 155

construction

—identitaire, 253, 254

—nationale, 162, 163

contexte, 58, 59, 60

contextualisation, 59, 60, 61

didactique—, 60, 61

D

démarche/approche

—analytique, 238, 239, 240, 241

—de contextualisation, 59,

—de standardisation, 167, 168, 169, 171, 173, 174

—d'historicisation, 61, 62

—empirico-inductive, 55, 56, 199

—phénoménologique, 54, 55, 99

dessin(s) réflexif(s), 205, 206, 225, 226, 241, 242

différenciation, 254, 259

—communautaire, 253, 272, 273, 274

—confessionnelle, 253, 275, 276

—langagière, 253, 256, 259

diglossie / diglossique, 90, 291

E

enseignement-apprentissage, 43

entretien, 203, 204

épistémologie, 54, 68

espace

—scolaire, 349, 366

—translinguistique, 363, 364

État-nation, 164

éthique, 69, 70, 73, 74

étrangeté, 267, 288, 294

F

fracture

—linguistique, 123, 124

—sociale, 123, 124

G

glottophobie, 92, 93, 352, 353

glottopolitique(s), 94, 95, 98

micro-actes—, 95, 99, 365

agents—, 95, 99

H

historicisation, 61, 62

historicité, 38, 60, 91, 92, 256, 397, 402

I

identité, 254
 —collective, 162, 163, 164
 —nationale, 175, 176
 —rom, 162, 163
 Idéologie(s), 62, 90
 —des convictions, 162
 —du nationalisme linguistique, 162, 163
 —du purisme linguistique, 174, 175, 176
 —du standard, 178, 179, 180, 181, 182, 186, 307
 —linguistique(s), 90, 91, 92, 181
 imaginaire linguistique, 84, 85, 86
 intégration, 103, 107, 112, 122, 309
 interdisciplinarité, 52, 53

L

langue maternelle, 256, 257, 268, 314
 linguicisme, 93

M

marché linguistique, 309, 311
 marge, 129
 marginalisation, 129, 130, 131, 186, 216, 288, 289, 290, 291
 —spatiale, 130, 131
 micro-agressions linguistiques, 93, 94
 minorité nationale, 113, 114, 115, 117

N

narodi (peuples), 107, 108
 narodnosti (nationalités), 107, 108
 norme(s)
 —d'usage, 79, 84, 282
 —linguistique, 179
 —objectives, 79, 85
 —prescriptive/légitime/de référence, 78, 79, 180, 280, 282, 283, 285
 —subjectives, 85

O

observation participante, 201, 202, 203

P

paradigme
 —de la pensée complexe, 57
 —d'interdépendance, 63
 paysage linguistique, 355, 356, 357
 pluridisciplinarité, 53
 politique(s)
 —du nationalisme constitutionnel, 116
 —linguistique, 96, 97, 98, 110, 124
 —linguistiques pratiquées, 94, 95, 98, 99, 287, 289, 290, 291, 292, 293, 318, 346, 353, 354
 posture
 —responsable, 70, 71
 —éthique, 69, 71, 73, 74, 208
 —réflexive, 64, 65, 67, 68, 69
 pratiques de classe, 94, 95, 99
 pratiques langagières/linguistiques, 78, 79, 93, 97, 99, 180, 280, 283, 284, 285, 352, 361
 continuum des—, 283
 processus
 —de différenciation, 253, 254, 256, 259
 —de subjectivation, 254

R

rapport altéritaie, 255, 266, 272
 reconfiguration, 108, 109, 298, 310, 311, 315, 319
 reconnaissance
 —des droits, 111, 112, 113, 118, 119, 143, 308
 —des minorités, 107, 109, 110, 115, 133
 réflexivité, 64, 65, 67
 représentations
 —linguistiques, 82, 83, 84, 254, 276, 277, 278, 279, 280
 —sociales, 62, 81, 82, 83, 87, 88, 90
 romani
 —de l'école, 78, 79, 261, 262, 268, 282, 284
 —des élèves, 78, 261, 262, 284

—standard, 77, 78, 79, 161, 165, 168, 172, 173, 174,
181, 185, 186, 260, 274, 282, 284, 290

Roms, 41, 42, 114, 115

S

sociodidactique, 51

standardisation, 161, 164, 165, 168, 170, 171, 172, 178,
284

T

terrain

—de recherche, 200

—sensible, 215, 216

traduction, 73, 74, 75, 76, 77

transdisciplinarité, 53

translanguaging, 361

—pratiques de, 361, 363, 364

V

variation d'échelles, 63

variété, 86

—arli, 150, 177, 178

—gurbet, 177

Index des auteurs

A

Abdallah-Pretceille Martine	72
Abouzaid Myriam.....	36, 173, 270
Abric Jean-Claude	41, 80, 81, 82, 370
Acković Dragoljub	115
Adam Catherine.....	373
Aebischer Verena	90
Agier Michel.....	200, 201
Akkari Abdel	353
Aleksandrović Marija .	150, 154, 158, 172, 182, 392, 393, 395
Alén Garabato Carmen	95
Aléong Stanley	78, 179, 280
Allard Réal	123
Anderson Benedict	161, 164
Apostolović Marija.....	34, 71, 215
Arborio Anne-Marie.....	202
Argemí Aureli.....	308
Auger Nathalie.....	300, 360, 375, 376, 377, 378
Auzias Claire	163

B

Baggioni Daniel.....	163, 164
Baker Colin.....	33
Bakker Peter	167
Bašić Goran	35, 107, 111, 115, 150
Beacco Jean-Claude.....	35, 125
Begović Aleksandra.....	121
Beljinac Nikola.....	117
Bellon Sébastien	88
Bendahman Hossain	257
Bensa Alban	19, 20
Bergadaà Michelle.....	70
Berman Antoine.....	76
Bertucci Marie-Madeleine.....	64
Biarnès Jean.....	354
Billiez Jacqueline.....	81, 87, 88, 268

Blanchet Alain...41, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 64, 65, 78, 79, 92, 93, 95, 200, 202, 203, 204, 206, 236, 238, 353, 355, 370	
Blanchet Philippe ... 41, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 64, 65, 78, 79, 92, 93, 95, 200, 202, 203, 204, 206, 236, 238, 353, 355, 370	
Bonacina-Pugh Florence	98, 99
Bordigoni Marc	41
Boretzky Norbert.....	176
Boudreau Annette.....	36, 41, 92
Bouillon Florence.....	215
Bourdieu Pierre	68, 77, 231, 309, 312
Boyer Henri	35, 83, 88, 89, 90, 95, 96, 162, 166, 291, 393
Brohy Claudine	355
Busch Brigitta.....	361
Byram Michael.....	35

C

Calvet Louis-Jean.....	64, 65, 83, 84, 96, 97, 123, 153
Canagarajah Suresh	361
Canut Cécile	38, 41, 42, 78, 79, 86, 87, 163, 180, 198, 199, 202, 216, 260, 261, 262, 275, 284, 289
Castellotti Véronique.....	81, 204, 205, 276
Cavalli Marisa	253
Cefaï Daniel	198, 199
Certeau de Michel	69
Chamboredon Hélène	231
Chardenet Patrick	59
Chesneaux Jean	61
Chiss Jean-Louis	41, 61, 90, 91, 92, 103
Cirković Svetlana	174, 176, 177
Claudiel Chantal	76
Collier P. Virginia	302
Copans Jean.....	201
Costa James.....	90, 91, 253
Coste Daniel	253, 370, 371
Courthiade Marcel .	41, 42, 155, 158, 161, 162, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 244, 262, 274

Crépon Marc..... 21, 66, 164, 256, 267, 268, 360, 363
 Crnjanski Katarina..... 111
 Cummins Jim..... 300, 302, 303, 309, 315, 360, 375
 Cuq Jean-Pierre 43

D

Dabène Louise 81, 298, 359
 Darbellay Frédéric 53
 De Mattia-Viviès Monique 256
 Delmotte Florence 62
 Deprez Christine 96
 Dérens Jean-Arnault 107, 111
 Derivry-Plard Martine (2006)..... 52, 393
 Djordjevic Ksenija..... 107, 110, 111, 127
 Djurić Ljiljana 110, 124, 155, 157, 158, 161, 163, 164,
 171, 172, 173, 174, 244, 392
 Djurić Rajko 110, 124, 155, 157, 158, 161, 163, 164, 171,
 172, 173, 174, 244, 392
 Doise Willem..... 81
 Dubois Chloé..... 94, 108, 119
 Dubois Vincent..... 94, 108, 119
 Duchêne Alexandre 92, 115
 Duchesne Sophie 229

E

Elias Norbert..... 57, 63

F

Fagnoni Édith 129
 Ferguson Charles Albert..... 165
 Filipović Jelena..... 35, 183
 Foucault Michel..... 79
 Fournier Pierre..... 202

G

Gadet Françoise 36, 179
 Gagné Gilles 183
 Gal Susan..... 91, 253, 254, 259, 294
 García Ofelia 134, 361
 Garde Paul 108

Garneau Stéphanie..... 59
 Garo Morgan 160
 Geeraerts Dirk 161, 162
 Ghasarian Christian 33, 64
 Gila-Kochanowski de Vania 167, 168
 Girard-Virasolvit Hélène 254
 Glaser Barney G. 58
 Glasman Dominique..... 317
 Godard Barbara 76
 Gohard-Radenkovic Aline..... 353
 Gonzalez Marc 277
 Gotman Anne 203, 204, 236, 238
 Grosjean François..... 359
 Guerin Emmanuelle..... 78
 Guespin Louis 41, 94, 95
 Guigue Michèle 198, 199
 Guimelli Christian 88

H

Haegel Florence..... 229
 Halwach W. Dieter 194
 Hancock Ian 168, 175
 Hartog François 61
 Haugen Einar Ingvald..... 165
 Heller Monica..... 51, 70
 Hélot Christine 314, 360, 365
 Hobé Alain 42
 Houdebine Anne-Marie..... 84, 85, 86, 393
 Hrvatić Neven 132
 Humboldt Von Wilhelm..... 62, 163
 Huver Emmanuelle..... 64, 65

I

Irvine Judith T. 91, 253, 254, 259, 294

J

Jablonka Ivan 19
 Jaffe Alexandra 91, 162
 Jakšić Božidar 115, 150
 Janjić Dušan 110, 111
 Jodelet Denise 41, 80, 81, 82

Jovanović A. Milan	116
Jović Dejan	108
Julien Marie-Pierre	254

K

Kakouch Sabira	42
Kaufmann Jean-Claude.....	69, 245
Kerbrat-Orecchioni Catherine	242
Khaleefa Amal.....	6, 204, 215, 241
Knecht Pierre.....	36, 77
Koko Ljuan... 37, 154, 157, 158, 160, 161, 162, 173, 174, 177, 178, 184, 185, 186, 187, 244, 257, 292, 334, 392	
Kristeva Julia.....	256
Kroskrity Paul.....	41, 91
Kurtović Rejhan.....	104

L

Lafontaine Dominique.....	87
Lahire Bernard.....	58, 59, 313, 334, 335
Landry Rodrigue.....	123, 143
Lapov Zoran	177
Leblanc Raymond.....	36
Lecharpentier Coralie	164
Leconte Fabienne.....	204, 206
Lendák Imre	123
Lendák-Kabók Karolina	123
Leroy Delphine.....	74
Liebich André.....	115
Lin Angel M.Y.	361
Lipiansky Edmond-Marc.....	90
Lošonc Alpar	111
Lüdi Georges	89, 355
Lukić D. Radomir	108

M

Marcellesi Jean-Baptiste.....	41, 95, 173
Mary Latisha.....	98
Matheu Nathalie	376
Matras Yaron..... 152, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 176, 392	
Mazalto Maurice.....	349

Melman Charles	256
Millet Agnès.....	87, 88
Milroy James	91
Mirić Mirjana	174, 177
Moliner Pascal.....	82, 87, 88
Molinié Muriel	225
Mondada Lorenza.....	74
Moore Danièle.....	80, 81, 87, 204, 205, 276, 298
Morar Cristina	117
Morin Edgar	37, 52, 53, 56, 57, 239
Moro Marie Rose	256
Morrisette Joëlle	197
Moscovici Serge.....	81
Moummi Akhesa	19
Mucchielli Alex.....	55

N

Narcy-Combes Jean-Paul	54
Nicolescu Basarab	52, 53
Nonnon Elisabeth	291

O

Oger Claire	103
Olivera Martin.....	42
Olivier de Sardan Jean-Pierre.....	68, 201, 202, 203, 207, 226, 227, 231
Ošmjanski Vera.....	124
Otheguy Ricardo	361

P

Paillé Pierre	223
Paltrinieri Luca.....	349
Passeggi Maria	204
Pejnović Svetlana	33, 34, 35, 112, 151
Perregaux Christiane	204
Perrot Marie-Ève.....	36
Petitjean Cécile.....	41, 83, 89
Petrović Tanja	135, 181
Py Bernard.....	83, 89

R

Ragaru Nadège	109
Ramos Elsa	204, 221, 226, 236, 238, 240
Raoul Bruno	200
Razafi / Razafimandimbimanana Elatiana	71, 73, 93, 206, 353
Rebourcet Séverine.....	79
Revel Jacques	57, 59, 63
Rey Alain.....	78, 79, 84
Ricœur Paul	61, 63, 69, 70, 73, 76, 254
Rioux Liliane.....	130
Rispail Marielle	51, 82
Robillard de Didier.....	64, 65
Rouquette Michel-Louis.....	90

S

Sabatier Cécile.....	366
Savoie-Zajc Lorraine	70
Scalbert Y. Clemence	175
Schieffelin Bambi B.	41, 91
Schütz Alfred.....	54, 55
Servantie Alain.....	112
Skiljan Dubravko.....	124
Skutnabb-Kangas Tove.....	93
Spaëth Valérie	51, 52, 54, 61, 62, 64, 65, 72, 80, 81, 209, 215, 298, 372
Spolsky Bernard	97, 98
Stanković-Pejnović Vesna.....	117
Strauss Anselm L.....	58

T

Tafani Eric.....	88
Tellier Frédéric	54, 55
Tenser Anton	166
Tepšić Goran	136
Thomas Paul-Louis.....	75, 303
Thomas Wayne.....	75, 303
Tirard Aurore.....	166, 178, 392
Todorov Tzvetan	276, 294, 374
Tomc Sandra.....	98

Traverso Véronique.....	73, 74, 76
Tréguer-Felten Geneviève.....	76
Trentowski Bronislaw	164

V

Vargas Claude	283
Villa-Perez Valeria.....	98
Volle Rose-Marie	35, 79, 169, 284
Vuckovic Ina	93
Vučo Julijana.....	121
Vujačić Ilija	110, 111, 117
Vuletić Aleksandar	124

W

Wacalie Fabrice.....	93
Wei Li	363
Weinreich Uriel	66, 255, 257
Wharton Sylvie.....	377, 378
Woolard Kathryn Ann.....	41, 91, 92

Y

Young Andrea	35, 98, 360
--------------------	-------------

Table des cartes

CARTE 1 : LA SERBIE CENTRALE COMME CONTEXTE DE RECHERCHE, SOURCE : GOOGLE MAPS, 2023	37
CARTE 2 : LA POSITION GÉOGRAPHIQUE DE LA SERBIE, © GOOGLE MAPS, 2023	47
CARTE 3 : LES PAYS CONSTITUTIFS DE LA RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE SOCIALISTE DE YOUGOSLAVIE (1945-1992). SOURCE : HTTPS://TINYURL.COM/MW9TC6U2	106
CARTE 4 : ENSEIGNEMENT DU ROMANI PAR TERRITOIRES IMPLIQUÉS, SOURCE : GOOGLE MAPS, 2023.....	147
CARTE 5 : CLASSIFICATION DIALECTOLOGIQUE EN LANGUE ROMANI SELON YARON MATRAS (TIRARD, 2019, P. 33).....	166
CARTE 6 : RÉGION OÙ SE SITUE L'ÉCOLE, SOURCE : HTTPS://WWW.ATLAS-MONDE.NET/EUROPE/SERBIE/	213

Table des dessins

DESSIN 1 : EN CLASSE DE ROMANI, © ANITA, 2019.....	248
DESSIN 2 : J'APPRENDS L'ANGLAIS ET LE SUÉDOIS, © ELVIRA, 2019	323
DESSIN 3 : EN CLASSE DE ROMANI, © MIRVETA, 2019	327
DESSIN 4 : EN CLASSE D'ANGLAIS ET D'ALLEMAND, © DAJANA, 2019.....	328
DESSIN 5 : ALDIJANA EN TRAIN DE PARLER DIFFÉRENTES LANGUES, © ALDIJANA, 2019	335

Table des photos

PHOTO 1: ÉCOLE À BELGRADE, SOURCE : LE SITE DE L'ÉCOLE, 2022 (HTTPS://URLZ.FR/MS3F)	129
PHOTO 2: MANUELS DE ROMANI DE LA 1RE À LA 4E CLASSE, DJURIC R. ET KOKO LJ., 2018.	158
PHOTO 3 : MANUELS DE ROMANI DE LA 1RE À LA 4E CLASSE, DJURIC R. ET ALEKSANDROVIĆ, M., 2022, SOURCE : HTTPS://URLZ.FR/MVMQ	158
PHOTO 4 : MANUELS : DRABARUTNI. RROMANI ČHIB E ELEMNTJENCA NACIONALNO KULTURAKE VAŠ 3 KLASAKE, P. 35 DRABARUTNI. RROMANI ČHIB E ELEMNTJENCA NACIONALNO KULTURAKE VAŠ 4 KLASAKE, P. 72	188
PHOTO 5 : MANUEL <i>TASVINENGO LIL</i> , P. 4 ET 5.....	189
PHOTO 6: MANUEL <i>TASVINENGO LIL</i> , P. 47	189
PHOTO 7 : MANUEL <i>GRAFEMARI</i> , ENCADRÉ AVEC LES MOTS EN ROMANI EN LANGUES INDIENNES, P. 38.....	190
PHOTO 8 : GLOSSAIRE DU MANUEL DRABARUTNI. RROMANI ČHIB E ELEMENTJENCA NACIONALNO KULTURAKE VAŠ 3 KLASAKE, P. 107	191
PHOTO 9 : L'ENCADRÉ ORTHOGRAPHIQUE À LA FIN D'UNE LEÇON DANS LE MANUEL <i>DRABARUTNI. RROMANI ČHIB E ELEMNTJENCA NACIONALNO KULTURAKE VAŠ 4 KLASAKE</i> , P. 23	192
PHOTO 10 : SIGNALÉTIQUE DE L'ÉCOLE	356
PHOTO 11 : COULOIR DES ÉLÈVES EN 1RE ET EN 2E CLASSE	356
PHOTO 12 : SALLE DE CLASSE DES ÉLÈVES EN 2 ^E	357
PHOTO 13 : SALLE DE CLASSE DE ROMANI.....	357

Table des schémas et des tableaux²⁸⁰

SCHÉMA 1 : LE RAPPORT DE LA DLC AVEC D'AUTRES DISCIPLINES EN SHS (DERIVRY-PLARD, 2006)	52
SCHÉMA 2 : MODÉLISATION DE L'I.L. ET PRISE EN COMPTE DE L'ASPECT INTERACTIONNEL ENTRE LES NORMES (HOUEBINE, 2015, P. 18)	85
SCHÉMA 3 : ARTICULATION DES IMAGINAIRES SOCIOLINGUISTIQUES ET DES USAGES ET PRATIQUES SOCIOLINGUISTIQUES (BOYER, 1996, P. 16)	89
TABLEAU 7 : NOMBRE D'ÉLÈVES QUI ÉTUDIENT LE ROMANI AVEC DES ÉLÉMENTS DE CULTURE NATIONALE (ALEKSANDROVIĆ, 2021, P. 222)	154

²⁸⁰ Il importe de préciser ici que le tableau 7 est le seul tableau qui ne soit pas conçu par moi-même.

Table des productions

Cette table contient des ressources visuelles et textuelles élaborées par moi-même dans le but de synthétiser, d'exemplifier ou d'approfondir les données et les réflexions présentées dans le corps du texte. Il ne faut donc pas les confondre avec les données en état brut ou ressources réalisées par d'autres chercheurs.

Encadrés :

ENCADRÉ 1 : RÉFLEXIONS : FRAGILITÉ ET MARGINALITÉ DE LA MATIÈRE « LA LANGUE ROMANI AVEC DES ÉLÉMENTS DE CULTURE NATIONALE ».....	131
ENCADRÉ 2 : VARIÉTÉS ROMANI EN SERBIE : QUELQUES REPÈRES.....	178
ENCADRÉ 3 : DÉFINITION DE MON TERRAIN DE RECHERCHE	200
ENCADRÉ 4 : CONSIGNE DES DESSINS RÉFLEXIFS	206
ENCADRÉ 5 : RÉFLEXIONS : UN TERRAIN SENSIBLE	216
ENCADRÉ 6 : ORGANISATION D'UNE JOURNÉE À L'ÉCOLE	230
ENCADRÉ 7 : CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE DE LA CLASSE DE ROMANI	253

Figures :

FIGURE 1 : PRÉSENTATION DES ACTEURS DE CETTE RECHERCHE	40
FIGURE 2 : FRISE CHRONOLOGIQUE DE LA CRÉATION DE LA RÉPUBLIQUE FÉDÉRATIVE POPULAIRE DE YOUGOSLAVIE À LA RÉPUBLIQUE DE SERBIE	105
FIGURE 3 : MINORITÉS NATIONALES EN SERBIE	114
FIGURE 4 : STATUT DES DISCIPLINES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (PREMIER CYCLE)	126
FIGURE 5 : RÉCAPITULATIF DES LOIS DESTINÉES AUX MINORITÉS NATIONALES	142
FIGURE 6 : ORGANISATION INTERNE DU CNMR	144
FIGURE 7 : LES MOMENTS CLÉS DE L'ENSEIGNEMENT DU ROMANI EN SERBIE.....	159
FIGURE 8 : DÉMARCHE ANTHROPOGRAPHIQUE	201
FIGURE 9 : DIVERSITÉ DES STATUTS DES INTERLOCUTEURS À L'ÉCOLE	207
FIGURE 10 : CONSTITUTION DU CORPUS.....	209
FIGURE 11 : DYNAMIQUE TEMPORELLE DE LA CONSTRUCTION DE MON TERRAIN DE RECHERCHE EN 2018.....	211
FIGURE 12 : CORPUS HYBRIDE DE LA PRÉSENTE RECHERCHE	237
FIGURE 13 : ANALYSE VERTICALE DU CORPUS	238
FIGURE 14 : LE PROCESSUS DE L'ANALYSE HORIZONTALE DU CORPUS.....	239
FIGURE 15 : DÉMARCHE ANALYTIQUE DES DESSINS RÉFLEXIFS	241
FIGURE 16 : UTILISATION DES LANGUES DANS DIFFÉRENTS LIEUX DE L'ÉCOLE	349
FIGURE 17 : LE PAYSAGE LINGUISTIQUE DE L'ÉCOLE	355

Tableaux :

TABLEAU 1 : CONVENTIONS DE RETRANSCRIPTION	26
TABLEAU 2 : GUIDE DE PRONONCIATION DU SERBE	27
TABLEAU 3 : USAGE DE DIFFÉRENTS ROMANIS DANS CETTE ÉTUDE	79
TABLEAU 4 : ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (ÉCOLE PRIMAIRE) EN SERBIE COMPARÉ AU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS (ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE + COLLÈGE) PAR CYCLE D'ENSEIGNEMENT	120
TABLEAU 5 : LA PART CONSACRÉE CHAQUE SEMAINE À L'ENSEIGNEMENT DU SNLM, DE LA LM ET DES LE	122
TABLEAU 6 : PRÉSENTATION DES INTELLECTUELS ROMS EN SERBIE	149
TABLEAU 8 : NOMBRE DE COURS OBSERVÉS PAR NIVEAU SCOLAIRE EN 2018/2019.....	219
TABLEAU 9 : RÉCAPITULATIF DES ENTRETIENS EXPLORATOIRES	221
TABLEAU 10 : LES COURS OBSERVÉS PAR NIVEAU SCOLAIRE	225
TABLEAU 11 : LES PROFILS DES PROFESSEURES DES ÉCOLES ET DE L'ENSEIGNANTE DE ROMANI	228
TABLEAU 12 : DISPOSITIF DE RECHERCHE AVEC LES ÉLÈVES	228
TABLEAU 13 : ILLUSTRATION DE LA DÉMARCHE DE L'ANALYSE HORIZONTALE	240
TABLEAU 14 : RÉCAPITULATIF DES DONNÉES EXPLOITÉES DANS CETTE RECHERCHE.....	244
TABLEAU 15 : REPRÉSENTATIONS EXTERNES ET INTERNES DU ROMANI	286

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	5
RÉSUMÉ	9
ABSTRACT	11
REZIME	13
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	15
LISTE DES ABRÉVIATIONS PERSONNELLES	16
AVERTISSEMENT SUR LES VOIX (PLURILINGUES) DE LA PRÉSENTE RECHERCHE	19
CONVENTIONS DE RETRANSCRIPTION ET GUIDE DE PRONONCIATION DU SERBE	25
SOMMAIRE	29
INTRODUCTION GÉNÉRALE	33
PREMIÈRE PARTIE : ANCRAGES CONCEPTUEL, ÉPISTÉMOLOGIQUE, CONTEXTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	47
CHAPITRE 1 : BOUSSOLE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET CONCEPTUELLE DE LA PRÉSENTE RECHERCHE	51
1. Quel intérêt d’adopter une approche interdisciplinaire pour réaliser cette recherche ?.....	51
1.1. Ma boussole épistémologique	54
1.2. Le tissage de l’approche phénoménologique et empirico-inductive qualitative	54
1.3. Paradigme de la pensée complexe au cœur du phénomène étudié	56
1.3.1. Contextualiser pour comprendre le phénomène étudié	58
1.3.2. Historiciser pour comprendre le phénomène étudié	61
1.3.3. Faire varier les échelles pour comprendre le phénomène étudié.....	63
1.4. Réflexivité : gage de scientificité et de qualité	64
1.4.1. Historicisation de mon parcours.....	65
1.4.2. Questionner mes représentations.....	67
1.4.3. Réflexivité et posture d’artisan intellectuel.....	68
1.5. Quelle posture éthique pour cette recherche ?.....	69
1.5.1. Assumer la responsabilité de chercheuse	70
1.5.2. Être transparente et disponible à l’égard de/pour mes interlocuteurs.....	72
1.5.3. Limites compensatoires.....	73
1.5.4. Éthique et traduction du corpus.....	73

2. Ma boussole conceptuelle	77
2.1. Éclairages sur les facettes conceptuelles du romani dans cette recherche.....	77
2.1.1. Le romani standard (ou de l'école) et le romani des élèves.....	77
2.1.2. La norme et les pratiques langagières.....	78
2.2. La pertinence et les contours de la notion de représentation dans cette recherche.....	80
2.2.1. Imaginaire linguistique et représentation linguistique : des synonymes ?	84
2.2.2. Attitudes : une composante des représentations	87
2.2.3. Recourir aux idéologies (linguistiques) pour comprendre le phénomène étudié	90
2.2.4. Convoquer la notion de glottophobie pour comprendre le phénomène étudié.....	92
2.3. Étudier les pratiques de classe au prisme des micro-actes glottopolitiques et des politiques linguistiques pratiquées.....	94
2.3.1. Glottopolitique : les agents et les pratiques sociales	94
2.3.2. Politique linguistique à l'échelle nano : choix linguistiques dans les pratiques	96
CHAPITRE 2 : LES POLITIQUES MINORITAIRES, LINGUISTIQUES ET ÉDUCATIVES : QUELS SOUBASSEMENTS IDÉOLOGIQUES POUR L'INTÉGRATION DES MINORITÉS NATIONALES EN SERBIE ?	
1. La reconnaissance politique des minorités nationales en Serbie	104
1.1. Émergence de nouvelles politiques d'intégration minoritaire et institutionnalisation de la minorité rom	104
1.2. Les années 1990 : reconfiguration de la catégorie des minorités et leur reconnaissance entre la théorie et la pratique.....	108
1.3. La chute du régime autoritaire : un renouveau des politiques minoritaires et le statut officiel des Roms comme minorité nationale	111
1.4. Les nouvelles politiques et intégration des minorités en Serbie : quels soubassements idéologiques ?.....	115
1.4.1. République de Serbie : État du peuple serbe	115
1.4.2. Les minorités : une question à part, une question de tolérance	117
2. Les politiques linguistiques et éducatives et la reconnaissance des minorités nationales en Serbie	119
2.1. Les langues minoritaires dans l'éducation et la reconnaissance des particularités des minorités nationales	121
2.1.1. Enseignement dans les langues minoritaires : vers une fracture linguistique et sociale	121
2.1.2. Le statut et la position minorée de « langue maternelle avec des éléments de culture nationale » dans le système éducatif	125

2.2. La présence de l'Autre dans le système éducatif.....	131
2.2.1. Éducation en langues minoritaires : vers l'interculturalité.....	132
2.2.2. Éducation en langue serbe : tendances ethnocentriques ?.....	133
CHAPITRE 3 : LE CNMR ET SA POLITIQUE À L'ÉGARD DE L'ENSEIGNEMENT DU ROMANI STANDARD	
À L'ÉCOLE	141
1. Le CNMR : un acteur majeur des politiques linguistiques et éducatives du romani.....	141
1.1. Le CNMR : une institution en charge de l'autonomie culturelle de la minorité rom.....	142
1.2. Les missions du CNMR : un acteur important dans l'élaboration des politiques à l'égard de l'enseignement du romani.....	144
2. Mise en route de l'enseignement du romani en Serbie centrale.....	146
2.1. L'enseignement du romani avant l'émergence du CNMR : une politique du bas vers le haut.....	150
2.2. Le CNMR et la mise en place de l'enseignement du romani en Serbie centrale	153
2.2.1. Pour une formation des enseignants de romani	155
2.2.2. Publication des premiers manuels en romani standard	157
3. Les idéologies linguistiques et les orientations politiques du CNMR : vers l'exclusion des parlars	160
3.1. L'enjeu de l'identité nationale	160
3.1.1. Le romani : essence de la nation et de l'identité nationale.....	161
3.1.2. La standardisation du romani en Serbie : traces de l'idéologie du purisme linguistique	165
3.2. Le romani, l'idéologie du standard et l'école.....	178
3.2.1. Le romani standard : une norme, une langue correcte	178
3.2.2. Le romani standard et l'école	180
4. Les politiques linguistiques éducatives du CNMR exprimées dans le plan et le programme et les manuels de romani : quelle approche de la variété ?.....	184
4.1. Le rapport du romani standard avec ses variétés dans le plan et le programme d'enseignement	184
4.2. Vers l'exclusion de la variation dans les manuels	186
CHAPITRE 4 : ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES ET EXPÉRIENCE VÉCUE EN CONTEXTE	
D'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE MINORITAIRE	197
1. L'apport de la démarche anthropologique et des méthodes mixtes pour cette recherche	197
1.1. L'observation participante : définition et pertinence pour ma recherche	201
1.2. L'entretien compréhensif comme outil complémentaire de la co-construction des données.....	203

1.3. Le dessin réflexif : un outil complémentaire aux entretiens de groupes.....	204
1.4. Des données « contribuables » pour enrichir le corpus principal.....	206
2. La constitution progressive du corpus	208
2.1. La première phase du travail sur le terrain : une phase exploratoire incertaine.....	209
2.1.1. La construction du terrain à l'épreuve des obstacles	210
2.1.2. Les observations de classe : entre négociation, posture et démarche méthodologique	216
2.1.3. Les entretiens exploratoires : entre négociation, posture et démarche méthodologique	220
2.2. La deuxième phase : un travail de terrain approfondi et fluide.....	222
2.2.1. La phase préparatoire du deuxième terrain : février – août 2019	223
2.2.2. Nouvelles observations de classe : quelques changements organisationnels	224
2.2.3. La mise en place des dessins réflexifs et des entretiens avec les élèves et les enseignants ..	225
2.2.4. Déroulement de la recherche avec les élèves : réalisation des dessins et échanges en groupe	230
2.2.5. Interaction entre chercheuse et acteurs de recherche	231
2.2.6. Quelle(s) langue(s) pour échanger avec les élèves ?	233
3. Une démarche analytique à deux niveaux pour interpréter le corpus	235
3.1. Le principe vertical de l'analyse : première étape	238
3.2. Le principe horizontal de l'analyse : deuxième niveau	239
3.3. Les dessins : une analyse thématique en lien avec les entretiens de groupe.....	241
3.4. Les outils de l'analyse du discours pour affiner l'interprétation du corpus.....	242
3.5. Récapitulatif des données exploitées dans cette recherche.....	242
DEUXIÈME PARTIE : LES VOIX ET LES PRATIQUES DES ACTEURS ÉDUCATIFS SUR LE ROMANI, SON	
ENSEIGNEMENT ET SON APPRENTISSAGE	248
CHAPITRE 5 : RAPPORTS ALTÉRITAIRE, CONFLICTUEL ET MARGINALISANT À L'ÉGARD DU ROMANI	
DE L'ÉCOLE	252
1. Rapport altéritaire des élèves au romani de l'école : différenciations	
langagières/linguistiques, communautaires et confessionnelles.....	253
1.1. Le romani de l'école : une autre manière de parler.....	255
1.1.1. « Ce n'est pas bon pour nous » : attitude de loyauté linguistique	255
1.1.2. « Nous, on parle quelque chose comme serbe » - « Eux, ils parlent un vrai romani »	258
1.1.3. Un lexique différent	264

1.2. Le romani de l'école et l'étrangeté	266
1.2.1. « Ce n'est pas notre langue »	267
1.2.2. « Nous on ne comprend pas le gurbet et ne savons pas le parler »	270
1.3. Romani de l'école et appartenances	272
1.3.1. Différenciation communautaire	272
1.3.2. Différenciation confessionnelle	274
2. Quelles sont les images du romani de l'école ?	276
2.1. Le romani de l'école : des perceptions dévalorisantes	276
2.2. Le romani de l'école : un rapport ambivalent	279
3. Les tensions entre romani de l'école et romani des élèves en classe	280
3.1. Le rapport pragmatique des élèves au langage	281
3.2. Les élèves et le continuum des pratiques langagières	283
3.3. Les parents roms et le romani de référence	284
4. Politiques pratiquées en classe : de la marginalisation vers l'exclusion du romani de l'école	287
4.1. Marginalisation du romani de l'école en classe	288
4.2. Privilégier la forme correcte au tableau	291
4.3. Exclusion du romani de l'école en classe	292
CHAPITRE 6 : CONTESTATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE DU ROMANI	298
1. Des représentations de l'enseignement et de l'apprentissage du romani à la reconfiguration de la classe de romani	298
1.1. Enseigner le romani à l'école : « c'est une bonne idée, mais... »	299
1.2. À quoi bon le romani ? La priorité, c'est le serbe	303
1.2.1. Le romani : une obligation et une perte du temps	303
1.2.2. Priorité accordée à l'apprentissage du serbe	305
1.3. Acceptation du romani à l'école : oui, mais sous quelles conditions ?	309
1.4. L'apprentissage du romani : un facteur perturbateur du travail des professeurs des écoles	314
1.5. Les politiques pratiquées en classe de romani : en faveur de l'expression « correcte » et de l'alphabétisation en serbe	315
2. Les élèves et l'apprentissage du romani : une certaine réticence	320
2.1. C'est difficile, on ne comprend pas, on n'aime pas	320

2.2. Une envie d'apprendre le romani de l'école pour satisfaire ses besoins scolaires et communicatifs : pragmatisme à l'œuvre.....	329
2.3. « On n'apprend pas le romani, on le sait »	332
3. La classe de romani : élèves et activités préférées	335
3.1. Cours de langue maternelle ou activités artistiques, musicales et sportives ?.....	336
3.2. Le cours de romani : remédiation à la lecture et l'écriture en serbe et aide aux devoirs.....	338
3.3. Le romani des élèves comme langue vernaculaire en classe.....	343
CHAPITRE 7 : SYMBOLIQUE DES LIEUX ET DES LANGUES DANS L'ESPACE SCOLAIRE : QUELLE PLACE POUR LE ROMANI ET LES ÉLÈVES À L'ÉCOLE ?	349
1. Lieux dédiés aux apprentissages des savoirs : approche coercitive à l'égard du romani et comportements glottophobes	350
1.1. Incompréhension du romani par les professeures des écoles.....	350
1.2. En Serbie, il faut parler serbe.....	352
1.3. Le paysage unilingue de l'école	354
1.4. Enjeux d'intégration.....	359
2. Valorisation du romani et du répertoire langagier des élèves.....	360
2.1. Classe de romani : lieu de valorisation du répertoire langagier des élèves.....	360
2.2. Autorisation de l'usage du romani en classe par la professeure des écoles.....	364
3. Lieux périphériques : zones d'intersection linguistique.....	365
3.1. La classe d'EPS : lieu d'autorisation de parler romani	365
3.2. Les lieux échappant à l'interdit.....	366
CONCLURE ET OUVRIR UNE RÉFLEXION DIDACTIQUE	369
BIBLIOGRAPHIE	380
INDEX DES NOTIONS	416
INDEX DES AUTEURS	420
TABLE DES CARTES	425
TABLE DES DESSINS	425
TABLE DES PHOTOS.....	425
TABLE DES SCHÉMAS ET DES TABLEAUX	426
TABLE DES PRODUCTIONS.....	427
TABLE DES MATIÈRES.....	429

L'enseignement et l'apprentissage du romani en Serbie : entre politiques linguistiques, représentations des acteurs éducatifs et pratiques de classe

En s'inscrivant dans une démarche phénoménologique et empirico-inductive, tout en accordant une place à la pensée complexe, cette thèse met au cœur de son étude le rapport des acteurs éducatifs au romani, à son enseignement et à son apprentissage dans le contexte serbe. Son objectif est de comprendre la reconfiguration des politiques linguistiques officielles en classe de romani. Ainsi, deux échelles d'analyse sont articulées : macro (étatique) et micro (école). À partir d'une étude des documents officiels, l'analyse macro retrace l'évolution des politiques (minoritaires, linguistiques et éducatives) en identifiant les enjeux idéologiques motivant l'enseignement du romani standard en Serbie. L'échelle micro, quant à elle, se focalise sur les positionnements des acteurs éducatifs à travers l'étude microsociologique d'entretiens, d'interactions et de pratiques de classe. Dans cette perspective, la thèse explore le rapport altéritaire et conflictuel des élèves au romani standard, les représentations plutôt dévalorisantes sur cette langue et l'attitude réticente vis-à-vis son apprentissage. Elle met ainsi en lumière l'incidence d'un tel positionnement sur les politiques adoptées par l'enseignante de romani en classe. Elle étudie également les représentations de l'enseignement du romani à l'école, par les professeurs des écoles et les parents, et leur impact sur la transformation de la classe de romani en faveur de l'enseignement du serbe. Cette étude débouche sur la mise en évidence du renversement des politiques officielles qui s'opère lorsqu'elles se trouvent en contact avec les acteurs éducatifs qui se retrouvent alors agents glottopolitiques.

Mots clés : Serbie, minorité rom, politiques linguistiques officielles, enseignement et apprentissage du romani, politiques linguistiques pratiquées, représentations, idéologies linguistiques

Teaching and Learning of the Romani Language in Serbia: Between Language Policies, Educators' Representations, and Teaching Practices

With a focus on the phenomenological and empirical-inductive approach, giving significance to complex thought, this doctoral dissertation places at the core of its research the relationship of educational actors towards the Romani language, as well as its teaching and learning in Serbia. Its objective is to comprehend the reconfiguration of official language policies in Romani language classes. Accordingly, two levels of analysis are articulated: macro (state-level) and micro (school-level). Through an examination of official documents, the macro analysis traces the evolution of minority, linguistic, and educational policies, identifying the ideological motivations behind the teaching of standard Romani in Serbia. The micro level focuses on the attitudes of educational actors through microsociological analysis of interviews, interactions, and classroom practices. In this context, the doctoral dissertation examines the students' sense of alterity and their conflicting relationship with the standard Romani language, along with pejorative perceptions and disinterest in learning it. It analyses the influence of such attitudes on the policy that the Romani language teacher practices in the classroom. Additionally, it investigates how teachers and parents perceive the teaching of the Romani language in schools, as well as their influence on the transformation of Romani teaching in favour of Serbian language instruction. This study reveals the reconfiguration of official language policies in connection with the perceptions and practices of educational actors, who thus become agents of glottopolitics.

Keywords: Serbia, Romani minority, official language policies, teaching and learning of the Romani language, language policies in practice, language representations, language ideologies.

Université Sorbonne Nouvelle
ED 622 : Langage et Langues
EA 2288 Didactique des langues, des textes et des cultures
4, rue des Irlandais – 75005 Paris