



Vers une pédagogie interculturelle — La formation des enseignants ayant des élèves tsiganes

Rapport du Séminaire de Benidorm, Espagne
(9-13 juin 1989)

Conseil de la coopération culturelle
Système de bourses pour enseignants



Vers une pédagogie interculturelle — La formation des enseignants ayant des élèves tsiganes

Jean-Pierre Liégeois

Responsable du Centre de recherches tsiganes
Université René Descartes, Paris

Rapport du Séminaire de Benidorm, Espagne
(9-13 juin 1989)

Conseil de la coopération culturelle
Système de bourses pour enseignants

Table des matières

I - Introduction.....	1
II - Présentation du séminaire	2
Jean-Pierre Liégeois	
III - Conférences	
1 - L'école interculturelle dans les modèles d'organisation de l'école du 20 ^{ème} siècle	8
Antonio Muñoz Sedano	
2 - L'interculturel, de la théorie à la pratique	11
Claude Clanet	
3 - La scolarisation des enfants gitans en Andalousie, pratiques, réalisations et projets	15
Joaquín Risco Acedo	
4 - L'interculturel et la formation : analyse de quelques actions fondées sur les dynamismes culturels des Travellers d'Irlande.....	18
John O' Connell	
5 - Projets de formation en Catalogne	22
María Teresa Codina i Mir	
6 - Un projet de formation à Valencia	25
Jesús Salinas Catalá	
7 - Etude des relations interethniques à l'école	27
Reyes Laluez Latorre	
8 - Attitudes et préjugés des enseignants et des élèves face à d'autres peuples et cultures	31
Tomás Calvo Buezas	
IV - Conclusions des groupes de travail	
Groupe 1	34
Groupe 2	37
Groupe 3	39
Groupe 4	42
Annexes	
1 - Fiche documentaire de base	45
2 - Programme du séminaire	46
3 - Liste des participants	48

Ce séminaire est dédié à la mémoire de
Juan Manuel Montoya
jeune Gitan médecin disparu à la veille de cette rencontre,
alors qu'il n'avait pas trente ans.
Unanimement apprécié, pour ses qualités de travail,
d'intelligence et de cœur, par tous ceux qui ont eu la chance
de le rencontrer, il avait consacré toute son existence
et son énergie à lutter pour que la situation
des communautés gitanes soit améliorée.
Puisse son exemple servir d'inspiration
et son souvenir fournir de l'énergie
à tous ceux qui continuent le travail.

I Introduction

Du 8 au 13 juin 1989 s'est tenu à Benidorm (province d'Alicante - Communauté de Valence - Espagne) au Colegio Internacional Lope de Vega, le troisième séminaire du Conseil de l'Europe concernant la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs. Les deux séminaires précédents avaient eu lieu en 1983 et 1987 à Donaueschingen, République fédérale d'Allemagne.

La Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat valenciana (le gouvernement de la Communauté autonome de Valence) a eu la volonté d'organiser cette rencontre, et le Ministerio de Educación y Ciencia (Subdirección general de formación del profesorado) l'a proposé au Conseil de l'Europe dans le cadre du système de Bourses pour enseignants du Conseil de la Coopération culturelle. Ayant pour thème "Vers une éducation interculturelle, la formation des enseignants ayant des élèves tsiganes", le séminaire a réuni environ 75 personnes, enseignants et autres personnels (formateurs, inspecteurs, conseillers...) en provenance de six Etats: Espagne, France, Irlande, Italie, Portugal, Royaume-Uni. Le Conseil de l'Europe avait demandé à M. Jean-Pierre Liégeois d'être directeur et rapporteur du séminaire.

Les séances plénières ont permis aux participants d'entendre une série de 8 conférences abordant sous des angles divers et complémentaires les divers aspects devant être traités au cours du séminaire. Des travaux de groupe étaient prévus afin d'approfondir les discussions, de permettre la participation de chacun et de proposer des conclusions et orientations notamment pour des actions de formation. Deux soirées ont été consacrées à la présentation de documents vidéo apportés par les participants. Les organisateurs avaient également prévu une journée d'interruption au milieu du séminaire, au cours de laquelle les participants étaient conviés à une visite de la région, notamment de la ville de Valence. Les conditions d'accueil et de travail au Colegio internacional Lope de Vega étaient bonnes et ont permis que le séminaire se déroule de façon agréable et efficace.

Il est évidemment impossible, dans le cadre d'un rapport dont le volume doit rester limité, de reprendre en détail les différentes contributions apportées au cours de cette rencontre, et de rendre compte de la richesse des échanges entre les participants. Le rapport publié par le Conseil de l'Europe, après le texte d'ouverture qui permet de situer le séminaire dans le contexte actuel, donne très brièvement quelques éléments de chacune des conférences faites en séance plénière. Puis il reproduit intégralement les synthèses des différents groupes de travail. Il convient de préciser que les textes des conférences prononcées lors du séminaire sont publiés de façon intégrale, en valenciano et en castellano, par la Conselleria de cultura, Educació i Ciència.

La séance d'ouverture est animée par Mme María Angeles Herranz Abalos, chef du Service de Promoción Educativa à la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, en présence du directeur de la Culture et de l'Education d'Alicante, d'une représentante du Ministerio de Educación y Ciencia et de M. Manuel Catalán, maire de Benidorm. M. Pere Vilches i González, directeur général de Centres i Promoción Educativa à la Conselleria, présente l'organisation des programmes d'enseignement concernant les Gitans dans la Communauté autonome de Valencia: historique, enjeux, nécessités. Il souligne l'importance, dans ces programmes et pour les mettre en œuvre, de la formation des enseignants, et de la formation globale de tous ceux qui sont concernés, autres enseignants et public plus large. Enfin il indique les buts du séminaire pour la Conselleria, qui sont ceux déterminés par le directeur du séminaire dans les documents préparatoires envoyés aux participants: analyser les nécessités, établir des priorités et définir des modalités de mise en œuvre. Puis un message d'encouragement adressé par la Division de l'Enseignement scolaire du Conseil de l'Europe est lu. Le directeur du séminaire présente alors la rencontre et son importance en décrivant le contexte global dans lequel elle prend place. Il propose que ce séminaire soit dédié à la mémoire de Juan Manuel Montoya, décédé quelques jours plus tôt, proposition acceptée par les participants.

II Présentation du séminaire

Jean-Pierre Liégeois

Ce séminaire fait partie du système de bourses du Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Il permet ainsi la réunion de participants de divers Etats - six aujourd'hui à Benidorm. La thématique qui nous rassemble, celle de la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs et plus particulièrement de la formation de leurs enseignants, pour des communautés présentes dans toute l'Europe, exige une coopération et une comparaison internationales. Ce séminaire est une occasion privilégiée de confronter les 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. Elle montre que des réflexions et des actions menées de façon concertée et coordonnée au niveau international permettent de développer une démarche structurelle, d'éviter ainsi l'éparpillement de projets ponctuels et la déperdition à maints égards (en temps, en énergie, en argent) dont cet éparpillement est synonyme, permettent au contraire de mieux connaître les actions de valeur et contribuent ainsi de façon significative à vaincre les obstacles majeurs qui freinent l'accès à l'école des enfants tsiganes et voyageurs.

Se situer dans cette optique de travail et suivre cette *démarche structurelle* dont la nécessité n'est plus à démontrer (je renvoie pour cela aux rapports publiés sur le sujet) suppose quelques exigences, notamment la connaissance et la prise en compte de ce qui s'est fait avant ce jour, de ce qui se fait ailleurs en ce moment et plus généralement du contexte dans lequel prend place notre travail. Ainsi pour moi introduire ce séminaire consistera à le "cadrer" en référence au contexte global dans lequel il prend place.

1 - La situation actuelle des communautés tsiganes, en particulier dans le domaine scolaire, et en raison de l'histoire difficile qu'elles ont vécue, est très dégradée. Je rappellerai

seulement que dans les Etats membres de la Communauté européenne, seulement 30% à 40% des enfants tsiganes fréquentent l'école avec quelque régularité, que la moitié ne sont jamais scolarisés, qu'un très faible pourcentage atteint et dépasse le seuil de l'enseignement primaire, que les résultats, notamment l'usage courant de la lecture et de l'écriture, ne sont pas en rapport avec la durée de la scolarisation. Nous avons là les effets d'une situation dont les causes ont été largement analysées ailleurs, pour environ 600 000 enfants dans les 12 Etats de la Communauté.

Il devient important, légitime et urgent que les différents partenaires concernés s'attachent à améliorer cette situation dès lors que la scolarisation, notamment par les outils qu'elle peut fournir, d'adaptation à un environnement changeant, apparaît comme un enjeu fondamental dans l'avenir culturel, social et économique des communautés tsiganes, dès lors que les parents en sont conscients et que la volonté de scolarisation s'accentue.

2 - des réflexions ont déjà été menées au niveau international, qui ont donné lieu à des synthèses et à des orientations de travail: il s'agit d'études approfondies, de séminaires tels que le nôtre, de réunions de représentants tsiganes ou de fonctionnaires gouvernementaux. Je citerai pour mémoire et chronologiquement, proposées par le Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, les actions suivantes:

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

b - la publication du livre *Tsiganes et Voyageurs*, en 1985 dans la version originale, suivie de plusieurs traductions.

c - le séminaire sur "*La scolarisation des enfants tsiganes: l'évaluation d'actions novatrices*", Donaueschingen, 1987, dont le rapport est également disponible en plusieurs langues.

d - la publication du rapport "*Les enfants tsiganes à l'école: la formation des enseignants et autres personnels*", résultat d'une Université d'été organisée en 1988 en France par le Centre de recherches tsiganes. Les références de tous ces documents sont données en annexe 1.

Par ailleurs, une étude a été réalisée à la demande de la Commission des Communautés européennes, visant à établir un bilan critique de la situation scolaire des enfants tsiganes et voyageurs. Cette étude permet de disposer de nombreuses données et analyses, qui figurent aussi bien dans les monographies nationales dont certaines sont publiées ou en voie de publication, que dans le rapport de synthèse, *La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs* (1986) édité en plusieurs langues. Un *Document d'orientation pour la réflexion et pour l'action* (1987) réalisé à la suite de l'étude et de réunions de concertation avec des représentants tsiganes et des représentants gouvernementaux, résultat donc d'un consensus, a été largement reproduit, publié, distribué, discuté.

L'ensemble de ces réalisations permet peu à peu de constituer un savoir global, cohérent et comparatif, à l'échelle européenne. Les recommandations proposées, les orientations données se sont avérées fort utiles comme base de réflexion et comme ligne d'action, pour les enseignants comme pour les différents partenaires concernés par la situation scolaire des enfants tsiganes. Dans les documents de préparation de ce séminaire, j'avais souligné pour les participants la nécessité de lire ces documents, de les étudier, de prendre en compte les informations qu'ils contiennent. Nous n'allons pas refaire des constats déjà faits. Nous devons en partir pour aller plus loin.

J'insistais aussi lors de la préparation sur la responsabilité importante de chacun des participants et sur la responsabilité importante de ceux qui les ont choisis.. J'y reviens d'un mot, en indiquant que si, lors des nombreux séminaires de formation nécessaires pour l'ensemble des enseignants et autres personnels, on peut et on doit prévoir des modules dont le contenu peut apparaître comme standardisé, avec des données de base sur lesquelles viennent se greffer des développements plus spécialisés mais dont l'élaboration a été longuement mûrie, dans une rencontre telle que la nôtre, nous avons le devoir de travailler autrement. Bien évidemment pour

chacun d'entre nous une telle rencontre est formatrice, mais dans cette rencontre se développe avant tout un travail de type *exploratoire*. Autrement dit nous ne sommes pas là pour nous échanger aimablement quelques recettes pédagogiques, faire la liste des ingrédients qui permettent l'élaboration d'un ragoût pluriculturel, déterminer par quelles voies ces recettes seront communiquées aux enseignants qui doivent être formés. Il convient au contraire, par la conjugaison de nos connaissances et de nos expériences multiples, de faire œuvre de *découverte* et de *prospective*. Les séminaires européens doivent créer le mouvement, ouvrir des pistes, induire l'innovation.

Faire œuvre de *découverte* : je rappelais dans les documents de préparation que la multiplicité à tous égards des micro-réalisations que nous avons examinées par exemple lors du séminaire de 1987 sur l'innovation est le reflet de l'exigence de souplesse dans la mise en œuvre d'actions adaptées; cette multiplicité permet de partir de l'examen de situations et de dynamismes très diversifiés, pour aboutir à des propositions qui ne peuvent être elles-aussi que diversifiées. On rejoint par là des constatations et des interrogations générales: les visions monolithiques sont en train de se fissurer, on se rend compte qu'il n'y a pas un développement, mais des développements, que des voies diverses permettent de progresser, que les sentiers mènent à un développement aussi sûrement que les routes et moins dangereusement que les autoroutes, et que des sentiers, aussi étroits soient-ils, sont parfois des raccourcis. Le domaine de la scolarisation des enfants tsiganes est sur ce point riche de découvertes et d'enseignements révélateurs, novateurs, et en ce sens réformateurs, pour l'ensemble des questions scolaires. On constate aussi que certaines tentatives de type "alternatif", considérées comme de simples utopies, peuvent être fiables et que l'utopie d'un jour devient une réalité le lendemain. Cela vaut aussi bien pour des éléments objectifs (que l'on songe par exemple aux actuelles possibilités ouvertes par l'informatique et timidement exploitées pour l'enseignement à distance des enfants nomades, et à leurs retombées possibles pour un large public scolaire) que pour des éléments subjectifs (que l'on songe par exemple à la remise en question profonde d'un système éducatif lourdement institutionnalisé et sûr de lui par une poignée de Tsiganes qui n'en partagent ni la forme ni le mode de fonctionnement et qui refusent de lui confier leurs enfants, montrant que la noblesse des buts ne saurait cacher le vice des formes. Là aussi les retombées sont importantes, notamment pour la progression vers une pédagogie interculturelle utile à tous).

Œuvre de *prospective* aussi, et j'en viens par là à mon troisième point.

3 - Au-delà des actions et réflexions passées auxquelles nous devons nous référer pour les dépasser, faire œuvre de prospective signifie pour nous une inscription de ce séminaire dans un avenir à la définition duquel nous devons participer. Aujourd'hui pour nous la chose est claire et je l'explique: il y a quelques jours, au niveau de la Communauté européenne, le Conseil et les Ministres réunis au sein du Conseil ont adopté une Résolution concernant la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs. C'est un texte d'une grande valeur à la fois historique et symbolique, de reconnaissance de l'existence d'une culture pour les Tsiganes et Voyageurs, et de la nécessité de la respecter.

Ce texte propose, dans le domaine scolaire, un cadre de travail pour les Etats membres et pour la Communauté. A la suite de ce texte, il va falloir élaborer un programme de travail, notamment dans le domaine de la formation des enseignants, objet de notre séminaire. Ce qui signifie donc déterminer des priorités, car d'une part il y a des urgences et d'autre part tout ne peut pas être fait en même temps, pour des raisons d'organisation et de finances, et à partir des priorités il va falloir proposer des modalités d'action. C'est exactement l'objectif de notre séminaire, tel que je vous le proposais dans les documents de préparation. Et, si le séminaire acquiert ainsi un relief tout particulier en tant que moment et lieu d'expression des priorités et modalités évoquées, la responsabilité des participants n'en a que plus d'importance encore, sachant que leurs conclusions seront un élément important apporté à l'ensemble du dossier.

Notre rencontre menée aujourd'hui sous le patronage et avec l'aide du Conseil de l'Europe, que je mets en relation avec la Résolution issue d'institutions de la Communauté européenne, est une bonne illustration de la complémentarité des activités qui peuvent être soutenues par les deux organisations. Nous devons nous en réjouir, car cela augmente le potentiel de réflexion et d'action au service de la cause pour laquelle nous travaillons.

4 - J'en viens au thème de notre séminaire, qui est en fait l'articulation de deux thèmes: d'une part la formation des enseignants, et d'autre part la pédagogie interculturelle, sous-entendant par là la formation qui permet une démarche interculturelle.

Dans l'exposé d'introduction à l'Université d'été "Les enfants tsiganes à l'école: la formation des enseignants et autres personnels" organisée en 1988 (voir la référence du rapport en annexe 1) je rappelais combien la formation des enseignants est déjà, en soi, un axe de travail prioritaire, parce que de cette formation dépend pour une part importante la qualité du service éducatif. Et la formation continue a de plus en plus d'importance, pour diverses raisons. D'abord, par les caractéristiques qui sont les siennes (souplesse, rapidité de mise en œuvre...) elle peut répondre aux exigences qui lui sont demandées. Ensuite, elle permet à des enseignants d'acquérir des compétences dans des domaines qui ne concernent pas tous les enseignants, et ainsi de les qualifier. Enfin, elle devient la principale voie de formation, parce que le recrutement, dans la plupart des Etats, est en cours de tarissement, d'où un vieillissement du corps enseignant et la nécessité d'actualiser les connaissances de ceux qui sont en exercice.

Il apparaît également que, de façon générale, le bilan que l'on peut faire en matière de formation initiale et continue est assez négatif. La formation continue, dans le domaine qui nous concerne, offre une image de pénurie et d'inorganisation (cf. le rapport *La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs*, réf. en annexe 1). Mais, étant données ses caractéristiques, des changements dans ce domaine peuvent être possibles assez rapidement, ce qui rend utiles et réalisistes les propositions que nous devons faire à l'issue de cette rencontre de travail, donnée positive qui s'ajoute au contexte actuel institutionnellement favorable que j'évoquais.

Il convient d'ajouter, pour compléter le tableau, que l'institution scolaire est dans une période de transformations intenses. Beaucoup d'Etats ont entrepris une réforme afin d'adapter leur système éducatif aux nécessités de ce temps. Il y a des changements d'ordre politique, dus à la présence d'une pluralité culturelle, et l'assimilation des cultures différentes ou minoritaires semble moins à l'ordre du jour. Le rôle de l'enseignant évolue: il n'est plus seulement considéré comme un dispensateur de savoir et un reproducteur de patrimoine, mais il doit participer à l'épanouissement personnel et culturel de ses élèves autant qu'à leur préparation professionnelle. Il en résulte de nouvelles formes de *réflexion* sur les connaissances plus que de *transmission* des connaissances, de nouvelles formes d'évaluation des élèves et l'émergence de rôles nouveaux à travers lesquels l'enseignant a une responsabilité plus large comme conseiller, coordinateur, agent de contact avec les familles, l'école n'étant pas isolable d'une éducation familiale, et devant être une ressource pour toute la communauté de l'enfant. S'y ajoute, même dans les Etats centralisés, une tendance à une plus grande autonomie des établissements, dans le domaine pédagogique comme dans le domaine budgétaire, qui a des répercussions directes sur l'organisation de la formation continue.

Le nombre des enseignants concernés est important : 3 800 000 dans les 12 Etats de la Communauté européenne. Les interrogations et évolutions sont très similaires dans les différents Etats d'Europe, ce qui rend utile une réflexion commune tout particulièrement pour notre thème qui concerne des communautés présentes dans les différents Etats avec une constante culturelle marquée. J'en donnerai deux illustrations, l'une concernant la formation initiale, l'autre la formation continue, dont les éléments peuvent vous inspirer pour vos réflexions dans les groupes de travail.

"L'évolution des recherches sur la formation initiale a été similaire dans plusieurs pays: il y a eu une première phase, où l'on analysait le profil des 'bons enseignants' pour injecter ce modèle dans la formation; lors d'une deuxième phase, d'inspiration behaviouriste, on a analysé, très finement, les seules performances précises des enseignants, ce qui a conduit à des modèles de formation émiettés; enfin, nous sommes à une troisième phase, qui va dans le sens d'une formation de la personne de l'enseignant. Formation globalisante qui, sans renoncer à la formation aux didactiques des disciplines, se préoccupe des conceptions implicites de l'éducation qu'ont les étudiants" (Rapport d'un groupe de travail lors de la 4^e Conférence paneuropéenne de directeurs d'instituts de recherche pédagogique, Eger (Hongrie) 1986, doc. DECS/Rech.(86)75, Conseil de l'Europe, 1987).

En matière de formation continue dans le cadre de la Communauté européenne, les Etats membres ont récemment adopté une analyse et une démarche communes. Le Conseil et les

Ministres de l'Education réunis au sein du Conseil, dans leurs Conclusions du 14 mai 1987, "attachent une importance toute particulière à la formation continue des enseignants (...) Ils estiment que, en vue de promouvoir la formation continue des enseignants, il importe de:

- clarifier les objectifs dans ce domaine,
- construire une offre de formation cohérente, flexible et diversifiée,
- relier autant que possible les programmes de formation continue à des projets de développement professionnels élaborés par ceux qui en bénéficient,
- développer les ressources consacrées à la formation continue,
- améliorer la continuité entre formation initiale et formation continue".

Les Etats sont donc à la recherche de nouvelles modalités de formation, et ont développé une nouvelle organisation de la formation. En Espagne où nous sommes, par exemple, depuis 1984 a été mis en place un réseau décentralisé de 90 Centres de Professeurs (CEPs) pour la formation continue, lieux de formation, de rencontres, d'échanges, qui doivent compléter la formation des enseignants, participer au développement des connaissances théoriques et pratiques en pédagogie, aider à la mise en œuvre de la réforme éducative. Ne peut-on pas envisager que, dans chaque Communauté autonome et dans le "territoire MEC", l'un de ces Centres soit clairement chargé d'une action pour la scolarisation des enfants tsiganes? Nous devrons bien sûr déboucher ici sur l'expression de priorités et d'orientations globales en matière de formation, mais cela n'empêche pas, bien au contraire, qu'elles soient illustrées par des propositions pratiques de réalisation dans tel ou tel Etat.

Second aspect de notre thème, l'*interculturel*. Je ne le développerai pas, puisque j'ai demandé à plusieurs des conférenciers d'en faire une approche par des voies diverses. Par ailleurs une partie de la publication de synthèse *La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs* propose une analyse de la pédagogie interculturelle à l'épreuve de la réalité tsigane. Je voudrais seulement insister sur le fait qu'il s'agit d'une démarche à la fois prometteuse et pleine de difficultés, qui permet l'existence d'une pluralité culturelle, les caractéristiques culturelles des enfants, quelle que soit leur origine, servant de fondement à la pédagogie et devenant une des composantes de la dynamique scolaire. Cette option postule une reconnaissance des apprentissages intellectuels et physiques qui sont ceux de l'enfant au sein de son milieu de vie; elle postule aussi la compréhension du vécu de l'enfant à l'école mais aussi hors de l'école dans les divers domaines (économique, éducatif, du logement...) qui modèlent la personnalité de l'enfant et induisent son comportement; elle postule aussi le respect des cultures et des personnes, et le respect de l'avis des parents qui demandent que les divers éléments de leur culture ne soient pas étalés sans précautions. Mais la culture tsigane à l'école, c'est sa présence aussi aux yeux des enfants non-tsiganes et de leurs parents, utile pour lutter contre les préjugés. L'entrée à l'école de la culture tsigane a un effet de valorisation, d'habilitation, et permet de faire valoir que les Tsiganes représentent une minorité culturelle et non une catégorie sociale: les conséquences pédagogiques qui en découlent sont fort importantes, les conséquences psychologiques le sont également.

Les conférenciers expliqueront la place historique et théorique de l'*interculturel*, et nous verrons quelques réalisations qui s'inscrivent dans cette démarche. Cependant il convient d'être prudent, car actuellement l'*interculturel* reste un projet, et on doit s'interroger sur les possibilités de parler d'*éducation interculturelle* quand les groupes d'appartenance des enfants en présence entretiennent des rapports d'inégalité et de rejet. J'expliquais en 1983 en introduisant le premier séminaire du Conseil de l'Europe que le pluralisme culturel ne devient situation d'*interculturalisme* que si les échanges sont égalitaires, et qu'il convient de se demander si la situation d'égalité ainsi définie n'est pas utopique pour plusieurs raisons, historiques et psychosociologiques notamment (cf. le rapport de 1983). La domination d'une seule culture est encore une caractéristique essentielle de l'école, et j'écrivais ailleurs qu'une règle actuelle de la grammaire politique, qui n'a rien de théorique ni d'irrégulier, est que le pluriel se conjugue au singulier. Le titre donné à ce séminaire, *Vers une éducation interculturelle...* reflète à la fois la tendance actuelle et la prudence nécessaire.

Mais, si l'école est un produit social, elle participe aussi à la production de la société, et c'est peut-être ainsi que, peu à peu, une évolution d'abord ponctuelle des contenus accompagnera une évolution aussi ponctuelle des structures et entraînera un changement des mentalités et une généralisation de nouvelles formules. Cependant, il sera toujours trop limitatif de s'en tenir à la proposition et à la mise en place d'une pédagogie interculturelle, sans considérer en même temps les ensembles socio-culturels concernés. En ce sens, il convient de proposer avant tout l'avènement d'une *politique interculturelle*.

Les enseignants doivent être préparés pour l'accueil de la variété dans l'assouplissement des contenus, sans idées préconçues sur la manière dont doivent se comporter les enfants; c'est au contraire cette manière qui doit induire leur pratique et leurs supports pédagogiques. Les enseignants doivent être formés et informés de telle façon qu'ils ne soient bloqués ni par leur ignorance (dont il découle un ethnocentrisme mal dominé) ni par leurs connaissances (dont il découle parfois un ethnologisme mal assumé). L'interculturel est une *conjugaison plurielle*, conjugaison des cultures, donc aussi des pratiques éducatives, c'est-à-dire que l'éducation scolaire doit se conjuguer avec l'éducation familiale, pour que les deux ne se développent ni en parallèles (figure qui entraîne une juxtaposition des connaissances et des expériences difficile à vivre pour l'enfant et pour sa famille) ni en contradictions (qui à leur terme entraînent le rejet de l'école par la famille qui se sent menacée, ou le rejet de la famille par l'école qui se sent également menacée, ou encore la déculturation de l'enfant dont les racines culturelles ou sociales sont coupées). Dans les deux cas, l'identité de l'enfant, lieu de sécurité et de référence, devient à l'école lieu de conflit.

C'est, je le répète, un état d'esprit qui doit changer, pour passer de la catégorisation ethnocentrique au pluralisme pédagogique, pour s'ouvrir à la participation des parents concernés, pour prendre en compte l'ensemble d'une situation et non seulement un côté réduit aux structures ou à l'aspect technique de la didactique, pour participer à la mise en œuvre d'une politique interculturelle globale au sein de laquelle la pédagogie interculturelle trouvera aisément sa place. Mais cet état d'esprit est en train de changer, ne serait-ce que parce que le pluralisme culturel devient une (la?) composante essentielle des sociétés européennes, et l'éducation en général, l'éducation scolaire en particulier, a cette lourde vocation de préparer les enfants à vivre dans cette pluralité de cultures. Cette façon de faire actuellement de l'interculturel une option de société et une philosophie de l'existence est largement partagée maintenant.

"L'idée d'une éducation interculturelle pour tous a l'avantage de fournir un cadre conceptuel et politique à la fois pour les contacts toujours plus nombreux entre des groupes et individus appartenant à différents systèmes et traditions éducatifs dans la Communauté et pour la gestion éducative au jour le jour de ce que l'on pourrait appeler des situations européennes localisées telles que dès aujourd'hui nous les rencontrons dans les écoles de la plupart des grands centres urbains de l'Europe. Si nous voulons éviter les processus d'homogénéisation réducteurs que certains craignent aujourd'hui comme conséquence du marché unique, nous devrons comprendre que l'éducation devra, à plus ou moins brève échéance, se transformer de manière profonde (...) L'éducation interculturelle s'avère n'être rien d'autre qu'une approche moderne de l'éducation qui tente d'adopter une attitude positive par rapport aux changements sociaux, culturels et linguistiques en cours. Loin d'être un gadget qui saurait légitimement être relégué aux domaines 'de moindre importance' des programmes scolaires, elle fait partie intégrante d'une approche globale de réforme et de modernisation éducative qu'il convient d'appliquer avec autant de rigueur que de circonspection" (extrait d'un document de travail de la Commission des Communautés européennes).

"Si l'on veut que les enseignants puissent relever les défis du pluralisme, on doit s'attacher, dans le cadre de la formation des enseignants, à rénover de fond en comble les interprétations du curriculum, dans lequel le pluralisme et ses conséquences ne constituent pas simplement un élément de plus, mais sont une donnée omniprésente. Cela implique une révision du curriculum, qui devra faire une place aux éléments suivants:

- La communication interculturelle et interethnique, notamment sous l'angle de l'interaction dans la salle de classe.
- La pédagogie multiculturelle, procédant notamment du souci de faciliter les processus d'enseignement et d'apprentissage dans un milieu scolaire pluraliste.
- Une prise de conscience plus nette de la culture du maître, qu'elle soit ou non indigène, et de ses variantes. Cette sensibilisation culturelle est la condition sine qua non de la communication interculturelle.
- Enfin, une philosophie pluraliste de l'éducation, dans laquelle l'éducation est censée refléter la pluralité de la société et les conséquences de cette pluralité, telles qu'elles sont perçues par tous les membres du corps social" (Extrait d'un rapport établi pour le Conseil de l'Europe par l'Association pour la formation des enseignants en Europe - ATEE - dans le cadre de la préparation de la 15ème session (1987) de la Conférence permanente des Ministres européens de l'Education, doc. M ED-15-HF-49).

On voit qu'un consensus existe aussi sur les orientations à donner à la formation. Il s'agit encore de l'un des éléments du contexte que je voulais exposer pour cadrer notre séminaire. Les propositions que nous pourrons faire, les priorités que nous établirons, devront tenir compte de ces orientations pleines d'intérêt, qui permettent d'être plus optimiste qu'il y a quelques années, tout en restant prudent et en considérant les projets avec "rigueur et circonspection" comme nous y incite le texte cité de la Commission des Communautés européennes, et comme l'ont toujours fait les Tsiganes et Voyageurs face à une institution scolaire qui n'était pas prête pour accueillir leurs enfants. On ne peut que leur donner raison d'avoir attendu la récente volonté (ou nécessité) d'ouverture de l'école à des cultures diversifiées. Il faut tirer la morale de leur histoire, et tout mettre en œuvre pour que l'enfant tsigane trouve sa place, en tant qu'enfant et en tant que Tsigane, dans un univers scolaire réaménagé, à la construction duquel nous devons, aujourd'hui, participer.

III Conférences

Note : Les pages qui suivent ne présentent que de brefs extraits et des résumés des conférences présentées en séance plénière. Le choix des extraits et le résumé sont effectués par le rédacteur de ce rapport, ainsi que les traductions des originaux à partir du castillan ou de l'anglais. J'ai tenté pour chaque conférence d'en faire ressortir les aspects qui m'ont semblé les plus originaux, en espérant n'avoir ni trop réduit le contenu ni trahi la pensée des auteurs. Pour la version intégrale des textes, qui représentent plus de 150 pages dactylographiées, il convient de se reporter à l'édition en valenciano et castillano réalisée par la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.

1 - L'école interculturelle dans les modèles d'organisation de l'école au 20^{ème} siècle

Antonio Muñoz Sedano, professeur à l'Université Complutense de Madrid

Les modèles d'organisation de l'école au 20^{ème} siècle

J'ai préféré structurer la grande variété des théories et modèles d'organisation autour de six axes ou perspectives:

- l'axe *productif* qui voit l'école comme *entreprise d'éducation*.
- l'axe *humaniste* qui considère la *communauté scolaire participante*.
- l'axe *structural* qui étudie *l'organisation scolaire formelle*.
- l'axe *politique* qui identifie l'école comme un *lieu de lutte* entre le pouvoir et la liberté.
- l'axe *systémique* qui voit l'école comme un *système ouvert*.
- l'axe *culturel* qui étudie l'école comme transmetteur de *culture*, comme reproductrice ou créatrice de *culture*.

Ces différents axes sont largement analysés dans un ouvrage actuellement sous presse: Antonio Muñoz Sedano, *Modèles d'organisation scolaire*, Madrid, Cincel. Les modèles culturels d'organisation scolaire sont représentés au 20^{ème} siècle par divers courants pédagogiques. Un premier courant est celui qui définit l'école comme transmetteur de culture: l'éducation est une socialisation méthodique des nouvelles générations (Durkheim, Spranger, Kneller, Azevedo, etc.) Un second courant critique l'école comme reproductrice de la culture de la classe dominante (Althusser, Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet, Lerena). L'école réalise simultanément la double fonction de reproduction culturelle et de reproduction sociale d'une structure de classe donnée à travers des mécanismes comme l'inégalité scolaire, le capital linguistique (code élaboré face à code restreint), le capital culturel, l'environnement familial, le facteur géographique, la

sélection scolaire, la violence symbolique, l'autorité pédagogique, la sélection et la formation des enseignants. Un troisième courant cherche à réaliser à l'école une libération à travers la culture (Freire). Un quatrième courant prétend que chaque institution éducative produit sa propre culture scolaire. L'organisation scolaire peut et doit créer sa propre culture: vivre certaines valeurs, partager certaines idées, élaborer sa propre histoire. Une culture scolaire, partagée par tous les membres et relativement stable, est fondamentale pour créer une communauté éducative. Cette perspective culturelle rétablit l'importance de certains rituels, cérémonies, symboles et fêtes, qui n'ont pas de sens pour qui ne participe pas à la culture commune mais qui a sa raison d'être pour la construction, la conservation et de développement de cette culture. Dans les recherches sur l'efficacité de l'école, on a souligné l'importance d'une culture scolaire partagée.

L'appartenance des élèves à diverses cultures (zones bilingues, immigration, minorités ethniques) ajoute une difficulté particulière pour la création d'une culture partagée dans l'institution scolaire. La solution ne peut pas être l'ignorance ou la suppression intentionnelle d'une culture inférieure par l'imposition de la culture dominante. La conscience internationale du droit de toutes les cultures à leur propre existence, avec un appui particulier aux minorités, a promu le développement pratique et la réflexion théorique de l'éducation interculturelle.

L'éducation interculturelle

Elle apparaît en Espagne autour des programmes de *educación compensatoria*. Dans un sens large, on désigne comme *politique d'éducation compensatoire* l'ensemble de mesures politiques, économiques, sociales et scolaires de discrimination positive qu'on applique à une population affectée par la pauvreté économique, sociale et culturelle, de façon à réduire ou à compenser ses désavantages dans le système éducatif. Dans un sens restreint, on appelle *éducation compensatoire* l'ensemble des programmes spécifiques d'attention portée dans le domaine de l'éducation à des populations (groupes ou individus) socioculturellement défavorisées. Il existe, selon la façon de concevoir l'action et ses fondements (à partir de l'individu, de l'école, du social) plusieurs variantes dans les programmes d'éducation compensatoire.

Depuis les premiers programmes d'éducation compensatoire, une évolution s'est produite vers des programmes bilingues, ensuite biculturels, et ensuite multiculturels. Ces derniers postulent la reconnaissance de l'égalité des droits de toutes les cultures à leur existence et à leur développement. A partir de l'éducation multiculturelle, il y a progression vers un nouveau concept: l'éducation interculturelle, qui suppose que l'échange entre les cultures est une valeur positive, qui enrichit la société et ceux qui en font partie. L'éducation interculturelle n'est donc pas une modalité particulière d'éducation propre aux centres scolaires implantés auprès de populations bilingues ou immigrées, mais c'est une qualité souhaitable dans tout centre scolaire d'une société actuelle. C'est l'éducation qu'il convient de promouvoir dans toute société multiculturelle.

L'éducation interculturelle requiert un ensemble d'*attitudes* de la part de tout enseignant qui veut la mettre en œuvre. Parmi celles-ci:

- le respect de toutes les cultures, y compris celles considérées comme primitives ou minoritaires. Dans notre cas, le profond respect de la culture gitane.
- le respect du droit à la différence.
- l'acceptation positive des valeurs et des styles de vie des diverses cultures.
- le désir de connaître, d'étudier et de comprendre les cultures d'origine de chacun des élèves, particulièrement les habitudes familiales, les rôles culturels et les codes moraux.
- l'intérêt de découvrir quels sont les apprentissages chez l'enfant de chacune des cultures, de façon à comprendre qu'elle est la structure cognitive et affective des élèves, pour s'adapter à eux.
- la sensibilité devant le conflit interne que le biculturalisme peut produire chez l'enfant, pour l'aider à construire sa personnalité.
- l'attention aux problèmes de langage des enfants gitans et des autres minorités.
- le rejet clair et explicite de toute discrimination raciale.

L'adaptation de l'école pour qu'elle devienne interculturelle

L'école actuelle ne s'adapte pas à l'enfant; c'est l'enfant qui doit s'adapter à elle. Cette exigence d'adaptation est encore plus importante pour l'enfant gitan, étant donnée sa situation culturelle et sociale. Il est nécessaire de transformer l'école, de faire une école "sur mesure",

notamment à travers

- une *organisation scolaire* adaptée aux nécessités interculturelles des enfants. Il convient notamment de faire un bilan critique de l'organisation par niveaux qui suppose une progression identique et uniforme des élèves, de la division arbitraire des contenus qui doivent être acquis au cours d'une année scolaire, de l'organisation rigide d'un groupe d'enfants pendant une année, pour parvenir à un enseignement plus individualisé, à une plus grande flexibilité dans la formation des groupes, à une plus grande flexibilité des horaires, à un enseignement en équipe. Il ne s'agit pas d'imposer une solution unique, qui de plus n'existe pas. Il s'agit simplement d'inviter à rompre le mythe d'un enseignement par niveaux, qui empêche de considérer de façon adéquate la scolarisation des enfants gitans: voyages, mobilité en raison de travaux saisonniers, fréquentation tardive de l'école, culture différente, codes linguistiques différents.

- l'adaptation des *programmes*, au niveau central de l'Etat comme au niveau des écoles, notamment en prévoyant des activités (objectifs et contenus) prenant en compte la situation réelle des enfants, en ouvrant l'école sur l'extérieur c'est-à-dire sur la vie des enfants, en ouvrant des ateliers dans l'école, en traitant des thèmes de culture gitane dans l'école, de façon à favoriser la compréhension et le respect mutuels.

- la *langue gitane* à l'école: comme le souligne le professeur Liégeois dans le rapport de synthèse *La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs* (voir annexe 1) "les quelques tentatives faites, dans quelques Etats, pour valoriser et utiliser la langue maternelle se sont souvent heurtées à de multiples oppositions (y compris des parents) et à de multiples difficultés (notamment manque de personnel formé, manque de matériel pédagogique) (...) Certains affirment que l'usage strictement interne au groupe tsigane de la langue est un élément de protection vis-à-vis des ingérences de l'extérieur, et de ses influences (...) Mais des parents sont à la fois fiers de leur langue et conscients de son importance, donc de l'importance de son maintien et de son statut; ils souhaitent qu'elle soit reconnue et valorisée par un usage scolaire, au même titre que d'autres langues. D'autres parents encore sont indifférents; dans la mesure où l'entrée et l'acceptation des enfants tsiganes à l'école est encore un projet assez lointain, prendre une position quant à l'usage de la langue est bien prématuré" (pp. 189-191). Trois vecteurs fondamentaux peuvent et doivent être pris en compte pour résoudre cette question:

. à partir du vecteur culturel, sans doute l'un des axes fondamentaux de la culture est l'usage et le développement de la langue. Dans cette perspective, il faut renforcer au maximum l'attention portée à la langue gitane, dans sa variante espagnole, qui semble-t-il court le risque de se perdre. Il est nécessaire d'appliquer ce qui est défini dans la Constitution à travers des dispositions légales et des moyens et ressources humaines et financières: "La richesse des différentes variantes linguistiques de l'Espagne est un patrimoine culturel qui sera l'objet d'un respect et d'une protection particulière". Ce respect et cette protection particulière de la langue gitane doivent se traduire en une reconnaissance juridique et dans le droit de l'utiliser de la même façon que les autres langues espagnoles; dans la création de centres d'étude et de recherche pour la langue et la culture gitanes; dans la formation d'enseignants pour la langue gitane; dans la préparation de matériel didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue gitane; dans la promotion d'expériences d'enseignement de la langue gitane dans des centres de divers niveaux, universités, baccalauréat, formation professionnelle pour les adultes, enseignement général de base et préscolaire.

. à partir du vecteur pédagogique, et sachant qu'un enseignement reçu dans une autre langue que la langue maternelle est synonyme de retard scolaire, il est nécessaire de réaliser des études qui permettent de déterminer l'usage que font les enfants gitans de la langue gitane et des autres langues espagnoles, et s'il apparaît à la suite de ces études que les enfants, dans telle ou telle zone, parlent caló dans leur famille et dans leur entourage et n'utilisent le castillan (ou le catalan, le basque ou le galicien...) que pour communiquer avec des non-Gitans, alors l'usage pour ces enfants et dans cette zone de leur propre langue est urgent pour l'école maternelle et primaire. Si dans d'autres zones les enfants ne parlent que castillan (ou catalan, basque, galicien...) de façon habituelle, avec quelques mots gitans, la norme pédagogique sera d'apprendre les contenus scolaires dans la langue familiale et de l'entourage immédiat, en prenant en compte, surtout pour les apprentissages de lecture et écriture, le vocabulaire habituel de ces enfants gitans. De plus il est nécessaire de proposer à ces enfants des cours spécifiques et optionnels de langue gitane.

. à partir du vecteur de participation, la décision au sujet de l'usage de la langue gitane à l'école incombe aux parents des élèves gitans de cette communauté. De l'école et des autorités éducatives dépendent la fourniture des moyens pour que le droit à recevoir un

enseignement dans sa propre langue puisse être effectif.

- les méthodes, le matériel pédagogique et les moyens: l'enseignement interculturel requiert que l'équipe des enseignants et que chaque enseignant choisisse les méthodes et techniques conformes aux principes d'adaptation, de flexibilité, de variété, d'activité, d'individualisation et de socialisation (travail en groupes). Il existe des expériences très intéressantes, réalisées par des équipes d'enseignants pendant des années de travail avec des élèves gitans et d'autres groupes marginalisés. Il est nécessaire d'encourager ces expériences, leur évaluation et leur diffusion à travers des journées d'échanges et des publications. Des moyens financiers sont également nécessaires notamment pour que les écoles disposent d'une cantine, d'un matériel sanitaire, d'un matériel sportif, d'ateliers, de matériel didactique suffisant, de moyens de fonctionnement.

- l'évaluation : il est important qu'une évaluation ait lieu dans une perspective positive; les effets négatifs d'une évaluation dépréciative sur la motivation, le niveau d'aspiration et l'image de soi sont amplement démontrés. L'évaluation est un acte de formation et il est important de ne plus utiliser certaines de ses formes au cours de la période de scolarité obligatoire. Actuellement l'évaluation est le principal instrument de sélection qu'utilise l'école et cette sélection pénalise les pauvres et les marginalisés, et ceux qui appartiennent à des cultures minoritaires, et les pénalise d'autant plus qu'elle s'applique à un âge plus précoce.

Un programme de scolarisation pour les enfants gitans doit comporter des moyens humains et matériels, mais doit aussi prévoir une adaptation interne de l'école qui réduise ou annule sa fonction de sélection ou de production d'"exclus scolaires", tout en augmentant sa fonction éducative afin de développer au maximum les capacités de chacun des élèves qu'elle reçoit, en augmentant aussi sa fonction de conservation, de transmission et de développement pour toutes les cultures d'origine de ceux qui y participent.

Le modèle d'école *interculturelle* est actuellement en gestation et en élaboration. Il ne correspond exactement à aucun des modèles étudiés dans la première partie de cette conférence. L'école est une réalité complexe, qui doit être considérée depuis divers points de vues et perspectives: productivité, humanisme, structure, pouvoir et liberté, système, culture. L'école interculturelle c'est la communauté éducative qui vit quotidiennement l'éducation interculturelle. C'est un projet en train de se réaliser. C'est l'entreprise que nous menons en commun.

2 - L'interculturel : de la théorie à la pratique

Claude Clanet, professeur à l'Université de Toulouse

L'intégration pluraliste

La coexistence de groupes culturels minoritaires (comme celui des Tsiganes) au sein d'un groupe culturel dominant ne peut se concevoir sans un "modèle" socio-culturel qui combine de manière paradoxale l'assimilation, la différenciation et la synthèse; modèle que nous appellerons "*intégration pluraliste*" ou encore modèle interculturel. Le terme "*intégration*" a souvent mauvaise presse car son sens originel - de *integrare*, remettre en état, de *integer*, entier, donc intégrer rendre complet,achever - a souvent été dévoyé. Mais non en biologie: coordination de plusieurs organes en vue de leur fonctionnement harmonieux réalisé par divers centres nerveux... ou en philosophie: "mais le mot a surtout été employé métaphoriquement (...) pour désigner l'établissement d'une interdépendance entre les parties d'un être vivant, ou entre les membres d'une société" (Lalande).

S'agissant de cultures minoritaires et de culture dominante, nous proposons que le terme intégration renvoie d'une part à l'idée d'interdépendance entre culture dominante et cultures minoritaires et d'autre part à l'idée de réparation, de création, de renouvellement... du sens et de la cohérence d'une globalité. Ainsi rejoignons-nous la conception de l'intégration proposée par A. Perotti à propos des immigrés: "le concept d'intégration s'oppose à la notion d'assimilation et indique la capacité de confronter et d'échanger - dans une position d'égalité et de participation -

valeurs, normes, modèles de comportement, autant de la part de l'immigré que de la société d'accueil". Avec une indication importante: "l'intégration en tant que processus socio-culturel n'est pas à confondre avec "l'intégration raciale" qui, elle, consiste dans la création d'un régime de parité civile entre communautés raciales différentes au sein d'un même Etat; intégration politique préalable à l'intégration socio-culturelle" (A. Perotti; "Petit Lexique", in *Bulletin du CIEMI*, n°142, pp.13-14).

Ainsi l'interdépendance, la confrontation, l'échange, la position d'égalité caractérisent-ils le modèle socio-culturel de l'intégration tel que nous l'entendons. Toutefois, afin de lever certaines ambiguïtés qui pourraient résulter d'un usage courant du mot intégration - incorporation d'une partie dans un tout - nous parlerons d'"intégration pluraliste" l'adjectif indiquant la nécessaire pluralité, donc la différenciation des cultures, dans l'ensemble socio-culturel. Mais à quelles conditions une intégration pluraliste de différents ensembles socio-culturels est-elle possible ?

1 - Il faut d'abord que soit reconnue à l'intérieur d'une même entité politique culturellement hétérogène la nécessité de langages communs indispensables à la communication, et de normes communes nécessaires à la sauvegarde de l'intégrité physique et psychologique des individus et des groupes en présence. Donc nécessité d'une organisation et d'une coordination au niveau d'un grand ensemble socio-culturel, aux plans politique et juridique certes, mais aussi aux plans de la production, des services sociaux, de l'éducation (?)...

2 - Il faut ensuite que soit explicitement reconnu et admis le droit à la différence culturelle, c'est-à-dire que les différents sous-ensembles disposent des moyens de développer des visions de l'homme et du monde, des langages, des modes de vie... différents les uns des autres. Pour les minorités, c'est sans doute cette affirmation de la différence culturelle et sa gestion qui sont les plus difficiles à obtenir avec les dangers d'assimilation par la culture dominante que souligne Liégeois: "...mais la suite la plus problable de l'intégration est l'assimilation de la société enveloppée, phagocytée par l'autre, avec perte progressive de tout ce qui en faisait sa spécificité, à part quelques caractères épars..." (J.-P. Liégeois, *Mutation tsigane*, Bruxelles, Editions Complexe, 1976, p. 204). Une organisation et une coordination étatiques peuvent-elles être neutres? Comment les groupes minoritaires peuvent-ils dépasser le paradoxe du "vous pouvez être différents" qui, dans une hypothèse optimiste leur serait octroyé par les pouvoirs en place ?

3 - Que des relations et des échanges réciproques s'instaurent entre différents sous-ensembles culturels. Relations et échanges nécessaires car, d'une part une coexistence heureuse d'ensembles différents est liée à une bonne, voire à une très bonne connaissance des autres - et par là-même de soi -; d'autre part les cultures évoluent et, dans cette perspective de coexistence, chacune a intérêt, semble-t-il, à s'enrichir des autres, au moins dans certains secteurs.

Un projet d'intégration pluraliste - ou de société interculturelle - renvoie, sur un plan socio-politique, à la notion de "démocratie culturelle". "La démocratie culturelle est un projet qui, partant de la diversité culturelle de plus en plus marquée dans les sociétés européennes, cherche à donner à chaque individu et groupe les moyens d'accéder à un véritable épanouissement culturel" (A. Perotti, op. cit. p.13). La notion de "citoyenneté culturelle" est certainement à penser et à promouvoir au niveau d'instances nationales et internationales particulièrement dans la période actuelle tandis que disparaissent ou que vont disparaître en Europe certaines frontières. Se pose en effet la difficile question sur laquelle nous buttons à tout moment de la limite de l'ensemble des codes, des normes, des valeurs... communs à un ensemble socio-culturel et la spécificité des codes, des normes, des valeurs particuliers à chaque sous-ensemble. Cette question ne saurait être résolue en dissociant le "social" - conçu comme organisation et coordination de l'ensemble d'une société - et le "culturel" - les systèmes de signification particuliers à chacun des groupes - car social et culturel sont difficilement dissociables: chaque sous-système - par exemple l'éducation - comporte des composantes sociales qui sont en même temps culturelles (on peut aussi bien dire l'inverse). Les frontières socio-culturelles entre ce qui est commun à un ensemble et ce qui est particulier à chacun des sous-ensembles ne peuvent être établies que par une négociation entre différents partenaires "dans une position d'égalité et de participation" (A. Perotti).

En écrivant ceci, nous avons fortement conscience de l'ethnocentrisme de notre position. Cette situation de négociation est, du moins encore aujourd'hui, difficilement compréhensible pour un Tsigane qui se réfère à d'autres structures sociales, à d'autres systèmes de pouvoir que ceux de la société des gadgé; et aussi difficilement acceptable: de qui le Tsigane tiendrait-il ce pouvoir de

négocier? Cependant cette position ne semble pas totalement utopique: en effet certaines organisations tsiganes articulées sur les structures de la société existent et deviennent, vis-à-vis des pouvoirs en place, des interlocuteurs possibles; en outre des organisations d'aide ou de soutien aux Tsiganes créées et gérées par des non-Tsiganes sont aussi appelées à jouer un rôle. Organisations à buts humanitaires, organisations de défense des Tsiganes... sans aucun doute; mais aussi organisations de défense d'une certaine idée de la société, d'une certaine idée des modes de vie... en définitive organisations de défense et de protection de soi... car, d'une manière ou d'une autre nous appartenons tous - ou presque - à une minorité.

A l'examen qui vient d'être fait brièvement à un niveau global - sociologique? - avec la notion "d'intégration pluraliste", il conviendrait d'ajouter un examen réalisé à un niveau plus centré sur les sujets - psychologique? - avec les processus "d'interculturation", pour décrire et analyser les relations entre socio-cultures différentes et préciser les dynamismes d'une société interculturelle. L'examen de ces processus "d'interculturation", ainsi que quelques approches pratiques sont développés dans le texte intégral de la conférence, publié en castillan et valencien.

En guise de conclusion

Il est très difficile d'aborder un sujet aussi vaste que celui de l'interculturel et de vouloir en plus proposer des articulations entre deux domaines habituellement disjoints: celui de la théorie et celui de la pratique.

S'agissant de théorie, il n'y a pas de "théorie de l'interculturel", du moins au sens que les scientifiques donnent à cette notion ("La théorie est l'hypothèse vérifiée, après qu'elle ait été soumise au contrôle du raisonnement et de la critique expérimentale..." Claude Bernard, cité par Lalande, *Vocabulaire de la philosophie*, "Théorie"). Théorie serait plutôt ici synonyme de synthèse, de coordination d'un certain nombre de faits que nous pouvons provisoirement admettre à titre d'hypothèse vraisemblable. Cette "synthèse" tente de rendre compte d'une évolution des relations entre cultures, ou plutôt entre groupes et sujets appartenant à des cultures différentes. L'avènement d'interrelations nouvelles conduit à une autre conception des relations, relations dans lesquelles certaines différences ne sont plus l'objet d'exclusions ou de tentatives de réduction, mais deviennent les composantes dynamiques du développement des personnes et de la vie des groupes. Mais dans cette tentative d'élaboration théorique, nous sommes à la fois sujet et objet, ce qui peut signifier que notre regard n'est pas neutre et notre position peut être perçue comme orientée, interprétative... Nous acceptons volontiers cette remarque car le caractère interprétatif d'une théorie ne signifie pas qu'elle soit inadéquate: elle est, à un moment donné, une manière autre de percevoir et d'organiser la réalité de façon plus conforme aux problèmes d'une époque, et, par cette organisation nouvelle elle peut nous donner quelque prise sur cette réalité et sur ces problèmes. L'esquisse de théorie que nous avons présentée nous semble à l'évidence plus intéressante que les théorisations antérieures relatives à ces questions de relations entre cultures:

- D'abord en ce qu'elle pose, à partir de la nécessaire prise de distance qu'impliquent les confrontations entre plusieurs cultures, les problèmes essentiels de la place de l'homme dans sa socio-culture, de la relation de l'homme aux codes culturels, des interrelations du système culture/personnalité... problèmes derrière lesquels se profile la question du sens. En bref, la sortie d'un ethnocentrisme culturel, conduit à reposer les problèmes fondamentaux de la structuration et du développement de la personnalité à partir des activités de l'homme en relation avec des contextes culturels différents.

- Ensuite, à partir de ces interrogations fondamentales, une perspective interculturelle nous introduit à la complexité. Les hommes ou les groupes en relation avec plusieurs cultures ne peuvent être étudiés à travers des théories simples, linéaires, unidimensionnelles... mais en référence à des théorisations complexes, faisant une place aux contradictions, aux paradoxes, aux incertitudes... Et ceci dans différentes approches complémentaires et/ou contradictoires mettant en œuvre plusieurs disciplines. L'approche des situations interculturelles est, par nécessité, pluridisciplinaire, voire interdisciplinaire, avec le projet d'articulation de différentes études conjointes ou distinctes d'un même objet. La complexité de l'objet interculturel se combine avec la complexité d'une pluralité d'approches disciplinaires. On peut sans doute dire que cette tentative d'approche pluridisciplinaire créée, dans le champ des sciences humaines, "l'objet interculturel".

- Enfin - mais d'autres caractéristiques d'une théorie de l'interculturel pourraient être proposées - une particularité de la théorisation de l'interculturel est l'affirmation - paradoxale - de son relativisme culturel. Une réflexion sur l'interculturel nous amène à percevoir le relativisme culturel de différentes approches, y compris d'une approche dans une perspective de problématique interculturelle. Nous l'avons souligné, une organisation de la réalité est relative à une époque, à des modes de penser, à des modes particuliers de relations au monde et aux autres... Cette intégration du relativisme dans la théorie va nous amener à un questionnement permanent de celle-ci, donc à son évolution.

Mais l'interculturel est aussi un champ de pratiques à partir desquelles on a pris conscience de la réalité des problèmes liés aux relations entre cultures. Ces pratiques questionnent les approches "scientifiques" existantes et tentent d'inciter celles-ci à théoriser un nouveau champ, à proposer des méthodes et des moyens d'intervention inédits... Ainsi, entre chercheurs et praticiens se crée une "tension", les premiers restant plus ou moins prisonniers de leurs institutions de recherche, les seconds appelant à une meilleure compréhension de ce qu'ils font, de ce qu'ils sont ou souhaitent devenir... Demande que les chercheurs, bien sûr, ne sont pas à même de satisfaire. Il n'empêche qu'un questionnement commun, une recherche de sens à partir des "désordres" et interrogations créés par les relations entre cultures aboutit à des rapprochements et parfois à des collaborations. Il faut insister sur ce point: les rapprochements et collaborations entre praticiens et chercheurs de l'interculturel ne sont pas des rapprochements et des collaborations ordinaires. Il ne s'agit pas de savoir comment améliorer la consommation ou la vente d'un produit, d'optimiser l'efficacité d'une machine ou d'une méthode, de pallier un échec... - thèmes de collaboration habituels entre praticiens et chercheurs qui nous sont familiers dans le domaine de la psychologie -, il s'agit d'affronter des questions fondamentales: l'évolution de la société et de la culture, les relations de l'homme à des milieux culturels différents, aux autres différents, à lui-même... questions dont nous avons vu qu'elles introduisaient très vite une interrogation sur le sens... Alors s'agit-il de mettre en place des recherches "pointues" sophistiquées au plan méthodologique. Qu'est-ce qui importe: l'esthétique d'une démarche ou d'une méthodologie, ou ce qu'elles vont tenter de comprendre?

A cette question les praticiens et chercheurs qui se sont rencontrés à propos de l'interculturel ont tacitement répondu; c'est pourquoi les problèmes abordés - que ce soit avec la recherche-action, dans les études sur les représentations des différences interethniques ou sur le problème de structuration de la personnalité en situation pluriculturelle... - l'ont été de manière globale, avec des approches de type plutôt ethnographique - observations sur le terrain, études de cas, analyse d'entretiens, analyse des institutions... - au niveau des techniques et des méthodes. Il s'agit d'abord de bien situer le champ d'intervention et de recherche, de se mettre d'accord sur ce vers quoi on tend... Méthodes de recherche et techniques pédagogiques pourront être affinées après ce "balisage" - que d'ailleurs nous continuons à mener - de l'objet interculturel.

Ainsi praticiens et chercheurs ont-ils pu se rencontrer sur des thèmes généraux: les relations entre subcultures, les relations société-culture à travers les dynamiques institutionnelles, les relations à la différence à travers les stéréotypes et les préjugés, le développement de la personnalité entre deux cultures... thèmes sur lesquels chacun, praticien ou chercheur a, de sa place, son mot à dire; thèmes qui nous introduisent aussi bien dans le domaine de la recherche que dans celui de la formation. Toujours avec une tension entre des pôles... Tension qui questionne le chercheur et qui va l'inciter à mettre en place de nouvelles approches au plus près des problèmes qui lui sont posés... Tension qui questionne aussi le praticien et le conduit à sortir de la sécurité des rituels et des techniques éprouvés, à vaincre la force des habitudes... Ces questionnements réciproques praticiens-chercheurs instaurent une dialectique théorie-pratique... Questionnements réciproques, dialectique... avec lesquels nous entrons de plain-pied dans le domaine de la formation...

3 - La scolarisation des enfants gitans en Andalousie: les pratiques, réalisations et projets

Joaquín Risco Acedo, Director general de Educación Compensatoria y Promoción Educativa, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía

Il est important pour commencer de prendre en compte la particularité de la situation des Gitans d'Andalousie, notamment en raison de leurs relations historiques avec la société non-gitane au cours des siècles. C'est en Andalousie que les Gitans espagnols sont les plus nombreux, environ 250.000 Gitans recensés. Il faut faire une distinction entre le Gitan rural et le Gitan urbain. Le premier n'a guère de problème d'intégration dans son environnement non-gitan. Il y a une acceptation mutuelle de la part des deux sociétés, gitane et non-gitane; il y a une longue tradition de coexistence. C'est différent dans le cas des regroupements gitans dans les villes. Le contact se fait avec des communautés marginales non-gitanes dans les faubourgs des villes, et les communautés conjuguent leurs difficultés. On pourrait dire qu'il ne s'agit pas d'un problème de Gitans ou de non-Gitans, mais d'un problème de classes sociales.

On dit quelquefois qu'il y a en Andalousie de nombreux Gitans biologistes, médecins, etc. universitaires. Mais pour ce qu'on en sait, il n'y a qu'une douzaine d'enseignants, quelques médecins, et pas mal de chanteurs et de toreros. La société non-gitane accepte parfaitement le Gitan quand il sort de son groupe et entre dans la société non-gitane; elle le laisse devenir non-Gitan. C'est comme aux Etats-Unis, quand un Noir est un bon sportif, il est accepté par la société blanche; s'il est un bon chanteur, il n'y a pas de problème pour le Gitan. Mais des enseignants, il n'y en a qu'une douzaine parmi lesquels tous ne sont pas satisfaits, ou orgueilleux, d'être Gitans. Leur appréciation du problème gitan, en tant que Gitan et en tant qu'enseignant (certains sont sortis de l'enseignement pour exercer des activités gitanes) peut différer beaucoup de l'appréciation que beaucoup d'entre nous peuvent avoir. En Andalousie il ne semble pas y avoir de racisme: il y a des Noirs, des Marocains, sans racisme. Mais il y a un rejet de personnes qui ont un autre mode de vie, rejet d'un autre groupe social, non d'un groupe ethnique, rejet d'un groupe qui perturbe les valeurs de la société majoritaire, qui met en crise son ordre, l'ordre établi. Certains cas aussi scandaleux que celui de Martos, où le feu a été mis à des maisons de Gitans fut davantage un rejet de la forme de vie des Gitans que de leur race.

Quand des questions se posent, à l'heure d'agir dans le système éducatif avec les enfants gitans (le cas des adultes est totalement différent), le problème peut être traité par l'administration et par les enseignants de deux formes totalement différentes. Avec une idéologie conservatrice, qui estime qu'une classe dominante a des valeurs culturelles qu'on doit imposer parce qu'il s'agit de l'élément de cohésion de son ordre social. Pour une autre idéologie beaucoup plus progressiste dans laquelle on relativise les valeurs, l'ordre qui doit être établi résulterait de la dialectique entre les valeurs dominantes et les valeurs minoritaires, les valeurs dominantes permettant l'émergence des autres valeurs comme des contre-valeurs qui doivent être détruites et assimilées, annihilées. La société le fait très subtilement; sachant changer et adapter les valeurs des groupes minoritaires; dans le cas évoqué précédemment, celui du chanteur, immédiatement ses valeurs peuvent commencer à changer, et le Gitan reste Gitan de race, mais n'est plus Gitan de culture. Il faut être continuellement vigilant pour ne pas renier ses valeurs. La culture dominée, ou minoritaire, se défend logiquement en se repliant sur elle-même, et elle élève à la catégorie de valeurs ce qui n'était que tradition historique afin que cela ne soit pas détruit.

Je voudrais avancer quelques idées - sans être dogmatique car le thème gitan est d'une complication extrême et il y a trop de prophètes autour du monde gitan - quelques idées issues d'un long travail avec les Gitans, de contacts avec les Gitans, et d'une appartenance pour une part à la communauté gitane. Les Gitans ont des valeurs culturelles qui leur sont propres, et ils sont immergés dans la culture non-gitane, avec laquelle ils doivent coexister, contre laquelle ils doivent se défendre, en utilisant les éléments de la culture non gitane qui leur servent, en refusant le reste sans pour autant manifester leur mépris aux non-Gitans. Quand nous parlons de respecter la culture gitane, quelquefois nous élaborons une culture que nous inventons; il nous arrive d'élever au rang de culture gitane ce qui n'est pas culture gitane, ce qui n'est que stratégies de vie pour survivre dans une société hostile. Je dis cela car lorsqu'on parle du passage de familles des

bidonvilles dans des appartements et de l'anecdote des ânes montés dans les appartements, c'est une anecdote qu'on raconte dans toutes les villes espagnoles et on transcende ces faits en valeur culturelle et on dit que les Gitans veulent vivre sous un olivier; je l'ai vu écrit. Un Gitan a besoin d'une bougie comme lumière, et on en fait une valeur culturelle. Le problème d'une étude de la culture gitane dans une optique non-gitane entraîne cette transformation en valeur culturelle de ce qui aux yeux des Gitans eux-mêmes ne l'est pas et n'a aucune valeur.

L'école doit donner aux Gitans tous les éléments auxquels ils ont droit, comme citoyens. Elle doit aussi respecter leurs valeurs, auxquelles ils ont droit également comme groupe, comme ethnie. L'obligation des politiques, l'obligation de l'administration est d'établir des formes d'organisation scolaire qui permettent tout cela. Et c'est alors qu'apparaissent d'énormes difficultés, parce l'organisation scolaire exige par exemple un horaire précis, difficilement compréhensible pour les Gitans. Les connaissances qui doivent être transmises ne sont pas comprises de tous non plus, comme des nécessités. La situation dans le domaine du travail, de la pauvreté, de la marginalisation, du logement, font qu'il y a d'autres choses beaucoup plus nécessaires que l'école. Ainsi tous les Gitans ne vont pas volontairement à l'école, tous ne recherchent pas l'école. La première tâche de l'administration est d'amener les enfants à l'école. Cela peut se faire de deux façons. La première, difficile, compliquée, presque utopique, fatiguante, consiste à convaincre la population gitane de la nécessité de scolarisation. L'autre, plus facile, plus rapide, plus gratifiante, consiste à donner une série de compensations, de façon que le Gitan vienne à l'école parce qu'il y trouvera des prestations qui, dans l'optique non gitane, intéressent les Gitans: repas, vêtements... Cela est plus facile donc plus tentant. Et comme le résultat est plus immédiat, c'est la formule qui est la plus utilisée. Pour ce qui est de convaincre les familles d'envoyer leurs enfants à l'école, je crois qu'il y a deux fronts sur lesquels on travaille assez intensivement en Andalousie. L'un de ces fronts est celui des associations gitanes, qui développent des efforts pour convaincre les Gitans et je crois qu'elles sont en train d'obtenir des résultats. Sans oublier que si on demande à la mère d'envoyer son enfant propre à l'école, on doit savoir que si la mère n'a pas de robinet avec de l'eau il lui sera difficile de baigner l'enfant. Alors que la culture gitane est une culture de l'eau, toujours le Gitan s'arrête auprès de l'eau, auprès des rivières, mais il n'y a pas beaucoup de rivières, on manque d'eau.

L'autre front est, je crois, celui que nous développons à la Consejería de Educación qui nous est apparu presque par hasard. Dans le programme d'éducation des adultes de ma Direction générale, les actions avec les Gitans ont entraîné un effet secondaire: les Gitans adultes ont profondément ressenti la nécessité d'apprendre et se sont rendus compte de l'effort à développer pour venir apprendre après le travail de recherche de ferraille, de cartons, après la vente dans un marché, etc. et de là l'idée de la nécessité que les enfants aillent à l'école. Ainsi quand le Gitan adulte suit des cours, il entraîne ses enfants à l'école. La difficulté actuelle est de parvenir au fait que l'enfant soit accueilli quand les parents le veulent, car la mère ne sait rien des délais d'inscription, ne sait pas comment rencontrer les enseignants, et ce monde excessivement bureaucratisé et complexe est difficilement compréhensible pour les parents. Pourquoi ai-je besoin d'un permis de conduire alors que je sais conduire? Pourquoi ai-je besoin d'une carte d'identité pour exister? Ce montage bureaucratique est difficile à comprendre. Ce sont d'énormes difficultés pour arriver à l'école.

Des possibilités existent, mises en place par l'administration, pour résoudre ces difficultés, notamment par les enseignants "de rue" (maestros de calle) ou assistants sociaux municipaux et par les services de soutien que nous avons en Andalousie pour localiser ces enfants et les aider à parvenir à une école. Avec les parents ayant conscience de la nécessité de scolariser les enfants, avec l'infrastructure nécessaire d'enseignants capables d'aider l'enfant, le pas à franchir maintenant est celui de l'acceptation totale de l'enfant dans l'école. C'est ici que nous avons les problèmes les plus importants. Parce ce sont des enfants facilement rejetables pour des tas de raisons, légales, comme les délais d'inscription, le calendrier, le fait "que les groupes sont constitués", le ratio est atteint, pourquoi aurais-je ces enfants, pourquoi ne pas faire un petit groupe à part, etc. etc. et il arrive aussi que dans les conseils d'école qui ont des pouvoirs de décision, les parents soient rejettants. Comme la plupart de ces enfants arrivent avec un retard scolaire, à l'heure de les mettre dans un groupe ou à un niveau donné il existe un déphasage qui dans la logique de l'organisation induit la création d'un groupe à part avec un maître à part qui se charge d'eux. C'est plus facile que de créer des possibilités dans une école pour que les enfants reçoivent tout le soutien nécessaire; de plus dans l'école on n'a pas toujours non plus la foi suffisante dans l'avenir scolaire de ces enfants, on attend qu'ils disparaissent d'un moment à l'autre, et il arrive qu'ils

disparaissent. Je ne sais pas qui est coupable de cette disparition, mais ils disparaissent.

Les enseignants ne reçoivent pas la formation nécessaire pour accueillir ces enfants. Il faut que l'administration y soit attentive pour combler toutes les lacunes qui existent. Le principe d'attribution des postes ne favorise pas non plus l'attribution d'enseignants à des postes déterminés. En Andalousie nous avons opté pour un modèle qui, je le pense, sera bon; il est actuellement en train d'être mis en œuvre. Il n'y aura plus en Andalousie de classes de transition ("aula puente"); le Gitan sera scolarisé dans le collège de son quartier ou dans celui de son choix qui pourra le recevoir, comme tout citoyen. Il sera scolarisé quand il le voudra, ou à partir du moment où il sera localisé; pour le Gitan il n'y a pas, pas plus que pour le non-Gitan, de délai d'inscription, à partir du moment où il n'a pas les informations nécessaires. Si l'enseignement est obligatoire, l'école est obligée de recevoir ces élèves à n'importe quel moment. Il sera reçu dans le groupe qui lui correspond dans le cadre de l'organisation de l'école et l'école recevra le soutien nécessaire pour mener à bien son travail avec tous les enfants.

Dans un premier temps les actions reposaient beaucoup sur la bonne volonté des enseignants, avec la bénédiction de l'administration. Il y eu des résultats positifs, jusqu'à ce qu'on se rende compte que des zones entières échappaient à la couverture de l'Educación compensatoria, car le fonctionnement dépendait de la volonté des enseignants qui voulaient travailler. Si nous sommes les responsables de la scolarisation de ces enfants, nous ne pouvons pas l'abandonner à la bonne volonté des enseignants, car ce serait proposer un service reposant sur qui veut bien l'assurer. Ainsi à la Consejería on signale les zones d'action prioritaire, les écoles d'action prioritaire et on demande aux enseignants de venir avec telle et telle condition, et les enseignants peuvent faire acte de candidature, y obtenir un poste stable, pour un projet spécifique d'action dans cette école, avec la nécessité de pré-requis bien précis. Ceci vaut pour les enfants Gitans comme pour les autres. Ainsi on sort de la remarque si souvent entendue "Je suis ici parce que j'ai été nommé ici, mais je pourrais aussi bien être à l'école X qui reçoit les enfants blonds". On aura encore des enseignants de ce type, mais maintenant on agit à partir des places vacantes, pour les pourvoir. Ainsi pour les enfants Gitans les enseignants seront formés.

Autre action de l'administration: nous avons prévu, pour la prochaine année scolaire, la recherche, en Andalousie, des endroits où sont des groupes gitans marginalisés. Pas les fils de chanteurs et de toreros. Et nous essaierons avec les enseignants qui travaillent avec ces enfants d'être en contact continu, d'organiser des séminaires et des réunions, depuis la Consejería, pas avec un caractère directif, mais parce que l'auto-formation depuis les Centres de formation (CEPs) ne correspond pas toujours aux nécessités réelles de l'école. Actuellement de plus les équipes d'enseignants sont embarquées dans le processus de changement d'attitudes concernant la Réforme. Avec ce plan de formation des enseignants il nous semble que dans quelques années de nombreux enseignants seront prêts à travailler avec des groupes culturels minoritaires, car en Andalousie les minorités ethniques vont s'affirmer (non seulement les Gitans, mais les Africains, les Marocains, les Portugais). Il ne s'agit donc pas de spécialiser l'enseignant pour des Gitans, mais de lui donner la connaissance et le respect des cultures qu'il aura dans sa classe. Nous verrons dans deux ou trois ans quels seront les effets. L'enseignant actuel doit changer; nous devons avoir des enseignants conscient du fait qu'ils appartiennent à une classe ou à un statut ou à un groupe majoritaire dominant mais que cela doit rester à la porte de l'école à l'heure d'enseigner.

Le gouvernement andalou considère comme totalement prioritaire le thème des groupes marginaux et des minorités, et cela n'est pas sans difficultés, mais je voudrais simplement terminer en disant que pour mon administration ce thème n'est pas un thème embarrassant, c'est avant tout un thème qui entraîne un grand travail, complexe, qui amène à prendre en compte de nombreuses variables; de plus nous ne pouvons pas compter sur toute l'aide nécessaire parce nous manquons notamment d'enseignants gitans formés pour travailler avec les enfants gitans, parce qu'il n'y a pas suffisamment de Gitans cultivés restant fidèles à leur culture gitane; alors tout cela est très laborieux mais pas gênant; au contraire tout cela est totalement gratifiant. Je voudrais enfin terminer en reprenant ce que disait précédemment Jean-Pierre Liégeois: nous allons tenter au début de l'année prochaine de réunir tous les Gitans andalous biologistes, médecins, etc. (qui ne sont pas très nombreux), pour qu'ils nous disent ce qu'ils pensent d'eux-mêmes, et que nous leur disions aussi ce que nous pensons.

Je voulais simplement donner quelques pistes pour que nous remettions en question nos attitudes et nos critères d'action parce que quelquefois nous avons tendance à trop nous éloigner de

la réalité. Quand on voit un professeur travaillant avec des enfants gitans qui n'a qu'une préoccupation pendant toute l'année, de lutter pour que l'équipe éducative accepte une douzaine de petits Gitans, alors quelquefois d'autres discours peuvent sembler une discussion sur le sexe des anges, et nous-mêmes quelquefois dans nos activités professionnelles nous pouvons avoir cette tendance à trop décoller des réalités.

4 - L'interculturel et la formation, analyse de quelques actions fondées sur les dynamismes culturels des Travellers d'Irlande

John O' Connell, responsable du Dublin Travellers Education and Development Group

La situation des Voyageurs d'Irlande est devenue dramatique. L'industrialisation, l'urbanisation ont transformé leur mode de vie, une opinion publique souvent hostile s'est développée, des associations locales se sont organisées pour empêcher les Voyageurs de pénétrer sur leur territoire. Quoi qu'il en soit, les Voyageurs ont résisté constamment aux tentatives d'assimilation, et certains ont pris la parole pour défendre leur droit de poursuivre et de développer leur mode de vie indépendant.

C'est dans cette forte opposition envers les Voyageurs que le Dublin Travellers Education and Development Group (DTEDG) s'est formé. Cette organisation bénévole comprenant des voyageurs et des non-voyageurs a été fondée par un groupe de professionnels venant de différentes disciplines qui, en dialogue avec les Voyageurs, a commencé à observer leur situation à ce moment. Une analyse des modèles de travail avec les Travellers a révélé que les initiatives gouvernementales et bénévoles ont été davantage tournées vers l'intégration et la sédentarisation des Voyageurs que vers leurs droits et leur autodétermination. Le groupe a décidé de rechercher des approches différentes avec les Voyageurs, fondées sur le principe de l'autodétermination et sur le fait qu'aucun progrès durable ne peut être obtenu sans l'intervention des Voyageurs eux-mêmes à toutes les étapes du processus. Le groupe soutenait l'idée que les Voyageurs forment un groupe ethnique ayant le droit de maintenir et de développer son mode de vie distinctif.

Au cours des 5 dernières années, les activités du DTEDG se sont développées dans trois secteurs: travail direct avec les Travellers pour l'éducation, la formation et le travail au niveau de la communauté; activités éducatives avec la population sédentaire ainsi que collaboration avec des structures identiques et travail de promotion auprès du public; recherche, publications et formulation de lignes d'action. La plupart du temps, l'énergie et les ressources furent consacrées au premier secteur, notamment à travers l'organisation et la réalisation de cours pour les jeunes adultes voyageurs. Certaines connaissances et méthodes qui ont été développées au cours du travail avec des groupes opprimés dans d'autres cultures (par exemple la pédagogie Freire) ont été adoptées.

Le but principal des cours fut de favoriser une prise de conscience critique de la société irlandaise et d'analyser la situation des Voyageurs afin de leur donner les moyens qui permettent une prise de contrôle de leur propre existence. Le résultat de ces cours fut la mise en place d'un certain nombre de programmes avec des emplois à plein temps pour les Voyageurs tels que des programmes d'animation avec les jeunes et dans la communauté, un programme de création d'une entreprise, un programme avec les femmes. Au cours du travail, la nécessité de répondre aux préjugés largement répandus ainsi qu'au manque d'information existant sur la situation des Travellers devint de plus en plus nette. Il y fut répondu à travers des cours pour les adultes, des conférences et des séminaires, des visites d'écoles et l'utilisation des media. La reconnaissance et l'acceptation de l'identité culturelle des Voyageurs furent promues et des efforts entrepris afin de briser les barrières de suspicion et de peur. Le troisième domaine concernant les publications, la recherche et le renforcement de la politique à suivre n'a pas reçu toute l'attention requise. Cece est dû au manque de finances, de ressources et de personnel. Quoi qu'il en soit, certains progrès ont été faits dans ce domaine et devraient être poursuivis.

Lors de l'établissement du DTEDG en 1985, nous avons donc reconnu les Voyageurs comme un groupe ethnique, et nous avons décidé que tout travail entrepris avec les Voyageurs se devait de soutenir leur droit de maintenir et de développer leur identité. Nous espérions éviter les principales

erreurs commises à notre sens par les organisations bénévoles et officielles qui en raison de leur paternalisme engendraient des relations de dépendance des Travellers, et en même temps nous devions tirer les enseignements de ces erreurs. Nous avions pour but de lutter contre le racisme, contre les préjugés et la discrimination à l'égard des Travellers. Nous voulions aussi offrir nos compétences pour le soutien de la lutte des Travellers en vue d'une plus grande justice et d'une acceptation dans la société irlandaise. De façon à atteindre notre but, nous avons formé des alliances avec d'autres groupes et des personnes ayant une philosophie similaire à la nôtre ou qui recherchaient de nouvelles approches de la situation. Nous avons décidé d'appliquer les méthodes de travail communautaire (community work), ce qui signifiait entreprendre une action continue d'analyse des conditions de vie et du statut marginal des Travellers afin d'entamer une action collective à ce niveau. Cette approche impliquait aussi de consulter les Travellers et de les associer à toutes les étapes du processus de façon à promouvoir leur autonomie et la confiance en eux-mêmes.

Nous étions au courant de l'insuffisance du système scolaire existant pour répondre aux besoins des Travellers. En 1984, plus de 60% des enfants voyageurs dans la classe d'âge des 3-5 ans ne pouvaient pas bénéficier de l'éducation pré-scolaire. 50% des enfants entre 6 et 12 ans ne fréquentaient pas du tout l'école et ceux qui le faisaient ne s'y rendaient que d'une façon irrégulière. De plus 90% des enfants au-dessus de 12 ans quittaient l'école. Il y avait 23 centres de formation spécialement conçus pour les Travellers qui s'adressaient principalement aux adolescents de la tranche d'âge des 16-19 ans. Les stagiaires fréquentant ces centres bénéficiaient d'allocations et l'organisme national qui les avait fondés avait bien mis l'accent sur la vocation professionnelle de ces stages. Dans un contexte de chômage structurel, de discrimination répandue envers les Travellers et devant leur propre opposition face à des emplois conventionnels avec des horaires de travail de 9h à 17 h, il s'avérait très difficile de répondre aux attentes de l'Etat et de contribuer à la promotion de la cause des Travellers. La vaste majorité des Travellers adultes étant illétrés et vivant en marge de la société irlandaise était un handicap supplémentaire.

Les faits nous montrant que le système irlandais n'est pas capable de répondre aux besoins de la majorité des enfants de la classe ouvrière, il n'est pas étonnant de constater que la situation des Voyageurs dans le système scolaire est encore pire. En réponse à cette situation et en étroite consultation avec les Voyageurs, nous avons conçu un programme de 6 mois à temps plein pour les jeunes Voyageurs. Après de longues négociations, ce programme éducatif fut approuvé et mis en place par les autorités de formation professionnelle gouvernementales, comme projet-pilote. L'argent fut débloqué pour un poste à plein temps de coordinateur/assistant, ainsi que pour des allocations pour 24 stagiaires des deux sexes, certains célibataires, d'autres mariés. Une aide fut octroyée pour couvrir les frais de fonctionnement. Les participants furent sélectionnés après une discussion informelle initiale ainsi que par des entretiens. Leur âge variait de 17 à 33 ans, avec une majorité entre 17 et 20 ans. La plupart n'avaient que très peu fréquenté l'école et le taux d'analphabétisme était très élevé. Le stage se déroula près du centre ville, ce qui était très important pour faciliter les interactions entre les groupes et les familles de Voyageurs qui n'avaient que de rares contacts entre elles. Le stage faisait largement appel à des discussions de groupes et à l'utilisation régulière de ressources audio-visuelles. Les participants étaient amenés à développer leur faculté de raisonnement dans un esprit créatif et critique. Le contenu fut très varié, et traitait de sujets tels que la société irlandaise, l'histoire, la culture, la situation actuelle. Le développement personnel à l'intérieur du groupe fut favorisé. Une introduction au travail d'animateur/éditeur au profit de la communauté ainsi que des cours d'alphanumerisation et de connaissances générales furent dispensés. Ce stage proposait aussi des ateliers de photographie, graphisme, théâtre, tracts d'information, production d'un bulletin. Des excursions hors de Dublin et des mini-stages dans un grand nombre d'associations de quartiers ainsi que dans d'autres structures étaient prévus.

Le stage a été conduit avec prudence pendant toute sa durée, et l'équipe de formation et les responsables du projet ont mené des évaluations régulières. Des consultants venus de l'extérieur, tel un Voyageur adulte, ont été insérés dans le processus. Des efforts ont été faits tout au long du stage pour promouvoir de façon positive l'identité du Traveller au sein du groupe. La flexibilité de l'équipe de formation quant à l'adaptation du programme aux besoins du groupe fut un facteur primordial pour le succès de ce stage. A la fin de celui-ci, un membre fut accepté comme étudiant, bien qu'il n'ait pas suivi le cursus d'études obligatoires, pour un cycle de deux années de formation d'animateur de niveau supérieur. La majorité des autres stagiaires put suivre un programme de formation d'un an organisé par le DTEDG et financé par le gouvernement, comportant une formation plus approfondie ainsi que des activités de travail communautaire. Quand l'un des membres du groupe a été nommé "Jeune Citoyen de l'année" et a fait une apparition réussie dans le

cadre de l'émission télévisée la plus populaire, l'ensemble de la communauté des Voyageurs a été fière de son succès.

Par la suite, le DTEDG a organisé un autre cours de formation similaire au premier, pour un autre groupe de participants. En raison de leur participation à ces programmes de formation ainsi qu'aux activités, un certain nombre de jeunes adultes parmi les Voyageurs ont été capables d'endosser des responsabilités de travail au sein de leur propre groupe. Le DTEDG fit également une demande de financement pour entreprendre un programme avec les jeunes et un programme de travail communautaire employant trois Voyageurs. L'un d'entre eux avait récemment terminé l'un des cours de formation mentionnés précédemment. L'un des défis auxquels le DTEDG devait faire face pendant cette période était que la plupart des Voyageurs dépendaient du système de protection sociale; ceci, lié au fait que l'Irlande a un des taux de chômage les plus élevés d'Europe (19%) et un fort taux d'émigration, ajouté aux forts préjugés à l'égard des Voyageurs, rendait difficile l'action dans ce domaine. Pourtant, sur la base des programmes de développement déjà accomplis, le DTEDG a pu obtenir le versement du salaire d'un conseiller pour l'aide au développement d'une entreprise. Les possibilités de développement d'activités rémunératrices au bénéfice des Voyageurs ont été explorées. Le but n'était pas simplement de commencer une activité commerciale, mais de développer une entreprise culturellement appropriée et économiquement viable qui intégrerait une dimension de développement communautaire. C'est ainsi qu'est né une nouvelle Travellers Resource Warehouse, coopérative de récupération de produits industriels à recycler, qui emploie trois jeunes Voyageurs. Bien qu'elle ne fasse que débuter, l'entreprise a spécialement attiré l'attention du public au mois de mars de cette année en remportant le premier prix d'un important concours pour la protection de l'environnement.

Un autre événement fut l'intérêt exprimé par un groupe de femmes plus âgées, la plupart d'entre elles étant les mères des stagiaires des autres cours; elles ont souhaité un cours organisé pour elles. En réponse à cette demande, deux stages ont été organisés et de nouvelles demandes ont déjà été exprimées. Pour permettre aux femmes d'y participer régulièrement une formule de stage à temps partiel a été utilisée. Le fonctionnement et le contenu de ces stages présentait des similarités avec ceux s'adressant aux plus jeunes, abordant toutefois des questions spécifiques aux femmes. Le but de ces stages étaient différents dans la mesure où ils étaient menés dans une optique de formation et de lancement d'une activité professionnelle rémunératrice. Les participantes de ces stages s'organisent maintenant avec l'aide du conseiller en entreprise afin de créer une laverie sur l'un des sites où sont installés des Voyageurs. Par ailleurs d'autres projets concernant des ateliers de couture et d'artisanat sont à l'étude. Un autre résultat de ces stages a été la participation des femmes à un séminaire national pour les femmes voyageuses. Avec l'aide de femmes non-voyageuses, elles travaillent à l'établissement d'un forum national pour les Voyageuses.

Pendant la mise en œuvre de ces programmes, la notoriété du DTEDG a grandi non seulement à Dublin mais dans l'ensemble du pays et un peu en Angleterre. Il était compris que les méthodes de travail étaient efficaces et que l'organisation pouvait compter sur la confiance et le soutien des Travellers. Une autre preuve de réussite était donnée par le nombre croissant de jeunes Voyageurs ayant acquis une certaine confiance en eux-mêmes ainsi qu'une aptitude à présenter leurs opinions en public. Les activités entreprises et menées avec succès par les Voyageurs, comme l'organisation de structures d'accueil pour les enfants, les adolescents et les plus âgés témoignaient également de la réussite. Un autre domaine qui a rendu le DTEDG populaire a été son engagement dans les manifestations publiques ainsi que dans les campagnes pour lutter contre la discrimination des Voyageurs et pour l'amélioration de leurs conditions d'existence. Afin de divulguer, développer et discuter les méthodes utilisées, une brochure ainsi que des magazines ont été produits. Des séminaires et des conférences ont été organisés pour clarifier et débattre certaines questions et évaluer les approches du travail. Tout ne fut pas reçu favorablement et les plus fortes critiques se firent entendre en partie par ceux qui travaillent depuis longtemps dans des associations reconnues.

La seconde dimension du travail du DTEDG était dirigée vers les non-Voyageurs: conférences d'information, collaboration avec les media, poursuite en justice de certains cas de discrimination, organisation d'ateliers sur le racisme afin d'élaborer des méthodes de lutte contre le racisme, mise en place de cours sur ce sujet. L'engagement de l'équipe du DTEDG avec d'autres groupes a eu pour résultat de pouvoir sensibiliser les Voyageurs à d'autres problèmes que les leurs. Ainsi un soutien a été apporté à des groupes engagés dans différents domaines comme la lutte contre le chômage, les droits des prisonniers, les restrictions dans le domaine de la santé et de l'éducation,

l'émigration, les problèmes du tiers-monde et les droits des femmes. La politique est un autre moyen que nous avons utilisé pour essayer d'influencer la législation et de protéger ainsi les Travellers contre la discrimination et le racisme: lancement de campagnes lors de discussions de projets de lois, contact avec des membres du Parlement, toujours avec la participation des Voyageurs.

Un exemple de dialogue interculturel qui mérite attention est la production d'une pièce de théâtre sur les rapports entre Sédentaires et Voyageurs, par une compagnie théâtrale, en consultation avec le DTEDG. Quand l'un des Travellers de notre groupe s'est vu proposer l'un des rôles principaux, cela a marqué un tournant décisif. Pour la première fois, un Voyageur jouait dans une pièce, et cette pièce est allée d'école en école, dans toute l'Irlande, de février à juin de cette année. Après chaque représentation, un débat était organisé pour permettre au public et aux acteurs de discuter des problèmes soulevés par la pièce, avec une référence particulière au bi-culturalisme.

Le troisième domaine où le DTEDG espérait faire sentir son influence est celui de la recherche, de la conception de programmes d'action et celui des publications. La plupart du travail reste encore à faire dans ce domaine car presque toutes les ressources et le temps ont été absorbés par les activités mentionnées plus haut. Cependant, une des priorités pour les trois années à venir sera le faire le point sur notre travail et notre expérience jusqu'à ce jour. Plusieurs secteurs de réflexion ont été déterminés, et des publications sont prévues, ainsi que des émissions radio et un film, presque terminé.

En faisant le point sur le travail effectué par le DTEDG, on s'aperçoit que l'un des facteurs qui a contribué à sa réussite a été l'approche cohérente fondée sur une évaluation continue, de la part des employés et des volontaires impliqués. Parmi les autres facteurs importants, il y a la présence de Travellers parmi les employés et les responsables, l'emploi de personnes compétentes et ne comptant pas leur temps, l'approche par des interventions collectives et non individuelles, la démarcation par rapport à l'approche des institutions d'assistance, l'adaptation des actions à ceux pour qui elles sont conçues. L'emploi de Voyageurs parmi les membres du personnel a été rendue possible par le fait qu'ils avaient déjà suivi les cours et la formation, mais aussi par leur intégration dans une équipe où ils sont constamment encouragés et aidés. C'est ainsi que nous tentons d'éviter que les Voyageurs n'aient qu'un rôle de figurants. Ceci pose alors le problème de l'existence d'une organisation uniquement composée de Voyageurs. Par principe, le DTEDG défend cette idée et l'encourage activement en organisant des réunions de Voyageurs dans les différents stages. Nous avons aussi encouragé les Travellers à organiser une réunion qui soit la leur au cours des rencontres du National Council, malgré de fortes résistances. Le principe qui soutient ces réunions réservées aux Voyageurs n'est ni le séparatisme, ni la division, mais l'autonomie et l'auto-détermination. Cependant, de telles réunions se heurtent encore à des difficultés. La première d'entre elles est une réelle fragmentation et division au sein des Travellers eux-mêmes. Ensuite, les Travellers dépendent encore bien souvent des non-Travellers pour participer à de telles rencontres. Troisièmement, les Travellers doivent organiser ces réunions de telle façon qu'elles soient conformes à leur culture et aux divers niveaux de prise de conscience parmi les participants. Enfin, comme les Travellers forment une si petite minorité parmi la population globale, il est primordial qu'ils s'allient à des non-Travellers qui leur apportent leur soutien.

Il faudrait parler aussi d'autres projets du DTEDG, par exemple les rapports instaurés avec des syndicats, la préparation d'un pèlerinage en solidarité avec les Travellers, etc. En conclusion, malgré de multiples difficultés, notamment la nécessité de travailler à court terme en raison de la nature des aides financières accordées, le DTEDG voit sa force et sa crédibilité augmenter. Nous désirons ardemment établir des contacts avec des associations qui travaillent en Europe avec des Voyageurs pour partager notre expérience et nous informer de ce qui se fait dans d'autres Etats. Nous croyons qu'il existe beaucoup de similitudes malgré les différences entre Etats. En faisant part de notre expérience, ce rapport contribuera, espérons-le, à alimenter ces échanges d'idées, d'informations et d'encouragements mutuels.

5 - Projets de formation en Catalogne

María Teresa Codina i Mir, Coordinatrice du Programa d'Educació en la Diversitat, Ajuntament de Barcelona

Avant de commencer la description de quelques projets, je voudrais faire deux considérations, qui seront comme une toile de fond à ce que je présenterai. Tout d'abord, il y a lieu de réfléchir au fait qu'en Catalogne, ni le contact entre les deux cultures (catalane et castillane), ni l'expérience, encore proche, du temps où la culture catalane, comme minorité, était marginalisée et opprimée par la culture officielle, ne nous amènent à la compréhension d'autres cultures minoritaires, pas plus qu'à la reconnaissance du droit d'être différent sans rester en marge, pas plus qu'à une sensibilité et à une lucidité face aux facteurs socio-économiques qui ont une importance dans la situation actuelle de marginalisation de la plus grande partie de la communauté gitane. L'attitude sociale qui s'exprime par une reconnaissance de ce que l'on partage et, progressivement, par un respect, une valorisation, des échanges et un enrichissement mutuels, précisément à partir de la diversité, reste encore lointaine et utopique.

D'autre part nous sommes conscients du fait qu'une action concrète à moyen ou à long terme, comme c'est toujours le cas de n'importe quel projet d'éducation et plus encore de formation d'enseignants, court le risque soit de faire abstraction des véritables différences culturelles, soit d'enfermer dans un ghetto les cultures différentes, à la suite de quoi l'incommunicabilité culturelle est intensifiée. En définitive, ce ne sont pas les paroles sinon les actes qui expriment les motivations réelles.

J'exposerai trois projets, qui par le fait de correspondre à autant d'actions réelles, peuvent être objets de réflexion, d'inspiration, peut-être d'extension ou de transférabilité en certains de leurs aspects. Trois projets qui sont des réponses distinctes selon la situation, la nécessité de base de formation des professionnels qui travaillent avec des enfants gitans. Des réponses distinctes selon le cadre dans lequel elles se situent, selon les moyens et le temps dont on dispose.

Le premier d'entre eux, à titre expérimental, se développe dans le cadre institutionnel du Departament d'Ensenyament de la Generalitat, pendant 3 ans, dans des écoles qui scolarisent un pourcentage élevé d'élèves gitans. Le second, qui se termine actuellement, avec les enseignants d'une école municipale dans un environnement exclusivement gitan. Le troisième, depuis l'été dernier, est réalisé dans un programme global, dans le même quartier gitan que le précédent, et concerne la formation de jeunes Gitans comme moniteurs. Les trois sont inclus dans l'horaire de travail.

Formation dans le cadre de la Generalitat

Ce projet expérimental était prévu sur trois années, avant d'en envisager l'extension à d'autres lieux. C'est la province de Tarragone qui fut choisie, à travers 10 écoles parmi les 17 qui scolarisaient les 700 enfants gitans de l'endroit. L'objectif du projet était d'une part d'amorcer un processus de formation continue des enseignants qui sont avec des enfants gitans afin de leur donner les moyens de répondre aux difficultés aussi bien dans l'apprentissage que dans les relations avec les autres; mais surtout, d'autre part, on voulait s'assurer de l'influence de cette formation dans l'ensemble de chacun des centres scolaires où travaillaient ces enseignants. Le projet s'est déroulé en trois phases :

- préparation et commencement, de janvier à juin 1984: choix des écoles, choix des enseignants qui devaient participer au séminaire de formation, choix des enseignants qui devaient remplacer les précédents pendant leur formation, organisation du séminaire (150 heures découpées en 4 phases et une évaluation);
- activité dans chaque école, pendant l'année scolaire 1984/85;
- consolidation du projet entre les enseignants et les écoles, pendant l'année scolaire 1985/86.

L'évaluation globale est positive (voir les détails dans la publication de la conférence en castillano et valenciano) et, des 10 enseignants venus en appui pour permettre le déroulement du projet, 8 sont transférés à Girona pour y permettre le développement du même projet, et 2 restent à

Tarragona pour réaliser le suivi des actions entreprises.

Projet de l'école municipale Avillar Chavorrós, immergée dans un quartier exclusivement gitan, Can Tunis, à Barcelone

L'école fonctionne depuis 10 ans et elle est passées par différentes étapes. Actuellement, elle vit un moment favorable: elle fait partie d'un projet global au niveau du quartier et elle bénéficie de la compréhension et d'une attitude favorable des responsables municipaux les plus directement concernés. Pourtant, les problèmes et les conflits que rencontrent les enseignants sont constants. Comme d'habitude, la formation initiale n'a pas fourni aux enseignants les éléments d'analyse d'une réalité différente de la réalité dominante, et ne les a pas préparés pour adapter et utiliser dans ce contexte les éléments essentiels de la pédagogie: processus de n'importe quel apprentissage, signification et fonctionnalité des contenus, bagage personnel et culturel des élèves comme point de départ.

Pendant cette année scolaire, par une intervention ayant un caractère d'appui technique à l'école, pour donner des réponses à des problèmes et à des situations qui débordent les enseignants, et pour qu'ils soient moins angoissés, avec un autre enseignant connaisseur de la problématique, nous avons décidé de partir de *l'étude des cas* que l'école considérait comme les plus conflictuels. Il s'agit d'objectiver chaque situation et d'analyser, dans la mesure du possible, et depuis la perspective gitane, ce qui a trait à la perception de l'école, aux relations familiales, aux motivations réelles, etc. Et prévoir de cette façon, dans chaque cas, l'évolution personnelle de l'élève concret afin de développer les moyens d'aider cette évolution.

La méthode, en un premier temps, a consisté pour les enseignants conseillers à proposer une échelle de priorités dans l'analyse du cas des élèves considérés comme "conflictuels". Ensuite, avec les enseignants, nous avons élaboré une fiche comme guide possible pour l'étude de chaque cas. A partir de ce schéma, l'enseignant responsable de l'élève structure sa propre vision, recueille l'information qu'il ne possède pas, pour, ensuite, exposer les résultats de son observation en réunion avec les enseignants et les conseillers. Cette présentation donne lieu à un débat à partir des différents points de vue et opinions des différents enseignants du même cycle, et débouche sur des propositions concrètes. En conséquence le débat n'engage pas seulement l'enseignant responsable, mais implique le groupe et aide à acquérir des éléments d'évaluation, à situer le rôle de l'école, à affiner des critères d'action. D'autre part, l'intensité et le dynamisme de la réunion renforce pour les enseignants le sens de la documentation et de l'information qui leur sont apportés comme aide technique complémentaire.

Dans l'évaluation, le premier résultat positif est le changement d'attitude du maître en face du "conflit". Le fait même de concentrer son attention sur un élève, pour parvenir à une vision aussi globale et complète que possible, induit un rapprochement de la mentalité de l'enfant et de son entourage, et mène à la découverte chez lui de possibilités et de valeurs que les schémas scolaires n'aident pas à repérer et encore moins à mettre en relief. Il faut souligner les fréquentes surprises positives face à l'évaluation objective de certains aspects instrumentaux (comme par exemple la supériorité des élèves en calcul mental par rapport à leur âge) ou devant certaines aptitudes (manipulations) et intérêts (élevage d'oiseaux...) Les constantes qui apparaissent à travers les différents cas étudiés, ainsi que les efforts des enseignants pour obtenir l'information adéquate, ont débouché non seulement sur une vision plus complète de l'élève, mais sur un progrès dans la connaissance de l'environnement. Dans la pratique, après l'étude de chaque élève, il y a eu réduction des aspects conflictuels présentés avant.

Si ce type de projet de formation, étant données les caractéristiques de cette école, n'a pas d'incidence directe sur les relations interculturelles, il n'en signifie pas moins de la part des enseignants l'établissement sérieux d'un projet pour l'école et pour les priorités d'éducation de chaque élève. Une réflexion de ce type est synonyme d'interpellation de chacun au sujet de sa propre ligne d'action. La vision réciproque des membres de l'équipe sur une situation déterminée aide à relativiser certains critères et à affiner des lignes communes d'action en vue de rapprocher les différentes communautés. De plus est ainsi mise en évidence la nécessité d'une nouvelle lecture de la didactique pour atteindre les niveaux proposés par l'administration, avec les moyens et selon le rythme les plus appropriés, de même qu'est mise en évidence l'urgence d'étudier et d'approfondir ce que l'individu est capable d'apprendre, ainsi que les meilleurs moyens de répondre à son potentiel d'apprentissage.

La formation de jeunes gitans comme moniteurs de loisirs

L'un des objectifs de base du projet d'Action Globale de Can Tunis a été la création d'un Centre de Loisirs qui accueille et oriente les activités d'enfants entre 6 et 14 ans, en dehors du temps scolaire (quotidiennement, pendant les fins de semaine et les périodes de vacances). On s'est rendu compte de l'importance du partage des responsabilités entre Gitans et non-Gitans, d'abord de l'ordre de 50%, avec une tendance vers une responsabilité totale des Gitans. Depuis juillet 1988, 3 Gitans et une Gitane entre 16 et 19 ans travaillent dans ce Centre.

La sélection des jeunes s'est faite en tenant compte de leur scolarité antérieure, de leur assistance à l'école pour adultes, et en dernier lieu de leur situation familiale et de leurs nécessités; les activités menées pendant le mois de juillet ont servi d'essai avant une embauche plus définitive. On peut ensuite distinguer plusieurs étapes:

- une phase initiale avec d'abord une satisfaction pour ce premier emploi, mais à la fin de l'été une fatigue due au manque de local, au retard apporté pour des raisons administratives dans le paiement du salaire, et au peu de valorisation de ce travail rencontrée dans le quartier et même dans la famille; une crise d'identité naît de l'écart entre les motivations et l'organisation du temps qui sont les leurs et celles des Gitans de leur âge.

- de décembre à janvier l'évolution est favorable; les moniteurs reçoivent ponctuellement leur salaire et des locaux viennent d'être aménagés; le nombre des enfants augmente; les 8 moniteurs forment une équipe à travers laquelle chacun trouve matière à clarifier sa propre image. Des réunions sont prévues chaque jour, de bilan et de discussion des projets, ainsi qu'une assistance, pendant les horaires de travail, à la classe des adultes du quartier. Les moniteurs constatent leurs progrès, perçoivent la dimension de leur responsabilité et l'importance de leur tâche pour les enfants du quartier, savent répondre aux interrogations et commentaires du quartier sur leur rôle professionnel.

- la troisième phase peut être caractérisée par leur formation à l'égal de celle des non-Gitans, afin d'obtenir une qualification professionnelle. Ils commencent un cours, en dehors des heures de travail, pour obtenir le diplôme de moniteur, tout en continuant les cours dans la classe pour adultes du quartier. Ils deviennent capables de prendre de la distance pour éviter les affrontements entre la vision et le monde gitans et ce que signifie réellement la liberté individuelle. Ceci s'exprime de façon très précise. Par ailleurs, l'évolution des moniteurs gitans a été aussi significative que celle des moniteurs non-gitans: considération mutuelle, évolution vers une équipe; chacun se sent maintenant partie prenante de l'équipe et de ses activités, ainsi que de ses responsabilités. Tout cela a entraîné un changement de l'image dans le quartier: ils sont valorisés, et les familles qui ont un enfant moniteur s'en enorgueillissent. Les moniteurs eux-mêmes, conscients de leurs progrès, estiment que leur action ne doit pas se réduire à Can Tunis, ce qui est à la fois un motif de satisfaction et d'un certain respect, face à la perspective d'un environnement qui leur est moins familier.

Ce projet de formation à moyen terme inséré dans un programme d'action globale pour tout le quartier est positif à tous les niveaux. Il dispose, et dispose seulement, des moyens ordinaires attribués à un tel Centre, en ajoutant qu'aussi bien la personne responsable du Centre qu'en dernière instance le coordinateur du Plan d'Action Globale, avaient prévu depuis le début l'intensification de la formation des jeunes Gitans pour une responsabilité professionnelle. Cet aspect de leur responsabilité vis-à-vis de leurs collègues avait aussi été présenté aux moniteurs non-gitans. Le résultat de ces actions permet aussi la vérification du principe selon lequel la participation des Gitans doit être réelle, c'est-à-dire s'exercer à travers une responsabilité que l'individu est à même de pouvoir exercer. Dans ce cas, on a essayé de s'appuyer, du point de vue professionnel (par la formation, la prise de conscience, le travail partagé) sur l'ascendant que les jeunes du quartier ont sur les enfants et les adolescents.

Il est clair que tout projet relatif à la formation des enseignants travaillant avec des enfants gitans représente un moment intense dans la relation entre les cultures. Le fait qu'on ne recherche ni solutions, ni formules, ne dispense pas d'une réflexion qui déborde largement du cadre strictement pédagogique. Dans notre Etat, le moment actuel est particulièrement décisif en raison de la conjoncture sociale, politique et économique que représente la Réforme de l'Education. Un débat à la fois large et réel est nécessaire.

6 - Un projet de formation à Valencia

Jesús Salinas Catalá, membre du Collectif des Enseignants de l'Association gitane de Valence

Description et situation à partir de laquelle se développe le projet

Notre communication lors de ce séminaire veut refléter le contexte à partir duquel se situe et naît un projet de formation pour les enseignants avec des enfants gitans. Nous devons commencer par parler du développement du mouvement professionnel et associatif des enseignants qui se dédient à la scolarisation du Peuple gitan depuis 10 ans, en Espagne. La nécessité de formation, d'information, la possibilité d'échanger et de débattre au sujet de notre travail éducatif, ainsi que la nécessité de le situer dans un contexte plus large, avec d'autres facteurs et secteurs d'intervention, n'a pas été prise en compte par l'administration de l'Education, et très peu dans les forums des mouvements de rénovation pédagogique.

Ces carences nous ont amenés, nous les enseignants qui travaillons avec la communauté gitane, à créer des Collectifs au niveau des Régions autonomes et d'autres Régions, qui seront ensuite coordonnés, créant un mouvement au niveau national, autogéré et indépendant des administrations publiques. Dans ce cadre nous avons organisé nos Journées annuelles d'Enseignants auprès des Gitans, qui, au cours des 9 dernières années, nous ont servi à remplir ce vide informatif/formatif, de débats, d'échanges entre les diverses expériences que nous réalisons et leur relation avec les multiples administrations autonomes qui aident ou gênent les projets d'éducation. Pour ces Journées nous avons bénéficié de la participation des Associations gitanes et des travailleurs sociaux, entre nous tous nous avons débattu et nous sommes parvenus à un consensus sur une série de conclusions, qui, année après année, ont entraîné des revendications communes et tracé quelques lignes de base pour la scolarisation de la communauté gitane.

A travers ces Journées, nous sommes également entrés en contact avec le mouvement européen, en invitant des spécialistes de divers Etats, ainsi que la Commission des Communautés européennes pour ce qui concerne les Tsiganes et Voyageurs; nous nous sommes informés au sujet des divers séminaires pour les enseignants travaillant avec des enfants Tsiganes qui ont été réalisés, nous avons pris en compte dans nos débats leurs conclusions et recommandations, et nous avons participé aussi au Séminaire qui a précédé celui-ci. Nous avons aussi apporté notre contribution dans l'étude sur *La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs en Espagne*, destinée à compléter l'étude, déjà publiée, sur *La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs. Rapport de synthèse* (Commission des Communautés européennes). Lors de notre approche de ce domaine et lors de notre participation à ces travaux J.-P. Liégeois, qui participe depuis plusieurs années à nos Journées, a eu et continue d'avoir un rôle facilitateur.

Nous avons déjà fait référence au fait que dans le contexte espagnol il existe divers Collectifs d'enseignants avec des élèves gitans, et ici je représente le Collectif d'Enseignants de l'Association gitane de Valence. L'Association gitane est pour nous le lieu naturel de rencontre des enseignants qui, travaillant avec une population gitane dans diverses écoles et divers projets, voyons la nécessité de discuter avec les Gitans eux-mêmes de notre travail, d'appuyer notre dynamique sur leur culture et leurs besoins, et que ce soient les Gitans eux-mêmes qui à travers leurs associations revendentiquent, négocient et exigent des administrations la politique éducative qui doit être mise en œuvre avec le Peuple gitan. Dans ce Collectif a été créé un séminaire permanent pour travailler sur l'introduction dans les écoles de matériel fondé sur la culture gitane. Formé par 4 enseignants de différentes écoles et de différents projets, le groupe a travaillé pendant trois ans à la création d'un matériel actuellement sur le point d'être imprimé. Pour la coordination du séminaire nous avons utilisé trois heures hebdomadaires prises dans les heures de travail, et pour la recherche et la création du matériel nous avons travaillé sur notre temps libre. La nécessité que tout ce matériel parvienne à toutes les écoles nous a amené à proposer à l'administration de notre Communauté d'assurer sa publication ainsi que les honoraires des dessinateurs.

Présentation du matériel

Le matériel se compose de trois parties qui seront regroupées dans un dossier mais différenciées par leur contenu, leur taille, leur couleur, etc.

- la première partie est un livre pour le professeur, qui peut être aussi utilisé par n'importe quel travailleur social dans le domaine gitan. Les grands chapitres sont les suivants: l'interculturel à l'école; les Gitans (culture, organisation, valeurs, langue, nomadisme, évolution, histoire); la scolarisation des enfants gitans; bibliographie; adresses.

- la seconde partie regroupe des propositions de modules didactiques et d'activités élaborées, les unes à partir de matériel graphique (conte, bandes dessinées, historiettes), les autres à partir de propositions de recherche des enfants eux-mêmes, des jeux, des travaux manuels...

- la troisième partie contient deux ensembles différents: un conte avec 10 illustrations et peu de texte, pour les tout petits, et 7 petites histoires-bandes dessinées.

Le projet de formation

Avant d'expliquer notre projet de formation nous voulons réfléchir à l'état actuel et au futur immédiat de la formation des enseignants ayant des élèves gitans, dans l'Etat espagnol et dans notre Communauté de Valence.

La *formation initiale* dépend de l'Université et son contenu est défini pour l'ensemble de l'Etat espagnol. Actuellement aucune matière, ni de base, ni en option, ne contient des éléments sur la pédagogie interculturelle, les didactiques différencierées, les minorités ethniques, la diversité et la différence (hormis dans l'éducation spécialisée), etc. Les propositions (Groupe XV pour la Réforme universitaire) en vue des modifications prochaines ne contiennent aucun de ces thèmes non plus, ce qui signifie qu'à court et à long terme les cours universitaires de formation des enseignants resteront totalement vides pour ces matières.

La *formation continue* dépendra des Régions autonomes, et à l'intérieur de celles-ci des Centres de formation (CEPs). Au niveau de notre Communauté, la *Proposition de Plan de Formation Permanente des Enseignants pour la Communauté de Valence* du mois de février de cette année suggère que toute la formation continue se fasse dans les CEPs. Dans les propositions de formation qui sont faites, aussi bien pour ce qui concerne les programmes de base que les spécialisations, aucune référence à notre thématique n'apparaît, ni même à une formation pour les CAES qui devront travailler dans les zones marginales où se trouvent de nombreux élèves.

Pendant les 10 dernières années nous avons dû réaliser une tâche d'auto-formation, de recherche, d'approche de l'Université et des mouvements de rénovation pédagogique pour introduire notre problématique et la doter, d'abord dans notre pratique quotidienne, d'une programmation et de lignes de rénovation pédagogiques contemporaines. La formation que quelques-uns d'entre nous suivent en ce moment n'est ni valorisée, ni reconnue par l'administration de l'Education, qui continue de maintenir ses critères généraux liés à une politique éducative pour laquelle scolariser le Peuple gitan est une gêne en raison de sa singularité, du fait qu'il ne peut pas être cadrer dans l'ordre bureaucratique. Nos revendications de formation et de stabilité des équipes et des projets, ainsi que des lignes de politique éducative pour le Peuple gitan, voulues, viables et publiques, pour que chacun sache à quoi s'en tenir, sont actuellement freinées et englobées dans la généralisation des structures administratives, jusqu'à perdre leur profil et leur contenu.

A partir de la situation présente et du futur immédiat, nous avons prévu un plan possible de formation basé sur notre matériel, sans abandonner les revendications de reconnaissance explicite d'une formation interculturelle et d'une formation permanente plus spécifique concernant les problèmes à résoudre pour la scolarisation du Peuple gitan.

Parlons d'abord de stratégies. Les enseignants n'ont pas reçu de formation ni de matériel de base pour introduire les thèmes interculturels et ceux des minorités ethniques à l'école. Les programmes scolaires manquent de références ou "d'entrées" pour ces thèmes. Il était donc nécessaire d'offrir aux enseignants un matériel d'information et de formation et, fondamentalement, un matériel développé pour le travail dans la classe sur des thèmes de culture gitane. Le racisme important hérité de tous les préjugés familiaux et sociaux que l'enfant apporte à l'école devait être neutralisé avec des documents suggestifs, innovateurs par la façon dont ils

abordaient le thème, graphiques (bandes dessinées et contes) afin que l'enfant gitan soit découvert comme un être sympathique, estimable, ayant des valeurs propres, positives et respectables. Découvrir l'égalité dans la différence.

L'offre d'un matériel de travail était une condition sine qua non pour entreprendre un dialogue avec les enseignants et les équipes ayant des enfants gitans, pour ensuite leur proposer qu'un l'un de leurs enseignants fasse partie d'un séminaire de formation sur le thème de la scolarisation des enfants gitans, dans lequel il serait possible de traiter les particularités de chaque école et de préparer un matériel adéquat. Cet enseignant réinvestirait dans son école les idées et les documents qui seraient ultérieurement réalisés par un Département pour la culture gitane (cultures diverses, minorités ethniques, pédagogie interculturelle...) où seraient organisés les programmes et les moyens pour faire entrer de plain-pied la culture gitane dans les programmes scolaires. Pour réaliser ce projet il faut créer un Centre de Ressources pour la culture gitane, où se trouveraient des conseillers spécialisés (enseignants et Gitans), le nombre d'enseignants suffisant pour remplacer ceux qui doivent suivre un Séminaire de formation, des moyens de base (en reprographie, bibliographie, déplacements...), afin de pouvoir développer la formation des enseignants avec des enfants gitans (le séminaire déjà évoqué, des Journées, des cours dans les Centres de formation/CEPs, etc.); des recherches (modules didactiques de culture gitane, adaptation du programme, étude de l'absentéisme scolaire...); des moyens bibliographiques, audiovisuels...

Sans le développement de la distribution et de la présentation du matériel dans les équipes d'enseignants, et sans une offre postérieure de formation, de soutien et de matériel complémentaire, tous nos efforts seront classés aux archives, comme tant d'autres dossiers et matériels qui parviennent aux écoles.

7 - Etude des relations inter-ethniques à l'école

Reyes Lalueza Latorre, Coordinadora Provincial del Programa de Minorías Etnicas, Dirección Provincial de Educación, Huesca

La formation des enseignants a une importance capitale pour induire des attitudes et donner les moyens techniques nécessaires pour aborder avec succès le défi socio-éducatif que suppose une coexistence qui respecte et renforce le droit de chaque enfant à la différence culturelle. On doit constater, dans ce contexte, qu'on manque encore de données sur les attitudes de la population en général et celle des éducateurs en particulier, concernant la présence d'enfants appartenant à une minorité culturelle marginalisée. Avec l'intention de répondre à cette demande de connaissance actuellement posée par notre système éducatif, une collaboration a été établie entre le Département de Sciences de l'Education de l'Ecole universitaire de formation des enseignants de Huesca (Enseignement général de base) et la Coordination au niveau de la Province de Huesca de l'Educación compensatoria, en nous centrant sur l'ethnie gitane comme champ d'étude spécifique. L'étude a été réalisée par M. J. Vicen Ferrando, L. I. Bañares Vazquez, R. Lalueza Latorre et J. R. Soler Santaliestra.

On note constamment l'importance du problème que présente le processus éducatif des enfants gitans dans le cadre de l'éducation formelle. Le fait que les "Escuelas puente" (Ecoles de transition) soit dépassées n'est pas suffisant pour prétendre que l'intégration scolaire des enfants, et avec elle, l'intégration sociale, soit définitivement résolues. Un simple changement de régime institutionnel n'entraîne pas, en lui-même, la modification du fondement des attitudes des maîtres et des camarades dans leur relation avec l'enfant gitan; c'est une stratégie nécessaire mais pas suffisante. Par la présente recherche, qui donne priorité aux aspects qualitatifs, nous tentons d'obtenir de l'institution scolaire les références nécessaires pour définir avec rigueur les éléments qui font défaut au niveau personnel et au niveau matériel, et génèrent le processus éducatif des enfants gitans, afin de pouvoir offrir des alternatives viables pour le rendre plus efficace à travers un profil adéquat. En somme, nous considérons le rôle de base de l'enseignant devant tout changement éducatif et nous recherchons, d'une part, l'élaboration de règles d'actions dans la classe et, d'autre part, la définition d'une formation professionnelle qui prépare au travail dans les conditions socio-éducatives définies précédemment.

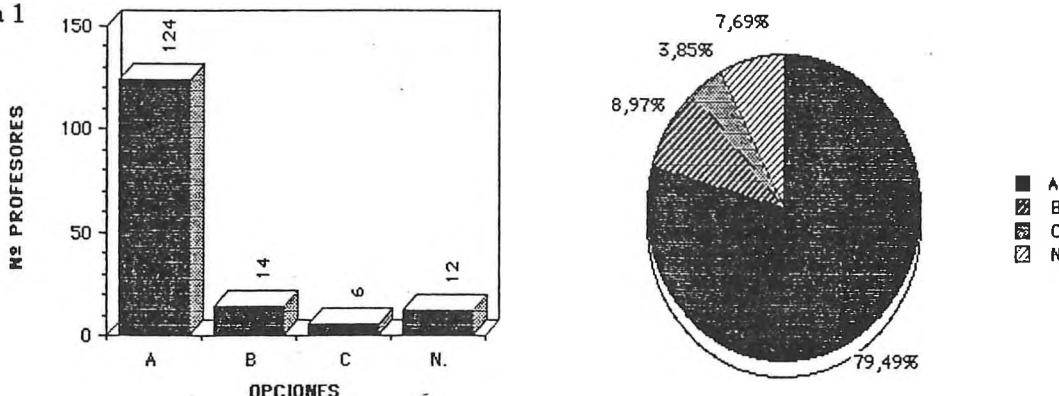
Les hypothèses, la méthodologie, le programme et les techniques de recherches (notamment questionnaires, tests sociométriques, sondages d'opinions) sont définis dans le texte de la conférence (près de 40 pages, publiées dans la version en castillan et valencien). Après avoir envisagé de mener l'enquête dans l'ensemble de la province de Huesca, il a été décidé de la limiter aux localités de Huesca et de Monzón, avec un échantillon formé par les enseignants, les élèves et les parents des écoles publiques et privées. En 1988/89 l'échantillon a représenté 2384 enfants, parmi lesquels 6,5% sont Gitans, et 156 enseignants. L'étude doit se poursuivre jusqu'à la fin de 1991. Des résultats partiels et quelques interprétations sont donnés dans le texte intégral de la conférence. Il n'est guère possible en quelques paragraphes de résumé et sans risque de contre-sens et de réduction, d'extraire des données ou des éléments d'interprétation d'un long texte qui forme un tout. Tout au plus peut-on se hasarder à donner à titre d'illustration quelques schémas extraits des résultats de l'enquête d'opinion menée auprès des enseignants, en incitant encore le lecteur à se reporter aux propositions d'interprétation et aux conclusions provisoires qui figurent dans l'original complet.

Enquête d'opinion auprès de 156 enseignants

* Avez-vous eu des enfants gitans dans votre classe ?

- OUI A - pendant plusieurs années
 B - seulement une année
 C - de temps en temps
- NON

Schéma 1



* Pour la scolarisation des enfants gitans vous proposeriez :

A - Des écoles spécifiques pour les enfants gitans avec une infrastructure adéquate et des enseignants spécialistes ?

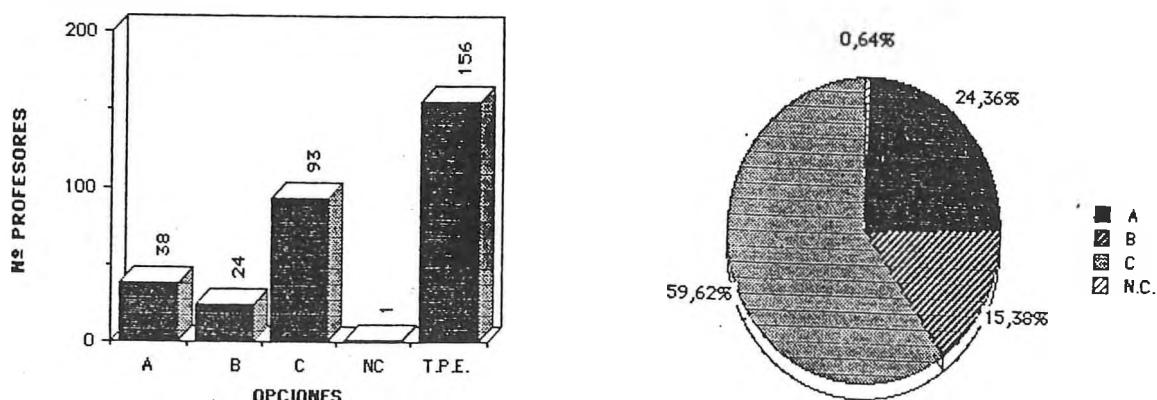
B - Des écoles ordinaires mais avec des classes spécifiques ayant un programme adapté à leurs nécessités et/ou leurs intérêts ?

C - Des écoles ordinaires avec une dotation et un encadrement suffisants pour répondre aux nécessités de tous les enfants de l'école et de chacun d'entre eux ?

NC - Sans réponse

TPE - Total des enseignants interrogés

Schéma 2

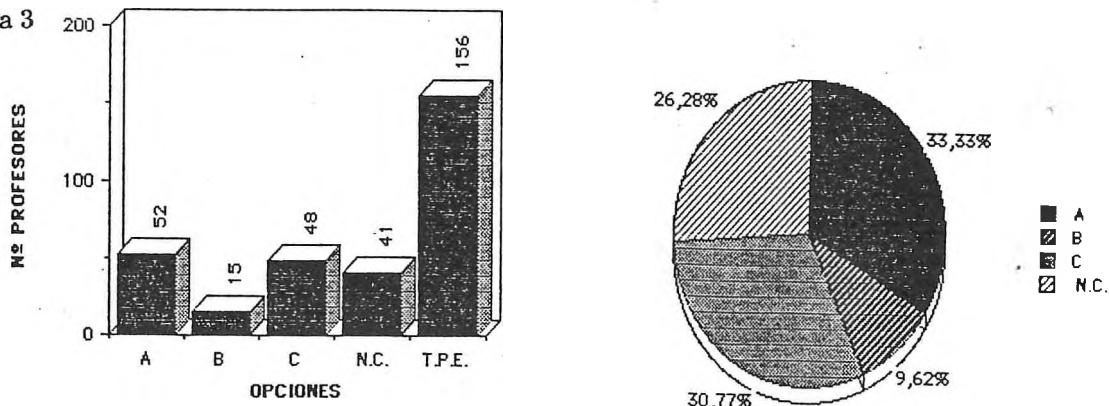


* Pourquoi les enfants gitans se regroupent-ils fréquemment entre eux?

- A - Parce qu'ils ne veulent pas se mêler aux autres
- B - Parce qu'ils ne se sentent pas aimés par les autres enfants
- C - Pour les deux raisons
- NC - Sans réponse

TPE - Total des enseignants interrogés

Schéma 3



* Quand un enfant non gitan se réfère à un enfant gitan, la plupart du temps il le désigne

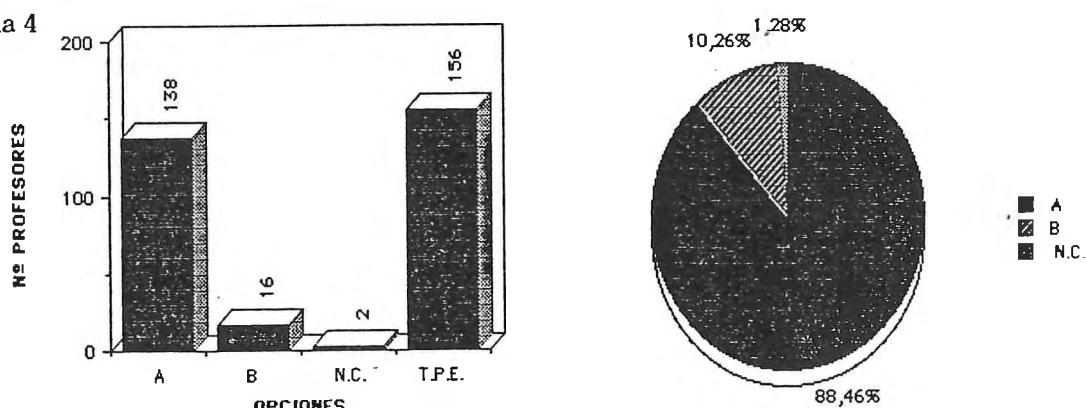
- A - Par son nom (ou son surnom)

- B - Par son ethnie

- NC - Sans réponse

TPE - Total des enseignants interrogés

Schéma 4

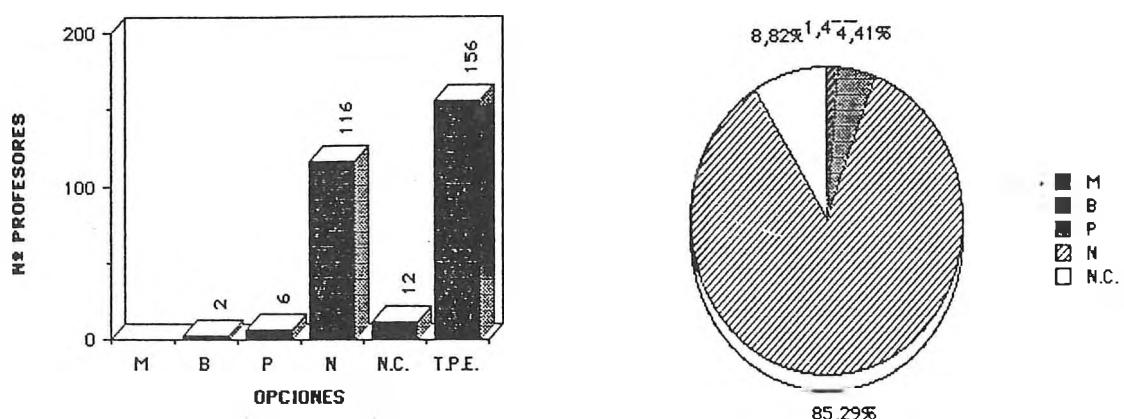


* Les parents des enfants gitans collaborent et participent avec l'école : beaucoup (M); assez (B); un peu (P); pas du tout (N)

- NC - Sans réponse

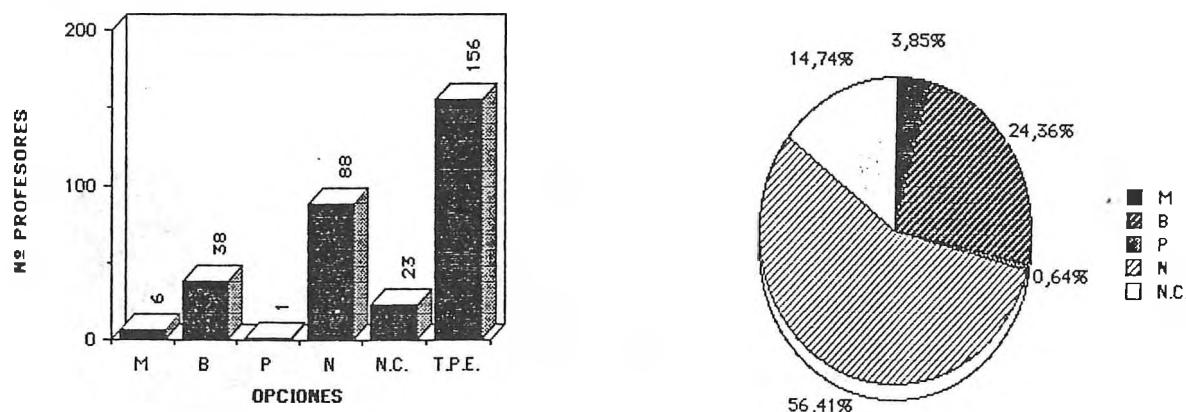
TPE - Total des enseignants interrogés

Schéma 5



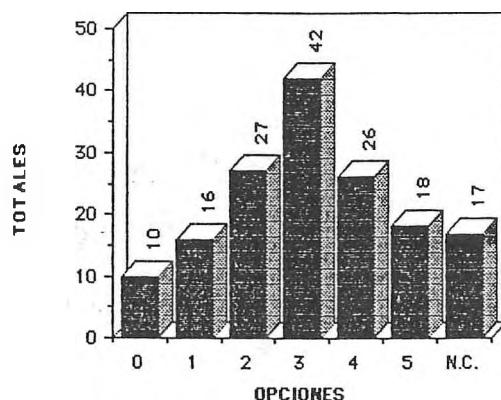
* Les parents des enfants gitans font obstacle aux activités scolaires: beaucoup (M); assez (B); un peu (P); pas du tout (N)
 NC - Sans réponse TPE - Total des enseignants interrogés

Schéma 6

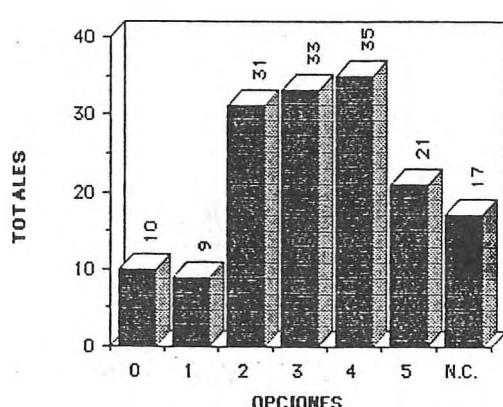


* Comment classeriez-vous les enfants gitans qui fréquentent l'école
 (sur une échelle de 0 pour le classement le plus mauvais ou le plus bas à 5 pour le classement le meilleur ou le plus haut - NC - Sans réponse)

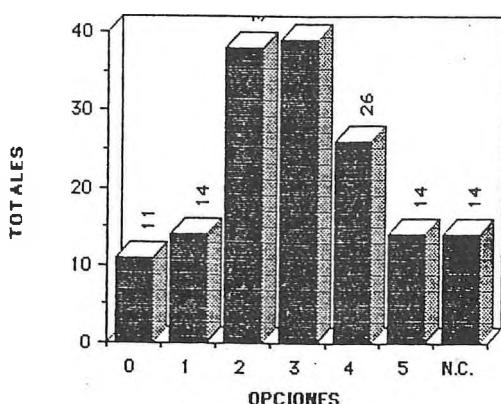
A - Ponctualité



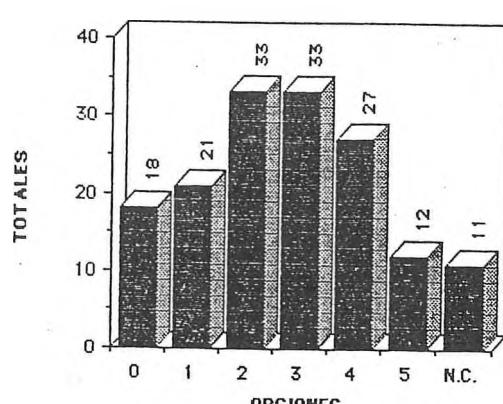
B - Calme



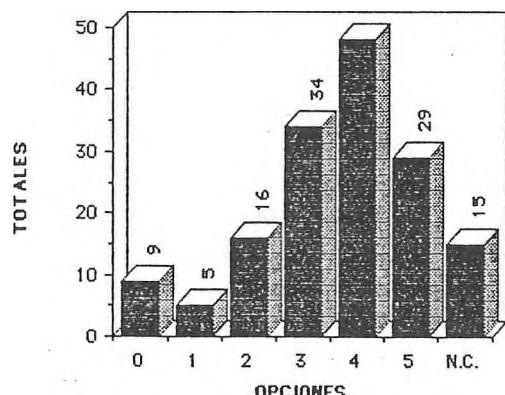
C - Propreté



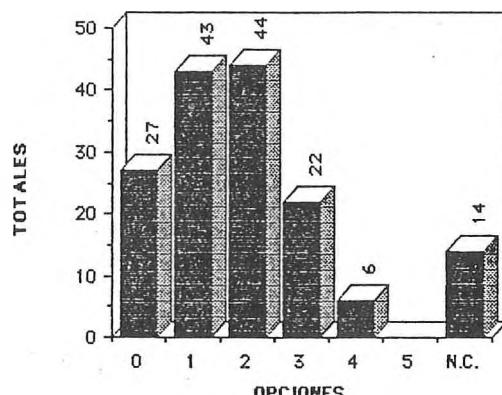
D - Assiduité



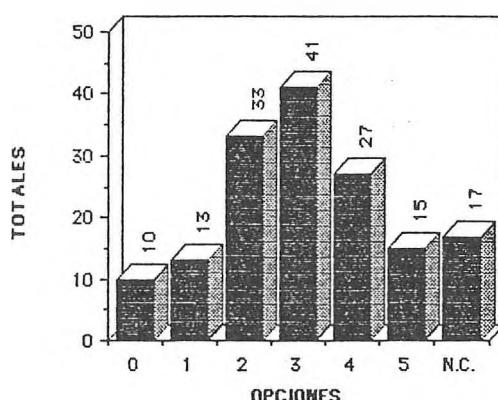
E - Gentillesse



F - Intérêt pour l'école



G - Discipline



8 - Attitudes et préjugés des enseignants et des élèves face à d'autres peuples et cultures

Tomás Calvo Buezas, professeur d'Anthropologie sociale à la Faculté de Sciences politiques et de Sociologie, Universidad Complutense de Madrid

Le peuple gitan est le groupe ethnique qui suscite le plus de prévention et de rejet de la part des enseignants et des élèves, et on pourrait soutenir que fondamentalement cette constatation est valable pour l'attitude générale de la société espagnole. Ceci est le principal résultat de notre recherche, qui par ailleurs ne révèle rien de nouveau, sinon qu'elle confirme ce que depuis des années d'autres chercheurs ont souligné, et ce que dénoncent quelques associations gitanes de façon réitérée et justifiée.

La recherche citée s'est déroulée selon les phases suivantes: analyse des textes scolaires, enquête nationale auprès d'élèves de EGB (enseignement général de base), BUP et FP, enquête nationale auprès d'enseignants des 17 Communautés autonomes, et témoignages spontanés et ouverts essentiellement auprès d'élèves au sujet des images non-gitanes sur les Gitans. Il ne s'agit ici que de quelques résultats, présentés de façon schématique et très simple, mais qui sont préoccupants et doivent faire réfléchir, d'autant plus qu'on doit tenir compte du fait que dans ce type d'enquête ceux qui sont interrogés ont tendance à "verbaliser" la réponse attendue et "proclamée" comme norme idéale dans l'éthique "égalitariste" occidentale, et répriment à travers une autocensure inconsciente les attitudes d'intolérance et de xénophobie les plus profondes et les plus réelles. Ceci pour dire que les pourcentages "racistes" devraient être considérés comme des certitudes minimales, ces chiffres d'intolérance fanatique pouvant facilement être augmentés.

Le peuple gitan n'existe pas dans les textes scolaires

C'est le résultat essentiel de l'analyse d'un échantillon de 218 textes de EGB, BUP, FP dans les domaines des sciences sociales, de l'histoire, de la langue, de la formation humaine, de la philosophie, de la religion, de l'éthique, etc. Nous avons trouvé exactement 17 citations concernant les Gitans, totalisant 57 lignes, sur un total de 41.000 pages. On parle davantage des Espagnols aux Etats-Unis que des Gitans, et les références principales données pour les Gitans sont du 16ème et du 18ème siècles. On ne peut qu'en déduire que les racistes sont les autres, que l'égalité et les droits de l'homme sont ici avant tout proclamés plus que réalisés, que l'exploitation, la faim, la marginalisation et les bidonvilles sont ailleurs, dans le Tiers-monde. La conclusion n'est-elle pas "Alice au pays des merveilles" ?

Comme dans l'ancien temps : gitans, "maures" et juifs

C'est l'ordre constant du soupçon, du préjugé et du rejet face à divers groupes ethniques, tout particulièrement les Gitans et les Arabes. Pour sonder la *distance sociale*, nous avons proposé une série de relations interethniques avec des groupes divers, en demandant aux informateurs si établir des relations sociales avec d'autres groupes "leur serait égal", "les gênerait", "les ennuierait beaucoup", dans l'ordre suivant: vivre dans le même quartier, être ami, être collègue de travail, être camarade de classe ou avoir comme élève, se marier avec, ou marier avec ses enfants. L'ordre des groupes qui reçoivent les plus forts pourcentages de préjugés est le suivant, en faisant la moyenne de toutes les relations citées, et en additionnant les réponses "les gênerait" et "les ennuierait beaucoup", pour les enseignants: 1° les Gitans (moyenne des préjugés de toutes les relations proposées: 49,1); 2° les Arabes (40,6); 3° les Noirs Africains (29,9); 4° les Juifs (21,6); 5° les Russes (18,1); 6° les Japonais (16,1); 7° les Nord-Américains (11,9); 8° les Portugais (10,7); 9° les Anglais (10,4); 10° les Hispanoaméricains (6,8); 11° les Français (6,6).

Les relations qui obtiennent les plus forts pourcentages de crainte/rejet sont celle de "marier ses enfants": le total de tous les groupes est de 36,0, et dans le cas des Gitans il atteint le pourcentage de 69,4 entre "les gênerait" (28,0) et "les ennuierait beaucoup" (41,4). Ensuite on a "se marier avec" (moyenne de tous les groupes 33,9 et dans le cas gitan 64,9); "vivre dans le même quartier" (moyenne 14,1, pour les Gitans 49,2); la relation qui entraîne le moins de prévention de la part des enseignants est de "les avoir comme élèves" (moyenne de tous les groupes, 8,7, et avec les enfants gitans 24,7, se répartissant entre 16,1, "les gênerait" et 8,6 "les ennuierait beaucoup").

Pour les élèves, l'ordre des groupes est: Gitans (39,1); Juifs (31,5); Arabes (29,9); Russes (29,6); Noirs Africains (28,3); Portugais (27,2); Hispanoaméricains (27,1) et Nord-Américains (26,8). La question posée aux élèves l'était sous une forme différente de celle des enseignants, plus diffuse et générique; il leur était demandé "s'ils verrraient un inconvenient" à entrer en relation; les pourcentages donnés sont ceux qui correspondent à ceux qui ont répondu "qu'ils verrraient un inconvenient". Par ailleurs l'enquête auprès des enseignants est plus fiable que celle menée auprès des élèves, qui n'a été faite que dans 8 Communautés autonomes (Andalousie, Asturies, Castilla-la-Mancha, Castilla-León, Extrémadure, Madrid, Pays Basque et Catalogne). La taille de l'échantillon pour les scolaires était de 1.419 élèves, et pour les enseignants de 1.110 de toutes les Communautés, distribués selon des catégories de sexe, d'âge, de type d'école, de domaines d'enseignement, d'origine sociale des élèves, de type du lieu d'exercice, etc.

En référence aux mariages mixtes, nous avons formulé d'autres questions. 39% des enseignants et 35% des élèves estiment qu'il ne convient pas de se marier avec une personne d'une autre race; avec une personne d'une autre religion, 46% des enseignants et 37% des élèves; avec des étrangers, 18% des enseignants et 16% des élèves; "d'une autre ethnie, comme les non-Gitans et les Gitans", 49% des enseignants et 32% des élèves estiment qu'un mariage mixte n'est pas convenable.

Xénophobie et racisme militant

5% des enseignants et 11,4% des élèves soutiennent que "si cela dépendait de moi, je rejeterais les Gitans hors d'Espagne et je ne les laisserais pas revenir". Aux élèves - mais pas aux enseignants - on a posé la même question en référence à d'autres groupes, et les résultats sont les suivants: je rejeterais les Gitans (11,4); les Arabes (11,1); les Juifs (10,4); les Russes (8,7); les Nord-Américains (7,0); les Français (6,6); les Portugais (6,6); les Anglais (5,9); les Noirs Africains (4,2); les Hispanoaméricains (4,2).

16,3% des enseignants et 24,7% des élèves estiment que les Gitans ne sont pas des citoyens espagnols. 47,9% des enseignants et 35,8% des élèves estiment que le mieux serait que les Gitans vivent dans des "quartiers séparés des non-Gitans". 7,7% des enseignants et 26,4% des élèves croient que "les écoles réservées aux Gitans" seraient la meilleure solution aux problèmes scolaires. 19,2% des enseignants estiment qu'il conviendrait qu'il existe des "écoles ou Centres spéciaux où ne seraient scolarisés que des enfants gitans, jusqu'à ce qu'ils puissent passer dans les écoles ordinaires" et le reste (71,4%) "qu'ils aillent uniquement dans des écoles et des classes communes, et que les non-Gitans et les Gitans soient ensemble dès le départ". Cependant, si la question est posée sous une forme différente, 25% soutiennent que "dans les conflits qui surgissent dans certaines écoles pour l'admission d'enfants gitans, la raison en est due principalement aux parents qui protestent pour l'admission conjointe de non-Gitans et de Gitans"; 48% estiment que la raison en est due principalement "à ceux qui exigent l'admission des Gitans dans les mêmes écoles", et 24% "à ceux qui estiment que la meilleure solution est l'entrée des enfants gitans dans des écoles spéciales pour ensuite s'intégrer dans une école normale".

L'immense majorité des enseignants (94%) estime qu'en Espagne il existe des préjugés contre les Gitans; contre les Arabes (78,4); contre les Juifs (24,5); contre les Latinoaméricains (11,9). 43,2% estiment qu'ils "ont eux-mêmes des préjugés contre certains des groupes cités". 1 enseignant sur 5 (20,3%) estime que "les Gitans n'ont pas de culture originale" comme les autres Communautés autonomes d'Espagne; 20,2% des élèves pensent la même chose. Presque tous sont d'accord (89% des enseignants et 88% des élèves) pour dire que "la société espagnole traite plus mal les Gitans que les non-Gitans".

Les stéréotypes négatifs concernant les Gitans sont très profonds et très étendus. Plus d'un tiers des personnes interrogées attribuent aux Gitans la responsabilité de leur pauvreté et de leur marginalisation, en répondant que leur pauvreté est due au fait qu'"ils n'aiment pas travailler" (25% des enseignants et 31% des élèves); qu'on a pas confiance en eux parce qu'"ils volent plus que les non-Gitans" (37% des enseignants et 46% des élèves); "que les Gitans ne font pas de progrès parce que les parents ne s'occupent pas de leurs enfants et ne les envoient pas à l'école" (57% et 46%); "qu'ils sont responsables de leur marginalité, parce qu'ils ne veulent pas s'intégrer (33% et 44%). Il est également très alarmant de considérer que 33% des enseignants et 46% des élèves partagent l'opinion que "la race blanche occidentale a été dans l'histoire de l'humanité la plus développée, la plus cultivée et supérieure à d'autres races". Le fait qu'actuellement existe des conflits raciaux en Amérique du Nord et en Afrique est vu comme une conséquence du racisme des "autres", parce que "les Espagnols n'ont pas été dans leurs colonies aussi racistes que les Anglais, comme le prouve le métissage": 51% des enseignants et 57% des élèves partagent cette opinion.

Ce sont quelques données parmi les plus intéressantes. On peut penser que l'ensemble des enseignants est plus sensible à la solidarité et à la tolérance que la société espagnole en général. Et pourtant, on a ici ces chiffres alarmants de xénophobie, de préjugés, de rejet, et dans certains cas de racisme militant. Si seulement nous avions employé des techniques sociologiques défaillantes, et donc que le niveau de préjugé et de rejet anti-Gitan soit inférieur! Mais d'autres études semblent aller dans la même direction. De toutes façons le problème semble grave et il est prévisible que les conflits dus à la xénophobie vont augmenter et devenir aigus. Pour cette raison les bonnes intentions et les simples proclamations de solidarité et d'égalité ne suffisent pas. Le peuple gitan, tout particulièrement, doit dire "son" mot, et doit agir.

IV - Conclusions des groupes de travail

Groupe 1

Modérateur	Josep Francesc Blay Duart	Valencia
Secrétaires	Maria Teresa Codina i Mir	Barcelona
	Arlette Laurent-Fahier	France
	Rosa Maria Almeida de Medeiros	Portugal
	Carmen Arrom Loscos	Palma de Mallorca
	Vicente Carrasco Embuena	Alicante
	Claude Clanet	France
	Angel Galan Nieto	Avila
	Rafael Gomez Galindo	Espagne
	Begoña Lasa Salamero	Bilbao
	Julia Lisbona Martin	Valencia
	Antonio Miguel Fernandez	Valencia
	Rosa Isabel Moro Diaz	Oviedo
	Barbara Perez	Royaume-Uni
	Francisco Navarro Manzano	Alicante

Situation actuelle

Depuis un certain temps, la plupart des Etats de la Communauté européenne présentent une évolution sensible dans leur composition culturelle. Avec plus ou moins de force, l'école reflète des situations caractérisées par la coexistence de différences culturelles. Ce fait, s'il n'est pas pris en compte assez tôt, peut entraîner des conflits et, au contraire, s'il est prévu et considéré dans sa globalité, il devient la cause d'un enrichissement social réciproque. C'est dans ce vaste contexte, en raison de la situation multiculturelle actuelle, que se situent les relations entre la culture majoritaire et la culture tsigane.

D'autre part, les attitudes de rejet subtil encore fréquentes, et les réactions d'assimilation comme tentatives de normalization scolaire face à la scolarisation en augmentation des enfants tsiganes, résultat de l'intérêt de plus en plus marqué de la part de leurs familles et de la volonté réelle de l'administration scolaire de répondre à un droit constitutionnel, sont l'expression d'une situation qui réclame d'urgence des actions à un niveau global, impliquant les administrations, les institutions éducatives et les éducateurs.

Besoins

Si nous tentons une analyse, nous pouvons distinguer différents niveaux de besoins:

* Au niveau institutionnel

- La Résolution du 22 mai 1989, adoptée par les Ministres de l'Education des 12 Etats de la Communauté européenne, dans laquelle est reconnue l'existence pour les Tsiganes et Voyageurs d'une culture originale et la nécessité de la respecter, doit orienter les politiques éducatives concernant la scolarisation et l'éducation des enfants tsiganes.

- Les préambules et introductions des textes juridiques qui, en relation avec les réformes entreprises dans différents Etats, traitent du droit à la diversité des minorités ethniques sans qu'elles soient marginalisées, doivent avoir le développement et la mise en œuvre prévus, de façon à ce qu'il n'y ait ni contradiction ni ambiguïté entre les principes théoriques et leur application pratique.

- L'urgence de programmes institutionnels de formation interculturelle des enseignants, pendant les horaires de travail, nécessite l'engagement de crédits, la planification selon les priorités et l'organisation technique adéquate.

- Le changement de mentalité que suppose l'éducation interculturelle doit être pris en compte par l'institution, de façon à envisager une politique destinée à faire prendre conscience peu à peu à la société dominante de l'enrichissement mutuel qui découle de l'interrelation, consciente et positive, entre les cultures en contact.

* Au niveau scolaire

Il est nécessaire que l'école soit consciente du fait que la qualité de l'éducation qu'elle offre passe par la reconnaissance efficace et active du milieu de ses élèves et par le développement de la personnalité de chacun, en respectant et en prenant en compte les différences. Ainsi, l'équipe éducative, partant du bagage culturel de tous les enfants, doit adapter son projet éducatif à la structure cognitive et affective des différentes communautés et individus qu'elle scolarise. Pour cela:

- il est nécessaire de fournir aux enseignants de l'information, aussi bien sur les caractéristiques anthropologiques, historiques et culturelles de la communauté tsigane, que sur les relations entre celle-ci et la société dominante;

- il faut actualiser les contenus de l'éducation en matière de connaissances, méthodes et valeurs, il faut approfondir les principes de l'apprentissage et de ses dynamismes, ainsi que de l'activité cognitive et de la sociabilité.

Priorités

* Au niveau institutionnel

Dans une optique non seulement de réponse au droit à l'éducation, mais aussi avec un caractère d'engagement social, en plus de la garantie de scolariser tous les élèves tsiganes dès les premières années, apparaît:

- l'obligation pour l'administration de tutelle de permettre la formation continue pour les différents niveaux de l'enseignement, de la maternelle à l'Université, en prenant en compte les différentes situations (enseignants débutants, avec ou sans expérience de travail avec des enfants tsiganes, formateurs de formateurs, etc.)

- la nécessité de créer des Centres de Ressources consacrés à la pédagogie interculturelle, ayant pour fonction de promouvoir l'information, la formation, l'élaboration de matériel didactique, l'appui et le suivi de projets, la sensibilisation, la recherche, la distribution de matériel et de bibliographies... aux différents niveaux du réseau normal de l'administration, en conservant le double versant théorie/pratique.

- l'urgence pour les programmes d'action et de formation des différents personnels qui agissent en contact avec la réalité des familles tsiganes (assistants sociaux, éducateurs, personnels de la Santé scolaire...) d'avoir aussi bien une perspective de développement communautaire qu'une orientation interculturelle.

- l'utilité de parvenir à un accord mutuel de la part du personnel enseignant et de l'administration, pour obtenir la stabilité des équipes d'enseignants qui permettra une efficacité du plan de formation.

- la nécessité que l'équipe responsable de la formation ait une expérience dans le domaine des minorités culturelles, et reste constamment en contact avec la réalité scolaire.

* Au niveau scolaire

- Etant donnée la situation actuelle et l'urgence d'une formation en pédagogie interculturelle, il est nécessaire d'envisager en priorité cette formation pour des enseignants déjà en exercice.

- Cette formation doit toucher la totalité du personnel de chaque école et doit bénéficier de la même reconnaissance que les autres actions de formation continue.

- A chaque niveau elle doit être étendue aux différents responsables (Inspecteurs, etc.) de l'organisation scolaire.

- Il est nécessaire que ceux qui interviennent dans le champ éducatif aient une connaissance suffisante de l'enfant tsigane et de sa culture.

- Des membres de la communauté tsigane doivent participer, à différents stades et sous différentes formes, au processus de développement d'une pédagogie interculturelle.

Projets d'action

- Tous les enseignants devront prendre en compte la dimension interculturelle dans une mise à niveau de leur propre formation.

- Ils devront bénéficier des plans institutionnels de formation sur le temps scolaire, en commençant par les écoles qui accueillent des enfants tsiganes et d'autres minorités, jusqu'à ce que soit assurée progressivement la formation de la totalité des équipes éducatives.

- Le contenu de cette formation doit être conçu de telle sorte que l'enseignant dispose des éléments d'analyse nécessaires pour connaître:

- . la culture d'origine de ses élèves (histoire, valeurs, modes de vie, etc.)
- . les différentes caractéristiques de la langue de ses élèves, comme expression d'une culture;
- . la législation en vigueur dans les domaines concernant les minorités ethniques;
- . les fondements des éventuels préjugés et stéréotypes, afin d'obtenir des changements d'attitudes;
- . l'environnement réel de ses élèves, afin de parvenir à une relation habituelle et positive avec les familles.

Pour ce qui est du contenu des programmes, on devra tenir compte:

- . de la durée réelle de scolarisation des enfants tsiganes;
- . du principe d'une pratique en relation avec la pensée concrète (connaissance structurée de façon à ce que les séquences pratique-théorie-pratique s'enchaînent);
- . de la nécessité que l'enseignement se rapproche du vécu des enfants (sens et fonctionnalité des contenus);
- . de la prise en compte du domaine de la coexistence;
- . de la prise en compte de thèmes concrets de la vie tsigane;
- . du fait que pour la didactique, il faudrait partir de ce que les enfants ont en commun, afin que l'action éducative effective entraîne une connaissance et une appréciation mutuelles.

Pour ce qui est de l'organisation scolaire, il est nécessaire

- . de profiter des aspects positifs que permettent les textes, pour ce qui est de la flexibilité des horaires, des cycles, des regroupements des élèves, de leur progression;
- . de proposer des modalités d'évaluation conformes aux exigences précédemment citées;
- . de prévoir dans les différents domaines le suivi des actions de formation et leur évaluation.

Afin de promouvoir et de coordonner ces actions, il est nécessaire de créer un Centre de Recherches et de Ressources au niveau international.

Groupe 2

Modératrice Secrétaires	Consuelo Monfort Vicente Juan María Girona Alaiza Danielle Mercier	Valencia Barcelona France
	Maura Amadei Ricardo Borrull Navarro Consuelo Calvo Cuadrado José Carlos Cerdán Molina María Teresa Fenoll Cerdá Lorena Fernández Diaz Santos García Varona Carmen Guillen Ortiz Dolores Ibañez i Montoliu Noel Kerins Braulio López Gonzalez José López Sanchez Fermín Martí Barber Ignacio Molina Muñoz John O' Connell Santiago Olivares Manuel Vila López José María Viloria García	Italie Valencia Pamplona Alicante Alicante Málaga Burgos Valencia Castellón Irlande Valencia Huesca Valencia Granada Irlande Espagne Lugo Valladolid

Les nécessités

Certains aspects ont déjà été traités lors du séminaire qui s'est tenu en 1983 en République fédérale d'Allemagne, mais nous constatons qu'ils ne sont guère passés dans les pratiques. Il faut insister auprès des pouvoirs publics parce que les administrations ne sont pas encore suffisamment sensibles à la marginalisation des minorités ethniques.

1 - Il est nécessaire de former les enseignants à la prise en compte de la diversité sociale et ethnique à l'école, mais une attention particulière doit être portée en faveur de la minorité tsigane qui, malgré des siècles de coexistence, est encore méconnue.

2 - La formation doit être initiale et continue, en accordant la priorité à cette dernière, étant donné le très faible taux actuel de recrutement des enseignants. Les lacunes de cette formation nous ont contraints à l'autoformation, avec les dangers ou erreurs que cela peut représenter.

2-1 - La formation permanente doit s'adresser en premier lieu aux enseignants qui travaillent actuellement avec des élèves tsiganes et ensuite à tous les enseignants en exercice.

2-2 - On doit augmenter le nombre d'enseignants, moniteurs et monitrices issus du peuple tsigane.

3 - On doit lancer des campagnes d'information en direction de l'opinion publique, car la problématique dépasse la scolarisation, et doit s'inscrire dans le cadre de la société toute entière. Cette action consistera à attirer l'attention sur les conditions de logement, de travail, de santé, de scolarité, etc.... en s'inscrivant dans le cadre d'une authentique coordination institutionnelle et européenne.

Les priorités

1 - Il est urgent de former les enseignants qui ont des élèves tsiganes.

2 - Les administrations doivent adopter des mesures sans équivoque concernant l'affectation des enseignants, car la stabilité du personnel est indispensable à l'organisation et surtout à la rentabilisation de la formation.

3 - Il faut tracer le profil d'un enseignant qui soit capable

- . de s'adapter à une réalité changeante et diversifiée
- . d'éviter la colonisation culturelle des minorités ethniques et/ou culturelles
- . de promouvoir la participation des élèves tsiganes et celle des élèves d'autres cultures
- . de favoriser le développement culturel et personnel de l'élève et les échanges mutuels entre élèves du groupe scolaire
- . d'élargir son champ d'action dans l'environnement, en coordonnant son activité avec celle des autres agents sociaux.

4 - Il faut tracer le profil d'une école qui soit

- . ouverte au partenariat et sur l'environnement
- . consciente de la réalité des enfants et adaptable à cette réalité
- . capable de promouvoir un enseignement qui intéresse les élèves et leurs familles
- . utilisatrice dans ses programmes d'éléments des cultures minoritaires
- . promotrice de la convivialité entre tous ses membres (non-Tsiganes, Tsiganes, Arabes, Africains...)
- . engagée dans la réussite d'une éducation interculturelle authentique.

5 - La formation devra répondre aux besoins ressentis par les enseignants:

- . savoir comprendre et se mettre en relation avec les minorités culturelles
- . connaître leur organisation et les méthodologies appropriées
- . savoir trouver des réponses aux problèmes posés par les retards scolaires, l'absentéisme, les comportements asociaux
 - . assurer la valorisation de leur travail, ainsi qu'une reconnaissance institutionnelle
 - . obtenir des garanties face à la difficulté de leur tâche
 - . assurer la coordination et l'animation des enseignants peu motivés
 - . disposer du temps nécessaire à la recherche-action
 -

Quelques formes d'action possibles

- Formation spécialisée à l'intention des enseignants, inspecteurs et autres personnels en contact avec les établissements scolaires. Elle aura lieu pendant le temps de travail avec une reconnaissance institutionnelle adéquate.

- Formation continue reposant sur

- . des cours intensifs concernant les thématiques scolaires (psychologie, pédagogie, les méthodes, les techniques, l'étude comparative des systèmes éducatifs de la Communauté européenne) et les aspects sociaux (que peut faire l'école face aux problèmes de l'environnement, la marginalisation, les mauvais traitements, la malnutrition...)
- . des cours ou séminaires de durée moyenne
- . des sessions ponctuelles au niveau de l'établissement scolaire ou de la localité

- Elaboration de matériels didactiques adéquats, préparation de cours, diffusion de la connaissance des cultures minoritaires à travers les centres de formation qui existent déjà. Dans ces centres, les enseignants, les formateurs et les Tsiganes doivent travailler en collaboration.

- Collaboration et échanges entre les centres de formation des différents Etats européens.

- Encouragement à la recherche-action dans les établissements scolaires.
- Campagnes d'information de l'opinion publique, à l'intention de l'ensemble des citoyens.
- Campagnes au niveau local et régional associant les enseignants, les Tsiganes et les familles non-tsiganes.
- Edition de matériel pédagogique mentionnant l'existence du peuple tsigane et d'autres cultures minoritaires.
- Organisation d'un programme européen d'échanges entre enseignants, pour favoriser l'éducation interculturelle.
- La formation des formateurs devra être organisée selon des modalités analogues à celles des autres formateurs.
- Les administrations devront se donner les moyens d'assurer les tâches qui sont actuellement accomplies sur la base du volontariat.

Annexe : vers une éducation interculturelle

L'Europe est un ensemble de peuples aux cultures diverses qui, au cours de l'histoire, ont entretenu entre elles des relations. Ces dernières ont été parfois des relations de domination, parfois elle ont tenté d'être égalitaires. L'Europe est un territoire qui peut donner tout son sens à l'interculturalisme. Aujourd'hui, en plus du peuple tsigane présent depuis des siècles sur le continent, nous vivons avec d'autres cultures.

Nous sommes partis de la définition large du concept de culture en tant qu'ensemble de connaissances, coutumes, relations, valeurs qu'un groupe humain apporte à son expérience historique. Nous entendons par interculturalisme l'approche relationnelle entre les différentes cultures. Dans notre société cette relation n'est pas équilibrée. Bien qu'aucune culture ne détienne de valeur supérieure à une autre, nous constatons la domination des cultures majoritaires. L'élimination des frontières intérieures de l'Europe est un élément positif qui peut favoriser l'interculturalisme, mais nous constatons une certaine régression vis-à-vis des cultures extra-européennes.

Le rôle de l'école

Dans les établissements scolaires comme dans toute la société, ce sont les cultures majoritaires qui dominent, avec une tendance à l'assimilation des minorités. Une école interculturelle doit promouvoir l'expression culturelle de tous ses membres et favoriser l'avènement d'une école plurielle qui permette la coexistence de toutes les cultures. Aujourd'hui, le système scolaire ne prend pas en compte les caractéristiques spécifiques des minorités ethno-culturelles. L'éducation interculturelle implique une nouvelle articulation entre les diverses cultures, car il ne s'agit pas seulement de donner une information sur l'existence de cultures distinctes, mais de favoriser la connaissance mutuelle des personnes en présence et de promouvoir entre elles des attitudes de rapprochement.

Etant donnée la conjoncture actuelle en Europe, il nous paraît opportun de proposer la neutralité de l'école en matière religieuse en vue de favoriser le respect des cultures minoritaires.

Groupe 3

Modérateur	Jesús Salinas Catalá	Valencia
Secrétaire	Nives Hernández Tomás	Valencia
	Esther Asarta Casi	Logroño
	Maria Dolores Beltrán García	Valencia
	Tomás Calvo Buezas	Madrid
	Dulce María Castellar Martos	Alicante

Amparo Codina Ros	Alicante
Victoria de Fez Diaz	Málaga
Pilar de Pablo Sanz	Alicante
Solange Denègre	France
Vicente Domenech i Querol	Castellón
María Lourdes Gil da Silva	Portugal
Reyes Laluez Latorre	Huesca
Agustina Martinez Gonzales	Puertollano
Antoni Mas Faz	Barcelona
Francisco Javier Merayo Gonzalez	Huesca
Antonio Muñoz Sedano	Madrid
Carlos Sanchez	León
Gaspar Sánchez Bernal	Salamanca
María Francisca Vitoria Rípolles	Alicante

A - Définir des nécessités

1 - La situation actuelle :

- Inexistence d'une formation initiale concernant l'interculturel
- Autoformation individuelle ou en groupes volontaires avec le risque qu'cela comporte par l'usage de la technique des essais/erreurs
- Professionalisation excessive des enseignants, enfermés dans leur classe, isolés de l'environnement culturel. Le profil professionnel défini par l'administration de l'éducation les empêche de réaliser des tâches en dehors de l'école.
- Solitude, angoisse, incompréhension (de la part des enseignants de la même équipe éducative), peu de valorisation par l'administration de tutelle (manque de stabilité des enseignants et des équipes éducatives).

2 - Les actions à développer :

- Aspects culturels : étude des cultures minoritaires, la culture tsigane, ses valeurs, sa langue, etc.
- Aspects psychologiques : processus cognitifs diversifiés, processus particuliers de stimulation précoce.
- Aspects d'anthropologie culturelle : contenu de la culture et relations interethniques.
- Stratégies d'intervention éducative : organisation scolaire (flexibilité des regroupements d'élèves, des espaces, des horaires, etc. enseignement en équipe, programme modulaire, soutien et suivi dans les apprentissages); accueil des enfants tsiganes à l'école; ateliers (manuel, préprofessionnels, etc.); coexistence au sein de la communauté scolaire (programmes pour le changement des attitudes et des préjugés racistes des élèves et des professeurs; découverte des formes de marginalisation que chacun possède de façon inconsciente).
- Education interculturelle (pédagogie interculturelle/didactiques différencierées): prise en compte comme une matière à part entière dans la formation initiale universitaire. Eviter ainsi l'effet "anticorps" (sessions et programmes trop brefs à l'Université ou à l'Ecole, qui renforcent les préjugés racistes au lieu de les supprimer).
- Aspects de développement communautaire : le projet éducatif de l'établissement scolaire doit être immergé dans un projet de développement communautaire du quartier ou de l'agglomération; relations avec les familles tsiganes dans leur lieu de vie; coordination avec l'association tsigane locale; coordination avec les professionnels du social.

3 - Nécessité d'une formation initiale et continue :

- Formation initiale : existence d'une matière spécifique pour l'éducation interculturelle ou qu'elle fasse partie des matières de psychologie, anthropologie et pédagogie; implication (dans les pratiques de formation des enseignants) d'écoles et de projets éducatifs travaillant avec des groupes culturels différents, et non seulement d'écoles modèles; ouverture d'options à choisir par les élèves afin qu'ils approfondissent leur connaissance des langues et cultures minoritaires.

- Formation continue : le contenu de l'ensemble du point A - 2 "Les actions à développer", doit faire l'objet de cours donnés dans les Centres de formation des enseignants et dans les Centres de

ressources. Doit être prévue une formation de formateurs (spécialisés dans la formation continue des enseignants, conseillers des Centres de formation des enseignants, des Inspecteurs, etc.). En plus des points cités en A-2, les suivants doivent être considérés:

- . approfondissement de la connaissance des cultures et langues spécifiques
- . psychopédagogie de l'enfant bilingue
- . techniques d'animation et de direction d'activités de formation
- . techniques d'intervention sociale, psychologique et pédagogique
- . élaboration de matériel didactique adapté
- . innovation, processus d'innovation
- . recherche-action
- . approfondissement des problèmes psychologiques d'origine multiculturelle et de santé mentale.

B - Etablir des priorités

Premier ensemble : à court terme "Affirmation de la pratique et de la recherche"

1 - Renforcement des activités consacrées à la formation continue de la part des associations privées : mouvements de rénovation pédagogique, associations d'enseignants avec des enfants gitans, associations tsiganes.

2 - Augmentation du nombre d'enseignants et de moniteurs d'origine tsigane et d'autres minorités ethniques grâce à des aides institutionnelles et financières.

3 - Soutien aux projets d'éducation interculturelle, en permettant la formation et la stabilité d'équipes pédagogiques dans les écoles ayant le plus grand nombre d'enfants de minorités ethniques, ainsi qu'un soutien par des conseils et un financement du projet.

4 - Permettre les réunions d'échanges d'expériences entre équipes pédagogiques.

5 - Encourager la recherche fondamentale et appliquée ainsi que la recherche-action.

Deuxième ensemble : à moyen terme "Formation des enseignants"

1 - Plan de formation interculturelle pour les formateurs de formateurs, les professeurs des Centres universitaires de formation des enseignants, les inspecteurs, les spécialistes en matière de formation continue des enseignants, les conseillers pédagogiques, etc. Elaboration de programmes au niveau européen, au niveau des Etats, au niveau des Communautés autonomes ou des Régions.

2 - Education interculturelle dans la formation universitaire des enseignants.

Troisième ensemble : à moyen et long terme "Documentation"

1 - Création d'un Centre de documentation interculturelle dans la Communauté européenne.

2 - Création d'un Centre de documentation interculturelle dans chaque Etat de la Communauté.

3 - Spécialisation de Centres de Ressources et d'enseignants dans le domaine interculturel.

C - Proposer des modalités d'action

1 - Tous les enseignants doivent se former pour une éducation interculturelle et ceux qui travaillent directement avec des minorités ethniques doivent se spécialiser dans ce domaine : personnes, collectifs, équipes éducatives, etc. L'administration doit s'engager à permettre la formation en la réalisant pendant l'horaire de travail, grâce à la prévision des enseignants nécessaires pour le remplacement de ceux qui doivent suivre la formation.

2 - Pour la formation des enseignants il est nécessaire de préparer un programme structuré d'actions coordonnées et continues.

3 - Les structures de formation doivent être locales, régionales, nationales et européennes (ouvertes à une présence internationale). Ces structures doivent prévoir une évaluation des programmes de formation. Les actions de formation et d'information au niveau de l'Etat (qu'elles soient publiques ou privées) devraient être annuelles et ouvertes.

4 - Pour la formation des enseignants doivent être organisés des séminaires permanents au niveau local, fondés sur l'échange d'expériences et de matériel, avec un coordinateur ayant la possibilité de recevoir l'aide de conseillers spécialisés et de moyens pour l'information et la formation.

5 - Il convient de former des conseillers dans le domaine de l'interculturel, qui soient attachés aux Centres de formation des enseignants et aux Centres de Ressources. Ce seront ceux qui, à la suite d'une longue expérience dans la scolarisation des minorités ethniques qui leur aura permis une approche et une connaissance des cultures diversifiées des élèves et de leur famille, auront suivi une formation sur certains points (voir A-2) pour ensuite la réinvestir dans un travail de conseil à partir des Centres de formation des enseignants, des Centres de Ressources, de Séminaires, etc.

6 - La formation doit être reconnue par l'administration dans l'appréciation du mérite de l'enseignant.

7 - L'école et son environnement sont les lieux de l'interculturel. Mais sans une politique interculturelle la société n'acceptera pas la réalité des minorités ethniques.

8 - La recherche-action doit trouver place dans l'école. L'enseignant recherche et évalue ses matériels et ses programmes avec l'équipe éducative, et établit des canaux de collaboration avec l'Université et les Centres de recherche.

9 - Le financement de la formation continue des enseignants doit être assuré sur fonds publics. A cet effet, chaque Etat devrait établir un chapitre particulier dans son budget.

10 - La Communauté européenne doit développer un travail de sensibilisation et de défense des cultures minoritaires pour que les responsables de chaque Etat encouragent la démarche interculturelle et permettent la formation et l'information des enseignants sur ce thème.

Groupe 4

Modératrice Secrétaires	Maria Teresa Esteban Ruiz de Arcaute Josep María Carbó Teixeiro Jocelyne Derriennic Jaime Rodrigo Maquivar	Madrid Girona France Zaragoza
	María Lourdes Alaiz Laverna Priscila Herranz López María Jesús Nuñez del Pozo Luis Piñan López Jesús Alberto Rodriguez Lablanca Javier Valls Alcaina María de Lourdes Vicente	Castellón Valencia Sevilla Toledo Alicante Valencia Portugal

Avant d'entreprendre l'analyse des nécessités concrètes de formation, vous voudrions faire les remarques suivantes:

1 - L'institution scolaire doit assumer le fait que chaque enfant est un être qui n'est semblable à nul autre, avec une originalité en matière de capacités, d'intérêts, de façons d'être, etc. Et un élément fondamental de cette originalité provient de son origine socio-culturelle ou ethnique.

2 - Les propositions que nous présentons doivent être complétées par des mesures administratives qui prennent en compte:

. l'adéquation et l'adaptation des enseignants aux établissements scolaires

. les conditions d'organisation de l'école pour ce qui est de la proportion maîtres/élèves, la stabilité nécessaire des enseignants pour l'affirmation des dynamismes de chaque établissement et la participation de l'équipe à l'élaboration du programme de travail

. l'extension et l'ouverture des plans de formation continue aux directeurs, inspecteurs et autres responsables de l'éducation

. l'attribution de moyens matériels (adaptés aux nécessités des centres scolaires et avec l'aide de professionnels spécialisés) et humains (conseillers d'orientation, maîtres de soutien, etc.)

A - Définition des nécessités de formation

1 - En matière d'attitudes : nous croyons qu'il est indispensable qu'existe une attitude positive d'acceptation de la diversité culturelle des élèves.

2 - En matière de connaissances : il est nécessaire de donner priorité à la diffusion d'une information systématique en direction des enseignants, dans les domaines

. de l'anthropologie et de la linguistique (étude des différentes cultures présentes dans l'institution scolaire et des effets divers qu'entraîne leur mise en contact)

. de la psychologie (formation concernant les problèmes que présentent certains enfants en raison de leur origine ethnique)

. de la sociologie (connaissance des structures et des dynamiques sociales des différents groupes d'appartenance des élèves: classe, famille, quartier, minorité culturelle...)

. de la pédagogie (formation dans les techniques d'intervention dans les groupes afin de renforcer l'acceptation mutuelle des enfants, de même que pour favoriser les relations entre les groupes minoritaires et le reste de la communauté scolaire à laquelle ils appartiennent - ensemble des enseignants, des enfants, des parents, du personnel non enseignant, etc.)

3 - En matière de moyens techniques : pour donner une réponse suffisante aux nécessités de formation décrites, il est nécessaire de pouvoir compter sur un ensemble de moyens

. matériels : toute documentation nécessaire à la formation (textes...)

. structurels : création de centres, ou adaptation de ceux qui existent déjà

Les priorités

Nous pensons qu'elles sont au nombre de trois :

1 - Sensibilisation des enseignants au phénomène interculturel.

2 - Sensibilisation des responsables des établissements et information des enseignants pour que soient coordonnés les moyens d'accès à la documentation.

3 - Organisation conjointe de la formation initiale et continue. Les centres de formation doivent élaborer un corpus théorique de connaissances sur la pédagogie interculturelle, qui serve de fondement et d'orientation aux pratiques scolaires.

Les centres de formation initiale doivent inclure dans leurs programmes la prise en compte de la diversité culturelle pour tous les enseignants.

Les centres de formation continue doivent diffuser les connaissances théoriques et proposer les méthodes qui permettent aux enseignants de découvrir les techniques adaptées.

C - Les modalités de la formation

1 - Formation initiale : dans le programme de formation des enseignants du premier et du second degré doit être prévu un module obligatoire pour l'enseignement interculturel qui comporte les éléments considérés comme nécessaires pour le bon exercice de l'enseignement dans les classes multiculturelles.

2 - Formation continue : la composition variable des établissements scolaires sur le plan socio-culturel et l'inadéquation de la formation initiale des enseignants pour y répondre rend inévitable l'élaboration de programmes de formation des personnels en exercice (dans le cadre horaire de travail). Ces programmes devront prévoir les phases suivantes:

. phase de sensibilisation et d'information, par des réunions de courte durée avec les enseignants de chaque établissement scolaire, par des Journées, Universités d'été, échanges, etc. qui concernent les individus de différents établissements et de différentes origines géographiques.

. phase de recherche-action, moyennant la création, la mise en œuvre et l'adaptation des centres de formation continue des enseignants et des centres de documentation, la réalisation d'activités tournées vers la formation de formateurs et l'organisation de séminaires organisés selon les nécessités de la recherche-action.

. phase d'approfondissement et d'évaluation. Les travaux de recherche-action, quand ils ne s'ouvrent pas à des apports extérieurs qui les situent dans l'ensemble des connaissances et des recherches en cours, ont tendance à fermer leur discours et à freiner leur processus d'innovation. Pour cela, il est nécessaire de compléter les activités de recherche-action par des périodes universitaires d'actualisation en matière de théorie dans le domaine des connaissances concernant l'enseignement interculturel.

Parallèlement il convient de développer des mesures d'évaluation assurées à partir d'instances externes au système éducatif non-universitaire. Elles permettront une information et une modification des processus de formation.

Annexe 1

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

- 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) *

- 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 actuellement en allemand, anglais, espagnol, français, italien, portugais).

- 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 (autres éditions en préparation)

- 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).

- 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).

- 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 ***

* 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 Division de l'Enseignement scolaire
Conseil de l'Europe BP 431 - R 6, F - 67006 - Strasbourg Cedex

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

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

Annexe 2

Le programme du séminaire

Jeudi 8 juin

21 h Dîner

Vendredi 9 juin

9h30	Séance plénière Ouverture du séminaire par D. Pere Vilches i González, Director General de Centros y Promoción Educativa de la Consellería de Cultura, Educació i Ciència de Valencia Présentation du séminaire et de son organisation, détermination des groupes de travail, par Jean-Pierre Liégeois, responsable du séminaire.
11h30	Pose
11h45	Séance plénière Antonio Muñoz Sedano: La escuela intercultural dentro de los modelos organizativos de la escuela del siglo XX Conférence et débat.
14 h	Déjeuner
16 h	Travail de groupe. Choix d'un animateur et d'un rapporteur dans chaque groupe; élaboration du programme de travail
18 h	Pose
18h15	Travail de groupe
20 h	Réunion des animateurs et rapporteurs des groupes avec le responsable du séminaire.

Samedi 10 juin

9h30	Séance plénière Claude Clanet : L'interculturel, de la théorie à la pratique. Conférence et débat.
11h	Pose
11h15	Travail de groupe.
14h	Déjeuner
16h	Séance plénière. Première Table-ronde : Projets de formation Avec María Teresa Codina i Mir (Barcelona) et Jesús Salinas Catalá (Valencia)
18h	Pose
18h15	Séance plénière Joaquín Risco Acedo : La scolarisation des enfants gitans en Andalousie - Conférence et débat.
20h	Réunion des animateurs et rapporteurs avec le responsable du séminaire.
21h	Dîner
22h	Présentation audiovisuelle

Dimanche 11 juin

Excursion prévue pour la journée, à Valencia et les environs.

Lundi 12 juin

9h30	Séance plénière. John O'Connell : L'interculturel et la formation, analyse de quelques actions fondées sur les dynamismes culturels des Travellers d'Irlande. Conférence et débats.
11h	Pose
11h15	Travail de groupe.
14h	Déjeuner
16h	Séance plénière. Deuxième table ronde : Représentations et stéréotypes; la formation des enseignants et la modification des attitudes. Avec Tomás Calvo Buezas (Madrid) et Reyes Lalueza Latorre (Huesca)
18h	Pose
18h15	Travail de groupe
20h	Réunion des animateurs et rapporteurs avec le responsable du séminaire.
21h	Dîner
22h	Présentation audiovisuelle

Mardi 13 juin

9h30	Travail de groupe.
11h	Pose
11h15	Travail de groupe. Fin de l'élaboration écrite de la synthèse, pour la présenter en séance plénière et la fournir pour la publication du rapport.
14h	Déjeuner
16h	Séance plénière Présentation par chacun des rapporteurs puis discussion de la synthèse des travaux réalisés en groupe. Premier bilan rapide sur les orientations que l'on peut tirer du séminaire. Clôture du séminaire.

Annexe 3

Liste des participants

Alaiz Lavernia	Maria Lourdes	Castellón
Almeida de Medeiros	Rosa María	Portugal
Amadei	Maura	Italie
Arros Loscos	Carmen	Palma de Mallorca
Asarta Casi	Esther	Logroño
Beltrán García	María Dolores	Valencia
Blay Duart	Josep Francesc	Xirivella
Borrull Navarro	Ricardo	Valencia
Calvo Buezas	Tomás	Madrid
Calvo Cuadrado	Consuelo	Pamplona
Carbó Teixeiro	Josep María	Girona
Carrasco Embuena	Vicente	Alicante
Castellar Martos	Dulce María	Alicante
Cerdan Molina	José Carlos	Alicante
Clanet	Claude	France
Codina i Mir	María Teresa	Barcelona
Codina Ros	Amparo	Alicante
De Fez Diaz	Victoria	Málaga
De Pablo Sanz	Pilar	Alicante
Denègre	Solange	France
Derriennic	Jocelyne	France
Domenech i Querol	Vicente	Castelló
Esteban Ruiz de Arcaute	María Teresa	Madrid
Fenoll Cerdá	María Teresa	Elx
Fernández Díaz	María Victoria	Málaga
Galan Nieto	Angel	Avila
García Varona	Santos	Burgos
Gil da Silva	María Lurdes	Portugal
Girona Alaiza	José María	Barcelona
Guillén Ortiz	María Carmen	Paterna
Hernández Tómas	R. Nieves	Torrent
Herranz Abalos	María Angeles	Valencia
Herranz López	Priscila	Sagunt-Port
Ibañez i Montoliu	Dolors	Castelló
Kerins	Noel	Irlande
Lalueza Latorre	Reyes	Huesca
Lasa Salamero	Maria Begoña	Bilbao
Laurent-Fahier	Arlette	France
Liégeois	Jean-Pierre	France
Lisbona Martin	Julia	Valencia
López Gonzalez	Braulio	Valencia
López Sánchez	José	Zaragoza
Marti Barber	Fermín	Valencia
Martinez Gonzalez	Agustina	Puertollano
Mas Faz	Antoni	Barcelona
Merayo Gonzalez	Francisco Javier	Huesca
Mercier	Danielle	France

Miguel Fernández	Antonio	Burjassot
Molina Muñoz	Ignacio	Granada
Montfort Vicente	Consuelo	San Antonio de Benageber
Moro Diaz	Rosa Isabel	Oviedo
Motos	Pepa	Valencia
Muñoz Sedano	Antonio	Madrid
Navarro Manzano	Francisco	Alicante
Núñez del Pozo	María Jesús	Sevilla
O' Connell	John	Irlande
Pérez	Barbara	Royaume-Uni
Piñan López	Luis	Toledo
Risco Acedo	Joaquín	Sevilla
Rodrigo Maquivar	Jaime	Zaragoza
Rodriguez Lablanca	Jesús Alberto	Alicante
Salinas Catalá	Jesús	San Antonio de Benageber
Sánchez	Carlos	León
Sánchez Bernal	Gaspar	Salamanca
Valls Alcaina	Javier	Valencia
Vicente	María Lourdes	Portugal
Vila López	Manuel	Lugo
Viloria García	José María	Valladolid
Vitoria Ripolles	María Francisca	La Vila Joiosa