

## SCOLARISER DES ENFANTS GITANS : UNE INTERROGATION POUR LE SYSTÈME L'exemple de l'académie de Montpellier

Clarisse DECROIX (\*)  
Hervé GIRAUDEAU (\*\*)

*Face à un public qui lui pose problème, l'école, par la multiplicité des « arrangements » qu'elle accepte, révèle son embarras. Elle fait écho à l'attitude ambiguë des Gitans face à la scolarisation.*

*L'absentéisme actuel semble convenir à tout le monde.*

*Entre les pratiques d'assimilation et la création de structures marginales, l'école ne peut-elle vraiment, sans renoncer à son objectif d'universalité, reconnaître et utiliser les différences culturelles ?*

L'académie de Montpellier accueille dans ses écoles et collèges un nombre important d'enfants gitans sédentaires. Leur scolarisation ne va pas sans poser des questions aux acteurs du système éducatif : instituteurs et professeurs d'une part, qui sont chargés de faire entrer ces enfants dans les apprentissages, responsables institutionnels d'autre part, qui se chargent d'analyser et d'améliorer les réponses du système. Car le système est bien là en difficulté. En 1996, aucun élève gitan n'accédait au lycée, le taux d'élèves gitans ne maîtrisant pas les fondamentaux en lecture au CM 2 est notable, et les enseignants s'interrogent...

---

(\*) CEFISEM MTP.

(\*\*) IEN-IO MTP.

Cette situation s'explique par un faisceau de causes conjuguées qui sont liées à la fois aux comportements et attitudes des Gitans, aux représentations des enseignants et au fonctionnement du système éducatif.

Il convient de préciser dès l'abord que nous parlerons ici de Gitans, puisqu'ils sont très largement majoritaires dans notre région. D'origine catalane, plus rarement andalouse. Sédentaires pour la plupart, et ce depuis longtemps, ils se définissent eux-mêmes comme gitans et les relations avec les autres tsiganes, voyageurs ou sédentaires, ne sont pas toujours évidentes.

### *Une interrogation pour le système : assimiler ou s'accommoder ?*

Depuis quelques années, nous assistons dans notre académie à une augmentation notable du taux de scolarisation des enfants tsiganes, de la maternelle jusqu'au collège. Les chiffres exacts ne sont pas connus (le recensement des tsiganes pose des problèmes délicats tant du point de vue pratique qu'éthique) et les raisons de cette scolarisation croissante ne sont pas analysées de façon fine. On peut cependant faire une hypothèse : la sédentarisation d'une partie importante de la communauté tsigane dans les quartiers centraux ou périphériques de nos villes, associée à la disparition des métiers traditionnels, s'accompagne d'une prise de conscience de l'importance du lire et de l'écrire. « *On se sent handicapés quand on ne sait pas bien lire* », dit une mère interrogée dans la cassette « L'École pour avoir sa place » ; et ce double facteur – sédentarisation, prise de conscience – entraîne une fréquentation plus importante de l'école.

Que cette hypothèse soit justifiée ou non, le fait est que l'école doit faire face à une réalité nouvelle à laquelle elle s'est mal préparée. Elle agit donc au coup par coup, par réaction plutôt que par anticipation, et cela donne sur le terrain des « aménagements » aux multiples visages.

### **Une réalité protéiforme**

Les acteurs de terrain (IEN, enseignants, directeurs, chefs d'établissement, gitans) s'accordent pour noter la difficulté qu'il y a à scolariser « normalement » les élèves. La difficulté quotidienne amène à inventer des « arrangements » (ce terme est repris de l'enquête menée par le CRIC en 1996).

Citons dans le désordre ce que nous avons pu observer dans notre académie :

- des écoles qui se « gitanisent » peu à peu (une école est ainsi passée en six ans de 50 % d'élèves gitans à 90 %) ;
- des écoles élémentaires à 100 % gitanes ;
- des écoles ordinaires où les classes de perfectionnement ou d'adaptation accueillent essentiellement des Gitans.

Dans le second degré, la situation est analogue :

- des SEGPA dont les effectifs varient entre 20 et 90 % d'élèves tsi-ganes selon les classes ;
- des classes aux appellations variées (« groupe d'enseignement spécifique » ici, « classe de 4<sup>e</sup> aide et soutien » là...) qui sont en réalité des classes « gitanes » que tout le monde reconnaît comme telles ;
- des classes relais ;
- des organisations plus informelles : par exemple ce collège dans lequel l'équipe de vie scolaire a mis en place un emploi du temps particulier pour faire face à la « gestion » quotidienne des élèves exclus des cours par les professeurs. Résultat : les élèves gitans sont inscrits dans les classes ordinaires, mais passent en réalité leur journée avec les aides éducateurs et les surveillants qui leur bâtissent un programme de travail et d'activités pour la semaine.

Lorsqu'aucune organisation particulière n'est mise en place, c'est l'enseignant seul qui imagine des modalités pour adapter au mieux son enseignement aux élèves gitans présents dans sa classe.

La multiplicité des réponses rencontrées révèle l'embarras de l'école (institution et individus qui la composent) face à un public qui lui pose problème. Des réponses se bâtissent au coup par coup, qui aboutissent souvent – qu'on le veuille ou non, qu'on le dise ou non – à la création de « lieux », de « procédures » spéciales pour les Gitans. Ce qui est paradoxal, c'est que ce sont eux-là mêmes qui inventent ces « procédures » particulières qui affirment en même temps que la mixité avec les autres populations est la meilleure des solutions.

En bref, chaque équipe bâtit sa propre réponse et l'institution, au mieux, valide et soutient *a posteriori*, au pire ignore et laisse faire.

Peut-on dire que cette impréparation de l'école, cette attitude embarrassée fait écho à l'ambiguïté observée des Gitans face à la question scolaire ?

### *Attitude des Gitans face à l'école*

Parler de l'attitude des Gitans face à l'école revient à emprunter une voie très étroite entre le discours d'exclusion et le discours militant contre-productif. Discours d'exclusion qui reprendrait tous les stéréotypes, s'arrêterait au visible non analysé, et discours militant qui, avec un légitime souci d'intégration, occulterait une partie de la réalité, ce qui le discréditerait.

Que peut voir un observateur non averti, parent d'élève ou enseignant extérieur à cette question ? Une fréquentation scolaire faible, qui peut être cause ou conséquence d'un refus des apprentissages. Une violence qui s'exprime de manière individuelle mais aussi en groupe chaque fois qu'un élève est ou paraît être victime d'une agression ou d'une injustice. En même temps est développé un discours qui reproche à l'école de ne pas s'occuper des enfants gitans, de les exclure, de les maltraiter. Sombre, cette description l'est sûrement, mais elle correspond à la *réalité apparente*. La nier, pour un acteur-décideur du système éducatif, revient à se couper de tous ceux qui vivent à son contact, en premier lieu des enseignants.

Il convient au contraire de la reconnaître pour mieux l'analyser, de la prendre en compte pour aller au-delà de la façade complaisamment dressée, par tous d'ailleurs, non-Gitans *et* Gitans, qui permet de ne pas traiter les vraies questions tant elles sont difficiles et mêmes gênantes.

### **Tradition de non-assimilation ou repli identitaire actuel lié à une paupérisation**

La plus grande partie de la communauté gitane du Languedoc-Roussillon est sédentarisée au moins depuis le début du siècle avec, depuis les années cinquante, un habitat « en dur » : cités, HLM dans les quartiers. Le nomadisme, s'il concerne encore une part de Gitans, ne peut donc expliquer à lui seul les rapports difficiles à l'école que nous observons. Même si le voyage, disparu dans la vie réelle, peut rester présent dans les esprits.

Dans la première moitié du siècle, la communauté gitane vivait, correctement le plus souvent, de métiers traditionnels et avait sa propre bourgeoisie. Mais les savoirs nécessaires n'exigeaient pas un passage long par l'école, ils se transmettaient à l'interne de la communauté. Sans vouloir assimiler de manière artificielle, ce qui serait stupide, on peut toutefois remarquer que d'autres groupes vivaient à ce moment des choses analogues. L'école servait pour apprendre à lire, à écrire..., les savoirs professionnels, la culture avaient d'autres canaux. Mais l'évolution économique et sociale a condamné l'économie gitane traditionnelle, comme beaucoup d'autres. Et là où certains ont su, ou pu, utiliser l'école pour évoluer avec la société, on observe que les Gitans sont restés extérieurs.

La paupérisation qui caractérise aujourd'hui la communauté gitane explique en bonne part l'attitude face à l'école : faiblesse du niveau scolaire, échec, absentéisme, refus d'apprendre forment un cercle vicieux qui s'entretient lui-même. On pourrait dire ici que tout est à la fois cause et conséquence ; et rechercher le début historique du processus n'a pas grand intérêt quant à l'efficacité de l'action à entreprendre.

Le repli identitaire observé aujourd'hui, souvent associé à un développement de la religion, participe de cette dynamique. La communauté reste le seul lieu où il est possible d'exister sans être dévalorisé, en échec. Il est à noter que le même phénomène est à l'œuvre dans la communauté maghrébine mais avec un rapport différent à l'école qui est, pour cette communauté, un moyen d'intégration et de progression. Au moins pour les familles lorsque les jeunes manifestent un refus.

### **Quel sens de l'école ?**

Pour les Gitans, la réussite personnelle, individuelle, n'est pas l'objectif premier : ce qui compte d'abord c'est son rôle dans le groupe, ce sont les savoirs, les compétences utiles au groupe, à la famille. Et cela est en contradiction avec le fonctionnement de « l'école républicaine » qui doit assurer la promotion *individuelle* des meilleurs, quelles que soient les origines familiales, communautaires, ethniques... De ce point de vue, les valeurs gitanes ne sont pas *différentes* de celles d'autres groupes, elles relèvent en fait d'un *état antérieur* de notre société. Longtemps, des groupes ont résisté à l'école, au nom de valeurs traditionnelles, religieuses..., parce que l'école pouvait rompre un équilibre pensé comme nécessaire. Mais là où d'autres groupes ont évolué parce qu'accédant à des échanges, la communauté gitane, par son mode de vie, est restée

attachée aux mêmes traditions. La modernité, au sens sociologique, s'est imposée aux Gitans, mais elle est subie et non utilisée.

Il y a certes des échanges avec d'autres groupes sociaux, mais il n'y a pas d'« attrait de la modernité » et souvent ce sont les aspects les plus négatifs qui s'imposent : seuls les bénéfiques à court terme sont envisageables, et l'école relève toujours du long terme !

Mais cette attitude, c'est vrai encore héritière de traditions anciennes, n'est-elle pas adaptée à ce que les Gitans peuvent *réellement* attendre de l'école ? Compte tenu des conditions socio-économiques qui sont les leurs aujourd'hui, ont-ils vraiment, *collectivement*, des chances de promotion par l'école ?

Individuellement, nombres d'élèves, issus de tous les milieux, ont une chance réelle de réussite, de progression, d'ascension sociale grâce à l'école. Mais qu'en est-il pour les *groupes sociaux* défavorisés ? Peuvent-ils attendre une réussite pour une part significative des leurs ? On a pu ainsi écrire que « l'ascenseur social », qui commence à l'école, était en panne.

Il faut aujourd'hui pour réussir à l'école en posséder les codes avant d'y entrer. Les plus démunis ne les ont pas et personne ne les leur enseigne. Ou, tout au moins, ne part de leur culture pour les leur donner à apprendre. On doit dire ici que cela n'a pas toujours été le cas, beaucoup d'instituteurs venaient des mêmes milieux que leurs élèves et ne l'avaient pas oublié. Sans renier leur niveau d'exigence, ils savaient où commencer. Aujourd'hui, l'école, en se « secondarisant », a pris les formes et les traditions d'un autre milieu social. Et beaucoup d'élèves y arrivent en terre étrangère, autant qu'étrange... À cet égard, la multiculturalité, de fait dans nos établissements, ne concerne pas que les étrangers par la nationalité ou l'origine. Il faut compter aussi tous ceux qui relèvent de nos quart-mondes – nous aurons à revenir sur ce point.

Et cette non-attente, réaction plus que choix, place les enseignants dans une situation difficile, mal préparés qu'ils sont à l'analyser.

### *Les représentations des enseignants*

Si les Gitans se font une idée bien à eux de l'école, de ce qu'ils en attendent, de ce qu'ils en exigent, de ce qu'elle devrait faire ou ne pas

faire pour eux, et si ces représentations influent directement sur le comportement scolaire de leurs enfants, cela ne suffit pas à tout expliquer. Il est intéressant de se pencher également sur les sentiments des enseignants, sur l'image qu'ils ont de ces élèves et de leur réussite. Il conviendra de distinguer le discours tenu à propos des enfants, de leur comportement, et les propos concernant la scolarisation.

La fréquentation quotidienne des enfants gitans dans le cadre scolaire donne au discours des enseignants un statut particulier : ce sont certainement les acteurs de l'Éducation nationale qui connaissent le mieux ces enfants et leur spécificité, et l'institution se doit de tenir compte de ce qu'ils en disent. Cependant, la difficulté quotidienne influe sur le regard et le ressenti prime souvent sur l'analyse. Que disent les enseignants des élèves gitans ? Beaucoup de choses et finalement assez peu. En effet, lorsqu'ils tentent de définir ces enfants, on constate que les caractères qu'ils évoquent sont en nombre restreint et qu'ils tentent de « raccrocher » leurs observations à ce qu'ils savent de la culture gitane : grille de lecture ou validation sécurisante.

Ainsi, on évoque toujours la culture « *communautaire* » des Gitans, et, selon qu'on penche vers un discours militant ou un discours d'exclusion, on choisit des termes qui s'échelonnent de « grégaires » à « solidaires ».

On insiste aussi sur les symptômes d'une « culture de l'honneur » et on évoque alors la « fierté » ou « l'orgueil » pour les uns, ou la « provocation » et « l'arrogance » pour les autres. À cela on ajoute que les Gitans ont un « rapport à la loi différent » qui expliquerait leur caractère « violent » et « bagarreur » conforté par le mythe de « l'enfant-roi » qu'entretiennent les parents.

Enfin, la plupart des enseignants notent que, si collectivement les enfants gitans s'affirment fortement et violemment, ils révèlent en réalité une grande fragilité personnelle. Là encore, les mots employés dépendent du point de vue : « affectueux » et « attachants » pour les uns, ils sont « fragiles » et « angoissés » pour les autres.

À travers ces qualitatifs, il est clair que les enseignants essaient de définir la spécificité d'un public qui les questionne : il faut bien tenter de comprendre ce sur quoi on achoppe, et si la règle commune, celle qu'on applique pour les « autres » élèves, ne fonctionne pas avec les Gitans,

c'est bien qu'ils ont une particularité. On met alors l'accent sur leur « inadaptation », leur « décalage », leur « marginalité » et, involontairement, en pointant les différences pour essayer de comprendre, on consolide la frontière entre le « eux » et « les autres », de même que parfois on insiste sur le « nous », les enseignants qui sommes confrontés quotidiennement aux Gitans, et le « eux », les institutionnels qui ne comprennent pas vraiment le problème et n'aident pas comme il le faudrait.

Ce besoin de pointer les différences aboutit parfois à une stigmatisation involontaire : telle équipe d'école, par exemple, ne désignera comme gitans que les élèves en difficulté, les autres, rares il est vrai, qui réussissent, ne seront pas *ressentis* comme gitans, même s'ils sont connus comme tels.

Car les enseignants n'expliquent pas tout par l'attitude des Gitans. Ils sont très lucides sur la difficulté qui se pose à l'institution : tenir le principe d'égalité et d'intégration qui tend vers l'uniformisation et dans le même temps traiter la différence, accepter les adaptations.

Les positions sont à cet égard très contrastées. Pour certains, c'est un sentiment de découragement : on met l'accent sur le fait que tout a été tenté, que rien ne marche, que parfois même on régresse. L'écart entre les deux mondes, celui des Gitans et celui de l'école, est trop important pour qu'on puisse espérer faire s'interpénétrer l'un et l'autre. Certains vont plus loin et accusent l'école de ne pas remplir sa mission et de « faire semblant » en accueillant des élèves qui ne relèvent pas de ses compétences, en orientant dans des structures des élèves n'obéissant pas aux critères de recrutement...

Toutefois, ce pessimisme désabusé ou ce sentiment de révolte par rapport à un système hypocrite ne sont pas les sentiments majoritaires. On rencontre souvent une attitude « pessimiste-active », celle des enseignants qui, tout en ne se faisant guère d'illusions, s'engagent dans des projets en faveur de l'intégration des Gitans : projets pédagogiques, structures spécifiques, actions en direction des familles... Et puis, au bout de l'échelle, il y a ceux – ils sont plus rares – qui adoptent une attitude résolument optimiste : ils ont le sentiment d'une nette évolution positive, surtout lorsque la scolarisation en maternelle se passe bien. Ils font le pari d'une amélioration lente et affirment qu'il faut laisser le temps au temps : le travail effectué aujourd'hui portera ses fruits à long terme, pour peu que l'institution sache capitaliser et tire profit des expériences acquises.

On voit s'exprimer à travers le discours des enseignants tout le questionnement auquel est confronté l'institution lorsqu'elle doit scolariser des élèves gitans, c'est-à-dire des élèves qui ne sont pas dans la norme, qui font éclater les structures en place et interrogent le système dans ses fondements. Quelles réponses est-il en mesure d'apporter ? Où en est sa réflexion ?

### *Les réponses du système scolaire*

Notre système scolaire s'est construit, de manière militante, « contre » : contre l'influence de groupes dominants, contre des conservatismes. Il a en même temps participé, pour le moins, à la construction de l'identité nationale et réussi, jusqu'à ces dernières années, l'intégration des différentes immigrations. Pour cela, il s'est doté d'une organisation rigide, centralisée, qui donne à tous la même chose, sans distinction d'origine.

*« Les traditions dans lesquelles elle [l'école] puise son identité ne lui facilitent pas un partenariat avec les pauvres. " Puissant ou misérable, je ne te demande pas quelle est ton origine, je t'enseignerai de la même façon ; si tu n'apprends pas ce ne sera pas de ma faute, tu ne pourras pas me reprocher que c'est parce que je te savais pauvre ", déclare l'école républicaine, celle du modèle " civique ". " Je suis là pour t'aider et j'ai donc besoin de savoir qui tu es, quelle est ton histoire, je ferai ce que je pourrai pour remédier à tes manques, mais il reste des handicaps socioculturels, je n'y peux rien, ce n'est pas de ma faute ", dit l'école de la démocratisation, du modèle " domestique ". " Il y en a qui nous gênent pour avancer, ce n'est pas de mon ressort, je ne suis pas formé pour m'occuper d'eux, alors autant le détecter vite et trouver quelqu'un d'autre pour les prendre en charge ", pensent les tenants d'une formation performante du modèle " industriel " » (1).*

Ces rappels, pour connus qu'ils soient, sont encore plus nécessaires lorsqu'il s'agit de parler de la scolarité des enfants gitans : échec manifeste, récurrent, et vécu comme tel de notre école, comme nous l'avons déjà vu.

Toutes les réponses scolaires peuvent être analysées comme une forme d'exclusion : exclusion des élèves avérée ou « structurelle », exclusion ressentie par « mise à l'écart » des principes fondamentaux de l'école.

## Exclusion avérée ou structurelle

Dans cette approche, les enfants gitans, vécus comme a-scolaires, vont être regroupés dans les classes de perfectionnement, les classes d'accueil à l'école primaire, dans les SEGPA ou des « classes faibles » (6<sup>e</sup> de consolidation, 4<sup>e</sup> aide et soutien...) au collège. Ils n'y vont certes pas parce qu'ils sont gitans, mais à cause de leur faible niveau scolaire et, le regroupement des habitations aidant, ils s'y retrouvent majoritaires. Ce phénomène est accentué par le *choix* que font les familles gitanes d'une école, primaire ou collège, propre à les accueillir. Il n'est pas rare, au moyen d'adresses douteuses, que des enfants viennent d'assez loin pour être scolarisés dans telle école, tel collège, telle SEGPA.

Les causes sont de deux ordres : un accueil jugé meilleur, plus respectueux ou plus tolérant (avec toute l'extension possible de ce terme...), et la peur de se retrouver isolés, trop peu nombreux dans un environnement ressenti hostile. Et cela joue encore à l'intérieur d'un établissement : une élève de 6<sup>e</sup>, de très bon niveau, n'est restée que trois semaines dans une classe hétérogène avant de demander son inscription dans la « 6<sup>e</sup> gitane ». Elle était malheureuse, elle pleurait et ne pouvait plus travailler dans une classe où elle était seule.

Cette concentration fait souvent fuir les autres élèves et ces classes, ces structures deviennent des ghettos, de plus en plus isolés dans l'établissement. L'exposition aux apprentissages n'y est plus une priorité, le maintien d'une discipline minimale absorbant l'essentiel de l'énergie.

L'absentéisme, déjà caractéristique de la pratique scolaire gitane, prend ici des proportions importantes. *Mais il semble convenir à tous :*

- aux familles qui n'ont plus à imposer une fréquentation régulière ;
- à l'école qui se débarrasse discrètement d'éléments perturbateurs : les enseignants sont soulagés, les autres familles rassurées...

Souvent, le même résultat est observé lorsque les élèves gitans sont dispersés dans des classes « normales » : la faiblesse de leurs acquis scolaires et la difficulté de notre système à individualiser l'enseignement condamnent ces élèves à perdre pied, à être les « derniers de la classe »... ; qu'ils n'y viennent plus n'étonnera personne.

L'école fait ici la part au feu. Elle ne cède, en apparence, sur aucun de ses principes. Tous sont invités à suivre la même scolarité et si une par-

tie des élèves s'en exclut, c'est qu'ils relèvent d'autres types de prise en charge. Une prise en charge « spécialisée » lit-on dans beaucoup d'appréciations, avec des éducateurs « formés ». À aucun moment n'apparaît une différence culturelle qui imposerait un autre type d'accueil tout en gardant les mêmes objectifs.

### **Exclusion ressentie par l'école**

L'école n'est certes pas restée inerte face à cette question. Dans toute l'académie des expériences existent : de l'École gitane, structure autonome, aux dispositifs relais, en passant par des classes expérimentales, des groupes de soutien... L'objectif n'est pas ici de les décrire (2) mais d'analyser l'attitude de l'institution envers ces pratiques.

Tous ceux qui ont initié de telles démarches ressentent les limites du modèle classique, « républicain et unifié ». Face à une difficulté insurmontable par les moyens traditionnels, face à une différence perçue comme radicale nous avons accepté de créer de nouvelles formes de scolarisation. Accepter. Le verbe est ici important, nous sommes dans l'adaptation, dans la réaction face aux problèmes. Et nous créons des dispositifs dérogatoires « puisqu'il le faut bien ». Mais nous savons que nous sortons du modèle, que l'objectif doit être le retour à une scolarité normale aussitôt que possible. Il est question ici, bien sûr, des dispositifs volontaristes, pensés pour offrir une alternative positive à ces élèves. Pour un peu, nous nous excuserions d'être contraints à de tels errements... Le trait est forcé, et ceux qui sont au contact ont souvent un autre discours. Mais les « décideurs », de tous niveaux...

Il s'agit là d'une autre forme d'exclusion, par la marginalité des structures, ou la marginalisation (par le système) des enseignants travaillant ainsi avec les élèves gitans.

Est-elle inévitable ? Il suffirait peut-être d'inverser le discours : ces expériences ne sont pas une réaction, une défense, face aux difficultés, mais la volonté d'inventer d'autres formes de scolarisation qui partent réellement des élèves tels qu'ils sont. Une façon d'utiliser les cultures différentes pour aller vers des objectifs communs. L'école suppose, pour y réussir, la possession d'une culture scolaire qui n'existe pas chez tous. Elle doit pour beaucoup se construire et ne peut l'être qu'en partant de la culture de l'élève. Et aujourd'hui, cela ne vaut pas que pour les élèves gitans.

Notre plus grande faiblesse dans ce domaine est, pour l'instant, d'être restés dans la réaction. Nous n'avons pas anticipé les questions liées à la scolarisation d'enfants gitans sédentarisés et déstabilisés, socialement et économiquement. Le pire serait peut-être de continuer à réagir en affectant des « moyens spécifiques » pour traiter un « problème spécifique ». Même si des modes adaptés de scolarisation sont nécessaires dans un premier temps, il convient de les organiser pour aller vers la mixité des publics, mixité des origines, des niveaux scolaires, des attentes.

Cela suppose au moins deux modifications profondes de notre approche de la « difficulté scolaire » :

– travailler en recherche-action associant les écoles, les familles, la hiérarchie de l'EN et aussi la recherche universitaire (comme cela se met en place à Perpignan). Il n'y a pas *une* solution, mais sûrement plusieurs qui tiennent compte de toutes les ressources locales, et particulièrement des personnes impliquées dans l'action. Reconnaître, accepter la différence des structures portées par des personnes différentes n'est pas dans nos habitudes. Il faudra évoluer ;

– accepter aussi, enfin, la différence des élèves pour adapter nos pratiques. La multiculturalité aujourd'hui se constate. Notre pratique d'assimilation ne suffit plus à intégrer l'ensemble des enfants qui nous sont confiés. Sans renoncer à notre objectif d'universalité, il est possible de reconnaître et d'utiliser les différences culturelles pour donner à chacun la possibilité d'apprendre, de se former, de trouver sa place dans la société. À partir d'une approche interculturelle qui permet d'échanger à partir des différences, pouvons-nous aller vers une éducation transculturelle qui reconnaisse à chacun la même possibilité d'accéder à l'universel grâce à sa propre culture ?

Clarisse DECROIX  
Hervé GIRAUDEAU

## NOTES

(1) PAIR (C.), *L'École devant la grande pauvreté*, Hachette, 1998.

(2) On pourra utilement se reporter pour cela à deux études :

- MAFPEN, *Les Gitans et l'école*, Montpellier, 1996.

- CASTILLO (R.), *La Scolarisation des enfants gitans*, Perpignan, 1998.