



## **La scolarisation des Roms en Europe : éléments de réflexion et analyse comparative**

Ce dossier vise à rendre compte de la situation scolaire des Roms en Europe. La partie introductive éclaire la terminologie employée, renvoie à une présentation historique, précise quelques éléments de l'organisation socioéconomique rom ainsi que les attentes de la communauté rom à l'égard de l'institution scolaire. La seconde partie traite plus explicitement des traits récurrents relatifs à leur scolarisation en Europe, notamment les pratiques ségrégationnistes dont ils sont l'objet, explicite leurs rapports à l'institution scolaire, rend compte des approches pédagogiques et des structures scolaires d'accueil pouvant faciliter leur intégration. La troisième partie porte spécifiquement sur la scolarisation des Roms en France (de la maternelle au collège). La dernière partie s'intéresse aux questions relatives à leur scolarisation dans différents pays européens et dévoile ainsi les politiques éducatives et les expériences qui en ont découlées.

[Introduction](#) | [La situation éducative des Roms en Europe](#) | [La scolarisation des Roms en France](#) | [Autres pays européens](#) | [Bibliographie](#)

**Avertissement au lecteur :** Sauf indication contraire, toutes les traductions comprises dans ce Dossier d'actualité ont été réalisées par le rédacteur.

### **Introduction**

#### **Terminologie**

Le terme « Rom » désigne certains groupes installés en Europe de l'Est et balkanique, mais il est également utilisé par les organisations romanes internationales (Union romane internationale, [Roma National Congress](#)), les leaders politiques et les intellectuels comme terme générique pour englober tous ceux que l'on désigne localement comme Manouches, Gitans, Tsiganes, Kalé, Sinti ou Rom (Rothéa, 2003, p. 13-14). Nous utiliserons également « rom » comme terme générique dans ce dossier pour en faciliter la lecture (diverses appellations étant utilisées selon les contextes nationaux).

Depuis le premier congrès mondial rom en 1971, les organisations internationales romanes revendiquent une nation sans État, sans limite géographique à sa souveraineté. Les Roms disposent d'un drapeau, d'un hymne ([Gel'em Gel'em](#)) et d'un parlement qui fédère et représente la plus grande partie des organisations romanes. Cette « nation sans territoire compact » correspond à des territoires multiples et variables, considérés comme propres, mais sans que cela donne lieu à l'exercice d'une souveraineté exclusive par l'ensemble des Roms. Les associations internationales romanes revendiquent la reconnaissance de ce « territoire non compact » auprès des instances européennes, certaines réclamant la création d'un statut de minorité européenne transnationale (Rothéa, 2003, p. 19-20).

Contrairement à certaines idées reçues, 90 % des Roms en Europe sont sédentaires (Courthiade, 1995, p. 18). Dans les pays européens où les nomades sont les plus nombreux, comme en France ou en Grande-Bretagne, deux tiers sont sédentaires et semi-sédentaires, ces derniers ne se déplaçant qu'à certaines périodes pour des raisons professionnelles, familiales ou religieuses (Rothéa, 2003, p. 15).

#### **Présentation historique**

Originaires du nord-ouest de l'Inde, les Tsiganes quittent cette région vers le Xe siècle. Leur langue dérive du sanskrit et c'est à partir des emprunts linguistiques lors de leurs migrations qu'il est possible de retracer leur itinéraire. Les Tsiganes se subdivisent en plusieurs groupes, ce qui favorise la multiplication des dialectes. À partir du XIVe siècle, certaines populations tsiganes s'installent en Roumanie, mais elles sont astreintes à l'esclavage, tandis que d'autres migrent vers la Serbie et la Croatie. Certaines arrivent en Europe occidentale vers le début du XVe siècle après avoir traversé les territoires de Slovaquie et de Bohême avec des lettres de protection. Les Manouches s'installent dans les pays germanophones, les Gitans dans la péninsule ibérique où ils sont l'objet d'une politique d'assimilation à partir de 1499. Ces groupes se retrouvent dans l'ensemble de l'Europe vers 1500 : ils commencent à se sédentariser temporairement aux périphéries des villes, mais ils demeurent avant tout des nomades. En France, le rejet de ces populations commence sous le règne de François 1<sup>er</sup> et devient plus fort sous celui de Louis XIV (Reyniers, 2003, p. 2-3). Il se généralise dans l'ensemble de l'Europe, ce qui contraint les Tsiganes à s'installer dans les régions frontalières les moins accessibles. En Europe occidentale, suite aux décisions politiques visant à les astreindre à la sédentarisation, ils passent d'un nomadisme économique lié à leurs professions à un nomadisme de fuite. Les Tsiganes d'Europe centrale vivent d'une économie itinérante, tandis que dans les Balkans, suite à la disparition de l'empire

byzantin, ils sont massivement assimilés et sédentarisés. Au XIX<sup>e</sup> siècle, de nouvelles migrations amènent des groupes roms originaires de Transylvanie et des Balkans en Europe occidentale. À partir de 1960, d'autres Roms provenant principalement de Yougoslavie les rejoignent. Suite à l'effondrement du bloc communiste qui donne lieu à de nombreux licenciements et à la déstructuration du système d'aide sociale ainsi qu'à des mouvements xénophobes et ultranationalistes, d'autres groupes roms sont contraints à la migration en Europe de l'Ouest. Ces différentes communautés roms rejoignent d'autres nomades, les Voyageurs, qui ont une origine européenne et dont une grande partie provient du pays rhénan ([Reyniers](#), 2002, p. 18).

## L'organisation sociale

### □ La famille

La structure de base de la société romane est la famille et plus exactement la cellule familiale élémentaire – qui est indépendante – et la réunion de celle-ci avec les autres cellules – lorsqu'il y a nécessité d'un regroupement, par exemple pour effectuer un travail commun nécessaire à la survie de tous. La solidarité familiale est le plus souvent totale : chaque individu en est tributaire et y participe. Cela implique une certaine subordination de chacun aux besoins de la famille (Rothéa, 2003, p. 20-21).

L'enfant est ainsi habitué dès son plus jeune âge à un rythme de vie où il peut facilement et rapidement satisfaire ses besoins tout en étant sensibilisé à ceux de ses proches : ainsi, ses aînés vont l'inciter à rendre service ou à partager ses biens par des gratifications ou des reproches. Cela va l'amener à solliciter autrui sans complexes et à répondre aux besoins de celui-ci spontanément et positivement. Ce système de dispositions tend à développer une personnalité qualifiée d'« optimisme oral » (Roheim, 1967, p. 93) caractérisée par une tendance à vivre au jour le jour, un sens poussé et non sélectif de l'hospitalité et des dépenses ostentatoires (Formoso, 1989, p. 240). Il apprend cependant à se conformer aux attentes du groupe et aux droits et obligations qui en résultent. Il sait comment se comporter avec des pairs ou des aînés et en fonction du genre. Vers 12-13 ans, les enfants roms participent plus activement aux activités économiques et sociales de leurs parents, sans qu'elles soient dissociées, l'éducation familiale se présentant comme globale. Ce sentiment de sécurité au sein de sa communauté est basé sur la tradition culturelle et la cohésion sociale. Cette éducation familiale ne le prédispose pas à devenir un gadjo : en fréquentant des jeunes gadjé, en faisant l'expérience des forces de l'ordre ou de la délinquance, il peut comparer les dangers du monde extérieur à sa situation privilégiée au sein de son groupe familial.

### □ Les rôles sociaux selon le genre

Les rôles socioéconomiques entre les genres sont différents et complémentaires. La femme tient un rôle économique important consistant à assurer la subsistance quotidienne de la famille (nourriture, vêtements) et à effectuer les démarches administratives auprès des organismes sociaux. Elle dispose pour cela d'une relative autonomie. Historiquement, alors que les hommes étaient pourchassés, emprisonnés et châtiés dans des contextes de rejet et de persécution, les femmes, souvent accompagnées d'enfants, étaient moins l'objet de violences. Elles disposent également d'un rôle éducatif fondamental puisqu'elles sont chargées de l'éducation des enfants en bas âge et de la fille jusqu'à son mariage généralement précoce (14-16 ans). Les femmes disposent d'une influence notable sur la survie du groupe et de ses traditions, ce qui peut les amener à être un facteur de changement. L'homme est à l'intérieur du groupe le chef de famille, détient l'autorité et un pouvoir de décision. À l'extérieur, il représente et défend le prestige de sa famille. Ses obligations sociales (maintien des liens sociaux, règlement d'affaires sociales) ou professionnelles (prospection, démarchage) l'amènent à être le plus souvent hors de chez lui. Généralement, l'argent qu'il ramène est utilisé pour des dépenses exceptionnelles ou de prestige, comme l'achat d'une voiture, l'organisation de fêtes ou de grands repas (Liégeois, 2007, p. 72).

Les jeunes femmes sont souvent très « protégées » vis-à-vis de l'extérieur par leur communauté. L'enjeu de la virginité des jeunes femmes est lié à l'identité collective du groupe. L'image de la femme dans la société rom lui impose une place centrale dans l'économie domestique et l'éducation des enfants. Ces représentations et les pratiques qui en résultent peuvent amener certaines d'entre elles à un sentiment de double marginalisation : en tant que gens du voyage et en tant que femmes à l'intérieur de leur groupe d'appartenance (Reyniers, 2002, p. 23). Lorsque les jeunes filles sont scolarisées, notamment au secondaire, certaines d'entre elles deviennent plus critiques quant à leurs rôles sociaux dans la communauté et notamment à l'intérieur de leur foyer. Certains parents craignent que la scolarisation, à l'instar des programmes télévisés, éloigne leur fille des aspirations qu'ils ont pour elle et la rende moins attrayante sur le plan matrimonial. Néanmoins, si une minorité d'entre elles questionnent la répartition des rôles à l'intérieur de leur foyer, elles ne remettent pas en cause leur mode de vie ([Levinson & Sparkes](#), 2006, p. 94-96).

### □ Les rapports sociaux à l'intérieur et à l'extérieur du groupe

À l'intérieur de la communauté, les échanges sont basés sur un système de dispositions permettant d'agir avec générosité et de solliciter sans scrupules. Ils relèvent de la réciprocité généralisée telle qu'elle est définie par M. Sahlins (1976, p. 247). Ce système est transposable dans divers domaines car il structure les comportements de l'enfant ou de l'adulte et donc les relations interpersonnelles qui, ainsi réactivées, conditionnent les conduites et les représentations parentales (Formoso, 1989, p. 242).

À l'extérieur, les rapports sont réduits, considérés comme une source d'inquiétude, vécus comme néfastes, ce qui renforce le caractère protecteur de la communauté et la violence ressentie dans les relations avec l'environnement étranger. Celle-ci est psychologique (peur, suspicion), sociale (opposition) et parfois physique (rejet, agressivité). Les rapports demeurent donc superficiels dans le cadre des activités professionnelles. Chaque groupe s'identifie à un espace singulier et plus précisément à un territoire qui est défini et utilisé selon les nécessités économiques ou les relations familiales. Ce territoire se présente comme un espace vécu de relations familiales et commerciales. C'est par exemple le cas de Gitans du Roussillon qui vont faire les vendanges en Allemagne, se rendre à des réunions familiales en Catalogne et revenir en France pour une foire. C'est donc chaque famille qui va construire son propre territoire et non pas s'enfermer dans un espace délimité cloisonnant ses activités. Ici, le territoire se présente sans limites ou frontières, dépend des besoins économiques et des relations sociales, et implique une libre circulation (Rothéa, 2003, p. 21).

Quand les rapports sociaux avec l'environnement deviennent plus réguliers et s'institutionnalisent, comme la fréquentation d'aires de stationnement aménagées ou lors d'une scolarisation prolongée, l'initiative échappe aux Roms. L'école est alors perçue comme un élément perturbateur à l'éducation familiale. Les parents qui l'ont fréquentée en gardent souvent un mau-

vais souvenir et hésitent alors à y envoyer leurs enfants, d'autant plus quand ils constatent qu'il y a peu de rapport entre la réussite scolaire et la réussite sociale ou économique. Ainsi, quand les enfants tsiganes ont intériorisé la crainte de l'étranger, ils développent une attitude d'opposition par rapport à l'institution scolaire. Leur éducation ne les prépare nullement à recevoir des ordres, à accepter des règles « arbitraires », à être séparés de leur fratrie pour des raisons d'âge, à accepter de limiter leurs initiatives et à refouler les sentiments qu'ils éprouvent. L'école va valoriser par ailleurs certaines aptitudes et attitudes pour lesquelles ils ne sont pas préparés, se baser sur des structures linguistiques qui leurs sont le plus souvent étrangères, voire les considérer comme des inadaptés mentaux. Pourtant, quand l'institution scolaire fait l'effort de s'adapter à ces publics-élèves singuliers, elle peut devenir un moyen d'ouverture sur le monde extérieur qui apparaît alors moins menaçant.

L'histoire des Roms et les pratiques ségrégationnistes et xénophobes dont ils sont encore l'objet dans certains pays européens corroborent cette méfiance à l'égard du monde extérieur à leur communauté. Cependant, les conflits peuvent aussi concerner les groupes roms. La cohésion sociale est une nécessité chez eux. Lorsque des conflits apparaissent entre différents groupes, notamment sur les zones d'exercice des métiers, des décisions communautaires peuvent être prises afin de les répartir. Devant l'absence d'une autorité supérieure commune pouvant imposer des directives, le consensus est recherché. Pour maintenir la cohésion sociale et le respect des règles communautaires, la résolution des différends entre groupes ou familles s'effectue dans le cadre d'une concertation communautaire, d'une assemblée et parfois dans certains groupes d'une cour de justice (*Kriss*). Celles-ci sont composées par des chefs de famille (hommes) qui ont pu acquérir une expérience et une légitimité dans leur communauté. Les décisions et les sanctions devant être acceptées par l'ensemble de la communauté (absence de police ou de mandat pour les faire appliquer), la recherche de consensus demeure une priorité. Cependant, quand une décision est prise, comme la réprobation générale, la réparation du dommage ou le bannissement, elles ne sont pas remises en question (Rothéa, 2003, p. 22-23).

### ❑ L'économie des gens du voyage

Généralement, dans la plupart des pays d'Europe occidentale, l'économie rom relève du nomadisme péripatétique, c'est-à-dire d'activités professionnelles (arts, artisanat, commerce) vécues sur le mode de déambulation familiale. Les Roms effectuent des métiers qui répondent généralement à une demande temporaire. Cette mobilité leur permet de se tenir à disposition de leurs clients ou de les solliciter périodiquement. Leur économie est définie par les besoins ponctuels d'une clientèle dispersée. Quand ils se spécialisent dans une activité précise, ils ont tendance alors à se sédentariser. Le plus souvent, les activités professionnelles sont exercées en famille et les plus lucratives sont recherchées. Les Roms peuvent être considérés comme des travailleurs indépendants puisqu'ils gardent une maîtrise de leur temps de travail. Le démarchage prospectif et la sollicitation directe du client s'inscrivent dans la continuation de l'éducation traditionnelle. Les Roms demeurent minoritaires par rapport aux gadjé et leurs métiers visent à répondre à des besoins très secondaires et de moins en moins pertinents dans une société de consommation : aiguisage des couteaux, confection de paniers en osier, rempaillage de chaises, déblaiement de ferrailles, etc. Cependant, ces activités rendent les Roms dépendant essentiellement des gadjé pour assurer leur subsistance, même si les contacts demeurent le plus souvent superficiels et anonymes. Alors que la réciprocité généralisée prévaut à l'intérieur de la communauté rom, c'est une relation dissymétrique qui s'instaure à l'extérieur, puisque le gadjo effectue généralement un don sans réelle contrepartie qui permettrait de rééquilibrer la relation. Par ailleurs, la perception que les gadjé ont des Roms étant généralement négative (ils sont souvent considérés à la fois ou séparément comme escrocs, parasites, fainéants ou voleurs) – contrairement aux relations positives à l'intérieur de la communauté rom – elle les amène à rejeter les requêtes des Roms, ce qui nécessite une capacité chez ces derniers à mettre en œuvre des discours et des savoir-faire susceptibles de contourner les résistances des gadjé dans le processus de transaction (Formoso, 1989, p. 242).

Face aux exigences de la société actuelle, la dimension économique des Roms demeure précaire et devient difficile. Certaines activités marginales ou informelles sont en perte de vitesse, d'autres nécessitent maintenant des diplômes et des qualifications reconnus, comme pour le métier de vendeur de voiture d'occasion. Certains d'entre eux, par des activités illégales ou criminelles, jettent l'opprobre sur l'ensemble de la communauté rom. Cependant, dans de nombreux pays, les sociétés sédentaires n'ont pas cherché à légitimer pour reconnaître leurs pratiques économiques, ce qui tend à les repousser dans une marginalité de fait (Reyniers, 2002, p. 21).

### Attentes de la communauté rom vis-à-vis de l'école

Dans la culture rom, l'enfant dispose d'une liberté importante et apprend d'une manière implicite en observant les autres et en participant à leurs activités. À l'âge de la puberté, les garçons sont intégrés aux activités professionnelles des adultes et ils considèrent qu'aider la famille est la priorité. Jusqu'à cet âge, les familles et les enfants roms ne sont généralement pas opposés à une scolarisation, celle-ci permettant d'acquérir des connaissances de base, notamment savoir lire et écrire. Cependant, l'intérêt pour ceux-ci est avant tout fonctionnel et répond aux nécessités de la vie communautaire. Cela commence par être capable de lire les panneaux pour s'orienter, les annonces dans la presse pour exercer un négoce, les prix et les étiquettes dans les magasins, les documents administratifs pour être informé. Celui qui sait lire ou écrire le fait pour toute la communauté, car celle-ci privilégie l'oralité. C'est également le cas des savoirs utiles et pratiques qui sont généralement déconsidérés ou peu reconnus à l'école. Même si la majorité des adultes demeurent analphabètes ou illettrés, l'écriture étant peu présente ou valorisée, ils sont conscients de la nécessité pour les jeunes d'apprendre à lire et à écrire, d'être scolarisés afin d'acquérir certains apprentissages indispensables. Le calcul et plus largement les mathématiques sont moins considérés par les Roms notamment parce les enfants apprennent à compter en dehors de l'école et disposent d'un lien fort avec l'argent très tôt dans leur vie, certains étant capables d'utiliser l'argent sans réellement savoir compter.

Les premières années de scolarisation des enfants roms sont difficiles du fait de la pauvreté, de l'exclusion et de la discrimination dont ils font l'objet, et c'est leur environnement familial et communautaire qui leur permet de se sentir protégé et de développer leur personnalité. Encore dans de nombreux pays européens, le système scolaire ne favorise pas une ouverture sur la diversité culturelle, tandis que les enseignants ne voient pas la culture rom de manière positive. Ainsi discriminés, les enfants roms ont des difficultés à développer des sentiments de valorisation de soi relatifs à leur culture et à leur identité (UNICEF, 2007, p. 45-46). Si certaines familles roms sont réticentes à envoyer leurs enfants à l'école, c'est devant la crainte de la disparition de leur identité culturelle, notamment quand celle-ci n'est pas reconnue et que l'institution scolaire vise à assimiler les élèves à une autre culture (FSG, 2006, p. 76-77).

Les stratégies mises en place par les Roms pour s'adapter aux différents environnements sociopolitiques apparaissent de moins en moins efficaces, ce qui rend difficile leur survie comme groupe culturel minoritaire. L'analphabétisme, comme

moyen de protection contre l'hégémonie des autres cultures véhiculée par l'institution scolaire, devient caduque mais aussi handicapant dans un environnement où l'écrit et son usage sont devenus une banalité indispensable. Par ailleurs, à une période où la réduction des coûts des services publics est recherchée, il s'avère que ceux d'une scolarisation adaptée demeurent moins élevés que ceux de l'assistanat social. La scolarisation représente un moyen d'être autonome pour les Roms qui, parfois par fierté, refusent de dépendre des services sociaux. Elle peut également leur permettre d'acquérir les outils pour s'adapter à un environnement changeant et les moyens de se défendre contre les pratiques assimilationnistes. La transformation des conditions d'existence et d'exercice des activités professionnelles des Roms stimule leur volonté de scolariser leurs enfants, mais dans une école adaptée favorisant l'intégration de ces derniers et non pas leur assimilation, leur marginalisation ou leur rejet.

Les mesures relatives à une éducation interculturelle et les pratiques qui en découlent permettent d'adapter la scolarisation aux enfants roms en s'appuyant sur leurs compétences et leurs expériences, tout en valorisant les éléments des différentes cultures en présence. Elles vont à la fois dans le sens d'un dépassement de l'image négative et stéréotypée que les autres groupes socioculturels se font de la communauté rom, mais aussi dans celui d'une lutte contre l'intolérance, le rejet, la stigmatisation et parfois la xénophobie dont ils sont les premiers à être victimes (Liégeois, 1997, p. 18-19).

Par ailleurs, une grande partie des Roms souhaite que l'école n'empiète pas sur les prérogatives éducatives de leur communauté. Contrairement à la plupart des sociétés environnantes, ils refusent que l'école aille au-delà des apprentissages scolaires, c'est-à-dire qu'elle prenne en charge les apprentissages sociaux et culturels. La communauté rom tient à assurer et à assumer l'éducation en tant que telle, mais accepte les apprentissages relevant de la scolarisation. Elle récuse donc pleinement la notion de « parents d'élèves » et privilégie celle de « parents d'enfants ».

## La situation éducative des Roms en Europe

Les Roms représentent une population européenne estimée entre 8 et 10 millions de personnes. Ils constituent la minorité ethnico-culturelle la plus nombreuse qui se caractérise par une grande diversité. Ils vivent principalement dans les pays d'Europe centrale et orientale : 2 millions en Roumanie ; 1 million en Bulgarie et ex-Yougoslavie ; 800.000 en Hongrie ; 500.000 en Slovaquie, Tchéquie, Russie, Turquie ; 1,5 millions se répartissent inégalement en Europe de l'Ouest dont 600.000 en Espagne et 450.000 en France. 95 % d'entre eux sont sédentarisés (Reyniers, 2003, p. 2).

La législation européenne relative à leur scolarisation a été initiée dans les années 1980, notamment avec la résolution sur l'éducation des enfants dont les parents n'ont pas de domicile fixe (UE, 1984), celle sur l'analphabétisme et l'enseignement des enfants dont les parents n'ont pas de domicile fixe (EU, 1989a) et celle sur la scolarisation des enfants de tziganes et de voyageurs (UE, 1989b). Une recommandation (UE, 2000) précise les mesures relatives à l'éducation des enfants roms à mettre en place dans l'ensemble des États membres.

L'accès à l'éducation des Roms demeure faible : deux enfants roms sur cinq ne fréquentent pas l'école primaire (un sur vingt pour le(s) groupe(s) majoritaire(s)), deux sur trois n'achèvent pas le primaire (un sur sept dans la population majoritaire). Un Rom sur quatre demeure illettré. Les filles sont davantage touchées : trois sur quatre ne terminent pas leur scolarisation primaire et une sur trois est illettrée (une sur vingt dans la population majoritaire). 38 % des Roms ne terminent pas l'enseignement primaire (4 % pour le groupe majoritaire), 33 % l'enseignement élémentaire. Ils ne sont que 8 % à achever l'enseignement secondaire (64 % pour le groupe majoritaire). Les enfants roms passent deux fois moins de temps à l'école que les autres (respectivement 4,5 et 10 années) (PNUD, 2006, p. 29-30).

Les élèves roms sont massivement l'objet de discriminations et de formes d'exclusion dans les écoles, mais ils commencent depuis quelques années à bénéficier dans certains États de la mise en place d'approches interculturelles en éducation en faveur des minorités et des immigrants (EUMC, 2006a, p. 5-6). Cependant, le niveau éducatif de la population rom en Europe demeure inférieur à celui de tout autre groupe socioculturel. Les adultes sont massivement analphabètes, à commencer par les femmes, ce qui pose de sérieux problèmes concernant l'accès à la formation professionnelle et ultérieurement à celui de l'emploi. Si leur scolarisation s'est progressivement généralisée et améliorée, les problèmes d'absentéisme subsistent, ainsi que des difficultés pour suivre certaines « routines » et pour obtenir des diplômes scolaires. La présence d'éléments sur l'histoire et la culture roms dans les manuels scolaires, dans les curricula et les pratiques enseignantes demeure limitée et parfois inexistante. Les relations entre les familles roms et l'école sont souvent difficiles ou n'ont pas lieu. Il apparaît que c'est durant la fin de la scolarité obligatoire, vers 12-16 ans, que la plupart des enfants roms encore scolarisés quittent définitivement l'école. Sans diplômes et devant l'absence d'alternatives éducatives leur permettant de se préparer à l'accès au marché du travail, ils se trouvent alors dans une situation critique (FSG, 2006, p. 5-6).

Par ailleurs, la paupérisation et la dégradation des conditions de santé chez les Roms ont des incidences sur la scolarisation de leurs enfants. Elles sont liées en partie aux pressions des autorités administratives et politiques pour les sédentariser, les assimiler et leur faire abandonner des activités économiques qui leur permettaient de rester dynamiques et flexibles dans des circonstances fluctuantes. Ainsi, les difficultés qu'ils rencontrent en matière de stationnement (pour les nomades) ou de logement (pour les sédentaires) tendent à accroître les problèmes de santé et ont des effets négatifs sur la scolarisation des enfants. La contradiction entre l'obligation scolaire et l'interdiction de stationner en témoigne pleinement. L'école apparaît comme un élément d'un environnement global perçu de manière coercitive par les Roms, une obligation de plus, un instrument d'assimilation forcée présentant le danger d'une déculturation, même si elle peut aussi former. En effet, si l'école permet d'apporter à chacun les instruments et les moyens de son autonomie au-delà de l'éducation familiale, la noblesse de ses objectifs tend à masquer le travail sournois de mise en conformité par assimilation auquel elle contribue (Liégeois, 2007, p. 173-174).

Un certain nombre d'États ont commencé à réagir en adoptant des mesures favorisant l'égalité des chances, comme l'octroi de bourses d'études aux élèves roms dans le secondaire et à l'université. C'est le cas du Portugal où des médiateurs culturels roms ont été formés afin d'assurer une présence dans les écoles recevant des enfants roms et de favoriser les rapports entre les familles et l'école en renforçant le dialogue interculturel. Des cours de « diversification » ont également été organisés afin de permettre aux élèves roms de terminer l'enseignement primaire ou d'achever leurs études. Ces mesures ont eu pour conséquence une diminution de la déscolarisation et une amélioration des résultats scolaires (FSG, 2006, p. 36-37).

## Pratiques ségrégationnistes

Dans le contexte des politiques d'assimilation, l'intégration par le handicap a été – et continue à être dans une moindre mesure – dans des proportions variables selon les pays, une tendance forte de l'institution scolaire à l'égard des Roms, notamment ceux dont la langue maternelle n'est pas la langue de l'école, dont le comportement est considéré comme atypique pour une classe ordinaire, dont les âges ne correspondent pas à ceux des autres enfants. Ces enfants, considérés comme des « handicapés sociaux » sont orientés comme des « retardés » mentaux ou physiques, s'appuyant sur les résultats de tests totalement inadaptés à ces élèves. Il arrive que les parents roms acceptent l'arbitraire de ces décisions en pensant que leurs enfants seront davantage protégés dans ces structures. Cependant, leurs progrès dans ces classes se trouvent de fait limités et le niveau ou le diplôme qu'ils peuvent parfois obtenir ne leur permet pas d'accéder à un apprentissage et encore moins à un emploi. Dans de nombreux États européens – à l'Ouest comme à l'Est – les proportions des enfants roms envoyés dans ces classes sont bien supérieures à celle des autres enfants et atteignent parfois 80 % des enfants roms scolarisés. Contrairement aux classes spécialisées qui sont adaptées à ces élèves, la scolarisation des élèves roms dans les classes spéciales durant plusieurs décennies a favorisé l'absence de résultats scolaires, leur stigmatisation, la culpabilisation des parents, l'image négative des enseignants, des autres élèves et des parents de ces derniers vis-à-vis d'eux. L'intégration erronée et abusive de ces enfants dans les filières banalisées d'un enseignement spécialisé est un effet pervers important des structures scolaires communes (Liégeois, 2007, p. 180-181).

Dans les années 2000, la ségrégation systématique des élèves roms dans les politiques éducatives des pays de l'Union européenne tend à disparaître. Des pratiques ségrégationnistes perdurent néanmoins, le plus souvent de manière indirecte, résultant des politiques locales des chefs d'établissement, des pratiques enseignantes et de la ségrégation résidentielle. Les enfants roms peuvent être placés ensemble dans une partie de la classe, ou être amenés à suivre un curriculum allégé dans une autre salle qui leur est réservée. En percevant des besoins différents chez ces élèves ou en considérant qu'ils ont des difficultés d'apprentissage ou qu'ils présentent des problèmes de comportement, les autorités éducatives ou les établissements peuvent décider de leur ségrégation, allant jusqu'à les placer dans des « écoles spéciales » pour handicapés mentaux. Certains États comme la Hongrie, la République Tchèque, la Slovaquie, la Bulgarie et la Roumanie sont concernés. Cependant, des mesures commencent à être prises pour examiner les procédures de test et de placement en prenant davantage en considération les normes, les pratiques et les valeurs culturelles des enfants roms (EUMC, 2006a, p. 7-8). En effet, suite aux témoignages recueillis par des organisations humanitaires sur ces « écoles spéciales », l'Union européenne a incité les pays concernés à mettre leur législation en conformité avec les lois internationales relatives aux droits de l'Homme et de mettre en place des mesures spécifiques permettant d'aboutir à des résultats mesurables en matière de déségrégation (ERRC, 2007, p. 8-9). Cependant, quand des mesures de déségrégation sont appliquées en cherchant à rendre les classes hétérogènes, elles peuvent entraîner des réactions négatives chez les parents non-roms qui vont chercher à scolariser leurs enfants dans des établissements éloignés des communautés roms ou présentant des critères d'inscription exigeants ou des frais de scolarité importants. Ces pratiques ont été constatées dans plusieurs pays : Hongrie, Slovaquie, République Tchèque, Chypre et Espagne (EUMC, 2006a, p. 9).

## Le rapport à l'institution scolaire

Les rapports des gens du voyage à l'école s'inscrivent avant tout dans un contexte global relatif à l'accueil qui leur est réservé par les institutions politiques et leurs représentants. En effet, à chaque nouveau stationnement, les familles doivent chercher une école, inscrire leurs enfants et les faire admettre, résoudre les questions de déplacement et de frais de restauration, ce qui implique de nombreuses contraintes temporelles et spatiales (horaires réguliers, organisation du temps par journée et semaine), généralement peu compatibles avec les activités socioprofessionnelles des adultes. Une fois scolarisés, les enfants roms continuent durant les vacances scolaires à partager la vie des adultes qui restent maîtres de leur emploi du temps et de ses rythmes, leur offrent un apprentissage de la « vraie vie » en assurant le nécessaire, en profitant des occasions, en nouant des alliances ou en répondant à l'urgence des situations. Au collège, vers 12-13 ans, il devient difficile pour ces enfants de continuer à accepter des apprentissages parfois considérés comme ennuyeux ou futiles par rapport à ceux qu'ils vivent avec leurs parents (Chartier & Cotonnec, 1989, p. 264-265).

Assez souvent, les Roms se montrent réservés à l'égard de l'école et pensent qu'elle n'est pas indispensable pour réussir socialement et économiquement, trouver de nouveaux métiers, se former. Ils la considèrent comme une institution des gadgets, et si l'école primaire est acceptée puisqu'elle permet d'accéder par l'écriture à l'univers administratif et aux questions de citoyenneté, c'est encore loin d'être le cas pour la scolarisation secondaire. Pendant longtemps, l'analphabétisme a été considéré par les Roms comme un moyen de protection et d'indépendance.

Les valeurs et les orientations politiques de l'école, des enseignants, des institutions et celles des familles roms, notamment nomades, sont différentes. Lorsque ces dernières acceptent la scolarisation, elles adhèrent souvent très partiellement à ses valeurs, tandis que les activités familiales, sociales et l'itinérance la rendent instable et précaire. Par ailleurs, traditionnellement, les parents ne se séparent pas de leurs enfants pour mener leurs activités et préfèrent qu'ils soient avec eux pour apprendre empiriquement, ce qui leur permettra de vivre ou tout du moins de survivre. D'autres facteurs peuvent également intervenir dans le choix du refus de l'école : sa proximité avec l'aire de stationnement, l'accueil des enfants roms par l'enseignant (selon qu'il soit connu ou non), les autres élèves (parfois leurs parents) et l'administration.

Les familles sédentaires ont quant à elles, pour la grande majorité, accepté la scolarisation de leurs enfants, du fait notamment de la stabilité de leur habitat, de leurs professions et assez souvent de leur propre expérience scolaire (Chartier & Cotonnec, 1989, p. 264). Cependant, comme pour les familles nomades, l'adhésion à un projet de scolarisation dépend de l'histoire du groupe familial et du contexte politique local du moment. Tant que des conflits ou des animosités subsistent entre Roms et non-roms, le rapport à l'école chez les parents ou les enfants roms risque d'être déterminé par ces relations négatives. L'assurance de bonnes conditions de scolarisation des enfants roms apparaît être un préalable indispensable à la qualité de celle-ci. Ainsi, quand elle n'est pas vécue sous la forme d'une coercition, davantage d'enfants sont scolarisés et plus durablement. Dans les pays présentant des difficultés sociopolitiques ou durant les périodes de difficultés économiques, les Roms deviennent assez régulièrement des boucs émissaires, ce qui a pour effet de renforcer leur exclusion et leur situation d'insécurité permanente. Des pratiques scolaires en émanent, allant de la relégation à l'exclusion, en passant par la discrimination et la xénophobie. Elles concernent l'administration quand elle les considère comme des handicapés mentaux, les refuse dans certaines écoles ou n'accepte pas de les amener à l'école par le biais de cars de ramassage scolaire, mais également les enseignants quand ils les dissocient des autres élèves en les plaçant au fond de leur classe et leurs camarades de classe quand ces derniers reproduisent les attitudes racistes ou xénophobes de leur entourage (Liégeois, 2007, p. 172).

Les transformations des conditions d'existence des Roms itinérants, notamment sur le plan socioéconomique, nécessitent désormais un passage plus durable à l'école, ne serait-ce pour obtenir certains niveaux ou diplômes pour exercer leurs métiers dans un cadre légal, qu'il s'agisse des forains, des commerciaux ou des artisans. La maîtrise de l'écriture devient nécessaire, y compris pour les métiers traditionnels, ne serait-ce afin d'établir une gestion écrite de leur exercice. Dans certains pays de l'Europe de l'Est qui ont été marqués par le communisme, les Roms ont difficilement pu préserver leur dynamisme adaptatif en matière d'activités professionnelles, tandis que l'absence de scolarisation et de formation chez eux a renforcé leur exclusion, y compris économique : ils demeurent les derniers à être employés et les premiers à se faire licencier. La question qui se pose maintenant avec l'acceptation de la scolarisation pour une meilleure adaptation à l'environnement social, politique et surtout économique, est celle de la perte des racines et de la culture roms sans pouvoir se rattacher à autre chose (Liégeois, 2007, p. 176).

En effet, l'éloignement de la culture scolaire par rapport à celle des Roms tend à susciter des inquiétudes si ce ne n'est des oppositions. Ainsi, alors que l'école mise sur la durée pour organiser ses projets d'apprentissage et d'enseignement, les Roms itinérants s'inscrivent dans une discontinuité des séjours en un même lieu. Avec des modalités de fonctionnement différentes selon les écoles et notamment une mise en œuvre singulière des objectifs nationaux selon les projets d'établissement (dans certains pays européens), il apparaît difficile pour les petits voyageurs de suivre une progression logique des enseignements dans les différentes écoles qu'ils fréquentent successivement (Maccario, 2002, p. 6).

### □ Approches pédagogiques

Chez l'enfant rom qui est scolarisé, la superposition des codes et des registres culturels et scolaires crée des antagonismes ou des différences qui nécessitent des approches pédagogiques fondées sur la reconnaissance, la compréhension, le respect, ainsi qu'une souplesse de fonctionnement. Quelles que soient leurs origines, les caractéristiques culturelles des élèves peuvent devenir l'une des composantes de la dynamique scolaire en servant de fondement à la pédagogie.

Dans la plupart des pays européens, les enfants roms sont bilingues (langue maternelle et langue officielle du pays) et souvent trilingues ou quadrilingues (langues des pays voisins). Cependant, cette ouverture et ces compétences linguistiques sont généralement considérées comme des handicaps dans l'institution scolaire. Le statut de la langue romani demeure en effet très faible dans la plupart des pays. Historiquement, le fait de parler le romani a été condamné par de nombreux États aux XVI et XVII siècles et suivi par des expulsions ou des tortures, comme ce fut le cas en Hongrie – où la reine Marie Thérèse les obligea à changer de nom – en Espagne ou en Finlande où leur langue était coupée lorsqu'ils étaient pris à parler le romani. Durant le XX<sup>e</sup> siècle, dans un certain nombre de pays sous domination soviétique, comme la Bulgarie, l'emploi de cette langue dans les endroits publics était interdit. Les noms roms (mais aussi à connotation musulmane) ont été changés et les stigmatisations – y compris à l'intérieur de l'école – les ont conduit à éprouver de la honte d'appartenir à une minorité et d'employer leur langue maternelle (Kyuchukov, 2000, p. 273-274). Dans les années 1990, les problèmes n'ont pas été résolus et se sont aggravés avec l'apparition du chômage, favorisant leur paupérisation. Répondant rarement aux attentes disciplinaires et socioculturelles des enseignants du fait de leur éducation traditionnelle, les élèves roms sont souvent relégués au fond des classes ou envoyés dans des écoles spécialisées pour enfants handicapés ou retardés physiquement ou mentalement. Les familles roms disposant encore moins de ressources économiques qu'avant l'effondrement du bloc communiste (où tout le monde disposait d'un travail), leurs enfants ne fréquentent pas le préscolaire (généralement payant) et se rendent à l'école sans fournitures, avec des vêtements souvent usés et une hygiène considérée comme insuffisante, ce qui favorise encore plus leur discrimination, à commencer chez leurs camarades qui, à l'instar des enseignants, évitent de leur adresser la parole. Pour les enfants roms, la vie scolaire apparaît souvent ennuyeuse et les activités proposées inintéressantes. Les enseignants ignorent généralement que ces enfants disposent d'une connaissance sur la vie bien plus développée que celle des autres élèves et que leurs intérêts sont avant tout reliés à la vie quotidienne (Kyuchukov, 2000, p. 274-275).

À la fin des années 1990 et au début des années 2000, l'enseignement du romani et de la culture rom commence à être présent dans les curricula de certaines écoles en Europe, souvent suite aux initiatives des ONG, des organismes de défense des droits de l'Homme et des institutions européennes (à commencer par le Conseil de l'Europe). Par ailleurs, la plupart des pays concernés ont ratifié la convention de 1989 des Nations Unies qui stipule le droit de chaque enfant à recevoir un enseignement dans sa langue maternelle avec obligation pour l'État concerné de fournir une aide afin de le rendre possible. Des manuels en langue romani et des cours pour les enseignants sont conçus pour favoriser l'intégration des enfants roms dans l'institution scolaire. Cependant, il s'avère que ces enseignements sont dispensés dans des écoles et des classes isolées, favorisant une ghettoïsation encore plus manifeste de ces enfants, tandis que la plupart des autres élèves continuent à ignorer la langue, la culture ou l'histoire des Roms, celles-ci n'étant pas présentes dans les curricula ou les manuels scolaires. Des recherches portant sur différents pays d'Europe de l'Est dont la Bulgarie (Kyuchukov, 2000, p. 276-278) ont montré que c'est le manque de connaissances sur la manière d'organiser l'enseignement bilingue des enfants roms qui a produit des résultats négatifs (officiellement, les raisons invoquées étaient que les enfants ne voulaient pas apprendre la langue et la culture roms). C'est la langue officielle et non la langue maternelle qui a été utilisée comme point de départ à cette éducation bilingue, alors que les résultats scientifiques ont montré que la maîtrise d'une langue seconde dépendait du niveau de développement de la langue maternelle. Certains enseignants et parents d'élèves (par exemple en Bulgarie) ont protesté contre la présence du romani dans les curricula en demandant à ce que chaque élève passe par les mêmes curricula. Il apparaît néanmoins que les méthodes interactives combinant l'art, les jeux de langue, la musique et le théâtre sont plus efficaces pour les apprentissages des enfants roms. Selon Kyuchukov (2000, p. 277-278), il est préférable d'intégrer les enfants roms dans les écoles traditionnelles et de fermer les écoles spéciales ou les classes séparées, d'utiliser les méthodes interactives avec l'utilisation du romani en première langue puis la langue officielle, avec des enseignants bilingues formés sociologiquement afin de dépasser leurs préjugés et leurs représentations négatives sur les Roms. L'idée est aussi de rapprocher l'enseignement des valeurs communautaires roms en proposant aux parents roms de participer, en favorisant le recrutement d'enseignants roms bilingues. L'absence de personnels et d'enseignants roms dans les systèmes éducatifs contribue à marginaliser les élèves roms et à accroître les conflits. La présence de médiateurs ou d'assistants scolaires roms dans des classes désagrégées favorise la réussite scolaire des enfants roms, notamment quand il existe une volonté d'intégrer des qualifications et des valeurs de la communauté rom dans les curricula et que cette intégration est effectuée en coopération avec celle-ci. Ce travail de l'établissement scolaire en direction des familles roms permet également de les sensibiliser afin qu'elles soient rassurées quant à la sécurité de leurs enfants à l'école et à la bienveillance du personnel scolaire à leur égard. Par la connaissance réciproque, il favorise aussi une lutte contre les préjugés, les stéréotypes et les attitudes et pratiques racistes ou xénophobes au sein de l'école (Kalwant Bhopal, 2004, p. 60-62).

## □ La formation des enseignants

La formation à la langue, la culture et l'histoire roms des enseignants qui reçoivent dans leur classe des enfants roms apparaît essentielle pour leur donner les moyens, non pas d'enseigner les valeurs roms, mais de disposer de connaissances sur la culture rom afin de la valoriser sur le plan pédagogique. En utilisant ces données historiques et culturelles dans une classe pluriculturelle, l'idée est de favoriser une représentation différenciée visant à enrichir les cultures et à amener chaque élève à une réappropriation d'éléments de son identité tout en la situant par rapport aux autres. Souvent, comme le romani n'est pas territorialisé, sa reconnaissance et son utilisation à l'école se voient refusées. Si certains États ont commencé à produire des manuels scolaires et plus largement un matériel pédagogique fondé sur la culture, l'histoire et la langue roms, c'est également le cas au niveau des institutions européennes qui ont joué un rôle moteur pour amener les pays membres à accepter que leurs écoles puissent accepter et s'ouvrir à l'usage de la culture rom (les Roms étant considérés comme minorité nationale). Cependant, la question de la standardisation du romani du fait de la dialectisation se pose toujours, puisqu'elle ne concernerait que certains groupes linguistiquement homogènes issus de différents pays, et qu'il faudrait penser à d'autres dispositions pour les groupes régionaux ou plus localisés. Par ailleurs, l'enseignement à distance sur l'histoire, la culture et la langue roms est particulièrement adapté aux communautés dispersées. C'est également le cas de la mise en place de parcours de formation visant à spécialiser les enseignants et médiateurs scolaires roms, l'idée étant de leur proposer des modules de formation capitalisables sous forme de crédits dans différents établissements de formation incluant l'enseignement à distance. Dans certains pays, ces formations à distance sont également utilisées pour former un personnel d'assistants roms dispensant un enseignement en romani ou pour aider les enseignants du préscolaire à mieux comprendre et à sécuriser les enfants roms, mais aussi pour les animateurs et les répétiteurs qui favorisent leur intégration au monde scolaire. La formation et l'emploi de ce personnel d'accompagnement sont déjà présents dans plusieurs États, tandis que les programmes européens en ont fait une priorité. L'approche pédagogique préconisée est d'amener les enseignants à pouvoir accueillir la diversité des élèves en essayant de faire correspondre leurs pratiques scolaires et leurs supports pédagogiques aux comportements des enfants. Au-delà de l'objectif de faire acquérir à l'enfant les apprentissages fondamentaux utiles à son adaptation à l'environnement et à son épanouissement, les contenus scolaires demeurent ouverts et mobilisables en fonction de leur adéquation aux comportements de l'enfant. La formation des enseignants doit ainsi répondre à deux biais : celui de l'ethnocentrisme, découlant de l'ignorance, et celui du folklorisme qui peut, par des connaissances superficielles, les amener à figer les Roms dans des stéréotypes socioculturels sans prise en compte de la diversité et des dynamiques internes (Liégeois, 2007, p. 192-194).

## □ Vers une éducation interculturelle ?

Si l'école participe à l'acculturation des enfants en influençant leur processus éducatif global, notamment quand ils sont issus d'une minorité, elle leur donne également les moyens de s'adapter à (aux) société(s) dans laquelle (lesquelles) ils vivent. Néanmoins ce processus d'acculturation se développe assez souvent dans le sens d'une déculturation en s'opposant – au lieu de compléter – l'éducation familiale ou communautaire. Quand ces deux types d'éducation se développent simultanément, cela entraîne une juxtaposition d'expériences et de connaissances difficiles à vivre pour l'enfant, ainsi que des contradictions favorisant le rejet de l'école par la famille ou la déculturation de l'enfant (perte de ses racines culturelles). L'identité de l'enfant devient alors à l'école source de conflit. Pour répondre à cette catégorisation ethnocentrique, les solutions préconisées visent à passer à un pluralisme pédagogique, à ouvrir l'école à la participation des parents roms, à prendre en considération l'ensemble de la situation au lieu de se limiter au structurel ou aux aspects didactiques, et donc développer une politique interculturelle globale avec des approches pédagogiques qui en relèvent (Liégeois, 2007, p. 194). Celles-ci visent à l'enrichissement des élèves par une compréhension mutuelle par le biais d'apprentissages basés sur les arrières-plans culturels de chacun. Cette éducation interculturelle, développée auprès d'une communauté transnationale sans État de référence ou d'origine mais présente dans tous les États européens, est devenue une source de réflexion pour le [Conseil de l'Europe](#) et l'Union européenne. Les Roms représentent en effet la minorité la plus importante sur le plan quantitatif (8 à 10 millions) en Europe (Fourcher, 1994), ont été l'objet de discriminations partagées au sein des différents États et la dernière minorité à avoir été prise en compte. L'Europe est caractérisée par une multiculturalité, des minorités, un développement de la mobilité nécessitant la mise en place de nouveaux espaces juridiques, socioculturels, migratoires où le processus d'intégration européenne dépasse celui des intégrations nationales. Il semblerait que les Roms fassent figures de pionniers dans cette Europe qui se dessine.

## Classes spécialisées et classes banalisées : vers une complémentarité des structures d'accueil ?

Les expériences concernant la scolarisation des enfants roms sont multiples et se différencient selon les structures d'accueil et les méthodes pédagogiques utilisées. Assez souvent, les classes spécialisées (recevant uniquement des enfants roms, à distinguer des classes spéciales pour handicapés) et les classes banalisées (où il y a une hétérogénéité d'élèves) sont mises en opposition, les dernières étant généralement mieux considérées au nom du principe égalitaire de l'école commune pour tous les enfants. Cependant, les politiques et les actions de déségrégation peuvent favoriser une normalisation des structures participant à l'adaptation, mais aussi des projets trop généraux et monolithiques dont l'idéalisme se heurte aux difficultés de mise en œuvre.

L'un des points forts des classes spécialisées est de favoriser un contact étroit avec les familles, mais quand cette concertation est limitée ou inexistante, elle promeut l'effet contraire à celui escompté : le rejet de l'école par les parents. Quand les administrations mettent en place des structures spécialisées adaptées au contexte, ce n'est pas toujours le cas sur le plan fonctionnel puisqu'elles demandent aux enseignants d'y exercer comme dans une classe ordinaire, rendant ainsi leur travail difficile et inapproprié. Devant cette absence de souplesse institutionnelle, c'est davantage la motivation et l'engagement des enseignants qui rendent ces classes attractives et favorisent la réussite des élèves, que l'existence même de ces structures. L'expérience irremplaçable de ces derniers pourrait être mise à profit dans les autres structures. L'existence de ces classes a permis à de nombreux enfants roms d'accéder à la scolarisation et à leurs parents d'être familiarisés avec cette institution. Mais du fait de leur spécialisation, elles ont été soumises à la critique, en étant notamment accusées de favoriser une ghettoïsation ou la promotion d'une culture illusoire, mais aussi d'être des lieux où rien ne se fait.

Dans les classes banalisées, il est apparu nécessaire de mettre en place des moyens de soutien, de créer du matériel pédagogique adapté, de dispenser des formations complémentaires aux enseignants, d'employer des assistants scolaires ou des médiateurs roms, de favoriser les contacts avec les familles. Ces classes fonctionnent de manière moins isolée que les classes spécialisées et sont davantage intégrées aux systèmes scolaires nationaux (Liégeois, 2007, p. 176-179).

Trois modes de fonctionnement des classes spécialisées se retrouvent dans différents pays européens : la classe « ghetto », la classe « étape » où l'élève effectue un séjour avant de rejoindre une classe normalisée et la classe à temps partiel où certains enseignements sont dispensés avec les élèves non-roms. La « classe ghetto » ou « classe rom » est remise en cause du fait qu'elle ne prépare pas les enfants roms à des échanges avec les autres enfants, reportant ainsi les conflits à l'extérieur de l'école, souvent sous forme violente. Il apparaît que les enseignants qui y exercent sont marginalisés par leurs propres collègues. Ce sont les deux autres types de classe et parfois un mélange des deux qui sont promus actuellement dans le sens de l'intégration des enfants roms.

La diversité des structures d'accueil pour les élèves roms permet de répondre aux différents souhaits des parents, mais demeure insuffisante en terme de polyvalence pour s'adapter à cette variété. C'est davantage par leur complémentarité (passage d'une structure à l'autre ou utilisation simultanée de plusieurs) et par leur souplesse d'utilisation qu'elles deviennent avantageuses. Cette complémentarité permet d'éviter une spécialisation à outrance qui tend à stigmatiser les enfants dans les classes spécialisées, mais aussi leur ségrégation, à commencer par le rejet, et la normalisation à travers le refus des différences et la rigidité dans les classes banalisées (Liégeois, 2007, p. 179-184).

## La scolarisation des Roms en France

En France, la population rom (nous employons ici « rom » comme terme générique) est estimée à 450.000 personnes dont un tiers est nomade, un tiers semi-nomade et un tiers sédentaire. Le peuplement contemporain des Roms découle de la période post-révolutionnaire (avant la Révolution française, les Tsiganes étaient le plus souvent soumis à des mesures d'assimilation forcée) durant laquelle ils peuvent repartir sur les routes. Après s'être cachés dans les Vosges, les Manouches vont se répartir dans l'ensemble du pays. C'est aussi le cas des Gitans qui s'étaient réfugiés dans les Pyrénées. Les Yénishes, paysans paupérisés originaires de Suisse, de Rhénanie et d'Alsace-Lorraine, vont migrer massivement sur l'ensemble du territoire et devenir voyageurs, tout en contractant des alliances matrimoniales avec les autres communautés tsiganes. Les premiers migrants roms de l'Europe centrale et orientale arrivent en France peu avant la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale (Williams, 2001). Ce mouvement devient plus important à partir des années 1960 et se renouvelle dans les années 1990 suite à l'effondrement des régimes communistes en Europe de l'Est (Reyniers, 2003, p. 2-3). Même si les Roms ou les Tsiganes se retrouvent dans l'ensemble du territoire, une grande partie d'entre eux demeure à proximité des grandes villes et dans les régions frontalières. Durant la période estivale, les Voyageurs se déplacent dans les régions plus rurales et touristiques où ils retrouvent une partie de leur clientèle. La majorité des Roms vivent dans la précarité et sont généralement peu scolarisés, notamment ceux qui vivent en France depuis longtemps. Les Roms provenant des pays de l'Est depuis 1960 le sont généralement davantage (Reyniers, 2003, p. 19).

Les problèmes de ségrégation à l'école persistent en France, notamment à l'égard des enfants roms non-sédentaires, puisqu'il arrive que les autorités refusent de les inscrire du fait de la situation illégale de leurs parents, généralement en matière de stationnement (EUMC, 2006b, p. 28-29). Ce sont actuellement deux circulaires (MEN, 2002a & b) qui organisent les mesures d'accueil et de scolarisation des enfants du voyage. L'objectif demeure la scolarisation dans des classes ordinaires, même si des mesures transitoires peuvent être aménagées :

*« L'intégration directe dans les classes ordinaires de l'école maternelle, de l'école élémentaire de quartier ou du collège, proche du lieu de stationnement se développe. Elle reste le but à atteindre, même lorsque la scolarisation nécessite temporairement des structures aménagées. Dans certains cas, il peut être pertinent de mettre en place un projet individualisé de scolarisation dans le cadre de structures pédagogiques aménagées parfois en partenariat avec les associations, mais il convient qu'il soit négocié avec les élèves, les parents, les enseignants et l'équipe éducative. Ces modalités de scolarisation ne sauraient être que des mesures transitoires, elles doivent avoir pour objectif de favoriser le passage dans le cursus scolaire normal le plus rapidement possible » (MEN, 2001).*

## Politiques et pratiques pédagogiques

Les pratiques enseignantes diffèrent sensiblement d'un établissement à l'autre, d'une classe à l'autre. Certains vont préconiser une pédagogie différenciée, adaptée à chaque enfant, basée sur une prise en compte du vécu de l'élève et une valorisation de ce qu'il est. L'idée est de l'amener à parler, à partager son vécu avec les autres, qu'il se sente valorisé et reconnu, afin qu'il ait envie de revenir à l'école et puisse assumer les difficultés liées à tout apprentissage (Cannizzo, 1996, p. 32). En effet, l'école ne représente généralement pour les Roms qu'un élément secondaire de l'éducation, d'autant plus que la maîtrise de la lecture et de l'écriture n'est pas considérée comme un critère de réussite sociale pour leur communauté. Le monde dans lequel ils évoluent relève principalement de l'oralité, à commencer par la transmission de la culture et des savoirs, tandis que l'usage de l'écrit n'est pas un outil de la vie quotidienne. L'insertion scolaire est souvent difficile en raison du mode de vie rom comme le voyage, la vie communautaire et l'activité économique. Le nombre de collégiens roms demeure faible tandis que celui des étudiants est quasi nul. En France, les inscriptions des enfants roms sont de 66,7 % à l'école maternelle, 81,8 % à l'école primaire et 78,8 % au collège, mais l'absentéisme et la déscolarisation sont fréquents, notamment au collège (FSG, 2006, p. 18-19).

### □ L'école maternelle

L'entrée à l'école maternelle d'enfants roms est difficile car elle implique une séparation avec le milieu familial, un éclatement de la fratrie lorsque les enfants sont répartis dans différentes classes. Cette immersion dans le « monde extérieur », inconnu jusqu'à lors, est encore évitée par de nombreuses familles roms, celles-ci considérant que leurs enfants sont encore trop fragiles pour l'affronter et qu'il est préférable de ne pas confier des enfants de moins de sept ans à des gadjé (FSG, 2006, p. 19).

Afin de répondre à ces inquiétudes, certaines écoles maternelles recevant plus spécifiquement des enfants roms leur offrent une possibilité de scolarisation modulable, à temps partiel avec des parcours différenciés, l'objectif étant à terme une fréquentation complète et régulière. Cela permet de préparer les mères roms à se séparer progressivement de leurs enfants. D'autres structures ouvertes existent, comme les camions itinérants « halte-jeu » qui se rendent sur les lieux de stationnement des familles, les enseignants ayant pour objectif de sensibiliser les parents et les enfants à l'école. Certaines écoles peuvent être aménagées sur les terrains de stationnement : l'enseignant essaie également de sensibiliser les familles à l'intérêt de l'école, de les mettre progressivement en confiance, d'explicitier le rôle et le fonctionnement de l'école, de son



personnel et des différents services proposés comme la restauration ou le transport (MEN, 2001). Ces actions de sensibilisation et la variété des écoles, des structures passerelles et des ateliers pédagogiques ont permis d'aboutir à une augmentation de la fréquentation des enfants roms à l'école maternelle (Chalumeau & Gualdaroni, 1995).

### ❑ L'école primaire

La scolarisation élémentaire chez les Roms répond à une demande forte, notamment en ce qui concerne les apprentissages premiers, comme la lecture et l'écriture, qui permettent par leur fonctionnalité de répondre aux besoins de la communauté. Néanmoins, il arrive que des enfants refusent d'être scolarisés ou n'en voient pas l'intérêt, orientation qui reçoit encore assez souvent l'approbation des parents. La plupart des enfants roms sont accueillis selon leur âge dans les classes ordinaires des écoles de quartier. Ils peuvent bénéficier temporairement de cours de soutien hebdomadaires en français ou en mathématiques dispensés par un enseignant formé à cet effet. Il existe par ailleurs des classes spécifiques pour enfants du voyage qui sont organisées dans les écoles de quartier, avec l'objectif de les remettre à niveau afin de les intégrer rapidement dans leur classe d'âge. C'est également le cas d'écoles spécifiques à proximité ou sur le terrain de stationnement des gens du voyage qui, à partir de projets d'école et d'actions pédagogiques et culturelles favorisant les échanges avec les élèves des autres écoles, visent à les intégrer dans les classes ordinaires. C'est notamment le cas des écoles de voyageurs d'Avignon, de Dijon, d'Orléans, de Pau et de Strasbourg. Le CNED de Toulouse assure par ailleurs des cours à distance pour les familles souvent en déplacement. Il propose d'une part, un enseignement élémentaire identique à celui des classes ordinaires, d'autre part des cours avec une pédagogie adaptée pour les élèves présentant un retard scolaire au niveau élémentaire. D'autres peuvent être pris en charge par la trentaine de camions-écoles qui sillonnent le territoire français. Ceux-ci sont financés par les collectivités locales ou les associations et représentent un autre moyen de transition vers les écoles ordinaires. Les enseignants qui y exercent sont mis à disposition par l'Éducation nationale, encadrés par les inspecteurs du premier degré et conseillés par les CASNAV (MEN, 2001). À ces différentes structures se rajoutent d'autres formes intermédiaires où certains enseignements sont assurés en classe ordinaire, des postes de soutien qui permettent d'alléger les effectifs réguliers tout en garantissant une capacité d'accueil quand les familles roms reviennent régulièrement à certaines périodes. La nomination d'instituteurs spécialisés, itinérants et d'un personnel mobile vise, dans une certaine mesure, à assurer un premier accueil aux enfants du voyage. Enfin, des classes d'initiation pour non-francophones permettent d'accueillir des Roms issus de pays non-francophones (Chalumeau & Gualdaroni, 1995).

### ❑ Le collège

La période d'adolescence chez les Roms est une période charnière de l'éducation familiale puisque les enfants contribuent plus directement à leurs rôles socioculturels : la fille va suivre les conseils de sa mère concernant la gestion des tâches quotidiennes, le garçon va recevoir de son père ceux relatifs aux savoir-faire professionnels. C'est également à ce moment que les mariages commencent à être contractés. Avec l'amélioration de la scolarisation des Roms dans l'enseignement primaire, celle dans le secondaire commence à progresser et concerne au collège 15 à 20 % des enfants roms. Des classes intermédiaires entre le primaire et le collège sont mises en place afin d'effectuer des rattrapages ou des mises à niveau. Ces structures de soutien permettent d'aménager leur emploi du temps avec d'une part, des moments d'apprentissage correspondant à leurs niveaux de compétences atteints, et d'autre part des moments d'activités partagées avec les autres collégiens du même âge. Assez souvent, les familles et les enfants roms, nomades ou sédentaires, demandent, dès l'entrée au collège, une scolarisation dans les sections d'enseignement général et professionnel adaptées (SEGPA) et les sections d'enseignement spécialisé (SES) qui concilient enseignement général et préparation à la formation professionnelle (MEN, 2001). Un certain nombre d'élèves roms terminent cependant le cursus de l'enseignement général ou intègrent les filières des lycées professionnels et technologiques. Les antennes scolaires mobiles touchent également les adolescents puisqu'elles accueillent des enfants de 3 à 15 ans. L'enseignement à distance concerne aussi le secondaire puisque le CNED de Rouen propose un enseignement normal ou des cours de remise à niveau (en sixième et cinquième). Dans le cadre d'un projet subventionné par l'Union européenne, le centre de Rouen propose une formation sur deux ans prenant en compte la langue et la culture roms ainsi que des actions de soutien et de remise à niveau (Chalumeau & Gualdaroni, 1995).

Suite à une enquête effectuée en Haute-Garonne (FSG, 2006, p. 19-20), il apparaît que la majorité des Roms inscrits au collège ne suivent pas une scolarité en classe ordinaire : 53,8 % sont dans les SEGPA, 23,1 % dans les classes passerelles ou d'aide et de soutien, et seulement 19,1 % dans les sections générales. À l'exception de ces dernières, les inscriptions au collège s'effectuent avec un retard : l'entrée en SEGPA s'effectue en moyenne à 12,7 ans pour les enfants roms alors que c'est 12 ans pour les autres élèves. Cet écart se creuse à l'entrée en troisième puisque l'âge moyen des Roms est de 16 ans au lieu de 15. Sur un échantillon d'élèves roms de 14 ans, 15,2 % ne savent pas lire correctement, 21,2 % éprouvent des difficultés pour écrire et seulement 15,2 % savent calculer convenablement. La moitié d'entre eux considèrent que l'école est le lieu pour apprendre à lire, écrire et compter, mais ils sont très peu à assimiler cet apprentissage scolaire à la possibilité d'exercer une activité professionnelle dans le futur. Concernant la fréquentation scolaire au collège, 44,4 % d'entre eux sont soumis à l'obligation parentale et 70 % affirment y venir régulièrement.

### Problèmes rencontrés

#### ❑ Problèmes liés à l'accueil des gens du voyage

Avant de présenter les problèmes culturels liés à la scolarisation des gens du voyage, il convient de faire état de ceux qui sont relatifs à leur accueil, puisque les premiers sont très souvent dépendant des seconds. La précarité, la marginalisation et la ségrégation relèvent de la situation des populations roms en France, les pouvoirs publics ayant une part de responsabilité. En effet, la volonté de l'État de sédentariser les populations présentes sur le territoire français ne s'est généralement pas accompagnée d'aides à l'installation ou de propositions palliatives pour les gens du voyage qui ont progressivement abandonné leur mode de vie itinérant et les activités économiques qui lui sont liées. Ces politiques ont favorisé des discriminations et une marginalisation d'une grande partie des Roms, notamment en matière de ségrégation spatiale (Rothéa, 2003, p. 116). Avec l'avènement de la Loi Besson qui incarne pourtant une certaine rupture, il s'avère que le nombre d'aires d'accueil demeure insuffisant, qu'elles sont principalement situées à la périphérie des villes et présentent de nombreuses contraintes pour leurs usagers. Il apparaît en effet que leur capacité de stationnement est insuffisante et que leurs infrastructures, notamment sanitaires, ne répondent pas aux besoins des familles roms. Les municipalités qui refusent, malgré la loi, d'accueillir les gens du voyage sont encore nombreuses. Un effet pervers de la politique de sédentarisation des Roms est l'occupation de ces terrains par des familles sédentaires ou semi-sédentaires, ce qui contribue à réduire encore plus le nombre d'emplacements

pour les itinérants. Les municipalités qui disposent d'une aire d'accueil pour les gens du voyage peuvent légalement interdire tout autre forme de stationnement en dehors de celle-ci, ce qui implique qu'une partie du territoire national est désormais refusée aux itinérants (Rothéa, 2003, p. 117-118).

### ❑ Problèmes culturels liés à la scolarisation

Les Roms disposent en France d'un statut juridique autorisant et organisant la discontinuité de la fréquentation scolaire et son imprévisibilité ainsi qu'un nombre d'absences dont les parents n'ont pas à justifier. Ce statut se présente comme une exception à la loi relative à la scolarisation des écoliers présents sur le territoire français. Entre 1966 et 1981, un dispositif administratif de contrôle était adjoint à ce statut par l'utilisation de livrets de fréquentation (ou « cartons bleus ») mis à la disposition des enseignants. Ce dispositif peu efficace et délicat amenait les maîtres, soit à se conformer à la loi et à rentrer alors en conflit avec les parents, soit à promouvoir des pratiques illégales en élargissant leurs marges de tolérance. Depuis, la suppression de ce moyen de contrôle, les enseignants peuvent demander les raisons des absences aux parents, se contenter de réponses peu convaincantes ou prendre le risque d'un conflit avec les familles (Chartier & Cottonnet, 1989, p. 261-262).

Généralement, les enfants roms issus des pays d'Europe centrale et orientale ne parlent pas le français et il leur est difficile de s'intégrer immédiatement à une classe ordinaire. Mais cela est assez souvent le cas de ceux dont les familles sont présentes depuis plusieurs générations sur le territoire français puisqu'ils arrivent à l'école en parlant la langue romani et/ou le dialecte de leur communauté et disposent de peu de mots en français pour communiquer. Ces derniers éprouvent d'ailleurs davantage de difficultés dans l'apprentissage des structures de la langue française que les étrangers qui apprennent le français. Alors qu'ils se sentent perdus dans la classe, ne comprenant pas ce qui se dit, ils font souvent semblant de comprendre afin de ne pas se sentir humiliés en faisant répéter l'enseignant ou en avouant qu'ils ne comprennent pas. Par ailleurs, ayant déjà quelques notions d'argot et parlant un dialecte (« argot voyageur ») utilisé pour les relations avec les gadjé, certains mots ou expressions qu'ils pensent être ceux de la langue française sont en fait déformés par rapport à elle. Cela tend à favoriser un « dialogue de sourds » entre les enseignants et eux, renforce leur incapacité à suivre correctement les cours et à disposer des outils requis pour effectuer les exercices demandés. Il apparaît en effet que les mots ou les expressions de l'argot voyageur sont considérés par la plupart des enseignants comme des erreurs ou des déformations par rapport à la langue française. Pourtant, ils demeurent constants quels que soient les groupes d'âges et représentent pour les Voyageurs une identité linguistique qui a une validité sociale et une valeur de distinction par rapport aux gadjé (Cannizzo, 1996, p. 23, 31).

Les règles de la forme scolaire apparaissent contraignantes du fait de leur éloignement avec le mode de vie rom. L'école est un espace fermé alors que leur lieu de vie est ouvert, son architecture singulière (salles fermées, escaliers) implique des comportements adaptés (rester assis durant les cours, ne pas courir ou crier) qui n'ont pas lieu d'être dans la communauté rom. Les rythmes établis, les curricula à suivre et l'autorité du maître impliquant une obéissance aveugle, s'opposent à la flexibilité rom, à la négociation avec les adultes, à la pleine liberté dont ils disposent dans leur communauté. Ces contraintes contre lesquelles il ne leur est rien proposé en échange sont considérées d'autant plus arbitraires qu'elles sont imposées par un gadjo avec des méthodes coercitives, alors que les enfants sont sollicités différemment dans leurs familles, les adultes faisant davantage appel à la persuasion. Par ailleurs, percevant rarement la valeur communicative de l'écrit et son intérêt en terme de réussite professionnelle, le savoir-lire demeure chez eux secondaire, ce qui rend encore plus difficile des exercices contraignants tels que les devoirs (FSG, 2006, p. 20-21).

Il apparaît que la perception de la temporalité chez les enfants du voyage ne s'inscrit pas dans une continuité linéaire, mais comme une suite de moments, où l'instant présent prime et occulte les précédents. La mémoire du passé et la prévision de l'avenir sont donc moins bien perçues. L'espace est organisé autour de lieux créés par les repères familiaux et non pas de manière permanente autour de points fixes. Cette absence de continuité présente des difficultés en matière de perception de rythmes plus fins comme les exercices d'algorithmes, les notions de latéralisation, d'orientation ou de schéma corporel. Ce problème d'orientation semble avoir des répercussions au niveau de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui organisent et sont organisés par l'espace et la temporalité (Cannizzo, 1996, p. 23-24).

L'entrée à l'école de l'enfant rom le met en contact avec la langue écrite, sans qu'il ait été en position de pré-lecteur avec une imprégnation de l'écrit qui facilite par la suite ses acquisitions en situation d'apprentissage de la lecture. Cette dernière n'étant pas constitutive à son milieu de vie, ne présentant pas de valeur affective ou relationnelle, son utilisation, loin d'être évidente *a priori* pour lui, se limite au cadre scolaire. L'effort continu que demande la scolarisation implique d'être en mesure de se projeter dans l'avenir, par exemple penser à l'utilité professionnelle de l'écriture au-delà du passage du code de la route. Cependant, dans sa réalité quotidienne, l'enfant rom constate que ses parents n'ont pas besoin de savoir lire pour chiner ou ferrailer et il lui est alors difficile d'accepter cet effort (Cannizzo, 1996, p. 24-28).

## Autres pays européens

### Espagne

En 1990, le ministère des Affaires sociales estimait le nombre de Gitans à 600.000 personnes, dont 70 % âgées de moins de 25 ans, avec un taux de population infantile (0-14 ans) supérieur de plus du double à la moyenne nationale, un taux de natalité trois fois supérieur, avec une moyenne de cinq enfants par famille. Seulement 5 % des Gitans sont nomades et se déplacent, principalement de province en province. La scolarisation des enfants est importante entre 6 et 11 ans, mais décline fortement par la suite, notamment chez les filles, et cela avant même la fin de la scolarité obligatoire (Soria Gutiérrez, 1995). En 2006, les Roms d'Espagne sont estimés à 750.000 personnes, dont la moitié réside dans la province d'Andalousie. Depuis 2002, aux 600.000-650.000 Gitans se sont rajoutés près de 150.000 Roms originaires de l'Europe de l'Est (Roumanie, Bulgarie et ex-Yougoslavie), principalement des *Ursàri* de Roumanie. L'achèvement des enfants roms dans l'enseignement primaire reste inférieur à celui des autres élèves, mais une progression a été constatée depuis une vingtaine d'années.

Ils sont 74 % dans le préscolaire (la moyenne nationale est de 93 %). 50 % d'entre eux fréquentent régulièrement l'école primaire, 35 % sont régulièrement absents et 10 % le sont presque toujours. En termes de performances scolaires, ils sont entre 60 et 70 % en situation d'échec. 30 % sont déscolarisés avant l'âge de 14 ans et 5 % n'ont jamais été scolarisés. Dans le secondaire, l'absentéisme et les renvois les concernant sont récurrents, tandis que 56 % des enfants roms qui sortent du primaire ne sont pas scolarisés dans le secondaire (EUMC, 2006b, p. 27-28).

La ségrégation des enfants roms dans les écoles est importante, notamment dans les régions où ils sont fortement présents (50 % de la population) : ils se retrouvent à près de 80 à 90 % dans certaines écoles, généralement publiques, tandis que les autres élèves des mêmes régions fréquentent les écoles privées. Pour limiter leur échec scolaire, quelques Communautés autonomes, dont celle de Madrid, ont essayé de favoriser leur intégration dans certaines écoles publiques pour enfants défavorisés (classes de rattrapage), leur offrant des livres scolaires, des repas et des programmes d'hygiène et de vaccination. Ces orientations ont été mises en cause puisqu'elles participaient à leur ségrégation et limitaient leur accès à une scolarisation dans les classes normales (EUMC, 2006b, p. 27-28). En effet, les enfants roms sont les premiers à être déscolarisés (à partir de 8 ans, puis plus massivement entre 11 et 15 ans), à s'absenter (40 %) et à ne pas avoir acquis les compétences de base (80 %) avec deux années de retard par rapport aux autres élèves (Montserrat Santos, 1999, p. 444).

Un certain nombre d'actions compensatoires (comme des bourses d'études) visant à aider les élèves qui présentent des ressources économiques insuffisantes, un faible niveau social ou des conditions de résidence difficiles, sont mises en place suite au [décret Royal 1174/83](#). Depuis la fin des années 1980, la scolarisation des Roms est une priorité à la fois pour le ministère de l'Éducation nationale – qui planifie la politique d'enseignement compensatoire, mais également pour les ministères de l'Éducation des Communautés autonomes – qui assument certaines compétences relatives à l'enseignement (Soria Gutiérrez, 1995).

Par exemple, dans la région basque, des mesures compensatoires ont été mises en place à partir de 1991 ([LOGSE](#)) afin d'essayer de mieux répondre à la diversité des publics, prenant en considération leurs arrière-plans culturels, linguistiques (bilinguisme) et socioéconomiques, mais sans réelles perspectives pour les groupes minoritaires comme les Roms ou les immigrés. Durant le franquisme, les Roms n'étaient pas scolarisés, l'exclusion scolaire et sociale étant la norme. Durant les années 1970, les associations roms ont commencé à développer leurs propres programmes scolaires. L'association espagnole des enseignants avec les Gitans a travaillé avec la communauté rom dans une perspective éducative et sociale reposant sur l'amélioration de la durée de la scolarisation des enfants roms. Durant plus de 20 ans, cette association a organisé des réunions régulières et des débats visant à partager les expériences et à mettre en œuvre de nouvelles stratégies pour améliorer la situation éducative des Roms. Ce travail de fond a permis de sensibiliser les familles roms afin qu'elles envoient leurs enfants à l'école plus fréquemment et durablement. Il a donné de bien meilleurs résultats que les classes d'adaptation où sont scolarisés exclusivement des enfants roms pendant une période, alors que leur mélange avec d'autres enfants facilite leur insertion sociale (Etxberria, 2002, p. 293-294).

Depuis quelques années, les résultats se sont améliorés du fait d'une collaboration active entre les administrations éducatives, les établissements et les familles. Néanmoins, ce phénomène récent ne concerne que les dernières générations de Roms, celles-ci disposant d'un niveau scolaire plus important que celui de leurs parents. En 2006, ils étaient près de 250 à poursuivre des études à l'université.

### Portugal

Les Roms au Portugal sont estimés entre 40.000 et 100.000. Les groupes Sinti, Calé et Manouche sont les plus représentés. Peu scolarisés dans le préscolaire, 91,6 % des enfants roms fréquentent le primaire durant les quatre premières années de scolarisation obligatoire, mais seulement 55,4 % le terminent (la moyenne nationale est de 87,7 %) (EUMC, 2006b, p. 39).

Au Portugal, la question de la scolarisation des Roms est récente car les problèmes éducatifs ont concerné dans un premier temps l'ensemble de la société. En effet, dans les années 1970, proportionnellement au nombre d'habitants, il y avait dix fois moins d'enfants scolarisés qu'en France et six fois moins qu'en Espagne. En 1990, 3002 élèves roms (0,27 % de l'ensemble des élèves) fréquentaient les écoles du primaire (93,3 %) et du secondaire. En 1991, Ils représentaient 0,58 % des élèves du premier cycle avec un taux de réussite de 38,3 % (75,6 % pour la moyenne nationale). Les changements s'opèrent suite à la réforme éducative de 1986 (Loi fondamentale du système éducatif) visant à intégrer la diversité culturelle et/ou linguistique et à consolider les principes et les attitudes conduisant à une convivialité multiculturelle et à des relations interculturelles enrichissantes pour la communauté éducative et plus généralement la société. Les principes fondamentaux du droit à la différence et de l'égalité des chances sont à la base d'une sensibilisation des enseignants du premier cycle dont les classes sont fréquentées par des enfants roms. Durant les années 1988-1989 et 1989-1990, 540 instituteurs sont ainsi sensibilisés à la culture rom, à adapter leurs connaissances et attitudes à la réalité socioculturelle du système éducatif et à améliorer leurs compétences et connaissances en matière de pédagogie interculturelle. Ce projet s'inscrit dans le cadre des actions du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.

Par la suite, différents projets sont organisés, reposant sur l'idée que l'échec scolaire des minorités n'est pas le fait d'un retard ou d'un handicap socioculturel, mais relève de stratégies de scolarisation. L'objectif est alors de développer une discrimination positive favorable à une continuité entre l'école et les familles, en incitant les élèves à déployer des capacités en matière de communication orale et écrite et à favoriser la disparition de leurs préjugés en contrariant l'ethnocentrisme de la culture scolaire. Ces projets ont permis de montrer l'efficacité des stratégies de valorisation de la différence comme enrichissement et non comme obstacle à la scolarisation (Machado, 1992).

Différentes mesures ont été mises en place durant les années 1990. Il s'agit notamment de programmes de formation destinés aux enseignants portant spécifiquement sur les différents aspects de la culture rom, visant à améliorer les relations sociales entre les différentes communautés et favorisant les projets éducatifs avec des agents culturels (politiques de soutien familial). Les écoles itinérantes vont passer un contrat avec les familles afin que leurs enfants suivent au moins une scolarité minimum, mais s'engagent à fournir les livres et le matériel pédagogique dont ils ont besoin. Différentes actions ont lieu afin de sensibiliser les parents roms à scolariser leurs enfants à l'école maternelle. Des agents culturels roms sont nommés pour travailler avec les écoles fréquentées par une majorité d'enfants roms, tandis que les programmes d'enseignement à distance sont développés et des ouvrages portant sur la connaissance de la culture rom publiés (Franqueira & Leitão, 2000).

### Grande-Bretagne

En Grande-Bretagne, le terme « Voyageur » est utilisé pour désigner l'ensemble des groupes identifiables qui sont ou qui ont traditionnellement été associés à un mode de vie nomade. Il inclut par conséquent les Voyageurs, les Tsiganes, les forains, les gens du spectacle et du cirque, les bateliers et les familles qui vivent sur des bateaux, ainsi que les *New Travellers* (hippies, New Age) (Department for Education and Employment, 1998). Les Travellers sont reconnus comme minorité ethnique

en Irlande du Nord, ce qui n'est pas le cas des autres Roms ou Voyageurs qui représentent entre 120.000 et 300.000 personnes selon les sources.

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'Acte de 1908 relatif à la scolarisation élémentaire des enfants stipule que ceux des Voyageurs disposent d'une obligation scolaire de 200 demi-journées au lieu des 400 imposées aux autres enfants, mais celui-ci a rarement été appliqué. Plus tard, la Loi sur l'éducation de 1944 ordonne que les enfants dont les parents sont voyageurs ne soient pas soumis à l'obligation scolaire.

Le [rapport de Plowden](#) en 1967 témoigne des difficultés socioéconomiques et scolaires des enfants nomades. Un document de la Direction de l'enseignement scolaire de 1983 indique que moins de la moitié des enfants de voyageurs est scolarisée au primaire et que seulement une faible proportion fréquente régulièrement l'école. Dans le [rapport Swann](#) de 1985, il est mentionné que les Travellers sont victimes de stéréotypes, de discriminations, de racisme, mais aussi de l'inflexibilité et de l'inappropriation du système éducatif.

Au début des années 1980, il apparaît que 40 % à 90 % des gens du voyage en Grande-Bretagne ne disposent pas d'emplacements spécifiques pour stationner leurs caravanes. Les gens du voyage commencent à s'organiser en associations à partir de 1968 avec la création du Conseil national gitan d'éducation (NGEC) présidé par Mme Plowden, comprenant des enseignants, des éducateurs et des militants. Le NGEC et d'autres associations vont ainsi amener le gouvernement à prendre ses responsabilités afin que tous les enfants roms puissent bénéficier d'un enseignement, que leur caravane se situe ou non dans un emplacement autorisé. La Loi sur l'éducation de 1980 permet à chaque parent de choisir une école pour la scolarisation de ses enfants. Au milieu des années 1990 il y a plus de 500 enseignants spécialisés qui dispensent un enseignement aux enfants roms, sans compter tous les autres enseignants qui les reçoivent dans les écoles ordinaires (Kruczek-Steiger & Simons, 2001, p. 287-289).

Un rapport de l'*Office for Standards in Education* (OFSTED) en 1996 précise que si depuis 1986 le nombre d'enfants nomades scolarisés a augmenté, une partie importante ne se rend toujours pas régulièrement à l'école. En 1999, l'OFSTED, dans un rapport intitulé *Raising the attainment of minority ethnic pupils*, précise que les élèves roms demeurent sous-scolarisés. En 2003, il indique qu'il y a entre 70.000 et 80.000 enfants roms en âge d'être scolarisés en Angleterre et au Pays de Galles, mais que seulement 84 % le sont durant le *Key Stage 2* (quatre années de scolarisation entre 7 et 11 ans) et 47 % au *Key Stage 4* (deux années, entre 14 et 16 ans). En Irlande du Nord, la majorité des enfants de Voyageurs ne fréquente pas l'enseignement secondaire. Une étude de 2004 en révèle les deux principales raisons : craintes d'attaques racistes et manque d'intérêt pour les programmes d'étude (notamment chez les garçons). Ceux du primaire sont davantage appréciés parce qu'ils permettent de disposer des qualifications de base (lire, écrire, compter) (EUMC, 2006b, p. 42-44).

Depuis 2002, des mesures ont été mises en place en Angleterre, aux Pays de Galles, en Irlande du Nord et en Écosse afin de lutter contre la discrimination raciale et favoriser l'égalité des chances à l'école.

En Angleterre et au Pays de Galles, les autorités locales d'éducation (LEA) avec le soutien du gouvernement central ont mis en place des services d'éducation pour les Voyageurs ([Traveller Education Service](#)) dans les années 1970 visant à favoriser leur scolarisation par différentes mesures, allant de la sensibilisation à l'enseignement à distance. Ils ont été remaniés en 2004, en étant placés sous la tutelle du [School Improvement Team of Local Education Authorities](#) et alimentés financièrement par le [Vulnerable Children's Grant](#) (VCG), afin d'assurer pleinement le droit d'accès à l'école des enfants roms.

En Angleterre, durant les années 1970 et 1980, un certain nombre d'initiatives locales et régionales ont permis d'améliorer les conditions de scolarisation des enfants roms (notamment les Voyageurs) par des mesures d'accueil pour les écoles ordinaires et de création de classes particulières dans une école. Elles ont été ensuite réorganisées en 1988 par la section 210 de la Loi sur la réforme éducative qui autorise le secrétaire d'État à l'éducation de donner des subventions aux LEA pour faciliter la scolarisation des voyageurs (Farthing & Ivatts, 1992). L'article 488 de la Loi sur l'enseignement de 1996 prévoit un programme spécifique pour répondre aux besoins relatifs à l'enseignement des enfants voyageurs et roms. Les TES sont mobilisés pour fournir un réseau d'équipes locales spécialisées dans cet enseignement. En fonction de leurs déplacements, les parents roms contactent un service local du TES qui leur propose un établissement pour poursuivre la scolarisation de leurs enfants. Les TES ont également pour mission de sensibiliser les chefs d'établissement et les professeurs principaux afin qu'ils s'intéressent à la culture rom et aux besoins spécifiques des élèves roms. À cette fin, les TES dispensent des formations continues aux professeurs principaux et conçoivent du matériel didactique prenant en compte la culture rom.

Afin que les écoles puissent être en mesure d'assurer le suivi scolaire et le transfert des dossiers des enfants voyageurs, une carte d'enregistrement (carte verte) leur est délivrée (Angleterre et Pays de Galles). Elle remplace les dossiers scolaires qui encadrent l'évaluation de la plupart des enfants scolarisés en Grande-Bretagne. Certains documents, comme la *Target Card* complétée au fur et à mesure des fréquentations scolaires, fournissent des informations de nature évaluative, comme une évaluation initiale complétée par des objectifs scolaires (Halliday, 2000, p. 96-97).

Depuis la mise en place des TES, la fréquentation scolaire des élèves roms dans le primaire s'est nettement améliorée. Ils essaient maintenant de faciliter le transfert des élèves dans le secondaire tout en rassurant les parents quant à la sécurité de leurs enfants (Department for Education and Employment, 1998).

Le ministère de l'Éducation en Irlande du Nord considère que la scolarisation des enfants voyageurs dépend avant tout des conditions non discriminatoires qui peuvent leur être garanties dans les établissements, à commencer par le respect du mode de vie et de la culture roms. Il privilégie leur scolarisation dans des classes socialement et culturellement hétérogènes où les élèves sont amenés à partager leurs expériences pour l'intérêt de tous. Cette politique d'ouverture multiculturelle est mise en place dans l'ensemble du territoire. Une exception demeure pour des raisons historiques dans une école primaire de Belfast qui accueille uniquement des enfants voyageurs de 4 à 11 ans, mais ils sont par la suite envoyés dans des établissements secondaires normalisés où ils suivent les mêmes enseignements que leurs camarades sédentaires. Leur manque d'assiduité est d'ailleurs plus important dans le secondaire qu'au primaire où ils bénéficient du soutien des enseignants de liaison qui sensibilisent les familles roms aux bienfaits de l'enseignement (Department for Education and Employment, 1998). Les raisons relatives à leur échec scolaire dans le secondaire sont diverses : difficultés d'adaptation liées au manque de connaissances de base en lecture, écriture et calcul, différences culturelles avec les mariages prématurés pour les filles et le rapport au monde du travail précoce pour les garçons. Il apparaît que la fréquentation scolaire est plus régulière quand des lieux d'accueil sont aménagés et quand les associations de roms sont impliquées (Farthing & Ivatts, 1992). Certaines familles roms ne sont pas très enclines à scolariser au-delà du primaire leurs enfants car elles craignent que leur culture ne soit diluée et

disparaisse dans le cadre d'une scolarisation trop prolongée. C'est quand l'école accepte d'élargir son approche par l'inclusion, c'est-à-dire en allant au-delà d'une perspective implicite de l'égalité des chances, que les tensions ou les hésitations peuvent être dépassées. Certains aménagements permettent aux élèves roms d'éviter de choisir entre les exigences du nomadisme périodique et celle de l'obligation scolaire, mais cela implique généralement un soutien politique et une formation du personnel ([Reynolds & al.](#), 2003, p. 413-414).

Bien qu'il existe un certain consensus en matière de pratiques enseignantes dans l'ensemble du Royaume-Uni, notamment dans l'enseignement primaire, le contenu, la méthodologie et les séquences peuvent varier, ce qui implique des difficultés pour les enfants de voyageurs qui sont amenés à changer d'école plusieurs fois dans l'année. Ce phénomène est encore plus manifeste dans le secondaire puisque les enfants voyageurs n'ont pas la garantie de trouver une place dans la classe de leur choix. Ces disparités favorisent un retard des enfants voyageurs par rapport aux autres, entraînent assez souvent des problèmes de confiance en soi et débouchent sur un abandon progressif du travail scolaire. Plus leurs absences sont longues, plus leur motivation diminue, plus l'échec scolaire les attend (Department for Education and Employment, 1998).

## Roumanie

Les Roms de Roumanie seraient entre 2 et 2,5 millions de personnes (ce chiffre étant sous-estimé du fait qu'une partie des Roms préfère dissimuler sa romanité pour éviter d'être stigmatisée), soit le dixième de la population. Les Roms représentent l'un des plus anciens et des plus nombreux groupes minoritaires du pays.

Après avoir subi l'assimilation obligatoire durant la période communiste, leur langue et leur culture commencent à être prises en considération dans les écoles roumaines. Le recensement de 1989 fait état d'un taux de fréquentation des enfants roms dans le primaire de 40 %, tandis que la moitié des adultes (59 % de femmes et 44 % des hommes) est illettrée. Le nombre moyen de naissances par femme est de 5,1 (1,9 pour l'ensemble de la population). Deux enfants sur cinq ne fréquentent pas le préscolaire, la moitié des enfants de 7-10 ans est scolarisée dans le primaire, 7 % le sont dans le secondaire et seulement 4,5 % obtiennent un diplôme du secondaire (Cozma & al., 2000, p. 281-282).

Suite à la Révolution de 1989, un certain nombre d'enfants roms ont arrêté de se rendre à l'école, ce qui a entraîné une augmentation du taux d'analphabétisme. La pauvreté et des conditions précaires de vie sont corrélatives à la fréquentation scolaire. Cela favorise d'autant plus des difficultés quant à l'accès à l'emploi (manque de qualifications), renforcées par les discriminations dont les Roms sont encore l'objet dans le pays.

La Constitution roumaine déclare que les minorités nationales disposent du droit à recevoir un enseignement dans leur langue maternelle et que, selon les besoins locaux, des groupes, des classes, des sections ou des écoles dispensant un tel enseignement peuvent être organisés. Depuis 1999, la langue et l'histoire roms ont été intégrées dans les programmes d'enseignement. En 2005-2006, 0,18 % des enseignants sont Roms (490 sur 280.000). Il apparaît que le niveau de formation des enseignants roms demeure insuffisant comparé à celui des autres enseignants. Des lacunes ont été constatées en littérature romani. Une partie importante des enfants roms suit des cours dans des classes en langue romani avec un enseignement portant sur l'histoire des Roms, mais ils n'ont pas encore accès à des supports de lecture en romani (FNASAT, 2007).

Les élèves roms sont au nombre de 220.000 entre le primaire et le lycée. Seulement 20 % fréquentent le préscolaire, notamment parce qu'il n'est que partiellement subventionné (les parents doivent payer une partie des frais d'inscription) et du fait des possibilités d'accueil limitées (la priorité est donnée aux enfants dont les parents ont un emploi stable). 20 % d'enfants roms ne sont pas scolarisés dans le primaire, du fait de la pauvreté de leur famille, de l'absence d'infrastructures routières ou de transport public (et quand il existe de sa gratuité), mais aussi du mode de vie rom qui privilégie le travail des enfants pour leur famille. Cela s'explique également parce que la barrière linguistique d'une partie des enfants roms n'est pas prise en compte à l'école et que l'absence d'une scolarisation bilingue (à l'exception d'un projet mise en place par l'ONG rom Amare Romentza) est aussi un facteur du rejet de la scolarisation ou de l'échec scolaire ([REF](#), 2007e, p 38-39).

Afin d'améliorer la scolarisation des Roms en Roumanie, la Communauté européenne finance différents projets, ce qui permet de favoriser davantage la prise en compte des arrières-plans culturels, et des Roms et des autres minorités, dans le système scolaire. Certains chefs d'établissement ont autorisé des modifications dans les plans d'études afin qu'ils soient davantage en correspondance avec les besoins des élèves roms : ces élèves devant aider leurs parents dans les champs ont maintenant la possibilité de terminer leur semestre après la fin des travaux champêtres. Des bourses commencent à être octroyées aux élèves roms de milieu défavorisé et/ou les plus méritants scolairement. Des programmes alternatifs d'éducation pour les élèves ayant abandonné l'école ou pour les adultes sont également mis en place et suscitent un fort engouement. Des équipes d'enseignants et de chefs d'établissement se sont organisées pour prêter main-forte à leurs collègues du monde rural afin d'obtenir des financements, mais surtout les aider, notamment sur le plan de la gestion éducative. Il a été constaté des différences notables entre les écoles (moyens), les enseignants (formation) et les élèves (apprentissage) du monde rural et des villes.

Cependant, certains établissements du secondaire continuent à discriminer les élèves roms en les séparant des autres élèves, considérant qu'ils ne disposent pas des mêmes potentialités que les autres pour progresser normalement dans leurs études. Par ailleurs, il existe toujours des écoles spéciales pour enfants roms qui accroissent encore plus leur ségrégation par rapport aux autres élèves. Généralement, la plupart des familles roms apprécient peu ces établissements qui renforcent la ghettoïsation (déjà résidentielle) auprès de leurs enfants et encore bien moins les écoles pour enfants retardés ou inadaptés dans lesquelles leur progéniture est souvent placée (Cozma & al., 2000, p. 282).

Sur le plan de la formation, les enseignants sont encore nombreux à n'être pas préparés à recevoir des enfants roms, ne disposant pas ou trop peu d'éléments sur la culture, l'histoire et la langue roms. Cette situation devient encore plus difficile lorsqu'ils doivent faire face à des élèves roms issus de groupes différents (FSG, 2006, p. 30-31).

En 2005, la Roumanie a initié la décentralisation de son système éducatif avec des projets pilotes dans trois comtés, ce qui devrait être généralisé d'ici 2010. Afin de mieux intégrer les enfants roms à l'école, des mesures d'accompagnement commencent à être mises en place, comme les médiateurs roms dans les classes. Il s'agit aussi de promouvoir l'enseignement du romani dans les classes en formant les enseignants, en retravaillant les programmes et les manuels en prenant en considération la culture, l'histoire et la langue roms. Cependant, la décentralisation du financement du système éducatif ne permet pas aux municipalités pauvres d'offrir des conditions de travail satisfaisantes dans leurs écoles (manque d'enseignants et

d'équipements, classes surchargées), ce qui tend à défavoriser encore plus les groupes isolés ou marginalisés (REF, 2007e, p. 10).

Une étude récente ([Duminica, 2006, p.27-33](#)) montre que dans les milieux roms défavorisés du monde rural, c'est l'obtention de l'allocation scolaire et de l'offre des repas durant les quatre premières années de la scolarité obligatoire qui incitent les familles à scolariser leurs enfants. Cependant, devant l'absence de conditions matérielles stables, la présence des élèves roms est souvent aléatoire, ces derniers étant plus préoccupés par la survie du groupe familial, ce qui compromet leur réussite scolaire. En effet, ces enfants sont amenés à travailler en dehors du temps scolaire, mais aussi pendant, notamment les premiers mois de l'hiver durant lesquels les parents ne trouvent plus de travail comme manœuvres dans les fermes voisines et qui entraîne une baisse importante de leurs ressources financières. Après l'école primaire de leur village, les enfants doivent assez souvent rejoindre le collège dans un autre village situé à plusieurs kilomètres, ce qui devient très difficile et se conclut généralement par un arrêt définitif de la scolarisation.

Afin de favoriser l'accès à une éducation de qualité pour les enfants défavorisés, dont les Roms, le ministère de l'Éducation et de la recherche (MEC) roumain et les organisations roms ont été à l'initiative de la mise en place du projet [PHARE](#) financé par l'Union européenne avec une assistance technique d'experts nationaux et internationaux. Dans le programme PHARE 2000, il a été question d'améliorer l'égalité des chances à l'école, le respect des droits fondamentaux de l'enfant, la qualité de l'éducation à l'école maternelle, la prévention de l'abandon scolaire, la possibilité d'obtenir une deuxième chance pour les élèves qui n'ont pas terminé l'éducation de base, et de stimuler la participation scolaire des groupes désavantagés. PHARE 2002 visait à désagréger les Roms à l'école, à favoriser la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles banalisées, et à créer un Centre de ressources pour l'éducation inclusive pour apporter une aide aux écoles en matière d'éducation interculturelle. PHARE 2004 a repris certaines parties des programmes de 2000 et 2002 en ciblant ses objectifs sur l'amélioration des conditions d'éducation préscolaire et de finalisation de l'enseignement obligatoire, la limitation des abandons, la création d'un comité départemental de soutien pour élaborer et mettre en œuvre la stratégie, ainsi qu'un groupe local de soutien afin de réaliser le plan de développement scolaire.

Ces programmes ont donc permis de travailler sur les questions de déségrégation, d'interaction entre les communautés et l'école, de seconde chance et plus généralement de qualité du milieu scolaire. Les résultats ont montré qu'il fallait favoriser l'hétérogénéité des élèves dans les classes, valoriser les différences scolaires et extrascolaires et améliorer la qualité dans les écoles accueillant principalement des enfants roms. Des mesures stratégiques ont été recommandées : favoriser l'inclusion de tous les enfants quelle que soit leur origine, créer des partenariats et des collaborations avec les ONG roms, utiliser les médiateurs scolaires pour améliorer les relations entre les communautés et l'école, mettre en place une formation continue des enseignants sur l'histoire et la culture roms ainsi que des formations initiales portant sur la langue romani, la culture et l'histoire roms, afin que l'identité rom soit perçue par les Roms et les non-Roms de manière positive, tout en sachant que les changements de mentalité espérés demanderont du temps (Danciu, 2007).

En Roumanie, différentes expériences pilotes ont abouti institutionnellement comme l'utilisation de médiateurs roms dans les écoles. La Fondation SOROS a souvent été à la base de ces initiatives dans plusieurs pays d'Europe centrale et orientale. Ensuite, c'est souvent la Commission européenne qui prend le relais en réunissant différents experts et organisations pour élaborer sur le plan national des stratégies puis mettre en œuvre les projets par le biais des agences de consultants. Dans des situations similaires, d'autres mesures ont été proposées, comme faire appel à des assistants roms, ce qui a posé quelques problèmes puisqu'en devenant assistants du maître, cela renforce les rapports inégalitaires entre Roms et non-Roms, alors que ce n'est plus le cas avec les médiateurs, puisqu'ils disposent d'un statut à part. D'autres solutions ont été préconisées comme des classes mixtes avec deux enseignants dont un est rom.

La Fondation SOROS a également participé à la rédaction d'un manuel sur l'histoire et les traditions roms publié par le ministère de l'Éducation nationale et de la recherche, ainsi que d'autres livres portant sur la langue romani. Au niveau des régions, il a été recommandé de mettre en évidence dans les manuels scolaires l'histoire locale à prenant en considération l'ensemble des communautés (afin de favoriser la déségrégation).

Alors que les autres minorités disposent d'un enseignement dans leur langue et portant sur leur culture, cette orientation concerne les Roms depuis seulement quelques années (une centaine d'écoles primaires et une école maternelle sont concernées). Les conclusions des différentes recherches préconisent que l'histoire rom soit intégrée à l'histoire nationale et que la langue romani, à l'instar des langues des minorités, ne soit plus seulement réservée à la seule minorité rom (Rus & Nestian, 2007).

L'[Institut interculturel de Timisoara](#) a effectué des [recherches](#) dans des écoles ayant un grand nombre d'enfants roms. Il a été constaté la nécessité de travailler simultanément l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation interculturelle dans la formation des enseignants, afin que les différences sociales et culturelles du monde réel (dans la classe et à l'extérieur de l'école) soient prises en considération. Ces questions qui dépassent l'école peuvent être travaillées au niveau de la gestion de l'école et des relations de celle-ci avec les différentes communautés, en intégrant des perspectives interculturelles dans les différentes matières enseignées. Il apparaît que les nouveaux programmes relatifs à la décentralisation, à la déségrégation et à la diversité culturelle ont peu d'impacts réels sur l'école car des informations contradictoires circulent au niveau des structures intermédiaires du ministère de l'Éducation et peuvent biaiser les formations des enseignants à l'éducation interculturelle. Des recherches similaires (portant sur l'intégration de la dimension démocratique dans la vie scolaire), effectuées à l'université de Ljubljana, en collaboration avec le British Council et le Conseil de l'Europe, aboutissent aux mêmes résultats. Il est préconisé de s'appuyer sur les médiateurs scolaires issus des minorités afin de limiter la portée de ces effets pervers et d'intégrer à l'école une perspective démocratique interculturelle à ses différents niveaux en acceptant la participation de tous : enseignants, élèves, spécialistes externes, parents, direction, inspection scolaire.

## Bulgarie

En Bulgarie, les Roms représentent 9 % (750.000) de la population totale du pays. La plupart d'entre eux appartiennent aux milieux défavorisés et présentent des problèmes de santé, d'éducation, d'emploi et d'accès aux droits sociaux. Dans la plupart de ces familles, les parents préfèrent que leurs enfants travaillent avec eux et ne les encouragent guère à fréquenter l'école. Dans les milieux sociaux plus aisés, les parents roms considèrent qu'il est important que leurs enfants soient scolarisés. En 2006, ils sont encore 120.000 à n'avoir jamais été à l'école (surtout les filles), tandis que 40.000 abandonnent chaque année les bancs de l'école. Il semblerait que les abandons en première année soient directement liés à une connaissance

insuffisante de la langue bulgare. En effet, ce n'est qu'en 1991 que l'enseignement des langues minoritaires a commencé à être introduit en Bulgarie.

Depuis une dizaine d'années, le système éducatif bulgare est en train d'être réformé. Les élèves roms commencent à bénéficier de manuels scolaires et de bourses leurs sont attribuées. Ceux qui ont achevé leurs études sont de plus en plus nombreux à trouver un emploi dans l'administration publique, ce qui leur permet de jouer un rôle de médiateur entre les communautés et l'État. Alors que l'accès des enfants roms à l'enseignement primaire est important, ce n'est pas encore le cas pour le préscolaire, même durant l'année obligatoire. En effet, les établissements du préscolaire sont payants, d'autant plus qu'ils se situent dans des municipalités pauvres (celles-ci ne pouvant pas proposer des aides sociales), disposent d'une capacité d'accueil réduite et favorisent l'accès des enfants dont les parents ont un travail stable (généralement les fonctionnaires). Ces discriminations ont un effet négatif sur l'accès des enfants roms à l'enseignement primaire, alors que ces derniers auraient besoin de bénéficier de conditions d'adaptation progressive à la forme scolaire.

La ségrégation dans le primaire perdure et contribue au renvoi des élèves roms et à leurs faibles taux d'inscription dans le secondaire et au supérieur, où l'accès demeure concurrentiel et élitiste étant basé sur des moyennes et des examens d'entrée. Les étudiants roms qui ont passé les examens d'entrée aux lycées et à l'université ne disposent généralement pas de bourses d'études et de mesures de soutien pour mener à terme leur cursus. La plupart finissent leurs études dans les écoles les moins cotées et sortent avec des diplômes peu valorisés.

Les écoles « isolées » - qui n'accueillent que des enfants roms - sont encore nombreuses et présentent des carences importantes au-delà des processus de ségrégation qu'elles alimentent. Depuis 1992, le statut de ces écoles est devenu le même que celui des écoles régulières, mais l'environnement éducatif n'a pas changé. Ces classes sont généralement surchargées et le niveau scolaire est souvent trop faible pour préparer l'accès des élèves au collège. Ces établissements tendent à perdurer du fait que les mesures de déségrégation conduisent parfois les parents des enfants non-roms à s'opposer à cette hétérogénéité, aggravant ainsi les divisions sociales existantes. Les enfants roms demeurent majoritaires dans ces établissements. Il arrive que ce soient leurs parents qui les inscrivent, non pas pour des raisons d'handicaps physique ou mental, mais parce que leurs enfants peuvent ainsi bénéficier de repas et d'habits gratuits que les familles ne sont pas en mesure de fournir. Certaines les abandonnent plusieurs années dans ces établissements, la précarité de leurs conditions de vie ne leur permettant pas de les prendre en charge. Pour ces différentes raisons, les enfants suivent rarement la procédure légale d'admission (REF, 2007a, p. 10-11 ; p. 39-40).

### République Slovaque

15 % de la population de la République Slovaque représentent 11 minorités identifiables par leur langue de communication, les principales étant hongroise, rom, tchèque, ruthène, ukrainienne et allemande. Sur 5,5 millions d'habitants, les Roms sont estimés (selon les sources) entre 300.000 et 500.000 personnes, situés dans certaines régions de l'Est et du Sud-Est. Une partie d'entre eux refuse de se déclarer rom par crainte de discriminations. Les Roms slovaques mènent une vie sédentaire. Certains vivent dans des quartiers formant des ghettos dans les villes, mais la plupart se trouvent dans des localités éloignées d'un ou deux kilomètres des villages slovaques. Cet isolement et leur indépendance sociale leur ont permis de conserver le romani comme langue de communication dans la plupart de leurs situations de vie, ainsi que leurs traditions orales. Durant la période communiste, les Roms ont subi des pressions pour être assimilés, mais suite à l'avènement de la République, ils ont été reconnus comme minorité nationale en 1991. Au niveau du pays, seulement un quart des enfants roms achève l'enseignement primaire. La Constitution leur garantit le droit à une scolarisation dans leur langue maternelle, comme à toutes les minorités. Cependant, les Roms ne reçoivent pas une éducation spécifique en tant que minorité, mais disposent de mesures visant à intégrer leurs enfants avec les autres enfants slovaques et à leur assurer une éducation primaire. Suite aux pressions exercées par la Commission européenne, la Slovaquie a initié une réforme de son système scolaire et a développé des programmes afin de faciliter l'intégration des Roms dans la société et améliorer leur niveau scolaire, ce qui n'exclut pas les discriminations et la ségrégation à leur égard (FNASAT, 2007).

Le plus souvent, les établissements scolaires ne prennent pas en compte les différences socioculturelles et linguistiques des enfants roms qu'ils accueillent. Les enfants hongrois disposent quant à eux d'établissements qui proposent un enseignement dans leur langue maternelle, à l'exception de la langue et de la littérature slovaque. Ils peuvent également fréquenter d'autres écoles, à l'instar des Ukrainiens, des Allemands et des Ruthènes, où, à part les cours de langue maternelle, toutes les autres matières sont enseignées en slovaque (FSG, 2006, p. 22).

Suite à la réforme de l'éducation en 1989, la situation scolaire des Roms s'est fortement dégradée. Alors qu'auparavant l'enseignement préscolaire était obligatoire, il devient facultatif (et en partie payant) par la suite, ce qui a pour conséquence une forte diminution de l'effectif des enfants roms dans le préscolaire (moins de 1 % en 2003). Ils sont 50 % à terminer le primaire, moins de 20 % à poursuivre leur scolarisation dans le secondaire et 3,5 % à y obtenir un diplôme (EUMC, 2006b, p. 40-41).

Il s'avère toutefois qu'une grande partie des enfants roms continue à être scolarisée dans les écoles ou les classes spéciales, étant considérés comme des déficients mentaux légers ou des retardés mentaux. Plus de 24.000 enfants roms, sont pris en charge dans ces établissements : il existe 230 écoles primaires spéciales. Les programmes de ces établissements sont allégés et ne permettent pas un accès aux études secondaires. Le financement de ces écoles, s'effectuant selon le nombre d'élèves et étant deux fois plus important que celui des écoles normales, incite les directeurs à attirer autant d'élèves que possible. Par ailleurs, toute une partie du système éducatif slovaque est basée sur ces écoles et aspire à perdurer, comme les centres pédagogiques spéciaux, les centres consultatifs pédagogiques-psychologiques, l'Institut de recherche sur la psychologie et les pathologies de l'enfant (VUDPAP), ainsi que les Bureaux régionaux des écoles - responsables de l'ouverture ou de la fermeture de ces établissements spéciaux - et les filières universitaires qui forment les psychologues spéciaux. Chaque enfant inscrit dans ces écoles est enregistré et surveillé par la municipalité et le service social concernés. Cela permet également aux parents de bénéficier d'avantages sociaux, de bourses et de repas gratuits pour leurs enfants.

C'est pour limiter les effets-pervers de ces prestations que la réforme sociale de 2004 octroie aux enfants de milieux défavorisés des repas scolaires gratuits et des bourses pour suivre une scolarisation normale dans les écoles primaires et secondaires. Des classes spéciales dans des établissements classiques tendent à remplacer ces structures, mais même si elles font l'objet d'une pédagogie singulière visant à intégrer ultérieurement ces élèves au cursus ordinaire, elles ne leur permettent pas de fonctionner dans un univers normalisé. Le ministère de l'Éducation nationale a ouvert des postes pour des assistants

roms (amendement 408/2002) afin qu'ils puissent favoriser les relations entre le maître et les enfants roms. Durant l'année 2006-2007, 900 assistants ont été employés dans les écoles du primaire et du préscolaire. Des classes préparatoires ont été créées (Acte 408/2002) pour favoriser la transition entre le milieu familial et celui de l'école avec un suivi personnalisé pour chaque enfant. Près de 91 % des élèves de la classe pilote de 1992-1993 sont actuellement dans les établissements secondaires ou dans des écoles professionnelles. Sur les 2000 enfants qu'accueillent ces classes préparatoires chaque année, la plupart sont des Roms. Ces assistants, recrutés souvent sur le tas, doivent d'ici 2010 effectuer des formations successives à l'Institut pédagogique de Presov pour être titularisés (REF, 2007g, p. 9-10, 35-37).

## République Tchèque

Les Roms sont estimés entre 200.000 et 300.000 en République Tchèque. Durant la période communiste, les mesures éducatives visent à les assimiler. Alors que la rhétorique du régime unique proclamait que les écoles étaient accessibles à chaque citoyen dans des conditions identiques quelle que soit sa nationalité, son genre ou son origine sociale, dans la pratique cela ne concernait pas les enfants roms qui étaient très massivement placés dans les écoles ou les classes spéciales pour handicapés physiques ou mentaux, ces mesures s'étant d'ailleurs accrues durant les années 1970-1980 (Laubeova, 2000, p. 16-17). Après l'Indépendance, une partie importante des enfants roms (entre 3 et 19 ans) continue à être scolarisée dans les écoles spéciales : en 1989, cela concernait 46,4 % des enfants roms alors que la moyenne nationale était de 3,2 %. Certaines sources (revue *Socioklub*) font état de 80 % d'enfants roms scolarisés dans ces écoles (REF, 2007b, p. 31).

La Résolution du 7 avril 1999 relative à la politique du gouvernement tchèque envers les membres de la communauté rom vise à changer cette situation de discrimination en promouvant des mesures pour que les enfants roms puissent réussir leur scolarisation autant que les autres. Il s'agit de dépasser la question de la barrière linguistique, d'utiliser le romani comme méthode d'enseignement auxiliaire, de créer des classes préparatoires, d'employer des assistants roms dans les différentes classes recevant des enfants roms, de privilégier une pédagogie différenciée, de remplacer les classes spéciales par des structures temporaires et flexibles dans les écoles traditionnelles avec un nombre d'enfants moins important que dans les autres classes (ERRC, 1999, p. 114-117). Ainsi, durant l'année scolaire 2000-2001, 110 classes préparatoires avec 214 assistants pédagogiques ont été ouvertes pour 1.364 élèves, ce qui a permis de diminuer de 25 % le nombre d'élèves roms dans les écoles spéciales.

Cependant, en 2005, une grande partie des enfants roms continue à être placée dans les écoles/classes spéciales, alors que la validité des tests psychologiques d'admission a été considérée comme facteur de discrimination raciale la même année par la Cour européenne des droits de l'Homme (EUMC, 2006b, p. 48-49). Selon le PNUD, en 2005, seulement 25 % des enfants roms de 12 ans et plus avaient achevé l'enseignement primaire alors que c'était le cas de 73 % des enfants du groupe majoritaire. La question linguistique est l'origine de difficultés durant les premières années de la scolarisation obligatoire : un grand nombre d'enfants roms ne parlent pas le romani, mais le comprennent ; ils utilisent un dialecte entre le tchèque et le romani dans le cadre familial, mais celui-ci est considéré par les enseignants comme une mauvaise utilisation du tchèque qui nécessiterait un réajustement. Par ailleurs, ces derniers ne sont souvent pas disposés à reconnaître et à prendre en considération les différences culturelles et sociales des enfants roms, basées sur des traditions et un style de vie, qu'ils ne connaissent pas et/ou qu'ils déconsidèrent. Il leur est donc plus simple de recommander ces enfants roms aux écoles/classes spéciales (Laubeova, 2000, p. 18).

Pourtant, avec la création des classes préparatoires (initiée en 1994), les enfants roms sont intégrés dans les projets d'école qui s'inscrivent officiellement dans une orientation d'éducation interculturelle institutionnalisée. Au primaire, des classes préparatoires à l'intention des enfants aussi bien tchèques que roms sont organisées. Elles sont conçues afin d'éviter et la stigmatisation et le replis identitaire. Des assistants éducateurs roms y interviennent pour développer et améliorer les relations de coéducation avec les familles roms et soutenir leurs enfants quand ils rencontrent des difficultés scolaires. Cependant, l'objectif demeure l'accès aux apprentissages fondamentaux afin d'intégrer ces élèves au cursus ordinaire, avec une régulation pluraliste au sein de l'institution scolaire. Durant l'année scolaire 2006-2007, 146 classes préparatoires sont recensées avec 383 assistants éducateurs. Néanmoins, il apparaît une dichotomie entre les enseignants qui sont à quelques exceptions près non-roms et la grande majorité des assistants qui sont roms et au service des enseignants, d'autant plus que la plupart de ces derniers ne reçoivent pas de formation en romani ou en culture et en histoire roms.

L'enseignement préscolaire étant payant, peu de parents roms présentent la capacité financière ou la motivation (absence d'informations sur l'avantage d'un enseignement préscolaire) pour y envoyer leurs enfants. Il apparaît en effet que les classes préparatoires et la fourniture du matériel préscolaire ne sont pas suffisantes pour compenser les différences culturelles, sociales et linguistiques de leurs enfants. Néanmoins, la gratuite de la dernière année de maternelle pour les enfants de milieux défavorisés permet d'assurer un meilleur accès des enfants roms au préscolaire.

Au niveau du secondaire, l'entrée demeure concurrentielle, basée sur des examens pour obtenir un droit d'inscription. Comme les établissements se trouvent souvent éloignés du lieu de résidence des communautés roms, une partie importante de ces dernières ne dispose pas de moyens économiques suffisants pour permettre à leurs enfants de poursuivre leurs études en étant éloignés d'elles. D'autre part, elles demeurent en partie persuadées que même instruits, leurs enfants devront faire face au chômage et à la discrimination. Certaines, soucieuses que leurs enfants participent le plus tôt possible au budget familial, préfèrent qu'ils effectuent rapidement leur demande d'allocations chômage. Cependant, l'octroi de bourses d'études pour le secondaire augmente sensiblement : 1.800 en 2006 (REF, 2007b, p. 33). Par ailleurs, il est prévu de mettre en place un enseignement bilingue pour les Roms au secondaire, des cours étant dispensés dans les langues rom et tchèque, avec l'objectif d'un bac bilingue. Les enseignants désignés à cet effet devront avoir suivi une formation en langue et culture rom et déjà participé à des interventions d'action sociale auprès des communautés roms dans le cadre du programme de valorisation à l'intention des familles ayant des enfants en difficulté scolaire.

Ces nouvelles initiatives politiques, scientifiques et pédagogiques visent à la fois l'intégration scolaire des enfants roms et un processus d'acceptation pluraliste. Néanmoins, si ces mesures et ces résultats partiels (programme d'éducation alternative et établissements-pilotes d'enseignement bilingue pour les Roms) permettent de répondre aux critiques des institutions européennes et des représentants roms, ils restent encore limités. Le travail social renforce la coéducation entre l'école et les familles roms, mais il n'est pas effectué dans un cadre institutionnel cohérent. Cela questionne la formation initiale des futurs enseignants, d'autant plus qu'ils ne présentent pas toujours une forte disposition à intégrer les différences culturelles et linguistiques dans leurs pratiques pédagogiques (Dittmar, 2006, p. 22 ; p. 152).



## Hongrie

En Hongrie, les Roms sont estimés entre 500.000 et 600.000. En 2004, l'Institut national d'éducation publique indique que 77 % des élèves roms ont achevé l'école primaire et que seulement 15 % d'entre eux n'ont pas poursuivi leurs études dans le secondaire (la moyenne nationale étant cependant de 3,2 %). Après la période de transition démocratique, le nombre de Roms dans le secondaire a augmenté principalement du fait de la réforme des aides financières pour les écoles, basée sur le nombre d'élèves, ce qui a contraint celles-ci à rechercher des élèves pour perdurer. Cependant, la scolarisation des Roms dans le secondaire concerne principalement l'enseignement professionnel. Il apparaît que la moitié d'entre eux ne terminent pas leur formation à cause de renvois et qu'après l'achèvement de leurs études, seulement un tiers dispose des qualifications nécessaires à l'obtention d'un emploi (EUMC, 2006b, p. 34-36).

Dans les années 1990, les transformations sociales qui ont accompagné la transition à une économie de marché ont amené une partie des familles roms à se déplacer à proximité de villages dans les régions les plus pauvres du pays et dans les quartiers les plus délabrés des villes. Ces déplacements ont eu pour conséquence une augmentation de la ségrégation résidentielle et donc scolaire des Roms : 35 % des enfants roms sont scolarisés dans des écoles primaires où il y a une majorité d'élèves roms.

Devant la pression des parents non-roms, certains responsables d'établissement ont constitué des classes réservées aux Roms afin d'augmenter l'enveloppe globale d'aides publiques, tout en maintenant des classes sans ou avec peu d'enfants roms pour satisfaire les autres parents d'élèves. L'Institut national d'éducation publique précise que cette ségrégation à l'intérieur de l'école s'effectue par la création de classes de remise à niveau où les Roms sont surreprésentés (81,8 % en 2005) avec des programmes d'études plus faibles que celui des classes normales (où ils sont passés de 45 % à 28 %). Dans les mêmes écoles, des classes proposant des options à haute valeur ajoutée hors programme (comme les langues ou les mathématiques avancées), sont créées à l'intention des élèves non-roms.

L'essor des écoles privées entre 1989 et 2005 favorise d'autant plus la ségrégation des élèves roms : Alors que certaines en accueillent entre 50 et 80 %, d'autres se limitent à 20 %. Par ailleurs, le pourcentage de Roms dans les écoles spéciales a augmenté de 25 % en 1974 à 42 % en 1992 et stagne autour de 40 % au début des années 2000. En 2001, près de 25 % des enfants roms étaient « diagnostiqués » comme handicapés mentaux. Le niveau scolaire de ces classes spéciales ne permet pas aux élèves de rattraper leur retard ou d'être scolarisés par la suite dans les écoles traditionnelles (EUMC, 2006b, p. 55-56).

La formation des enseignants, notamment initiale, ne prépare pas les élèves-maîtres à travailler dans des classes multiculturelles et hétérogènes, d'autant plus que ce sont eux qui choisissent parmi l'éventail des formations proposées : ils s'orientent généralement vers les cours de communication anglaise ou de technologie de l'information et non pas vers la pédagogie interculturelle (REF, 2007c, p. 10-11).

Certains établissements, en général privés, essaient de répondre plus directement aux besoins scolaires des populations roms en matière d'accès au secondaire. C'est le cas du lycée Gándhi de Pécs qui recrute des élèves roms disposant de talents mais vivant dans des conditions sociales misérables, de l'école professionnelle nationale Jag Kaly qui offre une préinstruction professionnelle, du collège Martineum de Mánfa (près de Pécs) soutenu par l'Église catholique qui propose des programmes pour préparer les élèves à rentrer au lycée ou à l'université. D'autres établissements développent des enseignements basés sur le paradigme interculturel comme le lycée András Hegedüs de Szolnok dont le programme – établi par l'organisation rom Lungo Drom et le gouvernement local national rom – encourage à combiner la culture rom (la langue et la culture roms font partie du programme) avec la culture environnante chez les élèves roms et non-roms vivant dans des conditions sociales défavorables. La haute école professionnelle Don Bosco, fondée avec l'appui de l'Église catholique, fonctionne avec les mêmes principes et propose par ailleurs des formations professionnelles continues débouchant sur des diplômes du supérieur.

En 1999, le programme PHARE mis en place par l'Union européenne a permis d'offrir des ressources matérielles importantes pour améliorer la situation scolaire des jeunes roms vivant dans des conditions défavorables : développement des jardins d'enfants en milieu rural, des écoles et des formations professionnelles, inclusion de l'ethnologie et de la culture roms dans les centres de formation initiale et continue pour les enseignants. Les programmes d'études sont révisés avec l'intégration de connaissances sur l'histoire et la culture roms.

Alors que certaines universités comme celle d'Eötvös Loránd ou des organismes civils comme la Fondation Soros, Romaversitas, la Fondation Kurt Lewin, l'association Amrita, ont préparé pendant des années l'accès des élèves roms au supérieur, le nombre d'étudiants roms commence à augmenter sensiblement depuis la fin des années 1990, les établissements du supérieur acceptant de plus en plus de les inscrire (Forray, 2002, p. 82-86). Une partie de ces diplômés roms se trouve depuis quelques années dans les différents ministères et participe avec l'ensemble des ONG et des organismes civils à l'amélioration de la scolarisation des enfants roms et plus largement de tous les enfants de milieux défavorisés. Grâce aux fonds sociaux de l'Union européenne, des dispositions relatives au prêt d'ouvrages scolaires, à l'octroi de bourses d'études ou de prestations sociales accompagnent ainsi la scolarisation des plus démunis.

## Bibliographie

- CANNIZZO Marie (1996). « Des enfants et des classes ». *Études Tsiganes*, N°2, vol 8 p. 15-37.
- CHALUMEAU Nathalie & GUALDARONI Raphaël (dir.) (1995). « Dossier : France ». In *Interface. Tsiganes et Voyageurs. Éducation – Formation – Jeunesse*, n°18, mai, p. 9-17.
- CHARTIER Anne-Marie & COTONNEC Alain (1989). « Voyageurs – école : le malentendu ». In Patrick Williams. *Tsiganes : identité, évolution*. Paris : Études Tsiganes, Syros, p. 257-267.
- COURTHIADE Marcel (1995). Préface In Claire Auzias. *Les Tsiganes ou le destin sauvage des Roms de l'Est*. Paris, Michalon.
- COZMA Teodor, CUCOS Constantin & MOMANU Mariana (2000). « The education of Roma children in Romania : description, difficulties, solutions ». *Intercultural Education*. Vol. 11, N°3, p. 281-288.
- DANCIU Elisabeta (2007). « L'accès à une éducation de qualité pour les enfants roms entre projet et réalité ». Communication au XI<sup>e</sup> Congrès de l'ARIC : « Territoires, limites, passages : l'interculturalité en mouvement », Timisoara. 3-7 septembre.

- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (dir.) (1998). « Dossier : Royaume-Uni ». In *Interface. Tsiganes et Voyageurs. Éducation – Formation – Jeunesse*, n°30, mai, p. 10-14.
- DITTMAR (2006). *L'Europe et ses minorités : quelle intégration ?*, Dittmar, 279 p.
- DUMINICA Gelu (2006). *Roma Access to Social Services. 2005 Facts and Trends*. Bucarest : AMM Design, 72 p.
- ETXEBERRIA Felix (2002). « Education and Roma Children in the Basque Region of Spain ». *Intercultural Education*. Vol.13, N°3, p. 291-304.
- EUMC (2006a). *Roma et Travellers dans l'enseignement public. Un aperçu de la situation dans les États membres de l'UE. Résumé succinct*. 13 p.
- EUMC (2006b). *Roma and Travellers in Public Education. An overview of the situation in the EU Member States*. Mai, 138 p.
- EUROPEAN ROMA RIGHT CENTER (1999). *A Special Remedy. Roma and Schools for the Mentally Handicapped in the Czech Republic*. Country Reports Series, N°8, june, 139 p.
- EUROPEAN ROMA RIGHT CENTER (2007). *The Impact of Legislation and Policies on School Segregation of Romani Children. A Study of Anti-Discrimination Law and Government Measures to Eliminate Segregation in Education in Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Romania and Slovakia*. ERRC, février, 66 p.
- FARTHING Monica & IVATTS Arthur (dir.) (1992). « Dossier : Royaume-Uni ». In *Interface. Tsiganes et Voyageurs. Éducation – Formation – Jeunesse*, n°7-8, août-novembre, p. 7-11 ; p. 13-18.
- FNASAT (2007). *Programme Roms et voyageurs. Programme européen pour le développement d'initiatives locales pour l'inclusion des roms et des voyageurs. Bulgarie, Slovaquie, Roumanie, France*. Paris : FNASAT.
- FORMOSO Bernard (1989). « Éducation-production-identité : le cas d'une communauté tsigane du sud de la France ». In Patrick Williams. *Tsiganes : identité, évolution*. Paris : Études Tsiganes, Syros, p. 237-255.
- FORMOSO B. (1997). *Tsiganes et sédentaires. La reproduction culturelle d'une société*. Paris : L'Harmattan.
- FORRAY Katalin R. (2002). « Results and Problems in the Education of the Gypsy Community ». *European Education*. Vol. 34, N°4, Winter, p. 70-90.
- FOUCHER Michel (1994). *Les minorités en Europe centrale et orientale*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- FRANQUEIRA Anabela & LEITÃO José (dir.) (2000). « Dossier : Le Portugal ». In *Interface. Tsiganes et Voyageurs. Éducation – Formation – Jeunesse*, n°37, printemps, p. 12-15.
- FSG (2006). *L'Éducation : un projet partagé. Clés et stratégies pour l'inclusion des jeunes tsiganes*. Madrid : Fundación Secretariado Gitano, 87 p.
- HALLIDAY Tiffany. (2000). « Évaluation et suivi des enfants d'itinérants dans l'enseignement primaire » : États des lieux du système des dossiers pédagogiques au Royaume-Uni ». In DERYCKE Marc & al., « Le suivi des enfants du voyage ». *Revue du CRE*, N°18, Université de Saint-Etienne, novembre, p. 79-98.
- KALWANT BHOPAL (2004). « Gypsy Travellers and Education : changing needs and changing perceptions ». *British Journal of Educational Studies*. Vol. 52, N°1, March, p. 47-64.
- KRUCZEK-STEIGER Ewa & SIMMONS Cyril (2001). « The Roma : their history and education in Poland and the UK ». *Educational Studies*. Vol. 27, N°3, p. 281-290.
- KYUCHUKOV Hristo (2000). « Transformative education for Roma (Gypsy) children : an insider's view ». *Intercultural Education*. Vol. 11, N°3, p. 273-280.
- LAUBEOVA Laura (2000). *The Role of Education in Preventing Ethnic Conflicts : The Case of Roma in the Czech Republic*. Occasional Paper N° 15. Cambridge : University of Cambridge, 59 p.
- LEVINSON Martin P. & SPARKES Andrew C. (2006). « Conflicting value systems : Gypsy females and the home-school interface ». *Research Papers in Education*. Vol. 21, N°1, March, p. 79-97.
- LIEGEOIS Jean-Pierre (1997). *Minorité et scolarité : le parcours tzigane*. Toulouse : CRT, CRDP, 316 p.
- LIEGEOIS Jean-Pierre (2007). *Roms en Europe*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 311 p.
- MACCARIO Bernard (2002). « La scolarisation des enfants du voyage ». In *VILLE-ECOLE-INTEGRATION, ENJEUX*. Hors série N°4, CNDP, juillet.
- MACHADO Manuela (dir.) (1992). « Dossier : Portugal ». In *Interface. Tsiganes et Voyageurs. Éducation – Formation – Jeunesse*, N°6, mai, p. 9-14.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2000b). [Loi n°2000-614 du 5 juillet 2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage](#). JO. N°155 du 6 juillet 2000.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, BUREAU DES ÉCOLES (dir.) (2001). « Dossier : France ». In *Interface. Tsiganes et Voyageurs. Éducation – Formation – Jeunesse*, n°39, printemps, p. 14-17.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002a). « Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires » : [circulaire n°2002-101 du 25 avril 2002](#), BO spécial, n°10., p. 15-21.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002b). « Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) » : [circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002](#) : BO spécial, n° 10., p. 21-25
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004a). « [Contrôle et promotion de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire](#) » : circulaire n°2004-054 du 23 mars 2004. BO. N°14 du 1<sup>er</sup> avril 2004.
- MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES, DU TRAVAIL ET DE LA SOLIDARITE. (2004b). *Étude sur l'accès aux droits sociaux des populations tsiganes en France*. GEPECS, Université de la Sorbonne, 155 p.
- MONTSERRAT SANTOS (1999). « Cultural Diversity : Equal Opportunities ? ». *European Journal of Education*. Vol. 34, N°4, p. 437-447.
- PNUD (2006). *At Risk : Roma and the Displaced in Southeast Europe*. Bratislava : PNUD, 132 p.

- REYNIERS Alain (2002). « La population dont on parle : caractéristiques, rapport à l'école ». *Ville-école-Intégration, enjeux*. Hors série N°4 : « La scolarisation des gens du voyage », CNDP, juillet, p. 17-25.
- REYNIERS Alain (2003). « Tsiganes et voyageurs : identité, rapport au voyage, économie, éducation et rapport à l'école dans le cadre de la société contemporaine ». *Du côté du CASNAV-CAREP*. N°3, décembre, p. 2-4.
- REYNOLDS Margaret, MCCARTAN Dermot & KNIPE Damian (2003). « Traveller culture and lifestyle as factors influencing children's integration into mainstream secondary schools in West Belfast ». *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 7, N°4, oct-dec., p. 403-414.
- ROHEIM Geza (1967). *Psychanalyse et Anthropologie*. Paris : Gallimard, 602 p. (1<sup>ère</sup> édition : 1950).
- ROMA EDUCATION FUND (2007a). *Advancing Education of Roma in Bulgaria*. Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions. Budapest : Roma Education Fund, 71 p.
- ROMA EDUCATION FUND (2007b). *Advancing Education of Roma in the Czech Republic*. Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions. Budapest : Roma Education Fund, 56 p.
- ROMA EDUCATION FUND (2007c). *Advancing Education of Roma in Hungary*. Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions. Budapest : Roma Education Fund, 65 p.
- ROMA EDUCATION FUND (2007d). [Advancing Education of Roma in Macedonia. Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions](#). Budapest : Roma Education Fund, 57 p.
- ROMA EDUCATION FUND (2007e). *Advancing Education of Roma in Romania*. Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions. Budapest : Roma Education Fund, 65 p.
- ROMA EDUCATION FUND (2007f). [Advancing Education of Roma in Serbia. Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions](#). Budapest : Roma Education Fund, 46 p.
- ROMA EDUCATION FUND (2007g). *Advancing Education of Roma in Slovakia*. Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions. Budapest : Roma Education Fund, 67 p.
- ROMANO Filippo (1995). « En Hongrie l'expérience du lycée Gandhi ». *Hommes et migrations*, N°1188-1189, p. 64-65.
- ROTHÉA Xavier (2003). *France, pays des droits des Roms ? Gitans, « Bohémiens », « gens du voyage », Tsiganes... face aux pouvoirs publics depuis le 19<sup>ème</sup> siècle*. Lyon : Carobella ex-natura, 135 p.
- RUS Calin & NESTIAN Oana (2007). « Éducation à la diversité et diversité dans l'éducation. Institut Interculturel de Timisoara ». Communication au XI<sup>e</sup> Congrès de l'ARIC : « Territoires, limites, passages : l'interculturalité en mouvement », Timisoara. 3-7 septembre.
- SAHLINS Marshall (1976). *Âge de pierre, âge d'abondance*. Paris : Gallimard, 409 p. (1<sup>ère</sup> édition : 1972).
- SORIA GUTIÉREZ Luis (dir.) (1995). « Dossier : Espagne ». In *Interface. Tsiganes et Voyageurs. Éducation – Formation – Jeunesse*, n°19, août, p. 8-15.
- UNICEF (2007). *Breaking the Cycle of Exclusion. Roma children in South East Europe*. Belgrade : UNICEF, 86 p.
- UNION EUROPEENNE (1984). Résolution sur l'éducation des enfants dont les parents n'ont pas de domicile fixe, *Journal officiel des Communautés européennes*, n° C 104/144 du 16 avril.
- UNION EUROPEENNE (1989a). Résolution sur l'analphabétisme et l'enseignement des enfants dont les parents n'ont pas de domicile fixe, *Journal officiel des Communautés européennes*, n° 96/250 du 17 avril.
- UNION EUROPEENNE (1989b). Résolution concernant la scolarisation des enfants de tziganes et de voyageurs, *Journal officiel des Communautés européennes*, n° C 153/3 du 21 juin.
- UNION EUROPEENNE (2000). Recommandation n°R (2000) 4 du Comité des ministres aux États membres sur l'éducation des enfants roms/tsiganes en Europe, 3 février.
- WILLIAMS Patrick (dir.). (2001). « Permanence tsigane et politique de sédentarisation dans la France de l'après-guerre », *Études Tsiganes*, vol.15, p. 10-23.

Rédacteur : Olivier Meunier

Ce Dossier d'actualité est une publication mensuelle du service de Veille scientifique et technologique de l'Institut national de recherche pédagogique.

© INRP

- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Nous contacter <http://www.inrp.fr/vst/Contact.php?nouveau=oui>
- Consulter les nouveautés [http://www.inrp.fr/vst/Dernieres\\_MAJ.php](http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php)

**Veille scientifique et technologique**

**Institut national de recherche pédagogique**

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07  
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93