

**Pour une école inclusive ...**

**Quelle formation des enseignants ?**

**Colloque international  
IUFM de l'académie de Créteil  
24,25 et 26 novembre 2005**

# Les enfants roms, regard sur la formation des enseignants

Alain Montclair, *maître de conférence, IUFM de Franche-Comté, France*  
Michael Rigolot, *formateur CASNAV, CASNAV de Franche-Comté, France*

**L**A QUESTION CENTRALE qui nous occupera au cours de cette intervention est celle de la rencontre entre l'académie de Franche-Comté qui adopte à partir de 2000 une politique d'intégration au système scolaire ordinaire des élèves non francophones et ceux que personne n'attend jamais. En effet, parmi ces élèves dont les provenances sont diverses, se trouve une population d'enfants et d'adolescents issus de communautés roms réfugiées dans la région à partir de 1999. Ce sont pour elles les conséquences du conflit qui s'est déroulé à partir de la fin des années quatre-vingt en Yougoslavie et, particulièrement, au Kosovo qui les amènent à s'exiler. Ces groupes s'installent dans divers pays d'Europe. En France, des villes comme Lyon ou Troyes sont concernées. Au voisinage de la Suisse et de l'Allemagne, c'est aussi le cas de Besançon qui accueille à partir de 1999 une partie des habitants des cités roms de la région de Mitrovica, au Kosovo. Ces familles vivent alors un exode consécutif aux persécutions dont elles font l'objet de toutes parts. Ces attaques coïncident avec le retour de la population albanaise après l'intervention militaire de l'OTAN et la perte du pouvoir provincial par la minorité serbe. En 1997, 40 000 roms vivaient au Kosovo, ils ne sont plus que 10 000 en 2001.

## L'accueil

Ainsi, les classes des écoles et des collèges scolarisent dès cette année-là une trentaine d'enfants qui viennent de vivre cette épreuve. Ils découvrent, pour la plupart, l'école en compagnie d'élèves venus souvent en France dans des circonstances semblables. Des classes dont les professeurs sont spécialisés dans la didactique du français langue étrangère sont ouvertes dans l'urgence, elles évoluent rapidement vers des dispositifs d'intégration scolaire plus complets. Les ressources institutionnelles pour la formation sont alors très limitées. Le seul appui est l'expérience des collègues qui ont en charge les deux classes d'accueil de la ville.

Dans ce contexte général qui voit s'installer des familles déplacées par les bouleversements géopolitiques des quinze dernières années, paraît le *Bulletin Officiel* spécial de l'Éducation nationale daté du 25 avril 2002. C'est un texte fondateur sur ces questions, le plus complet et le premier depuis 84. Il concerne tout à la fois la création de centres de ressources académiques dits CASNAV, la scolarisation des élèves non francophones et celle des enfants du voyage. Il s'applique sur tout le territoire et définit à la fois les aspects administratifs et les orientations pédagogiques des structures d'accueil.

Une des circulaires encadre les modalités de scolarisation des élèves non scolarisés antérieurement (NSA). C'était le cas des enfants roms qui avaient été exclus durant une décennie de l'école au Kosovo, déchirés entre les établissements fédéraux yougoslaves et les structures clandestines albanaises. Héritiers d'une communauté tzigane au passé culturel riche, implantée dans les Balkans depuis le Moyen Âge, intégrée dans l'Empire ottoman, victime des conflits mondiaux, alphabétisée en partie par le volontarisme de la Yougoslavie socialiste mais aussi baignée de la tradition poétique et mystique de l'Islam sous la forte influence du soufisme, ces nouveaux arrivants se sont assis dans l'école de la République. Leurs grands parents avaient souvent été en classe mais l'enracinement scolaire chez les jeunes parents avait pratiquement disparu. Pourtant, le besoin de voir les enfants entrer à l'école et s'y intégrer était manifesté fortement. Cependant, le métier faisait défaut tant aux enseignants qu'aux élèves et la situation était notamment inédite dans les collèges.

### **Une démarche d'autoformation**

Après constat de la situation pédagogique et interculturelle puis un premier stade de collecte d'informations auprès des familles et des acteurs sociaux, nous avons pensé qu'il existait des parentés entre les questions posées par la scolarisation de ces élèves et celles posées historiquement dans les systèmes éducatifs européens de l'Est comme de l'Ouest par la relation entre les institutions scolaires et les groupes de population rom, tzigane, manouche, shinti, yénish... définis comme « la communauté ethnique minoritaire la plus importante de l'Union européenne » par la Commission européenne. Nous redoutions, en particulier, de voir se reconstruire les mécanismes d'exclusion qui font qu'encore aujourd'hui, l'Éducation nationale peine à prendre en compte les besoins de citoyens pourtant français mais issus de populations roms installées en France au cours du XIX<sup>e</sup> siècle. C'est donc vers les textes et les expériences européennes qu'il fallait se tourner, l'Éducation nationale séparant la circulaire officielle consacrée aux « enfants du voyage » de celle qui nous mandatait, concernant les « nouveaux arrivants ». Au cours des travaux internationaux organisés par le Centre de recherche tzigane de l'université René-Descartes, le Conseil de l'Europe, la Commission européenne et l'académie voisine de Dijon en décembre 2002 puis en juillet 2003, nous avons donc rencontré des chercheurs et des enseignants de toute origine qui partageaient nos préoccupations à une échelle où notre interrogation pouvait s'exprimer sans courir le risque d'être confondue par nos pairs avec une intention discriminante, comme c'était quelquefois le cas sur le terrain. Ainsi, nos structures scolarisant simultanément des enfants venus de plus de quinze nationalités et cultures différentes, attirer l'attention sur une problématique encore mal connue et pourtant familière du fait des préjugés déjà existants pouvait être interprété comme la volonté de désigner artificiellement un groupe qui aurait dû naturellement rejoindre la communauté nationale en suivant le modèle d'intégration commun. C'est spécialement la nécessité de débattre des questions liées à la culture qui posait problème. Il faut souligner ici que notre démarche trouva au cours des journées de Dijon un appui et une légitimité considérable dans les Recommandations et des Résolutions du Conseil de l'Europe, adoptées et signées par

l'ensemble des ministres de l'Éducation des États de l'Union et reconnaissant l'existence d'une culture transnationale et de son droit à la protection de la part des institutions (n°R(2000)4).

C'est donc de façon autonome que nous sommes entrés dans un cadre formatif qui apportait une perspective nouvelle sur ces sujets. Nos contacts se sont étendus. Au cours de colloques nationaux concernant la scolarisation des « enfants du voyage » (Clermont/Amiens), les formateurs et les enseignants d'autres académies furent attentifs à nos propos. Il nous semblait important de montrer qu'il existait aujourd'hui des périodes migratoires qui pouvaient se révéler comparables à celles du XIX<sup>e</sup> siècle, celles-là même qui avaient vu arriver de l'Est les Tsiganes libérés des servages, fuyant les nationalismes. Ces rencontres permettaient de défendre une approche liée à la didactique des langues et des cultures autre que celle, strictement nationale et spécialisée, qui préside encore à l'instruction des « enfants du voyage ». C'est là aussi que s'est affirmée pour nous, grâce aux paroles souvent fortes des voyageurs invités quelquefois à s'exprimer, l'importance de penser « une école avec » et non « une école pour », comme le formule Mirna Monténégro. Nous avons eu aussi l'occasion d'exposer ce qu'on pouvait retenir du fonctionnement de l'institution éducative dans cette situation d'écart lors d'interventions à l'étranger, en Espagne notamment, afin de comparer notre problématique avec d'autres du même type.

## **La problématique dans la ville**

Dans la ville de Besançon, les intervenants d'autres institutions rencontraient eux aussi cette population en voie d'installation. Les services de la préfecture, les trois Centres d'accueil de demandeurs d'asile (CADA) gérés par des associations différentes, le Centre communal d'action sociale (CCAS) à travers ses antennes de quartier, les offices de logement social, les maisons de quartier devaient eux aussi faire face à l'arrivée de groupes dont l'histoire confuse, qui passait quelquefois par l'Allemagne et des voyages très clandestins, s'inscrivait cependant dans le drame yougoslave. Les informations ne devaient d'ailleurs pas manquer au plus haut niveau puisque les régiments français engagés dans le maintien de l'ordre sur place étaient originaires en partie de notre zone militaire. Les contacts avec les travailleurs de quelques-unes de ces institutions, souvent fort au fait de la situation géopolitique, nous ont apporté de nombreuses informations sur la situation légale, sociale et urbaine des Roms. Ils nous permirent aussi, par leur connaissance des mouvements migratoires successifs depuis le milieu des années soixante-dix, de mieux comprendre la philosophie des différentes politiques d'asile qui s'étaient mises en place dans la ville. La plupart pointaient l'existence de spécificités dans les relations qu'ils entretenaient avec les familles. Certains maintenaient des contacts informels avec une association fondée par des immigrés arrivés dans les années soixante-dix, Romano Pharlipé, qui a été, par leur intermédiaire, partie prenante de nos travaux. Le travail d'enquête d'une étudiante de l'université de Franche-Comté sur le projet migratoire des Roms et les relations entre les institutions a contribué à recueillir enfin des témoignages sur le passé scolaire de cette communauté et sur sa projection dans le système éducatif. Cependant, l'état des relations entre les institutions rendait

difficiles des collaborations autres qu'informelles sur ces questions, chacune menant sa propre approche d'un phénomène qui n'était pas perçu comme relevant d'une situation spécifique sur le plan historique et culturel. Toutes n'étaient d'ailleurs pas impliquées au même degré dans les questions d'accueil, vues quelquefois comme relevant simplement d'une situation provisoire à traiter dans l'urgence mais sans perspective de pratiques plus ambitieuses. L'absence d'une mémoire fiable de l'échec ou de la réussite des politiques d'intégration passées, l'inquiétude provoquée par ces demandeurs d'asile, la confusion entre les causes et les conséquences de leur arrivée et le débat politique sous-jacent aux questions d'immigration rendaient difficile toute proposition de travail plus conséquent.

D'autre part, les conditions difficiles d'accueil, de logement, d'obtention d'un statut administratif légal, de prise en charge sanitaire et sociale ainsi que la méconnaissance des droits et des devoirs caractérisaient ce public nouveau. Cependant, son implantation s'était effectuée sur la base de familles installées au temps de la Yougoslavie dans le cadre de l'immigration légale et qui avaient fait souche en France. Celles-ci possédaient une pratique des institutions et le devoir d'assistance aux groupes familiaux d'origine fonctionnait pleinement. Ce qui conduisit quelquefois à laisser régler ces problèmes lourds à des particuliers parfaitement insérés dans la société, sous le prétexte que l'intégration dans les structures collectives pour demandeurs d'asile était trop ardue. En ce qui concerne la scolarisation, l'inscription à l'école était alors réalisée par la parenté autant que par les structures de prise en charge. On suppose que cette préparation familiale était pour beaucoup dans l'intérêt et la curiosité que manifestaient les enfants.

### **L'école, un lieu de contact et de définition de la problématique**

C'est au cours de cette période mouvante que les questions d'ordre pédagogique ont commencé à se poser pour l'Éducation nationale.

La règle générale de l'accueil dans les établissements de la ville de 1999 à 2002 était l'inscription dans une CLIN (classe d'initiation) pour le primaire et dans une CLA (classe d'accueil) pour le secondaire. Il faut ici souligner la politique judiciaire qui a consisté à ne pas ouvrir seulement ces classes dans les zones d'éducation prioritaires. Les enseignants de ces dispositifs, spécialisés dans l'accueil des non-francophones, relevèrent rapidement l'absence généralisée de scolarisation antérieure et l'existence de modes d'apprentissage qui ne correspondaient pas à leur expérience. Les méthodes d'alphabétisation adaptées à des adolescents faisaient défaut, les progressions du primaire étaient difficilement transposables et la didactique à mettre en œuvre pour les faire entrer dans le métier d'élèves se révéla complexe. Elle nécessitait au quotidien l'élaboration de pratiques à la limite du cadre institutionnel, tant dans la relation avec les élèves que dans les choix des contenus. Très peu de problèmes de civilité apparurent. L'absentéisme était relatif et se produisait dans des circonstances souvent liées aux activités familiales. Le texte officiel paru en avril 2002 recommande l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France au système scolaire ordinaire. Ce qui signifie clairement que la phase d'accueil était limitée et que, progressivement, les élèves devaient intégrer les

enseignements communs, être au contact des collègues des matières générales, fréquenter leurs pairs et s'inscrire dans la règle commune. Il nous sembla que cette tâche ne devait pas être laissée à la seule responsabilité des professeurs des classes d'accueil mais qu'elle devait être l'œuvre de tous les intervenants : les collègues des classes, le personnel de surveillance et de vie scolaire, les personnels de suivi médico-social, les conseillers d'orientation psychologues et particulièrement les personnels de direction dans les choix liés au projet d'établissement et à la politique d'intégration. Hors, ce qui fonctionnait plutôt bien pour des élèves non francophones mais dotés d'une expérience scolaire antérieure ou d'une connaissance de l'écrit de leur langue maternelle se montra beaucoup moins efficace avec les jeunes roms. L'intégration dans les classes ordinaires isolait les élèves de leur groupe, les contenus formels étaient encore inaccessibles pour leur niveau, l'absence de lisibilité du projet scolaire pour eux était frappante et le déficit d'informations accessibles en romani concernant le fonctionnement institutionnel ou l'orientation se faisait durement sentir. Dans certains établissements, le choix a été fait de donner plus de temps à l'élève, à travers un accueil en classe autonome dans un premier temps. Les apprentissages étaient centrés sur l'apprentissage de la langue, l'alphabétisation et les fondamentaux scolaires. L'enfant allait ensuite vers une intégration partielle dans une classe ordinaire avec choix de matières générales accessibles et retour quotidien vers la classe de langue. Les tâches de l'équipe de la classe d'accueil étaient alors le suivi scolaire, la médiation entre l'élève et les collègues, le travail sur les contenus communs, le soutien comme technique didactique, l'élaboration d'outils fondés sur la langue de scolarisation et l'explicitation des situations. Souvent, il s'est avéré que ces activités souples permettait l'adhésion des élèves ainsi que celle des équipes, dans la mesure où elles soulageaient les collègues de ne pouvoir rien faire pour l'élève « au fond de la classe ».

Paradoxalement, on pourrait qualifier ces techniques d'ouverture de « formation informelle ». Des pratiques similaires se sont mises en place dans le premier degré quand cela était possible, à travers l'action des CLIN mais aussi des classes de rattrapage intégrées (CRI) et les réseaux d'aide et de soutien pour élèves en difficulté (RASED). Cependant, si certains élèves scolarisés à leur arrivée ont multiplié les efforts d'adaptation et se sont engagés, la plupart ont connu une situation d'échec dans les classes ordinaires. Les enfants venus du primaire ont souvent intégré des structures d'éducation spécialisée ou sont entrés artificiellement dans les CLA ou les SEGPA, les plus de 16 ans sont sortis du système sans qualification et les jeunes filles ont disparu dans le cercle familial. Il faut ajouter à ce sombre tableau l'absence complète de dispositifs qui tiendraient compte de la problématique des non-francophones dans la formation professionnelle, les lycées techniques et les dispositifs de la mission générale d'insertion (MGI). Il n'existait pas non plus jusqu'à l'hiver 2003 de centre de ressource académique centralisant les informations sur les dispositifs assurant le suivi des élèves et permettant l'échange de pratiques dans l'académie.

Nous avons donc commencé à proposer de l'information et des supports de réflexion à nos collègues, d'abord dans le cadre de la formation du personnel des

structures d'accueil pour non-francophones, aujourd'hui pour les plans de formation de l'académie. Les axes de nos propositions se situent résolument dans le domaine de l'éducation interculturelle articulé à celui de la didactique du français langue étrangère (FLE), affiné depuis en français langue de scolarisation par Michèle Verdelhan. D'autres champs de recherche, tels que l'anthropologie, la linguistique ou la psychologie cognitive, auraient leur place dans notre offre. C'est dans cette intention que nous proposons cette année pour le second degré une action de formation intitulée « Vers un projet éducatif pour les enfants roms ». Nous sommes convaincus de l'utilité de ce stage mais il reste plus adapté à un public volontaire, au contact de cette réalité et n'a que peu de chance de modifier profondément l'état de fait. Or, la problématique s'est déplacée de l'intérieur des classes d'initiation et d'accueil aux systèmes éducatifs environnants. À cela, deux raisons simples :

- Le nombre important de nouveaux arrivants de toute provenance a conduit les dispositifs saturés à inciter au retour des élèves intégrés sur le collège de secteur, comme le préconise le texte, mais surtout les familles se sont reformées et de nombreux enfants sont nés.
- Ils ont été scolarisés dans les écoles de leur quartier de manière ordinaire et rien ne semblait jusqu'alors les distinguer des autres élèves. Les enseignants eux-mêmes ignoraient les circonstances précises de leur arrivée. Pourtant, le CREBEP (Centre de ressource départemental pour les élèves à besoins éducatifs particuliers) recevait des demandes d'aide et d'assistance formative concernant ce public. L'autre écho de la situation venait du constat fait dans le quartier de Montrapon où les enseignants se trouvaient confrontés à des difficultés avec les familles roms et se tournaient vers la responsable du REP. Les deux partenaires sollicitèrent donc l'aide théorique du CASNAV qui venait de naître. Il fut convenu de tenir une réunion. Le 24 février 2004, une trentaine d'enseignants se réunirent pour écouter une présentation du trajet historique de la population rom de Besançon, le témoignage d'un membre de l'association « Romano Pharlipé » sur l'exil et les positions vis-à-vis de l'école, et l'analyse de quelques facteurs socioculturels saillants. À l'issue de ce travail, les collègues présents s'accordèrent pour mettre en place les actions suivantes :
  - créer une liste de diffusion pour échanger informations, bibliographies et contributions ;
  - renouveler l'action de formation au titre de la formation continue et / ou des actions innovantes ;
  - entreprendre sur les pratiques de classe une réflexion entre les équipes des 1<sup>er</sup> et 2<sup>d</sup> degrés ;
  - rechercher et créer des outils pratiques pour favoriser l'entrée des élèves dans les apprentissages ;
  - travailler à établir des liens de confiance réciproque avec les familles ;
  - réaliser des outils explicatifs bilingues.

C'est donc un groupe de travail qui est né ce jour-là, permettant la confrontation des points de vue et la diversité des approches.

## Le groupe de travail

Sous la forme d'un dispositif inter-degré du plan académique de formation, la démarche de constitution du groupe s'est engagée avec comme premier objectif de tenter, à travers un questionnaire envoyé aux chefs d'établissement et aux directeurs d'école, une évaluation du nombre des enfants et adolescents roms scolarisés dans le bassin urbain ainsi que des besoins spécifiques qui seraient les leurs dans l'école. Une partie seulement des questionnaires nous ayant été retournée, les résultats de cette enquête rapide font apparaître deux éléments significatifs. D'une part, nous n'avons pas, ou peu d'informations sur la scolarisation des enfants dans certaines zones d'habitat où nous savons, par les organismes logeurs, que de nombreuses familles ont été installées. Ceci tient sans doute à la fois au fait que, dans les établissements où aucune mesure d'accompagnement spécifique n'a été mise en place, les élèves issus de cette migration sont plus difficilement identifiables et, peut-être, à la crainte légitime de certains chefs d'établissement que l'utilisation de ces données ne conduise à une catégorisation néfaste à l'intégration des élèves dans le système éducatif. L'indication de l'origine ethnique ou culturelle des parents étant prohibée dans l'école de la République, il paraît évident que c'est plus dans le suivi académique des besoins éducatifs relevés dans les établissements que dans une tentative de dénombrement exhaustif des élèves roms que les nécessités pourront être évaluées. D'autre part le vécu, ancestral autant que récent, des familles issues du Kosovo, conduit une partie d'entre elles à ne pas faire état, pour des raisons évidentes, de son appartenance à l'ensemble rom.

Bien que cette première évaluation n'ait donc pas fourni de résultats quantitatifs fiables, elle a néanmoins permis une sensibilisation aux problèmes spécifiques de ces familles dans leur relation avec l'école et a donné une visibilité plus large à l'action engagée.

Dans un second temps, nous avons pris un contact individuel avec une majorité des membres du groupe en cours de constitution afin d'identifier les besoins rencontrés. Le guide d'entretien que nous avons construit pour ce faire reprend les deux axes de notre démarche. D'une part, il s'agit d'échanger avec les enseignants un ensemble d'informations permettant de mieux connaître les élèves qui leur sont confiés ainsi que la situation actuelle de leurs familles. D'autre part, il s'agit d'identifier les facilités et difficultés rencontrées dans les domaines de l'apprentissage, de la relation élèves/enseignants, élèves/école, école/familles, familles/enseignants et de mutualiser les expériences conduites dans les classes et les établissements.

Sur le plan de l'information, la demande est forte d'une connaissance de l'histoire, de la culture et des conditions de vie actuelles des familles nouvellement arrivées. Si le domaine de l'histoire ne soulève pas de problèmes majeurs puisque, à travers les recherches effectuées depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, le parcours des populations roms est bien connu et que les causes de l'exode récent, bien que complexes, sont assez aisément accessibles, il n'en va pas de même en ce qui concerne la culture. Incontestablement, l'ensemble rom est porteur d'une identité. Elle a été relevée par de nombreux auteurs (Liegeois, Reyniers, Formoso, Spinelli...) et est mise en avant



dans les textes du Conseil de l'Europe. Le risque est pourtant grand d'attribuer aux sous-groupes qui constituent cette entité, un ensemble de « traits culturels » invariants qui fasse d'eux les simples « porteurs » d'une forme commune, insensible aux contextes divers où elle s'exprime. C'est donc vers une conception ouverte de la culture que le groupe de travail doit se diriger en s'interrogeant sur les phénomènes d'acculturation, sur le poids des appartenances sociales, économiques, religieuses et en prenant en compte les problématiques familiales singulières des enfants et des adolescents dont les enseignants ont la charge. En ce qui concerne les conditions de vie actuelles, le recoupement des informations recueillies par les membres du groupe de travail avec celles apportées par les intervenants sociaux des institutions sus-citées et les représentants de l'association Romano Phralipé nous permettront de connaître mieux la diversité des situations sociales des familles présentes localement, régionalement et nationalement.

Le 6 octobre 2005, donc, la première rencontre du groupe de travail a eu lieu. Après une information sur l'histoire récente de ces populations et sur les pérégrinations de l'ensemble auquel elles appartiennent, nous avons dans un premier temps constitué des groupes de niveau (maternelle, élémentaire, collègue) dont la tâche était de réfléchir sur ce qui relève de « la relation » et de « l'apprentissage ». Il est à noter que de nombreux enseignants de maternelle soulignent la relation affective positive qui s'établit entre eux et les enfants issus de ce groupe. Ils indiquent encore que leur aisance dans les domaines sensoriels et moteurs est notable et qu'une relation individualisée et suivie avec leurs familles favorise l'insertion dans les structures scolaires. Ce dernier point est aussi souligné par les enseignants du niveau élémentaire. Sur le plan des apprentissages, tant en ce qui concerne la langue que le calcul, les enseignants présents relèvent les facilités qu'ont ces enfants à l'oral et la difficulté semble-t-il très commune qu'ils éprouvent dans le passage à l'écrit (lecture et écriture). Un enseignant rapporte que certains de ses élèves sont excellents en calcul mental mais qu'ils sont en difficulté lorsqu'il s'agit d'expliquer la logique par laquelle ils sont arrivés au résultat. L'enseignant s'interroge sur l'hypothèse de l'utilisation par ces enfants d'une base 5 en place de la base 10 communément admise ici. Pour ce qui est des difficultés qu'ils rencontrent, ils serait fréquent que les élèves « manquent de concentration » et que leur intégration dans les groupes de pairs, en présence d'autres enfants de la même origine, ne se fasse que difficilement.

Dans un second temps, nous avons proposé au groupe de travail de constituer quatre sous-groupes, de niveaux hétérogènes, centrés sur les problématiques le plus fréquemment évoqués : la relation école/familles, la relation maître/élève, la relation à l'écrit et enfin la question des mathématiques. Les observations que nous faisons dans ces différents domaines, pour superficielles et peut-être subjectives qu'elles puissent encore paraître, n'en sont pas moins les premières dont nous disposons sur la situation des enfants issus de cette nouvelle migration.

## **Le projet du groupe**

Notre objectif est bien entendu de poursuivre ce travail dans le sens d'une connaissance approfondie des groupes, des familles, des enfants roms ayant quitté

le Kosovo à partir de 1999. Cette recherche s'intègre dans nos travaux antérieurs relatifs aux voyageurs et à la scolarisation des enfants du voyage. Le groupe que nous avons constitué, en partenariat avec les instances citées, n'a pourtant pas pour seul projet la constitution d'un savoir académique. Il se veut lieu de réflexion, d'expérimentation, de création et d'action. Ses rencontres régulières, prévues sur deux ans, lui fourniront un espace de coordination et d'évaluation des actions engagées, ainsi que la création d'outils pédagogiques adaptés. Il ne fait pour nous aucun doute que la méthode de travail que nous avons adoptée dépasse le cadre de la population aujourd'hui concernée. Bien que notre activité relève incontestablement de la formation des enseignants, elle s'apparente, dans son projet, beaucoup plus à la recherche-action qu'à la délivrance de savoirs établis. En ce sens, la méthodologie adoptée est transférable à d'autres champs que celui de la pédagogie interculturelle. Si avoir le projet d'une école inclusive impose de penser la participation des élèves à la construction de leur savoir, c'est en pensant la formation des enseignants sur ce modèle que cette école pourra voir le jour.

### **Vers une école inclusive**

Six ans après l'arrivée en France, et dans les pays limitrophes, des premières familles roms fuyant la guerre du Kosovo, la situation de ces populations est contrastée. Si certaines familles, soutenues par des parents ayant migré antérieurement, ont vu leur situation s'améliorer rapidement, la plupart d'entre elles se sont trouvées concentrées dans les zones périphériques de certaines grandes villes<sup>1</sup>. La précarité sociale et économique dans laquelle elles vivent ne tardera pas à poser des problèmes majeurs qui viendront s'ajouter à ceux, déjà très lourds, que connaissent les cités. Sans une intervention rapide et concertée des pouvoirs publics pour accompagner l'insertion de cet ensemble nombreux dans le tissu social, il est à craindre que des problèmes sociaux graves n'apparaissent, qu'il sera particulièrement difficile de gérer.

Parallèlement, notre école devra prendre acte rapidement des besoins spécifiques des enfants issus de ce courant migratoire afin de généraliser la mise en place de structures d'accueil et la formation des enseignants. L'orientation en grand nombre vers l'enseignement spécialisé étant injustifiée c'est, à terme, vers les classes ordinaires qu'il faudra diriger ces élèves. La réussite de ce pari ne se fera pas sans une prise en compte de la singularité culturelle de ces migrants, c'est-à-dire dans le respect des richesses, des valeurs et des missions de l'école, sans la mise en œuvre d'une pédagogie interculturelle. C'est le sens du travail que nous avons engagé.

#### NOTE

1. Certaines familles, du fait du manque de place dans les structures d'accueil, sont dispersées dans des agglomérations parfois distantes de plusieurs centaines de kilomètres.