



La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs : enseignement à distance et suivi pédagogique

Séminaire européen d'enseignants
Aix-en-Provence, France, 10-13 décembre 1990

Rapport

Conseil de la coopération culturelle
Système de bourses pour enseignants



Strasbourg, le 28 juin 1991

DECS/EGT (90)47

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE

SYSTEME DE BOURSES DU CDCC POUR ENSEIGNANTS

Séminaire européen

La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs : enseignement à distance et suivi pédagogique

10 - 13 décembre 1990

Aix-en-Provence - Académie de Marseille - France

Rapport établi par

M. Jean-Pierre Liégeois

**Centre de recherches tsiganes
Unité de formation et de recherches de Sciences Sociales
Université René Descartes - Paris**

Table des matières

I - Introduction.....	1
II - Présentation du séminaire	
Jean-Pierre Liégeois.....	2
III - Conférences	
1 - L'expérience du Département des Bouches-du-Rhône	
Jean-Marc Janain	10
2 - Eléments d'analyse de la situation au Royaume-Uni	
A. Le service de la Région des West-Midlands - Mike Baldwin	12
B. Le suivi pédagogique : une initiative pour faciliter le transfert des dossiers scolaires - Margaret Wood	14
C. L'avenir de l'enseignement des enfants voyageurs à Ealing, un début de réponse - Bob Carvell	15
3 - Le Centre National d'Enseignement à Distance - CNED	
Jean-Christian Plessis	18
4 - L'enseignement aux élèves tsiganes. Points de vue d'Europe orientale : la Hongrie - Tibor Derdák	21
5 - L'enseignement à distance et les multimedia - L'expérience de l'OPTÉ	
Guy Gouardères	22
6 - La situation des Rom en Tchécoslovaquie	
Stanislav Zeman et Ondrej Gina	28
IV - Conclusions des groupes de travail	
Groupe 1	31
Groupe 2	33
Groupe 3	34
Groupe 4	35
Annexes	
1 - Fiche documentaire de base	37
2 - Programme du séminaire	38
3 - Liste des participants.....	40

I Introduction

Du 10 au 13 décembre 1990 s'est tenu à Aix-en-Provence (Académie de Marseille - France) à l'Ecole normale du département des Bouches-du-Rhône, le quatrième séminaire du Conseil de l'Europe concernant la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs. Les séminaires précédents avaient eu lieu en 1983 et 1987 à Donaueschingen (République fédérale d'Allemagne) et en 1989 à Benidorm (province d'Alicante - Communauté de Valence - Espagne).

La Direction des Ecoles du Ministère français de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, avec la Direction des Affaires Générales, Internationales et de la Coopération du même Ministère ont eu la volonté d'organiser ce séminaire, proposé au Conseil de l'Europe dans le cadre du système de Bourses pour enseignants du Conseil de la Coopération culturelle. Ayant pour thème "La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs : enseignement à distance et suivi pédagogique, le séminaire a réuni environ 60 personnes, enseignants et autres personnels (formateurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs...) en provenance de 9 Etats : Belgique, Espagne, France, Hongrie, Irlande, Portugal, Royaume-Uni, Suisse, Tchécoslovaquie.

Chaque jour des séances plénières ont permis aux participants

- d'une part, à travers des exposés de spécialistes de l'enseignement à distance, de prendre connaissance des pratiques actuelles et des possibilités de développement pour les années à venir;
- d'autre part, à travers les exposés d'enseignants, autres personnels de l'Education et membres des communautés tsiganes, de mesurer l'importance mais aussi parfois les difficultés de l'usage des nouvelles techniques de l'information et de la communication (NTIC).

Des séances de travail en groupe, nombreuses, ont permis de prolonger les discussions amorcées lors des séances plénières, et ont donné à chaque participant l'occasion d'exposer sa propre expérience et ses attentes, de les analyser et d'en tirer des orientations utiles pour le présent et pour l'avenir. A la suite du séminaire, certains des participants ont maintenu des contacts et développent d'ores et déjà entre eux des projets d'usage des NTIC.

Le séminaire était ouvert par le représentant du Recteur de l'Académie d'Aix-Marseille, par Monsieur Caillaud, Inspecteur d'Académie du Département des Bouches-du-Rhône, et par Monsieur Janain, Inspecteur de l'Education nationale, responsable de l'organisation locale du séminaire. Lecture a été donnée d'un message d'encouragement de Maura Rolandi Ricci, chef de la Section de l'Education Scolaire et Extrascolaire du Conseil de l'Europe, après quoi le responsable du séminaire, Monsieur Jean-Pierre Liégeois, a présenté la rencontre, son contexte, ses objectifs et son importance. Ont également participé au séminaire Monsieur Lachapelle, représentant la Direction des Ecoles du ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, ainsi que Monsieur Gualdaroni, de la Direction des Lycées et Collèges.

Le rapport publié par le Conseil de l'Europe doit être d'un volume limité, et il est donc impossible de reprendre en totalité les contributions faites en séance plénière, et de rendre compte de la richesse des échanges entre les participants. La plupart des textes des conférences ici présentés sont des extraits ou des résumés, mais les synthèses des différents groupes de travail sont reproduites intégralement.

II Présentation du séminaire

Jean-Pierre Liégeois - Centre de recherches tsiganes - Paris

Avant de présenter la problématique de ces journées, je tiens à remercier les autorités académiques qui ont organisé notre accueil afin que nous puissions travailler dans de bonnes conditions.

Je tiens également à remercier tous ceux qui sont venus participer à ce séminaire, et parmi eux tout particulièrement les Tsiganes et Voyageurs : le cadre institutionnel (séminaire réservé aux personnels de l'Education, en France comme à l'étranger) ne leur permet guère de faire acte de candidature à travers l'administration, et je les remercie d'autant plus de venir participer aux travaux de ces journées.

Le nombre de ceux qui sont présents, le nombre encore plus important de ceux qui n'ont pas pu être invités, bien qu'ayant été candidats, prouve l'intérêt pour la thématique retenue et les attentes à son égard. Il en est de même pour les conférenciers : qu'on pense à l'Institut National de Recherche Pédagogique, au Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information, au réseau des Centres de documentation pédagogiques, à un mouvement pédagogique comme le mouvement Freinet, etc. qui tous ont développé une expérience dans le domaine de ce séminaire.

Il nous a fallu nous limiter. Le cadre institutionnel et les moyens ne nous permettaient pas de faire un colloque. Ce n'est nullement un regret : c'est un constat, pour souligner que nous devons pendant quatre jours travailler de façon approfondie dans une thématique précise, en groupes restreints, et que c'est aussi sans doute la meilleure formule, car nous devons pour l'enseignement à distance, en rapport avec la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs, défricher le terrain pour y voir plus clair, avant, peut-être, d'imaginer un colloque sur la question.

Le contexte

Pour que le travail de ces journées soit le *complément* d'autres actions, et n'en soit pas la répétition, et pour qu'il soit ouverture réaliste vers des actions futures, il convient de rappeler le contexte dans lequel il prend place. Je ferai très brièvement - donc schématiquement - ce rappel. Mais ceux qui sont présents, dont les candidatures ont été transmises par leurs administrations à partir des critères de compétence, d'expérience et d'implication, sont, je suppose, largement informés et ont lu notamment les documents de référence cités dans le texte de préparation.

Je dirai donc simplement que notre travail prend place dans un triple contexte :

- 1 - un contexte institutionnel;
- 2 - le contexte des séminaires déjà organisés dans le cadre du Conseil de l'Europe, concernant la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs;
- 3 - le contexte des travaux concernant l'enseignement à distance et le suivi pédagogique.

1 - Sur le premier point, ce séminaire, proposé par le ministère de l'Education nationale et mis en œuvre en France par trois partenaires (la Direction des Ecoles, la Direction des Affaires générales, Internationales et de Coopération, et les autorités académiques du Département qui nous accueille), fait partie du système de bourses du Conseil de la Coopération culturelle (CDCC) du Conseil de l'Europe. Il permet ainsi la rencontre de participants de divers Etats (9 Etats ici présents). Le Conseil de la Coopération culturelle réunit les Etats ayant signé la Convention culturelle européenne. Ces Etats sont tous ceux du Conseil de l'Europe (à ce jour 24, le dernier en date étant la Hongrie, depuis le mois dernier), mais aussi la Pologne, la Tchécoslovaquie, la Yougoslavie et le Saint-Siège, soit 28 Etats. Ce cadre institutionnel et géographique, qui va s'aggrandissant (il est probable que l'URSS fera bientôt partie du CDCC et que le CDCC pourra à court terme regrouper tous les Etats d'Europe) est très important pour les communautés tsiganes.

La thématique qui nous rassemble, l'enseignement à distance et le suivi pédagogique dans le cadre de la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs, pour des communautés présentes dans toute l'Europe, exige tout particulièrement une coopération et une comparaison internationales. Les travaux menés au sein du Conseil de l'Europe et de la Communauté européenne l'ont amplement démontré, de même qu'ils ont démontré la nécessité, si l'on veut avancer, d'une démarche *globale et structurelle*, par opposition au ponctuel et au conjoncturel (je renvoie aux analyses publiées). Ce séminaire est donc une occasion privilégiée de confronter des résultats obtenus dans des cadres institutionnels différents par les politiques qui les inspirent et les structures qui en découlent. L'analyse comparée d'actions à la fois contrastées et complémentaires permet d'en évaluer les résultats pédagogiques et les conséquences sociales. Au moment où dans la plupart des Etats existe une tendance à la mise en place de nouvelles politiques et de nouvelles pratiques pour la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs, un tel séminaire acquiert un relief particulier.

2 - Sur le second aspect du contexte, celui des travaux menés, dans le cadre du CDCC ont été réalisées les actions suivantes, qui ont donné lieu à la publication d'un rapport :

a - le séminaire sur "*La formation des enseignants des enfants tsiganes*", à Donaueschingen, 1983. C'était la première rencontre européenne de ce type et il était nécessaire à ce moment de "découvrir" les questions traitées, et d'y réfléchir de façon extensive sans pouvoir se limiter au thème stricto-sensu du séminaire, ce qui n'est plus le cas maintenant;

b - le séminaire sur "*La scolarisation des enfants tsiganes : l'évaluation d'actions novatrices*", Donaueschingen, 1987, qui a permis d'analyser de façon assez fine les conditions d'émergence, d'évaluation et de consolidation de l'innovation : vous y trouverez pour ces jours-ci de nombreuses réflexions sur lesquelles bâtir le travail;

c - le séminaire "*Vers une éducation interculturelle : la formation des enseignants ayant des élèves tsiganes*", Benidorm, 1989, qui a permis sur le thème de la formation des avancées par rapport au premier séminaire de 1983 : je vous renvoie aux conférences et aux synthèses des groupes publiées par le Conseil de l'Europe et par les autorités de la Communauté de Valence.

Notre séminaire de ce jour est donc le 4ème dans le cadre du CDCC. Ceci pour insister sur le fait qu'il doit apporter, par sa qualité et par le traitement approfondi du thème retenu, une pierre de plus aux connaissances dont nous avons besoin, et des recommandations de travail destinées à compléter celles qui figurent dans les documents disponibles. Les séminaires européens, je l'ai déjà dit à d'autres occasions, étant donné les opportunités qu'ils offrent, doivent permettre de faire œuvre de découverte et de prospective; ils doivent créer le mouvement, ouvrir des pistes, induire l'innovation. On ne saurait leur faire jouer seulement le rôle de stages de formation, d'autant plus que les stages nationaux ou régionaux sont de plus en plus nombreux, fort heureusement.

Aux trois séminaires ayant déjà eu lieu dans le cadre du système de bourses pour enseignants du CDCC, il faut ajouter que le Conseil de l'Europe a publié le livre *Tsiganes et Voyageurs*, destiné notamment aux enseignants, ainsi que le rapport "*Les enfants tsiganes à l'école : la formation des enseignants et autres personnels*", issu d'une Université d'été tenue à Montauban en France en 1988. Par ailleurs vous connaissez les travaux de la Communauté européenne, dont je dirai deux mots plus tard.

3 - J'évoquerai maintenant le troisième aspect de notre contexte : les travaux et réflexions concernant l'enseignement à distance. Permettez-moi, pour simplifier, de ne parler provisoirement que d'enseignement à distance, le suivi pédagogique pouvant me semble-t-il être considéré sur le plan technique comme un sous-ensemble de la problématique globale de l'enseignement à distance (les groupes devront étudier cette question et aussi les aspects déontologiques du suivi).

Pour garder une unité dans ces réflexions introductives, je m'inspirerai de données européennes figurant essentiellement dans les textes élaborés pour la Seizième Session de la Conférence permanente des ministres européens de l'Education, la dernière en date, qui s'est tenue en octobre 1989 sur le thème "*La société de l'information - un défi pour les politiques de l'Education ?*"

Un rapport danois distingue trois modèles d'enseignement à distance "liés historiquement à l'évolution des technologies :

a - L'enseignement par correspondance qui a pris un essor massif à la fin du XIXe siècle avec les nouvelles techniques d'imprimerie et les chemins de fer.

b - L'enseignement multimédia à distance qui se développe depuis les années 60 et intègre l'utilisation du matériel imprimé, de la radio, des cassettes et, jusqu'à un certain degré, de l'ordinateur. Des conseils sont parfois donnés par téléphone et des entretiens directs avec les étudiants sont prévus.

Ce qui caractérise ces deux époques, c'est que l'information est pratiquement à sens unique: on envoie à l'apprenant qui n'interagit que très marginalement avec ceux qui le forment. Le correcteur à distance approuve ou désapprouve, l'élève s'efforçant de donner les réponses qu'il croit bonnes aux yeux du formateur. Il en est résulté un biais social : ont surtout profité des possibilités offertes ceux qui possédaient déjà une culture adéquate.

c - La communication est le mot-clé du modèle de troisième génération. Grâce à l'interactivité, l'élève peut enfin utiliser son propre langage" (doc. M ED-16-5 p.37).

Cette nouvelle perspective d'interactivité est reconnue comme fondamentale, et positive. La synthèse des rapports nationaux souligne que "l'unanimité se sent : l'enseignement impositif, unidirectionnel, qui transmet des savoirs, des habiletés, des règles de conduite toutes faites, à ingurgiter ou à appliquer aveuglément, doit céder la place à l'apprentissage actif où, dans la ligne de la pensée piagétienne, l'apprenant construit son savoir en interagissant de façon fonctionnelle avec l'environnement proche ou lointain. Par leur caractère presque inévitablement pluridisciplinaire, les projets éducatifs ouvrant vers le monde extérieur permettent de tenir compte des multiples sources d'informations auxquelles sont soumis les élèves : études de la presse, des messages télévisés, etc. L'approche multimédia aiguise l'intérêt; l'attention concentrée des élèves qui, par exemple, travaillent à la constitution et à l'exploitation de banques d'informations, a surpris maints observateurs. Cet accès à des données et des informations médiatisées, dont l'étudiant peut prendre l'initiative, augmente manifestement son autonomie intellectuelle. Par ailleurs, la diversification même du discours pédagogique (langage scripto, audio, vidéo, informatique) rompt l'unidirectionnalité du discours de l'enseignement traditionnel en favorisant une communication multiforme entre le maître et ses élèves. On relève aussi combien les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) magnifient les méthodes actives déjà anciennes et leur donnent un essor nouveau" (M ED 16-5 p.29).

Le document élaboré par le Comité des Hauts Fonctionnaires, dans le cadre de la préparation de la conférence des ministres, souligne l'omniprésence de plus en plus marquée des NTIC et constate que "la connaissance et le maniement des NTIC, de leurs applications, de leurs possibilités et de leurs limites seront aussi fondamentaux pour tous les membres de la société que de savoir lire ou compter". Le Comité, tout en indiquant que le rôle de l'éducation n'en est pas réduit, mais bien complémentaire, indique que les NTIC devraient permettre d'améliorer sensiblement l'efficacité de la pédagogie et, surtout, de l'apprentissage. Mais une telle amélioration ne peut se matérialiser que si elle s'accompagne de politiques et de stratégies coordonnées et claires concernant les programmes d'enseignement, les matériels, les logiciels, la formation des maîtres, l'organisation et le financement de l'éducation" (doc. M ED 16-3).

Le Comité des Hauts Fonctionnaires souligne également, et cela nous intéresse particulièrement, que "l'enseignement ouvert et à distance faisant appel aux NTIC offre des possibilités nouvelles pour l'éducation des travailleurs migrants dans leur langue maternelle, leur permettant ainsi de renforcer leur identité culturelle et nationale".

Un autre texte souligne que "l'utilisation des NTIC doit respecter les différences de réceptivité inhérentes aux origines sociales et culturelles ou aux générations, et il ne faut pas oublier la dimension humaine de la société de l'information : les progrès technologiques doivent profiter à tous". Mais si le terme de "goulag électronique" est employé, par ailleurs l'information

peut permettre "une meilleure connaissance des autres peuples. Les NTIC pourront contribuer à réaliser plusieurs objectifs :

- apprendre aux élèves à synthétiser ce qu'ils voient et entendent dans les médias;
- développer et exercer les facultés critiques;
- préserver le patrimoine et les distinctions culturelles;
- enseigner la critique et le jugement dans le choix de ressources médiatiques;
- offrir les même chances éducatives pour tous;
- apprendre à s'exprimer" (M ED 16-5, pp.1 et 2).

C'est aussi "un acte démocratique que d'assurer à l'individu, aussi bien qu'au collectif social, l'accès à un volume croissant de données essentielles à son autonomie d'option et de décision" (M ED 16-5 p.25). Les NTIC peuvent permettre et en tous cas favoriser l'émergence et la consolidation d'identités culturelles : "ainsi, l'ordre de toute société riche en médias suit désormais cette double inclination, sous l'effet conjugué des techniques et des utopies qu'elles inspirent : d'un côté, la préférence donnée à la télécommunication plutôt qu'à la télédiffusion; de l'autre, la possibilité plus généralement offerte à chacun de choisir de nouvelles attaches sociales, différentes de celles qu'il doit subir (...) La propagation d'une identité institue des groupes jusque-là condamnés aux seules relations interpersonnelles; elle les consacre en les faisant passer de l'état latent à la forme patente" (M ED 16-4, pp.25 et 27).

A la suite de ces considérations, je dirai que **la grande thématique de l'enseignement à distance qui retient actuellement l'attention des responsables de l'Education, croisée avec l'idée d'Education interculturelle qui fait son chemin depuis quelques années, peut permettre des avancées importantes en donnant aux enseignants le soutien et les outils dont ils manquent le plus souvent pour mettre en œuvre une pédagogie interculturelle.** Les ministres de l'Education des 12 Etats de la Communauté européenne ont aussi, en mai 1990, insisté sur la nécessité de déterminer les principaux objectifs en matière d'enseignement et de formation à distance. Les ministres de l'Education des Etats membres de la région Europe de l'Unesco avaient, lors de leur quatrième conférence en 1988, adopté une Recommandation sur l'enseignement à distance individualisé, modulaire, interdisciplinaire et souple. Quant à la Conférence Permanente des Ministres Européens de l'Education, dont j'ai largement cité les documents préparatoires, elle a adopté lors de sa session d'octobre 1989 une Résolution détaillée concernant "la société de l'information - un défi pour les politiques de l'Education".

Pour ce qui est de la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs, je renvoie aussi, après avoir parlé des travaux du Conseil de l'Europe, à ceux de la Communauté européenne. Le rapport de synthèse "*La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs*", comporte dans la partie "Bilan et recommandations" en 100 points, des éléments concernant l'enseignement à distance, éléments repris après discussion avec des représentants tsiganes et des représentants gouvernementaux, dans le "Document d'orientation pour la discussion et pour l'action". Finalement, dans la Résolution adoptée le 22 mai 1989 par le Conseil et les Ministres de l'Education, plusieurs points concernent l'enseignement à distance et le suivi pédagogique, soit de façon très explicite ("expérimentation de l'enseignement à distance"; "développement des formes de suivi pédagogique"; "emploi de nouveaux moyens électroniques et vidéo") soit de façon implicite dans plusieurs des alinéas.

Au-delà des grands discours et des orientations politiques, des réalisations voient le jour, dont le catalogue serait déjà long, et ne cesse de s'allonger, à l'initiative de services publics ou privés, d'organismes régionaux, nationaux et internationaux. Les conférences prévues dans le cadre du séminaire donneront des exemples illustratifs. On connaît les premiers, ou les classiques, comme l'Open University au Royaume-Uni, avec 120 000 étudiants, dont le système permet la communication entre étudiants; le CNED en France qui a environ 250 000 élèves de tous niveaux. Il n'est guère d'Etat qui n'ait actuellement une expérience en la matière; on connaît également les classiques au niveau européen, tel que le programme COMETT, d'éducation et de formation dans le domaine des technologies, ainsi que DELTA, qui concerne le développement de l'apprentissage en Europe par l'emploi des technologies avancées et travaille à la création d'une norme européenne; on peut en effet observer que pour des raisons de compatibilité des systèmes, il est

par exemple plus facile aux élèves anglais de communiquer avec des élèves australiens (et ils le font) qu'avec des élèves français.

De plus en plus ceux qui travaillent dans ce domaine unissent leurs efforts et font converger leurs actions. Universités ou organismes privés s'associent au niveau international. "Il s'agit incontestablement d'un processus de transformation, puisqu'on y observe des relations qui n'existaient pas dans les systèmes académiques traditionnels, notamment avec les médias, avec le secteur de la production et avec l'étranger. Le partenariat international constitue une innovation particulièrement structurante" (CDCC (90)12). En mai 1990 s'est tenue à Budapest une rencontre de la plupart des institutions d'enseignement à distance, organisée par le Conseil International de l'Enseignement à Distance / International Council for Distance Education; une plateforme de coopération a été créée, dans l'attente d'une association plus formelle des institutions concernées. Au niveau des classes a été développé sous l'égide du Conseil de l'Europe un système de jumelage entre classes primaires, *School Links International*... J'arrête là avec ces exemples, qu'on pourrait multiplier, de même que le renvoi à des colloques organisés sur ce thème.

Par les classes on en arrive aux enseignants. Heureusement, penserez-vous, car toutes ces références et considérations européennes vous semblent bien loin de la réalité vécue dans la classe avec les enfants. Les enseignants sont directement concernés. Les moyens techniques et leur développement sont là, et mieux vaut les utiliser que les subir. Par ailleurs il n'y a pas que l'évolution qualitative de besoins, mais une évolution quantitative : les enseignants sont trop peu nombreux pour assurer un enseignement, comme on dit, "présentiel", d'où le recours quasi obligé, de plus en plus, à de nouveaux systèmes. On dépasse la vieille opposition "entre système éducatif et système de communication qui tendent à s'ignorer sinon à se combattre" comme le soulignait un rapport de 1982 de l'Unesco. "On est alors en droit de se demander si l'enseignement à distance est en train de se perfectionner et de se développer ou bien si on n'assiste pas à l'émergence d'un système radicalement différent de stockage et de partage des savoirs, qui s'accommode actuellement des méthodes de l'enseignement à distance, mais qui évoluera selon sa logique propre" (CDCC(90)12 p.8). "La vraie question aujourd'hui est de savoir comment promouvoir les relations les plus productives et harmonieuses entre éducation et médias. L'avenir repose sur l'accumulation et la disponibilité de documents audiovisuels de plus en plus pertinents et diversifiés à insérer dans un discours local" (M ED 16-4 p.3). "On peut prévoir une probable révolution qui affectera le travail intellectuel aussi profondément que la révolution industrielle a changé les dimensions physiques du travail humain. On mesure alors, en amont du contenu des connaissances, un bouleversement complet des fonctions du savoir. L'enseignement ne peut qu'en être transformé, et triplement : dans ses programmes, dans ses méthodes et dans ses objectifs" (M ED 16-4 p.50). La mission essentielle de l'école devient "moins d'assigner à l'école la remise en ordre des notions que de lui confier une mission autrement plus délicate et importante: le commentaire sur les valeurs" (idem. p.49). En d'autres termes l'enseignant "ne véhicule plus le fonds des connaissances de base mais aide en quelque sorte les individus à les métaboliser" (CDCC (90) 12 p.13).

Cela renvoie bien sûr à la formation des enseignants. Un rapport de l'OCDE/CERI (1986) fait le point sur cette question : "nous allons être obligés d'apprendre au plus vite à tout le corps enseignant à se servir des nouvelles techniques. Etant donné par ailleurs l'évolution rapide dans ce domaine, on peut dire sans exagération que toute la profession devra subir d'une façon ou d'une autre un recyclage quasi-permanent. Pour bien des raisons, cette voie semble absolument impraticable : manque de formateurs formés, contraintes économiques, accord insuffisamment clair sur les orientations à suivre. Une opération de ce genre suppose aussi une logistique démesurée. Pourtant telle est, au fond, la tâche qui attend les divers instituts pédagogiques chargés de former les enseignants en exercice et l'on ne saurait en mésestimer l'importance" (cité par M ED 16-6 p. 40).

Sans attendre la mise en œuvre de grands programmes, des enseignants travaillent dans le domaine, et certains y ont été innovateurs. Je donnerai seulement, en France, l'exemple de l'ICEM - Pédagogie Freinet, dans le cadre notamment de la communication entre classes. Et je ne citerai que quelques phrases d'une brochure sur la télématique, récemment publiée par le mouvement Freinet (*La télématique dans une pédagogie de la communication*, par le Secteur télématique de l'ICEM, janvier 1989) :

"L'école aurait grand tort de négliger ce précieux et providentiel auxiliaire (qu'est la télématique). D'autant plus que l'écrit qu'il nous appelle à développer est un écrit moderne : précis, concis, nerveux, efficace et bien en prise sur son siècle" (Alex Lafosse). "La télématique est, avec le journal, le média de l'écrit. Mais jamais, y compris en pédagogie Freinet, nous n'avons réussi à créer un environnement aussi fort et aussi réel que les réseaux de correspondance télématique". "L'usage de la télématique dans le contexte d'un réseau de communication met les enfants dans une des plus fortes situations de lecture qui soit" (témoignages d'enseignants). "Il apparaît que la télématique est à la fois un moyen de communication parmi d'autres et un moyen qui permet de mieux gérer les autres... Il y a bien sûr aussi interpénétration des différents modes de communication : un article prolongera un message ou donnera l'idée d'un message" (Michelle Harrari). "Les refus traditionnels face au livre, à l'écriture, à la correction d'un texte, à l'apprentissage d'une autre langue cèdent devant l'attrait de l'envoi de messages télématiques (...) la télématique avec son côté magique dans la rapidité, dans la possibilité d'échanges conviviaux avec des jeunes d'autres régions ou d'autres pays, a débloqué l'écriture chez certains de nos élèves et, en tous cas, a donné d'envie à tous d'échanger des idées, de créer (textes, poèmes...) d'oser essayer en réel son anglais, de corriger les fautes de français de son correspondant anglais, hawaïen, australien, etc... (Monique Chichet).

Il faut insister encore sur le fait, mis en exergue par les utilisateurs des NTIC, que l'interactivité évoquée déjà dans les travaux de la conférence des ministres européens permet à la fois l'expression et la circulation de caractéristiques individuelles et sociales (par exemple cultures et langues régionales ou minoritaires), et l'émergence d'une reconnaissance et de solidarités mutuelles, la possibilité de consolidation et de partage d'une identité indépendamment de la dispersion de ceux qui la partagent et de leur distance les uns par rapport aux autres. On voit là un effet très important des NTIC, qui complète et accompagne les usages scolaires qui peuvent en être faits. Comme le souligne un des rapports européens, "il ne fait pas de doute que cette horizontalisation de la communication ouvre de nouvelles perspectives" (CDCC(90)12).

J'en terminerai avec cette présentation du contexte en citant un extrait du document élaboré par le Comité des Hauts Fonctionnaires pour la Conférence permanente des ministres européens de l'Education (M ED 16-3), document qui rejoint largement les analyses faites par les enseignants:

"L'éducation aux médias doit jouer un rôle libérateur et rassurant. Les élèves doivent être initiés aux structures, mécanismes et messages des mass media; en particulier, ils doivent développer une capacité indépendante à faire preuve d'esprit critique vis-à-vis du contenu des médias. Un moyen en ce sens, qui devrait constituer un objectif à part entière, serait d'encourager l'expression créatrice et l'élaboration par les élèves de leurs propres messages médiatiques; ainsi, ils seront armés pour profiter de ces possibilités d'expression particulière dans le contexte de la participation à la vie locale. L'encouragement de l'indépendance critique est, en ce sens, étroitement lié au développement de méthodes pédagogiques plus actives et davantage axées sur l'apprenant. L'utilisation des NTIC et des médias, et le développement de connaissances et d'aptitudes liées à ces techniques, paraissent présenter des avantages à tous les niveaux d'éducation et dans tous les types d'enseignement".

Le profil du séminaire

Venons-en, après avoir survolé toutes ces grandes tendances, à notre travail de ces quatre jours. L'un d'entre vous m'écrivait que "penser que l'enseignement à distance, dans les circonstances actuelles puisse être un moyen radical, voire le moyen radical de régler le problème de la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs apparaît comme une gageure. Cette idée fort séduisante en soi doit être creusée aujourd'hui pour être appliquée demain". On a là un objectif clair pour notre travail : creuser l'idée aujourd'hui pour l'appliquer demain.

Dans la note d'information que vous avez reçue, j'indiquais les objectifs de notre rencontre. *Les pratiques et techniques actuelles, en matière de communication et d'information, permettent de développer des formes d'enseignement et de soutien à distance, ainsi que le suivi pédagogique d'élèves isolés ou dispersés. Ces possibilités, en plein développement, sont utiles et utilisables*

pour l'ensemble de la population scolaire et à tout âge de la formation, et il est bien évident qu'elles peuvent avoir un intérêt particulier pour la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs. Il convient donc de découvrir et de faire savoir en quoi ces nouvelles formules peuvent apporter une aide à la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs, et en quoi cette scolarisation peut faire progresser ces nouvelles formules dans l'intérêt général.

En d'autres termes encore, au moment où les NTIC ont des usages scolaires de plus en plus diversifiés, il convient de ne pas passer à côté des avantages qu'elles peuvent présenter. Je citerai encore, car c'est un point d'appui solide pour nos travaux et leur avenir, le Comité des Hauts Fonctionnaires : "Les politiques de plus grande justice sociale et de meilleure égalité des chances pourraient être compromises si les membres les moins privilégiés de la société - qui sont déjà trop souvent 'exclus' en tant qu'illettrés - sont insuffisamment armés pour affronter un monde qui dépend de plus en plus de communications intensives faisant appel aux nouvelles technologies. Il importe de ne pas laisser s'élargir le fossé de la connaissance. Cette remarque vaut pour toute catégorie de la population susceptible d'être socialement ou culturellement défavorisée pour raison de pauvreté, de handicap physique, d'origine nationale ou ethnique, d'âge, de sexe ou de localisation géographique. En revanche, si la volonté politique est là, les NTIC peuvent contribuer grandement à combler ce fossé et à construire l'égalité et la solidarité éducative" (M ED 16-3 p.3).

Nous devons, je le répète, dans un séminaire comme celui-ci, faire œuvre de découverte et de prospective, ouvrir des pistes, induire l'innovation, sortir avec des analyses et des arguments pouvant aider tant à orienter les administratifs qu'à interpeller les politiques, à donner une suite aux réflexions qui seront celles de ces quatre jours, à leur donner une forme pour des projets communs.

Il convient donc (et je donnerai aux groupes de travail un document qui reprendra ces points et quelques autres pouvant servir de source d'inspiration) :

- de faire le point sur des réalisations en cours, par une description et une évaluation;
- de souligner l'utilité observée des NTIC dans le cadre de la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs (enseignement à distance et suivi pédagogique); d'analyser à partir des conférences et du dialogue avec les spécialistes de l'enseignement à distance les pratiques et techniques qui semblent à même d'apporter une amélioration des conditions et des résultats de la scolarisation;
- à partir de cet examen, et de votre pratique professionnelle, de dresser un inventaire des besoins qui sont les vôtres et des aides ou progrès que pourrait apporter l'usage des NTIC pour l'enseignement et le suivi pédagogique, pour le soutien, le développement d'une pédagogie interculturelle, l'usage d'éléments de la culture tsigane, l'interactivité entre classes dans un même Etat et dans des Etats différents, etc.
- à partir de cet inventaire, faire des propositions de mise en œuvre, établir les modalités d'action qui sont nécessaires (inclusion dans un plus vaste programme déjà financé, montage d'une demande pour obtenir une aide auprès des organismes concernés, mise à l'étude à titre expérimental sous forme de recherche-action de certaines utilisations de NTIC - par exemple la thématique du séminaire devrait-elle faire partie des priorités si la Communauté européenne a la possibilité de lancer des projets-pilotes pouvant relier des équipes de plusieurs Etats travaillant sur ce thème et pouvant présenter un projet de coopération ?)
- faire des propositions et recommandations pratiques au niveau des Etats et au niveau des organisations européennes, pour que de façon réelle et réaliste les NTIC soient utilisées dans le cadre de la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs, projets d'étude approfondie des vecteurs techniques, étude des contenus...
- projets à élaborer entre les participants pour assurer une suite concrète à ces journées : maintenir et développer les contacts, développer un travail en commun, en profitant du caractère européen de notre rencontre; poser des jalons pour établir un ou plusieurs projets communs, car il n'y a pas de raison de rester en marge des programmes actuels et futurs, nationaux et européens.

Quelques considérations préliminaires, avant que nous nous mettions au travail :

- nous devons débroussailler cette problématique; bien que centré sur des questions techniques ce séminaire ne prétend pas les traiter à fond; il faudra poursuivre le travail, mettre en observation fine des réalisations en cours, en développer d'autres, après ce séminaire;

- il est évident qu'on ne peut pas dissocier la réflexion sur les vecteurs techniques que nous mènerons ici d'une réflexion sur les éléments dont ils sont porteurs, et il conviendra de travailler lors d'autres rencontres et dans le prolongement de celles qui ont déjà eu lieu, sur les *contenus* notamment culturels et linguistiques de l'enseignement, en prenant en compte de façon prioritaire les souhaits et politiques tsiganes en la matière. Les enseignants partagent de plus en plus l'idée que la technologie doit être au service d'un programme, et non l'inverse; il convient donc de l'avoir à l'esprit ces jours-ci, sachant qu'on ne peut pas tout traiter en quelques heures; l'étude des programmes fait d'ailleurs l'objet d'une quantité importante de réunions d'enseignants et d'administrations, d'autant que dans plusieurs Etats une réforme globale des programmes est en cours, et il conviendra dans un second temps de proposer de façon détaillée quels sont les contenus notamment culturels qui peuvent en priorité utiliser les NTIC;

- l'enseignement à distance doit être compris dans un sens large, incluant les divers moyens qui permettent à *l'élève*, et à *l'enseignant* qui travaille avec lui, de disposer des éléments indispensables sur lesquels ils peuvent s'appuyer d'une façon rapide et efficace (documentation de base, matériel pédagogique diversifié, outil de suivi de l'enfant, etc.) Il faut insister sur le fait que l'enseignement à distance n'est pas synonyme de sophistication technologique : dans bien des cas le courrier reste un vecteur privilégié;

- les formes d'enseignement à distance sont particulièrement indiquées pour un soutien et un suivi pédagogique des enfants *nomades*. En dehors du fait que le nomadisme peut entraîner de bons résultats scolaires, comme cela est fréquemment souligné dans les témoignages sur la question, cette évolution des moyens d'enseignement doit inciter à ne pas prendre la scolarisation comme prétexte pour sédentariser les nomades, ni le nomadisme comme prétexte pour ne pas les scolariser. Mais il est essentiel d'insister aussi sur le fait que l'enseignement à distance est très utile pour les enfants tsiganes et voyageurs *sédentarisés* répartis dans un grand nombre de classes: l'accès possible à des éléments de leur culture et de leur langue permet à la fois d'en assurer une production de qualité, une diffusion importante, et induit un effet de confirmation de l'identité des communautés surtout non-territoriales pouvant ainsi partager ce qui les rassemble.

Cette considération permet de réintroduire l'humain et le culturel à travers le technologique. Comme le souligne un rapport européen, "la communication est l'expression d'une volonté, d'un vouloir-être ou d'un vouloir-vivre ensemble qui lui préexiste presque toujours. En un sens, c'est la communauté qui précède la communication et non l'inverse, même si la communication, à terme, renforce éventuellement la communauté. A quoi bon un téléphone sans carnet d'adresses ?" (M ED 16-4, p.41).

Le travail que nous menons doit aussi permettre de lutter contre la tendance mercantile qui inspire certains dynamismes de la communication de masse peu compatibles avec les objectifs de l'Education. José Vidal-Beneyto le rappelait lors de l'ouverture des travaux de préparation de la dernière Conférence permanente des ministres européens de l'Education : "la société de la communication ne repose-t-elle pas sur trois principes essentiels : l'insistance sur les mauvaises nouvelles, et non sur le constructif, le positif; la redondance, notamment dans la propagande et la publicité, et non le dépassement, la conquête du nouveau; l'immédiat et l'éphémère, et non le durable et le profondément ancré ?" (cité dans M ED 16-5, p.5).

Tentons d'avoir tout cela à l'esprit au cours de nos travaux.

III Conférences

1 - Expérience du département des Bouches-du-Rhône

Jean-Marc Janain, Inspecteur de l'Education nationale - Aix-en-Provence
(Inspection départementale de l'Adaptation et de l'Intégration scolaires)

Ces quelques lignes relatent une expérience de trois années scolaires (de 1987 à 1990) en collaboration avec l'AREAT (Association Régionale d'Etudes et d'Actions auprès des Tsiganes).

A - Situation dans le département

"Notre région apparaît d'emblée en France comme une terre d'élection pour les Gens du Voyage" (*L'accueil des Tsiganes en Région Provence - Alpes - Côte d'Azur*, rapport de l'AREAT p.15). Le département des Bouches-du-Rhône accueille une population importante de Tsiganes que l'on peut classer en trois catégories selon le type de déplacements :

- les "Grands Voyageurs", qui représentent 10% des passages de caravanes annuels (environ 8% de Rom et 2% de Manouches). Leurs types de séjour sont très variables. Ils peuvent seulement "transiter" ou s'établir pendant un mois ou deux;
- les nomades "hivernant" dans la région et plus particulièrement le département : la période d'hivernage dure environ 4 à 5 mois. Pour les Rom comme pour les Manouches forains, le stationnement se fait près des centres urbains où se pratiquent les activités professionnelles;
- les Voyageurs régionaux : la présence de grandes villes et la clémence de l'hiver sont des facteurs qui ont été déterminant dans le choix des familles pour voyager dans la région. Marseille, traditionnellement ville d'échanges et de commerce, permet aux Tsiganes de pratiquer une activité commerciale l'hiver qui se poursuit l'été en parcourant les Alpes ou les stations balnéaires pour y tenir des stands de foire.

Ces deux dernières catégories de Voyageurs représentent 90% des caravanes qui stationnement sur le département. Nous tentons de scolariser les enfants des familles qui sont dans cette situation. Nous nous efforçons d'assurer un suivi scolaire d'une école à l'autre dans l'année scolaire et d'une année à l'autre en vue d'assurer une continuité des apprentissages de base : lire, compter, écrire.

B - Scolarisation des enfants tsiganes dans le département

Le dispositif départemental d'accueil des enfants nomades s'appuie sur un double réseau d'écoles :

- des écoles qui scolarisent des enfants stationnant sur des aires institutionnalisées : ces écoles d'accueil ont un maître qui assure le suivi pédagogique des enfants soit dans des classes, soit sous forme de soutien. Les élèves peuvent être répartis dans les classes suivant leur niveau scolaire. Ces écoles sont constituées en réseaux, d'une aire de stationnement à l'autre l'enfant et sa famille savent dans quelles conditions sera assurée la scolarité;
- des écoles qui peuvent accueillir des enfants à la demande des familles dans des classes ordinaires.

Dans ce double réseau d'écoles les places sont gérées à partir d'une messagerie télématique. Cette messagerie a une double fonction :

- répartir au mieux l'ensemble des enfants à scolariser à partir du double réseau d'écoles. L'objectif consiste à répondre à la demande qui est importante pendant les 4 mois d'hivernage;
- assurer le suivi pédagogique des enfants à partir du dispositif départemental. Actuellement ce suivi est assuré globalement à travers des indicateurs simples : le temps de scolarisation; l'évolution en lecture (lecteur, non-lecteur).

Ce dispositif est à un stade de développement et des perspectives sont à explorer.

C - Perspectives pour le suivi pédagogique des enfants tsiganes

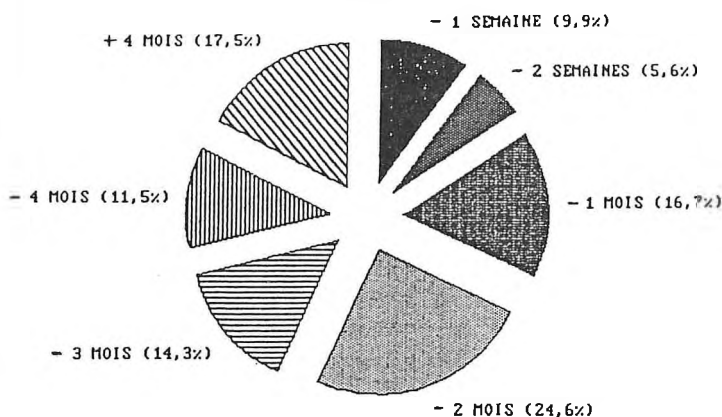
La messagerie télématique permet la gestion des places, donc de répondre en temps réel à la demande de scolarisation; elle assure aussi un suivi pédagogique global. Les outils télématiques aujourd'hui permettent de penser à d'autres applications. En particulier, une messagerie télématique pourrait être utilisée à la fois à l'école, et sur l'aire de stationnement comme outil pédagogique. Il suffit d'y introduire des contenus pédagogiques à disposition des maîtres dans les écoles mais aussi des éducateurs tsiganes.

Je dirais enfin qu'il m'apparaît nécessaire de mettre au point un nouveau produit, "le livret scolaire électronique", disquette informatique qui permettrait d'assurer un suivi de la scolarité d'un enfant tout en y introduisant un contenu pédagogique. Cette nécessité se fait jour d'une part avec l'évolution des structures de l'école élémentaire en France (fonctionnement par cycles) et d'autre part par l'individualisation du travail de l'enfant par l'autonomie. Un produit de ce type pourrait être utilisé à l'école mais aussi avec des éducateurs tsiganes sur les aires de stationnement. Toujours dans le même ordre d'idée, ce produit pourrait faire l'objet d'un projet avec plusieurs partenaires européens. La standardisation des produits informatiques peut nous permettre aujourd'hui de penser à un "livret électronique" qui sera surtout un programme pédagogique destiné aux enfants tsiganes. Il me semble que cette idée est à développer et à mettre en place; *elle assure le suivi pédagogique et une forme d'enseignement à distance* au-delà des départements, des Régions, des Etats... La mise au point d'un "livret scolaire électronique" serait une bonne suite pour ce séminaire.

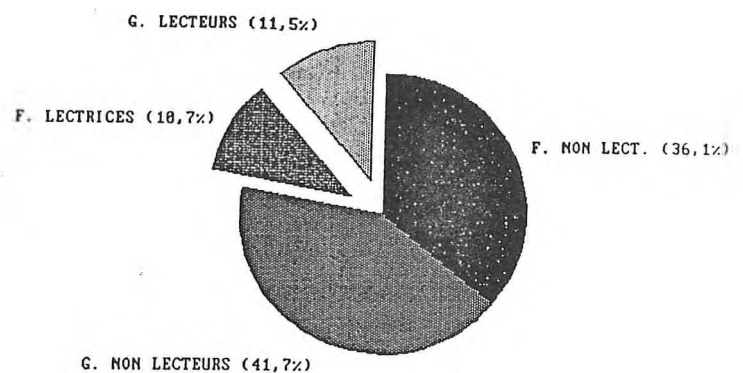
Annexe

Quelques données statistiques portant sur la période scolaire de septembre 1989 à juin 1990, au niveau du département, pour 252 élèves, dont 47 % de filles et 53% de garçons (traitement informatique Jean-Louis Laurent) :

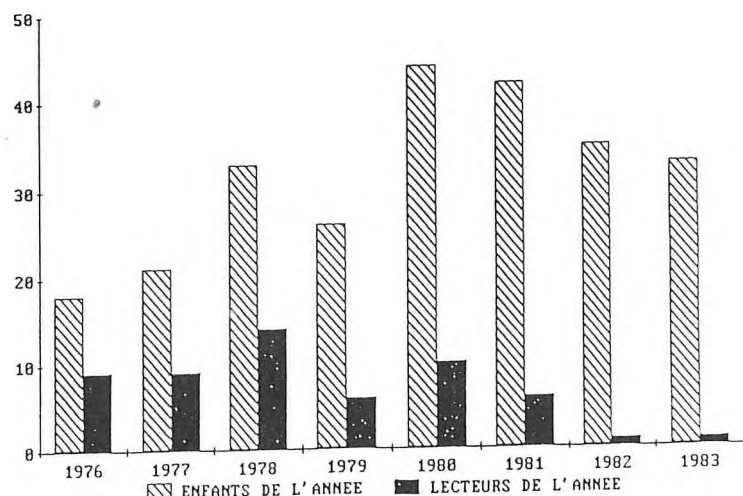
*Temps cumulé de scolarisation
sur une année scolaire*



Lecteurs par sexe



Lecteurs par année de naissance



2 - Eléments d'analyse de la situation au Royaume-Uni

A - Le service d'enseignement pour des enfants tsiganes et voyageurs de la région des West-Midlands

Mike Baldwin, délégué de la National Association of Teachers of Travellers, conseiller pédagogique dans le service des West-Midlands

L'association nationale des Enseignants de Voyageurs

Je viens à ce séminaire en tant que délégué de la National Association of Teachers of Travellers (NATT), qui regroupe 150 membres de l'ensemble du Royaume-Uni. A l'occasion de sa dernière réunion en octobre l'association a demandé à ses membres de faire part de leur expérience en matière d'enseignement à distance et de suivi pédagogique, mais peu de documents ont été fournis, ce qui reflète peut-être le peu d'activité dans le domaine de la scolarisation des enfants voyageurs que l'on peut constater à présent.

La NATT travaille conjointement avec d'autres agences à promouvoir et améliorer l'éducation formelle pour les enfants voyageurs et désire qu'ils soient reconnus en tant que minorité ethnique et inclus dans le cadre de l'éducation interculturelle. L'association croit qu'il est essentiel de pourvoir aux besoins des enfants dans la vie scolaire normale afin qu'ils aient accès à un programme d'études étendu. L'association reconnaît que l'enseignement à distance serait un outil utile en certaines circonstances, mais croit qu'il serait préférable que la majorité des enfants voyageurs poursuive la scolarité de façon normale. L'enseignement à distance pris dans le sens d'un cours par correspondance ne constitue pas la base idéale pour la formation d'un enfant.

La NATT a pour objectif de voir une action concrète résulter de la coopération européenne et aimerait que son représentant participe à une rencontre spéciale organisée sous l'égide de Jean-Pierre Liégeois, afin que des progrès pratiques soient garantis.

Le sens du terme "enseignement à distance"

En ce qui concerne l'équipe des West Midlands il s'agit d'une stratégie parmi d'autres, employée pour assurer une continuité dans la scolarité de certains groupes au sein de la communauté des Tsiganes et Voyageurs qui font des déplacements à caractère saisonnier ou qui ont une scolarité discontinue.

Stratégies employées par le Service pour assurer une continuité dans la scolarité

1 - Le Service des West Midlands représente une coopération au niveau régional entre 10 circonscriptions locales d'enseignement (Local Authorities), coopération qui permet de dépasser les limites des circonscriptions pour travailler dans l'ensemble de la Région, ce qui est valable aussi bien pour les familles qui voyagent volontairement, pour trouver du travail ou pour des raisons familiales, que pour celles qui sont expulsées. Il y a environ 2000 enfants Tsiganes et Voyageurs scolarisés dans les West Midlands, parmi lesquels 200 enfants forains.

2 - Le système de transfert des dossiers scolaires (Education Record Transfer System) : pour tout enfant tzigane et voyageur connu du Service il existe une fiche spéciale détaillant son niveau de scolarité et ses compétences. Les parents sont munis d'une carte qui permet au directeur de l'établissement où se présente l'enfant de prendre contact avec le service pour obtenir la fiche scolaire, permettant ainsi à l'enseignant d'adapter immédiatement le programme de l'enfant.

3 - l'assistance pour les transports : le Service dispose de quatre minibus et d'un budget important pour permettre aux enfants qui vivent dans des zones isolées ou qui sont

fréquemment expulsés, de poursuivre une scolarité continue. Cela compense les désavantages dus à une mobilité fréquente et à une pression externe.

4 - "**The Literacy Trail**" : programme d'initiation à la lecture. Pour éviter que l'enfant changeant de lieu ne change constamment de méthode d'apprentissage de la lecture, un programme spécial a été conçu par des enseignants du Service en 1980. Il n'existe pas encore de méthode publiée tenant compte du mode de vie et des expériences des enfants voyageurs, et ce programme est à la disposition de tous les établissements susceptibles de recevoir des enfants voyageurs.

5 - **Modules pour l'enseignement à distance** (Distance Learning Packs) : prévus pour les 200 enfants forains qui passent l'hiver dans la région et se déplacent partout en Grande-Bretagne à partir de fin mars avec les fêtes foraines. Ce cours personnalisé est basé sur le travail réalisé par l'enfant en hiver; il est adapté par une collaboration entre l'enseignant et le conseiller pédagogique du Service. Il est organisé sur la base de modules mensuels. Les parents prennent contact avec les enseignants avant le départ du stationnement d'hiver, et discutent du temps quotidien que l'enfant doit consacrer à ses études pendant la période des déplacements.

Quand les enfants sont présents à des fêtes foraines dans des localités des West Midlands, le Service envoie des enseignants pour les aider. Quand le module mensuel est terminé, les parents le renvoient par la poste, à l'école, ou le rendent lors d'une visite. Le travail est alors corrigé et un nouveau module mensuel est fourni. La communauté des forains est organisée autour d'intérêts économiques particuliers et est représentée à travers l'Union foraine (Showmen's Guild) de Grande-Bretagne. On ressent à présent une motivation accrue des familles foraines qui gèrent des affaires où les technologies nouvelles prennent une place de plus en plus importante, et qui vont se trouver face à une concurrence accrue dans le contexte du marché unique européen d'après 1992.

Deux enfants bateliers de la région sont également concernés par les modules d'enseignement à distance, ainsi qu'un groupe d'une dizaine de femmes tsiganes qui suivent un cours d'alphabétisation; étant mobiles et n'ayant pas la possibilité de suivre les cours sur place, elle reçoivent les modules. Quelques familles de Tsiganes et Voyageurs très motivées utilisent également pour leurs enfants les modules d'enseignement à distance, et cela aide les enfants pendant les déplacements à maintenir le contact avec l'école où ils se trouvent en hiver.

En dépit de ressources limitées on a réussi à motiver un bon nombre de familles et à les persuader de l'importance de la continuité dans la scolarité de leurs enfants. Cependant beaucoup reste à faire, notamment pour les familles de Voyageurs irlandais qui n'ont pas encore de tradition de scolarisation, et pour lesquels l'enseignement à distance reste problématique. Nous pensons au sein du Service que pour aller de l'avant il faut augmenter les moyens financiers, mettre en place de nouvelles structures et au niveau national planifier et coordonner les actions. Les différentes régions du Royaume-Uni présentent des aspects très différents, et tant que ces changements n'auront pas eu lieu il sera impossible d'accéder à un système d'enseignement à distance tel que nous le présentons ou tel que le présente le système français du CNED (Centre National d'Enseignement à Distance).

Je ne veux cependant pas terminer sur une note pessimiste, et j'indiquerai que chaque année de plus en plus d'enfants s'inscrivent dans les écoles maternelles et primaires et suivent régulièrement l'enseignement primaire. Par ailleurs plus nombreux sont ceux qui passent dans l'enseignement secondaire et ceux qui y dépassent le cap des 13 ans. On peut signaler aussi le développement de possibilités de stages pour lesquels des hommes d'affaires tsiganes collaborent avec des établissements scolaires ayant un programme de formation professionnelle, afin de permettre une formation dans des métiers qui intéressent particulièrement les enfants tsiganes et voyageurs. Certains enfants commencent aussi à accéder à des collèges d'enseignement professionnel.

En résumé, en Grande-Bretagne nous nous trouvons dans une situation où l'enseignement à distance commence seulement à se mettre en place. Ainsi il nous sera d'un grand intérêt de nous mettre au courant des progrès dans ce domaine sur le plan européen. Le Service des West Midlands espère que l'Europe mettra en évidence la similitude des problèmes auxquels nous devons faire face, ce qui facilitera la convergence des approches au niveau national.

B - Suivi pédagogique : une initiative pour faciliter le transfert des dossiers scolaires

Margaret Wood, Conseiller pédagogique, Cambridgeshire

Un système de cartes ou fiches scolaires existe depuis longtemps dans les West Midlands mais après avoir consulté des représentants tsiganes et voyageurs, des représentants de l'Association Nationale des Enseignants des Gens du Voyage, et d'autres partenaires concernés, le Ministère de l'Education a décidé de demander un minimum d'information sur l'expérience des fiches. De plus une information centralisée concernant les élèves ne devait pas être maintenue.

Il y a 15 mois, à l'automne 1989, le Ministère de l'Education et de la Science (DES) a lancé un projet pilote dans le domaine de l'éducation des enfants tsiganes et voyageurs dont les déplacements sont moins prévisibles que ceux des familles foraines. Ce projet concerne directement la question du suivi pédagogique.

Dans 7 comtés de la région Est, le Ministère a décidé d'étudier pendant deux trimestres (jusqu'à Pâques 1990) l'introduction et l'utilisation d'une petite carte verte, sorte de carte d'identité scolaire, une pour chaque élève. Elle ne porte qu'un minimum d'informations : d'un côté le nom, le prénom et la date de naissance de l'enfant, de l'autre le nom, l'adresse et le numéro de téléphone de chaque établissement scolaire fréquenté.

Imprimé sur la carte, un message s'adresse aux parents. Il leur explique que cette carte va faciliter la scolarisation de leur enfant qui va peut-être changer d'école plus souvent que d'autres en raison de son mode de vie nomade. La carte permettra aux écoles d'obtenir dans les meilleurs délais le dossier scolaire de l'enfant. Cela est parfois fort difficile car souvent les parents n'ont pas noté le nom ni l'adresse exacte de l'école précédente. La carte leur explique aussi que quand ils se déplacent ils doivent présenter la carte à l'école de leur choix et demander au chef d'établissement de la remplir. Il doit rendre immédiatement la carte aux parents. Dès qu'un enfant s'inscrit à l'école on tient un dossier scolaire pour lui exactement comme on le fait pour les autres élèves. C'est l'école qui garde ce dossier jusqu'à ce que l'enfant change d'école. La notice imprimée sur la carte demande aux parents d'informer l'école s'ils ont l'intention de s'en aller, mais cela ne se produit pas toujours. La carte explique enfin qu'elle appartient à la famille et qu'elle est confidentielle.

Au verso un message explique au chef d'établissement le but de la carte, ce qui est surtout utile quand la famille voyage au-delà des 7 comtés dans lesquels est menée l'observation.

La petite carte verte est rangée dans une pochette en plastique à l'intérieur de laquelle la famille peut mettre d'autres informations utiles ayant trait à l'éducation de ses enfants, par exemple le numéro de téléphone d'équipes d'enseignants spécialisés pour les enfants de Voyageurs, ou quelques mots pour dire où en est l'élève, en attendant des renseignements plus précis de sa dernière école.

Le Ministère a demandé aux chefs d'établissement de remettre la carte dès l'arrivée d'un enfant voyageur car, évidemment, on ne sait pas combien de temps il va rester. En pratique, c'est souvent la secrétaire qui accueille les nouveaux arrivés et pendant le projet pilote ce sont souvent les équipes d'enseignants spécialisés pour les enfants voyageurs qui se sont chargés de la distribution, surtout quand il s'agissait de porter la carte dans les familles. Il fallait souligner le côté positif des cartes et expliquer leur caractère non-obligatoire. Elles ne portent aucun numéro, aucune identification, et personne n'en garde de copie.

C'était un projet pilote et son évaluation est actuellement en cours; les résultats n'ont pas été publiés. Cependant, au cours de l'expérience, des représentants de chaque comté se sont réunis et les chefs d'établissement ont rempli des fiches d'évaluation. Les chefs d'établissement devaient donner les informations suivantes :

- 1 - le nombre de cartes fournies
- 2 - l'attitude des parents : enthousiaste, passive ou négative
- 3 - le nombre de cartes refusées

- 4 - le nombre d'élèves voyageurs ayant reçu une carte, qui quittent l'établissement
- 5 - dans combien de cas on a demandé le dossier scolaire dans un délai de trois mois
- 6 - le nombre de cartes présentées qui ont été fournies ailleurs
- 7 - est-ce que l'élève s'est inscrit par la suite à l'école ?
- 8 - la dernière école se trouvait-elle dans la région du projet-pilote ?
- 9 - était-il facile ou difficile de prendre contact avec la dernière école fréquentée par l'élève ?
- 10 - combien de jours avaient été nécessaires pour recevoir le dossier scolaire ?
- 11 - l'attitude des parents et des écoles par rapport à la présentation de la carte; des changements sont-ils à faire ?

L'organisation des observations n'a pas été toujours facile; à plusieurs niveaux dans la plupart des comtés l'éducation des enfants voyageurs n'est pas une priorité et il y a eu des retards dans la distribution des cartes et dans le remplissage des fiches d'évaluation. Néanmoins, dans l'ensemble, la réaction des parents et des écoles a été favorable.

Actuellement un professeur de l'Institut de Recherches Pédagogiques de l'Université de Londres a été chargé de faire une évaluation indépendante. Elle est en train d'interroger des enseignants spécialisés pour les Voyageurs, des chefs d'établissement, des parents d'élèves tsiganes et voyageurs et des représentants de l'administration de chaque comté.

Le bilan n'est pas encore fait. En tout, plus de mille cartes ont été distribuées et rares sont les parents qui les ont refusées. Certains, surtout dans les familles sédentaires, ne les considéraient pas nécessaires mais en appréciaient l'utilité pour les familles plus mobiles qui se déplacent le plus souvent sans pouvoir ni vouloir annoncer leur départ.

Les enseignants avec lesquels j'ai parlé à ce sujet ont l'impression que les cartes ont facilité le transfert des dossiers scolaires et donc le suivi pédagogique, mais la durée du projet était trop courte pour pouvoir en être certain. Il serait intéressant d'en considérer les bénéfices au bout d'un ou deux ans.

Comme nous le savons, il peut être difficile pour les parents d'enfants voyageurs de trouver une école qui les accepte, malgré les lois qui donnent à tous les enfants le droit à une éducation. Il semble que ces cartes améliorent la situation en soulignant le fait que l'enfant suit une éducation plus ou moins continue, bien qu'il se déplace d'un endroit à l'autre. Les cartes vont aider les enseignants à comprendre que le travail fait par les enfants chez eux n'est pas vain mais qu'il fait partie d'un ensemble. Depuis peu, nous avons un programme d'éducation nationale beaucoup plus centralisé qu'avant; dans chaque domaine les programmes sont définis par le Ministre et dans les matières principales il y aura des épreuves à 7, 11, 14 et 16 ans. Nous espérons que ces cartes aideront les enfants à reprendre leurs études le plus facilement possible à chaque fois qu'ils changent d'école, pour qu'ils bâtissent sur leurs expériences précédentes sans toujours devoir repartir à zéro.

C - L'avenir de l'enseignement des enfants voyageurs à Ealing, un début de réponse

Bob Carvell, Inspecteur général (Design, Art, et Education des enfants voyageurs)
Ealing Education Service

Situation actuelle - au 1/11/90

Le terrain de stationnement est situé non loin de l'école John Perryn. Un bus assure tous les jours le transport entre le terrain et l'école, qui accueille à ce jour 32 enfants du voyage qui viennent en majorité d'Irlande. Notre but est d'insérer les enfants autant que possible dans la vie de l'école, avec le soutien d'un enseignant qui, en travaillant de manière continue avec les familles et en s'appuyant sur cette structure familiale, permet de réaliser avec succès la scolarisation des enfants.

L'école a accumulé un matériel pédagogique spécialisé qui est mis à profit pour le soutien; l'enseignant a également accès, quand c'est nécessaire, à un espace spécial qu'il partage avec 3 autres enseignants spécialisés, pour l'apprentissage de base de la lecture et des mathématiques. Cependant, quand cela est possible, l'enseignant apporte son soutien dans la classe elle-même, dans le cadre d'activités scolaires générales.

La prise en compte des besoins spécifiques des enfants voyageurs à John Perryn a eu pour effet l'augmentation rapide du niveau d'alphabétisation des enfants des familles en grande partie analphabètes du terrain de Basley Road, ainsi qu'un effet évident et tangible sur la population du terrain en général.

Les enfants voyageurs dans les écoles d'Ealing

Une enquête réalisée en 1989 auprès de 119 écoles d'Ealing a mis en évidence la présence d'enfants voyageurs dans 22 d'entre elles. Ce recensement, bien qu'utile pour cerner le nombre d'enfants voyageurs ayant besoin de soutien scolaire, n'indique pas néanmoins le nombre d'enfants voyageurs de familles sédentarisées, vivant dans des maisons pour la plus grande partie de l'année et qui adoptent un mode de vie nomade seulement quelques mois par an. Ces enfants sédentarisés sont en grand nombre à Ealing, et on se rend compte qu'ils ont besoin d'un soutien scolaire similaire, mais pas entièrement identique à celui mis en place pour les enfants voyageurs vivant en caravane toute l'année, qui bénéficient, eux, d'un entourage culturel très fort du fait de leur mode de vie. Il existe par ailleurs un nombre important et indéterminé d'enfants voyageurs à Ealing, qui ne sont pas inscrits à l'école et qui n'ont jamais fréquenté aucune école.

Le projet éducatif d'Ealing concernant les enfants voyageurs

A partir du 1er novembre 1990, l'enseignant responsable du soutien aux enfants voyageurs à l'école John Perryn a été détaché pour la moitié de son poste, en tant que conseiller pédagogique itinérant, avec une mission d'aide et de soutien aux autres écoles d'Ealing, pour leur procurer et les aider à produire le matériel pédagogique adapté aux besoins des enfants voyageurs dont ils ont la responsabilité, en vue de forger des liens bénéfiques entre l'école et la caravane.

Le Centre de formation et de ressources pour la scolarisation des enfants voyageurs

Grâce à des subventions nationales du ministère (75% D.E.S.) et locales (25%), l'école John Perryn va pouvoir abriter un Centre de Ressources pour la scolarisation des Voyageurs. Le Centre aura pour but de concevoir, structurer et produire le matériel pédagogique adapté aux besoins de la scolarisation des enfants voyageurs, avec, quand cela sera possible, l'intégration des objectifs du programme pédagogique national (le *National Curriculum*). Un matériel spécifique répondant aux besoins des enfants voyageurs sédentarisés - souvent plus isolés que les enfants itinérants, ils doivent faire face seuls à l'hostilité et à la rancœur - sera produit et diffusé dans les écoles d'Ealing, en particulier à Southall où un grand nombre de ces familles ont été logées.

Un système d'enregistrement des progrès scolaires des enfants voyageurs, d'école en école, de localité en localité, pourra être organisé à partir du Centre. Des cours d'alphabétisation pour adultes seront offerts aux adultes de la communauté des Voyageurs afin d'améliorer le degré généralement très faible d'alphabétisation de cette population. Il serait souhaitable qu'en faisant participer les adolescents et les adultes voyageurs à des activités éducatives en dehors du terrain, ils soient encouragés à participer activement et d'une manière positive à la vie de la communauté dans son ensemble, et à mettre sur pied leurs propres projets. L'enseignant spécialisé de l'école John Perryn est le seul à assurer à l'heure actuelle, avec les assistantes sociales, la liaison entre les familles vivant sur le terrain et le quartier qui les entoure, en déchiffrant les lettres et les communiqués du monde extérieur au terrain de stationnement.

Le Centre sera également un lieu de formation pour les enseignants d'Ealing en contact avec les enfants voyageurs, qui n'ont bénéficié jusqu'ici d'aucun soutien dans leur classe ni de formation. Des matières spécifiques pourront être explorées et les méthodes et matériel adaptés aux enfants voyageurs feront l'objet de discussions et d'échanges. Un fonds documentaire consacré au

thème des Voyageurs sera mis à la disposition des enseignants pendant leur visite au Centre. Il existe un projet de réunions au cours desquelles une infirmière scolaire pourrait rencontrer régulièrement les mères de famille avec leurs jeunes enfants.

Les autorités locales voisines

Il est prévu que des visites structurées seront organisées avec les autorités locales des environs, avec pour objectif de stimuler le dialogue entre les parties concernées, d'échanger informations et idées et de développer le système d'enregistrement qui doit prendre forme au Centre John Perryn.

Conclusion

Avec des subventions plus importantes, on pourra envisager un système d'enregistrement et de suivi pédagogique plus exhaustif que celui qui est décrit plus haut, par exemple une base de données, reliée à un réseau national, qui permettrait le suivi pédagogique des enfants à travers tout le Royaume-Uni. Il y a un besoin réel d'un système qui assure une continuité, quel que soit le nombre d'écoles fréquentées par un enfant et leur répartition géographique, pour que les progrès scolaires soient enregistrés et transmis d'école en école.

Confrontés comme ils le sont à la rancœur et à l'hostilité, la scolarisation est le seul engrenage positif dans la vie des Voyageurs. Les réactions positives et le soutien rencontrés par l'enseignant spécialisé de l'école John Perryn semblent confirmer que les Voyageurs eux-mêmes réalisent que la scolarisation est la meilleure garantie de leur survie au 21ème siècle.

Ce séminaire me permet d'acquérir une information plus complète dans le cadre de dialogues formels et informels avec mes collègues européens. Les échanges me permettent de cerner le besoin de développement d'un matériel d'enseignement à distance pour les enfants voyageurs au Royaume-Uni et les enseignants concernés, l'un des points fondamentaux de la question étant de savoir "Pour l'enseignant ou pour l'enfant ?" et donc "Pour l'école ou la maison/caravane?"

Je compte, à la suite directe du séminaire, dans mon autorité locale et en collaboration avec les autres autorités locales britanniques, encourager la production et la distribution de matériel d'enseignement à distance pour les enfants voyageurs, en relation avec la création du Centre de ressources John Perryn. Je souhaite également participer, sur une échelle plus étendue, à des projets, au Royaume-Uni et au niveau européen, qui concerneraient le développement de matériels d'enseignement à distance et utiliseraient les ressources technologiques modernes. Il m'apparaît que l'utilisation d'une trop grande quantité de matériels écrits est discutable. En effet, il serait à mon avis souhaitable que les traditions orales des Voyageurs soient encouragées et que tout matériel d'enseignement à distance les concernant s'appuie sur de nombreux documents faisant intervenir le visuel et l'oral.

A l'issue de ce séminaire j'envisage de poursuivre les échanges notamment avec la France, par une connexion de notre matériel sur le réseau Minitel français, avec la Hongrie et la Tchécoslovaquie, par des jumelages et des correspondances pour des échanges de photos, de cassettes, de vidéos, de dessins, de travaux écrits. Les groupes de Voyageurs s'intéressent à la vie de groupes similaires dans d'autres pays, et nous espérons que cette initiative sera suivie de beaucoup d'autres. Par ailleurs le groupe de Voyageurs de Ealing est en contact avec l'Irlande de manière très suivie et nous aurons grâce à eux l'occasion de tester l'utilité de tout matériel d'enseignement à distance, notamment quand des familles voyagent de Londres à Dublin.

Il serait souhaitable que des groupes de travail (parrainés par le Conseil de l'Europe) soient créés dans chaque pays avec pour objectif principal l'étude du rôle que le matériel d'enseignement à distance doit jouer dans la scolarisation des enfants voyageurs. Il convient aussi qu'on étudie la possibilité de liaison directe entre les pays à l'aide des nouvelles technologies de l'information, et qu'un cadre soit mis en place, qui permette le dialogue, l'échange de points de vue et la circulation de l'information, ainsi que la création d'un réseau et l'évaluation des projets.

3 - Le Centre National d'Enseignement à Distance - CNED

Jean-Christian Plessis, Directeur du CNED de Toulouse

La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs est un problème ancien, paradoxal et particulièrement difficile à appréhender.

Problème ancien parce que les migrations humaines sont séculaires, qu'elles se sont souvent accompagnées de réactions parfois violentes de rejet de la part des pays d'immigration contribuant ainsi à préserver des comportements et des cultures résolument hostiles à ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui, l'intégration.

Problème paradoxal parce que les contenus de l'éducation (le terme lui-même fait problème) sont eux-mêmes porteurs "nolens volens" d'une réalité culturelle liée à une histoire, à une géographie politique dont les populations itinérantes ne partagent pas les valeurs ni les évolutions et qu'il peut paraître incongru de prétendre scolariser les enfants sans tenter de les intégrer peu ou prou dans les archétypes d'une société dans laquelle ils se sentent farouchement étrangers et qui souvent de facto pratique l'exclusion.

Problème complexe enfin parce qu'aujourd'hui plus qu'hier, sans doute, l'école n'est pas le lieu privilégié des apprentissages. S'agissant d'enfants tsiganes ou voyageurs cette réalité est encore plus évidente. Bien adaptés à un certain type de société dont la famille, souvent nombreuse, reste un ciment culturel très fort, à une économie directe, conviviale et très souple, les enfants tsiganes et voyageurs sont en même temps mal à l'aise dans nos établissements scolaires traditionnels au point que souvent leur non scolarisation est un choix délibéré des familles. Ces enfants qui par ailleurs sont des acteurs précoces de l'activité et de la réussite économique familiale sont mal à l'aise dans les structures pédagogiques que nous leur offrons.

Le taux d'analphabétisme de ceux qui ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire est compris entre 65% et 95%. Pour ceux qui sont scolarisés on constate que les retards d'âge s'accroissent au fur et à mesure des niveaux considérés.

- 70% d'entre eux accusent un retard dès le Cours Préparatoire
- 79% dès le Cours Elémentaires 1
- 93% dès le Cours Elémentaire 2
- 86% dès le Cours Moyen 1
- 94% en Cours Moyen 2.

Cette constatation est grave parce que les retards constatés et qui peuvent s'étaler de une à six ou sept années pour un niveau donné, sont un facteur supplémentaire de dramatisation du problème scolaire en ce sens que les approches pédagogiques des apprentissages fondamentaux, élaborées pour un certain degré de maturité, sont très vite dépassées lorsque l'enfant devient adolescent. Le rejet de l'école devient alors presque inéluctable parce qu'elle n'est plus en mesure de susciter la curiosité et de maintenir l'intérêt de l'apprenant.

Plus de 210 enfants tsiganes ou voyageurs sont scolarisés dans les classes élémentaires du CNED, autant sont scolarisés dans les classes du premier cycle. La stratégie développée par le CNED à l'intention des enfants tsiganes et voyageurs, consiste, à partir d'une réalité vécue, à privilégier une démarche individualisée et modulable.

Accepter la non-sédentarité c'est admettre que l'Ecole accompagne l'itinérant et l'autorise à concilier les contraintes des déplacements, du voyage et des conditions de vie originales (horaires - saisons - espace - environnement). Le CNED accepte d'expédier documents de travail et devoirs corrigés à des adresses ou à des Boîtes Postales différentes ou encore à des correspondants sédentaires (grands-parents, sédentarisés, associations etc.) qui assurent le suivi de l'acheminement.

Une autre particularité du CNED consiste à offrir un suivi pédagogique personnalisé. En dépit de sa condition d'enfant du voyage il sera corrigé et suivi tout au long de l'année par le même instituteur ou les mêmes professeurs qui peuvent ainsi juger des progrès réalisés, établir un vrai dialogue avec lui et sa famille, le conseiller et enfin l'orienter au mieux de ses intérêts par rapport à son environnement. Ce suivi peut d'ailleurs aller au-delà d'une année scolaire et se poursuivre sur un cycle (classes élémentaires ou Premier cycle).

Les matériels pédagogiques eux-mêmes sont conçus dans la perspective d'une utilisation individuelle. L'enfant reçoit des documents de travail très complets et dont le fonctionnement est autonome. L'achat de livres ou de manuels de référence est réduit au strict minimum voire inutile. Dès l'inscription, le CNED fournit cours, sujets de devoirs, exercices autocorrectifs, feuilles de copie et enveloppes.

De plus en plus les supports offerts se diversifient : si l'essentiel des réalisations pédagogiques se fait sur papier, l'utilisation des cassettes audio n'est pas négligeable. Elles sont souvent le moyen d'aborder un apprentissage notamment en français et en langues vivantes. L'iconographie, la couleur, les diapositives, parfois les vidéo-cassettes de même que le minitel, sont autant d'atouts intégrés à la formation par le CNED, sans jamais perdre de vue les problèmes de coût liés à la scolarisation pour les plus démunis. L'aménagement des rythmes et du calendrier est également possible au CNED :

- Étalement d'une année sur deux ans,
- Étalement de deux ans sur trois ans,
- Alternance avec le présentiel, etc.

Ces solutions techniques qui viennent d'être décrites ne seraient qu'un trompe l'oeil si les contenus de l'enseignement et les méthodes pédagogiques n'étaient eux-mêmes replacés dans la perspective de la mobilité et du voyage.

D'abord les contenus

Adaptés aux situations d'isolement, ils refusent l'implicite culturel qui sous couvert d'uniformité conduit à l'exclusion de ceux dont les conditions de vie et les habitudes ne sont pas celles de la majorité. Il convient alors de partir de réalités connues maîtrisées, la péniche, le cirque, la caravane, le voilier, le campement, et de proposer un travail par thèmes où l'on accordera une place plus grande au temps et à l'espace.

Il faudra cultiver les situations analogiques, insister sur les outils pédagogiques fondamentaux que sont le dictionnaire, la grammaire, les tableaux chronologiques, les tables de matières qui seront autant de points d'ancrage et de référence très forts et sécurisants.

Les textes choisis avec discernement devront être largement explicités ainsi que les sujets de devoirs - les recherches seront discrètement orientées pour créer de bonnes habitudes de travail.

Exploiter systématiquement l'envie de communiquer est une obligation par rapport à des enfants dont les partenaires habituels sont les adultes.

On privilégiera à tout instant l'apprentissage de l'ordre, condition d'une structure mentale ouverte aux apprentissages : ordre alphabétique, ordre chronologique, ordre logique.

Préparer l'enfant à apprendre avant même d'apprendre est une absolue nécessité si l'on veut éviter les blocages et les échecs. C'est pourquoi les pédagogues qui conçoivent et préparent les documents de travail devront porter une attention particulière à leur présentation, à leur lisibilité au sens large du terme. Piaget, Montessori, Richaudeau ont longuement réfléchi à cet aspect des choses. Certains rédacteurs du CNED ont su faire passer le message.

La composition au carré facilite la lecture lorsqu'elle est associée à une composition en débord. L'alignement se fait à gauche, et privilégie la mise en valeur des mots importants ou des groupes de mots (phrases ou portions de phrases) sans tenir compte de l'alignement à droite. L'enfant reproduira spontanément ces modèles et apprendra peu à peu à empiler ses arguments, à les développer et à les ranger logiquement.

Il va de soi que de tels aménagements au niveau de la conception des documents pédagogiques impose un choix rigoureux des maîtres ou des professeurs chargés de la correction des devoirs en aval. Ces enseignants doivent eux-mêmes maîtriser ces techniques et n'avoir en charge qu'un nombre limité d'élèves, toujours les mêmes tout au long de l'année et accepter le dialogue avec une équipe éducative où s'échangent les expériences individuelles. Le CNED a développé ce type de structures sous l'appellation de **Classes à Pédagogie Individualisée**. Mais sa réflexion l'a conduit à mettre également en place **des classes d'accueil** qui ont le mérite d'arracher l'enfant au cycle infernal du redoublement et au rejet de contenus scolaires par trop puérils.

Dans ce type de classe, des tests de compétences permettent dès l'inscription de mesurer la maturité des jeunes et de définir des parcours modulaires appropriés. Les thèmes retenus sont l'exploitation de situations à la charnière du vécu de l'adolescent et de celui de l'adulte (cf. Lutte contre l'illettrisme). En outre, le CNED a conçu ces dernières années des produits originaux susceptibles d'intéresser les publics itinérants parce qu'ils offrent une pédagogie transversale qui va à l'essentiel tout en permettant des ressourçages qui ne seront pas vécus comme des retours en arrière ou des situations d'échec. Il s'agit essentiellement **des cours d'été** qui rencontrent un très vif succès : Pédagogie par "objectif". Ces cours d'été ont l'ambition de réactualiser des acquis pour aborder un niveau en début d'année scolaire. Le CNED offre également **des cours de soutien** dans les classes élémentaires et dans les classes du Premier Cycle. Ces cours dont le fonctionnement est autonome ont une forte connotation ludique et individualisée. Ils partent de l'idée que l'échec scolaire doit être contourné par d'autres voies, par d'autres situations, par d'autres démarches.

Il n'est peut-être pas inutile de signaler enfin, dans le contexte européen où nous situons notre action, que le CNED offre depuis la rentrée 89 **un apprentissage précoce de l'anglais dès 8 ans** et qu'il constitue actuellement des équipes pour étendre cette pédagogie précoce des langues vivantes à d'autres langues de l'Europe : **espagnol, italien, allemand**. **Un cours de français rapide** sur deux niveaux de maturité (7 - 11 ans et 11 - 15 ans) permet une intégration immédiate d'un enfant non francophone dans sa classe d'âge.

Pour autant, le CNED se doit de prendre en compte les progrès technologiques de la communication et offrir aux enfants itinérants des produits modernes et faciles d'accès. Le succès de la vidéo-cassette, du compact-disque, du micro-ordinateur et de la télématique doit être pris en compte. De tels outils ont à l'évidence des possibilités d'utilisation pédagogique et le CNED travaille depuis quelques années sur ces développements :

- création de vidéo-cassettes et possibilité de vidéo transmission à partir du site du Futuroscope de Poitiers.
- expérimentation en cours de didacticiels, qui pourraient être proposés au plus grand nombre.
- classes télématiques et utilisation de B.A.L. sont d'ores et déjà opérationnelles.

La convivialité est alors possible et satisfait les exigences de la socialisation dont nous avons parlé en début de cet exposé. Pour conclure je me permettrai d'insister sur le caractère original de la démarche du CNED qui prend acte d'une situation, celle des familles itinérantes, pour adapter ses moyens, ses méthodes, son fonctionnement dans le but d'intégrer les enfants qui lui sont confiés :

- impliquer les familles dans l'acte éducatif;
- enrichir et élargir le champ culturel par la fourniture de documents de qualité;
- assurer un suivi et une validation positive;
- développer l'autonomie de l'enfant et inverser les termes du problème en valorisant le travail personnel, la démarche individuelle capable de coller au plus près à un rythme de vie différent de celui des sédentaires sans pour autant négliger les impératifs de la formation et de la qualification;
- savoir enfin offrir une seconde chance, lorsque, parvenus à l'âge adulte et pressés par la nécessité d'une autre qualification professionnelle, les adolescents tsiganes ou voyageurs ont à nouveau besoin d'un organisme de formation individualisé fiable et peu coûteux.

4 - L'enseignement aux élèves tsiganes

Points de vue d'Europe orientale : la Hongrie

Tibor Derdák, enseignant, député au Parlement de Budapest, président de l'Association 'Fii cu noi' - organisation culturelle des Tsiganes de langue roumaine - et président de l'Association 'Raoul Wallenberg' - organisation pour la défense des minorités. Débat avec la participation de Zsuzsanna Orsös, enseignante.

Différences

- il y a beaucoup plus de Tsiganes en Europe de l'Est qu'en Europe de l'Ouest : dans certaines régions ils représentent 5 à 10 % de la population;
- une majorité écrasante est sédentarisée : les nomades sont désormais très peu nombreux;
- le processus de sédentarisation s'est déroulé principalement en milieu rural : l'urbanisation des Tsiganes est encore peu marquée;
- la diversité des langues maternelles des différentes communautés tsiganes (par exemple 30.000 Báias de langue roumaine en Hongrie) rend inévitable l'éducation en langue maternelle.

Intérêts communs aux nations européennes

- il y a assez de tensions sociales qui accompagnent le processus de l'unification européenne; personne n'a besoin d'une migration massive d'un peuple sans aucune formation professionnelle; il faut assurer l'insertion des Tsiganes là où ils vivent actuellement;
- les statistiques prouvent que les Tsiganes constituent le tiers-monde de l'Europe; heureusement ce tiers-monde est assez peu nombreux et donc facile à aider;

Hongrie 1971 : proportion des différentes générations

groupes d'âges	Tsiganes	ensemble de la Hongrie
entre 0 et 14 ans	44,2 %	22,3 %
entre 15 et 59 ans	48,0 %	61,3 %
au-dessus de 60 ans	7,8 %	16,4 %

Hongrie 1980 : proportion des élèves tsiganes dans certains types d'établissements scolaires

- Ecole maternelle	3,2 %
- Ecole générale 6-14 ans	6,0 %
- Ecole générale première année 6 ans	7,7 %
- Ecole générale huitième année 14 ans ou plus	3,8 %
- Ecole d'éducation spéciale pour les élèves ayant de faibles performances	32,0 %
- Lycée 14-18 ans	0,2 %

L'enseignement à distance

L'enseignement à distance est une méthode indispensable pour les enfants voyageurs. Mais cette méthode est aussi utile dans le cas des enfants qui - malgré leur sédentarisation - sont si loin de

la civilisation du 20ème siècle que la communication entre eux et le système scolaire est très problématique. On aurait besoin par exemple de matériaux pédagogiques préparés dans les langues des différentes communautés tsiganes. On pourrait les utiliser dans les écoles où la langue maternelle des élèves tsiganes est différente de celle des instituteurs.

L'enseignement à distance et le suivi pédagogique ne sont pas valables si le suivi est purement technique, s'il signifie exclusivement l'envoi par courrier de cahiers, de manuels, de cassettes audio ou video. Un vrai enseignement exige la présence régulière ou pour le moins à temps partiel, mais de toutes façons personnelle, d'un pédagogue avec toute sa personnalité à laquelle l'élève puisse s'attacher sur le plan sentimental. L'Europe unie aurait besoin d'instituteurs courageux et polyglottes, qui voyageraient sur le territoire de plusieurs pays et organiseraient ces relations personnelles entre les élèves et des professeurs volontaires. Cette équipe voyageuse devrait faire en sorte que chaque enfant voyageur ait un instituteur volontaire.

5 - L'enseignement à distance et le multimedia

L'expérience de l'Organisation Pyrénéenne pour les Technologies Educatives - OPTE

Guy Gouardères, Directeur du Laboratoire API -
Université Paul Sabatier - Toulouse III

I - Opte et la promotion des nouvelles technologies éducatives pour l'enseignement à distance

I-1 Les objectifs de l'OPTE : l'enseignement à distance médiatisé. OPTE est née en 1987. Elle essaie de coordonner les moyens et les savoir-faire de partenaires originaires de l'université et de l'entreprise, afin de favoriser la maîtrise de "technologies éducatives" autour du multi-média et de l'informatique. Cet objectif général trouve sa justification dans la problématique de la délocalisation de l'enseignement. A cet effet, OPTE a mis en œuvre une structure pragmatique et ouverte de partenariat, et ses opérations sont le reflet de cette politique.

L'enjeu :

* La formation initiale, continue et professionnelle doit traiter de domaines de plus en plus vastes, évolutifs et complexes. Face à cet enjeu, les organismes publics ou privés, et en particulier, les moyennes entreprises, ont de grandes difficultés à maîtriser la productivité de la formation.

* En France, les perspectives sur le nombre de bacheliers pour l'an 2000 et sur les formations pan-européennes pour 1992, impliquent une mutation complète des structures, des méthodes et des moyens du système éducatif actuel.

La formation à distance aidée par les outils récents de communication de masse apportent des éléments de réponse à ce problème.

Les avantages :

* La "délocalisation" géographique des enseignants et des enseignés réduit les coûts, et accroît le champ potentiel de formation.

* La "délocalisation" temporelle supprime la rupture entre les activités d'apprentissage et l'exercice d'une profession.

* La "virtualisation" du maître permet une atténuation de certains obstacles psychologiques, économiques et sociaux.

* La productivité quantitative se concrétise, à ressources égales, par deux à trois fois plus de formation.

* La productivité qualitative s'appuie sur une meilleure "personnalisation" de l'enseignement.

Les inconvénients : ils peuvent apparaître rédhibitoires. Toutefois, une bonne maîtrise et un bon usage des techniques devraient réduire l'importance de ces facteurs négatifs.

* La déshumanisation apportée par le manque de dialogue et d'échanges entre les enseignants et les enseignés ne peut que se réduire (entrées-sorties sonores, tuteurs intelligents ...)

* Le manque d'interactivité et de pratiques (peu de rétroaction immédiate et de contacts avec le domaine étudié - notamment pour les sciences expérimentales) sera limité par la fusion de média variés, et par "l'ouverture" des produits (qui peuvent se chaîner, "s'auto-appeler").

* La "fossilisation" des méthodes et des contenus, liée à la difficulté d'évolution des média, devrait trouver une solution dans l'élargissement du public potentiel, dans le ciblage des formations, dans l'usage des techniques de génie logiciel.

I-2 OPTE : une organisation flexible au service de la formation

OPTE se concrétise à trois niveaux, dont les deux premiers sont opérationnels :

- ◊ convention entre universités françaises et espagnoles, pyrénéennes,
- ◊ participation d'entreprises productrices et utilisatrices de l'EAO au sens large,
- ◊ club de producteurs et d'utilisateurs en EAO et dans les domaines techniques connexes.

Ce partenariat a pour fonction de coordonner un programme international de création d'outils de "génie didacticiel", de formation des développeurs et des usagers (dont les entreprises), et de support à des entreprises. Les parties prenantes s'appuient sur leurs réalisations dans le domaine des formations nouvelles et des outils d'aide à ces formations. Elles proposent un ensemble cohérent d'opérations trans-frontière pour la mise en place de services délocalisés multimédia.

OPTE au service des collectivités et des entreprises : dans ce contexte, la mission assignée à OPTE consiste à informer les élus et les aider dans leurs décisions en matière de Formation à Distance et de Technologie Educative. Plus précisément, cette mission appelée "Veille Technologique" a traité des points suivants :

- Etude des fonctions et des techniques d'un centre de formation à distance,
- Organisation de journées d'études dans la Haute-Garonne, l'Ariège et le Tarn,
- Relations avec les projets européen "Saturn" et "Erasmus",
- Rapports et études des diverses réunions d'experts sur les Technologies Educatives.

Par ailleurs dans le cadre de "SATURN" et pour des projets de recherche,

- OPTE gère les opérations d'études de conception et de réalisation d'outils didactiques et assure les transferts technologiques correspondants
- OPTE a vocation de structurer et de soutenir les participations de ses partenaires universitaires et entreprises aux projets européens (COMETT, SPRINT, DELTA ...)
- OPTE propose des services, des expertises et des formations. Elle pourrait jouer le rôle de maître d'ouvrage dans la conception d'un Centre Médiatisé de formation à distance.

I-3 Le Centre médiatisé de formation à distance

Dans certains domaines où les formateurs sont rares, où la technique est dominante et où une partie de la formation peut-être "déportée" sur un ordinateur, l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) par exemple, peut devenir un facteur de progrès économique et social. Un autre facteur essentiel de cet enjeu est la délocalisation dans le temps (formation en alternance) et dans l'espace (formation à distance) des meilleures formations institutionnelles ou professionnelles à l'usage du plus grand nombre et donc des plus démunis.

Les nouvelles technologies utilisables dans la formation à distance :

- la bureautique et l'édition électronique : le traitement de texte informatisé, la Publication Assistée par Ordinateur, le téléphone, le télex, la télécopie, la carte à mémoire;

- les utilisations pédagogiques de l'ordinateur. Les utilisations 'classiques' : enseignement de l'informatique, bureautique, etc... enseignement assisté par ordinateur -EAO- 'auxiliaire de pensée', simulation, analyses, etc... L'ordinateur outil de communication : les réseaux locaux, nationaux ou internationaux; la télématique (minitel) et les messageries électroniques; la téléconférence assistée par ordinateur -TCAO; la communication structurée par ordinateur -CSO- (bases d'informations Généralisées, textes, son, images...)

- les télécommunications et la vidéo : la télévision, la vidéo classique ou interactive (assistée par ordinateur); l'imagerie numérique, confèrent à l'image un nouveau rôle dans la formation.

Chacun de ces 'médias' présente des avantages et des inconvénients, mais pris dans leur ensemble, ces divers éléments composent un outil extrêmement puissant et original, qui semble bien adapté aux besoins d'un public nombreux et dispersé.

L'enseignement multimédia aujourd'hui

Immergée dans une société de communication en évolution rapide, confrontée à des enjeux technologiques de plus en plus complexes, l'Europe de la formation bouge. Le succès récent des grands projets européens de formation multimédia réunissant les universités et les entreprises (Comett 88, Comett 89, Delta, etc..) attestent que les objectifs en sont clairement perçus et approuvés. Cette orientation se retrouve dans les initiatives nationales suivantes :

- le thème général de l'Université du Ministère de l'Education nationale à Carcans-Maubuisson: "l'école de demain, au seuil d'une Europe de l'éducation"(2-9-88)
- la fondation PROTEE pour la promotion des techniques éducatives
- la création d'un groupe de travail sur ce thème à l'AFCEP, première société savante francophone d'informatique.

Les régions ont également compris la nécessité de développer ce nouveau type de formations pour s'adapter à l'évolution des médias :

- Région RHONE-ALPES : Le programme ARDEMI de développement de l'EAO - Enseignement Assisté par Ordinateur - met à disposition un catalogue de dictateurs pour la formation professionnelle
- Région LORRAINE : CLEO, le Centre Lorrain d'EAO, est une association d'entreprises, de GRETA dont l'objectif est l'aide à la production de didacticiels
- Région MIDI-PYRENEES : Le programme "Ville Franches 2000" prévoit un réseau rapide "Numéris" au service de la formation.
- Région NORD-PAS-DE-CALAIS : L'ORCEP constitue une structure de recherche, de conseil et d'expérimentation pour la maîtrise des nouvelles technologies éducatives.

II - Expériences d'enseignement avec les nouvelles technologies éducatives

Plutôt que d'envisager des expériences multiples sur des technologies et des supports différents, il nous paraît préférable de relater en quelques mots l'évolution des réseaux d'ordinateurs comme moyen d'enseignement à distance. Nous envisagerons tout d'abord quelques expériences parmi les plus connues dans le monde, pour présenter ensuite "l'état de l'art" en Europe et introduire ainsi notre propre expérience de serveur d'Enseignement et d'Information pour l'enseignement à distance.

II-1 Les réseaux d'ordinateurs et l'éducation

Dans un contexte international

Les exemples suivants sont choisis pour montrer une large plage d'applications régionales, nationales et internationales, ainsi qu'une grande diversité d'usages sur des domaines différents par leur sujet, leur niveau ou leur complexité :

- en Angleterre et aux Etats-Unis depuis 1986, les réseaux d'ordinateurs sont utilisés pour établir des communications pédagogiques, via un système de boîte à lettre électronique ("mail"), entre les élèves d'écoles primaires ou secondaires. Les résultats sont encourageants, compte-tenu du critère distance-coût, mais la coordination des programmes et des équipes pédagogiques demeure un problème majeur. Les classes et les structures des établissements traditionnels ne sont pas prévues pour organiser l'activité pédagogique autour d'un enseignement par communication à distance et l'ordinateur ne peut pas être l'interlocuteur privilégié. Citons des projets identiques mais moins ambitieux, tels que *Campus 2000* (Derbyshire), qui utilise le "mail" pour des tiers-temps pédagogiques autour de jeux de découvertes collectifs, notamment pour l'apprentissage des langues;

- aux Etats-Unis, un programme de ce type, *Inter-cultural Network*, permet à des élèves américains, israéliens et japonais de participer à des activités sur les problèmes d'écologie ou d'environnement - problème de l'eau, par exemple - des extensions sont prévues sur des sujets traitant de la pollution, des habitudes alimentaires, etc... Citons également dans l'Etat du Michigan, un programme "massif" intéressant 200 écoles et visant à différencier l'approche des problèmes éducatifs à travers les différentes couches de la population (citadins, ruraux, ouvriers, cadres...) L'université de Michigan fournissait le support scientifique et logistique, notamment pour organiser des "case study simulations", sortes de monopoly sociaux-culturels à grande échelle. Une expérience en vrai grandeur mettant en jeu les élèves, les citoyens et les autorités a eu lieu sur des thèmes analogues à Santa-Monica (Californie). On retiendra qu'à cette occasion, un défaut majeur a quelque peu faussé l'expérience : la relative sophistication du système de boîte à lettre électronique, bien maîtrisé par les élèves et le personnel des administrations a rebuté beaucoup d'élus et de particuliers. Citons encore une expérience américaine, universitaire cette fois qui consiste à créer une "Classe Virtuelle" commune à deux ensembles d'étudiants appartenant l'un au Collège d'Upsala et l'autre au New Jersey Institute of Technology. Cette classe est bâtie sur une communication entre ordinateur plus large que le "mail". Le télé-chargement de programmes et le forum-messagerie (messagerie en direct entre plusieurs participants) y tiennent une grande place, ainsi que l'EAO traditionnelle pour les activités individuelles;

- en Europe, les expériences sont également très nombreuses. L'Angleterre bénéficie d'une avance certaine, compte une centaine de projets dont certains sont opérationnels depuis plusieurs années (*Open University*). Sans être exhaustif, citons les projets suivants :

- le *100 schools Network Project*, analogue à *Campus 2000* déjà cité, mais qui concerne des écoles écossaises uniquement.
- *Chatback*, spécialement conçu pour les non-voyants.
- *British Telecom Electronic Writing Board*, utilisable par téléphone connecté à une palette graphique et au moniteur de télévision.

Mais c'est surtout pour les collèges et les universités que d'importants programmes ont été mis au point. A tel point que la plupart des universités anglaises ont au moins un programme éducatif basé sur le multimédia. La première reste l'*Open University* qui dispense son enseignement à distance à plus de 130 000 auditeurs dans le monde entier en utilisant très largement les supports audio, vidéo et les réseaux de micro-ordinateurs.

La plupart des pays européens ouvrent des établissements analogues : la *Dutch Open University* (Pays-Bas), l'*Universidade Aberta à Lisbonne*, *Jutland Open U.* (Danemark), etc... En France, un rapport récent à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale propose des Universités Ouvertes Régionales s'appuyant sur les techniques nouvelles et notamment les réseaux d'ordinateurs. Des expériences existent cependant, peu nombreuses mais utilisant des techniques très avancées.

En France, un certain nombre de facteurs importants ont favorisé l'avènement de ces technologies. Tout d'abord le vidéotex, via Télétel, offre une plate-forme unique pour développer des services éducatifs variés et relativement peu coûteux par rapport à ceux d'autre pays. Une ambiance favorable s'est installée par la convergence d'initiatives du secteur public (appels d'offres inter-ministériels pour la formation multimédia), des producteurs de supports médiatisés (DIDAO, INA, IMEDIA) et d'entreprises privées (Vendôme, EDF-GDF, Nathan, Hatier...) Les expériences les plus connues sont celles :

- d'Educâble : télévision par câble et réseau Télétel sous l'égide du CNDP. Ce programme mis en place sur le site de Montpellier relie 15 écoles à un service de 400 films vidéo (CNDP) transmis par câble et associés à un service vidéotex accessible par Minitel;

- du CNED, avec l'appui du CCETT (France-Télécom, TDF). Il s'agit là d'une expérience complète d'utilisation de réseaux d'ordinateurs puisque l'ensemble des moyens multimédia disponibles (CD-ROM, Vidéodisques) sont mis en jeu conjointement avec des réseaux locaux et des liaisons télématiques à grand débit 64 Kbd pour la transmission simultanée du texte, de l'image et du son.

Les expériences les plus importantes avec le vidéotex sont celles de DIDAO et du CNAM et en particulier celle de l'IPST-CNAM de Toulouse réalisée par le laboratoire API :

- DIDAOTEL, est un service Télétel qui offre plusieurs centaines d'heures de cours (français, mathématiques, ...) du niveau second degré à 5000 abonnés. Cependant l'augmentation des tarifs du vidéotex a produit une baisse de fréquentation sur ce service.

- le CNAM des Pays de la Loire, à l'initiative d'Alain Meyer, a installé un service sur Télétel pour ses auditeurs, au travers d'une organisation logistique - Centre d'enseignements (traditionnels) et Centre Locaux d'animation (appuyés par le serveur Télétel) - reliés au centre principal à Nantes par un réseau d'ordinateur.

II-2 Multimedia et formation à distance dans l'OPTE

L'expérience du Laboratoire API

L'Université Paul Sabatier a créé le Laboratoire API (Apprentissage, Pédagogie, Intelligence artificielle) pour développer ce secteur de recherche. Ce laboratoire est l'initiateur de la convention OPTE, qui regroupe :

- 4 universités françaises (Toulouse III, Pau, Bordeaux I, Montpellier)
- 4 universités espagnoles (Sarragosse, San Sebastian, Barcelone, Bilbao)
- et les universités du nord du Portugal (Braga, Porto, Vila Real ...)

Le laboratoire travaille depuis 1987 dans le domaine de l'Ingénierie Educative et s'intéresse à la production automatisée d'environnements d'apprentissage utilisant l'intelligence artificielle (Systèmes Tuteurs Intelligents) et le multimédia (réseaux locaux couplés à un Vidéodisque interactif). A la demande du centre de l'IPST-CNAM de Toulouse, le laboratoire a développé un service Vidéotex d'enseignement à Distance de la Comptabilité - SEMIEC I - (Service Multimédia Intégré d'Enseignement de la Comptabilité)

Il s'agit de créer un service de formation complet dans le domaine de la comptabilité et de la gestion. Cette formation est destinée aux élèves du CNAM qui ne peuvent pour des raisons professionnelles mais surtout d'éloignement assister aux séances normales du soir. Ce serveur a été conçu à partir d'actions déjà réalisées dans OPTE (SVI-SVE) et de réalisations semblables d'autres partenaires de l'OPTE. Plus précisément, l'ensemble des supports et moyens mis en œuvre sont composés par :

- 1 - Une banque de données de cours téléchargeables, une banque de données de cours en direct sous T.P. ou Minitel,
- 2 - Une banque de données d'exercices,
- 3 - Une base lexicographique,
- 4 - Une base bibliographique,
- 5 - Une revue de presse,
- 6 - Un digest des points d'actualité,
- 7 - Une base : corrigés d'exercices,
- 8 - Une messagerie forum boîte aux lettres en différé,
- 9 - Une messagerie boîte aux lettres.

Cet environnement correspond chaque fois à une structure d'enseignement (Cours). L'environnement global permet de faire cohabiter les structures indépendantes et de gérer les accès en tant qu'auteur, enseignant, administrateur, élève. Cette application devra être rendue portable pour multiplier les points d'accueil d'enseignement à distance.

L'évaluation de SEMIEC I a été réalisée sur une population de 190 auditeurs de la région de Toulouse, Montpellier et Mende. Le détail de l'analyse des questionnaires croisés fait apparaître un degré de satisfaction évident (70% "très satisfait"), avec une bonne appréciation du rapport qualité/prix (la participation à l'abonnement était de 200F par année) et des critiques mesurées sur le temps de réponse du minitel, sur les délais de réponse de l'enseignant (parfois supérieur à 24h) lorsqu'il est fait appel à son aide par le forum-messagerie. Un croisement a également été fait entre l'utilisation assidue du service et les résultats obtenus aux épreuves de contrôle (traditionnelles). Là encore, les résultats sont favorables à ceux qui ont utilisé le service par rapport à ceux qui l'ont utilisé peu ou pas du tout.

Parmi d'autres produits nous avons réalisé un vidéodisque interactif, alliant l'image et une programmation et permettant un parcours pédagogique actif ainsi que la vérification des acquis. Nous avons réalisé un produit pouvant être proposé aux Associations de chasse pour former et faire passer l'examen à leurs nouveaux sociétaires. Mais il se veut, avant tout, le prototype d'une ligne de produits similaires, susceptible de s'appliquer à des domaines multiples et variés. D'un point de vue technique le produit réalisé comprend une demi-heure d'images vidéo pilotées à partir d'une heure de programme informatique sous forme de questions-réponses textuelles ou graphiques, se superposant ("incrustation") aux contenus des images vidéo. Ces contenus ont été en grande partie reproduits à partir d'images existantes grâce au système "VIDEOINDEX", mis au point dans le laboratoire API, ce qui a permis de garder un maximum de ressources pour les tournages directs et les images de synthèse. Les coûts de production vidéo sont abaissés de manière importante par la récupération d'images de vidéothèque et la spécification et la conception par ordinateur de scénarios et de scripts de tournage. L'heure d'image interactive, montée, prête à l'emploi avec son programme informatique associé, peut être estimée à 200 000 FF. Ce qui peut paraître énorme, mais qui devient raisonnable en regard du nombre d'images (plus de 100 000), du support audio (40 minutes de commentaires en direct sur image) et de la banque d'information textuelle associée.

Le programme informatique de pilotage du vidéodisque est SEO (Système d'Enseignement Assisté par Ordinateur) produit par le laboratoire API. Il a été adapté par l'adjonction d'une interface conviviale du type "souris" ou "joy-stick" permettant de remplacer le clavier pour des applications grand public. Ce programme est entièrement modulaire et peut piloter plusieurs vidéodisques ou autres périphériques audio-visuels (diapositives, cassettes vidéo...) On peut également utiliser un système expert pour l'analyse des réponses de l'apprenant ou pour le pilotage des séquences pédagogiques. On ne l'a pas utilisé dans le prototype présenté, néanmoins un générateur de systèmes experts peut être fourni avec SEO. L'ensemble procure alors un environnement d'apprentissage original et à notre connaissance unique alliant des capacités multimédia exceptionnelles à la possibilité de générer des dialogues "intelligents" pour l'élève.

En résumé, le vidéodisque interactif illustre bien les possibilités des nouvelles technologies multimédia pour la formation professionnelle et grand public. Les coûts de production de la "matrice" initiale sont encore relativement élevés, mais le prix de revient à partir de 20 copies est identique à la formation traditionnelle et devient très inférieur au-delà de 50.

III- Bilan et perspectives

Dans son fonctionnement actuel, OPTE a su montrer sa capacité à réunir et à exprimer les compétences techniques nécessaires aux institutions, aux collectivités et aux entreprises en matière de Formation à Distance et de Nouvelles Technologies Educatives. De plus OPTE a su s'adapter à des conjonctures nouvelles telles que l'insertion des jeunes ou l'analyse des problèmes d'informatique pédagogique dans les collèges. Dans les perspectives à moyen terme OPTE envisage de conforter sa participation à des projets locaux (Villes Franches 2000) et d'être partenaire pour des programmes européens comme Erasmus, Delta, Lingua. A long terme sa contribution à l'édification d'une Médiapole Régionale, soutien de la formation multimédia à distance verra l'achèvement des objectifs qu'elle s'est assignée.

6 - La situation des Rom en Tchécoslovaquie

Stanislav Zeman, Conseiller du Chancelier de l'Etat
au Cabinet de Václav Havel

J'ai le devoir de vous annoncer que notre Président, Monsieur Václav Havel, envoie un message à cette conférence. Je me ferai donc son porte-parole pour dire que dans notre pays sont représentées plusieurs nationalités : polonaise, hongroise, allemande, russe et tsigane. Notre Président est partisan des droits du peuple et estime que chaque nationalité de Tchécoslovaquie, de même que dans l'ensemble du monde, doit avoir ses droits garantis : droit de développer son système politique, social, culturel; "en tant que Président de la Tchécoslovaquie, un pays libre après 42 ans, je me permets de vous souhaiter bonne chance - Votre, Václav Havel".

La substance de la démocratie est la cohabitation pacifique et égalitaire de tous les citoyens, sans considération de leur appartenance. La proclamation du Gouvernement tchécoslovaque suppose la protection des droits civils sans considération de l'origine. C'est une question très actuelle pour les Rom de Tchécoslovaquie. Cela signifie pour eux résoudre des questions politiques, économiques, sociales, culturelles, avec un sens nouveau et large. Nous voulons être des participants actifs dans le processus social et démocratique, mais le gouvernement doit en fournir les conditions.

Dans le domaine de l'enseignement nous voulons développer un nouveau système pour lequel il est nécessaire de former des équipes de spécialistes avec des psychologues, des sociologues, des pédagogues, des ethnologues, des médecins, afin de mieux connaître tous les aspects de la vie de la famille tsigane. Des problèmes existent :

- en Slovaquie, dans certaines communautés, il n'y a pas de connaissance du slovaque, ce qui induit l'analphabétisme; la compréhension est difficile, la langue n'est pas maîtrisée;

- il n'y a pas la possibilité d'une préparation à l'école; l'enfant à la maison se trouve dans une situation difficile, dans un logement malsain et sombre, surpeuplé;

- le niveau de vie est bas; l'analphabétisme des adultes peut être évalué à 70 %, ce qui signifie que les enfants ne peuvent pas recevoir d'aide de leurs parents;

- les enfants tsiganes sont remuants, doivent s'exprimer à travers la musique et le mouvement.

Pour prendre en compte l'ensemble de ces données, il faut développer un nouveau système qui concerne les trois étapes de l'enseignement : pré-scolaire, primaire et secondaire.

Pour ce qui est de l'éducation pré-scolaire, il faut intégrer dans les écoles maternelles les enfants rom. Il faudra dépasser les problèmes de langue, et en plus de l'institutrice il y aura l'assistante tsigane, jeune fille ayant une formation en pédagogie, qui pourra servir d'intermédiaire notamment à travers la langue. L'enseignement sera orienté vers un développement intensif de la langue tchèque et slovaque, de façon à parvenir au niveau de l'enfant tchèque ou slovaque. L'école maternelle doit s'attacher la collaboration de spécialistes, parce que la prononciation de la langue romani est très différente de la prononciation tchèque et slovaque, et l'enfant a besoin d'y être préparé. Les enfants apprendront également les habitudes d'hygiène et respecteront une fréquentation régulière. Ils fréquenteront l'école maternelle de 4 à 6 ans.

Quand le niveau de l'enfant est bon et que la fréquentation de la classe romani n'est pas une nécessité, il pourra être intégré à une classe tchèque ou slovaque. A travers l'organisation des programmes et des activités de spectacles pour les enfants, l'école maternelle pourra impliquer les familles. Le point fort de l'année sera la colonie de vacances - avec les enfants et leurs parents, surtout les mères - pendant 15 jours. Dans cette colonie les parents auront des programmes propres ainsi que les enfants. C'est un système qui assure l'instruction des mères. Au cours d'une année il y a plusieurs colonies, et avant la rentrée un stage auquel participe la maîtresse d'école qui aura les

enfants en 1ère classe; ainsi les parents et les enfants prennent connaissance de l'enseignement en 1ère classe et de l'institutrice, de manière que la rentrée de l'enfant ne soit pas si difficile et ne soit pas un saut dans l'inconnu. La maîtresse d'école aura ensuite pour tâche de développer chez l'enfant la confiance en soi et ses capacités.

A l'école primaire, les enfants n'ayant pas les connaissances suffisantes devront continuer les enseignements de soutien, en relation avec la maîtresse d'école et l'institutrice tsigane ayant une formation en pédagogie. Les enfants auront beaucoup d'heures d'éducation physique et musicale et une préparation intensive à la langue. Pendant l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, ils auront besoin d'utiliser des instruments fondés sur la langue romani. Tandis que le maître s'efforce de mettre à la portée de ses élèves la langue tchèque et slovaque, l'assistante présente des éléments d'information quant à la nationalité, les traditions... Les enfants ne seront pas surchargés de devoirs à la maison, qu'ils ne peuvent pas réaliser, mais la 1ère heure sera toujours consacrée à la répétition de la matière enseignée la veille.

Les classes sont ainsi conçues pour les trois premières années de l'école primaire, pendant que les enfants compensent les différences dues à leur milieu social différent. Les enfants rom qui n'auront pas assimilé les connaissances de 3ème année resteront en 3ème année, mais avec un régime plus sévère et un enseignement spécialisé. On pourra aussi décider de les accueillir dans une école spécialisée. A partir de la 4ème classe, dans les classes où sont de nombreux enfants rom, on peut introduire l'enseignement de la langue romani. Dans ce cas, il peut s'agir d'une langue romani unifiée et littéraire. Pendant les deux ou trois semaines précédant l'entrée à la 2ème ou à la 3ème classe, des élèves participeront à une colonie d'été, où la maîtresse reprendra de façon libre les connaissances de l'année précédente et les préparera à l'année suivante. Cette colonie sera articulée avec celle qui reçoit les mères et les enfants.

Actuellement il faut également prévoir, notamment pour les élèves tsiganes des écoles primaires, et aussi pour les élèves des écoles spécialisées, le service des clubs scolaires et des patronages scolaires, tout au long de l'année scolaire, où des éducatrices apportent un soutien à la préparation des élèves rom, notamment pour les devoirs faits à la maison, quand l'enfant ne trouve pas chez lui de bonnes conditions pour y travailler. A partir du deuxième semestre de la 1ère classe, il faut ouvrir des classes spécialisées, musicales, là où se trouve un grand nombre de Rom. Cette classe leur fera étudier l'éducation musicale et la danse. Dans ces classes de nombreux spécialistes sont nécessaires, notamment des musiciens professionnels et les membres de groupes folkloriques. Ce type de classe sera ouvert à partir du second semestre 1991.

L'éducation secondaire doit se développer rapidement dans deux directions différentes. La première est de préparer des étudiants rom, de capter l'intérêt de leur talent et de leur faire suivre un enseignement selon des formes non traditionnelles, surtout d'un conservatoire tsigane, lequel développera les qualités musicales. L'école doit former de nombreux disciples de musiciens professionnels, et sera la condition fondamentale du développement d'une jeunesse musicale.

La seconde forme découle de l'observation du fait que tous les élèves tsiganes ne sont pas des étudiants, et ne terminent même pas l'enseignement primaire, notamment les jeunes filles de 14 à 17 ans, dont beaucoup à cet âge sont enceintes. Il y a le lycée pour les jeunes filles, qui dure 3 ans, avec une partie en internat pour celles des localités éloignées. Les jeunes filles doivent fréquenter l'école pratiquement tous les jours, et l'après-midi est consacré aux activités sportives et à des clubs. L'accent est mis sur la maîtrise de la langue tchèque et de la langue slovaque. Les autres matières sont l'éducation musicale, les beaux-arts, la psychologie, la pédagogie, l'économie domestique, les soins aux enfants, la préparation de la maternité, la cuisine, l'esthétique, l'éducation physique, la danse, le sport, etc.

Au cours de la 3ème classe, les classes doivent collaborer avec des spécialistes pour obtenir un certificat comme la cuisine, la pédagogie, l'éducation sanitaire... De cette façon les Rom pourront en une génération se libérer de l'inégalité sociale. Pendant des années les Rom ont été considérés négativement à travers des préjugés et stéréotypes. Dans l'avenir il faut sortir de ces conceptions, et répondre aux besoins des Rom par une satisfaction positive; le principe de la nouvelle conception sociale doit être que la différence est une différence ethnique et non sociale ni pathologique.

Je veux revenir aux paroles de notre Président concernant cette conférence, quant à une collaboration. Nous voulons prendre en compte la riche expérience qui est la vôtre et pour cela je me permets d'inviter des représentants du Conseil de l'Europe et d'autres participants dans notre pays. Je me fais encore l'interprète de notre Président qui souhaite la bienvenue à chaque personne pouvant apporter une collaboration. Il n'est pas seulement un chef d'Etat formel, mais il est un représentant effectif, qui ne refuse pas de parler avec un ouvrier ou avec un recteur d'Université. Mais il veut toujours parler avec un homme.

Ondrej Gina, Secrétaire Général du Parti des Tsiganes
de la République Tchèque, Député au Parlement Tchèque

Nous voulons préserver notre romanipé mais nous voulons en même temps que nos Tsiganes soient intégrés dans la vie socio-politique.

Nous ne voulons pas oublier toutes nos traditions et notre culture. C'est la raison pour laquelle nous sommes assoiffés de tout connaître. C'est pourquoi nous avons bien préparé des programmes pour exprimer au gouvernement ce que nous voulons faire.

Je suis député au parlement tchèque et j'ai déjà exprimé toutes ces idées au gouvernement. Bien entendu, nous sommes prêts à faire tout ce que les citoyens tchèques font, mais nous voulons aussi avoir notre propre vie à nous. Déjà, sur le plan éducatif, j'ai contacté les différents établissements pour leur expliquer notre conception du système éducatif.

Nous vous proposons tout ce que nous pensons nous-mêmes mais nous ne voulons pas repousser vos critiques, au contraire. Bien entendu, moi, en tant que député, mais aussi les autres Tsiganes, sommes très reconnaissants à notre gouvernement de penser à l'instruction des Tsiganes. Des collaborations pourraient se développer, et le gouvernement tchèque pourrait participer à la mise en place d'un centre culturel tsigane.

J'attends beaucoup du gouvernement. Et pas seulement de Tchécoslovaquie. J'ai écouté. Je suis content qu'on pense à nous, qu'on s'occupe de nous. Et de tout ce que j'ai pu saisir, je raconterai tout à mon peuple.

(L'interprétation de l'exposé en langue tsigane de Ondrej Gina était assurée par Vania de Gila Kochanowski. Celui-ci a également remis et commenté aux participants un texte intitulé "*Les quatre énigmes tsiganes*" dont les phrases introductives se rapportaient au séminaire : "Personne de nous ne contestera l'utilité de l'enseignement à distance et, en général, de la technologie moderne, prodigieux moyens de diffusion des connaissances mis au service de la recherche et de l'éducation. Mais nous serez d'accord avec moi pour dire que les ordinateurs et autres outils techniques ne sont que des outils qui doivent être dirigés par des spécialistes et, dans le cas de l'enseignement à distance des enfants tsiganes, par des spécialistes de cet enseignement spécifique").

IV - Conclusions des groupes de travail

Groupe 1

Animateur	Arlette Laurent-Fahier	France
Rapporteur	Jos Carrette	Belgique
	Vania De Gila - Kochanowski	France
	Antoine Fernández	France
	Jean-Paul Gerbaud	France
	Georges Kautzmann	France
	Jean-Louis Lipovac	France
	Lourdes Gil	Portugal
	Maggy Maurin	France
	Françoise Mingot	France
	Elisabeth Perrin	France
	Georges Viccini	France
	Sacha Zanko	France

1 - Il est urgent que les différents Etats mettent en application la Résolution du 22 mai 1989 concernant la scolarisation des enfants de Tsiganes et de Voyageurs : rien n'a été fait par les Etats et un afflux important de population est à attendre en provenance de l'Europe de l'Est. Un programme de crédits au niveau européen est donc indispensable.

La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs n'est pas uniquement un problème qui relève des seuls ministères de l'Education des différents pays. *La difficulté de cette scolarisation provient essentiellement des difficultés socio-économiques des parents* ainsi que de leur mode de vie lorsqu'ils sont voyageurs (difficulté dans la compréhension de la langue du pays d'accueil).

A la lumière des différents exposés et témoignages, notamment de l'expérience portugaise de l'enseignement acceptant et encourageant le bilinguisme, l'aménagement du temps scolaire (l'après-midi), l'alphabétisation des femmes et l'utilisation de l'audio-visuel (par la télévision), il apparaît que les priorités sont les suivantes :

- information correcte et complète en direction des hommes politiques et des populations dans chaque pays;

- établissement d'aires d'accueil équipées;

- recrutement et formation de formateurs, d'animateurs, tsiganes et non-tsiganes.

2 - La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs passe :

- premièrement par l'apprentissage de la lecture à l'aide d'instituteurs et d'animateurs particulièrement bien formés à ce travail et disposant du matériel adéquat;

- deuxièmement par l'intégration dans les écoles des différents pays dont les enfants doivent apprendre la langue.

3 - L'enseignement à distance suppose également ce préalable de l'apprentissage de la lecture avec un instituteur. L'enseignement à distance ne peut assurer la scolarisation complète sauf dans les cas où l'enfant ne peut disposer d'un réseau d'écoles là où il se trouve. Chaque pays doit en effet donner toute sa culture à chacun de ses nationaux, Tsiganes et Voyageurs compris. Les Tsiganes doivent recevoir en plus la culture tsigane par la tradition familiale et par l'enseignement présentiel et à distance.

L'enseignement à distance doit permettre aux Tsiganes et Voyageurs de s'instruire dans leur propre culture, de la présenter aux autres et ainsi d'échanger avec les populations qu'ils rencontrent.

L'enseignement à distance assurera en particulier la formation continue des instituteurs, éducateurs et animateurs qui vont travailler sur les aires de stationnement ou qui reçoivent des jeunes Tsiganes et Voyageurs dans leurs classes. Il s'agirait du programme d'enseignement à distance qui doit être élaboré en priorité. Il doit également assurer le suivi pédagogique en situation de délocalisation.

4 - Il est donc urgent et impératif de mettre sur pied *un projet complet d'enseignement à distance* concernant les populations tsiganes et de Voyageurs, enfants et adultes.

4.1 - Ce projet est de *dimension européenne* : aussi bien par leur origine que par leur mode de vie ces populations débordent le cadre des Etats nationaux et leur histoire accompagne les mutations et la construction de l'Europe d'hier, d'aujourd'hui et de demain.

Si le cadre de vie de la plupart des Tsiganes aujourd'hui est encore le cadre d'un pays, celui de demain sera l'Europe toute entière, enfin libérée de la contrainte séculaire des frontières.

4.2 - *Son objectif est triple :*

- assurer la formation spécifique des instituteurs et animateurs;
- participer à l'alphabétisation de tous les Tsiganes et Voyageurs en assurant le suivi pédagogique à distance;
- développer les recherches sur l'histoire, la langue, la culture des Tsiganes, ainsi que sur leur influence économique, afin de permettre un échange harmonieux avec les populations sédentaires des différentes Régions d'Europe.

4.3 - Le maître d'œuvre de ce projet sera une commission constituée à cet effet avec la participation la plus large des organisations tsiganes et les représentants des différents ministères concernés.

4.4 - Les contenus ainsi que les pédagogies doivent être définis dans un cahier des charges élaboré par le maître d'œuvre du projet avec les différentes autorités scientifiques.

4.5 - Les moyens techniques et leur degré de sophistication croissante devront être adaptés à la réalité du terrain et à chacun des objectifs visés dans le projet.

Groupe 2

Animation et rapport :

Danielle Mercier	France
Zsuzsanna Orsös	Hongrie
Margaret Wood	Royaume-Uni
Tibor Derdák	Hongrie
Ondrej Gina	Tchécoslovaquie
Guy Gouardères	France
Alain Guichard	France
Françoise Ventresque	France
Jean-Pierre Vialettes	France
Jean Vilane	France
Stanislav Zeman	Tchécoslovaquie

Malgré quelques difficultés de communication liées à l'absence d'une langue commune, nous avons le sentiment que les échanges de notre groupe ont été très enrichissants pour chacun d'entre nous.

Nous faisons les propositions suivantes :

A - Dans le cadre du suivi pédagogique il nous paraît opportun d'optimiser les 'produits' existants ou les actions suivantes :

- * échanges, jumelages et correspondances dans un cadre européen élargi;
- * documents, livrets, fiches et manuels scolaires favorisant la continuité des apprentissages;
- * réseaux formels et informels d'enseignants et de personnes-ressources;
- * développement des technologies nouvelles adaptées au contenu culturel tsigane (histoire européenne, langue romani et autres) favorisant une approche interculturelle.

B - D'autre part, nous aimerions voir se développer :

- * dans le cadre commun et interactif la formation d'enseignants tsiganes et non-tsiganes;
- * la formation de personnes-ressources (éducateurs de jeunes, assistantes maternelles...) issues du milieu tsigane et rémunérées sur des bases identiques;
- * le tutorat entre les enfants et adolescents issus des différentes communautés dans des formules novatrices qui tiennent compte de la mobilité des familles et de la discontinuité dans la scolarité.

C - Nous aimerions voir la création :

- * d'un centre international de formation qui serait spécialisé et concernerait la culture, et la ou les langues parlées par les Tsiganes. Cette formation conduirait à un diplôme européen reconnu et validé par les différentes instances nationales;
- * il faudrait également créer un système de bourses permettant à la fois les échanges et la formation des personnes concernées.

D - Ensuite, il nous paraît tout à fait indispensable de répondre aux besoins éducatifs des adolescents, qui jusqu'à présent ont été assez peu touchés par l'éducation formelle. Dans ce but, nous

recommandons l'utilisation des nouvelles technologies dans des formules modulaires souples, qui nous semblent adaptées à un public itinérant :

- * développement de la flexibilité temporelle ou spatiale;

- * cours du soir

- * création d'*Unités Educatives Mobiles* équipées de matériel moderne (minitel, télévision, ordinateurs) et animées par des personnels compétents disposant de moyens financiers.

Ce projet aurait l'avantage de concerner également enfants et adultes qui voyagent en groupe temporairement ou toute l'année selon leurs besoins.

E - En dernier lieu, nous proposons que soit organisé, en liaison avec les associations et les parlementaires tsiganes, un concours européen mettant en valeur la créativité des jeunes Tsiganes et Voyageurs dans les domaines suivants : musique, danse, chant, peinture, gastronomie, poésie, sculpture...

Groupe 3

Animatrice	Françoise Malique	France
Rapporteur	Jesús Arzubialde	Espagne
	Michael Baldwin	Royaume-Uni
	Jean-Hughes Brinon	France
	Françoise Daudignon	France
	Solange Denègre	France
	Patricia Doublet	France
	Benoît Gramond	France
	Joël Grimaud	France
	Fabienne Haziza	France
	Rosa Medeiros	Portugal
	André Morzel	France
	Bernadette Richard	France

Propositions

- besoin d'une coordination effective de ceux qui mettent en place l'éducation dans chaque pays, et qui gèrent les fonds européens pour une meilleure prise en compte de chaque élève, ceci fait avec des Tsiganes et des praticiens;

- comité pour mise en place dans *les plus brefs délais* des recommandations du Conseil de l'Europe dans chaque Etat membre;

- les besoins de formation des utilisateurs des NTIC (Nouvelles techniques de l'information et de la communication) semblent *prioritaires* afin de pouvoir se connecter au réseau européen (essais de méthodes, de sessions de formation, de suivi des élèves, etc...)

- grâce aux NTIC, on pourrait informer, sensibiliser, former et faire un suivi au niveau européen pour tous les décideurs et faire évoluer les mentalités de la société non-tsigane. Les programmes interculturels élaborés dans un centre européen coordonnateur équipé en NTIC seraient diffusés (avec traduction en romani) dans les différents pays;

- mise en place de groupes de travail (sortant des querelles de méthodes) avec des approches transdisciplinaires; présence indispensable des partenaires.

Le suivi :

- le but de l'organisation de la scolarisation, en concertation avec les familles, est que les enfants tsiganes scolarisés ou non puissent bénéficier de classes présentielle pour aller le plus loin possible dans leurs études. Il sera tenu compte des valeurs culturelles et des modes de vie en visant une intégration positive dans l'école majoritaire. L'enseignement par les NTIC serait complémentaire d'une scolarisation que l'on sait discontinue. Donc cet enseignement à distance assurerait (avec un médiateur ou non, tzigane ou non-tzigane) une meilleure autonomie de l'enfant face à ses apprentissages;

- l'implication des familles est indispensable à la coordination des différentes formes de suivi pédagogique (NTIC ou autre média). Par ailleurs, la concertation entre parents tsiganes et enseignants mènera indubitablement à une meilleure scolarisation par contrats réciproques;

- il est fondamental qu'une recherche (universitaire ou autre) sur le thème de la pédagogie transdisciplinaire soutienne les formations d'enseignants. Cette formation des enseignants offrirait à ceux-ci toute une palette de démarches pédagogiques qui permettraient à l'enfant de choisir ses propres stratégies d'apprentissage au cours de son itinérance;

- il faudrait, en outre, organiser à tous les niveaux (médias multiples) une campagne européenne de sensibilisation pour la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs.

Groupe 4

Rapporteur	Michel Martin	France
	Maria Alcaloïde	France
	Pascale Anglade	France
	Marie Cannizzo	France
	Robert Carvell	Royaume-Uni
	Pascal Colon	France
	Eva Danysz	France
	Jennie Ducloux	France
	Nicole Duzelier	France
	Alain Gazio	France
	Marianne Hauser	Suisse
	Annie Huvet	France
	Christian Nau	France
	Breandan O'Coingheallaigh	Irlande
	Koen Van Ryckeghem	Belgique
	Suzanne Westermann	Suisse

Préambule

La prévision du flux migratoire Est-européen d'une importance chiffrable à la dizaine de millions de personnes nous fait prendre conscience de l'urgence de la situation.

En conséquence, le groupe de travail estime plus nécessaire et opportun que jamais que les Institutions européennes se dotent des moyens indispensables à une scolarisation structurée comportant notamment un enseignement à distance pour les enfants de Tsiganes et Voyageurs.

Résolution de Carcassonne

Se reporter au Rapport du Groupe "Coordination dans la Communauté européenne", in *La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs : recherche-action et coordination*, Ecole Normale de l'Aude, Carcassonne, France, du 5 au 12 juillet 1989, page 249. Aucune suite n'a été donnée sur le plan communautaire : la coordination attendue n'a pas été mise en place.

Résolution d'Aix-en-Provence (séminaire de décembre 1990)

Création d'un centre de coordination et de ressources à vocation européenne pour l'enseignement à distance : cet organisme sera consulté pour les questions touchant à la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs.

Missions

1 - coordination des actions de formation, d'information, de production d'outils pédagogiques et didactiques, de diffusion;

2 - consultation pour des questions touchant à la scolarisation des enfants.

Structure

- un Centre-mère
- des Antennes nationales
- des Antennes régionales, départementales, cantonales, selon les situations nationales.

Financement

Afin de développer l'enseignement à distance, il serait indispensable que le Conseil de l'Europe prévoit un financement permettant la mise en place de ce Centre. Le Centre sera l'ordonnateur des dépenses.

Personnel permanent

- un coordinateur
 - un gestionnaire financier
 - un technicien
 - des interprètes-traducteurs
 - des pédagogues
- dont la nomination se fera sous la responsabilité d'un conseil d'administration mis en place à cet effet.

Echéancier 1991

Les membres du groupe souhaitent que la présente résolution fasse l'objet d'un examen approfondi par les autorités compétentes.

Evaluation

A mettre en place ultérieurement, lors d'un prochain regroupement international.

Annexe I **Fiche documentaire : textes publiés par ou pour la Commission des Communautés européennes et le Conseil de l'Europe au sujet de la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs**

1 - La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs, Jean-Pierre Liégeois, rapport de synthèse d'une étude réalisée dans les Etats de la Communauté européenne, Commission des Communautés Européennes, Office des publications officielles des Communautés européennes, Série Documents, 1986 pour la première édition (disponible actuellement en allemand, anglais, espagnol, français, italien) *

2 - La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs, Document d'orientation pour la réflexion et pour l'action, réalisé pour la Commission des Communautés européennes, document V/500/88, distribué librement, publié par plusieurs revues en Europe (disponible en allemand, anglais, castillan, français, italien, portugais, valencien).

3 - Tsiganes et Voyageurs, données socio-culturelles, données socio-politiques, Jean-Pierre Liégeois, Conseil de l'Europe, 1985 pour l'édition originale française **. Edition anglaise *Gypsies and Travellers*, Conseil de l'Europe, Strasbourg **; édition espagnole *Gitanos e Itinerantes*, Presencia gitana, Madrid; édition italienne *Zingari e Viaggianti*, Lacio Drom, Roma; édition portugaise *Ciganos e Itinerantes*, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, Lisboa (autres éditions en préparation).

4 - La formation des enseignants des enfants tsiganes, rapport du 20ème séminaire du Conseil de l'Europe à Donaueschingen, 20-25 juin 1983. Conseil de la Coopération Culturelle, Conseil de l'Europe, DECS/EGT (83)63 (éditions allemande, anglaise et française, Conseil de l'Europe, Strasbourg ***; édition espagnole *Presencia gitana*, Madrid; édition italienne *Lacio Drom*, Roma).

5 - La scolarisation des enfants tsiganes: l'évaluation d'actions novatrices, rapport du 35ème séminaire du Conseil de l'Europe à Donaueschingen, 18-23 mai 1987. Conseil de la Coopération Culturelle, Conseil de l'Europe, DECS/EGT (87)36 (éditions allemande, anglaise et française, Conseil de l'Europe, Strasbourg ***; édition espagnole *Presencia gitana*, Madrid; édition italienne *Lacio Drom*, Roma).

6 - Les enfants tsiganes à l'école: la formation des enseignants et autres personnels, rapport d'une Université d'été organisée par le Centre de recherches tsiganes à Montauban, France, du 4 au 8 juillet 1988. Editions anglaise et française, Conseil de la Coopération Culturelle, Conseil de l'Europe, DECS/EGT (88)42 *** Rapport complémentaire : **Les enfants tsiganes à l'école : la formation des personnels de l'Education nationale**, Université d'été organisée à Montauban en juillet 1988, Centre de recherches tsiganes - Centre départemental de Doc. pédagogique du Tarn-et-Garonne [65, avenue de Beausoleil - F - 82013 - Montauban Cedex] 1988.

7 - Vers une éducation interculturelle : la formation des enseignants ayant des élèves tsiganes, rapport du séminaire organisé à Benidorm (Valencia - Espagne) du 9 au 13 juin 1989. Editions anglaise et française, Conseil de la Coopération culturelle, Conseil de l'Europe, DECS/EGT (89)31 ***. Editions en castillan et valencien, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de Valence, Direcció General de Centres i Promoció Educativa.

8 - La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs : recherche-action et coordination, rapport d'une rencontre organisée par le Centre de recherches tsiganes pour la Commission des Communautés européennes et le Ministère français de l'Education nationale, Carcassonne, France, du 5 au 12 juillet 1989. En vente au Centre départemental de Documentation pédagogique de l'Aude [56, avenue Henri Goût - BP 583 - F - 11009 - Carcassonne Cedex].

9 - Interface : bulletin trimestriel gratuit publié avec le concours de la Commission des Communautés européennes dans le cadre de la mise en œuvre de la Résolution du 22 mai 1989 du Conseil et des Ministres de l'Education [disponible en anglais et en français, Centre de recherches tsiganes, 106 quai de Clichy - F - 92110 - Clichy].

* En vente dans chaque Etat chez les Agents de vente des publications officielles des Communautés européennes, ou à défaut à l'Office des Publications officielles des Communautés européennes, 2 rue Mercier, L - 2985 - Luxembourg.

** En vente dans chaque Etat chez les Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe, ou à défaut à la Section des Publications, Conseil de l'Europe, F - 67006 - Strasbourg Cedex.

*** Disponible gratuitement auprès de la Section de l'Enseignement scolaire et extra-scolaire
Conseil de l'Europe BP 431 - R 6, F - 67006 - Strasbourg Cedex

- *Lacio Drom* : via dei Barbieri, 22 - 00186 - Roma Italie

- *Presencia gitana* : Valderodrigo, 76 y 78, Bajos A - 28039- Madrid Espagne

- *Santa Casa da Misericórdia de Lisboa* : Largo Trindade Coelho - 1200 - Lisboa Portugal

9h30	La Hongrie : situation notamment scolaire et réflexion au sujet de l'enseignement à distance et du suivi pédagogique (Tibor Derdák, enseignant, député au Parlement de Budapest, président de l'Association "Fii cu noi" - organisation culturelle des Tsiganes de langue roumaine - et président de l'Association "Raoul Wallenberg" - organisation pour la défense des minorités - en collaboration avec Zsuzsa Orsös, enseignante à Pecs)
11h	Pause
11h15	Travail en Groupe
13h	Repas à l'Ecole normale
14h30	L'expérience locale : réalisations et projets dans les domaines du séminaire (J.-M. Janain) Travail en Groupe
16h	Pause
16h30	Travail en Groupe
18 h15	Apéritif offert à l'Hôtel de Ville par la Ville d'Aix-en-Provence
19h15	Départ de l'Hôtel de Ville par autobus spécial, pour le CREPS
19h30	Repas au CREPS pour ceux qui se sont inscrits pour y dîner

mercredi 12 décembre

9h30	Travail en Groupe
11h	Pause
11h15	Travail en Groupe
13h	Repas à l'Ecole normale
14h30	Analyse de quelques exemples d'enseignement à distance (G. Gouardères, Directeur du Laboratoire API de l'Université de Toulouse - Directeur du département Recherche Informatique de l'Université de Pau, rédacteur en chef de la "Revue d'Ingénierie Educative")
16h	Pause
16h30	Travail en Groupe
19h	Départ en car pour un repas offert aux participants aux Cadeneaux - Les Pennes Mirabeau.

jeudi 13 décembre

9h30	La Tchécoslovaquie: situation notamment scolaire et réflexion au sujet de l'enseignement à distance et du suivi pédagogique (Stanislav Zeman, Juriste, et Ondrej Gina, secrétaire général du Parti tsigane de la République tchèque - député au Parlement tchèque)
11h	Pause
11h15	Brève information sur des actions menées dans le Val-d'Oise (par une équipe de la Région parisienne) Commentaire sur le texte "Les quatre énigmes tsiganes" (par Vania de Gila Kochanowski) Travail en Groupe : notamment mise au point des synthèses
13h	Repas à l'Ecole normale
14h30	En plénière : exposé par les Groupes de la synthèse de leurs travaux
16h	Pause
16h30	Débat autour des synthèses des Groupes et table-ronde avec notamment M. Lachapelle, représentant la Direction des Ecoles du Ministère de l'Education nationale et M. Gualdaroni, représentant la Direction des Lycées et Collèges du Ministère de l'Education nationale
18h30	Fin du travail
19h	Départ en car au CREPS, pour ceux, inscrits, qui y prennent leur repas
19h30	Repas au CREPS

Annexe 3

Liste des participants

Maria Alcaloïde	France
Pascale Anglade	France
Jesús Arzubialde	Espagne
Michael Baldwin	Royaume-Uni
Jean-Hughes Brinon	France
Marie Cannizzo	France
Jos Carrette	Belgique
Robert Carvell	Royaume-Uni
Pascal Colon	France
Eva Danysz	France
Françoise Daudignon	France
Vania De Gila - Kochanowski	France
Solange Denègre	France
Tibor Derdák	Hongrie
Patricia Doublet	France
Jennie Ducloux	France
Nicole Duzelier	France
Antoine Fernández	France
Alain Gazio	France
Jean-Paul Gerbaud	France
Lourdes Gil	Portugal
Ondrej Gina	Tchécoslovaquie
Guy Gouardères	France
Benoît Gramond	France
Joël Grimaud	France
Raphaël Gualdaroni	France
Alain Guichard	France
Marianne Hauser	Suisse
Fabienne Haziza	France
Annie Huvet	France
Jean-Marc Janain	France
Georges Kautzmann	France
Jean-Marc Lachapelle	France
Arlette Laurent-Fahier	France
Jean-Pierre Liégeois	France
Jean-Louis Lipovac	France
Françoise Malique	France
Michel Martin	France
Maggy Maurin	France
Rosa Medeiros	Portugal
Danielle Mercier	France
Françoise Mingot	France
André Morzel	France
Christian Nau	France
Breandan O'Coingheallaigh	Irlande
Zsuzsanna Orsös	Hongrie
Elisabeth Perrin	France
Jean-Christian Plessis	France
Bernadette Richard	France
Koen Van Ryckeghem	Belgique
Françoise Ventresque	France
Jean-Pierre Vialettes	France
Georges Viccini	France
Jean Vilane	France
Suzanne Westermann	Suisse
Margaret Wood	Royaume-Uni
Sacha Zanko	France
Stanislav Zeman	Tchécoslovaquie