

Université de Paris

École doctorale 622 Sciences du langage

Laboratoire : CERLIS (Centre de recherche sur les liens sociaux)

« On serait habitués on le ferait comme tout le monde ».

*Les dimensions sociolangagières des dispositifs
scolaires destinés aux jeunes Voyageurs*

Par Erell Latimier

Thèse de doctorat de Sciences du langage

Dirigée par Cécile Canut

Présentée et soutenue publiquement le 4 décembre 2020

Devant un jury composé de :

Cécile CANUT, Professeure, Université Paris Descartes (Directrice)

Alexandre DUCHÊNE, Professeur, Université de Fribourg (Rapporteur)

Monica HELLER, Professeure, Université de Toronto (Examinatrice)

Claudine MOISE, Professeure, Université Grenoble Alpes (Rapporteuse)

Swanie POTOT, Chargée de recherche HDR, CNRS (Examinatrice)



Except where otherwise noted, this work is licensed under
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/fr/>

*« – Lèvres privées du pouvoir de la parole, fais savoir
qu'il se passe toujours, encore, quelque chose,
non loin de toi. »*

Paul Celan

Titre : « On serait habitués on le ferait comme tout le monde ». *Les dimensions sociolinguistiques de l'ambivalence des dispositifs scolaires destinés aux jeunes Voyageurs*

Résumé

Ce travail part de l'observation d'une rupture de la scolarité entre le CM2 et le collège des jeunes Voyageurs. Il se propose d'une part, d'étudier comment l'Éducation nationale fournit une explication culturaliste à des problèmes pédagogiques et d'autre part, d'observer les effets, parfois inattendus, produits par de tels discours sur les Élèves voyageurs. En faisant dialoguer les approches de la sociolinguistique critique et de la sociolinguistique politique, cette thèse cherche à faire apparaître les dimensions sociolinguistiques des dispositifs scolaires destinés aux jeunes Voyageurs dans toute leur ambivalence politique. Au cours d'une ethnographie de trois ans, trois corpus ont été constitués : une sélection de textes institutionnels, des transcriptions d'interactions avec des agents de l'Éducation nationale et des transcriptions issues de situations d'interactions avec les élèves en classe CNED-EFIV (dispositif spécifique scolaire pour les jeunes Voyageurs après le CM2). L'analyse de ces corpus fait apparaître les processus langagiers et institutionnels qui construisent l'exclusion scolaire des jeunes Voyageurs et les positions subjectives que ces derniers adoptent au sein de la classe. La première partie présente une réflexion théorique sociolinguistique, articulant la notion sociopolitique de dispositif aux théories de la reproduction et de l'émancipation dans le cadre scolaire. Dans une deuxième partie, les contextualisations historiques du statut Gens du voyage, de l'école et de l'échec scolaire ainsi que des enjeux de la notion d'illettrisme en lien avec les Gens du voyage, montrent les mécanismes de catégorisation, hors et dans l'école, d'une partie de la population française. La troisième partie décrit, à partir de discours essentialisants produits par différents professionnels de l'Éducation nationale, l'organisation des processus d'altération des jeunes Voyageurs. Enfin, la dernière partie de la thèse s'attache à décrire, à partir de l'analyse des positionnements réflexifs des élèves, l'ambivalence des dispositifs pris dans une tension entre un processus de décapitalisation et d'émancipation au sens rancien du terme. En effet, si le dispositif exclu les jeunes du système scolaire ordinaire, il permet également un renversement du rapport inégalitaire classique du sachant à l'ignorant, du maître à l'élève.

Mots-clés : Gens du voyage, dispositif scolaire, catégorisation, exclusion, décapitalisation

Title : "We would be used to it, we would do it like everyone else". *The socio-linguistic dimensions of school systems intended for young travelers*

Abstract

This work starts from the observation of a break in education between the end of Primary School and the beginning of Secondary education of young travellers. It intends, on the one hand, to study, how the National Education system provides a culturalist explanation to pedagogical problems and, on the other hand, to observe the effects, sometimes unexpected, produced by such speeches on student travelers themselves. By creating a dialogue between the approaches of critical sociolinguistics and political sociolinguistics, this thesis seeks to reveal the socio-linguistic dimensions of school systems intended for student community travelers in all their political ambivalence. During a three-year ethnography, three corpus were created: a selection of institutional texts, transcriptions of interactions with agents of the National Education system and finally transcriptions resulting from situations of interactions with students in Cned-Efiv class (specific school system for young Travelers after Primary School). The analysis of these corpus reveals the linguistic and institutional processes that build the school exclusion of young travelers and the subjective positions that they adopt within the classroom. The first part presents a theoretical sociolinguistic reflection articulating the notion of socio-political of devices with theories of reproduction and emancipation in the school setting. In the second part, the historical contextualisations of Travelers status, school and school failure as well as the issues of the concept of illiteracy in connection with Travelers, show the mechanisms of categorization, outside and in school, of a part of the French population. The third part describes, based on essentializing speeches produced by various national education professionals, the organization of the processes of alteration of young Travelers. Finally, the last part of the thesis attempts to describe, from the analysis of the reflective positions of the students, the ambivalence of the devices caught in a tension between a process of decapitalization and emancipation, according to the definition that Rancière make of this term. Indeed, if the device excludes young people from the ordinary school system, it also allows a reversal of the classic unequal relationship between the knowing and the ignorant, from the teacher to the pupil.

Key words: Travelling Community, school systems, categorization, exclusion, décapitalisation

Remerciements

Ce travail de thèse n'aurait pas vu le jour sans les Voyageurs rencontrés au fil des années (une pensée particulière pour Natacha, Firmin, Noisette et leurs familles), merci à eux pour les accueils si souvent chaleureux et pour le plaisir des discussions. Et bien entendu, je remercie profondément les élèves de la classe CNED-EFIV qui, par leur énergie et leurs lumières, ont guidé mes réflexions. Merci aussi à l'équipe enseignante de la classe qui a toujours répondu à mes questions et sollicitations avec bonne humeur.

Ma reconnaissance va à Cécile Canut, je suis très heureuse qu'elle ait accepté de suivre mon travail. La confiance qu'elle m'a accordée et l'énergie insatiable qu'elle sait donner à chacun de ses doctorants, ont fait de ces quelques années une passionnante aventure. Ses recherches sur les processus de catégorisation des Tsiganes/Roms en Bulgarie ainsi que la qualité de nos échanges sur ces questions, ont éclairé de manière fondamentale et essentielle mes réflexions actuelles et à venir.

Ma gratitude à Manon Him-Aquilli, camarade de route d'une bienveillance incroyable. Sans toutes nos discussions, sans son soutien et ses sagaces observations, ma thèse ne serait pas la même. Gloire à son Cafa, il fallait bien ça pour modérer mon Pita et mon Vata !

Je n'aurais jamais pu terminer cette thèse sans Anne Chantal Hardy, apparition providentielle venue de la maison d'à côté, ô combien déterminante sur les derniers mois de labeur. Son attention et sa rigueur ont certainement permis à mon travail d'être de meilleure qualité.

Une pensée aussi pour les doctorants passés et présents de Cécile Canut : Felix Danos, Caroline Panis, Quentin Boitel, Suzanne Gruca, Suzie Telep, Richard Guedj, merci pour les conseils apportés, les discussions endiablées et les joyeux moments. La richesse de cette belle équipe m'a permis de me sentir moins loin de mon labo.

Je remercie chaleureusement Monica Heller et Swanie Potot pour leurs précieux conseils ainsi que Claudine Moïse et Alexandre Duchêne, pour avoir accepté de lire et de discuter mon travail.

Un grand merci à Nara Ritz pour les – toujours – riches échanges et à Mickael Guérin, acolyte de thèse et de conversations sans fin. Leurs amitiés et leurs présences ont nourri toutes les étapes de cet écrit.

Et un merci infini à ceux qui m'entourent si bien et qui ont accompagné ces années folles. Chacun a eu sa manière d'être là. Quelle joie de connaître cela.

Merci également aux musiques de Gregorio Allegri – et au compagnonnage sans faille de son miserere –, Jordi Savall, Will Oldham /Bonnie Prince Billy, Thomas Tallis, Robert Wyatt, Razen, Dark Dark Dark, Nick Cave, Olivia Bloch, Léonard Cohen, Oren Ambarchi, Charlemagne Palestine, Mouhamadou Bamba, Kate Bush, Olivier Brisson, Thomas Ankersmit, Paul Demarinis, Nist-Nah, The Necks, Led Zeppelin, Ake Hodell, Steve Roden, Jason Lescalleet, Coltrane – Olé et Alabama en boucle ! – New order – très fort–, Nusrat Fateh Ali khan, Kali Malone, James Rushford, Robert Ashley, Jérôme Noetinger, Eliane Radigue, Richard Dawson, Nina Simon, Joy Division, Will Guthrie, Salif Keita, les Sœurs Goadec, Sandy Bull et enfin Annalee Rose pour ses compositions créées, répétées toutes proches de mon bureau. Toutes et tous m'ont ravis – et de ravissement il y a eu nécessité – tout au long de l'écriture.

Et last but not least à Will, after all we made it mate ! The last day of the Phd is the first for the Nist-Nah tour, the timing is amazing, what a great team we are.

En ce dernier jour d'écriture je souhaiterais exprimer tout mon amour à mes filles, Annalee Rose et Elli, mes reines sans pareil. Merci pour vos patiences.

Sommaire

REMERCIEMENTS	6
SOMMAIRE	9
SIGLES UTILISÉS	10
INTRODUCTION	13
PARTIE I DE LA THÉORIE AU TERRAIN	23
CHAPITRE 1. CADRAGE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE	25
CHAPITRE 2. PRÉSENTATION DU TERRAIN	55
PARTIE II CONSTRUCTION DE LA CATÉGORIE DES VOYAGEURS HORS ET DANS L'ÉCOLE... 93	
CHAPITRE 3. DU NOMADE AUX GENS DU VOYAGE : HISTOIRE D'UNE CIRCULATION CONTRÔLÉE OU LA NAISSANCE DE LA « QUESTION TSIGANE »	95
CHAPITRE 4. MISE EN CATÉGORIE D'UNE POPULATION DANS L'ÉCOLE ET CONTEXTE SOCIO-HISTORIQUE DE L'ÉCHEC SCOLAIRE	117
CHAPITRE 5. VOYAGEURS : ILLETTRISME ET CULTURE ORALE	157
PARTIE III DES DISCOURS INSTITUTIONNELS ESSENTIALISANTS..... 195	
CHAPITRE 6. LA FORMATION EFIV, UNE MODALITÉ DE MISE EN CIRCULATION D'UN DISCOURS ESSENTIALISANT	197
CHAPITRE 7. CULTURALISER PAR L'ÂGE : ENJEUX POLITIQUES ET IDÉOLOGIQUES	231
PARTIE IV LE DISPOSITIF : ENTRE DÉCAPITALISATION ET ÉMANCIPATION..... 271	
CHAPITRE 8. PRÉSENTATION DES CORPUS SOUMIS À L'ANALYSE	273
CHAPITRE 9. LE DISPOSITIF DÉCAPITALISE	293
CHAPITRE 10. LE DISPOSITIF FAIT BOUGER LES LIGNES	319
CONCLUSION..... 335	
TABLES DES ILLUSTRATIONS	341
INDEX DES AUTEURS	345
BIBLIOGRAPHIE	349
TABLE DES MATIÈRES	371

Sigles utilisés

ADGVC : Association Départementale Gens du Voyage Citoyens

AE / AED : Assistant d'Éducation

ALI : Aide Locale aux Itinérants (intitulé de l'association modifié en vue de l'anonymisation des données)

ANLCI : Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme

ASET : Association pour la Scolarisation des Enfants Tsiganes

ASM : Antennes Scolaires Mobiles

ASSR : Attestation Scolaire de Sécurité Routière

ATD (Quart-Monde) : Aide à Toute Détresse

BEP : Besoin éducatif particulier

CAP : Certificat d'Aptitude professionnelle

CAREP : Centre Académique de Ressources pour l'éducation prioritaire

CASNAV : de 2002 à 2012 : Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage ; depuis 2012 : Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs

CDD : Contrat à Durée Déterminée

CEG : Collège d'Enseignement Général

CES : Collège d'Enseignement Secondaire

CFG : Certificat de Formation Générale

CIFRE : Convention Industrielle de Formation par la REcherche

CM 1/2 : Cours Moyen 1^{ère}/2^{ème} année

CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers

CNDP : Centre National de Documentation Pédagogique

CNED : Centre National d'Enseignement à Distance

CNIL : Commission Nationale pour l'Informatique et les Libertés

CPE : Conseiller Principal d'Éducation

DESCO : Direction de l'Enseignement SCOLAIRE, du ministère de l'éducation

DGEScO : Direction Générale de l'Enseignement ScOLAIRE

DIHAL : Délégation Interministérielle à l'Hébergement et à l'Accès au Logement

DSDEN : Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale

EANA : Élèves Allophones Nouvellement Arrivés

EDV : Enfants Du Voyage

EFIV : Enfants Issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs

EN : Éducation Nationale

ENAF : Enfant Nouvellement Arrivé en France

FLE : Français Langue Étrangère

FNASAT : Fédération Nationale des Associations Solidaires d'Action avec les Tsiganes et les gens du voyage

GAT : Groupement d'Animation Territoriale

GIP : Groupement d'Intérêt Public

GPLI : Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme

IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

MENS : Minorité Ethnique non Sédentarisée *ou* Migrant de l'Est Européen non Sédentarisé (NM)

MNLE : Méthode Naturelle de Lecture Écriture

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

RASED : Réseaux d'Aide Spécialisés aux Élèves en Difficulté

RMI : Revenu Minimum d'Insertion

RSA : Revenu de Solidarité Active

SCÉREN : Services Culture Éditions Ressources pour l'Éducation Nationale

SDAGV : Schéma Départemental d'Accueil des Gens du Voyage

SDAHGV : Schéma Départemental d'Accueil et d'Habitat des Gens du Voyage

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

ULIS : Unité localisée pour l'Inclusion Scolaire

Introduction

En 1998 j'ai 19 ans, je pars un peu plus d'un mois en Roumanie sur un chantier humanitaire de jeunes. Je ne sais plus comment j'ai choisi cette destination, mais je sais comment j'en suis revenue : au plaisir du voyage se mélangeait la stupéfaction du traitement fait aux Roms, et la sidération d'entendre tant de discours violents à leur encontre de la part de roumains, toutes classes sociales confondues. Des moins qu'humains, des rebus, des riens. C'est la première fois que j'observais un racisme aussi violent et partagé par la grande majorité des interlocuteurs non-Roms rencontrés.

En 2004, j'ai 25 ans, je suis salariée d'une association artistique à mi-temps. À la recherche d'un autre mi-temps, je postule pour un poste d'Assistante d'Éducation (AE, maintenant AED¹) dans un collège. Je passe un entretien avec le directeur, la directrice adjointe et les conseillers principaux d'éducation (CPE). Au départ je ne comprends pas que le poste proposé nécessite un entretien de la sorte, les AED ayant pour missions l'encadrement et la surveillance des élèves. Il s'avère que le nouveau statut d'AED permet d'élargir les missions et demandes. Je ne suis pas embauchée pour surveiller des élèves mais pour m'occuper spécifiquement d'une classe d'Enfants du voyage. Je dois les encadrer, certes, mais également enseigner et créer le matériel pédagogique adapté à leurs besoins. J'arrive à la rentrée et découvre ma classe : une classe éloignée des autres classes du collège, et réservée à des élèves appelés « Enfants du voyage » à qui l'on propose un emploi du temps

¹ AED est le nouveau donné aux surveillants d'externat et maîtres d'internat, autrefois appelés pions. Les

particulier de quatre matinées par semaine. Les élèves ont entre 12 et 15 ans pour la majorité d'entre eux, ils ont des niveaux très hétérogènes en lecture-écriture et viennent presque tous d'un même secteur très pauvre de l'est de la ville. J'apprendrai au fur et à mesure que peu d'entre eux ont déjà « été sur le voyage », mais que la grande majorité habitent dans des conditions de grande précarité au même endroit depuis au moins deux générations.

Tous les élèves de la classe se connaissent mais ne connaissent pas les autres élèves de l'établissement. Il y a peu d'interaction entre les élèves Voyageurs et non-Voyageurs et si interactions il y a, elles sont souvent conflictuelles. La classe est ségréguée, les Enfants du voyage sont stigmatisés et peu appréciés dans le collège. Ils ne sont absolument pas considérés comme des élèves à part entière. Je repense à l'ostracisation des Roms lors à mon voyage en Roumanie.

Je commence mon année très étonnée par ces conditions, mais ne les interroge pas encore. Je comprends juste que les élèves de la classe « Enfants du voyage » sont séparés des autres, mais je ne me pose pas encore la question de savoir ce qu'est cette classe et ce qui s'y passe vraiment. Je fais mon travail. Et du travail, il y en a : préparation des cours, coordination avec des bénévoles qui viennent sur certains temps et surtout gestion d'une classe où l'ambiance est fréquemment agitée. Le collège a mis en place des partenariats avec deux associations pour que des bénévoles viennent en soutien de mon poste pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages. La première association mobilise des bénévoles pour accompagner des jeunes en difficultés scolaires et la deuxième, l'Aide Locale au Itinérants (ALI)², est spécialisée dans l'accompagnement des Gens du voyage, plus particulièrement sur les questions d'illettrisme.

En 2006, je quitte la classe et deviens salariée de l'ALI. Je suis coordonnatrice des actions de lutte contre l'illettrisme et plus particulièrement sur les questions de scolarisation. Cela signifie que je forme des bénévoles au soutien scolaire pour les Enfants du voyage. Je me rends également au domicile de familles de Voyageurs (Aires d'accueil, terrains privés, terrains temporaires, ou encore maisons) pour faire du soutien scolaire aux enfants de niveau maternelle ou primaire et dans des collèges possédant des classes spécifiques. J'ai également pour mission de faire le lien entre l'école et les familles. Du point de vue de l'institution, je suis celle qui peut dialoguer avec les familles et/ou parler à la place des familles ; pour les familles, je suis celle qui peut parler à leur place et/ou les défendre. Souvent, je participe à des

² Cet intitulé n'est pas celui de l'association réelle, je l'ai anonymisé pour des raisons de confidentialité. Dans mon texte, je ne l'appellerai que l'ALI.

réunions avec les familles et l'équipe éducative de l'école où l'(les) enfant(s) étai(ent) inscrit(s). J'ai une position d'intermédiaire entre toutes les personnes présentes. Je m'aperçois après plusieurs expériences de la sorte, que chacun y tient sa place, chacun y joue son rôle.

Parallèlement je m'interroge sur les outils pédagogiques dont je dispose et qui ne me satisfont pas. Pour tenter d'y remédier, je commence un Master 1 en Français Langue Étrangère (FLE) où je m'intéresse au rapport entre l'écrit et les élèves que je suis à domicile (Latimier, 2008). Puis en 2012, toujours insatisfaite de la manière dont j'aborde les cours de soutien scolaire dans le cadre de la prévention de l'illettrisme, je décide d'engager un Master 2 sur le lien entre les actions quotidiennes que je mène et le terme même d'illettrisme (Latimier, 2012). Ce n'est qu'à la fin de ce travail que je parviens à formaliser clairement trois questions : pourquoi faut-il catégoriser une population « Gens du voyage » ? Pourquoi avoir des dispositifs spécifiques scolaires dédiés aux Enfants du voyage ? Comment fonctionnent ces dispositifs et quels effets ont-ils sur les Voyageurs ?

Simultanément en 2012, après que les politiques gouvernementales de 2010 aient drastiquement réduit les subventions, des licenciements économiques sont proposés à l'ALI. Indisposée par les discours récurrents et toujours semblables – que je ressens comme formatés – de la part des familles, de l'école et de moi-même et par la sensation de plus en plus claire que je participe, par la défense de l'accompagnement spécifique, à la stigmatisation des Voyageurs dans l'école, je pars de l'ALI.

Je décide de prendre de la distance et de réfléchir à ces interrelations d'un autre point de vue. Je lis des écrits sur les Gens du voyage et l'école et surtout, alors que je questionne les discours *sur* les Gens du voyage, je découvre les apports théoriques de la sociolinguistique. En 2014, je décide de privilégier mon travail de recherche en démarrant une thèse en sociolinguistique financée dans le cadre d'une Convention Industrielle de Formation par la Recherche (désormais CIFRE) avec une collectivité locale, Grandpant³, comme employeur. Il me fallait comprendre, à travers le prisme de la discipline, par quels mécanismes une partie du corps social se retrouve à être stigmatisée et marginalisée hors et dans l'école républicaine française, tout en me situant moi-même politiquement. Le désir préalable à cette recherche a été de pouvoir être attentive autrement à « ce qui se passe » pour découvrir, comme le propose Monica Heller, « comment les choses se passent et pourquoi, et introduire cette perspective

³ Tous les noms de personnes, de lieux et de services liés à mon terrain seront dans la suite de ce travail anonymisés.

dans le débat qui se déroule autour de moi et avec moi sur nos visions de la société » (2002 : 170).

Processus de nomination et d'origination

Depuis que je travaille avec les Gens du voyage j'assiste à des formations, des réunions ou lis des rapports, des documents d'information ou des ouvrages et articles scientifiques de tsiganologues, relatifs à cette population. Dans la majorité des instances énonciatives, le préalable consiste à poser les questions « qui sont-ils ? » et « d'où viennent-ils ? »⁴. Le fait que ces questions soient posées en introduction, en chapeau de nombreux discours d'informations (qu'ils soient médiatiques, théoriques ou encore pédagogiques) et qu'il faille systématiquement définir ce que sont et d'où viennent ces personnes, m'a rapidement interpellée.

La question « qui sont-ils ? » renvoie à un processus de nomination qui permet aux locuteurs de «définir» ce que sont les Gens du voyage en les ramenant à un « groupe » originaire qui engloberait un ensemble de populations. Sous l'égide d'un peuple supposé partager des valeurs culturelles communes, une nomenclature détaille souvent les différences entre gitans, manouches, Gens du voyage, tsiganes, sinti etc.. À ce propos, je rejoins le questionnement de Sabira Kakouch, sur l'assignation et la catégorisation des roms : « existe-t-il un mot approprié, non connoté et indiquant l'hétérogénéité pour désigner des groupes roms ? La réponse est non. les termes en italien (*zingari, nomadi, rom*, etc.) ou en français (tsiganes, manouches, gitans, gens du voyage, etc.), qu'il s'agisse d'endonymes ou d'exonymes, sont sujets à une série de catégorisations et étiquetages soit négative, soit de type folklorique » (Kakouch, 2018 : 24). Si certains discours scientifiques montrent, depuis quelques années, que « [l]es dénominations employées renvoient en réalité à une grande diversité de localisations géographiques, de particularités linguistique comme à des origines différentes » (Olivera, 2009 : 5) les pratiques langagières (Boutet, 2016) de nominations et

⁴ À titre d'exemples non-exhaustifs :

- dans le domaine scolaire : « De qui parlons-nous ? » document de janvier 2017, Elisabeth dit Lamanit, (https://disciplines.ac-toulouse.fr/casnav/sites/casnav/files/fichiers/2017_de_qui_parlons_nous.pdf); dans une même conférence le 26 septembre 2012 elle intitule son premier point : Roms, Tsiganes, gens du voyage – Repères historiques (Histoire de ces populations – origines ethniques), « Qui sont les Gens du voyage ? », document de l'inspection académique de Sarthe de septembre 2005 sur « l'accueil scolaire des Enfants du voyage », ;

- dans des documents de collectivités publiques : « Qui sont les Gens du voyage ? » (site : https://www.dordogne.fr/servir_les_citoyens/amenagement_du_territoire/habitat/plans_departementaux/les_gens_du_voyage/1280-5992/document-735f069e-2e02-44e7-9056-6c4f7faf9a67/); « Mais qui sont les « gens du voyage » ? », (site : <https://initiadroit.com/saviez-gens-voyage-ne-roms-renvoient-a-categorie-bien-plus-complexe/>);

d'origination sont toujours très présentes dans de nombreux contextes discursifs auxquels j'ai assisté.

J'ai observé que la question « qui sont-ils ? » est très souvent associée à la question « d'où viennent-ils ? ». Que cette interrogation se pose sur les différentes situations juridiques vécues par les personnes cela signifie une chose (un migrant se présentant comme Rom n'aura pas le même statut qu'un Voyageur), mais quand cela sert un discours sur l'histoire des Voyageurs, Roms, Tsiganes etc. et que « la notion d'*origination* est [...] proposée, pour présenter un processus discursif qui renvoie une entité présente à une entité passée, décrite comme son "origine" » (Morvan, 2017:4), cela veut dire autre chose. En effet, leur renvoi à « une étrangeté originelle – l'Inde [datant selon les textes du IX^e ou X^e siècle] [r]éduits à des traits culturels supposés spécifiques (nomadisme, langue, mœurs...), sert « à destituer [les voyageurs] d'une origine commune avec les européens » (Canut, 2011a: 56) et permet ainsi de légitimer la marginalisation d'individus pourtant Français. Dans aucune des familles que j'ai pu rencontrer, l'Inde comme histoire commune n'a été mobilisée. J'ai, par contre, très souvent entendu le fait qu'ils étaient Français depuis des générations. Ce premier constat de recours à des processus de nomination et d'origination, allait à l'encontre de mes observations d'une population hétérogène. Ce faisant, je me suis interrogée sur les logiques politiques conduisant à nommer uniformément des individus supposés partager des valeurs culturelles historiques communes, ainsi que sur les effets de ces discours au sein des dispositifs scolaires à destination des Enfants Issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs (EFIV).

Comme ce texte questionne la catégorisation et la stigmatisation des « Gens du voyage » et des « EFIV », je n'utiliserai cette étiquette, comme le propose Cécile Canut, « qu'en relation avec le processus de typification sur lequel je me concentre. Il y a une nette différence entre ces étiquettes et la diversité des personnes et des familles [et des jeunes avec lesquels j'ai échangé sur mon terrain et antérieurement] ou rencontré ailleurs, qui pourraient être étiquetées par elles. » (Canut, 2019 : 399). Dans la même perspective, Martin Olivera suggère, à propos de la diversité des groupes Rom roumains, que « le pluriel s'impose à quiconque se fait un tant soit peu attentif aux réalités locales » (Olivera, 2009 : 22) car, « sans aller jusqu'à des situations personnelles et familiales, c'est au niveau des communautés locales [...] que l'on peut saisir des réalités socioculturelles riches et variées, tout autant que des degrés divers d'intégration dans l'environnement » (*op. cit.* : 10). Ainsi, j'utiliserai dans ce travail, les terminologies Gens du voyage et EFIV (Enfants Issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs) quand elles feront références à des contextes précis et situés. J'emploierai

fréquemment le mot Voyageur, en tant qu'il est, suivant la majorité des situations singulières, employé par les personnes pour se désigner elles-mêmes. Il sera cependant à considérer, comme tout système de nomination, dans son hétérogénéité et sa complexité. Les termes de jeunes Voyageurs, de jeunes ou d'élèves seront également employés pour parler des personnes côtoyées tout au long mon ethnographie.

Organisation d'un traitement d'exception

Associé au premier constat d'homogénéisation des Gens voyage dans les discours, j'ai observé le même processus à l'œuvre dans les dispositifs spécifiques dédiés aux Enfants Issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs (EFIV). En effet, dans le système scolaire français, tout enfant doit recevoir une instruction jusqu'à l'âge de ses 16 ans et cela sans distinction culturelle (la notion de minorité culturelle ou de minorité ethnique n'existe pas dans le droit constitutionnel⁵). Au nom du pacte républicain, les groupes ethniques ne sont pas reconnus comme des composantes officielles du corps social, de ce fait « [l]es politiques publiques tendent à être « universelles » et à ne pas viser de groupes définis sur la base d'une essentialisation » (Potot, 2020 : 55). Pourtant, des dispositifs scolaires spécifiques dédiés aux Gens du voyage, sous couvert qu'ils ne vont pas à l'école comme les autres, proposent une organisation particulière de la scolarité et un enseignement adapté à la culture supposée des apprenants. La neutralité des politiques éducatives est donc mise à rude épreuve et la dynamique inclusive⁶ passe par un processus de marginalisation des Enfants Issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs (EFIV) de la part de l'institution, « [n]on seulement cette dynamique éloigne l'objectif à atteindre, mais certains (Cuturello, 2011 ; Dhume, 2012) ont montré qu'elle avait pour conséquence des expériences de relégation sociale pour les individus concernés. » (Potot, 2020 : 63). De plus, il a été observé (tant au travers de la littérature scientifique que par mes propres expériences de terrain) que ces dispositifs ne parviennent pas à enrayer l'irrégularité et la rupture scolaire des Voyageurs et qu'ils participent à organiser un « traitement d'exception » (Dhume, 2012)⁷. Le travail d'analyse des conditions d'apparition et de persistance de ce système est un enjeu essentiel de ce travail. Si

⁵ La Constitution du 4 Octobre 1958 rappelle dans son article 1 que "La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion."

⁶ Le terme d'*inclusion* est très présent dans les politiques scolaires surtout depuis la loi pour l'Égalité des droits et des chances du 11 février 2005.

⁷ Expression de Francis Dhume,(2012) : « En construisant ces statuts socio-ethniques de gestion, l'institution scolaire et ses « partenaires » organisent et justifient un traitement d'exception, qui est finalement incorporé dans le fonctionnement banal de l'école ».

des chercheurs en sciences sociales ont questionné la stigmatisation des Gens du voyage, la sociolinguistique outillée de l'analyse du discours n'a, à ma connaissance, pas traité de cette question. Pourtant, si l'on considère que cette discipline « vise à rapporter les textes [écrits et oraux], à travers leurs dispositifs d'énonciation, aux lieux sociaux qui les rendent possibles et qu'ils rendent possibles » (Maingueneau 2009 : 18-19), cela peut enrichir toute recherche sur la compréhension des processus d'altérisation dans leurs réalités sociale et matérielle. Étudier de la sorte les discours essentialisants, conduit à saisir les catégories mobilisées ou créées pour parler des Gens du voyage. Cela donne ainsi la possibilité de comprendre, d'une part, quelles positions subjectives sont construites et, d'autre part, quelles représentations sur les Gens du voyage circulent dans les discours. Ainsi, je me demanderai comment « la chaîne des discours circulant dans la société » (Canut, 2015) (discours publics, législatifs, institutionnels, associatifs et des Gens du voyage eux-mêmes) autour de la scolarisation des Enfants du voyage, vise à renforcer ce régime d'exception divisant depuis plus d'un siècle les citoyens français entre eux en construisant, au sens où l'entend Monica Heller, des *différences* et *inégalités sociales* (2002)⁸.

Problématique

Un long travail de procédures administratives et de construction des représentations a fait des Gens du voyage une population à part dans l'État français. Français, ils le sont, mais toujours dans une catégorie distincte, et orientés vers des dispositifs de politiques publiques spécifiques. Le questionnement de départ de ma recherche était de déterminer comment les espaces et stratégies interactionnels observés, ainsi que la circulation des discours passés et contemporains, ont construit l'apparition et valident la persistance et l'organisation des dispositifs scolaires spécifiques ou, pour le dire autrement, comment cette production des dispositifs s'inscrit historiquement dans un régime discursif et politique.

À partir de ces constats, j'ai cherché à comprendre, d'une part, l'historicité des rapports de pouvoir entre l'institution scolaire et la catégorie de public Gens du voyage et, d'autre part, à analyser les discours des protagonistes : acteurs institutionnels et jeunes voyageurs. Mon travail ethnographique dans une classe du dispositif scolaire et auprès des élèves qui la fréquentent, m'a amené à découvrir que ce qui s'y passe et ce qui s'y vit est complexe.

⁸ « [...] il s'agit de découvrir comment se construisent les différences sociales (quelles sont les formes de catégorisation qui sont pertinentes pour les acteurs et pourquoi ?) et les inégalités sociales (quelles formes de pouvoirs sont en jeu ?) » (Heller, 2002 : 9)

L'analyse des pratiques langagières des jeunes de mon terrain donne à entendre les personnes concernées et rend compte de leurs positionnements.

Ce travail se propose d'examiner comment les dispositifs fonctionnent au sein des différentes instances qu'ils contribuent à créer. On se demandera quelles sont les conséquences sociales et subjectives de tels dispositifs, et comment elles sont mises en mot, dans le discours des élèves. Je fais l'hypothèse que, tout en produisant des formes d'isolement et d'exclusion chez les Gens du voyage, ces dispositifs rendent aussi possible un espace de circulation de la parole des jeunes voyageurs qui les fréquentent.

Constitution de la thèse

Ce texte s'organise en quatre parties. La première partie présente les enjeux conceptuels et politiques de la thèse. Le chapitre 1 explicite les cadres théoriques sociolinguistiques et socio-politiques utilisés tout au long de ce travail. Le chapitre 2 présente la méthodologie et le positionnement volontairement critique que j'ai choisi d'adopter. Dans un troisième chapitre, je donnerai à voir le déroulement de mon ethnographie par la description du terrain d'enquête et des relations entretenues avec les personnes rencontrées, ce qui permettra de situer les discours recueillis en fonction de leurs conditions de production.

La deuxième partie montre comment, par les contextualisations historiques de trois éléments, s'organisent les processus d'homogénéisation et de catégorisation d'une partie du corps social. Ainsi, pour comprendre les mécanismes et les fonctionnements de ces processus, le chapitre 4 retrace l'histoire du statut Gens du voyage, le chapitre 5 décrit celle de l'école et de l'échec scolaire, et le chapitre 6 explique les enjeux historiques de l'apparition du terme illettrisme, en lien avec les discours sur l'écrit et les Gens du voyage.

La troisième partie s'intéresse à la production des discours essentialisants sur les Gens du voyage par des locuteurs de l'institution scolaire. Le chapitre 7 exposera l'historicité des discours mobilisés ainsi que les modalités et l'intérêt, pour l'institution, de la mise en circulation de ces discours sur la culture supposée des Voyageurs. Le chapitre 8 montrera que l'association, dans les discours, des doubles critères de l'âge et la culture supposée des individus, organise et institutionnalise une nouvelle différenciation entre Voyageurs et non-Voyageurs.

La quatrième partie présente les prises de positions discursives des élèves, lesquelles révèlent que le dispositif, à la fois les empêche d'avoir accès au même capital scolaire que les autres, et les fait profiter d'un encadrement bienveillant qui leur permet d'être à l'aise dans le cadre scolaire. Au chapitre 9, je présente des extraits longs de mon corpus que j'utilise ensuite

dans le chapitre 10 pour révéler le traitement inégal que génère le dispositif, puis, dans le chapitre 11, pour faire apparaître le positionnement discursif des concernés.

C'est donc par une présentation du cadre théorique et méthodologique de cette recherche, marqué à la fois par la sociolinguistique critique et politique ainsi que par les apports d'une approche socio-politique que je débiterai ce récit de recherche.

Partie I De la théorie au terrain

« [...] comment ma recherche et (et doit) être considérée comme activité de production de savoir, c'est-à-dire comment je tiens compte de questions comme : pourquoi j'ai entrepris tel ou tel projet de recherche (et pourquoi j'ai pu le faire), pourquoi cette question avait un sens à son époque, pourquoi je l'ai réalisé de la manière dont je l'ai fait, qu'est-ce que j'aurais pu (et peut-être dû) faire autrement, quelles ont été les conséquences de l'avoir fait de la manière que je l'ai fait en terme de ce que je veux (et je peux) raconter comme histoire, et quelle est la place de mon activité dans l'espace discursif et les réseaux [...] et comment mes analyses, ou mes histoires [...] peuvent être reliées à des prises de position » (Heller, 2002 : 12)

Dans ce travail de thèse, je cherche à déterminer comment les interactions verbales ainsi que la circulation des discours, construisent et valident l'existence des dispositifs scolaires spécifiques destinés aux Enfants du voyage. Je consacre le premier chapitre à expliquer les cadres théoriques sociolinguistique et sociopolitiques de ma recherche. Le deuxième chapitre présente tout d'abord les enjeux nationaux de mon terrain, puis la description de mon ethnographie, en précisant le lieu et les caractéristiques de la classe CNED-EFIV, les locuteurs clés de mon enquête, ainsi que la constitution de mon corpus.

Chapitre 1. Cadrage théorique et Méthodologique

Le chapitre 1 est une présentation des différentes approches théoriques que je mobiliserai pour l'analyse des matériaux langagiers recueillis au fil de mon ethnographie. Dans une première section, je présente la conception, propre à la sociolinguistique, du langage comme pratique sociale située et travaillée par des rapports de domination. Dans une seconde section, je reviens ensuite sur les définitions foucaldiennes du dispositif et je mets en regard les approches bourdieusienne et ranciérienne de l'école. Enfin, une troisième section propose un travail réflexif cherchant à circonscrire en quoi ma présence sur le terrain a conditionné les matériaux recueillis ainsi que leur analyse.

1.1 Pratiques langagières

Je présenterai dans ce chapitre les apports théoriques des sociolinguistiques critique et politique, ainsi que celui du dialogisme bakhtinien. Je m'attacherai également à comprendre le fonctionnement des axes de différenciation dans l'ordre interactionnel goffmanien des processus de stigmatisation.

1.1.1 Le langage comme pratique

Considérant l'activité langagière comme une pratique sociale, la sociolinguistique critique porte « une attention particulière aux conditions matérielles et historiques dans lesquelles les pratiques langagières observées contribuent à la construction des inégalités et des différences » (Duchêne, 2016 : 78-79), étudiant ainsi le langage « comme étant ancré dans ses conditions sociales de production » (Boutet & Heller, 2007 : 306).

La sociolinguistique politique reprend le concept de pratiques langagières proposé par Josiane Boutet, Pierre Fiala et Jackie Simonin-Grumbach (1976), en insistant sur la matérialité langagière en tant que « matière première de l'expression produite à un moment donné dans une situation donnée, à la fois vocale, scripturale, corporelle, etc. qui fait signe » (Canut, Danos, Him-Aquilli & Panis, 2018 : 10) :

« [...] nous défendons l'idée que la pratique de langage ou pratique langagière est à considérer comme une pratique sociale et à analyser comme telle ; c'est-à-dire que les mots, les discours, ne sont pas seulement les représentants de nos actes et de nos pensées, ils ne sont pas seulement là pour transmettre de l'information ou des idées ou des ordres. Ils ne se contentent pas de refléter le social, ils en sont partie prenante et ils agissent sur le social, y produisant des effets spécifiques que l'analyste doit repérer [...]. Tout acte, qu'il soit technique ou pas est conçu, représenté par des acteurs sociaux, c'est-à-dire travaillé dans le matériau sémiotique qu'est le langage. » (Boutet, 1995 : 6)

Boutet ajoute en 2016, dans la nouvelle édition du livre *Le pouvoir des mots* :

« [...] nous affirmions avec cet emploi du concept de "pratiques" que l'activité du langage des locuteurs est d'abord et avant tout une pratique sociale. À ce titre elle n'est pas réductible à une pure description ou explication du monde, mais elle a une puissance d'action sur celui-ci. Non seulement le langage dit le monde, mais le langage transforme, modifie façonne le monde. Dans cette conception théorique, le langage humain est envisagé avant tout comme une praxis matérielle, au même titre que les autres praxis de transformation du monde [...] » (Boutet, 2016 : 48-49)

La sociolinguistique politique « aborde le langage comme une praxis sociale dans sa *matérialité langagière* plurielle et non pas comme objet reconstruit *a posteriori* [...] l'analyse du *dire*, [est considéré] comme interdépendant du *faire*, dans la prise en compte des phénomènes sociaux, politiques ou artistiques » (Canut & al., 2018 : 10). Elle définit le terme « pratique langagière » comme :

« [...] toutes actions de transformations du monde par le biais du langage — entendu à la fois comme verbal, para-verbal et non verbal —, telles qu'elles sont prises dans des rapports de forces opérant entre jeu et contraintes et mises au jour par l'analyse interprétative à partir de la matérialité langagière recueillie dans le cadre de situations concrètes d'activité de langage. » (*Ibid* : 355)

Cette réflexion rejoint l'analyse des pratiques discursives (Foucault, 1969) et dans une moindre mesure Achard, 1986 : 15), et s'intéresse au fait que « la notion de pratique renvoie à une activité voire une action, et non pas à une chose ou un objet clos. » (Canut & al., 2018 : 24).

Les deux approches partent du constat que le langage n'advient pas simplement dans une société qui lui préexisterait, il contribue à construire cette société en façonnant les rapports sociaux selon des dynamiques de pouvoir. Dès que l'on s'intéresse aux dynamiques sociales, on s'adresse, pour Monica Heller, à deux questions fondamentales, celle de la catégorisation et celle de la stratification/hiérarchisation. Plus précisément il s'agit de « découvrir comment se construisent les différences sociales (quelles sont les formes de catégorisation qui sont pertinentes pour les acteurs et pourquoi ?) et les inégalités sociales (quelles formes de pouvoirs sont en jeu ?). » (Heller, 2002 : 9). Pour elle, la sociolinguistique critique est « capable de révéler quels intérêts sous-tendent les actions, les représentations et les discours, et qui bénéficie de ces processus sociaux [...] » (*op. cit.* : 10) et d'observer la répartition inégale des ressources en société.

« La sociolinguistique critique [...] explore les pratiques sociales pour ce qu'elles peuvent nous dire sur les manières dont les locuteurs construisent le sens dans le cadre de la construction des rapports de pouvoir ; le sens est compris comme imbriqué dans des relations sociales qui sont à la fois des relations de catégorisation (la construction des frontières sociales, de la différence et de la similarité) et des processus d'exploitation de ces catégories dans la stratification (la distribution inégale de ressources et de pouvoir de production, de distribution et de l'attribution de valeur à ces ressources). » (Heller & Boutet, 2007 : 312)

Heller et Boutet s'inscrivent dans la suite des apports de Bourdieu sur le fait que « les institutions s'octroient donc le pouvoir de produire et déterminer ce qui est une ressource, la valeur de cette ressource et sa distribution sociale ». (Canut & *al.*, 2018 : 273). Un apport de la sociolinguistique politique est de poser la question de la différence sociale sous l'angle rancierien, c'est-à-dire en tant que cette différence peut conduire à l'égalité sociale si elle est considérée d'un point de vue performatif de l'égalité où l'égalité existe et fait effet d'universalité pour autant qu'elle est mise en acte. Un apport de la sociolinguistique politique est de poser la question de la différence sociale sous l'angle rancierien, c'est-à-dire de voir dans quelle mesure, en adoptant une approche performative de l'égalité, cette différence sociale peut conduire à l'égalité sociale. En effet Rancière fait la proposition que « l'égalité existe et fait effet d'universalité pour autant qu'elle est mise en acte. Elle n'est pas une valeur que l'on invoque mais un universel qui doit être présupposé, vérifié et démontré en chaque cas » (Rancière, 2004 [1998] : 116).

Quels sont dès lors les processus par lesquels les pratiques langagières impliquant les Gens du voyage, que ces derniers soient objets de discours ou locuteurs, produisent de la catégorisation et de la stratification sociale ? Et, en refusant de condamner par avance d'éventuels lieux d'émergence d'une égalité, par où passe la création d'effets émancipateurs potentiellement générés par toute cette performativité langagière ?

1.1.2 Le dialogisme

Les notions de *polyphonie* et *dialogisme* apparaissent dans les écrits du dit « Cercle de Bakhtine »⁹ (1920-30). Bres et Rosier situent « aux années 60/70, les premiers "passeurs"¹⁰ de la pensée bakhtinienne [qui] lisent ses travaux dans un contexte de recherche où les interactions disciplinaires sont de mise, notamment entre linguistique, sémiotique et littérature. » (2008 : 239). Selon eux, le terme de *polyphonie* n'apparaît que dans *La poétique de Dostoïevski* (Bakhtine, 1970 [1929]) tandis que celui de dialogisme est présent dans les autres écrits de Bakhtine. La polyphonie, notion littéraire, indiquerait qu'une structure

⁹ Ce terme a souvent été soulevé différentes critiques, comme l'explique Sandra Nossik : « Il apparaît d'abord que la dénomination de « Cercle de Bakhtine » est injustifiée, dans la mesure où, si plusieurs intellectuels soviétiques comprenant Bakhtine et Vološinov mais aussi Pavel Medvedev ou Matvej Kagan avaient bien l'habitude de travailler ensemble dans les années 1920-1930, ce n'est pas Bakhtine qui dirigeait (matériellement et intellectuellement) ce « cercle ». Patrick Sériot détaille ainsi les biographies indépendantes de Bakhtine et de Vološinov (Sériot, 2007, 2008a, 2008b, 2010b, 2011), l'influence du premier sur le second apparaissant comme limitée. Cristian Bota et Jean-Paul Bronckart (2007 : 84) soulignent au contraire les reprises des apports de Vološinov par Bakhtine. » (Nossik, 2011 : 40)

¹⁰ Tels que Julia Kristeva (1969), Marina Yaguello (1977) ou Tzvetan Todorov (1981).

romanesque est composée d'une pluralité de voix narratives entremêlées (Nowakowska, 2005 : 23). Elle a été révélée par l'étude de l'œuvre de Dostoïevski et se caractérise par une « pluralité [de] voix et [de] consciences indépendantes et distinctes » Bakhtine, 1970 [1929] : 35). En d'autres termes, « les héros principaux de Dostoïevski sont, [...] dans la conception même de l'artiste, non seulement objets de discours de l'auteur, mais sujets de leur propre discours immédiatement signifiant [...]. La conscience du héros est présentée comme une conscience autre, *étrangère*... » (*Ibid* : 34-35). Le dialogisme serait, pour sa part, un élément intrinsèque à toute production verbale. Il « concerne le discours quotidien [et] désigne les différentes formes de la présence de l'autre dans le discours, qui n'émerge qu'en interaction avec l'autre – interlocuteur ou locuteur antérieur. » (Panis, 2014 : 349). Comme l'explique Sandra Nossik :

« Les productions langagières se définissent en effet selon Bakhtine par leur " interaction continue et permanente [avec] les énoncés individuels d'autrui" : elles consistent en "un processus d'assimilation, plus ou moins créatif, des mots d'autrui" ([1952] 1984 : 296). Tout énoncé doit en effet " être considéré, avant tout, comme une réponse à des énoncés antérieurs [...] : il les réfute, les confirme, les complète, prend appui sur eux, les suppose connus et, d'une façon ou d'une autre, il compte avec eux" (*ibid.* p. 298). Un énoncé constitue donc toujours une "réaction réponse" dans la mesure où il "manifeste non seulement son propre rapport à l'objet de l'énoncé, mais aussi le rapport du locuteur aux énoncés d'autrui" (*ibid.* p. 299). De même qu'il dépend des productions qui le précèdent, un énoncé est également " relié [...] à ceux qui lui succèdent dans la chaîne de l'échange verbal", parce qu'il "s'élabore en fonction de la réaction-réponse éventuelle" (*ibid.* p. 302). Tout énoncé est donc déjà en soi un " agglomérat d'énoncés" (*ibid.* p. 296), dans la mesure où il " est sillonné [...] par la résonance lointaine et à peine audible de l'alternance des sujets parlants et par les harmoniques dialogiques" (*ibid.* p. 301) des énoncés antérieurs, énoncés qui " se reflètent les uns les autres " (*ibid.* p. 298). » (Nossik, 2011 : 37-38)

Je reprendrai également l'apport de Paul Siblot sur « la diMENSion dialogique de l'acte de nomination » (2004 : 335) car comme l'indique Noémie Marignier, « il ne s'agit pas de considérer que les catégories sont données une fois pour toutes ou que les noms entretiennent un rapport évident et transparent avec les objets qu'ils nomment. Les dénominations nous livrent plutôt les représentations que nous nous faisons du réel » (2016 : 115). En ce qui concerne la question de la nomination des Gens du voyage dans les discours, je m'associerai aux propos de Cécile Canut sur le fait que nommer « c'est faire exister une réalité qui ne l'était pas auparavant, c'est homogénéiser, clôturer un ensemble de réseaux ou d'éléments à l'origine en relation les uns aux autres de manière hétérogène » (Canut, 2001 : 155). Comme le présente Sandra Nossik, le fait de nommer implique de « prendre position » à la fois « à l'égard d'autres dénominations du même objet » (Siblot, 1997 : 55), et vis à vis des « discours déjà tenus en situation par des locuteurs qui exprimaient leur point de vue » (Détrie, Siblot & Vérine 2001 : 86). » Il faudra alors se demander « Qui nomme ? Qu'est-ce que l'on nomme ?

Pour qui nomme-t-on ? à quelle fin ? etc. » (Canut, 2001 : 444) pour comprendre que nommer (d'où que vienne cette nomination dans le champs social) « c'est aussi avoir un impact [...] sur les populations [...] au niveau des représentations d'une part et des pratiques langagières d'autre part, est majeur. » (*op.cit* : 446)

Quels sont les discours qui circulent au sujet des Gens de voyage ? Par qui sont-ils produits et reproduits, depuis combien de temps, au sein de quels lieux institutionnels, au cours de quelles situations de communication et avec quels effets, à plus ou moins longs termes, sur qui ?

Ces notions s'avéreront indispensables pour étudier la construction de la différence sociale dans les discours institutionnels et individuels au sujet des Gens du voyage, car :

« [...] les discours antérieurs, le "déjà-dit" ou le "dit avant", "ailleurs", qu'ils soient politiques, idéologiques, sociaux, etc., parmi lesquels s'opèrent parfois des choix, [...] sont consciemment ou inconsciemment réactualisés dans nos propres discours. Ils sont bien souvent nourris d'habitus sociaux et culturels. En fonction de l'ensemble de ces paramètres, on assiste à de multiples métaphores de la frontière, de la distance instaurée entre soi et l'autre, à des fins plus ou moins "identitaires" » (Canut, 2001 : 444).

1.1.3 L'ordre interactionnel : ethos et présentation de soi

Goffman donne la définition suivante de l'interaction :

« Par interaction (c'est-à-dire interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres [...]. ». (Goffman, 1973 : 23).

Chaque interaction implique que l'individu adopte une ligne de conduite et donne une image de soi conforme aux attentes qu'il imagine être celle des personnes avec lesquelles il est en contact.

« [...] l'individu tend à extérioriser ce que l'on nomme parfois une ligne de conduite, c'est-à-dire un canevas d'actes verbaux et non verbaux qui lui sert à exprimer son point de vue sur la situation, et, par-là, l'appréciation qu'il porte sur les participants (...) Qu'il ait ou non eu l'intention d'adopter une telle ligne, l'individu finit toujours par s'apercevoir qu'il en a effectivement suivi une. Et, comme les autres participants supposent toujours chez lui une position plus ou moins intentionnelle, il s'ensuit que, s'il veut s'adapter à leurs réactions, il lui faut prendre en considération l'impression qu'ils ont pu se former à son égard. » (Goffman, 1974 : 9).

La description des cadres participatifs (Goffman, 1981) « conduit à prendre en compte à la fois le nombre de participants, la façon dont ils sont engagés dans l'activité en cours et dont ils l'organisent » (Traverso, 2012 : 9). Pour exposer cette organisation, j'utiliserai également

la notion d'ethos (Amossy, 2010), en tant qu'elle constitue la projection de l'image de soi que l'orateur met en jeu dans son discours pour influencer son auditoire.

« Ce que l'orateur prétend être, il le donne à entendre et à voir : il ne dit pas qu'il est simple et honnête, il le montre à travers sa manière de s'exprimer. L'ethos est ainsi attaché à l'exercice de la parole, au rôle qui correspond à son discours, et non à l'individu « réel », appréhendé indépendamment de sa prestation oratoire » (Maingueneau, 1993 : 138).

Ce n'est pas seulement l'énoncé, ce que l'orateur dit, qui est à prendre en compte, mais également, et de manière essentielle, son énonciation, c'est-à-dire sa manière de le dire. Car c'est ainsi que le locuteur produira une « image de soi » convaincante et recevable.

« Dans la tradition rhétorique depuis Aristote, l'ethos est un construit du discours qui relève de stratégies de communication intentionnelles de l'orateur. Pour se rendre crédible, il doit assurer l'efficacité de sa parole et sa capacité à emporter l'adhésion du public à partir de ce qu'il montre de sa personne à travers les modalités de son énonciation (Amossy, 2010 : 17).

L'éthos se joue en situation d'interaction, dans sa présentation oratoire, en étant négocié ou non avec les interactants et les « places » occupées pendant l'interaction. Il est également un produit de la socialisation dans la mesure où « l'image que projette le locuteur de sa personne fait usage de données sociales et individuelles préalables, qui jouent nécessairement un rôle dans l'interaction et ne contribuent pas peu à la force de la parole » (Amossy, 2006 : 80).

L'image de soi s'inscrit plus généralement dans les processus habituels, présents dans toutes les interactions sociales, de la présentation de soi. À ce sujet, Goffman parle également de représentation :

« Par une "représentation", on entend la totalité de l'activité d'une personne donnée, pour influencer d'une certaine façon un des autres participants. Si on prend un acteur déterminé et sa représentation comme référence fondamentale, on peut donner le nom de public, d'observateurs et de partenaires à ceux qui réalisent les autres représentations. On peut appeler 'rôle'(part) ou 'routine' le modèle d'action préétabli que l'on développe durant une représentation et que l'on peut présenter ou utiliser en d'autres occasions ». (Goffman, 1973 : 23). »

La position de l'orateur et le contexte de la situation d'interaction participent à l'image qu'il projette, consciemment ou non, et constitue « un composant de la force illocutoire » du langage (Amossy, 2006).

Quelles sont les occasions sociales concrètes dont dispose l'institution scolaire – et donc en premier lieu, l'Éducation nationale – pour produire et diffuser des discours au sujet des Gens du voyage ? Qui sont les locuteurs qui y participent, selon quels ordres interactionnels et avec quels effets en termes d'ethos et d'autorité discursive ?

1.1.4 Les aspects interactionnels et discursifs du stigmat

Pour penser la performativité discriminante comme un accomplissement pratique en interaction je reprendrai la notion de stigmat telle que l'a travaillé Goffman. Ce dernier définit le stigmat comme « la situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société. » (Goffman, 1975 : 7). C'est dans les rapports sociaux, dans les interactions sociales que le stigmat se constitue.

« [...] un individu qui aurait pu aisément se faire admettre dans le cercle des rapports sociaux ordinaires possède une caractéristique telle qu'elle peut s'imposer à l'attention de ceux d'entre nous qui le rencontrent et nous détourner de lui, détruisant ainsi les droits qu'il a vis-à-vis de nous du fait de ses attributs. Il possède un stigmat, une différence fâcheuse d'avec ce à quoi nous nous attendions. Quant à nous, ceux qui ne divergent pas négativement de ces attentes particulières, je nous appellerai les *normaux*. (...) Il va de soi que, par définition, nous pensons qu'une personne ayant un stigmat n'est pas tout à fait humaine. Partant de ce postulat, nous pratiquons toutes sortes de discrimination, par lesquelles nous réduisons efficacement, même si c'est souvent inconsciemment, les chances de cette personne. Afin d'expliquer son infériorité et de justifier qu'elle représente un danger, nous bâtissons une théorie, une idéologie du stigmat (...) » (*op.cit.* :15)

Le stigmat n'existe pas en soi, mais il est donc issu de « contacts mixtes »¹¹ dans lesquels les relations entre les attributs personnels (la caractéristique qui est propre à quelqu'un) et les stéréotypes attachés à la personne ou au groupe social auquel elle est assignée, sont en jeu. Dépendant de la nature de son stigmat, l'individu peut être *discrédité*¹², c'est-à-dire que l'individu stigmatisé « suppose que sa différence est déjà connue ou visible » (*op cit.* : 4) ou *discréditable*, l'individu stigmatisé pense que sa différence n'est ni connue ni immédiatement perceptible par les personnes présentes. De plus, le processus de stigmatisation est à l'œuvre lorsqu'il existe un désaccord entre *l'identité sociale réelle* d'un individu, ce qu'il est, et *l'identité sociale virtuelle* d'un individu, ce qu'il devrait être.

Face à cette stigmatisation, les stigmatisés peuvent vouloir corriger leur stigmat. Comme le précise Paveau, Goffman « ne mentionne pas de cas de retournement ou d'inversion, mais plutôt de masquage (l'exemple de la béquille transformée en canne de golf) ou de "bouffonnisation" (théâtraliser son stigmat en le suraffirmant). Pour lui, la correction du stigmat est une tactique de gestion sociale des relations et non un acte politique de résistance à l'assignation identitaire [...] » (Paveau, 2019 : 116). Les stigmatisés ont donc des

¹¹ Les contacts mixtes sont les moments où normaux et stigmatisés partagent une même « situation sociale », autrement dit, où ils se trouvent physiquement en présence les uns des autres, que ce soit au sein d'une rencontre en forme de conversation ou à la faveur d'une simple participation commune à une réunion sans objet précis.

¹² Goffman définit 3 types de stigmates pour l'individu discrédité : les dévalorisations corporelles (les monstruosité du corps), morales (les tares de caractère) et tribales (les stigmates tribaux). C'est ce dernier qui sera le plus associé aux Gens du voyage.

réactions plus ou moins conscientes pour corriger leur stigmat. Goffman présente cinq types de réactions. Pour Lorcerie (2003 : 36), « elles se laissent classer selon deux axes ayant chacun deux modalités : l'axe de ressemblance et celui de l'estime de soi. La ressemblance au "majoritaire" peut être recherchée ou écartée, l'estime de soi peut tendre à être mauvaise ou bonne. »

	<i>Similarisation</i>	<i>Différenciation</i>
<i>Dévalorisation de soi</i>	1. assimilation, dissimulation du stigmat ou faux- semblant	3. « bouffonisation »
<i>Valorisation de soi</i>	2. conformité supérieure, recherche d'excellence	4. instrumentalisation 5. retournement du stigmat, revendication de généralité

Tableau 1. *Stratégies de « correction du stigmat » par le stigmatisé, d'après Goffman (Lorcerie, 2003 : 36).*

Parmi la réalité sociale construite par les pratiques langagières impliquant les Gens du voyage et leurs enfants, il y a donc bien cette réalité du stigmat. Mais comment fonctionne précisément cette stigmatisation ? Et, lors des interactions auxquelles ils participent, par exemple à l'école, que font ces stigmatisés de leur stigmat ?

1.1.5 Les axes de différenciation

Gal et Irvine (1995) explorent la structure des idéologies, mais surtout leurs conséquences. Elles expliquent les différents outils qu'elles ont identifié et élaboré théoriquement pour ce travail d'analyse structures/conséquences. Je retiendrai les notions d'iconisation, de rhématisation et d'*erasure* (gommage) dans mon travail. Ce travail sur les relations de signes entre les caractéristiques linguistiques et les images sociales auxquelles elles sont reliées peut également être transposé, utilisé pour analyser les liens entre des discours sur un groupe d'individus et les images qui leurs sont associés et que ces discours rendent essentialisant.

Gal et Irvine interprètent les axes de différenciation comme un glissement des représentations indexicales à des représentations iconiques ou pour le dire autrement comme un processus de création de signes iconiques à partir d'index.

« [...] les caractéristiques linguistiques qui indexent des groupes sociaux ou des activités apparaissent comme des représentations iconiques d'eux-mêmes [...] repérer comme des

qualités supposées partagées par l'image sociale et l'image linguistique »¹³ (ma traduction, Gal & Irvine, 2000 : 37).

Cette transformation de la co-occurrence en similitude va, dans une interaction, supposer la perception par les interactants de *contrastes*, au sein d'un « système de distinction » où un style ou un registre s'oppose à un autre et où les valeurs sociales associées à un style sont en contraste avec les valeurs associées à un autre style.

Cependant, comme le précise Gal, « le processus d'iconisation n'implique pas nécessairement un phénomène d'essentialisation, car ce procédé, seul, n'est pas suffisant pour cela : il faut préciser que la perception des similitudes qui unifient les caractéristiques d'un registre et qui relient souvent un registre au type de personne qu'il indexe, n'implique pas nécessairement en soi une « essentialisation » d'un type de personne ou de la forme linguistique. L'iconicité peut être une armature pour créer des idéologies de l'essence, mais ce n'est pas suffisant » (ma traduction¹⁴, Gal, 2016 :120).

Le processus d'iconisation est remplacé par ce que Gal et Irvine (2000) nomment le processus de rhématisation, lequel désigne le fait qu'un « index (signe entretenant avec son référent un rapport de contiguïté, de coprésence ou de causalité) finisse par être considéré comme une icône (signe entretenant avec son référent un rapport de ressemblance). Selon Gal (2006), dans toute construction de rapports socio-sémiotiques différenciés, la distinction se constitue sur la base d'une opposition entre différentes indexicalités (deux ou plus). »¹⁵ (Canut & al., 2018 : 355). Le fait de faire concorder deux phénomènes distincts, relève du processus de rhématisation et provoque la naturalisation de l'association des deux.

Le processus d'*erasure* est considéré comme un processus par lequel l'idéologie, « en simplifiant le champ sociolinguistique, rend certaines personnes ou activités (ou phénomènes sociolinguistiques) invisibles »¹⁶ (Irvine et Gal 2000 : 38). En « homogénéisant temporairement toutes les différences existantes entre les groupes qui la composent » (Canut & al., 2018 : 98), il actualise des mises en frontière.

¹³ « Drawing on this notion, Irvine and I have argued that axes of differentiation are reinterpreted, making “linguistic features that index social groups or activities appear to be iconic representations of them . . . picking out qualities supposedly shared by the social image and the linguistic image »

¹⁴ « It is worth noting that the perception of similarity (iconism) that unifies the features of a register and that often connects a register with the person-type it indexes does not itself necessarily imply an “essentialization” of the person- type or the linguistic form. Iconicity may be an armature for creating ideologies of essence, but it is not sufficient. »

¹⁵ Peirce avait lui-même utilisé le terme « rheme » pour désigner plusieurs les signes absorbés sous forme d'icônes.

¹⁶ « erasure is the process in wich ideology, in symplifying the sociolinguistique fied, renders some persons or activities (or sociolinguistique phenomen) invisible »

Gal montre que la notion d'axe de différenciation permet de comprendre la fabrication de la similarité/différence, qu'elle considère comme les deux côtés d'une même pièce de monnaie. L'un existe avec l'autre, « Similarity and difference are like two sides of a coin; they result from mutually implicated sociolinguistic processes » (Gal, 2016 : 114). En effet, un ensemble de signes (qu'elle nomme registre) qui partagent une similitude, se définit en contraste avec d'autres ensemble de signes (avec d'autres registres), « [...] c'est pourquoi il est important de souligner que les registres ne coexistent pas simplement ; ils se tiennent dans une relation co-constitutive, se définissant mutuellement »¹⁷ (Gal, 2016 : 120). Ainsi, les similarités s'interprètent dans le contexte de la différenciation (et inversement).

Le processus de construction d'axes de différenciation s'accroît quand il y a contact entre groupes sociaux, et les changements politiques, économiques et culturels affectent l'image de ces groupes sociaux.

« Il est significatif que, contrairement aux présomptions linguistiques traditionnelles, le contact entre groupes soit non une source de similitude, mais une puissante source de différenciation. Je suggère que c'est souvent ce qui se passe car le contact [...] produit une réorganisation du contraste entre les registres via un changement des axes opérationnels de différenciation. » (ma traduction, *op.cit.* : 127)¹⁸

De plus, les axes de différenciation peuvent se déplacer, ils organisent alors autrement le jeu des différences et similitudes. Comme Asif Agha (2007) l'a montré, certains marqueurs d'accents (de modulation de la prononciation) peuvent être remaniés en marqueurs de classe. Les axes opérationnels de différenciation se réactualisent et se réorganisent, suivant les situations et les systèmes de *contrastes* en place¹⁹. La différenciation sémiotique est un élément essentiel de la différenciation socioculturelle. Les processus idéologiques et sémiotiques contribuent à la différenciation et à la création de similitudes dans les mondes sociaux analysés. Les contrastes de qualités attribuées (qui sont en mouvement constant car de nouveaux sont inventés en permanence) sont conceptualisés à travers des récits spécifiques à la culture.

Un processus sémiotique produit des signes selon des mises en rapport. Quels sont dès lors les mises en rapports, de ressemblances ou de différences, qui construisent les Gens du

¹⁷ « That is why it is important to emphasize that registers do not simply coexist; they stand in co-constitutive, mutually defining relation. »

¹⁸ « It is significant that, contrary to traditional linguistic presumptions, contact between groups is a powerful source of differentiation, not similarity. I suggest that this is often the result because contact [...] produces a reorganization of the contrast among registers via a change in the operative axes of differentiation. »

¹⁹ Un *contraste* entre deux usages d'une même langue se reconfigure et est réinterprété si une autre langue (la langue de colons par exemple) entre en jeu.

voyage et leurs enfants comme signes, et comme signe de quoi ? Et quelles sont les conséquences de ce travail idéologique de sémiotisation ?

1.2 Qu'est-ce qu'un dispositif ?

Les théories sociolinguistiques mobilisent différentes conceptions du social, du sujet et de la structure que l'on retrouve en sociologie ou en philosophie. Dans un premier temps, je partirai des travaux de Foucault pour penser le concept de dispositif. Tout en distinguant ce concept de la terminologie de « dispositif » usitée dans les politiques publiques, ce détour m'a permis de problématiser cette notion et de mieux comprendre un paradoxe qui a émergé de mon terrain : les dispositifs contraignent mais ne maîtrisent pas tout. J'expose ensuite les apports des travaux de Bourdieu sur la domination et les structures, et ceux de Lahire sur l'illettrisme et l'école, me permettant d'intégrer ces dispositifs dans le contexte plus large de l'institution scolaire. Enfin, la conceptualisation de la capitalisation/décapitalisation à l'école, élaborée par Martin Rojo , et la pensée de Rancière sur l'émancipation des acteurs sociaux, m'apporteront les outils théoriques nécessaires à la problématisation de mon objet d'étude.

1.2.1 Le dispositif chez Foucault

Dans *Histoire de la sexualité*, Foucault (1976) propose une manière originale de concevoir les relations de pouvoir. Le pouvoir n'est, pour lui, ni l'État ni une institution, « [i]l est avant tout multiple et relationnel » (Ottaviani, 2003 : 59). « Par pouvoir, il me semble qu'il faut comprendre d'abord la multiplicité des rapports de force qui sont immanents au domaine où ils s'exercent, et sont constitutifs de leur organisation » (Foucault, 1976 : 121-122). Il n'y a pas un pouvoir qui s'exerce de l'un sur l'autre mais il y a du pouvoir comme formes situées et différentes qui entrent dans un rapport de force, c'est-à-dire qui sont en relation.

Foucault propose d'observer la façon dont se nouent et se renouent, à chaque époque, des liens complexes entre des éléments aussi hétérogènes que :

« [...] des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau que l'on établit entre ces éléments. » (Foucault, 1994c : 299)

Le réseau tel que convoqué par Foucault, se structure à travers des liens, des rapports de force et des relations de pouvoir. En prenant en compte les éléments non discursifs (au contraire de l'épistémè²⁰ où n'étaient pris que les éléments discursifs), il élargit son approche et fait une histoire, non simplement de la sexualité, mais des dispositifs de sexualité où vont apparaître les mises en réseaux spécifiques d'éléments qui se modifient en fonction des périodes. Grâce à cet élargissement, l'histoire de la sexualité devient ainsi l'histoire des « dispositifs de sexualité » représentant des mises en réseaux spécifiques d'éléments hétérogènes qui se transforment à travers les époques « comme un jeu » :

« Deuxièmement, ce que je voudrais repérer dans le dispositif, c'est justement la nature du lien qui peut exister entre ces éléments hétérogènes. Ainsi, tel discours peut apparaître tantôt comme programme d'une institution, tantôt au contraire comme un élément qui permet de justifier et de masquer une pratique qui, elle, reste muette, ou fonctionner comme réinterprétation seconde de cette pratique, lui donner accès à un champ nouveau de rationalité. Bref, entre ces éléments, discursifs ou non, il y a comme un jeu, des changements de position, des modifications de fonctions, qui peuvent, eux aussi, être très différents. » (*Ibid.*)

Il continue en disant :

« Troisièmement, par dispositif, j'entends une sorte – disons – de formation, qui à un moment historique donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante. Cela a pu être, par exemple, la résorption d'une masse de population flottante qu'une société à économie de type essentiellement mercantiliste trouvait encombrante : il y a eu là un impératif stratégique, jouant comme matrice d'un dispositif, qui est devenu peu à peu le dispositif de contrôle-assujettissement de la folie, de la maladie mentale, de la névrose. » (*Ibid.*)

Les dispositifs mis en place répondent à différentes « urgences ». Dans son exemple Foucault parle de la folie, mais cette *masse flottante* peut représenter d'autres populations « flottantes » face auxquelles il faut mettre une stratégie en place – les dispositifs – afin de les identifier, de les rendre visible par des « moyens de coercition », et les résorber.

« [...] par dispositif Foucault entend une sorte de formation, qui, à un moment donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Pensons tout simplement, à l'expression : "Suite à cet afflux de Roms, nous allons mettre en place un dispositif." Le dispositif comprend donc une fonction statique dominante. Le philosophe évoque, par exemple, la résorption d'une masse de populations flottantes qu'une société trouve encombrante. Foucault parle alors de l'impératif stratégique, jouant comme matrice d'un dispositif, qui devient peu à peu le dispositif de "contrôle-assujettissement" [...] Bien sûr, il

²⁰ Dans *L'archéologie du savoir*, l'épistémè réfère à « l'ensemble des relations pouvant unir, à une époque donnée, les pratiques discursives qui donnent lieu à des figures épistémologiques, à des sciences, éventuellement à des systèmes formalisés ; le mode selon lequel, dans chacune de ces formations discursives, se situent et s'opèrent les passages à l'épistémologisation, à la scientificité, à la formalisation ; [...] L'épistémè, ce n'est pas une forme de connaissance ou un type de rationalité qui, traversant les sciences les plus diverses, manifesterait l'unité souveraine d'un sujet, d'un esprit ou d'une époque ; c'est l'ensemble des relations qu'on peut découvrir, pour une époque donnée, entre les sciences quand on les analyse au niveau des régularités discursives » (Foucault, 1969 : 250).

faut noter que le dispositif se définit comme une structure hétérogène, mais aussi un certain type de genèse : 1) d'abord celui de la prévalence d'un objectif stratégique ; 2) ensuite, le fait que le dispositif se constitue proprement comme tel et reste dispositif dans la mesure où il est le lieu d'un double processus : a) d'une part un processus de surdétermination fonctionnelle [...] ; b) d'autre part, un processus de perpétuel remplissement stratégique. » (Poché, 2013)

Le dispositif est dispositif en tant qu'il est le lieu d'un double processus : une dynamique fonctionnelle qui fait que tous les éléments positifs ou négatifs entrent en résonance entre eux et appellent à un réajustement permanent et un processus de « perpétuel remplissement stratégique » (*op.cit.*). Pour définir cela Foucault prend l'exemple de l'emprisonnement comme dispositif et l'effet « inattendu » (sans ruse stratégique donc) que cela a produit : le fait que la prison ait « joué un jeu de filtrage, concentration, professionnalisation, fermeture d'un milieu délinquant » (Foucault, 1976 : 300) et qu'à partir de 1830 cet « effet involontaire et négatif » ait été immédiatement réutilisé dans une nouvelle stratégie qui « a en quelques sortes rempli l'espace vide » (*Ibid.*). Il fait apparaître le réseau des énoncés sur les tribunaux, les prisons, les délinquants, la criminalité etc. qui entoure l'emprisonnement. Foucault se concentre sur la genèse et les évolutions du dispositif pour « mieux révéler tout à la fois les intentions qui ont présidé de façon contingente à un tel regroupement, intentions liées à une époque où la lutte contre la criminalité devient un enjeu stratégique, mais aussi leurs effets inattendus en termes de socialisation et de professionnalisation de la délinquance qui ont modifié dans les années 1830 les pratiques mêmes de la délinquance, et en réintégrant ces nouvelles pratiques dans de nouveaux enjeux stratégiques politiques ou économiques. » (Zittoun, 2013). Une nouvelle économie des illégalismes se crée, régulée et organisée par des dispositifs disciplinaires.

À partir du XVIII^{ème} siècle, le pouvoir commence à soumettre à des politiques fermes de contrôle des mouvements de populations et d'idées. Le délinquant ou le nomade (souvent associés) deviennent alors une de ces *masses flottantes* « qu'une société à économie de type essentiellement mercantiliste trouvait encombrante » (Poché, 2013) qu'il va s'agir d'assujettir. Le dispositif est nécessairement affilié à un jeu de pouvoir tout en étant toujours associé à des savoirs « qui en naissent et qui en même temps le conditionnent » (*Ibid.*). La matrice sous-jacente du dispositif est, en ce qui nous concerne, d'exercer un pouvoir sur les corps, les vies humaines en contrôlant les nomades, Tsiganes etc. L'apparition du dispositif répond à des besoins urgents situés à des moments historiques donnés pour en comprendre sa genèse. C'est-à-dire saisir ce qui précède à l'élaboration de ces dispositifs et les modalités de leur mise en place en tant que « fonction stratégique dominante ».

1.2.2 Dispositifs et rapports de pouvoir

Les dispositifs disciplinent, hiérarchisent les individus ou groupes d'individus les uns par rapport aux autres et ont de ce fait des effets de pouvoir sur les corps. Les acteurs utilisent le terme de dispositif pour désigner un ensemble d'actions publiques tournées vers un objectif commun. « Ainsi, la création d'un dispositif permet non seulement de souligner l'existence d'un ensemble d'actions structuré autour d'une finalité éventuelle et aussi d'afficher l'intention de celui qui porte ce rassemblement, d'agir sur la société, "de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants" (Agamben, 2007) » (Zittoun : 2013).

Dans *La volonté de savoir*, Foucault révèle un changement des discours sur le sexe depuis l'âge classique. Le terme de dispositif apparaît dans l'étude qu'il fait sur les liens entre discours sur le sexe et les mécanismes de pouvoir. Il y a pour lui « une majoration constante et une valorisation toujours plus grande du discours sur le sexe ; [...] surtout on a branché sur le sexe le discours selon un dispositif complexe et à effets variés [...] Cette technique [est liée] à des mécanismes de pouvoir au fonctionnement desquels le discours sur le sexe [...] est devenu essentiel. » (Foucault, 1976 : 33). Comment ce qui se dit, construit *l'essentiel* de la représentation d'une chose ? Les expressions de *discours sur* et de *branchement sur* nourrissent les mécanismes ci-dessus évoqués par Foucault. Il est courant d'entendre que les institutions (scolaires, collectivités, etc.) et associations travaillent *pour* les gens du voyage. Simultanément les discours — qu'ils soient écrits ou oraux — produisent un contenu qui portent *sur* les gens du voyage. Tous ces discours produisent du savoir sur les individus tout en les transformant. Que ce soit dans des situations de réunions ou dans des interactions avec des associations *dédiées aux*, ou *pour les* gens du voyage, les instances institutionnelles produisent une mise en circulation des discours *sur* les gens du voyage. Les thématiques abordées peuvent bien être différentes, les manières de dire seront fréquemment très proches, et construiront les manières de faire et d'exercer de la discipline sur des individus ciblés.

« L'exercice de la discipline suppose un dispositif qui contraigne par le jeu du regard ; un appareil où les techniques qui permettent de voir induisent des effets de pouvoir, et où, en retour, les moyens de coercitions rendent clairement visibles ceux sur qui ils s'appliquent. » (Foucault, 1975 : 173) »

Rendre visible une partie de la population permet, entre autres, de savoir qui écarter ou non des instances de pouvoir. Les discriminations ne sont pas séparées des dispositifs spécifiques, lesquels à la fois rendent visibles et à la fois écartent la population ciblée. Le

dispositif est bien, comme avancé et proposé par Foucault, un lieu où les relations savoir/pouvoir sont engagées et organisées par des rapports de domination.

Pour Foucault, le pouvoir n'est pas une unité de domination (Les institutions, l'État, ...) mais un « socle mouvant des rapports de force qui induisent sans cesse, par leur inégalité, des états de pouvoir, mais toujours locaux et instables » (Foucault, 1976, p. 98). C'est donc le jeu des rapports de force qui, sans interruption, changent et se modifient. Foucault défend la vision d'un pouvoir disséminé en tant qu'il est formé par :

« [...] la multiplicité des rapports de force qui sont immanents au domaine où ils s'exercent, et sont constitutifs de leur organisation ; le jeu qui par voie de luttes et d'affrontements incessants les transforme, les renforce, les inverse ; les appuis que ces rapports de force trouvent les uns dans les autres, de manière à former chaîne ou système, ou, au contraire, les décalages, les contradictions qui les isolent les uns des autres ; les stratégies enfin dans lesquelles ils prennent effet, et dont le dessin général ou la cristallisation institutionnelle prennent corps dans les appareils étatiques, dans la formulation de la loi, dans les hégémonies sociales. » (Foucault, 1976 :123)

Les relations de pouvoir s'inscrivent dans une histoire. En effet, pour Foucault, se poser la question sur notre propre présent, nécessite de faire l'histoire de ce qui n'est plus. Rejetant l'idée d'une histoire comme cheminement vers plus de progrès, il considère que :

« [...] si l'on veut décrire l'articulation sociale, collective, d'une expérience comme celle de la folie, quel est le champ social, quel est l'ensemble des institutions et des pratiques qu'il faut historiquement analyser et pour lequel les analyses marxistes sont un peu comme des habits de confection mal ajustés. [...] Alors si vous voulez, concrètement cela donne ceci : est-ce qu'il y a ou non une expérience de la folie caractéristique d'une société ? Comment cette expérience de la folie a-t-elle pu se constituer. Comment a-t-elle pu émerger ? Et, à travers cette expérience de la folie, comment est-ce que la folie a pu se constituer comme objet de savoir pour une médecine qui se présentait comme médecine mentale. A travers quelle transformation historique, quelle modification institutionnelle, s'est constituée une expérience de la folie où il y a, à la fois, le pôle subjectif de l'expérience de la folie et ce pôle objectif de la maladie mentale. » (Berten & Foucault, 1988 :11)

Les « transformations historiques » et les « modifications institutionnelles » seront nécessaires à la description des relations de pouvoir entre ceux qui décident des dispositifs et ceux qui les expérimentent.

A partir de là, j'interrogerai comment le dispositif en tant qu'il sous-tend et engendre l'infantilisation et le paternalisme (Del Percio, 2018) des populations créent, comme Canut et Guellouz (2018) l'énoncent, une relation de domination « visant à civiliser des "sauvages" qui ne maîtrisent pas les codes de bonne conduite du monde d'aujourd'hui. ». Et je me demanderai comment la normalisation et le "dressage" (Foucault, 1975) des individus, engendrés par les dispositifs, génèrent « des tactiques, voire [des] "ruses" » développées par

les premiers intéressés face à une infantilisation dont ils ne sont pas dupes, même s'ils doivent s'y soumettre pour survivre. » (Canut & Guellouz, 2018 : 16).

Quels sont les dispositifs qui s'attachent à contrôler et à assujettir les Gens du voyage ? Comment font-ils travailler cette tension entre contrôle et assujettissement ? Et, puisqu'un dispositif ne peut jamais tout anticiper, qu'il est un lieu dynamique de rapports de force, quelles sont les zones de résistances dont peuvent se saisir les Gens du voyage, en tant qu'à *priori* dominés ?

1.2.3 Dispositifs scolaires

L'école est une instance majeure d'attribution des positions sociales et les dispositifs destinés aux Enfants du voyage (EDV puis EFIV) en sont un exemple prégnant. Selon Bourdieu, cette reproduction se fonde sur les dispositions culturelles héritées, « une incorporation de l'habitus » (François, 2007 : 47) pour renforcer l'ordre de répartition de ces positions sociale.

Je rappelle ici la définition de l'habitus :

« [...] système de dispositions durables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe de génération et de structuration de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement "régliées" et "régulières" sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, objectivement adaptées à leurs buts sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre (Bourdieu, 2000/1972 : 256).

L'incorporation de l'habitus fait partie des trois états du capital culturel défini par Bourdieu²¹. Un seul individu détient plusieurs types de capitaux (capital économique, capital social, capital symbolique, capital culturel, etc.) mais Bourdieu accorde un rôle primordial au capital culturel dans le processus de reproduction sociale. Pour Bourdieu, « une des questions les plus fondamentales à propos du monde social est la question de savoir pourquoi et comment ce monde dure, persévère dans l'être, comment se perpétue l'ordre social, c'est-à-dire l'ensemble des relations d'ordre qui le constituent » (Bourdieu, 1994 : 3). L'école, considérée comme instance essentielle de reproduction dans les sociétés contemporaines, occupe en conséquence une position centrale dans la sociologie bourdieusienne.

« La classe sociale d'origine des élèves et étudiants est dispensatrice d'un capital culturel, qui va influencer sur la réussite scolaire dans la mesure où l'ethos du système d'enseignement lui-même se rapproche davantage de la culture bourgeoise que de la culture populaire. Mais

²¹ Ces trois états sont : « *l'état incorporé* » (Bourdieu, 1979 : 3), qui prend la forme la forme de dispositions, de savoirs et de savoir-faire constitutifs d'un habitus ; « *l'état objectivé* », qui prend la forme de biens culturels (dictionnaires, tableaux, livres, ...) ; et « *l'état institutionnalisé* », ou les titres scolaires.

cette détermination sociale et culturelle de l'apprentissage scolaire ne peut être comprise comme une causalité directe, mais comme le résultat d'un processus qui met en jeu toute la structure de l'institution. » (Sainsaulieu, 1972 : 401)

La « sociologie de l'éducation » des années 1950 et 1960 démontre comment la stratification des cursus est différente de l'idée de ce qui correspond aux besoins des élèves. En effet, l'*idéologie du don* ou le discours méritocratique de la tradition pédagogique française est réexaminée à l'orée des apports théoriques qui font apparaître qu'elle « ne s'adresse en fait, sous les dehors irréprochables de l'égalité et de l'universalité, qu'à des élèves ou des étudiants qui sont dans le cas particulier de détenir un héritage culturel conforme aux exigences culturelles de l'école » (Bourdieu, 1966 : 337). C'est-à-dire que « l'école transmueraient ainsi l'héritage différencié de certaines dispositions culturelles en inégalités sociales et rendrait acceptables ces inégalités en les attribuant au mérite personnel des élèves. » (Jourdain & Naulin, 2011 : 8).

Lahire travaille également à faire apparaître les processus de domination par lesquels les inégalités se construisent. Cependant, il reconsidère de la notion d'habitus bourdieusien en déconstruisant une représentation unitaire de l'acteur²². Ce dernier ne se définit pas, pour Lahire, à partir d'un legs homogène associé à une classe sociale mais à partir d'une « hétérogénéité d'expériences socialisatrices [...] [Car] ces groupes qui constituent les cadres sociaux de notre mémoire sont [...] hétérogènes et les individus qui les traversent au cours d'une même période de temps ou au cours de moments différents de leur vie sont donc le produit toujours bigarré de cette hétérogénéité des points de vue, des mémoires, des types d'expérience : ce que nous avons vécu avec nos parents, à l'école, au lycée, avec des amis, avec des collègues de travail, de membres de la même association politique, religieuse, ou culturelle n'est pas forcément cumulable et synthétisable de façon simple [...] » (Lahire, 2011 : 51).

Il prend en compte les contextes d'interactions dans leur diversité pour affirmer la complexité de l'acteur. Pour cela il fait la distinction entre « l'usage qu'on peut faire de l'habitus pour parler des grandes caractéristiques des groupes ou des classes, ce que Bourdieu essayait de faire dans *La Distinction*, de l'usage qu'on peut en avoir pour parler d'individus singuliers [...]. Dans *La Distinction*, il est essentiellement question d'habitus de classe ou de fraction de classe alors que la notion d'habitus en elle-même suppose des éléments d'analyse

²² Terme qu'il privilégie à celui d'agent social, d'individu, de personne, etc.

de la socialisation des individus insérés dans ces classes. » (Duvoux, 2009). Il privilégie ainsi le fait « d’entrer dans le détail des socialisations complexes des individus pour comprendre qu’à l’intérieur d’une même famille, il peut y avoir des variations interindividuelles et qu’un individu lui-même est très complexe (...) » (*Ibid*). Il utilise cette même démarche théorique dans ses nombreuses études sur le processus de construction des inégalités scolaires (Lahire 1993, 2005[1999], 2008a/b, 2019) et examine les inégalités par l’étude des « conditions et modalités concrètes de la socialisation, envisagées à l’échelle des cas individuels et dans leurs effets conjugués » (Lahire, 2019 : 51). Les auteurs y interrogent la différence entre inégalités vécues et représentations subjectives²³ par rapport aux modalités d’accès aux biens matériels et symboliques valorisés par une société donnée.

Il faut prendre en compte ce que chacun des deux sociologues a apporté sur la place du langage et des locuteurs dans l’étude des pratiques. Dans *Ce que parler veut dire*, Bourdieu

« [...] inclut les échanges linguistiques dans les rapports sociaux, faisant du langage une pratique sociale comme une autre [...] et non plus un produit de la culture ; d’autre part, il réhabilite la place des interlocuteurs, comme acteurs sociaux, par le biais de la notion d’*habitus*, montrant combien la reproduction des inégalités linguistiques fonctionne parce que des dispositions socialement façonnées permettent aux locuteurs de discerner ce qu’il est souhaitable de dire dans des situations déterminées, et ce qui ne l’est pas. » (Canut & al., 2018 :265)

L’école, comme lieu de transmission de la langue légitime, est étudiée par Bourdieu comme étant un système de domination qui institue les valeurs sur les marchés scolaire, linguistique etc.. Il étaye sa théorie en prenant en compte les pratiques langagières des dominants et des dominés.

Concernant mon sujet, la question peut se poser autrement. Ainsi, je me demande : que fait-on des élèves qui n’abandonnent pas – ou à qui on ne demande pas d’abandonner – leurs formes quotidiennes d’expression ? Et en quoi les dispositifs scolaires viennent-ils ici offrir un cadre intéressant pour l’institution ?²⁴

Lahire prend également en compte les enjeux langagiers et scripturaux dans l’analyse

²³ « La variété, la richesse et la densité des informations produites sur chaque cas permettent d’incarner la réalité de l’ordre inégal des choses et de rendre plus difficile le détournement du regard ou l’indifférence. [...] Pour révéler ces inégalités sociales, nous avons étudié de près les conditions de vie concrètes de ces enfants (niveau de revenu et niveau scolaire de la famille, conditions de logement et espaces réservés à l’enfant, pratiques éducatives, alimentaires, vestimentaires, sanitaires, scolaires, culturelles, ludiques, sportives, langagières, etc.), ainsi que les processus et acteurs (parents, enseignants, nounous ou grands-parents) de leur socialisation. « Nous avons enquêté à l’échelle de cas individuels, sur de nombreux domaines de pratiques et de multiples diMENSions de la vie sociale, sans en privilégier un plutôt qu’un autre. » (Lahire, 2019 : 14-15)

²⁴ Suite à leur question, Canut & al. prennent l’exemple « des inquiétudes des linguistes occitanistes et bretons dans les années 1980 et 1990 ». La création des écoles Calendreta et Diwan en parallèle à l’école publique républicaine permet aux élèves de « ne pas abandonner leur forme d’expression ».

des structures sociales et des relations de pouvoir générées par ces structures. Selon lui, « [...] l'étude de la construction sociale des problèmes publics [...] fait apparaître que les schèmes de perception et de représentation sont toujours le produit du travail collectif d'une multitude d'acteurs ou de producteurs du discours » (Lahire, 2015 :31). Il a « étudié l'univers des discours sur l'illettrisme (Lahire, 2005 [1999]), [et] il [lui] a semblé préférable de parler d'*habitudes discursives* (contractées par les professionnels de discours dans la fréquentation ordinaire de groupes et d'institutions) que de « représentations collectives » ou d'« imaginaire social » [...] [Car] les producteurs de discours contractent bien des habitudes discursives [...] » (*Ibid.*)

1.2.4 Processus de décapitalisation et d'émancipation

L'analyse des productions langagières dans les conditions sociales et matérielles de production du discours (Foucault, 1971) m'amènera à faire apparaître comment s'organise l'inégale répartition des ressources (Fraser, 2011 [2005] ; Duchêne 2019, Martin Rojo, 2015) entre les élèves Voyageurs et les non-Voyageurs et comment se réalisent zone de subjectivation des concernés (Canut & al., 2018 ; Rancière, 1987)

Martin Rojo reprend dans ces études le contrôle foucaultien et la théorie bourdieusienne des capitaux, et parle de décapitalisation pour exprimer l'inégale répartition des ressources. Elle parle de processus de « décapitalisation » qu'elle décrit comme étant des situations où « l'accès des étudiants aux ressources dont ils ont besoin pour réussir n'est pas facilité ou peut même être entravé »²⁵ et où il n'est pas fourni aux élèves « les ressources dont ils ont besoin pour réussir à l'école » (Martin Rojo, 2014 : 197).

Les dispositifs scolaires en général et destinés aux EFIV en particulier, accueillent des élèves à l'héritage culturel supposé non-conforme aux exigences culturelles classiques et retirent le mérite aux élèves qui s'y trouvent. Cet ordre disciplinaire (Foucault, 1975) a alors notamment pour effet de hiérarchiser les individus les uns par rapport aux autres, sans que ces derniers ne contestent la norme inculquée²⁶, tout en s'insérant dans un mode de production et de distribution des ressources. Il produit des connaissances sur les agents sociaux et sur les

²⁵ Ma traduction : « [...] fail to provide students with the resources they need to succeed in school (see Martín Rojo, 2010a, 2013a). I termed this process 'decapitalization', by means of which students' access to the resources they need to succeed is not facilitated or is even impeded (see Martín Rojo, 2010a, 2013a, 2013b) ».

²⁶ « L'apprentissage à l'école est rendu indissociable de la soumission aux règles disciplinaires, de sorte qu'en même temps que l'élève développe des capacités nouvelles, il apprend à s'en servir d'une certaine façon, qui rend improbable la contestation des normes qui lui ont été inculquées. » (Nordmann, 2010, entretien)

processus dans lesquels ils sont engagés, mais également une limitation de leur possibilité d'avoir une trajectoire éducative qui leur fournirait d'autres ressources (titres académiques, enseignement dans d'autres langues, etc.) (Martin Rojo, 2015). En effet, cette inégale distribution « des ressources symboliques, autonomis[e] et affaibli[t] les agents sociaux, rédui[t] leurs possibilités de mobilité sociale et compromett[e] leur position dans la production de connaissances, et leurs possibilités de résistance » (*op.cit.* : 178)²⁷. Pour Duchêne il faut, pour comprendre l'investissement de l'apprenant²⁸, savoir comment ce dernier « investi ou pas dans la chose – interprète le contexte social dans lequel il évolue, mais [cela] requiert aussi une analyse des processus qui conduisent ou empêchent l'apprenant à s'investir dans la langue, en prenant en compte les acteurs, les structures, et les conditions du marché qui définissent la légitimité et créent les conditions de l'investissement. » (Duchêne, 2016 : 78)

Comment ce processus marginalise les EFIV en leur rendant difficile l'accès au capital scolaire et en limitant nettement leurs opportunités de mobilité sociale (Duchêne, 2016 ; Martin Rojo, 2015) ? Et comment les individus investissent-ils la situation dans laquelle ils sont ?

Selon Nancy Fraser (2004), la reconnaissance signale l'égal respect attribuable à tous les membres d'une société alors que la redistribution consiste en une répartition équitable des biens et des ressources. Si l'on considère que les dispositifs EFIV justifiés, dans les discours, par la nécessité d'en passer par une discrimination positive, prend la forme de reconnaissance culturelle, cela ne fait pas égalité, car « la reconnaissance culturelle évince la redistribution économique comme remède à l'injustice et comme objectif des luttes politiques » (Fraser, 2004 : 152).

« Nancy Fraser note que les mobilisations sociales, intellectuelles et politiques auxquelles nous assistons actuellement, ainsi que les contributions théoriques et politiques concernant la justice sociale produites depuis les années 1970, sont dominées par l'idée que les inégalités reposent beaucoup sur des identités "gâtées" ("spoiled") et la solution consiste à ce que la justice sociale agisse. Fraser examine cette tendance en mettant en évidence une série de problèmes. D'une part, insister sur la reconnaissance tend à effacer l'importance de la redistribution, qui était auparavant l'élément clé dans la lecture des inégalités et la définition de la justice sociale. Elle souligne en outre comment l'accent mis sur la politique identitaire a supplanté les questions de classe sociale, soulignant qu'une approche identitaire de la justice

²⁷ « [...] of symbolic resources, which empowers and disempowers social agents, reducing their possibilities of social mobility and compromising their position in the production of knowledge, and the possibilities of resistance. »

²⁸ Il parle dans son article d'investissement langagier, que je comprendrai ici comme un investissement vis-à-vis des ressources scolaires.

sociale induit / incite / encourage également une forme de concurrence entre les groupes identitaires, empêchant la formation de logiques de solidarité. Bien qu'elle ne considère en aucune façon la politique de reconnaissance comme totalement inutile ou toujours inadéquate, Fraser propose néanmoins de penser en termes de "dualisme perspectiviste" en ce sens qu'il faut penser et agir en termes de reconnaissance et en termes de redistribution ». (Duchêne, 2019)²⁹

Fraser propose une idée de l'émancipation qui vise la déconstruction des rapports de domination dans l'intention de fonder des rapports égalitaires. La théorie de Fraser cherche à réaliser la justice sociale en supprimant « les obstacles qui empêchent certaines personnes de participer pleinement, au même titre que les autres, à la vie sociale. » (Fraser, 2011 : 51)

Rancière ne va pas parler en termes de justice mais de politique (1995) où il dépasse la description de la fabrique des inégalités sociales pour faire exister ceux qui n'ont ordinairement pas d'existence politique, les « sans part », c'est-à-dire ceux auxquels on ne distribue pas de part économiques ou sociales. Il remet en cause la croyance généralisée de « l'inégalité des intelligences » et de hiérarchie entre les êtres et propose « l'égalité des êtres parlants » (Rancière, 1987 : 67) comme postulat de départ. Cette perspective qui produit un effet d'augmentation de la puissance d'agir, donnera un autre éclairage sur les possibilités de penser en termes de reconnaissance et de redistribution. En effet, si ce travail veut montrer l'organisation des processus inégalitaires dans lesquels sont pris les jeunes Voyageurs (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Martin Rojo, 2015) il s'intéressera également à l'argument de Rancière qui montre que : « [l']égalité existe et fait effet d'universalité pour autant qu'elle est mise en acte. Elle n'est pas une valeur que l'on invoque mais un universel qui doit être présumé, vérifié et démontré en chaque cas. [...] En suivant cette proposition, une sociolinguistique politique pourrait se donner comme objectif de faire émerger des sites et situations où se manifeste l'égalité et ce malgré l'omniprésence de discours et de pratiques mettant en avant les inégalités, que ce soit pour les déplorer ou pour les justifier. (Canut & *al.*, 2018 : 300). Ainsi « [...] si d'un côté, l'acteur social est contraint par l'habitus, on peut observer toutefois, à certains moments et en certaines circonstances, une certaine puissance

²⁹ « Nancy Fraser notes that the social, intellectual, and political mobilizations we are currently witnessing, as well as the theoretical and political contributions regarding social justice produced since the 1970s, are dominated by the idea that inequalities very much rely on "spoiled" identities and the solution is for social justice to act on them. Fraser examines this trend by highlighting a series of issues. On the one hand, stressing recognition tends to erase the importance of redistribution, which was previously the key element in reading inequality and defining social justice. She furthermore points out how the emphasis on identity politics has supplanted questions of social class, emphasizing that an identity-based approach to social justice also induces/incites/encourages a form of competition among the identity groups, preventing logics of solidarity from forming. Although she in no way considers the politics of recognition to be entirely pointless or always inadequate, Fraser nevertheless proposes that we think in terms of a "perspectivist dualism" in the sense that it is necessary to think and act in terms of recognition and in terms of redistribution. » (Duchêne, 2019)

d'agir, issue de la productivité des rapports de pouvoir qui donne au sujet parlant une marge de manœuvre (résistance, émancipation, etc.). » (Canut & Guellouz, 2018 : 17).

Sur la question de l'école, ou plus précisément de l'enseignement, Rancière affirme quant à lui, et contrairement à Bourdieu, que « Toute la pratique de l'enseignement universel se résume dans la question : *qu'en penses-tu ?* Tout son pouvoir est dans la conscience d'émancipation qu'elle actualise chez le maître et suscite chez l'élève. » (Rancière, 1987 : 6) Il ajoute un peu plus loin : « il n'y a pas deux intelligences, que toute œuvre de l'art humain est mise en pratique des mêmes virtualités intellectuelles. Partout il s'agit d'observer, de comparer, de faire et de remarquer comment l'on fait. » (*op.cit.* : 64). Rancière précise qu'« on peut enseigner ce que l'on ignore » (*op.cit.* : 34), mais une déclaration d'intention doit être formulée car l'émancipation doit « être la conscience de cette égalité, de cette réciprocité qui seule permet à l'intelligence de s'actualiser par la vérification. » (*op.cit.* : 68). Je me demanderai comment ce processus est présent dans mon ethnographie. Et comment les locuteurs permettent qu'existe une intelligence qui serait « puissance de se faire comprendre qui passe par la vérification de l'autre. » (*op.cit.* : 123)

Ainsi, dans quelle mesure les dispositifs scolaires spécifiquement dédiés aux Enfants du voyage, du type classe EFIV, répondent-ils à des exigences de reconnaissance, tout en poursuivant – voire afin de poursuivre – un travail de reproduction sociale des inégalités, notamment économiques ?

1.3 Ethnographie et rapport au savoir

Considérant que la méthode ethnographique implique « la construction de relations intersubjectives entre le chercheur et les locuteurs dont il étudie les productions langagières » (Mondada, 1999 : 34), je propose dans cette section une description de mon positionnement en tant que chercheur et du lien entre ethnographie et rapport au savoir.

1.3.1 D'une posture professionnelle...

Selon Didier De Robillard, « [p]our mettre en œuvre une pratique réflexive, il faut que le chercheur reconnaisse explicitement que son historicité et sa projection dans l'avenir le construisent en (un) humain (particulier), le rendent capable de construire du sens avec d'autres » (2010 : 47). Ainsi, et avec l'objectif de reconnaître « explicitement [mon] historicité », je décris ma trajectoire et les événements qui m'ont amenée à travailler sur l'objet particulier que sont les dispositifs scolaires spécifiques aux Enfants du voyage.

De 2004 à 2012 j'étais enseignante en collège puis médiatrice à l'association d'Aide Locale aux Itinérants (maintenant ALI) auprès de familles identifiées par les institutions comme Gens du voyage. J'ai, au fur et à mesure des années, entretenu différents types de liens avec les personnes et familles du voyage rencontrant des difficultés dans leurs relations avec l'école et/ou les apprentissages. Avec certaines, des liens empathiques voire affectifs, se sont développés, du fait que je suivais certains de ces enfants sur plusieurs années³⁰. Avec d'autres, j'étais considérée comme la *gadj*³¹ au service des familles et j'ai, par moment, dû mettre en place de stratégies pour éviter d'être perçue comme étant dans une position de « commis »³². Je travaillais avec des familles qui étaient, pour la majorité d'entre elles, dans des situations de précarité et qui, sachant que je voyais souvent des acteurs institutionnels, me demandaient souvent de passer des messages concernant la difficulté de leurs situations (ne pas se faire expulser, qu'il y ait un ramassage des ordures, trouver un travail etc.). J'ai au fur et à mesure, compris que ce n'était pas le fait que ces familles fassent partie de la « communauté des Gens du voyage », comme elles sont souvent désignées, qui justifiait les prises en charge et aides institutionnelles, mais bien qu'elles/ils vivaient dans des conditions de vie très, voire extrêmement, difficiles. De plus, et comme je l'observais déjà dans mon mémoire de Master 2, « de nombreuses familles se disant "issues de la communauté des Gens du Voyage" sont soit sédentarisées, soit semi sédentarisées. Ces termes concernent l'habitat

³⁰ Je suis, par exemple, toujours en contact avec Sarah que j'ai eu comme élève en 2004 et qui avait 12 ans à l'époque. Elle est aujourd'hui mère de quatre enfants que j'ai, à de nombreuses reprises, aidés dans leur travail scolaire et nous continuons à prendre des nouvelles de nos familles respectives. Il en est de même pour d'autres familles ou personnes.

³¹ Ce terme, provenant de la langue romani, désigne une femme (*Gadjo* pour homme) non-tsigane. Pour beaucoup de Voyageurs cela peut désigner une sédentaire ne faisant pas partie des Gens du voyage. Si l'on analyse ce terme dans les contextes d'énonciations où il servait à me désigner, il était plutôt utilisé pour signifier la séparation, la différence. Je suis restée la *Gadji* dans certaines familles que je connaissais depuis longtemps.

³² J'ai souvent entendu le terme de commis dans différentes situations d'interactions. J'ai le souvenir d'entendre un échange, auquel je ne participais pas, quand je travaillais à l'ALI. Il était question d'une famille qui avait un commis, à comprendre ici un homme à tout faire non voyageur. Par la suite j'ai réentendu ce terme dans des familles où j'allais. Des enfants pouvaient dire « c'est ton commis » à leur parents quand je remplissais des papiers pour aider etc. Il y avait dans tous les cas une notion de celui ou celle qu'on utilise pour faire à la place de, position qu'il était, dans mon travail de coordinatrice, préférable d'éviter si l'on voulait revenir faire son travail et non être utilisé pour autre chose. J'ai questionné Léon, un ami Voyageur que l'on retrouvera dans la présentation des personnages de mon terrain, sur ce terme. Nous avons échangé par mail à ce sujet, sa réponse a été la suivante : « C'est la même définition qu'on pouvait donner au commis de ferme. À savoir quelqu'un qui travaille contre le gîte et le couvert. Maintenant les conditions de réalisation de cette tâche et du rapport de domination que cela entraîne reste à explorer, à décrire. Il y a quelque chose à voir autour de la notion d'exploitation. Car le seuil de tolérance inhérent de domination et de travail a également évolué depuis le 20e siècle. Néanmoins les termes employés par les voyageurs pour parler du commis sont assez révélateurs des perceptions qu'ils peuvent entretenir. Des expressions comme «son commis», je ne sais pas s'il y a pas quelque chose à voir avec aussi avec les formes de domesticité liées aux gens de maison. Tout ça pour dire que comparer cela à d'esclavage moderne ne permet pas d'appréhender la manière dont les voyageurs le perçoivent.» (extrait d'un mail de décembre 2017, avec son autorisation.)

et/ou la durée du stationnement. Cela signifie que "partir sur le voyage", bien que toujours très présent dans les esprits, ne se fait plus aussi fréquemment et régulièrement et que se creuse un fossé entre les modes et réalités de vie. » (Latimier, 2012 : 45)

Dans les missions que j'avais, je travaillais également avec différents acteurs institutionnels plus ou moins ouvertement réfractaires à l'intégration des Gens du voyage. Ce qui pouvait me faire adopter à leurs yeux, et certainement aux miens également, un discours militant. Je me suis, en effet, retrouvée dans de nombreuses situations à défendre les familles, en leur présence ou non. Pour exemple, j'ai très souvent accompagné des familles à des « équipes éducatives », sortes de réunions où les parents sont convoqués pour parler des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement de leurs enfants. Quand les parents étaient présents (ce qui n'était pas toujours le cas), un jeu d'acteurs entre les interlocuteurs se mettait en place. Les équipes éducatives faisaient souvent appel à moi pour suivre la scolarité des enfants et faire le lien avec les familles, car beaucoup pouvaient considérer, de même que Swanie Potot le relève par rapport à l'accueil des enfants dits « Roms Roumains » dans l'école républicaine, que « dans leur culture, c'est pas pareil, la place des enfants est différente ». Le personnel éducatif ressent alors le besoin qu'un intermédiaire plus familier de cette culture explique aux parents qu'« en France, l'école c'est obligatoire, c'est pas au bon gré du petit ». Si les enseignants demandent à s'adresser si possible à un médiateur informel, c'est parce qu'ils craignent que leurs propos ne fassent pas sens auprès d'un public qui, à leurs yeux, ne partage pas le même cadre de référence qu'eux » (Potot, 2020 : 60-61). Dans ces divers contextes, j'observais que les familles, les enseignants et moi-même étions ancrées dans nos rôles (Goffman, 1974) avec un discours attendu et « prêt à l'emploi », à l'image de ce que Bordigoni observe : « [j]'ai délibérément laissé de côté dans mes recherches, la "question de l'école", du moins pour le moment, car il me semble qu'il y a un vrai effort intellectuel et de recherche de terrain à mener si nous voulons sortir de la répétition qui caractérise les discours tenus sur cette question » (Bordigoni, 2004 : 82). J'étais immergée dans les discours dialogiques des uns et des autres, ainsi que dans mes propres discours déterminés et formés par mes propres catégories et ma position militante.

Pendant ces années où je travaillais *pour* (c'est ainsi que j'étais présentée et que je me représentais mon engagement) les Gens du voyage, j'étais dans un système de croyance universaliste et républicain concernant l'école. Le fait que je n'ai jamais rencontré de difficultés dans mon propre parcours scolaire ni remis en question l'école, et que j'ai exercé pendant plusieurs années différentes professions au sein d'institutions ou d'associations

valorisant la scolarisation – ou tout du moins l’éducation française – peut expliquer que l’universalisme républicain allait, pour moi, de soi. Je m’inscrivais dans une dynamique militante défendant le « droit au savoir » (Bocquet & Filhol, 2007)³³ pour les Voyageurs sans considérer leurs propres savoirs ou encore leurs intérêts d’éviter l’école, qui pouvaient être motivés par le fait de mettre à distance le racisme vécu à l’école, la non compétition avec des *Gadjé* au capital culturel plus élevé, l’évitement de l’humiliation, le développement d’autres formes d’apprentissage ou encore pour certains le respect de leur mode de vie.

Alors que mes engagements professionnels et militants étaient ainsi conditionnés et orientés, j’ai commencé à penser autrement et à m’interroger sur les échanges que j’observais et auxquels je participais. Je commençais en effet à percevoir « les diverses stratégies interactionnelles que les informateurs développaient, pour se différencier, se lier, se représenter, se valoriser, etc. Je pouvais voir que certaines étaient plus efficaces que d’autres [...] » (Etrillard, 2014 :138). Je voulais m’extraire de mon positionnement pour réfléchir à ces situations autrement. Mon Master 2 m’a certainement fait réaliser à la fois qu’il fallait que je questionne l’idéologie de ces dispositifs spécifiques et que j’avais besoin des outils de la recherche pour le faire. Il m’a également donné la possibilité de financer mon doctorat via une CIFRE (Convention Industrielle de Formation par la Recherche).

1.3.2 ... à une posture de recherche

Dès le début 2013, c’est-à-dire un peu plus d’un an avant de commencer la thèse, je commence à me renseigner sur les Conventions Industrielles de Formation par la Recherche (CIFRE) et je rencontre Monique V., directrice du service Gens du voyage de la collectivité de Grandpan pour lui proposer ce contrat de recherche sur la scolarisation. Elle connaissait l’ALI, association pour laquelle j’avais travaillé, et s’est montrée très intéressée par le sujet de ma recherche.

L’ANRT (Association Nationale Recherche Technologie) propose « [d]epuis 1981, le dispositif CIFRE - Conventions Industrielles de Formation par la REcherche – [elle] subventionne toute entreprise de droit français qui embauche un doctorant pour le placer au cœur d’une collaboration de recherche avec un laboratoire public. Les travaux doivent

³³ Je fais ici référence à l’ouvrage *Les jeunes Tsiganes : le droit au savoir*, où l’on trouve des contributions de plusieurs auteurs que je lisais à ce moment-là. Sur la quatrième de couverture l’intention du livre est donnée : « Les enfants tziganes, comme tous les enfants, doivent trouver dans l’école un accès aux connaissances : cependant ce lieu est également le symbole de la société de l’écrit qui inquiète et écarte leurs parents. La relation au savoir constitue alors un enjeu essentiel. »

préparer à la soutenance d'une thèse ».³⁴ Je reprends le principe de la CIFRE tel que décrit sur le site de l'ANRT :

« Son objectif est de favoriser le développement de la recherche partenariale publique - privée et de placer les doctorants dans des conditions d'emploi. L'entreprise recrute en CDI ou CDD (...) un diplômé de niveau Master à qui elle confie une mission de recherche stratégique pour son développement socio-économique. (...) Le doctorant consacre 100% de son temps (qui peut être partagé entre l'entreprise et le laboratoire académique) à ses travaux de recherche. Il bénéficie d'une double formation académique et professionnelle. ».³⁵

Démarrer une CIFRE au service Gens du voyage me paraissait être une opportunité d'une part, d'expérimenter le fait que travail de recherche en sciences sociales puisse être associé aux instances de mises en œuvre des politiques publiques et d'autre part, de pouvoir être financée le temps de ma thèse³⁶. Les textes stipulent qu'un(e) doctorant(e) CIFRE conduit une recherche universitaire dans le cadre d'une relation contractuelle avec un employeur. Le/la doctorant(e) a des droits et devoirs liés à la position de salariée et j'ai expérimenté assez rapidement que la place d'une doctorante CIFRE en Sciences Humaines dans une collectivité peu habituée à avoir ce type « d'agent »³⁷ est ambiguë. Le rôle du doctorant peut être parfois confus quant aux nécessités d'actions, de mobilisation et d'efficacité que les employeurs demandent. Il faut que toutes les parties soient et restent « averties » tout au long de la thèse afin de construire une collaboration seulement dédiée au projet de recherche. Comment gérer son 100% recherche³⁸ et faire partie de la vie de la collectivité, du service qui embauche et qui attend des résultats de tous ses agents ?

Depuis quelques années, il y a une volonté des doctorants eux-mêmes de construire une épistémologie de la recherche en CIFRE, statut qui se révèle particulier dans le cadre des recherches en Sciences Humaines³⁹. Plusieurs préoccupations se retrouvent dans les discours

³⁴ Sur : <http://www.anrt.asso.fr/fr/cifre-7843>

³⁵ http://www.anrt.asso.fr/fr/espace_cifre/mode_emploi.jsp#01

³⁶ Ma situation, qu'elle soit familiale ou financière, m'aurait difficilement permis de faire une thèse sans financement.

³⁷ Le terme d'« agent » sera utilisé pour désigner les employés de la collectivité.

³⁸ Le cadre de ce 100% recherche n'est pas clairement défini par les textes de l'ANRT.

³⁹ Une association, l'ADCIFRE, existe depuis 2014 et mène une réflexion sur la situation d'un doctorant en contrat CIFRE en Sciences Humaines. Suite à l'organisation d'un colloque en 2015 sur les questions épistémologiques de la recherche en CIFRE trois axes ont été proposés : « *la commande, le terrain et la restitution. Ces étapes sont marquées par des enjeux de négociation ou encore de relative instrumentalisation du chercheur par les organisations. Comment travailler la "commande" avec l'institution ? Dans quels enjeux de pouvoir s'inscrit-elle ? Que fait l'institution au chercheur ? Quelles sont les attentes symboliques de l'entreprise à l'égard du doctorant (prestige d'employer un chercheur, savoir supposé,...) ? Quelles figures idéales-typiques du doctorant CIFRE (entre journaliste, consultant, sociologue) retrouve-t-on chez nos interlocuteurs durant la recherche ? Sur le terrain, comment instaurer une relation de confiance avec ses enquêtés et la maintenir ? Comment négocier et organiser les restitutions finale et/ou intermédiaires pour conserver un accès au terrain ?* »

des personnes concernées de près ou de loin par ce statut. Jeanne Demoulin et Silvère Tribout, deux doctorantes CIFRE dans des organismes d'urbanisme, questionnent l'hybridité du statut : « Étions nous strictement praticiens (exécutant des missions similaires à celles de nos collègues), consultants (prestataires de service en conseils) ou chercheurs (producteurs d'analyse et de connaissance) ou devons-nous adopter une posture permettant d'hybrider ces statuts ? » (Demoulin & Tribout, 2014 : 5). Les processus de légitimation à mettre en place font également partie des réflexions menées : par rapport à l'employeur, par rapport aux autres salariés⁴⁰ ou encore par rapport à l'université. En lien avec les deux points précédents, le terme de *schizophrénie* est revenu dans de nombreux échanges, dénotant la position souvent inconfortable du chercheur.

Reflétant les observations de Demoulin et Tribout (2014), mon expérience CIFRE a été difficile pour plusieurs raisons. Tout d'abord le statut de CIFRE en Sciences Humaines peut, comme nous l'avons vu, s'avérer flou pour l'employeur et/ou le/la doctorant(e). De plus, engagée pour travailler sur la scolarisation des EFIV, avec comme intitulé de poste « Chargée de mission scolarité gens du voyage », j'ai été confrontée au fait que le service qui m'avait employée n'avait pas les « compétences » concernant la scolarisation, car ce sont des « compétences »⁴¹ municipales.

Ainsi, je me suis très concrètement retrouvée dans une impasse quand j'étais interpellée par différents acteurs sur les questions de scolarisation. En tant que doctorante CIFRE/ « Chargée de projet scolarité Gens du voyage », je centralisais les informations sur l'agglomération et étais interpellée par des écoles, associations ou institutions de l'agglomération pour travailler avec elles sur des situations en lien avec la scolarisation. La collectivité me renvoyait systématiquement que « nous » n'avions pas la « compétence scolarisation » et je ne pouvais donc pas aller plus loin. Par exemple, j'ai suivi des dossiers et fait des propositions d'action qui n'ont pas été suivies d'effets.

De plus, le service *Handicap-Gens du voyage* s'est trouvé en pleine restructuration, de juillet 2014 à juillet 2015 le remaniement des services, le déménagement des « agents » dans d'autres locaux et la volonté de répondre à la commande politique, ont constitué une grande

Jusqu'où faut-il correspondre aux attentes de l'institution?... Envoi mail du 23 février 2016 adressé aux adhérents de l'association AD CIFRE. Il est question ici de l'atelier « Épistémologie » lancé par l'association.

⁴⁰ À titre d'exemple : comment faire comprendre que le temps passé « hors » du bureau n'est pas un temps de « vacances » comme le font remarquer Demoulin et Tribout (2014) ?

⁴¹ Terme qui désigne, dans les discours de politiques publiques, les champs d'intervention et les responsabilités attribuées aux différentes échelles de gouvernances (ville, métropole, région, département etc.)

partie de l'activité des services. La direction était mobilisée par ce travail et la répartition des compétences a été confuse durant plusieurs mois. Tout cela se passait à un moment où les services de la collectivité devaient opérer d'importantes réductions budgétaires. Le sujet de ma thèse ainsi que la « population » concernée n'était pas un projet aisé à défendre dans ce contexte.

1.3.3 Enquêter « par distanciation »

Mon ethnographie s'est déroulée sur un terrain que je connaissais déjà. J'ai, au fur et à mesure de ces années précédant le doctorat, accumulé des connaissances sur des situations qui, une fois en thèse, sont devenues des situations sociolinguistes à analyser. Dans la relation d'enquête, ma connaissance partielle des situations s'est révélée être un tantôt levier, tantôt un frein dans la construction de ma légitimité auprès des acteurs. Connaître les codes et systèmes d'adresse qui permettent d'entrer en contact très rapidement avec de nombreuses familles a pu faciliter ma recherche, mais également m'empêcher la surprise, le repérage des nouveautés, et ainsi me conduire à passer sous silence certaines évidences. Je pourrais me trouver dans la catégorie du chercheur qui a choisi pour objet « le milieu social dont (...) [il a] fait l'expérience, [qu'il est] animé par le souci de comprendre » (Schnapper, 2012 : 6). Comme l'indique Sandra Nossik reprenant Beaud et Weber (1997) :

« [...] il est d'usage de distinguer entre enquêtes ethnographiques par *dépaysement* et par *distanciation*. L'enquête par dépaysement consiste pour l'ethnographe à rendre familier un monde qui lui était strictement étranger. Au contraire, l'enquête par distanciation confronte le chercheur à un terrain dont il était acteur avant d'en devenir observateur, l'enjeu étant de révéler l'étrangéité de ce qui était familier pour mieux le décrire » (Nossik, 2011:79)

Mon travail correspond à une *enquête par distanciation* et les premiers enjeux de mon ethnographie ont principalement été de « déplacer » mon regard afin de révéler l'étrangéité de ce qui était familier. Pour Foucault (1977) la dissection établit la présence du regard dans les tissus de l'œil et nous indique sa fonction symbolique : le regard, selon la place qu'il occupe dans le tableau, selon la position qui lui est assignée, est un objet qui fait changer de point de vue, qui laisse apparaître une autre lecture. Un changement de statut – et donc un changement de point de vue – permettra d'élaborer autrement les opérations sur lesquelles le savoir se constitue. Ce déplacement, cette bascule du regard sont nécessaires pour réorganiser formellement et en profondeur des savoirs et laisser apparaître une autre lecture de mon objet d'étude.

« Le regard a, comme on ne le voit pas mais comme on peut l'entendre, une fonction symbolique corrélatrice du discours : la bascule du regard dans l'espace du visible et de l'invisible réorganise le champ des savoirs et fait naître une autre lecture, une nouvelle interprétation de la maladie avec les inventions de l'anatomoclinique, de l'anatomie

pathologique, de la physiologie etc. La dissection de Michel Foucault établit la présence du regard dans les tissus de l'œil et nous indique sa fonction symbolique : le regard, selon la place qu'il occupe dans le tableau, selon le calcul qui lui assigne une position, est un objet qui fait changer de point de vue, nous dirons avec Lacan qu'il conditionne les changements de discours. » (Caumel de Sauvejunte, 2002 : 38)

Il était nécessaire qu'à la fois je m'extraie d'une position de « participante » à l'organisation des dispositifs dédiés au Gens du voyage et qu'à la fois, je prenne en compte ma connaissance antérieure de mon terrain de recherche pour analyser des enjeux d'interactions entre acteurs institutionnels, associatifs et public considérés comme, ou s'identifiant au statut de, Gens du voyage. Ce déplacement permettra d'ordonner un autre point de vue dans la perspective de produire une recherche en sciences sociales qui aura « une forme d'action sociale, sous la forme spécifique de la construction du savoir » (Heller, 2002 : 22).

Avec Heller, je pense que la recherche n'est jamais neutre car elle est un exercice de pouvoir autant que de construction de savoir, que « le savoir sert comme base et terrain de pouvoir, puisqu'il construit la réalité sociale » (Heller, 2002 : 21). Je considère que le savoir que nous construisons est « foncièrement subjectif, partial et socialement situé et intéressé » (*op.cit.* :23), parce qu'« accepter les apports de subjectivités permet d'enrichir, d'approfondir certains questionnements théoriques ou méthodologiques que l'on aurait pas envisagés, [et de] prendre des chemins de traverse analytiques pour affiner le travail » (Heller & Moïse, 20 : 18). Cela signifie que le chercheur n'est pas désintéressé politiquement des questions qui le motive, mais qu'il est au contraire politiquement impliqué. En effet, il veut « produire un savoir sur lequel on peut discuter, qui permet d'engager la conversation, et qui me permet [de se positionner soi-même] politiquement. » (Heller, 2002 : 26). Prendre position signifie ici se saisir des questions sociolinguistiques qui requièrent des analyses argumentées, [à partir de notre ethnographie] afin d'engager un débat d'idées [...] de construire une sociolinguistique résolument engagée au sein de la société, afin de ne pas couper le savoir de ses enjeux initiaux, c'est-à-dire d'une interprétation des phénomènes au service de la population, à discuter sans cesse. » (Canut & al., 2018 : 16).

1.3.4 Travailler *pour* ou travailler *avec* ?

Prendre en compte la subjectivité du chercheur et ses prises de position nécessite « un certain degré de réflexivité, c'est-à-dire le besoin de devenir conscient de la façon dont l'action de la recherche est reliée au savoir qu'elle construit et de rendre ce processus explicite » (*op.cit* : 22). Ainsi,

« [...] le chercheur n'est pas pensé comme un savant proposant une théorie à valeur de vérité, et encore moins comme celui qui dit aux autres qu'ils ne savent pas ce qu'ils font (Latour, 2004) mais comme un bricoleur, engagé dans les activités sociales de son époque, optant pour une perspective spécifique, doté d'une palette de réflexions et de concepts, et produisant de nouveaux agencements (au sens deleuzien) au sein de cet ensemble ». (Canut & al., 2018 :26)

Lorsque j'étais salariée, je travaillais *pour* les Gens du voyage. Le changement opéré par l'adoption d'une posture non plus de professionnelle militante mais de chercheuse engagée sur son sujet, m'a amené à vouloir travailler *avec* les enquêtés rencontrés sur mon terrain. Je souhaitais analyser les rapports de pouvoir à l'œuvre dans le fait de parler *sur* ou parler *pour* sans jamais parler *avec* et pour cela il s'agissait alors de dépasser l'« observation participante », ne pas me donner, en tant que chercheuse, une position de surplomb, mais de considérer qu'il fallait agir « *avec* [mes] interlocuteurs qui ne sont pas des objets d'enquête mais des acteurs. La question ne porte pas sur la distance ou la proximité. » (Canut & al., 2018 : 115). Ainsi,

« [...] il est impératif de concevoir les discours scientifiques comme un type particulier de discours sans toutefois vouloir en faire un discours de vérité, ni un discours de domination. Tout simplement parce que le chercheur, à partir du moment où il rend compte des paroles d'autres sujets, est tout entier imprégné de catégories qui lui sont propres, de savoirs antérieurs, d'une socialisation particulière, mais aussi d'un inconscient : autant d'éléments difficiles à prendre en compte dans l'analyse mais dont il convient de reconnaître le rôle au sein des pratiques. » (Canut & al., 2018 : 14)

Il ne s'agit pas alors d'ériger un savoir sur la population Gens du voyage, mais de rencontrer et échanger avec des individus pour construire un savoir à partir des relations d'intersubjectivité, et de ne pas se positionner comme un expert qui serait à même de répondre aux désirs des politiques.

« C'est comme tout dans la vie. Je choisis mes batailles et celles qui sont suffisamment importantes pour m'engager. [...] d'une part je ne veux pas occuper la position de l'experte, d'autre part je trouve que c'est là que j'ai quelque chose à dire. Il a fallu que je trouve une position d'énonciation avec laquelle je suis à l'aise. Ce n'est pas la position de l'experte et ce n'est pas l'opinion de n'importe qui. » (Heller & Moïse, 2009 : 20)

Je défends un engagement politique, non pas en tant qu'« experte des Voyageurs », ni en tant que « défenseuse des Gens du voyage », mais bien comme ethnographe qui veut, avec les outils sociolinguistiques, participer au débat public sur la question, qui veut contribuer à la conversation avec les acteurs institutionnels et les personnes concernées par les discriminations. Et ce, afin « produire des formes de savoir différents et utiles, qui serviront à comprendre et à expliquer les phénomènes qui nous intéressent » (Heller, 2002 : 26).

Chapitre 2. Présentation du terrain

Pour comprendre les enjeux politiques et institutionnels de mon terrain, je présenterai les dispositifs spécifiques Gens du voyage dans les discours des politiques publiques. J'illustrerai cette présentation par des exemples observés à la collectivité de Grandpant. Je présenterai dans un deuxième temps le cadre administratif et historique des dispositifs scolaires. Ces deux éléments de cadrage nous renseignent sur le fait que ce qui s'organise au niveau local est dirigé par une volonté politique nationale et se retrouve dans les politiques publiques et scolaires des autres territoires. Dans la dernière section je décrirai plus précisément l'ethnographie réalisée dans un des dispositifs scolaires dédiés aux EFIV.

2.1 La question de l'accueil des Gens du voyage sur la collectivité de Grandpant

2.1.1 Gens du Voyage et MENS

Le service dans lequel j'ai commencé ma CIFRE en 2014 était composé, à ce moment-là⁴², des services Handicap, Gens du Voyage et MENS (Migrants de l'Est non sédentarisés)⁴³. À mon arrivée dans le service, je ne connaissais pas le sigle MENS, mais je me suis très vite aperçue qu'il posait problème, notamment dans les échanges avec certaines associations. Ce sigle, dont les initiales tiennent pour « Migrants de l'Est Non Sédentarisés », a été recommandé par la CNIL (Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés) dans le but d'éviter de dire « Roms » pour désigner les habitants des bidonvilles. Mais ce sigle a une autre signification historique. Il renvoie en premier lieu à un fichier de police portant sur les « Minorités ethniques non sédentarisées ».

« [...] [c'est un] un profilage ethnique et généalogique très fin des populations classées comme « Minorités ethniques non sédentarisées » (MENS) [qui] distingue ainsi, parmi la "délinquance itinérante", plusieurs "groupes à risques" ("gens du voyage", "Manouches", "Gitans" et "itinérants") et va jusqu'à mettre en corrélation *"la généalogie des familles tsiganes, les modes opératoires de certains types de délits comme le recel, le blanchiment et l'association de malfaiteurs"*. Ce raffinement typologique n'évoque d'ailleurs pas seulement, selon l'expression consacrée, *"les heures les plus sombres de notre histoire"*, mais également

⁴² Il allait connaître une restructuration dans les années suivantes et positionner les « publics » différemment.

⁴³ Les Gens du voyage ou les MENS sont des publics identifiés et catégorisés par rapport à une origine supposée. De plus en étant rassemblés sous l'égide institutionnelle d'un même service ils sont à la fois homogénéisés mais également amalgamés. Au début de mon contrat il m'a été demandé de travailler en rapport avec ces deux publics.

les travaux menés par l'Unesco, depuis la seconde la Seconde Guerre mondiale, sur les « peuples autochtones » et les "minorités ethniques" puisque le fichier "MENS" de la Gendarmerie nationale procéderait d'une étude sur *La délinquance des Tziganes* menée en 1969 par cette organisation internationale » (Amselle, 2011a : 45-46)

Une directrice d'association me précise que des associations Gens du voyage et Roms ont déposé une plainte contre l'existence de ce fichier en 2011. La CNIL, qui « ni[e] l'existence de ce fichier[, c]ependant, il subsiste un doute puisque des données ethniques sur les Roms ont bel et bien été repérées sur les ordinateurs de la Gendarmerie nationale » (Amselle, 2011a : 45).

Si les missions concernant les bidonvilles et populations considérées comme Roms⁴⁴ continuent au sein du service, le sigle MENS a disparu au bout de quelques mois. La caractérisation « Gens du voyage » cependant, demeure. En effet pour le service Gens du voyage, le problème de la stigmatisation semble moins se poser. Cela peut être dû au fait que le statut administratif des Gens du voyage est encadré par la loi 1969⁴⁵ (cf. Partie 2) et donc justifie la discrimination d'une population dans les services publics.

2.1.2 La loi Besson

Pour précision et afin de comprendre les enjeux des différents habitats gérés par les politiques publiques, je présente ici les définitions des différents habitats des Gens du voyage tels qu'ils sont catégorisés par les institutions. Tout d'abord, « L'accueil et l'habitat des Gens du voyage » sont encadrés par la loi Besson du 5 juillet 2000 qui énonce que :

« [...] les communes participent à l'accueil des personnes dites gens du voyage et dont l'habitat traditionnel est constitué de résidences mobiles sur des aires d'accueil ou des terrains prévus à cet effet. Ce mode d'habitat est pris en compte par les politiques et les dispositifs d'urbanisme, d'habitat et de logement adoptés par l'État et par les collectivités territoriales » (article 1).

Les communes de plus de 5 000 habitants sont tenues de réserver des terrains aménagés à ce public. Cependant un faible nombre de communes respectent leurs obligations⁴⁶. La loi Besson prévoit l'élaboration de schémas d'accueil départementaux⁴⁷ par le préfet et le

⁴⁴ La thèse de Alexandra Clavé Mercier (2014) apporte de nombreuses informations sur ce sujet du traitement politique spécifique des Roms à partir de l'étude de dispositifs politiques spécifiques.

⁴⁵ Il s'agit de la loi du 3 janvier 1969 « relative aux activités ambulantes et au régime applicable aux personnes circulant en France sans domicile ni résidence fixe ».

⁴⁶ Au 1er janvier 2012, « 246 communes et 196 établissements publics intercommunaux étaient ainsi considérés comme défaillants au regard de leurs obligations en matière d'accueil et de stationnement des gens du voyage », source : rapport de la Cour des Comptes, octobre 2012, p. 47

⁴⁷ Un schéma départemental est un document d'orientation et de planification de la mise en œuvre de la politique départementale. Il y a dans la majorité des départements un schéma départemental d'accueil des Gens du Voyage.

président du Conseil général, fixant l'emplacement d'aires d'accueil permanentes, d'aires de passage pour les rassemblements ponctuels et de terrains familiaux loués aux personnes sédentarisées. Selon la Cour des comptes, le Schéma Départemental d'Accueil des Gens du Voyage (SDAGV) est conçu comme le pivot des dispositifs spécifiques d'accueil des Gens du voyage, « [i]l prévoit, après une évaluation des besoins constatés et des capacités d'accueil existantes, la nature, la localisation et la capacité des aires à créer, ainsi que les interventions sociales nécessaires. »⁴⁸

« Les aires d'accueil ont des capacités de places différentes suivant les communes et varient suivant les « mobiles de l'itinérance ». Il en existe majoritairement deux types⁴⁹ : les aires dites « d'accueil » qui sont prévues « pour le séjour de résidences mobiles pendant une période qui peut durer plus de trois mois ; elle peut comprendre une vingtaine d'emplacements, soit quarante places de caravanes » et les aires dites « de grand passage » « ayant vocation à accueillir, temporairement, des groupes importants pouvant représenter jusqu'à 200 caravanes voyageant ensemble vers des lieux de grands rassemblements traditionnels ou occasionnels. »⁵⁰. La loi Besson et les schémas départementaux prévoient également la possibilité de Terrains Familiaux Locatifs, « destinés à l'installation prolongée de résidences mobiles, le cas échéant dans le cadre des mesures définies par le plan départemental d'action pour le logement et l'hébergement des personnes défavorisées, ainsi que le nombre et la capacité des terrains » (article 1 de la loi Besson).

Concernant les Aires d'accueil, il est important de préciser que ce choix terminologique véhicule un paradoxe. Selon William Acker (2019), « "l'aire d'accueil" est une notion curieuse déjà car elle ne se conçoit pas sans le complément "des gens du voyage" et renvoie à l'idée qu'il existe un accueil "spécifique" pour cette catégorie administrative d'êtres humains. ». De plus, les aires d'accueil sont, dans leur localisation (proches des déchèteries), dans leur architecture (du béton majoritairement) et dans leurs conditions de vie (présences de gardiens et, pour certaines aires d'accueil, de caméras), l'opposé de ce qui fait justement « accueil ».

2.1.3 « Accompagnement » et « accueil » des Gens du voyage

Le terme d'*accueil*, connoté positivement, implique pourtant concrètement, concernant les dispositifs d'accueil Gens du voyage, la mise à l'écart (géographique etc.) et la nécessité

⁴⁸ *Rapport thématique 2012, page 29.*

⁴⁹ La circulaire interministérielle du 5 juillet 2001 relative à l'application de la loi du 5 juillet 2000 distingue, à cet égard, trois autres catégories de structures : des aires de petit passage, les terrains pour les haltes ou les terrains pour les grands rassemblements religieux ou traditionnels des gens du voyage. Il est possible de se référer à la loi Besson ou au site senat.fr, pour plus de détails.

⁵⁰ https://www.senat.fr/rap/r14-617/r14-617_mono.html#fn6

d'accompagner (socialement, etc.) les personnes accueillies pour mieux les contrôler⁵¹. J'ajouterai, pour corroborer ce propos, un passage d'un article de Lise Foisneau⁵² :

« Cette surveillance est le fait d'administrations "spécialisées dans les gens du voyage" : policiers, gendarmes, assistantes sociales, éducateurs, gestionnaires d'aire d'accueil, gardiens d'aires d'accueil, etc. Pourquoi ? "Parce qu'on veut conserver les Voyageurs, qu'on veut nous conserver comme ça, en éternels assistés", explique Marius Lussi, né en 1935, neveu d'un des libérateurs de la ville de Grenoble en août 1944. [...] Les « gens du voyage » sont forcés à stationner sur des "aires d'accueil" afin de "favoriser leur adaptation aux contraintes qu'implique la vie sociale". Ces aires d'accueil furent pensées par le législateur comme des lieux d'"action sociale" où le triptyque de l'intégration (santé, scolarisation, insertion professionnelle) devait régner : à la fonction d'hébergement des caravanes, on ajoute la présence d'assistantes sociales, d'éducateurs ou, encore, de la protection médicale infantile afin d'adapter un public jugé rétif. Stationner sur des aires d'accueil implique non seulement une résidence contrainte, mais implique aussi de se soumettre à l'observation et aux sollicitations constantes des médiateurs et des travailleurs sociaux, sans parler du passage fréquent des forces de l'ordre » (Foisneau, 2019) ⁵³.

Concernant plus particulièrement la collectivité de Grandpant j'ai mené un entretien en mars 2015 avec Monique V., la directrice adjointe du service pour comprendre comment le service Gens du voyage s'était structuré. Elle y explique qu'à son arrivée, dans le début des années 2000, la collectivité de Grandpant avait un service « Solidarité » qui portait deux politiques publiques : une sur les gens du voyage et une sur le handicap. Concernant les Gens du voyage, la principale mission consistait à gérer les aires d'accueil et les impayés. Puis la question de la sédentarisation s'est posée pour les politiques publiques. Ainsi, le service qui travaillait jusque-là principalement avec les services techniques du « bâti »⁵⁴, a commencé à travailler avec des directions plus liées aux questions sociales. Les missions se sont élargies à « l'habitat adapté aux Gens du voyage »⁵⁵ et non aux seules Aires d'accueil, et ont en même temps pris en considération d'autres éléments que le logement.

⁵¹ D'ailleurs, la majorité des familles que j'ai rencontrées sur ces quinze dernières années ne parlent pas d'Aire d'accueil mais de place (« sur la place ») ou de « place désignée ».

⁵² Lundi matin est un journal d'information sur internet. Il propose des articles d'actualité, de littérature et des analyses politiques, juridiques, philosophiques ou sociologiques. De nombreux universitaires et intellectuels européens y écrivent des articles. Lise Foisneau, qui est docteure en anthropologie en fait partie. J'ai choisi de citer un extrait de cet article car il est en lien avec ses recherches et qu'il me semblait très pertinent concernant l'encadrement des aires d'accueils.

⁵³ <https://lundi.am/Resistances-voyageuses-un-long-combat>

⁵⁴ Terme employé par Monique V. dans l'entretien.

⁵⁵ Selon une étude de la DIHAL (Délégation interministérielle à l'hébergement et à l'accès au logement) relative à l'habitat adapté des Gens du voyage de mai 2016 la définition de la population Gens du voyage à partir de son mode de vie est renforcée, elle « part du postulat que les difficultés rencontrées par les gens du voyage qui ne circulent pas ("sédentarisés") peuvent trouver réponse dans les dispositifs de droit commun des politiques sociales d'habitat. »⁵⁵ Pourtant les actions qui encadrent l'hébergement des gens du voyage sur la collectivité de Grandpant sont encadrées par des dispositifs appelés habitat adapté des Gens du voyage. Dans le même document la DIHAL explique que l'étude relative à l'habitat adapté des gens du voyage doit permettre « de

Il ressort que la question du logement et de la gestion des différents types d'habitats pour les Gens du voyage, est connectée à des questions de gestion sociale⁵⁶. Pour s'assurer de la bonne mise en œuvre des gestions immobilière et sociale, le service Gens du voyage de la collectivité de mon terrain finance par le biais d'un marché public des prestataires pour la gestion et la médiation sur les terrains familiaux et les aires d'accueil. Il s'agit d'une association concernant la médiation sociale⁵⁷ et d'une entreprise concernant la gestion des aires d'accueil⁵⁸ sur les terrains familiaux. Cela signifie que ceux qui décident pour les Voyageurs, c'est-à-dire les agents de la collectivité locale, ne sont pas en contact direct avec les Voyageurs mais travaillent avec des organismes chargés d'assurer la relation aux usagers.

Parallèlement à ce dispositif de médiation, un Groupement d'Animation Territoriale (GAT) se réunit chaque année autour de la thématique des Gens du voyage. Les GAT ont pour fonction de définir la conduite d'une politique de vie sur un territoire par secteurs comme le périscolaire, l'animation des quartiers, la médiation sociale, la cohésion sociale, le développement rural ou encore la politique de développement social urbain, et c'est donc un fait exceptionnel d'organiser un GAT sur une population⁵⁹.

disposer au niveau national de connaissances sur la diversité des situations et des besoins des gens du voyage en s'appuyant sur la pluralité des réponses existantes et sur l'appréciation locale des besoins pour proposer les évolutions nécessaires tant en termes d'outils opérationnels que réglementaires. ». Ces habitats adaptés peuvent, dans les faits, tout autant être des maisons avec des emplacements caravanes que des maisons d'habitation classique.

⁵⁶ À propos des dispositifs d'accompagnements William Acker interroge : « Pour autant qu'il doit bien y avoir quelques aspects positifs à ce que l'État et les associations pro-aires d'accueil nous présentent comme un droit acquis. Ainsi l'accès à l'éducation, aux soins et l'insertion sociale constitue un *mojo*, une incantation, une sainte Trinité de l'argumentaire pro-aire. Mais quel argumentaire ? Celui du *gadjo*. L'accès à l'éducation du *gadjo*, l'accès aux soins que le *gadjo* empêchait d'atteindre, l'accès à une insertion sociale prédéfinie par le *gadjo* pour un monde de *gadjo*. » (Acker, 2019)

⁵⁷ Pour travailler avec la collectivité, l'association répond à un appel d'offre. Depuis 2014 les appels d'offre ont été remportés par la même association. Si cette association est, dans ses statuts, non limitée aux Gens du voyage elle est cependant, au moment où je fais mon terrain, identifiée comme étant spécialisée dans la médiation sociale « auprès de la communauté des gens du voyage ».

⁵⁸ Le service de gestion comprend : la gestion locative, la maintenance technique, le nettoyage et l'entretien des espaces verts. Les aires sont gérées sur la base d'un règlement intérieur, un gardien est chargé de veiller à l'application de ce règlement et leur utilisation est payante.

⁵⁹ La chargée de quartier qui anime le groupe de travail auquel j'ai assisté dans le cadre de ma CIFRE précise : [...] *gat vie sociale a lieu tous les mois ::/ avec en alternance ::/ euh euh une thématique autour de la vie associative et puis une autre plutôt autour des solidarités et celui-ci il est un peu particulier on en avait tous convenus (.) une fois par an on en fait un spécifiquement euh sur la question des gens du voyage (.) euh voilà alors c'est particulier de prendre un public (.) mais c'est vrai que :: euh :: l'idée c'est bien de raccrocher au droit commun (.) mais du coup/ si on se réunissait jamais pour en échanger on aurait pas ::: non plus une visibilité de de tout ce qui se passe sur le territoire (.) donc aujourd'hui euh donc le dernier était il y a à peu près (.) un an (.) l'idée aujourd'hui c'est de faire un point sur les actions qui ont été menées (.) et parce qu'il y en a d'autres à engager (0.3) ou pas (un autre participant arrive et s'installe)) les thématiques à l'ordre du jour on aura un temps sur l'éducation mais je vois que D. n'est pas là xx j'espère qu'il arrive (.) un temps autour de l'accès aux loisirs xxxx un temps sur la gestion des sites (.) donc euh :: la collectivité de Grandpant et les autres (.) et on*

La volonté de « raccrocher » les voyageurs au droit commun en passant par des dispositifs spécifiques provisoires est stipulée dans de nombreux discours institutionnels qu'ils soient écrits ou oraux. Pourtant les actions spécifiques à destination des Gens du voyage sur le territoire (financement d'associations spécifiques, accompagnement spécifique, transport scolaire spécifique etc) se pérennisent. Dans sa thèse de 2003, Milena Doytcheva faisait le même constat :

« Les mesures préférentielles ou exceptionnelles dites de "discrimination positive" qui visent à corriger "une égalité des chances en panne" ne sont dès lors envisagées que comme un "renforcement provisoire" du "droit commun". De plus, ces moyens exceptionnels mobilisés temporairement par l'Etat ne constituent pas un droit comme ceux qui découlent du système de protection sociale universaliste » (Doytcheva, 2003 : 20).

Ainsi, les dispositifs de politiques publiques d'accompagnement des Gens du voyage sont liés à la question de la scolarisation de cette même population. Le caractère pérenne de ces dispositifs s'applique aux deux politiques : territoriales et scolaires. Comme l'explique Marguerite Soulière à propos de la thèse de Virginie Dufournet-Coestier (2017) « la scolarisation de l'enfant-voyageur constitue donc un problème à résoudre par l'action publique pour contribuer à traiter celui, plus large, des "Gens du voyage" devenus "Familles itinérantes et voyageuses". À ce titre, elle a suscité de nombreux débats et débouché sur la mise en œuvre de dispositifs pédagogique, administratif et politique pouvant être analysés comme des dispositifs de contrôle en cohérence avec ce que montre l'analyse historique. » (Soulière, 2017).

2.2 Les dispositifs scolaires

2.2.1 Les circulaires de 2002 et 2012

Selon Jean-Pierre Liégeois « [...] jusqu'en 1979 la question de la scolarisation des enfants tsiganes était suivie, au ministère, dans le contexte administratif de l'enfance inadaptée » (Liégeois, 2000 : 3). Dans un autre article, il précise :

« [...] en 1979, le dossier est passé dans un autre service, et il fut pris en charge par un pionnier en matière culturelle, René Picherot, qui portait les projets concernant les enfants migrants. René Picherot a développé les CEFISEM (ancêtres des CASNAV) dans les différentes académies. Une phrase de son propos d'ouverture marque la rupture de ce moment : "Nous avons l'idée de situer le problème des enfants nomades tsiganes si possible sous cet éclairage d'une situation socioculturelle particulière, plutôt que de le laisser sous

finira par l'habitat adapté si ça va pour tout le monde [...]». Extrait d'un enregistrement du regroupement d'animation territorial de mon terrain, le 16 mai 2017

l'étiquette d'une inadaptation, d'un handicap⁶⁰ qui nous paraissait le ramener trop à des aspects psychophysiologiques. » (Liégeois, 2009 : 67).

Ces observations ont mené l'institution scolaire à aménager des dispositifs et outils pédagogiques créés spécifiquement pour répondre aux besoins estimés du public Gens du voyage. Dans de nombreux discours de professionnels travaillant avec ce public, ces dispositifs se justifient par des problématiques d'échec scolaire ou de difficultés de rapport à l'écrit.

Les circulaires de 2002 puis de 2012 remplacent celle de 1970⁶¹ et organisent les dispositifs scolaires tout en redéfinissant les contours du public visé par les dispositions. La première circulaire est adressée aux « Enfants du voyage et de familles non sédentaires » (EDV), la deuxième – qui abroge celle de 2002, parle « des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » (EFIV). Cette dernière semble prendre en compte le fait que le public appelé enfant du voyage n'est pas un public homogène (la circulaire propose en effet une division de ce public) et qu'une partie de ce public n'a pas comme caractéristique première d'être dans l'itinérance. Si l'on reformule cette nouvelle proposition, on comprend que ces enfants peuvent être aux yeux de l'institution scolaire soit itinérants, soit itinérants et voyageurs ou encore voyageurs sans itinérance. Le terme de voyageur est très souvent utilisé par les Gens du voyage pour se désigner eux-mêmes et cela, qu'ils soient itinérants ou non⁶². Par cet intitulé, la circulaire 2012 permet d'organiser un accueil scolaire différencié pour des enfants « identifiés » par le texte académique comme Voyageurs, c'est-à-dire, toujours selon ce texte « de familles sédentarisées depuis peu ». Or, dans les faits, cela peut concerner des familles sédentarisées depuis plusieurs années, voire une ou deux générations.

Il existe donc un long passif dans les rapports entre l'institution scolaire et les enfants et familles du voyage. Comme le soulignent Patrick Williams et Michael Stewart, si « à partir des années 1970-1980, les enfants manouches, fréquentent [...] l'école plus régulièrement

⁶⁰ On peut ici faire le parallèle avec « les polémiques des années 1970, autour du « handicap socioculturel » des enfants d'ouvriers, réputés incapables de maîtriser les codes de l'abstraction. Là aussi, la violence des conflits portait moins sur la nécessité et l'urgence de l'aide (évidente pour tous) que sur les présupposés d'une analyse des milieux populaires en termes de « déficience linguistique ». De fait, quand il est devenu si banal de savoir lire et écrire, ceux qui ne savent pas (quelles qu'en soient les causes) deviennent marginaux, donc « anormaux ». En même temps, en traitant la langue écrite scolaire comme une donnée naturelle, partagée a priori, l'école ne peut que perpétuer l'échec qu'elle stigmatise. La grande innovation du discours sur l'illettrisme serait ainsi d'avoir étendu à la société des critères de jugement jadis réservés aux seuls mauvais élèves : l'élève en échec risque de rater sa vie scolaire, l'illettré est en péril de rater sa vie. » (Chartier, 2001 : 173). J'y reviendrai plus précisément dans la partie 2.

⁶¹ Pour une étude plus précise des circulaires je renvoie à la thèse de Virginie Dufournet-Coestier (2017).

⁶² J'ai très fréquemment entendu le terme de voyageur comme appellation endonyme sur mes différents terrains et rencontré au cours de mes différentes lectures théoriques sur les gens du voyage.

[...] » (2011 : 67), l'Éducation nationale, souvent accompagnée ou en partenariat avec des associations œuvrant pour les populations nommées Tsiganes et Gens du voyage⁶³, observe de son côté, depuis une trentaine d'années, que cette fréquentation est problématique tant au niveau de la fréquentation scolaire que des apprentissages. Ces observations ont mené l'institution scolaire à aménager des dispositifs et outils pédagogiques créés spécifiquement pour répondre aux besoins estimés de ce public. On peut recenser plusieurs dispositifs scolaires spécifiques au niveau national, tous reliés à l'Éducation nationale mais différents selon les départements. Ces dispositifs vont engendrer différents contextes d'apprentissage et de sociabilisation pour un public nommé dans l'institution scolaire « Enfants du voyage » : écoles itinérantes sous la forme de camions-écoles, écoles de terrain (situées sur ou près des aires de stationnement), classes « Enfants du voyage » aménagées au sein des établissements scolaires (l'enseignement y est dispensé par un professeur des écoles missionné auprès de ce public précisément) et CNED (Centre National d'Enseignement à Distance).

2.2.2 Les écoles itinérantes

Dès 1969, l'Association pour la Scolarisation des Enfants Tsiganes (ASET) est créée le 4 juin 1969 sous le statut d'association par l'Aumônerie nationale des Gens du voyage et les Frères des écoles chrétiennes. Ses objectifs sont de « Promouvoir la scolarisation des enfants tsiganes et autres jeunes en difficulté, en collaboration avec les écoles publiques ou privées et les familles intéressées, ainsi que de défendre le droit à l'école et, par voie de conséquence, le droit au stationnement et au logement des familles ayant des enfants à scolariser » (Art. 2 des statuts de l'ASET). Camille Véger, premier enseignant de l'ASET constate dans un article datant de 1995 une non-scolarisation massive de « centaine de jeunes Voyageurs itinérants circulant dans la proche banlieue parisienne » (Véger, 1995 : 87). Cette non-scolarisation pouvait s'expliquer par l'absence d'aires d'accueil, les expulsions répétées, mais également par la méfiance des familles vis-à-vis de l'école. « Ces facteurs, bien que le nombre d'aires d'accueil ait augmenté, sont encore valables aujourd'hui pour expliquer les problèmes liés à la scolarisation des enfants tsiganes » (Bruggeman, 2009 : 82).

⁶³ Appellations utilisées par la Fnasat (Fédération Nationale des actions solidaires avec les Tsiganes et les Gens du Voyage) et par le Casnav (Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

L'ASET s'appuie sur la circulaire⁶⁴ de 1970 au sujet des enfants de familles sans domicile fixe qui énonce « une série de propositions "adaptées" à la diversité des modes de vie des familles », pour accueillir les enfants à l'école. Elle est à l'origine des différentes structures scolaires qui accueillent aujourd'hui les enfants tsiganes » (Bruggeman, 2009 : 82). Ces classes itinérantes nommées ASM (Antennes Scolaires Mobiles) ou camions-école, vont être reconnues officiellement par l'Inspection Académique et se développer en région parisienne et en province. Pour Camille Véger, les motivations de ce réseau éducatif itinérant (réseau constitué d'un pôle associatif et d'enseignants détachés de l'Éducation nationale, principalement par le biais de l'enseignement privé) prenaient source dans les principes d'égalité, de liberté et de choix d'instruction énoncés par la loi de 1882 sur l'instruction obligatoire. La fréquentation scolaire étant difficile pour de nombreux Enfants du voyage, l'instruction devait être la priorité. Les ASM vont répondre à la circulaire en mettant en avant leur rôle de passerelle, d'« "espace intermédiaire" entre deux univers culturels différents, celui de l'école des sédentaires et celui du voyage des itinérants » (Véger, 1995 : 87) ou pour le dire autrement, entre les familles et l'institution. Pour cela, les ASM tentent de préparer les enfants et les familles à une possible scolarisation en école ordinaire si les conditions le permettent. Les pédagogies utilisées veulent s'adapter à ce contexte particulier d'enseignement. À ce propos, Camille Véger précise qu'il est indispensable de :

« [...] prendre en compte les éléments essentiels de la culture tsigane, telles que les notions de temps et d'espace, de clan familial, de tradition orale, de langue et de voyage ; [d']apporter souplesse et compréhension relativement aux horaires, aux rythmes de fréquentation, aux répartitions par âge et par niveau scolaire ; [de] privilégier le relationnel, la longue histoire vécue par les tsiganes pendant cinq siècles et les préjugés négatifs de la société majoritaire ayant créé chez eux des sentiments de peur et de recul par rapport à l'école (...) ; [de] centrer l'essentiel de l'apprentissage scolaire autour du lire-écrire-compter, l'attente des voyageurs dans ce domaine étant unanime ; [de] faire acquérir rapidement une lecture efficace, l'enfant tsigane voulant apprendre à lire "vite...et bien" pour pouvoir voyager plus facilement ; [de] dialoguer avec les parents et savoir décrypter leurs besoins et leurs attentes en matière de scolarisation. » (Véger, 1995 : 88)

Les camions écoles existent toujours dans certains départements. À propos des camions-école, Marie Chartier explique :

« [c]'est sous une forme somme toute assez paternaliste que la scolarisation des enfants du voyage est mise en place ici [la volonté de scolariser] dans les établissements scolaires ordinaires a été oublié, et les antennes scolaires mobiles ont peu à peu été considérées par les parents d'élèves, comme de véritables écoles. [...] Les camions-écoles ont fini par ne fonctionner que pour les groupes semi-sédentaires, parfois sur des terrains privés, alors que

⁶⁴ La circulaire est un texte qui permet aux autorités administratives (ministre, recteur, préfet...) d'informer leurs services.

les familles qui voyageaient le plus ont commencé à scolariser leurs enfants en écoles ordinaires. » (2013 : 5).

2.2.3 Le CNED

Dans la circulaire de 2012, un point 4 sur les « Dispositifs particuliers » propose de mettre en place des antennes mobiles scolaires, un recours au CNED⁶⁵ ou un enseignement spécialisé. Le CNED répond à l'obligation d'instruction⁶⁶. Depuis que je travaille avec des familles du voyage, j'observe que le recours au CNED est très fréquent dès la sixième, de nombreux élèves qui ont eu une scolarité en classe en primaire se retrouvant ainsi à suivre des cours à distance après le CM2. Comment le CNED est-il devenu une pratique courante pour ces familles et quels sont ses effets sur les ressources scolaires proposées aux EFIV ?

Dans un article de la revue *Diversité* Elisabeth Clanet dit Lamanit explique :

« En 1989, une résolution⁶⁷ concernant la scolarisation des "enfants de Tsiganes et de Voyageurs", adoptée par les ministres de l'Éducation réunis au sein du Conseil européen, demandait aux États membres, entre autres mesures, de promouvoir "l'expérimentation de l'enseignement à distance, lequel peut mieux répondre à la réalité du nomadisme". C'est dans ce cadre que fut créé en 1991 un poste spécifique pour la scolarisation des enfants du Voyage au sein du CNED et plus précisément à l'institut de Rouen qui assurait la scolarisation au niveau du collège. (Clanet dit Lamanit, 2009 : 129) »

Les chiffres permettent de voir l'évolution de l'usage des cours par correspondance : « En 1995, 46 jeunes s'étaient inscrits au CNED. Ils étaient environ 2 500 à la rentrée 1998, 5 000 à la rentrée 2006 et 6 500 deux ans plus tard. Il s'agit essentiellement de collégiens, le nombre d'enfants inscrits en primaire ne s'élevant qu'à quelques centaines » (*Ibid*).

Le CNED, bien que subventionné par l'État, n'était pas un service complètement gratuit. Les familles devaient payer environ cent trente euros par an. Le 27 février 2009, un décret instaure la gratuité totale⁶⁸ du CNED pour les EDV puis pour les EFIV.

⁶⁵ Dans la circulaire de 2002 il est proposé pour la scolarisation dans l'enseignement du second degré, c'est-à-dire à partir du collège.

⁶⁶ Seule l'instruction est obligatoire en France et non la scolarisation : « l'instruction obligatoire peut être donnée soit dans les établissements scolaires, l'État organise un service public d'enseignement à distance », code de l'Éducation-Article L131-2 Modifié par la Loi n°2005-380 du 23 avril 2005-Art.11JORF 24 avril 2005

⁶⁷ Résolution 89/C 153/3 du 22.5.89, Journal Officiel des Communautés européennes n°C 153/3 du 21.6.89

⁶⁸ Article R426-2-1 créé par décret n°2009-238 du 27 février 2009 - art. 3 relatif au service public de l'enseignement à distance - Sauf en ce qui concerne les élèves relevant de l'instruction obligatoire, l'inscription peut donner lieu au paiement de droits. Ceux-ci ne peuvent excéder le coût résultant des charges spécifiques à l'enseignement à distance.

La circulaire n° 2012-142 définit que « les élèves inscrits au CNED bénéficieront également de solutions d'accompagnement et de suivi dans les établissements du réseau départemental d'école et de collège de référence [...] les modalités de mise en œuvre sont définies au niveau départemental, et sont gérées par convention de partenariat avec le CNED, à l'échelle de l'établissement, du département ou de l'académie », la classe CNED-EFIV de mon terrain est un de ces dispositifs d'accompagnement.

Si la circulaire n° 2017-056, qui traite le sujet de l'instruction dans la famille, stipule qu'il faut lutter contre l'inscription au CNED pour les sédentaires (à la différence des itinérants pour qui le recours au CNED est possible), les inscriptions sont toujours en nombre important pour les non-itinérants. Les demandes d'inscriptions au CNED sur simple attestation sur l'honneur des familles, même si les enfants ont fréquenté le même établissement scolaire durant toute leur scolarisation élémentaire, sont très souvent acceptées par la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN), ce que j'ai également observé sur mon terrain.

2.3 La classe CNED-EFIV vue par ses encadrantes

2.3.1 Remarque préalable

Mon terrain s'est, en grande partie, déroulé sur le collège du Bordage. Je suis venue pour la première fois dans la classe CNED-EFIV le 3 décembre 2015 et j'ai enquêté pendant deux ans. Cette classe existe depuis 2007 et le collège est en convention avec le CNED pour pouvoir accueillir les EDV puis EFIV⁶⁹. Pour décrire le fonctionnement de la classe CNED-EFIV que j'ai observée lors de mon ethnographie, je partirai des discours tenus à son sujet par ses principales encadrantes. Ces discours sont tirés de plusieurs types de données : la transcription d'un enregistrement de discussion, effectuée avec Julie en décembre 2014, ainsi que des extraits des bilans que chaque enseignant se doit de fournir, et qui ont été élaborés par Clémence et Anne à la fin des années scolaires 2015-2016 et 2016-2017. Ainsi, nous verrons tout d'abord comment Julie, assistante d'éducation au collège du Bordage de septembre 2010 à juin 2014, parle de la classe au sein de laquelle elle travaille. Ensuite, nous observerons quel constat dressent Clémence et Anne de cette même classe, dans leurs bilans.

⁶⁹ En effet, pour accueillir des classes EFIV, les établissements scolaires doivent signer une convention d'accueil avec le CNED.

Cette présentation, qui part des discours des encadrants de la classe du Bordage, offre une vision chronologique des éléments qui ont été déterminants dans la mise en place du dispositif au sein de cette classe, en partant du point de vue des enseignants qui y travaillent. Elle permet en outre de mettre au jour des similitudes dans les manières de dire de ces différentes locutrices/actrices sociales, alors mêmes qu'elles n'ont pas toute travaillé pendant la même période dans cette classe et ne se connaissent pas. Ces redondances dans les discours indiquent alors l'existence d'un ressenti collectif que j'estime nécessaire à la compréhension de la mécanique du *dispositif*.

Voici un tableau qui résume la présence du personnel encadrant de la classe CNED-EFIV du Bordage ainsi que les liens que j'ai entretenus avec eux.

Années scolaires	Personnel encadrant de la classe CNED-EFIV au collège du Bordage	Liens avec moi
2010-2014	Julie (AED) + Mme. W (enseignante collège) 4h alloués au dispositif EFIV	Relation professionnelle puis entretien au début de ma thèse
2014-2015	1 AED + 1 enseignante du collège (4h alloués dispositif EFIV)	Début de Cifre à Nantes Métropole. Je n'ai pas été au Bordage cette année-là.
2015-2017	Clémence (AED) + Anne (enseignante)	Enquêtées dans le cadre de ma thèse

Tableau 2. Présentation des personnels encadrants

Ce tableau met en évidence le fait que Julie et l'équipe constituée par Clémence et Anne ne se sont pas rencontrées, puisqu'une année scolaire (l'année 2014-2015) fut prise en charge par d'autres encadrants, que je n'ai pas eu l'occasion de connaître car je n'ai pas fait d'observation dans la classe cette année-là.

2.3.2 Encadrement et organisation spatio-temporelle de la classe

Lorsque j'ai commencé mon observation ethnographique en 2015, Clémence et Anne venaient juste de prendre en charge l'encadrement de la classe. Je note dans mon carnet de terrain :

Mme. W., prof de lettres classiques et dans le dispositif CNED depuis le début, est mutée/ M. Marquel (principal du collège du Bordage) est muté/ l'assistante d'éducation en charge du dispositif sur l'année 2014-2015 également = pour M. Marquel la question est de savoir si cela va continuer sans les personnes référentes présentes.
Extrait de carnet de terrain 21 septembre 2015

Les modalités d'organisation du dispositif peuvent varier suivant les établissements et suivant les Académies. Le plus souvent néanmoins, c'est une Assistante d'éducation⁷⁰ (désormais AED) qui est responsable du dispositif EFIV dans les collèges. Elle peut être secondée par une enseignante/un enseignant collège (quelques soient sa discipline ou le niveau de ses élèves) et des bénévoles. C'est bien cette solution qui a été retenue par le collège du Bordage. Or, en plus d'une classe CNED-EFIV, ce collège accueille également une classe dite Relais⁷¹, qui nécessite aussi la présence d'un AED. C'est ainsi que Clémence, AED depuis la rentrée 2015 où je commence mon terrain, doit à la fois seconder l'enseignant de la classe Relais *et* encadrer la classe CNED-EFIV, en entretenant des liens avec les familles des EDV et en prenant en charge le suivi de cours (cf. chapitre 8). Notons qu'en termes d'organisation spatiale très concrète, les deux dispositifs co-habitent. La classe CNED-EFIV se trouve en effet dans les locaux de la classe Relais (pour les élèves décrocheurs scolaires) aux horaires où cette dernière est disponible et où les élèves du dispositif Relais ne sont pas présents sur l'établissement. Dans ce même espace co-existent donc bien deux dispositifs différents qui ont en commun de catégoriser et créer des types d'élèves.

Clémence est avec les élèves EFIV six heures par semaine, dont quatre heures en co-animation avec Anne, professeur de lettres classiques au sein de ce même collège. L'Ali propose en outre à ses bénévoles depuis plusieurs années d'assister les encadrants de la classe EFIV du collège du Bordage dans l'aide aux devoirs. Anne note ainsi dans son bilan 2015-2016 :

« Comme les années précédentes, l'association Ali de Telieu a été un partenaire essentiel du dispositif. L'Ali met en effet à notre disposition les bénévoles sans lesquels nous ne pourrions accueillir autant de jeunes, ni leur proposer la même qualité d'activités. (...) Nous avons donc débuté l'année avec quatre bénévoles de l'Ali (deux par séance). La plupart des élèves nécessitant un accompagnement quasi-individuel, il était essentiel de bénéficier de leur présence à nos côtés. »

⁷⁰ A propos de l'assistant d'éducation : « Il est chargé principalement de surveiller les élèves et de les aider dans leurs devoirs. Le surveillant scolaire encadre les élèves pendant les activités culturelles et sportives. Il assure également la surveillance dans les internats. L'assistant d'éducation n'est pas seulement présent pour les élèves, il est aussi un soutien pour le personnel enseignant concernant notamment l'appui aux élèves en difficulté ». Source : site <https://demarchesadministratives.fr/demarches/postuler-pour-devenir-assistant-deducation>

⁷¹ Les dispositifs Relais sont des classes et des ateliers mis en place pour accueillir les élèves en marginalisation scolaire, au collège ou au lycée, afin de les réorienter vers un nouveau cursus. Les deux dispositifs EFIV et Relais proposés par l'Éducation nationale sont destinés aux élèves marginalisés mais tandis que les classes EFIV n'accueillent que des élèves identifiés comme Voyageurs, les classes Relais sont ouvertes à n'importe quelle « catégorie d'élève » pourvu que ce dernier soit considéré par l'institution comme « marginal » (par exemple « décrocheurs scolaires » etc.)

La salle de classe est disponible pour le dispositif EFIV pour deux séances par semaine d'une durée de trois heures chacune : l'une le mercredi matin de 9h à 12h et l'autre le jeudi après-midi de 13h30 à 16h30. Selon Anne, les élèves, sur l'année 2016-2017 sont « toujours très ponctuels et viennent régulièrement » (extrait de carnet de terrain du 27 janvier 2016). De manière générale les séances se déroulent dans le calme, sauf exceptions.

2.3.3 La classe CNED-EFIV au sein du collège du Bordage

Selon Julie, Anne et Clémence, la classe CNED-EFIV n'est pas très bien considérée par les autres enseignants ou personnels du collège, et ce depuis plusieurs années. Julie me dit en 2014 :

Ju2014_Extrait 1⁷²

69Ju	eh ben euh: j'pense que c'est un peu ça fait boule de neige aussi c'est à dire que moi (.) quand j'suis arrivée on considérait que c'était un peu un dépotoir (.) et je me souviens qu'il avait une prOF: (.) qui a travaillé avec moi la première année (.) qu'est:: une super prof mais qui a arrêté à la fin de l'année et l'ar- (.) l'argument c'était clairement qu'elle avait l'impression de servir à rien/

Le mépris que subirait la classe EFIV de la part de des collègues de Julie fait échos à ce que décrit Anne, dans une interaction datant de fin 2016. Cette dernière insiste en effet sur la méconnaissance de ses collègues pour la classe dont elle s'occupe ainsi que la mise en concurrence dans laquelle cette classe se retrouve dès qu'il y a des défauts de moyens humains dans le collège :

An2016_Extrait1

25an	c'est pour l'année prochaine TU vois (.) et donc là (.) les COLLègues à la cantine (.) ils me disaient oui mais nous si on doit arbitrer euh (.) on sait pas si on va (.) euh:: nous on a besoin d'assistants d'éducation la vie scolaire en a besoin donc euh on sait pas si heu::: on statuera un maintien de/ de d'un assistant d'éducation à la classe euh CNED euh:: en gros ils ils sacrifieraient les élèves du

⁷² Pour l'explication des codifications du corpus voir la section 2.5.3 dans laquelle j'explique comment j'ai codifié mes corpus. J'ai codifié tous les extraits d'interactions que je les ai analysés ou non.

Je me suis retrouvée avec plus de soixante heures d'enregistrement et j'ai sélectionné certains extraits pour les soumettre à l'analyse et d'autres pour illustrer, soutenir ce que je développe. J'ai codifié tous les extraits d'interactions, que je les ai analysés ou non. Ainsi ce premier extrait, s'il est bien codifié, n'est pas un extrait soumis à l'analyse.

	parce que/(.) alors/ fin bref d'abord ça a été dit de manière un peu euh:::
26cl	= OUAIS ça a été mal dit
27an	moi ça m'a vachement euh::: (.) choquée en plus euh:: il y a une méconnaissance totale de c'qu'on fait ici nous on est dans notre coin (.) on a quand personne (.) à part m'sieur D. qui nous soutient (.) et madame M. aussi ici parce qu'elle connaît puis elle voit

Il apparaît dans ces extraits que pour Julie autant que pour Anne, le dispositif est vécu comme étant en marge de la vie de l'établissement, soit qu'il soit considéré comme accueillant des élèves n'ayant pas la même valeur que les autres (« dépotoir ») soit qu'il ne soit pas connu ou valorisé par les enseignants (« impression de servir à rien », « il y a une méconnaissance totale », « en gros ils ils sacrifieraient les élèves ils sacrifieraient les élèves »).

2.3.4 Effectifs et mode de vie des élèves de la classe

Les informations données par Julie dans l'entretien de 2014 et les bilans de fin d'année de Anne donnent des indications sur le nombre d'élèves fréquentant le dispositif.

Ju2014_Extrait3

55ju	l'idée quand moi j'ai été embauchée (.) ça a été d'accueillir quinze jeunes (.) on considèrerait que le dispositif il était jouable enfin (.) il était euh efficace avec une quinzaine de jeunes (.) euh: en réalité on en a eu en moyenne vingt là (.) cette année on en avait vingt-deux

Extrait du bilan 2015-2016 rédigé par Anne et Clémence :

« Durant l'année scolaire 2015-2016, le dispositif EFIV a accueilli 21 élèves, avec une légère majorité de garçons (11, pour 10 filles). Nous avons pu noter que les jeunes filles accueillies en classe sont plus nombreuses cette année en comparaison avec les années précédentes. »

Extrait du bilan 2016-2017 rédigé par Anne et Clémence :

« Durant l'année scolaire 2016-2017, le dispositif EFIV a accueilli 26 élèves au total, soit 5 élèves de plus que l'année précédente : 11 filles et 15 garçons. Nous constatons chaque année que de plus en plus de jeunes filles fréquentent le dispositif. Sur les 26 élèves, 17 ont fréquenté très régulièrement la classe. Les 9 autres sont venus ponctuellement soit pour passer l'Attestation Scolaire de Sécurité Routière, ou bien ont eu 16 ans en cours d'année. Certains sont aussi partis très vite en mission ou en voyage. »

Année scolaire	Élèves garçons	Élèves Filles	Nombres d'élèves total
2013-2014	Pas de donnée	Pas de donnée	22
2015-2016	11	10	21
2016-2017	15	11	26

Tableau 3. *Effectifs des élèves en classes CNED-EFIV entre 2013 et 2017*

Julie, Anne et Clémence donnent également dans les interactions, des informations des informations concernant le lieu d'habitat des élèves de la classe et le lien, pour certains, avec l'école élémentaire. Si, comme indiqué dans le bilan 2016-2017 certains élèves sont de passage, car ils partent « très vite en mission ou en voyage », la majorité des élèves sont sur la commune de Telieu quasiment toute l'année.

Ju2014_Extrait4

92rl	du coup plutôt sédentarisées pour les familles que tu avais//
93ju	tous tous (.) y'a pas oh après ça dépend ce qu'on entend par là tous pour moi sont sédentarisés dans la mesure où une très grosse partie (.) la majeure partie de l'année ils sont sur telieu\ après on a le cas de deux gamins qui arrivaient un peu plus tard et partaient un peu plus tôt parce que ils étaient demi-sédentarisés si on peut dire\ de mai à octobre-novembre ils font les marchés (.) bon dans le coin (.) mais ils font les marchés et les gamins ne sont pas là ils arrivent en général fin octobre
94rl	tu sais s'ils ont été scolarisés en primaire/
95ju	ah oui ils l'ont toujours été ils ont été scolarisés à lupin c'est des gamins qui sont:: non justement c'est les seuls qui n'étaient pas à lupin ils étaient au tronc bréché:: alors c'est les seuls la famille D. et la famille P. volontairement les parents me l'avaient expliqué n'avaient pas voulu scolarisés leurs gamins à l'école de lupin ils ne voulaient pas être stigmatisés et leurs gamins étaient scolarisés au tronc bréché

Extrait du bilan 2015-2016 rédigé par Anne et Clémence :

« Tous les élèves habitent la commune de Telieu. Sur la totalité, nous avons pu noter que 13 étaient déjà inscrits l'année précédente, autrement dit nous avons accueilli 8 nouveaux élèves : la majorité était âgée de 15 ans (9 élèves), 7 élèves avaient 13-14 ans et seulement 4 avaient 11 ans. »

Extrait du bilan 2016-2017 rédigé par Anne et Clémence :

« Les élèves habitent principalement sur Telieu, d'où la nécessité d'un dispositif sur le sud du département. Certains habitent aussi W, X, Y ou Z⁷³. »

Dans les deux circulaires de 2002 et 2012, relatives à la scolarisation, il est fait mention du recours au CNED. Si la circulaire de 2012 dédie une partie de la section « Dispositifs particuliers » à « L'enseignement et l'accompagnement pédagogique à distance »⁷⁴ alors que

⁷³ Elle donne des exemples de communes de l'agglomération.

⁷⁴ Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs NOR : REDE1236611C, circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012, RED - DGESCO A1-1

celle de 2002 l'incluait dans ses diverses solutions de mode de scolarisation en « cursus ordinaire et dans le collège du secteur [car cela] reste la règle »⁷⁵, les deux textes mentionnent bien que « [cette solution] *doit être facilitée* (2002)/*peut être activée* (2012) « dans des cas avérés de déplacements fréquents (...) [et] ne saurait devenir le mode habituel de scolarité ». Le fait que, d'une part, les élèves qui fréquentent la classe CNED-EFIV soient majoritairement habitants de la commune ou dans une situation de quasi sédentarisation et que, d'autre part, ils ont, pour beaucoup, été scolarisés dans les mêmes écoles élémentaires (que je nomme Lupin et Tronc bréché), indiquent qu'ils devraient, selon les textes, avoir un mode de scolarisation en cursus ordinaire, c'est-à-dire le collège.

Un extrait de l'interaction du 27 janvier 2016 avec Clémence et Anne nous montre les diversités de situations et la réalité de sédentarisation pour certains. En fin de séance, une fois tous élèves partis, nous parlons des situations de plusieurs élèves :

CLÉ/AN Extrait 1

111cl	ouais elle revient après et elle repart quand même assez tôt (.) elle repart (.) en avril (.) je crois
112rl	d'accord ok
113cl	voilà euh::: eux y sont supers absents (.) j'les vois jamais mais je pense qu'ils ne sont absolument pas::: euh voyageurs fin (.) ils bougent pas beaucoup (.) euh::: ((elle énumère les élèves)) bouge pas bouge pas (0.5) ((comme étonnée)) ils bougent (.) euh ils bougent pas euh:: ils bougent pas (.) elle elle est scolarisée ici ils bougent pas nan A. bouge pas K. on a pas l'adresse M. il bouge un petit peu mais pas énorme
114rl	ils bougent mais par ici M. (.) ouais
115cl	et kim elle bouge par contre un petit peu et F. elle bouge pas/
[...]	
138cl	et elle ((parle d'une autre élève)) euh elle est sédentaire
139rl	elle est sédentaire
140an	et c'est marrant parce qu'on avait fait un questionnaire pour euh (.) pour sa lettre de motivation/ (.) tu vois (.) et à un moment y'avait la capacité de::: de bouger quoi (.) d'aller un peu à droite (.) à gauche ah non non hors de question je reste ici je reste sur telieu
141rl	bah oui oui
142an	hum (.) très:: très cantonnée quoi

⁷⁵ Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires, c. n° 2002-101 du 25-4-2002, NOR : MENE0201120c RLR : 515-0 MEN - DESCO

2.3.5 Une rentrée scolaire décalée et une récréation à part

Le dispositif EFIV ouvre, depuis sa création, à des dates postérieures aux dates officielles de rentrée des collégiens, ce qui contribue à sa marginalisation au sein du collège.

Ju2014_Extrait5

81ju	alors/ (.) non (.) c'est à dire que (.) mpf hé (.) première année on avait dû faire qu- quelque chose genre fin octobre (.) on m'avait (.) voilà (.) on ouvre fin octobre (.) et puis on ferme (.) on avait dû fermer en avril euhh depuis deux ans c'était très différent (.) c'est qu'on ouvrirait euh:: moi monsieur M. ne voulait pas qu'on le fasse à la rentrée (.) il voulait qu'on attende le quinze septembre (.) mais c'est quand même euh:::
82rl	pourquoi
83ju	bah je pense QUE::: (.) je j'y allais mollo (.) hein je pense qu'il avait envie d'attendre que les choses soient posées (.) chaque souci en son temps/ (.) je pense que QUELque part ça restait toujours synonyme de de de possible souci [**]

Quant à Anne et Clémence, elles notent dans leurs bilans des années 2015-2016 et 2016-2017 : « Comme chaque année, les séances ont débuté début octobre ».

Les différentes dates d'ouverture du dispositif (« quinze septembre » pour Julie et « début octobre » pour Clémence et Anne) dépendent des volontés des encadrants (que ce soit le principal ou les AED/ enseignants). Julie explique que la rentrée EFIV est décalée car l'accueil de ces élèves peut poser des problèmes (« (.) chaque souci en son temps/ (.) je pense que QUELque part ça restait toujours synonyme de de de possible souci »). Anne et Clémence ne donnent pas de raison particulière, elles ne font que le préciser dans leurs bilans (« début octobre »). Le circonstant « comme chaque année » laisse à penser que cela a toujours été à cette date, alors que de 2010 à 2014 la rentrée se déroulait plus tôt. On peut supposer que cette rentrée retardée, mi-septembre ou début octobre, va d'autant plus accentuer la distinction opérée entre les différentes catégories d'élèves. Les EFIV sont dans un dispositif spécifique, ne rentrent pas à l'école en même temps que tout le monde et cela même s'ils sont sur la commune au moment de la rentrée officielle.

La récréation est un autre élément de différenciation entre les élèves. De 2007 jusqu'à l'arrivée de Julie, les élèves de la classe CNED (désignés comme étant Enfants du voyage jusqu'à 2012⁷⁶) ne sortaient pas en récréation au même moment que les autres élèves.

Ju2014_Extrait6

213rl	il y a des copains/
214ju	OUI carrément ils se ils se ils se ils se (.) fin j'irai pas jusqu'à dire des amis ou quoi mais en tous les cas sur la cour de récréation/ (.) c'est plus comme avant le groupe::: que tu repères (.) qu'est dans un coin et::: maintenant ils sont dispatchés et et (.) DE PART le fait aussi qu'ils ont retrouvé des gamins qui étaient dans leurs classes (.) donc ils ont fait::: (.) voilà tu vois avec des gamins qui étaient dans leur classe à l'école\ (.) bah oui
215rl	bah oui (.) forcément
216ju	=forcément
217rl	et euh::: il y avait pas la récré quand t'es::: arrivée
218ju	alors moi (.) quand je suis arrivée on me demandait de faire la récré euh::: personne ne sait d'où c'était venu ce truc là (.) mais (.) à part (0.3)
219rl	personne ne sait d'où c'était venu
220ju	non (0.3) non (0.3) non non parce que non on me l'a expliqué comme ça euh voilà c'était (.) c'est même pas monsieur M. c'est les profs hein (.) fin les deux profs qui étaient avec moi (.) puis (.) puis tu sais quand t'arrives en fait (.) y'a des choses maintenant évidemment qu'aujourd'hui si j'étais réembauchée (.) tu vois avec la connaissance que j'ai (.) y'a des choses et ben::: je je relèverai tout de suite (.) mais en fait quand tu arrives (.)
[...]	
222ju	bon c'était euh::: bon (.) de fait au début ils faisaient la récré (.) parce qu'apparemment il y avait eu des soucis (.)

Si les choses ont évolué depuis 2007, date du début de l'accueil des EDV (ensuite EFIV) dans un dispositif du Bordage, il n'en reste pas moins que le temps de la récréation est organisé de manière différenciée pour les EFIV⁷⁷.

Depuis le début des lois encadrant la scolarisation, la récréation est prise en compte : « Les récréations tiendront à l'avenir une large place dans la vie scolaire » (circulaire du 7/7/1890). La récréation représente un espace/temps alloué par l'ordre scolaire hors du cadre de la classe, et de manière générale donne aux élèves « une certaine autonomie », apparaît « comme un moment de liberté » (Delalande, 2003 :71) et/ou permet « d'apprendre à trouver sa place »

⁷⁶ par la circulaire de 2002 intitulée : Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires

⁷⁷ Ce qui n'est pas le cas d'autres dispositifs, comme la classe Relais par exemple.

(*Ibid* : 73). Ainsi, la récréation, que ce soit pour les élèves ordinaires ou EFIV, a comme rôle de créer une pause pour le corps et l'esprit dans cadre d'une journée d'école.

De plus, outre le rôle de pause, la cour est également un lieu de sociabilisation, ce qui est confirmé par Julie : « j'irai pas jusqu'à dire des amis ou quoi mais en tous les cas sur la cour de récréation/ (.) c'est plus comme avant le groupe::: que tu repères (.) qu'est dans un coin et:: maintenant ils sont dispatchés et et (.) DE PART le fait aussi qu'ils ont retrouvé des gamins qui étaient dans leurs classes ». L'extrait 4 du chapitre 8, où Kim plaisante avec Anne sur le jeune garçon qu'elle nomme Johnny et qu'elle a vu « sous son petit préau », corrobore également cette fonction socialisatrice de la cour de récréation. Tous ces éléments entérinent l'importance de la récréation pour les élèves en général, ainsi que la marginalisation produite par son aménagement particulier pour les élèves de la classe EFIV.

2.3.6 L'encadrement pédagogique de la classe

Deux éléments sont principalement à prendre en compte concernant l'encadrement pédagogique : *l'encadrement* éducatif et pédagogique des élèves et les *outils* pédagogiques. Les outils pédagogiques sont divers dans la classe CNED-EFIV et cela pour deux raisons principales. La première concerne le CNED en générale : les niveaux CNED sont hétérogènes⁷⁸ et les cours ne sont, généralement, pas envoyés en temps et en heure (les EFIV reçoivent souvent les cours à partir de novembre). La deuxième concerne plus particulièrement la classe CNED-EFIV du collège du Bordage car elle accueille des jeunes non-inscrits au CNED. Pour les élèves inscrits au CNED, les cours sont perçus comme inadaptés⁷⁹ par l'équipe encadrante. En outre, ils sont envoyés avec retard, ce qui constitue un handicap car les élèves ont moins de temps pour effectuer tous les devoirs sur l'année :

⁷⁸ Pour Julie ces niveaux hétérogènes représente effectivement un problème : « les familles pour leur expliquer que les gamins vont intégrer le collège (.) mais en terme de NIVEAU parce que j pense qu'en fait y'a deux (.) y'a ces deux problèmes là (.) c'est le problème de niveau et nous quand même les trois quart des élèves ont un niveau (.) qui (.) qui est équivalent à TROIS classes en-dessous de leur âge (.) euh: et encore quand j'dis trois classes (.) hein uh:/ c'est c'est/ à la base quand on les accueille c'est ça hein », extrait d'une interaction avec Anne de décembre 2014.

⁷⁹ Extrait du bilan 2016-2017 de Clémence et Anne : « Tout d'abord, nous avons rencontré certaines difficultés avec le CNED. Nous constatons chaque année que les cours ne sont pas adaptés à nos élèves. Certains élèves, d'un bon niveau, sont orientés dans des cours d'un niveau supérieur, où ils n'arrivent pas à suivre vu la densité et le rythme des devoirs. »

Extrait du bilan 2015-2016 rédigé par Anne et Clémence :

« Comme chaque année, les séances ont débuté début octobre et les élèves inscrits au CNED n'avaient pour la plupart à cette date pas reçu leurs cours. »

Extrait du bilan 2016-2017 rédigé par Anne et Clémence :

« Suite à une restructuration de certains cours de CNED, quelques élèves ont reçu leur cours fin octobre, date tardive pour une rentrée des classes. Une deuxième série de devoir fut envoyée cet hiver avec encore plusieurs mois de retard. Pour exemple, une élève a reçu début mai (au lieu de mars) 6 séries de devoirs dans 8 matières. Ayant ressenti une pression du CNED pour renvoyer les devoirs en temps et en heure, il nous paraît complexe d'accompagner au mieux ces élèves, vue l'importance de la contrainte du temps. Cela provoque chez nos élèves une obsession totale de renvoyer les devoirs au plus vite, au détriment de la qualité du travail, et ne leur permet pas de s'investir dans d'autres projets formateurs que nous leur proposons. »

Dans le bilan 2015-2016, Clémence et Anne notent le retard des cours envoyés par le CNED sans y ajouter de commentaires, ce qui est certainement dû au fait que ce soit leur première année dans le dispositif. L'année suivante, elles donnent plus de détails (« Pour exemple, une élève a reçu début mai (au lieu de mars) »). Elles ont plus d'expérience et peuvent donner des éléments concernant les effets que ces retards vont avoir sur l'accompagnement éducatif (« il nous paraît complexe d'accompagner au mieux ces élèves ») et la posture des élèves (« Cela provoque chez nos élèves une obsession totale de renvoyer les devoirs au plus vite »). Ces retards signifient également qu'il faut « occuper » pédagogiquement les élèves présents en classe car ils n'ont pas encore les supports CNED.

D'autres élèves n'ont aucun support pédagogique car ils sont accueillis en classe CNED-EFIV sans pour autant être inscrits au CNED. Sur la période 2010-2014, ils sont appelés « élèves fantômes » par le principal du collège⁸⁰ (muté en 2015). Julie explique :

Ju2014_Extrait7

15ju	alors LA où monsieur M. a rectifié le tir (.) c'est qu'il a:: (.) fin rectifier le tir/ (.) officiellement euh: pour qu'on soit dans les clous euh:: mmm (.) il a (.) tu sais bien qu'on a un débat là-dessus (.) moi quand on m'a expliqué la situation parce qu'au début (.) j'avais rien compris moi j'avais pas été embauchée pour ça/ j'avais même pas (0.3) euh:: j'comprenais même pas c'qui se passait (.)

⁸⁰ À ce propos, je note dans mon carnet de terrain du 21 septembre 2015, suite à une conversation téléphonique avec M. Marquel : « juste 50% des élèves inscrits au CNED et les autres sont "fantômes", en accord avec l'académie, M. Marquel dit avoir toujours été transparent. Il inscrivait les autres enfants sans CNED (parce que pas de carnet de circulation) dans des classes (6^{ème} A ou B, etc.) mais autorisait à les mettre dans la structure CNED et c'est parce qu'ils étaient dans la structure CNED qu'ils pouvaient passer le CFG, qu'ils avaient un pied dans le collège. »

j'comprendais même pas q'on puisse accueillir des élèves
qu'étaient inscrits nul part enfin bon (.) uhh
[...]
donc euh: (.) ON fait une faille on les laisse (.) venir on
les oblige pas à aller en classe (.) par contre on les
inscrit au collège (.) donc ils étaient tous inscrits/ (.)
c'est c'que monsieur M. a appelé ses élèves fantômes (.)
puisque'ils étaient tous inscrits au collège

Après 2014 je n'ai plus entendu l'expression « élèves fantômes », et cela même si nombre d'entre eux étaient dans la même situation. En effet, Clémence et Anne indiquent sur leurs bilans 2015-16 et 2016-17, qu'une dizaine d'élèves sont sans inscription CNED. Cela fait écho à l'extrait où j'analyserai la formation du 21 avril 2016 :

DA F1 extrait 4

138An nous ces élèves là on les a dans le dispositif CNED/ (.)
mais ils n'ont pas le CNED
139D /attention (.) nous avons ici une dér (.) ((à
l'enregistreur)) COMMENT ça s'coupe ça//

Ici Anne, qui participe à la formation EFIV animée par Daniel, aborde ce sujet avec lui, car il est le référent institutionnel de l'organisation de la classe CNED-EFIV. Daniel souhaite alors interrompre l'enregistrement, preuve qu'en 2016, il y a toujours un malaise sur cette question. Les élèves qui sont dans le dispositif CNED sans pourtant profiter du CNED, sont inscrits comme s'ils étaient en classe ordinaire alors qu'ils sont présents trois ou six heures par semaine sur l'établissement dans une classe spécifique. De plus ces mêmes élèves ont, comme supports pédagogiques, des « fichiers » constitués par les Assistantes d'éducation. Ils sont donc à la fois en marge des apprentissages dispensés dans les classes ordinaires du collège ainsi qu'en marge des apprentissages proposés par le CNED pour les EFIV.

Un peu plus loin, toujours lors de mon entretien avec elle, Julie me parle du fait qu'elle a dû créer des supports pédagogiques alors qu'elle n'en avait pas la compétence :

Ju2014 Extrait8

207r1 mais par rapport au cadre scolaire (.) euh::::: du coup SI
(.) trois quart n'étaient pas inscrits au CNED et on est
même pas sur des histoires de légalité d'inscriptions
etcetera (.) ahhh eu::::: (.) QUELS/ (.) cours avaient-ils//
(.) ET sur quoi travaillaient-ils/

208ju en fait au moment où TU dis ça j'me demande euh:::/ (.) et:: peut-être que j'ai eu tort (.) je me demande ce qui se serait passé si au moment où/ (.) je me suis rendue compte de ça/ (.) c'est-à-dire au moment où je me suis rendue compte que c'était plus quatre mais cinq mais six mais huit (.) tu vois ça aurait pu être la deuxième année (.) SI j'avais dit bah (0.3) ok bah si vous ne trouvez pas de solutions je ne les accueille pas (.) fin si j'avais appelé monsieur M. uhhh:: après je pense que monsieur M. aurait embauché quelqu'un d'autre (.) fin je sais pas (.) PEUT-ETRE PAS (.) peut-être que ça aurait remué là-haut (.) je ne sais pas effectivement\ (.) effectivement je ne sais pas/ (.) en tous les CAS j'ai pas fait ça et euh:: (.) je me suis retrouvée avec des gamins avec pas de cours du CNED OK (.) monsieur M. me disant julie on compte sur vous/ (0.3) quoique vous fassiez ça sera bien (.) ET BAH DU coup bêtement euh: tu fais le job (.) et du coup moi je j'ai essayé de voir euh:: sans être prof/ XX de niveaux (.) j'ai vu que y'en avait pas un pareil (.) bon du coup j'ai été sur internet (.) j'ai été sur des spi (.) des sites de prof (.) des sites d'institut euh: et j'ai euh::: fabriqué des fichiers (.) en fait adaptés et/ réellement adapté à chaque gamin (.) des fichiers euh::: et en plus/ au DÉBUT/ si tu veux l'idée elle était (0.3) ça partait de l'idée que j'avais envie qu'ils se sentent bien/ (.) c'est à dire que j'avais envie qu'ils aient pas juste des photocopiés:::/ euh parce qu'on avait rien d'autre à leur donner (.) l'idée des fichiers elle a démarré comme ça (.) c'est que je voyais bien que pour eux/ ceux qu'avaient les cours du CNED (.) voilà ils avaient des trucs (.) ils faisaient (.) il y avait une suite logique:: (.) il y avait un:: c'était des élèves tu vois (.) c'est ça c'est le début du truc \ (.) c'était des élèves (.) ALORS au début j'ai fait un gentil petit fichier (.) mais j'avais jamais imaginé que ça prendrait une ampleur:: là quand je suis partie (.) mais les fichiers⁸¹ euh:: j'ai jamais imaginé que ça prendrait une ampleur comme ça (.) et en plus j'estime pas être compétente pour ça

Julie, en répondant à ma question, à un retour réflexif sur ce qu'elle a fait durant ces dernières années, et montre que les missions du poste qu'elle a occupé n'étaient pas bien définies (« je me suis rendue compte que c'était plus quatre mais cinq mais six mais huit ») ainsi que sur la bonne volonté de la personne recrutée (« monsieur M. me disant julie on compte sur vous/(0.3) quoique vous fassiez ça sera bien (.) ET BAH DU coup bêtement euh : tu fais le job »). Par rapport à d'autres situations de classe EDV ou EFIV que j'ai pu rencontrer, la situation de la classe du Bordage a profité du fait que Julie a une quarantaine d'années au moment de son embauche, qu'elle a eu plusieurs expériences professionnelles avant de prendre ce travail et qu'elle a le désir de faire avancer les élèves. On retrouve cette même volonté de faire

⁸¹ Les « fichiers » élaborés par Julie ont été transmis aux équipes suivantes, lesquelles les ont alimentés au fur et à mesure.

« fonctionner le dispositif » chez Clémence et Anne. Cependant, comme Julie le précise bien, elle n'est « pas prof » et n'a pas « les compétences » pour créer des cours pour des élèves. Tout comme Clémence, elle n'a pas cette formation.

La circulaire de 2012 précise qu'un des objectifs est « de disposer d'un accompagnement au sein d'une structure scolaire par des personnes qualifiées lors de leur stationnement sur un territoire ». Or, comme nous l'avons vu, Clémence qui est en charge du dispositif a un statut d'AED, ce qui ne fait pas d'elle une « personne qualifiée » sur la gestion d'une classe ou sur les programmations pédagogiques de séances⁸², d'autant que les niveaux sont très hétérogènes dans la classe. Elle est secondée par Anne qui, elle, est enseignante, mais n'est, d'une part pas présente sur toutes les heures de cours et n'est, d'autre part, pas compétente sur d'autres domaines que ceux de ses disciplines (latin/grec/français). Ainsi, pour exemple, nous avons souvent discuté du fait qu'elle avait de grandes difficultés à suivre le programme de mathématiques de Kim (qui est en inscription troisième au CNED). Anne a très envie d'aider Kim, elle essaie donc de trouver des réponses à lui apporter : elle regarde de son côté des livres de maths ou demande à un collègue en mathématiques de lui expliquer certains exercices (ce dernier lui a d'ailleurs dit que certains exercices CNED étaient de niveau seconde).

2.4 Les acteurs et les actrices de mon terrain

Les acteurs et lieux institutionnels de politiques publiques

Monique V.

Elle est la directrice du service Gens du voyage depuis 6 ans. Dans l'entretien que j'ai réalisé avec elle en mars 2015 elle m'a expliqué qu'elle prenait s'était beaucoup investie dans ce service. C'est elle qui m'a recrutée en CIFRE. Elle a été ma supérieure pendant tout le temps de mon contrat.

La collectivité de Grandpant

Il s'agit de la collectivité territoriale française dans laquelle j'ai commencé ma CIFRE en juillet 2014. Elle a en charge de nombreux services tels que : l'égalité, la solidarité la santé, la culture, les loisirs, le sports, l'emploi, l'économie, l'environnement, l'enfance, l'éducation, le logement, l'urbanisme, la tranquillité publique etc. ainsi que le service Gens du voyage.

⁸² La situation était la même pour Julie.

Les acteurs institutionnels scolaire

Mme Tielmon

Elle commence son poste d'IEN (Inspecteur de l'Éducation Nationale) missionnée sur les EFIV en 2014. Elle sera en poste tout le long de ma thèse. Ne connaissant pas ce public, elle fait ouvrir un poste de coordonnateur EFIV pour la seconder. Elle est la supérieure hiérarchique de Daniel. J'ai fait de nombreuses demandes à Mme Tielmon pour obtenir l'autorisation de faire mon ethnographie dans des classes, cela n'a jamais abouti.

Daniel

Il est coordonnateur EFIV pour l'Éducation nationale. Il coordonne les Enseignants Relais⁸³, centralise les effectifs des élèves EFIV et assure des missions de formations sur ce public. Il travaille avec les Gens du voyage depuis de nombreuses années. Il a été lui-même enseignant relais pendant plusieurs années avant de prendre ce poste de coordonnateur. J'ai rencontré Daniel la première fois lorsque j'étais AED dans la classe du collège des Chemins. Je l'ai rencontré à nouveau dans le cadre de mon terrain, lors d'un entretien en janvier 2017 puis j'ai enregistré une formation qu'il a donnée en avril 2017. Plus tard, ces deux interactions sont devenues un corpus que j'analyserai dans la Partie 3.

Mélanie

Elle a été enseignante auprès d'EFIV et fait un mémoire sur le sujet. Elle m'a contacté au début de l'année 2016, intéressée par mon poste de Chef de projet scolarisation Gens du voyage. Nous avons échangé au téléphone et je l'ai reçu dans mon bureau de la collectivité de Grandpant pour un entretien.

Les acteurs associatifs

L'Aide Locale aux Itinérants

L'Ali est une association qui existe officiellement depuis les années soixante-dix, elle a comme missions de fournir une adresse de domiciliation pour les Gens du voyage et de lutter contre l'illettrisme. La lutte contre l'illettrisme se partage entre l'accompagnement scolaire (l'aide à l'apprentissage de la lecture, l'aide aux devoirs et l'aide aux cours par correspondance « CNED ») et l'atelier de « mobilisation par l'acquisition des savoirs de base » qui accueille un public d'adultes ne possédant pas ou peu de pré requis à la lecture. L'association propose également une aide à la micro-entreprise pour les Gens du voyage (aide pour remplir les

⁸³ Il y a cinq enseignants relais sur l'académie de mon terrain. Il se partagent différents secteurs. Ils prennent en charge les élèves EFIV sur quelques heures par semaines et font le lien famille-école.

papiers etc.). J'ai travaillé cinq ans à l'ALI avant ma thèse et j'ai été régulièrement en contact avec Emma, salariée de l'ALI, tout au long de mon ethnographie.

Le Lien

Il s'agit d'un service social et de domiciliation pour les Gens du voyage. *Le Lien* propose un transport spécifique pour emmener les enfants de certains terrains à l'école.

Le Réseau

En marché public avec la collectivité de Grandpant, leurs missions de médiation peut concerner le fait d'aller voir des familles étant en situation d'impayés, des familles arrivant sur un terrain géré par la collectivité « sur site »⁸⁴ et rencontrant ou amenant des situations difficiles. L'association **Le Réseau** peut également intervenir quand il y a un défaut de scolarisation des enfants et proposer des « actions de sensibilisation » auprès des familles.

Léon

Il travaille pour une association d'insertion et a pour mission l'aide à l'insertion de Gens du voyage. Il est lui-même Voyageur et doctorant en sciences sociales. Je le connais depuis 2011, nous sommes amis.

Les intervenants de la classe CNED-EFIV

Anne

Anne est enseignante de lettres classiques dans le collège du Bordage. Elle a intégré l'équipe encadrante de la classe « à la rentrée 2015 et participait aux séances de la classe CNED-EFIV à raison de quatre heures par semaine en co-animation avec Clémence, l'Assistante d'éducation. Cette dernière a six heures allouées à la classe et assiste l'enseignant de la classe Relais sur le reste de ses heures. Je la rencontre en décembre 2015. Ce début de mon terrain dans la classe coïncide avec son arrivée dans le dispositif.

La prof de lettres classiques commence à parler avec moi et me questionne sur la thèse. J'explique en essayant de ne pas trop en dire. (...) Elle ne comprend pas trop le dispositif tout en s'y engageant « à bras le corps ». Elle voudrait construire des séances mais ne sait pas trop comment les construire étant donné les niveaux très hétérogènes des enfants. On parle plus de la difficulté des cours CNED (une élève⁸⁵ inscrite en 3^{ème} a des maths que même les collègues de Anne ne font pas car correspondent à un niveau seconde) »

Extrait du carnet de terrain, 11 décembre 2015

Anne est très investie dans la classe, elle s'entend très bien avec Clémence.

⁸⁴ C'est à dire sur un terrain géré par la métropole.

⁸⁵ Il s'agira de Kim, dont Anne sera très proche.

Clémence

Elle est Assistante d'éducation (AED) au collège du Boccage. Pour rappel un AED est une personne (en général un jeune ou un étudiant préparant des concours) qui a un rôle de soutien à l'équipe pédagogique dans les établissements du 1er et 2nd degré. Elle partage son emploi du temps entre la coordination de la classe CNED-EFIV et la classe Relais (qui accueillent les élèves en marginalisation scolaire, au collège ou éventuellement au lycée, afin de les réorienter vers un nouveau cursus) où elle seconde l'enseignant. Elle s'entend très bien avec Anne, avec qui elle travaille en binôme et est très investie dans la classe CNED-EFIV.

Henri

Il est bénévole de l'ALI et vient une fois par semaine dans la classe CNED-EFIV pour le soutien scolaire. Il discute souvent avec les élèves de sujets autres que les cours.

Philippe

Également bénévole de l'ALI, il vient une fois par semaine dans la classe CNED-EFIV pour le soutien scolaire. Comme Henri, il discute souvent avec les élèves de sujets autres que les cours. Il travaille souvent avec Sonny.

Un dernier personnage, **Julie**, assistante d'éducation qui travaillait avec moi lorsque j'étais coordinatrice à l'ALI, apparaît rapidement dans la présentation de l'historique de la classe CNED-EFIV, mais n'est pas impliquée dans les interactions analysées.

Les élèves de la classe CNED-EFIV

Sonny

Sonny a quatorze ans durant l'année scolaire 2015-2016. Il a suivi une scolarité régulière jusqu'au CM2 à l'école de Lupin. Lupin est à la fois une école primaire de secteur pour les habitants de Telieu et l'école qui accueille le plus de Voyageurs sur le sud de l'agglomération⁸⁶. Sonny n'a pas été à l'école entre ses 11 (âge auquel il a quitté le Cm2) et ses 13 ans. Puis il a rejoint la classe CNED-EFIV en 2015, parce qu'il en avait entendu parler par d'autres jeunes Voyageurs. Il ne reçoit pas les cours du CNED et fait partie des « élèves fantômes » dont j'ai parlé plus haut. Il bénéficie donc de cours préparés (sous forme de fichiers) par l'équipe du dispositif. Il a un niveau CM2 et a des difficultés en lecture/écriture

⁸⁶ L'école de Lupin et des Bruyères sont deux écoles très connues pour accueillir historiquement un grand nombre d'Enfants du voyage ou d'enfants de familles du voyage. Cela signifie qu'elles sont géographiquement situées à proximité de terrains/aires d'accueil où résident de Voyageurs et/ou que les familles (même éloignées) y inscrivent leurs enfants car ils savent que l'école accueille beaucoup de Voyageurs. J'ai observé que de nombreuses familles étaient prêtes à y amener leurs enfants même si l'école était loin de leur lieu de résidence.

et en mathématiques. Ses difficultés peuvent dater du temps où il était scolarisé et/ou avoir été amplifiées par la rupture scolaire de plus de deux ans.

Il vient très régulièrement le mercredi matin et a participé aux activités pédagogiques organisées pendant l'année : préparation du certificat de formation générale (CFG), rencontre avec la conseillère d'orientation, participation à un projet théâtre sous forme d'ateliers avec d'autres classes du collège, écriture d'une chanson dans le cadre d'un projet artistique de pratique musicale et enregistrement des chansons avec deux classes de 4ème du collège, visite de la maison des compagnons de Nantes et passage de l'ASSR (attestation scolaire de sécurité routière) 1 et 2. Il est donc très actif sur la vie de la classe. Il est également souvent présent aux pots d'accueil et aux gouters de fin d'année. Il a été inscrit au CFG sur l'année 2017-2018 mais ne s'est pas présenté à l'examen. Sonny ne voyage pas et habite dans une maison à partir de l'année 2016-2017. Il s'intéresse à la maçonnerie qu'il a expérimentée à plusieurs reprises en allant aider des personnes de sa famille travaillant sur des chantiers. Sa mère travaille et sa grand-mère est investie dans son éducation. Pour exemple, elle est présente aux pots d'accueil (elle était au pot d'accueil d'octobre 2015 et est en relation avec Clémence et Anne).

Sonny est très ouvert à la discussion. Il dit souvent qu'il n'aime pas l'école (en dehors de la classe CNED-EFIV), que ce n'est pas pour lui. Selon les élèves présents à la séance, il est plus ou moins concentré, plus ou moins turbulent. De manière générale, il est à l'aise dans la classe et interagit avec tous les adultes sans difficulté. J'ai eu de nombreuses discussions avec lui, que ce soit sur le fait que je sois tout le temps avec un enregistreur, que je sois en thèse, ou sur divers sujets : sur ma famille (m'ayant vue enceinte, il m'a souvent demandé des nouvelles de mon bébé), les métiers en général, le fait qu'il ne se sente pas bien à l'école ou encore son frère, la manière de parler de sa grand-mère, etc.)

Kim

En 2015-2016, Kim a quinze ans. Elle reçoit le CNED et a le niveau troisième ordinaire qui est le niveau le plus élevé de ce groupe. Elle a la particularité d'avoir obtenu son brevet des collèges en candidate libre à la fin de l'année scolaire 2015-2016, ce qui est une « grande première pour le dispositif du Bordage, où aucun élève ne s'était jusqu'à présent présenté au DNB » (extrait du bilan 2015-2016 écrit par Clémence et Anne) et ce qui est également peu courant dans la majorité des dispositifs EFIV.

Lors du pot d'accueil du 5 octobre 2016 Kim n'est pas présente (elle arrivera au cours du mois d'octobre) mais Anne, qui l'a accompagné scolairement l'année passée, en parle tout de suite après l'allocution du principal.

Pot 5-10-16 extrait 1

5an	ouï alors on a on a on pourrait on peut boire un coup à la santé de kim qui sera pas là ce matin (.) mais on a vu sa maman euh jeudi dernier
6pr	[elle a eu quoi
7An	elle a eu son brevet des collèges::: ((elle sourit))
8TLM	Ah ah super/
9pr	xxx ah très bien/ (.) très bien
10an	EUHH::::: ric rac (.) mais (.) mais elle l'a eu (***)
11TLM	(***) c'est bien
12an	et à sa grande surprise (.) euh::: à NOtre grande surprise (.) et/ euh grand bonheur (.) puisqu'on était euh po du tout sur (.) euh déjà qu'elle aille jusqu'au bout de la démarche c'était déjà énorme (.) et elle s'est prés (.) sa mère elle nous a raconté un peu justement comment elle elle xxx aux épreuves
13TLM XXX	
14An	[oui oui puis elle avait oublié SA calculatrice alors ça a été:: elle a été très très stressée mais elle a (.) elle a vraiment tout (.) tout:: donné euh: pour::: pour aller au bout

En 12an, Anne parle de « sa » et « notre grande surprise » car lorsqu'il a été décidé, en accord avec la mère de Kim, de l'inscrire au diplôme et de passer le Dnb (Le Diplôme National du Brevet) blanc avec les autres élèves de 3ème du collège, les notes qu'elle y a obtenu ne lui auraient pas permis de l'avoir. Anne précise néanmoins dans le bilan 2015-2016, que cette « expérience fut très riche pour la jeune, qui a pu s'habituer aux conditions des épreuves, et prendre la mesure du niveau de ses compétences ». Kim, qui avait envie d'avoir le diplôme et qui est « volontaire » selon Anne (« elle a été très très stressée mais elle a (.) elle a vraiment tout (.) tout:: donné euh: pour::: pour aller au bout »), s'est pourtant présentée en juin et « les résultats obtenus ont surpris tout le monde : elle a obtenu son DNB avec 10, 14 de moyenne aux épreuves » (extrait du bilan 2015-2016). Son niveau scolaire ne lui permettant pas de passer en seconde générale, la famille, sur les conseils de l'équipe EFIV du collège, a donc décidé de demander un redoublement au CNED en classe de troisième. Il faut préciser que Kim n'a pas encore seize ans à ce moment-là. Dans l'interaction du pot d'accueil, Anne a précisé que le père ne souhaitait pas que Kim poursuive ses études en CAP ou lycée professionnel (elle précise également qu'il n'était pas au courant que sa fille passait

le brevet), alors que la mère soutenait ce projet. Kim ne fera donc pas la demande d'aller dans les formations qu'elle envisageait. En 2016-2017 après avoir obtenu son brevet, elle retourne donc dans la classe CNED-EFIV pour refaire un niveau troisième. Sur l'année 2017-2018 elle a fait une demande pour suivre une seconde générale au CNED, ce qui a été accepté au vu de ses bons résultats sur son année de redoublement, mais elle n'a pu être accueillie la classe CNED-EFIV car elle ne pouvait plus s'inscrire au CNED sur un niveau collège.

Kim est une élève très souriante elle est très à l'aise dans la classe. Elle est une bonne élève : comme le décrit Anne, Kim est très préoccupée, stressée par le fait de rendre ses devoirs CNED en temps et en heure (« l'année dernière elle était TOtalement focalisée sur le CNED [...] elle sera peut-être moins stressée par l'idée de renvoyer puisque :: y'aura plus d'enjeu »). Comme Sonny, elle fréquente le dispositif depuis deux ans et fait partie des plus âgés. Elle a beaucoup d'humour. Il est très facile d'avoir des discussions avec elle tant sur les apprentissages que sur d'autres sujets. J'ai beaucoup échangé avec elle. À la différence des autres élèves qui ne travaillent pas systématiquement avec le même adulte, Kim était toujours aidée par Anne.

La famille de Kim fait les marchés. Sur les années 2015 à 2017 Kim a été présente d'octobre à mai, elle est venue tous les mercredis et jeudis au collège.

Ornella

Il s'agit d'une adolescente de 14 ans qui vient régulièrement en classe. Elle est très intéressée par les matières scientifiques et les langues. Nous échangeons souvent sur ses connaissances en sciences.

Tyron

Ce jeune garçon de 15 ans ne vient pas régulièrement et montre souvent qu'il ne veut pas être là. Il est ami avec Sonny. Ils peuvent très excités et insolents quand ils sont tous les deux.

Outre le fait d'utiliser les prénoms que je leur ai donnés dans le cadre de ce travail, j'emploierai souvent le terme d'élèves ou de jeunes pour parler des élèves Voyageurs. Ce terme de jeune désignera pour moi un âge entre 12 et 16 ans, âge des élèves de la classe⁸⁷.

⁸⁷ Dans le sens que Michelle Auzanneau, Patricia Lambert et Nadja Maillard-De La Corte Gomez donnent à ce terme : « le terme *jeunesse* réfère à une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte qui, dans les sociétés occidentales, est le produit de l'allongement moyen de la durée de la scolarisation et de l'entrée dans l'ère de la post-industrialisation. Envisagée comme *période de vie*, la jeunesse est associée à un ensemble de pratiques

2.5 Constitution du corpus

2.5.1 Modalités de recueil des données et conditions d'enregistrement

Les matériaux recueillis sont de plusieurs ordres : entretiens, enregistrements audio directs, écrits indirects (textes, articles etc.), prises de note d'observations (carnet de bord). La mise en rapport des matériaux et la réflexion préalable à leur organisation ont déterminé l'orientation de ma recherche dans la mesure où

« [...] ces matériaux sont déjà des formes d'interprétation du chercheur, la base de la matérialité sonore ou visuelle qui sera utilisée pour les analyses langagières, bien que résultant toujours de choix subjectifs (moments enregistrés, cadres cinématographiques choisis, système de transcription, de traduction, etc.), permet plusieurs interprétations *a posteriori*. » (Canut & al., 2018 : 32)

Concernant les entretiens que j'ai réalisés, j'ai invité mon interlocuteur à « dire ce qu'il pense ou ce qu'il connaît [du sujet] » considérant que ces propos pouvaient refléter « au moins en partie un savoir commun qu'il partage avec d'autres acteurs locaux » car « tout interlocuteur doit être considéré comme détenteur de connaissances intéressantes sur son groupe, sa profession, sa société » (Olivier de Sardan, 2008 : 55). J'ai effectué plusieurs entretiens individuels, j'ai cependant privilégié l'exploitation des enregistrements en situations d'interaction, qui représente mon matériau d'analyse majoritaire.

Concernant les acteurs institutionnels, les enregistrements ont été plus difficiles à effectuer. Ils ne m'ont, dans certains cas, pas donné l'autorisation d'enregistrer et dans d'autres cas, ils me faisaient seulement comprendre qu'ils étaient réfractaires au fait d'être enregistrés. J'ai donc conduit des entretiens avec quelques personnes (surtout au début de mon enquête, nous y reviendrons) ou enregistré des réunions quand on m'y autorisait. Pour certaines, il m'a été officiellement demandé de ne pas utiliser certains éléments et d'en référer à l'instance concernée si besoin était. Pour exemple, j'ai pu assister dans le cadre de ma mission de doctorante CIFRE à une Commission consultative départementale des Gens du voyage. Je suis donc venue me présenter aux membres de la commission, j'ai expliqué ma position de doctorante sur les questions ayant trait à la scolarisation des Enfants du voyage et leur ai demandé l'autorisation d'enregistrer la commission. J'ai indiqué que tout serait anonymisé. Après avoir réfléchi, les membres m'y ont autorisé tout en me précisant que je devrai rendre compte de ce que j'utiliserai. À la fin de la réunion, une personne est venue me

sociales ou culturelles. Conçue comme *catégorie*, elle résulte de constructions discursives et idéologiques qui lui confèrent intelligibilité et opérationnalité. » (2017 : 2)

préciser à nouveau que toutes les informations utilisées devraient être validées par les acteurs concernés. Ainsi, si j'ai eu l'autorisation d'enregistrer, il m'est cependant difficile d'exploiter les données car les temps de validation pouvaient être long et ne pas aboutir. Plusieurs situations de rencontres ou réunions ont soulevé des problèmes similaires.

Concernant la classe CNED-EFIV mon enregistreur était, à chaque séance (excepté la première), posé sur une des tables. Une fois posé, il enregistrait en priorité ce qui se disait à proximité. Il m'arrivait de le bouger pour changer le focus d'interaction. Les enregistrements sont nombreux (une quarantaine), longs (entre deux et trois heures par enregistrement) et de nombreuses séquences sont inaudibles car il y a souvent beaucoup de déplacements pendant les cours. Les déplacements des adultes (principalement de Anne et Clémence) ainsi que des élèves créent une impression de « focus changeant », c'est-à-dire que le système d'enregistrement « capte », « se focalise » pendant un temps sur telle ou telle situation d'énonciation et puis « capte » autre chose, une autre situation. Cela pour plusieurs raisons : les déplacements d'une part, mais également les tons des voix qui changent. Par exemple, Sonny et Philippe, s'ils travaillent, vont être plus silencieux, mais dès que la conversation devient plus informelle ils vont parler plus fort. Pour les élèves, la présence de mon enregistreur a soulevé peu de question ou d'intérêt chez la majorité d'entre eux. Pour ceux que cela questionnait, plusieurs jeux de « chapardage » malicieux ou de mise en scène d'interview ont permis de s'approprier l'objet, d'accepter qu'il tourne quelque part dans la pièce et de ne plus s'en soucier outre mesure.

Concernant la formation EFIV animée par Daniel pour les bénévoles de l'Ali, que j'analyserai dans la partie 3, je n'étais pas présente mais j'ai eu l'autorisation de l'enregistrer. J'ai donc récolté un corpus audio de qualité tout en étant absente.

2.5.2 Choix des corpus et transcription

A partir des enregistrements (fichiers audio) que j'avais à disposition, j'ai opéré une sélection selon différents critères comme la qualité de la captation (audible ou non) ou l'autorisation d'exploiter les données pour l'analyse. Concernant les problèmes techniques et épistémologiques liés à la transcription, Mondada précise que les interventions sur les données (les modifications de sons aigus ou graves, du volume, du débit de la voix, ...) introduisent une perspective particulière qui est paradoxalement à la fois intimement proche et en même temps étrangère à la perspective des participants » (Mondada 2008 : 84-85).

La question de la représentation du temps dans l'espace des conventions écrites est un élément majeur à prendre en compte. L'usage et le choix de conventions de transcription permettra de rendre ce temps lisible. Ainsi pour « rendre visible la parole et l'échange » (*op.cit.* : 86), c'est-à-dire pour faire apparaître sur papier (ou numérique) la fluidité et la labilité des discours en interaction, j'ai repris certains éléments de la convention de transcription ICOR parmi lesquels :

(.)	silence court
:::	allongement du mot
[...]	non transcrit
lettres en capitale	la voix est plus forte
/	intonation qui monte
\	intonation qui descend
xxx	incompréhensible
[	chevauchement de paroles.

Tableau 4. *Éléments de la convention ICOR utilisés dans les transcriptions*

Sachant qu'une convention de transcription « n'est pas simplement la "légende" de la représentation adoptée, mais plus fondamentalement l'inventaire des phénomènes que l'on a décidé/choisi de transcrire » (Mondada 2008 : 87), la transcription est une opération de sélection et d'interprétation de ce que je choisis de rendre visible.

« [...] la question posée par la transcription n'est donc pas simplement un problème technique visant à résoudre le problème de comment passer de l'oral à l'écrit ou à optimiser la présentation sérieuse, convaincante ou adaptée au public des données du chercheur. La question interroge plus radicalement les modes de disponibilité des phénomènes pour l'analyse, ainsi que la reconnaissabilité par l'analyste des modes particuliers de descriptibilité (*accountability*) de ces phénomènes dans les conduites des participants. » (Mondada, 2002 : 62)

Dans les transcriptions de séances en classe, face à l'imMENSité des détails, je n'ai pas pu repérer toutes les prises de paroles (certaines étant trop éloignées de l'enregistreur ou se confondant avec le bruit ambiant) ni de tous les événements paraverbaux. Dans ces mêmes séances, ainsi que dans la formation à laquelle je n'ai pu assister, je n'ai pas pu rendre compte de tous les gestes des locuteurs. Cependant, les transcriptions de mon corpus « reflét[ent] les intérêts particuliers – les hypothèses à examiner – du chercheur » (Ochs, 1979 : 44).

Avec comme matière de nombreuses heures d'enregistrement, j'ai organisé mon corpus de la manière suivante : nom de la personne puis du mode d'interaction (entretien, libre,

enregistrement d'une séance, ...). Par exemple CLÉ/AN Extrait 1 correspond à au premier extrait (Extrait 1) d'un échange avec Clémence et Anne (CLÉ/AN). Autre exemple : DA F1 extrait 1 correspond au premier extrait (1) de la situation d'interaction Formation (F) avec Daniel (DA). Au total, mon corpus représente une trentaine de séquences enregistrées, correspondant à des entretiens, à des sessions de formation ou de séances en classe. Par la suite, j'ai construit mon corpus d'une part à partir de situations clés avec des locuteurs de l'Éducation nationale et, d'autre part, à partir de situations interactionnelles en classe où tous les élèves étaient rassemblés et où je pouvais moi-même tout entendre.

2.5.3 Chronologie de la constitution des corpus

J'ai tout au long de mon enquête récolté un grand nombre d'enregistrements auprès de nombreux enquêtés : acteurs institutionnels, acteurs associatif, équipe éducative, familles de Voyageurs à domicile et jeunes Voyageurs en Classe CNED-EFIV. Afin de clarifier la chronologie et la constitution du corpus, j'indiquerai dans un tableau les situations clés que j'ai posées et construites en corpus pour les analyser. Cela permettra d'avoir plus d'informations sur les corpus sélectionnés et sur les enquêtés que l'on reverra dans la suite de ce travail.

Année 2014	Situations/rencontres	Enregistrements/recueil des données	Observations	Corpus
Juillet - septembre	Je commence ma CIFRE		Je rencontre de nombreux problèmes administratifs dans la collectivité concernant le statut Cifre. Des incertitudes sur le fait que je puisse continuer jusque mi 2015. Début de restructuration du service Handicap-Gens du voyage	
Septembre - décembre	Réunion sur la « non-scolarisation des enfants du voyage ». 1 ^{ère} partie de réunion entre institutions (Collectivité, EN, Conseil Général), 2 ^{ème} partie de réunion avec les associations « Gens du Voyage » : L'ALI, Les Réseaux, Le lien.	Pas d'enregistrement. Extraits de mon Carnet de terrain.	Pour parler de la non-scolarisation des EFIV, l'IEN prend l'exemple d'une situation d'un enfant du Voyage identifié par l'EN. Elle l'appelle « Mowgli ». Pas de réactions des associations.	Analysé dans la Partie 3.

			J'apprends après qu'elle a utilisé cet exemple à plusieurs reprises.	
Année 2015	Situations/rencontres	Enregistrements/recueil des données	Observations	Corpus
Mars		Entretien avec Monique V., cheffe du service Handicap-Gens du voyage sur l'historique du service.		
Mars-décembre 2015	Plusieurs participations à des réunions du Schéma Départemental Gens du Voyage de la collectivité de Grandpant sur le groupe scolarisation. Plusieurs envois de mails à l'IEN pour obtenir l'autorisation d'aller faire mon terrain dans les classes + Plusieurs participations à des réunions du Schéma Départemental.	Plusieurs participants ne sont pas à l'aise avec le fait que j'enregistre, il va être difficile d'obtenir l'autorisation d'exploiter ces enregistrements. Je décide de ne pas les utiliser. Pour les mêmes raisons je n'utilise pas les enregistrements dans la thèse.		
Décembre	N'ayant toujours pas obtenu l'autorisation de Mme Tielmon, décide d'accepter une opposition de l'ALI de venir les aider sur le soutien scolaire de la classe CNED-EFIV du collège du bordage. Je fais la connaissance Anne , de Clémence et des élèves présents sur cette séance (Kim, Sonny, Ornella, ...).	Pas d'enregistrement sur la première séance. J'enregistrerai systématiquement les autres.		
Année 2016	Situations/rencontres	Enregistrements/recueil des données	Observations	Corpus
Janvier		Entretien avec Daniel , coordonnateur EFIV pour l'EN. Il met l'enregistreur sur pause lui-même à plusieurs reprises.		Analysé dans la Partie 3.
Janvier-mars	Je vais tous les mercredis matins et parfois le jeudi après-midi dans la classe CNED-EFIV. Je vois Kim et Sonny très régulièrement.	J'ai demandé l'autorisation à tous les élèves et adultes présents l'autorisation d'enregistrer. Chaque séance est enregistrée. Je pose, à chaque fois, mon enregistreur sur une table.	Je sympathise avec un certain nombre d'élèves et notamment Kim et Sonny qui s'imposeront progressivement comme des locuteurs clés.	Certains extraits sont utilisés en partie 1 et 4.
Avril-fin août			Je suis en congé maternité.	
Avril	Formation organisée par l'Ali.	Enregistrement de la	Je devais être présente	Analysé

	Daniel est le formateur. Intitulé de la formation : « appropriation des particularités culturelles et impact sur les acquisitions de compétences ».	formation sans ma présence. Daniel est près de l'enregistreur, il le met sur pause à deux reprises.	à cette formation mais j'ai été arrêtée plus tôt que prévu pour mon congé maternité. J'ai demandé l'autorisation d'enregistrer. Emma de l'ALI, s'occupe de l'enregistreur.	dans la Partie 3.
Octobre	Pot d'accueil pour les EFIV au collège du Bordage.	Enregistrement de cette situation. Je garde mon enregistreur avec moi et j'enregistre les situations d'interactions auxquelles je participe.		Analysé dans la Partie 1 et 4.
Octobre-décembre	Je vais tous les mercredis matins dans la classe CNED-EFIV. Je continue à voir Kim et Sonny+ d'autres élèves	Enregistrements de toutes les séances.	Je pose, à chaque fois, mon enregistreur sur une table. Beaucoup de passages inaudibles et/ou incompréhensibles	Certains extraits sont utilisés en partie 1 et 4
Décembre	Discussion en groupe avec les élèves de la classe CNED-EFIV	Enregistrement de cette situation.	Bonne qualité de l'enregistrement.	Analysé dans la Partie 4.
Année 2017	Situations/rencontres	Enregistrements/recueil des données	Observations	Corpus
janvier	Léon, intervenant ressource et Voyageur lui-même, vient faire une intervention sur les formations et métiers dans la classe CNED-EFIV. Discussion en groupe.	Enregistrement de cette situation.	Bonne qualité de l'enregistrement.	Analysé dans la Partie 4
Juin	Je termine mon terrain dans les classes auprès des élèves			
Septembre-décembre	Je suis régulièrement en contact avec Anne. Clémence est partie, ses conditions de travail en classe CNED-EFIV sont plus difficiles (moins d'heures allouées etc.)	Je note dans mon carnet de terrain le contenu des conversations que nous avons.		.

Tableau 5. Chronologie de la constitution des corpus 2014-2017

* * *

En conclusion, les discours analysés, qu'ils soient institutionnels ou individuels, sont pris dans un « déjà-dit » qui performe la discrimination comme un accomplissement pratique en interaction. Les pratiques discursives étudiées au regard « de la toile d'interactions liées dans le temps et l'espace par les trajectoires des participants, les effets des interactions sur la circulation des ressources, et par les conditions matérielles qui agissent comme contraintes sur les possibilités d'action. » (Boutet & Heller, 2007 : 313) associée à l'analyse sociopolitique (Foucault, 2004) de la constitution des dispositifs et plus particulièrement dans le cadre de l'école, fait apparaître les conditions d'apparition des discours des locuteurs enquêtés et des processus de hiérarchisation et de différenciation entre groupes d'individus (Bourdieu & Passeron, 1970, Lahire, 1999, 2015 ; Martin-Rojo, 2015), ainsi que la possibilité de considérer, dans certains contextes d'interaction, l'égalité des intelligences (Rancière, 1987).

Ces éléments sont parties prenantes de la manière dont j'ai abordé mon terrain. Mon ethnographie s'est réalisée dans une démarche engagée par rapport aux objets, aux méthodes et aux enjeux de ma recherche. Le changement de regard (Foucault, 2004) nécessaire à ma position de recherche m'a amené à considérer autrement le milieu dans lequel je travaillais depuis plusieurs années, et dont j'observais les dysfonctionnements et les inégalités à l'œuvre sans pour autant en saisir les mécanismes. J'ai intégré cette histoire subjective dans l'analyse et la production du savoir et ai déterminé les sites qui, prenant en considération ma posture à la fois réflexive et « politiquement impliquée », se révélaient pertinents par rapport à mon objet de recherche. Cette posture m'a amenée à constituer comme objet d'analyse la transcription d'un ensemble de pratiques discursives construites en interaction avec moi, lesquelles m'ont conduites à saisir la complexité du dispositif scolaire dédié aux Voyageurs. Pour comprendre les enjeux de la classe CNED-EFIV, j'ai décrit les fonctionnements administratifs des politiques publiques spécifiques aux Gens du voyage observées sur mon terrain en tant que doctorante CIFRE, et l'organisation historique des dispositifs scolaires dédiés au EDV (circulaire de 2002) puis EFIV (circulaire de 2012). L'analyse des pratiques langagières récoltées sur mon terrain avait pour objectif de mettre à jour les rapports de pouvoir qui s'y jouent et les lieux d'émergence d'une égalité possible générée par la performativité du langage.

Partie II Construction de la catégorie des voyageurs hors et dans l'école

« Comme la société humaine fait des silencieux des parleurs, la langue invente l'humiliation des petits qui ne parlent pas à l'égard des grands qui les instruisent du discours du groupe, qui les soumettent à la lutte des classes dominantes à l'encontre des classes inférieures et à la hiérarchisation entre sédentaires et errants, entre domestiqués et fauves, entre castrés et sauvages, entre culture et nature » (Quignard, 2014 :320)

Alors que dans les textes, la France ne fait pas de distinction culturelle et que le droit constitutionnel n'accepte pas la notion de minorité culturelle ou de minorité ethnique⁸⁸, les politiques publiques et l'école accueillent pourtant les Gens du voyage dans des dispositifs en marge du droit commun. À travers un historique du statut Gens du voyage, de l'école et de l'illettrisme, la deuxième partie de cette thèse explique les mécanismes de la mise en catégorie de cette population. Le chapitre 4 retrace les moments-clés de l'élaboration du statut Gens du voyage. Le chapitre 5 propose une historicité non-exhaustive du système scolaire depuis le XIXème, afin d'en comprendre les liens avec la catégorisation de EFIV dans l'école. Le chapitre 6 met, quant à lui, en évidence les rapports entre l'apparition de la notion d'illettrisme et les discours catégorisants sur les difficultés qu'entretiennent les Gens du voyage avec l'écrit.

⁸⁸ La *Constitution* du 4 Octobre 1958 rappelle dans son article 1 que "La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion."

Chapitre 3. Du nomade aux Gens du voyage : histoire d'une circulation contrôlée ou la naissance de la « question tsigane »⁸⁹

J'explique ici le contexte historique de l'apparition de la catégorie des Gens du voyage et le contexte national actuel afin de mettre en lien les deux dimensions (diachronique et synchronique) contextuelles et comprendre comment les rapports qui se sont construits aménagent la réalité actuelle. La volonté de départ dans ce travail de recherche a été de donner une attention scientifique aux logiques de pouvoir en jeu dans la construction des dispositifs spécifiques dédiés aux Gens du voyage. Le travail d'analyse des conditions d'apparition et de persistance de ce système et le rôle joué par les discours et les idéologies véhiculés est un enjeu central de mon sujet. J'étudie les processus historiques de la formalisation de la catégorie administrative des Gens du voyage. Celle-ci s'est historiquement construite autour de différentes questions de politiques publiques. Aujourd'hui, c'est principalement autour des questions de l'habitat et de la sécurité que l'usage de cette catégorie est formalisé. J'étudie dans ce chapitre les raisons de l'apparition et de la persistance du statut Gens du voyage, statut d'exception française pour en faire apparaître, plus précisément, les éléments pertinents pour mon propos.

3.1 La construction d'un statut discriminatoire en France

3.1.1 Enregistrer, nommer, contrôler : les nouvelles méthodes policières

Le statut actuel des Gens du voyage trouve ses racines administratives dans les lois de 1912 et 1969. Pour comprendre l'arrivée de la loi de 1912, nous reviendrons au recensement des nomades, bohémiens et vagabonds demandé par le gouvernement en 1895. Selon les sources d'Emmanuel Filhol (2007a : 4), « Le recensement des « nomades en bande voyageant en roulotte », dont le nombre sera estimé à 25 000, rencontra dans la presse populaire un écho largement favorable : « Le ministre de l'intérieur a voulu régulariser, autant que possible, la situation de ces errants au milieu desquels peuvent se cacher nos pires ennemis. Il a ordonné leur recensement général. Le même jour, à la même heure, partout en France, ils ont été

⁸⁹ Je reprends ici la proposition de About : « (...) dans les premières années du XXe siècle, (...) ce qui est désormais nommé la « question tsigane » s'affirme alors comme l'objectif central des réformes à venir. » (About, 2009 : 24)

cernés par la gendarmerie ; il leur a fallu dire leurs noms, prénoms et lieux d'origine, de sorte que maintenant il sera possible de les soumettre aux lois qui régissent les étrangers en France »⁹⁰ ».

Le recensement de 1895 se déroule dans un contexte où la guerre de 1870 est encore très présente dans les esprits et où de nouvelles migrations de Tsiganes - dues à la libération des liens de servage - arrivent vers l'ouest. Cela crée un climat d'hostilité envers les Bohémiens, suspectés d'être des agents étrangers au service de l'Allemagne. A partir de 1897, les nomades se voient obligés de détenir une « feuille d'identité qui comprendrait, en outre du signalement et de la profession, la photographie de l'intéressé. Cet usage [...] aurait un précieux avantage s'il était exigé des nomades qui font souvent usage de faux papiers et de faux noms »⁹¹. À partir des années 1900 les nomades - et les nomades étrangers en particulier - sont de plus en plus visés. Ces mêmes années le principe d'identification se diffuse au sein de la police française. Le régime de circulation des Tsiganes devient de plus en plus difficile. Simultanément,

« [...] l'exacerbation des sentiments xénophobes et la consolidation d'une conception ethnique de la nation libèrent la parole publique. L'expression du sentiment anti-tsigane se manifeste alors de plus en plus ouvertement, ce dont témoignent un grand nombre d'articles de presse qui usent et abusent de métaphores jouant sur l'idée de menace : « invasion », « déferlement », « irruption », « fléau », tels sont les termes qui accompagnent l'évocation des Tsiganes dans les journaux. Cette conjoncture est marquée par une contagion des discours, pour reprendre l'expression de Laurent Dornel (2004 : 255) : le rejet du vagabondage et la condamnation de l'errance coïncident avec la stigmatisation de la pauvreté et la dénonciation de l'étranger. Une « science du nomadisme » décrit les caractères anthropologiques et les pathologies criminelles d'un groupe désigné à la fois comme allogène sur le plan national et ethnique et inadapté socialement » (About, 2009 : 24)

Ainsi en parallèle du développement de la police, tant au niveau national qu'international, et de la dynamique de surveillance de plus en plus accrue du franchissement des frontières, les Tsiganes, comme les autres populations nomades, suscitent suspicions et donc nécessité de contrôle.

Depuis le XVI^{ème} siècle le fonctionnement des appareils d'État a évolué. L'État central prend de plus en plus d'importance et la question de la sécurité du territoire est un enjeu majeur. L'institution de la police devient, comme décrite par Foucault « un appareil de

⁹⁰ Le Petit Journal, suppl. illustré du 5 mai 1895, commentaire de la gravure, p. 143.

⁹¹ Commission extra-parlementaire sur la police rurale et municipale, rapport du 29 février 1895, par de Marcère, sénateur, Archives nationales, BB18 6442, Circulaires des ministres de l'Intérieur et de la Justice sur la répression du vagabondage et de la mendicité, 1886-1907, cité par Filhol, 2007a: 4

discipline et un appareil d'État »⁹² (Foucault, 1997 : 223) et se professionnalise. Les forces de police, en améliorant leurs techniques de saisie et de conservation des informations d'identification des personnes qui entrent et qui sortent de l'État ou mêmes des allers et venues entre les départements, vont accentuer un processus de plus en plus stigmatisant de franchissement des frontières. « Enregistrer les individus, s'assurer des documents d'identité en leur possession, surveiller les caravanes dans les campagnes ou dans les villes, empêcher le passage des bornes frontières, prévenir les délits et limiter les affrontements avec les populations locales, telles sont les tâches qui sont confiées aux agents de police, bien souvent débordées par l'ampleur de ces missions. » (About, 2009 : 5) À la fin du XIXème, il n'y a pas de réglementation précise mais différentes manières de faire, selon les circonstances et les personnes, en cours sur le territoire. Puis, en parallèle de la modernisation des institutions, la surveillance des nomades, population considérée comme dangereuse, se fait plus intense et organisée⁹³. Du recensement de 1895, une commission parlementaire est créée en 1897. Comme l'explique Christophe Delclitte (1995 : 24-24), « Sur la base [du recensement de 1895], une commission extraparlamentaire est chargée de *”rechercher les moyens propres à assurer une surveillance plus étroite des vagabonds (...)* ». Pour la commission, les « nomades à caractère ethniques [sont] ceux qui constituent principalement l'armée du vagabondage dangereux⁹⁴ » (*op. cit.* : 25). Mais « ces nomades en bandes voyageant en roulotte » ne commettent pas un délit de vagabondage. En effet pour le code pénal les vagabonds sont ceux qui n'ont « ni domicile certain, ni moyen de subsistance, et qui n'exercent habituellement ni métier ni profession⁹⁵ » (*op. cit.* : 25). De plus toujours selon Christophe Delclitte(1995 : 23), « la jurisprudence et la doctrine ont toujours considéré qu'il *”n'est pas nécessaire que le domicile soit fixe ; il suffit qu'il y en ait un”* ».

La commission ne peut changer la loi et sans changement de la loi il n'y a de possible

⁹² L'institution de la police précède dans les écrits de Foucault sa notion sur la gouvernementalité, au sujet de laquelle il dit : “Par “gouvernementalité”, j'entends l'ensemble constitué par les institutions, les procédures, analyses et réflexions, les calculs et les tactiques qui permettent d'exercer cette forme bien spécifique, quoique très complexe, de pouvoir, qui a pour cible principale la population, pour forme majeure de savoir l'économie politique, pour instrument technique essentiel les dispositifs de sécurité.” (Foucault, 2004 : 111-112). Nous reviendrons plus tard sur la notion de population développée par Foucault.

⁹³ À titre d'exemple la circulaire du 4 avril 1908 demande aux brigades mobiles de police de photographier « chaque fois qu'ils en auront la possibilité, les vagabonds, nomades et Romanichels, circulant isolément ou voyageant en groupe ». La photographie, comme outil d'enregistrement, va être un outil d'importance dans le contrôle des individus surveillés.

⁹⁴ JO du 29 mars 1898

⁹⁵ Dalloz et Vergé, reprenant une décision de la cour de cassation, Code Pénal annoté, art. 270, p.32. Cité par Felix Challier.

que les recours aux fréquentes expulsions (de commune en commune, de département en département ou dans les pays voisins), qui accentuent la mobilité des nomades alors même que la volonté est de combattre cette mobilité. La commission propose de mettre en place un contrôle renforcé de la police. À partir de 1907, en parallèle d'une « politique tsigane »⁹⁶ qui se fabrique dans tous les pays européens, la France crée les brigades mobiles de police judiciaire. Ainsi « il appartiendra à ces brigades mobiles de procéder à l'identification [des Tsiganes] avec les méthodes de l'identité judiciaires. [...] Ce mode particulier de contrôle policier des nomades, puisque, *stricto sensu*, les « bohémiens » ne sont pas des vagabonds [...] est le premier travail de fichage de comportements liés à des « *traits de race* ». Et la pratique policière sera un élément de l'inspiration du législateur » (Delclitte, 1995: 25)

Parallèlement à ce contrôle spécifique des nomades, la France développe son système policier de manière générale et voit apparaître, à la fin du XIXème un outil de contrôle majeur destiné à identifier les criminels récidivistes : l'anthropométrie judiciaire. Alphonse Bertillon, employé de la Préfecture de police, va élaborer un système d'identification⁹⁷ des individus qui repose sur la mensuration de certaines parties du corps : tête, bras, jambes, etc... Selon lui, il est possible d'établir des signalements détaillés en prenant pour fondement certaines mesures osseuses. Si, à partir de 1882, Bertillon commence à éprouver sa méthode et obtenir des résultats convaincants, « la méthode anthropométrique n'est pas d'emblée officiellement reconnue et une petite partie de l'opinion publique commence à s'émouvoir des dérives engendrées par l'extension de sa mise en œuvre, en pointant notamment l'atteinte à l'intimité et à la pudeur faite aux personnes que l'on déshabille pour être mesurées. Dès ses premières publications, Bertillon répond ainsi à ses détracteurs : « Nous n'avons point à examiner la

⁹⁶ Je reprends ici les termes d'Henriette Asséo dans un document sonore intitulé : « mise en perspective historique de la politique de ségrégation des Roms et des Gens du voyage » daté au 21 novembre 2010, sur le site de *En savoir en Multimédia* de l'Ecole Normale Supérieure Paris ; http://www.diffusion.ens.fr/data/audio/2010_11_21_asseo.mp3

⁹⁷ Dans un texte intitulé *Alphonse Bertillon et l'anthropométrie judiciaire. L'identification au cœur de l'ordre républicain*, Martine Kaluszynski (2011) apporte l'éclairage suivant : « S'intéresser non plus à l'identité mais à l'identification a permis d'ouvrir toute une série de pistes de recherches. Les apports de Jack Goody et de Norbert Elias ont été décisifs pour expliquer le développement du souci étatique d'identifier les individus circulant sur le territoire. Le concept d'identification permet de travailler sur les relations sociales et les formes de domination qu'elles induisent. (...) L'instrumentalisation politique des savoirs et des techniques dans le domaine pénal ou criminel ne constitue pas une invention républicaine. Celle-ci est le fait d'autres régimes, en d'autres périodes, comme en témoignent les travaux de Vincent Denis montrant que l'essor des papiers d'identité est indissociable de celui de la mobilité très surveillée par la police d'ancien régime qui opère une distinction entre « bon pauvre » (attaché à une communauté) et « mauvais pauvre » (vagabonds et criminels) frappés par une très dure répression. Le passeport intérieur et le livret ouvrier répondent aussi à une logique de construction de l'État, en particulier d'une véritable « mémoire » d'État. La mise en place de tels dispositifs d'identification reste cependant intéressante à étudier sous la IIIe République dans un contexte pénal spécifique qui est confronté à la lutte contre le crime et la récidive galopante. »

question de savoir jusqu'à quel point la société a le droit de mesurer un prévenu malgré lui. Disons toutefois que les mensurations peuvent au besoin se prendre de force avec une approximation suffisante » » (Kaluszynski, 2011 : 37). Ces propos confirment le fait que cette méthode, en donnant une probabilité et non une certitude d'identité, est loin d'être infaillible. Cependant elle va continuer à être utilisée à plus grande échelle. Ce ne seront plus seulement les criminels récidivistes mais également les nomades, pour qui le crime réside dans leur trop grande mobilité, qui seront les victimes de la méthode anthropométrique. Méthode qui donnera naissance, je le présenterai par la suite, au carnet anthropométrique de la loi de 1912.

3.1.2 Opinion publique et campagnes de presse : la construction du « romanichel »

Simultanément aux évolutions de l'appareil policier, l'opinion publique et les organes de presse se montrent de plus en plus hostiles vis à vis des « romanichels ». Dans un contexte de campagne sécuritaire *Le Petit Journal*, un des quatre plus grands quotidiens français de l'époque⁹⁸, titre en Une de son Supplément illustré le 13 novembre 1898 : « Les ravisseurs du petit Eugène Loup, l'arrestation », l'illustration montre une roulotte et un gendarme arrêtant un « romanichel ». La tonalité dramatique de l'évènement, un couple d'errants ayant ravi un nourrisson, est renforcée par une iconographie très réaliste. Dans le même état d'esprit je reprendrais quelques exemples des titres de ce même journal qui montrent bien la montée de l'hostilité envers cette population de « nomades », d'« errants », de « romanichels » à partir des années 1905-1910. Le 12 novembre 1905 la couverture montre une femme se faisant agressée sauvagement par d'autres femmes, on peut lire en dessous : « Une fermière attaquée par des bohémiennes » ; le 24 juin 1906, on trouve : L'exposition coloniale de Marseille - les mendiants de paris: une troupe de romanichels dans un commissariat ». Le 8 septembre 1907, l'illustration montre un ours en liberté et titre: « Méfaits de romanichels, un ours lâché dans un parc à moutons ». Cet article nous éclaire bien sur l'opinion de cette presse, très lue, à cette époque. J'en cite ici quelques phrases : « Il ne se passe pas de jour que les nomades qui pullulent dans nos campagnes ne se rendent coupables de quelque méfait. », puis un peu plus loin les « romanichels » sont désignés comme « La plaie des campagnes ». Parlant de la situation de ces années-là : « Une douzaine au moins de nos assemblées départementales ont demandé au gouvernement de prendre des mesures énergiques pour débarrasser nos provinces de ces nomades toujours encombrants et parfois dangereux. » Puis l'article décrit : « En

⁹⁸ Journal républicain et conservateur paru de 1863 à 1944

quelque pays que ce soit, même lorsqu'ils se sont fixés, ils gardent leurs mœurs spéciales. [...] Sales, déguenillées, avec leurs cheveux gras, leurs faces basanées et huileuses, elles n'inspirent que des sentiments de répulsion. Les hommes ont meilleure mine. Bien que négligés, eux aussi, ils ont cependant quelque noblesse sauvage dans la physionomie. ». À la fin l'auteur de l'article fait le bilan : « Depuis quelques années, les méfaits des Romanichels n'ont guère cessé de défrayer la chronique des faits divers et celle des tribunaux. » et propose : « Il est temps d'opposer une barrière à l'invasion des Romanichels et de leur rendre moins facile le séjour des routes de France. »⁹⁹. Le journal le Petit Parisien¹⁰⁰, quotidien également très lu sous la Troisième République, exprime aussi ouvertement une vision discriminante des « nomades ». Son numéro du 3 août 1908 titre : « Un peuple errant. Assez de romanichels ». Tous ces objets décrits (affiches, slogans, énoncés journalistiques) sont à considérer dans une dimension discursive et spatiale car ils « rendent compte, dans une perspective de sémiotique sociale, d'une "construction de sens" (meaning making) » (Halliday, 1978) à lire et à saisir dans sa globalité. Partie prenante dans une construction multimodale (visuelle, verbale, graphique) des interactions et des changements en jeu dans l'espace urbain, ils sont alors à juger dans leur dynamique, leur temporalité éphémère, emblèmes d'un paysage sémiotique (semiotic landscape) (Kress & van Leeuwen, 1996), [...] » (Fracchiolla, 2009).

Ce paysage sémiotique nourri également par des articles de fond ainsi que des tribunes proposées aux parlementaires, participe à la construction d'un peuple différent, considéré comme allogène et qu'il faut surveiller comme des sous-hommes dangereux. Les politiques se concertent sur la possibilité de légiférer sur un contrôle règlementé de ce « peuple ». Cependant le gouvernement français ne veut pas se baser sur l'argument ethnique pour légiférer sur ces « romanichels [...] aux contours flous » (Delclitte, 1995: 26).

Tous ces éléments juridiques et discursifs que l'on retrouve à la fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} siècle ne sont pas sans rappeler des éléments de discours contemporains vis à vis des Roms en France et en Europe et de l'organisation d'une fixation d'une catégorie de la population. Une même volonté politique d'expulsion va construire la figure du « romanichel » d'hier et du « rom » d'aujourd'hui et faire s'ensuivre « un libre cours donné aux représentations qui déplacent les discours dans le champ passionnel [...] » (Canut & Hobé, 2011 : 9).

L'ordre du jour de la Chambre des députés du 29 octobre 1907, invite ainsi le

⁹⁹ Le petit journal, Supplément illustré, 8 septembre 1907 ou <http://cent.ans.free.fr/pj1907/pj87708091907b.htm>

¹⁰⁰ Publié d'octobre 1876 à août 1944

gouvernement à « assurer la sécurité dans les villes et les campagnes et à débarrasser le pays des incursions de bandes de romanichels ¹⁰¹ ». Le ministre de l'Intérieur, Georges Clémenceau, annonce, en novembre 2008, un projet de réglementation de la circulation des nomades. Cependant, le projet gouvernemental ne peut, dans un système politique issu de la révolution et qui ne tolère aucune discrimination, viser nommément les « romanichels ». Il va donc se baser sur une question de domicile qui sera fixe ou non. Cela va introduire une notion juridique et politique nouvelle : la résidence fixe ou le sans domicile fixe. Les « nomades » sont visés en raison de leur mode de vie itinérant et de l'existence ou non d'un domicile fixe.

Au cours de la législature 1906-1910 le gouvernement prescrit un système de surveillance rigoureux « contre les Tsiganes (comme les forains non-tsiganes) [...] le carnet d'identité devient obligatoire pour tout « nomade », sous peine d'un mois à un an d'emprisonnement. » (Filhol, 2007a : 8). En 1909 le député républicain du Doubs, Marc Reville, soumet l'idée d'un carnet anthropométrique (basé sur la technique anthropométrique de Bertillon), plutôt qu'un carnet d'identité pour les nomades qui circulent en France.

Dans la préparation de la loi 1912 la définition de « nomade » va continuer à poser questions. Qui mettre derrière ce terme ? Tous les individus itinérants et sans domicile fixe font-ils tous partis des « vagabonds » immanquablement « dangereux » ?

3.1.3 La distinction entre forain et nomade

Le projet de loi ne pouvait se réfléchir de la même manière pour tous les nomades circulant en France. L'identification des personnes pouvait poser question également, en effet « encore fallait-il parvenir à identifier les gens. Le repérage des Bohémiens par la nationalité ou la profession s'avérait difficile, et les rapports remis aux préfets reflétaient la perplexité des gendarmes » (Asséo, 1994: 87).

Ainsi les forains, itinérants également, refusent de se laisser comparer aux romanichels, assimilés à une population criminelle. Ils dénoncent le « bertillonnage » qu'entraînera cette loi d'exception. La résistance des forains est appuyée par la presse et la commission sénatoriale prend en considération cette résistance et « s'inquiète du fait que la loi adoptée par la chambre puisse « être abusivement étendue à des citoyens pour lesquels elle n'a pas été faite », puisqu'elle doit viser exclusivement « les nomades bohémiens ou romanichels » et les soumettre à une étroite réglementation organisant leur surveillance permanente. » (Delclitte, 1995: 28). Il faut également préciser que les forains étaient d'une

¹⁰¹ Journal Officiel, Chambre des députés. Débats. Séance du 29 octobre 1907, pp. 1973-1974.

part plus faciles à surveiller et, d'autre part, qu'ils constituaient un poids électoral non « négligeable auprès des élus » (Filhol, 2007a : 9).

On peut d'ailleurs lire dans l'éditorial du Petit Parisien du 3 août 1907 : « le tzigane, le romanichel - qu'il faut se garder de confondre avec le forain, dont je dirai un jour de laborieuses vertus – ne travaille pas. » (Frollo, 1907 :1). Ou dans le Figaro du 19 mars 1911 : « [Le romanichel] n'a pas de patrie, pas de domicile, pas d'état civil. C'est un déraciné. Il convenait d'armer contre lui l'autorité. Mais tout autre est le caractère du forain. Le forain est un commerçant. [...] P[eut] on les [les forains] assimiler sans iniquité aux romanichels ? Confondre avec des vagabonds des commerçants patentés, avec des mendiants, des gens qui « rapportent » de si gros bénéfices aux communes ? » (Girard, 1911 : 4) ¹⁰². Ce sont ici quelques exemples non exhaustifs de citations tirées d'articles de cette période. La distinction forains/ nomades a perduré tout au long du XXème siècle et se retrouve dans la loi du 3 janvier 1969 (sur laquelle nous reviendrons plus tard). Ce qui a participé à construire des représentations différentes concernant les forains et les personnes identifiées aujourd'hui comme Voyageurs.

Une fois la législature de 1906-1910 terminée, la nouvelle Chambre soumet au Parlement un projet qui distingue deux types de nomades : les forains, de nationalité française, et les Tsiganes (ou bohémiens et romanichels), quelle que soit leur nationalité. Le texte adopté se fonde donc sur un critère de nationalité pour distinguer les forains des autres nomades. Pour Emmanuel Filhol, « [...]cette catégorisation discriminatoire et xénophobe n'englobe donc pas que les Tsiganes étrangers (et les forains de nationalité étrangère considérés comme nomades) mais également les nomades (Tsiganes) français. C'est dire combien les Tsiganes vivant en France se voient privés des droits inhérents à la citoyenneté nationale, et tombent sous le coup d'une violence arbitraire déployée par l'État, [...] » (Filhol, 2007a : 9).

Le critère de résidence (fixe ou non) évoqué précédemment se double d'un critère de nationalité, critère indissolublement lié à celui de la citoyenneté. C'est donc bien une législation discriminatoire qui voit le jour. Pour Christophe Delclitte, « [...]elle [la législation] ne peut être énoncée que dans la langue du système, dans le vocabulaire de droit positif, en cherchant des critères juridiques propres à cerner cette population. D'où la double condition

¹⁰² Le site retronews (<https://www.retronews.fr>) donne accès à un catalogue en ligne de nombreux numéros de journaux du début du XIXème siècle. Ici les sources sont: le petit Parisien, n° 11083 et le Figaro, n° 78 p.4 du 19 mars 1911

de résidence et de nationalité » (Delclitte, 1995 : 28). Ce projet de loi apparaît dans un contexte de fort nationalisme, « d'avènement post- révolutionnaire de l'État-nation et [de] sa construction autour de la notion de citoyenneté durant la seconde moitié du XIX^e siècle » (Cotelli Kureth, 2016 : 70). La création d'une minorité sur les critères de résidence et de nationalité ôte aux personnes concernées, la possibilité d'exercer une citoyenneté à part entière, alors même que nombre d'entre elles sont françaises,.

3.2 « Nomades », « romanichels », « Tsiganes » : une population à contrôler

3.2.1 Des exclus de la Nation

Si l'on considère avec Benedict Anderson, que le nationalisme se construit sur des « communautés politiques imaginaires et imaginées comme étant intrinsèquement limitées et souveraines » (Anderson, 1996 :19), la loi de 1912 exclu les Tsiganes (français ou non) des limites et de la souveraineté de la communauté française politiquement imaginée. L'État Nation, tel qu'il est politiquement imaginé, exige que le territoire soit occupé par un groupe homogène qui partage une « existence authentique et historique » (Heller, 2005 : 324). Pour les législateurs français, les nomades ne faisaient pas partie de ce groupe homogène et ne pouvaient donc prétendre à en partager l'existence « authentique et historique. Cette perception n'est pas spécifique à la catégorie « Tsigane », mais « [...] s'inscrit au XIX^e siècle dans la construction des nations européennes qui s'appuie sur l'histoire lointaine, souvent mythifiée, pour définir les peuples et leurs contours. A cette époque, si l'on s'intéresse aux origines des Tsiganes c'est plutôt pour les maintenir en marge des processus de construction des États-Nations : du fait même de leur origine supposée lointaine, ils n'auraient pas de place légitime au sein des États européens naissants et ne pourraient donc qu'y être tolérés. » (Potot, 2018: 54)

Pour Monica Heller, « [l']authenticité romantique de la nation se construisait non pas dans les conditions de vie réelles de ceux et de celles dont les intérêts motivaient la légitimation par l'authenticité de l'État-nation, mais dans ce qu'ils et elles voulaient construire comme passé mythique et commun qui à la fois liait le groupe au sol et fournissait ses spécificités culturelles et linguistiques (pour les distinguer de l'État-nation voisin, ou d'autres concurrents idéologiques pour l'occupation du même territoire). » (Heller, 2005 : 324). La construction d'un passé distinct (nous reviendrons sur ce sujet) va contribuer à séparer les « Tsiganes » du reste de la population « authentique ».

Et la loi de 1912, en actant administrativement un statut différent et spécifique pour une partie de la population française, va *dé-lia*r le passé des nomades et des Tsiganes du « passé mythique » commun. En préparation de cette loi, l'intervention d'un député républicain, Fernand David, lors de la séance du 29 octobre 1907 (évoquée précédemment) nie le partage d'un esprit de communauté nationale avec les nomades pourtant français, en associant ces derniers à des étrangers « dangereux » :

« Il y a deux sortes de nomades : les étrangers et les Français. Les étrangers me préoccupent plus particulièrement, (...). Il y a certains Français, qu'on appelle des « roulottiers » (...). Ils sont souvent aussi malfaisants que les nomades étrangers. Pourquoi poursuivons-nous ces gens-là ? Parce qu'ils n'ont pas de domicile, pas d'état civil, parce qu'ils ne travaillent pas (Applaudissements sur un grand nombre de bancs), parce qu'ils vivent de vols et de rapines, et j'attends qu'il se lève ici quelqu'un pour les défendre. »¹⁰³

Par glissement sémantique, le député regroupe les nomades étrangers et nomades Français dans une même catégorie. Il établit tout d'abord le fait qu'il y ait deux types de nomades, les étrangers et les Français. Les premiers étant plus inquiétants que les seconds. On pourrait supposer que les seconds étant Français, il est moins nécessaire de s'en « préoccuper ». ¹⁰⁴ Pourtant quelques énoncés plus loin, le même locuteur utilise les nomades étrangers pour caractériser les nomades Français. Ainsi, il ne fait plus la distinction entre les deux, mais les réunit sous une même désignation en utilisant le démonstratif *ces* et l'expression bien connue, *ces gens-là*. Il rassemble tous les individus sous l'égide des mêmes caractéristiques et crimes. Cette catégorisation/ assimilation des nomades étrangers comme étant des « professionnels du crime et du vol »¹⁰⁵ amènera les fondateurs de la future loi « à étendre les mesures de surveillance à l'égard de tous les nomades, français ou étrangers » (Filhol, 2007a : 7).

Les discours contemporains ne sont pas éloignés de ceux d'hier. Les rouages discursifs entretiennent une grande similarité, tant dans leur manière de dire que dans leur intention de constituer des traits visant à la catégorisation. Ainsi, le discours de Grenoble du 30 juillet 2010 de Nicolas Sarkozy est en étroite filiation avec le discours du 29 octobre 1907. Il se situe dans la trajectoire discursive de la réitération perpétuelle, au travers des siècles, de propos visant à la stigmatisation et à la différenciation. Les « professionnels du crime et du vol » d'hier sont les « délinquants », « truands » de 2010. « Ces gens-là » sont « cette minorité ». Il

¹⁰³ Journal Officiel, Chambre des députés. Débats. Séance du 29 octobre 1907, pp. 1973-1974.

¹⁰⁴ Ibid

¹⁰⁵ Expression utilisée dans un long exposé qui précède une proposition de loi « relative aux moyens propres à réprimer le vagabondage et la mendicité exercés par les nomades étrangers » déposée le 20 décembre 1907

fallait, en 1907, étendre les mesures de surveillance à l'égard de tous les nomades, français ou étrangers ». Il faut, en 2010, « restaurer l'autorité de l'État, sans faiblesse [...] [et doter le département d'Isère d'] « un certain nombre de véhicules de police et de gendarmerie de nuit, de caméras embarquées. [...] 60 000 caméras seront installées d'ici 2012 »¹⁰⁶.

La série de propositions parlementaires depuis 1897 visant à surveiller et marginaliser les Tsiganes, prépare la loi de 1912. Les discours parlementaires et la loi elle-même ont conditionné le processus de différenciation et créé le socle des discours d'aujourd'hui, plus d'un siècle plus tard. En considérant l'histoire comme une généalogie et non une mémoire (Foucault, 1966, 1972) nous pouvons analyser les conditions d'émergence de ces discours et observer leur mise en circulation¹⁰⁷. La loi de 1912 est un évènement au sens foucaultien, « d'une cristallisation de déterminations historiques complexes », qui va lui-même déterminer en partie d'autres *évènements* à venir et permettre d'observer les mécanismes à l'œuvre dans la reproduction de propos homogénéisants et stigmatisants dans de multiples situations énonciatives et interactionnelles.

3.2.2 La loi de 1912

3.2.2.1. Un évènement ?

La loi discriminante de 1912, elle-même aboutissement des discours et orientations des années précédentes, va construire, en proposant un dispositif de surveillance renforcé, une population spécifique, différenciée au sein même de la Nation Française. Si « L'évènement, ce n'est pas qu'il se passe *quelque chose*, quelque important que soit ce fait, mais plutôt que quelque chose *se passe* – un devenir. » (Bensa & Fassin, 2002 : 9) ce régime particulier va instituer un statut à part aux nomades au sein des institutions et dispositifs institutionnels français pour les siècles (et plus encore) à venir.

Pour surveiller au mieux les Tsiganes il va falloir trouver le moyen de les identifier. Le « bertillonage », en tant qu'appareillage policier, « assume une logique d'identification des personnes qui possède tous les critères pour basculer vers une logique de constitution de fichiers, vers une logique de traçabilité, voire vers une logique de profilage d'individus à risque. » (Kaluszynski, 2011). La loi de 1912 va créer le « carnet anthropométrique d'identité des nomades » qui va permettre de contrôler spécifiquement une partie de la population. Les

¹⁰⁶ Le discours dans son intégralité : <https://www.dailymotion.com/video/xf0ih7>

¹⁰⁷ Pour Judith Revel « l'archéologie foucauldienne des discours [est] une interrogation sur les conditions d'émergence des dispositifs discursifs dont il arrive qu'ils soutiennent des pratique [...] ou qu'ils les engendrent (...) » (Revel, 2009)

nomades seront, par ce carnet, distingués du reste de Français. Ils seront perçus comme individus supposés criminels avant même que d'être considérés comme citoyen français. Ce système de surveillance, qui va continuer tout au long du siècle pour les nomades, pose bien les questions d'accès différencié à la citoyenneté. Cela ne sera pas sans effets sur les représentations suscitées par les Tsiganes, ni sur les vies de ces derniers.

À ce tournant du XX^{ème} siècle l'approche américaine est similaire concernant le contrôle des Tsiganes, considérés comme des migrants indésirables, aux frontières du pays (Sutre, 2014). Il faut déterminer qui appartient à la catégorie « gypsy » ou non. Une des marques d'appartenance à cette catégorie est la pratique d'une mobilité soutenue. Ainsi, les passeports des suspectés sont contrôlés, le nombre de déplacements récents ou antérieurs est utilisé pour les « identifier ». Lors des entretiens, la question « Êtes-vous tzigane ? » va revenir systématiquement et la majorité des questions seront orientées par l'imaginaire développé autour de la mobilité tzigane. « C'est ainsi que systématiquement ils posent aux migrants les mêmes questions : « Voyagez-vous avec un cheval et un chariot ? » ; « Quand vous voyagez, habitez-vous dans un bâtiment ou une tente ? » (Sutre, 2014 : 68). Les Tsiganes répondent la plupart du temps qu'ils voyagent en train et qu'ils vivent dans des maisons ou des appartements, ce que les enquêtes menées à leur sujet confirment. Les inspecteurs orientent alors leurs questions vers l'ameublement et les pratiques domestiques, notamment la façon de cuisiner : « Est-ce que vous cuisiniez vos repas sur une cuisinière ou sur le feu ? » (*Ibid*). Le feu de camp symbolise, avec la tente et les chevaux tirant un chariot, le campement tzigane tel qu'il est représenté dans l'art, la littérature ou encore le cinéma. Une fois ces éléments réunis, la conclusion est sans appel, « les preuves montrant que ces étrangers ont des habitudes nomades et sont sans domicile fixe » ou que « les gens ayant adopté cette manière de vivre itinérante mènent généralement des vies incertaines, faites d'insatisfaction et de prédateurs, représentant un danger et une menace pour la communauté » » (*op. cit.* : 69).

3.2.2.2. *Économie et mode de vie*

En France, la loi de 1912, veut pouvoir contrôler ces « vies incertaines » qui représenterait, pour reprendre les arguments utilisés Outre-Atlantique, « danger et menace ». Cependant, comme ce contrôle ne peut se faire sur la catégorie ethnique, les parlementaires vont faire « exister légalement une nouvelle catégorie, et au sein [de laquelle le] projet de loi [va] distingue[r], selon des critères partiellement explicites (mode de logement et mode d'exercice professionnel), des sous-catégories qui vont faire l'objet de traitements différenciés. » (Bordigoni, 2010 : 65)

Pour Pluchon (2007), « Le principe constitutionnel de non-discrimination appliqué au premier statut de 1912 objectivant une classification administrative imposera donc à celle-ci de se fonder sur l'activité économique, mais les entendus racistes de certains débats parlementaires resteront. Trois catégories sont alors distinguées : les commerçants ambulants possédant un domicile fixe, les forains et les nomades sans domicile fixe. Dans les faits, seront assimilées aux nomades toutes les personnes non domiciliées qui ne pourront justifier de revenus réguliers certains ou de la nationalité française. » Si nous entrons dans le détail nous pouvons voir que les différences d'identification et de traitement sont, dans la loi du 16 juillet 1912 sur *L'exercice des professions ambulantes et la circulation des nomades*, présentées dans les trois premiers articles qui établissent une hiérarchie des statuts basée sur l'habitat certes, mais bien plus précisément sur l'économie. Je relève ici les termes utilisés pour définir ce que je nommerai, ici, les personnes concernées et les systèmes de contrôle associés à chacune de ces sous-catégories :

Article 1^{er} :

Personnes concernées : « Tous individus domiciliés en France ou y possédant une résidence fixe qui voudront, quel que soit leur nationalité, exercer une profession, une industrie ou un commerce ambulant [...] »

Système de contrôle : « sont tenus d'en faire la déclaration en préfecture [...] où ils ont leur domicile ou leur résidence fixe. »

Article 2

Personnes concernées : « Tous individus de nationalité française qui, n'ayant en France ni domicile, ni résidence fixe, voudront circuler sur le territoire français pour exercer la profession de commerçants ou industriel forains »

Système de contrôle : « demander un carnet d'identité reproduisant leur signalement avec photographie à l'appui et énonçant leurs noms, prénoms, lieux et dates de naissance ainsi que leur dernier domicile ou leur dernière résidence [...] »

Article 3

Personnes concernées : « Sont réputés nomades pour l'application de la présente loi, quelle que soit leur nationalité, tous individus circulant en France, sans domicile ni résidence fixe et ne rentrant dans aucune des catégories ci-dessus spécifiées même s'ils ont des ressources ou prétendent exercer une profession [...] »

Système de contrôle : « Ces nomades devront être munis d'un carnet anthropométrique d'identité »

Encadré 1. Extraits de la loi du 16 juillet 1912

L'article 3, qui est de loin le plus long, offre profusion de précisions. Il est prolongé par les articles 4 et 7 qui donnent encore plus de détails et d'informations sur le système de contraintes policières auxquelles les « réputés nomades » devront faire face. L'article 4 stipule que « le carnet anthropométrique d'identité est individuel. Toutefois, le chef de famille devra

se munir d'un carnet collectif comprenant tous les membres de la famille.¹⁰⁸ » Les nomades sont donc perpétuellement visés comme groupe, duquel il devient impossible de se détacher car le « statut de nomade était héréditaires : les enfants nés de nomades étaient automatiquement catégorisés comme nomades eux-mêmes par l'administration jusqu'à leur mort, qui soit itinérants ou non »¹⁰⁹ (Olivera, 2015a : 27). L'article 7 renforce les dispositions à prendre dans ce cadre de contrôle spécifique de ces groupes : « [...] en cas d'infraction soit à la présente loi, soit aux lois et règlements de police, les voitures et animaux des nomades pourront être provisoirement retenus [...] ». De plus les nomades sont désignés un peu plus loin dans le même article par le terme de « délinquants ». La sous-catégorie des nomades, qui apparaît également bien séparée dans l'intitulé même de la loi, est bien sous un régime de surveillance particulier et différenciée des commerçants ambulants ou forains.

Marie-Christine Hubert, historienne et auteure d'une thèse sur les Tsiganes pendant la seconde guerre mondiale, soulève à juste titre que l'appellation de nomade montre la difficulté de trouver un critère objectif pour contrôler ceux que le législateur souhaite contrôler : « Le terme « nomade » touchant à l'origine une population plus vaste que celle des Tsiganes, les parlementaires devaient le redéfinir pour qu'il adhère totalement aux Tsiganes. N'arrivant toujours pas à se mettre d'accord sur des critères précis et sans équivoque, ils durent se résoudre à élaborer une définition par défaut « [...] ne rentrant dans aucune des catégories ci-dessus spécifiées » (Hubert, 1999 : 26). Elle ajoute que l'ambiguïté laissée par les parlementaires de savoir qui est, parmi les français, nomade et qui ne l'est pas (de même qui est forain et qui ne l'est pas) va devoir être traitée par les autorités chargées de délivrer les carnets forains ou anthropométriques, en fonction de leur appréciation des situations rencontrées. Pour Henriette Asséo(2010), cette catégorie des Nomades est un ensemble vide à remplir progressivement de « gens vrais de principes de réalité sociologique ». Cette catégorie va donc se constituer au fur et à mesure des « remplissages » qui vont se faire sur un critère d'auto-déclaration. Ainsi un nomade n'est pas celui qui est recensé comme nomade mais c'est

¹⁰⁸ « Les enfants de moins de 13 ans n'avaient pas de carnet individuel à cause de l'instabilité de leurs caractères morphologiques ; ils figuraient, par conséquent, sur le carnet collectif ainsi que leur photographie et l'empreinte de leurs dix doigts. » (Hubert, 1999 : 27)

¹⁰⁹ Ma traduction, texte original : « In addition the status of "nomad" was hereditary: children born from "nomads" were automatically classified as "nomads" by the administration until their death, whether they travelled or not. »

celui qui ne peut appartenir aux deux autres catégories, il est donc obligé d'aller se déclarer comme nomade¹¹⁰.

Trois catégories de personnes sont désignées par cette loi, mais chacune a son titre d'identité particulier à présenter. Le carnet anthropométrique d'identité est bien entendu le plus discriminant dans son usage d'une multitude de détails concernant le corps des personnes dans le but de les identifier.

3.2.2.3. *Le corps...*

Les renseignements donnés par le carnet anthropométrique concernent divers éléments de la vie de la personne. Les mesures d'identifications prévues demandent des « opérations [qui] nécessitent un matériel spécialisé et un personnel formé aux méthodes d'identification judiciaire. Les mensurations anthropométriques, le signalement judiciaire, la prise des empreintes digitales et la photographie judiciaire sont réalisés dans des laboratoires adaptés ou parfois en plein air [...] »¹¹¹ (About, 2009 : 31).

Ainsi, l'article 4 stipule les mentions que le carnet devra comporter :

« La mention, au fur et à mesure qu'ils interviendront, des actes de naissance, de mariage, de divorce et de décès des personnes ci-dessus visées [toutes les personnes voyageant avec le chef de famille, ainsi que les liens de droit ou de parenté le rattachant à chacune de ces personnes]. Dans chacune de ces circonstances, le carnet devra être produit aux officiers de l'état civil pour l'inscription desdites mentions ; 3° Le numéro de la plaque de contrôle spécial dont devront être munis, à compter de la mise à exécution de la présente loi, les

¹¹⁰ Ce passage du témoignage de Raymond Gurême, Voyageur de 86 ans, montre le flou et les situations abusives que ces différentes catégories construisaient : « Dans ma famille, du côté de mon père, ils avaient souvent de gros métiers – cirque, cinéma, théâtre ambulants – et du coup ils avaient été classés dans la catégorie des forains. Mais du côté de ma mère, par exemple, il y avait surtout des gens qui tressaient des paniers. Les vanniers, dans l'ensemble, c'étaient des candidats tout trouvés pour le carnet anthropométrique. Souvent on considérait qu'ils ne pouvaient pas vivre de leur métier déclaré et qu'ils devaient sans doute se livrer à des activités un peu louches donc on les collait dans la catégorie nomade, qui, dans l'idée de l'administration voulait souvent dire « moins-que-rien étranger ». Même chez les vanniers, c'était le bazar, car certains avaient le carnet anthropométrique et d'autres le carnet forain. Et on avait vraiment l'impression que c'était attribué à la tête du client. Il n'y avait pas de logique, c'était totalement arbitraire donc dangereux. (...) En fait, les nomades étaient tout le temps dans le collimateur, les forains seulement occasionnellement. », Témoignage de Raymond Gurême en ligne sur le site 2012 Citoyens de plein droit, 1912 Nomades 1969 Gens du voyage : http://www.voyageurs-citoyens.fr/?page_id=67

¹¹¹ Ilsen About (2009) donne le témoignage d'Harry Söderman, auteur de *Quarante ans de police internationale*, « Il y avait là un grand bonhomme barbu, le type même du patriarche, de toute évidence un Gitane. Derrière lui se bousculaient des femmes et une ribambelle d'enfants qui semblaient à première vue innombrables, mais dont le nombre plus tard se révéla comme étant de dix-sept. C'était une tribu au complet [...]. La loi en France impose à tout nomade, Gitane ou autre, vieux ou jeune, mâle ou femelle, de posséder un livret d'identité spécial. Nous avions donc non seulement à photographier toute la bande, à prendre les empreintes digitales, mais encore à bertillonner chacun de ses membres. C'était un travail ingrat, mais trois d'entre nous s'y attelèrent, l'un photographiant et prenant les empreintes, le deuxième établissant les livrets, le troisième traînant les Gitans près de la fenêtre et criant au précédent les chiffres des mensurations et les portraits par- lés. À force d'énergie, nous en terminâmes vers midi », pp.76-77

véhicules de toute nature employés par les nomades (...). » Extrait de l'article 4 de la loi du 16 juillet 1912

Les mentions anthropométriques devront également être remplies, le site internet « voyageurs citoyens »¹¹² donne ces précisions : « L'identification s'opère par la photographie (face et profil) et la description physique détaillée : hauteur de la taille, mensurations du buste, dimensions du dos, diamètre bizygomatique (largeur du visage), et de la base du nez, envergure, longueur et largeur de la tête, longueur de l'oreille droite, longueur des doigts médus et auriculaire gauches, coudée gauche, pied gauche, couleur de l'iris gauche (auréole, périphérie etc.), description des cheveux, de la barbe, pigmentation et sanguinolence du teint, âge apparent ainsi que les empreintes digitales. »¹¹³

Des renseignements concernant la santé et les vaccinations doivent également apparaître dans le document. Ces mesures sanitaires et prophylactiques auxquelles les nomades sont assujettis, instaurent une suspicion perpétuelle de contamination par les familles. À cette époque où l'éradication des maladies, microbes et épidémies est signe de progrès, la préoccupation hygiéniste est d'autant plus présente. La peur de la contamination trouve un écho encore plus fort dans la société. Il faut donc se protéger de tout ce qui peut menacer la santé du corps social. Le carnet anthropométrique, avec ses différents systèmes de contrôle, va œuvrer en ce sens.

« Un règlement spécial d'administration publique, rendu après avis du conseil supérieur d'hygiène publique de France, déterminera les mesures de prophylaxie, notamment les vaccinations et revaccinations périodiques, auxquelles devront être soumis tous les ambulants forains et nomades, ainsi que les étrangers visés à l'article 9 assujettis à la présente loi. » (Extrait de l'Article 11 de la loi du 16 juillet 1912)

Le XIXème siècle est une époque qui voit émerger la prédominance de l'individu et de son identité. Dans son article sur Bertillon et l'anthropométrie judiciaire, Martine Kaluszynski parle du corps comme un terrain d'enjeux de « découvertes et de réponses est une énigme qu'on tente de déchiffrer, dont on pense qu'il est acteur dans une explication qu'on tente de plier (avec les méthodes anthropométriques), qu'on tente de maîtriser (avec les conceptions eugénisme) » (Kaluszynski, 2011). Les éléments corporels (mesure, marques, ...), dans leur dimension scientifique, sont donc des moyens de classer les individus. L'âge classique a commencé à porter attention au(x) corps. Les XVIII et XIXème siècles en font un terrain de découverte et de développement des connaissances, ce qui amènera le(s) corps à être « objet[s] et cible[s] du pouvoir » (Foucault, 1975 : 160). Pour Foucault, le corps analysable

¹¹² <http://www.voyageurs-citoyens.fr/>

¹¹³ http://www.voyageurs-citoyens.fr/?page_id=38

devient corps manipulable. Les contraintes, interdits et obligations qui peuvent lui être imposés vont le rendre docile. Et même si, toujours selon le philosophe, le corps avait déjà été, avant le XVIIIème, socle d'investissement, les nouveautés dans les techniques de pouvoir en ont affinées les effets. Ainsi l'échelle du contrôle a évolué, « il ne s'agit pas de traiter le corps, par masse, en gros, comme s'il était une unité indissociable, mais de la travailler dans le détail ; d'exercer sur lui une coercition ténue, d'assurer les prises au niveau même de la mécanique (...) pouvoir infinitésimal sur le corps actif. » (Foucault, 1975 : 161) Ce contrôle détaillé contribue aux dynamiques d'assujettissement constant des forces du corps et leur impose « un rapport de docilité-utilité ». Ce rapport définit dans *Surveiller et Punir* ce que Foucault nomme « les disciplines » (*Ibid*). L'utilisation du carnet anthropométrique avec ses mentions détaillées et morcelées (le corps n'est pas décrit dans sa « masse » mais bien par ses parties) constitue une nouvelle « anatomie politique » qui va définir les modalités à venir de contrôle, en France, des populations identifiées comme nomades dans un premier temps puis « Gens du voyage » par la suite.

Le corps est mesuré, il est également montré. La photographie est un élément fondamental des carnets anthropométriques et est un outil du contrôle spécifique des nomades à l'encontre de ces populations. Dès 1907, les brigades de police sont chargées de photographier les nomades qu'elles rencontrent et identifier ces populations. Les personnes sont photographiées de face et de profil. Ces photographies vont ensuite constituer des fichiers intégrés aux bases de police dans les préfectures. Le Musée National de l'Histoire et de l'Immigration a présenté du 13 mars au 26 août 2018 une exposition, *Mondes tsiganes, La fabrique des images*, sur le rôle de l'image vis-à-vis de ces populations. Une des commissaires de l'exposition, Adèle Sutre, explique que les photographies prises à cette époque pouvaient être de deux ordres. D'une part, pour fichier et contrôler ces populations, d'autre part, pour assouvir la curiosité de nombreuses personnes, attirées par l'exotisme de ces mêmes populations. Elle indique que, parce que les nomades « focalisent le regard et parce qu'ils attirent l'œil des photographes, l'œil des curieux, qui viennent visiter leurs campements, [des] familles sont photographiées à de multiples reprises.¹¹⁴ » Est précisé sur le site de l'exposition que « Leur [Manouches, Kalé, Roms, ceux que les autres, les Gadjé, appellent les Romanichels, Gitans et Tsiganes] présence capte depuis toujours l'attention des

¹¹⁴ Interview filmée d'Ilsen About et Adèle Sutre, commissaires de l'exposition *Mondes tsiganes* présentée sur le site du Musée National de l'Histoire et de l'Immigration : <http://www.histoire-immigration.fr/agenda/2018-01/mondes-tsiganes>, Avril 2018

artistes et des reporters. À la croisée des routes et aux coins des rues, les photographes ont reproduit à l'infini les préjugés qui s'attachent à ces populations. Citoyens de France ou d'autres pays, ils restent sans cesse perçus comme étrangers.¹¹⁵ »

3.3 Une population discriminée et homogénéisée `

3.3.1 L'internement des nomades français

La loi de 1912 institue le fait que les nomades soient considérés comme des étrangers, elle est également un outil pour les identifier. Lors de guerre 39/45, elle légitimera un internement massif des individus considérés comme nomades ou Tsiganes. Il est important de préciser que pendant « la Seconde Guerre mondiale, les nazis ont exterminé plus de 300 000 Tsiganes, hommes, femmes et enfants. Seuls les Tsiganes vivant en France – zone libre et occupée – ne furent pas déportés au camp tzigane d'Auschwitz-Birkenau pour y être assassinés¹¹⁶ ».

Concernant le cas français, la circulation des nomades et forains est interdite dans plusieurs départements en 1939.. Le 6 avril 1940 un décret-loi interdit leur circulation sur la totalité du territoire. Ils sont donc assignés à résidence, ce qui doit permettre de fixer « les bandes d'errants qui constituent au point de vue social un danger certain et de donner à quelques-uns d'entre eux le goût ou du moins les habitudes de travail régulier¹¹⁷ ». Les autorités invoquent le risque d'espionnage car « [L]es incessants déplacements des nomades - qu'il ne faut pas confondre avec les forains, industriels ou commerçants, pour la plupart honorablement connus, - leur permettent de surprendre des mouvements de troupes, des stationnements d'unités, des emplacements de dispositifs de défense, renseignements importants qu'ils sont susceptibles de communiquer à des agents ennemis.¹¹⁸ ». En conséquence et avant même l'Occupation, les Tsiganes doivent se sédentariser de force et sont, dans le même temps, recensés. Ils ne sont, à ce moment-là, plus dans la possibilité de voyager mais ne sont pas encore enfermés. C'est à partir de fin 1940 que les nomades, définis comme tels par la loi du 16 juillet 1912, commencent à être internés. Marie-Christine Hubert a étudié les conditions de vie déplorables et inhumaines dans lesquelles vivent les nomades

¹¹⁵ <http://www.histoire-immigration.fr/agenda/2018-01/mondes-tsiganes>

¹¹⁶ Pour comprendre pourquoi les nazis n'ont pas donné l'ordre de déporter les Tsiganes à Auschwitz comme ils le firent dans d'autres pays, voir l'article de Marie-Christine Hubert (1995)

¹¹⁷ Extrait de l'article 3 de la circulaire du 29 avril 1940

¹¹⁸ Journal Officiel, Décret du 6 avril 1940, interdisant la circulation des nomades sur la totalité du territoire métropolitain, 9 avril 1940, p.2600

pendant plusieurs années, elle note également dans ce même article que « [l]es autorités dénoncent l'oisiveté des nomades. Aussi, on envoie les enfants à l'école et leurs parents travailler. Ainsi, c'est pendant leur internement que certains Tsiganes ont appris à lire et à écrire. »¹¹⁹ (Hubert, 1995 :36).

En décembre 1944, on peut compter cinq camps toujours en activité¹²⁰ et de nombreux nomades sont toujours internés au 18 juillet 1945. Le 15 septembre, leur libération est autorisée par le directeur de la Sûreté nationale mais il est demandé que, d'une part, les nomades soient à nouveau assignés à résidence dans leur département d'origine et, d'autre part, que des enquêtes soient menées avant chaque libération. Bien que les hostilités de la guerre 39/45 aient officiellement cessées, le décret du 6 avril 1940, qui n'est plus justifié par les arguments militaires de départ, est toujours en vigueur. Les nomades vont être libérés des camps très tardivement (les derniers nomades du camp des Alliers, ont été libérés le 1^{er} juin 1946) et le décret du 6 avril ne sera abrogé qu'en mai 1946. On peut se demander comment s'est organisée la sortie de ces camps et ce qu'il est advenu par la suite pour les Tsiganes :

« [...] les nomades ne retrouvent pas leur entière liberté. Le 20 juillet 1946, le ministre de l'Intérieur recommande d'appliquer "avec sévérité les dispositions des articles 3 et 4 de la loi du 16 juillet 1912 vis-à-vis des nomades qui ne jouirait pas d'une stabilité acquise et qui ne manifesterait pas leur volonté de s'intégrer dans la population sédentaire" [...] » (*op.cit.* : 37).

La liberté des nomades a donc été, dès la sortie des camps, conditionnée par la même loi qui avait permis de les identifier et de les interner. Ils se sont donc à nouveau retrouvés dans une catégorie effaçant l'hétérogénéité des individus et des situations.

3.3.2 La loi de 1969

Au sortir des camps d'internement français, le régime constitué par la loi de 1912 n'est pas abrogé et les Tsiganes sont toujours contraints d'avoir un carnet anthropométrique. Cette situation qui commence en 1946 perdure jusqu'en 1969. La loi du 3 janvier 1969 relative à *l'exercice des activités ambulantes et au régime applicable aux personnes circulant en France sans domicile ni résidence fixe*, change la nomination de "nomades" en "Gens du voyage" et prend la suite de la loi 1912 pour créer une catégorie discriminatoire légale. Les Gens du

¹¹⁹ Elle donne des exemples : « À Montsûrs, les enfants doivent aller à l'école du village [...] Ailleurs, on transforme une baraque en une ou plusieurs salles de classe [...] À Coudrecieux, en janvier 1942, 58 enfants suivent des cours qui, faute d'électricité, ont lieu en fonction de la lumière solaire [...] Parfois, comme à Saliers, on les soustrait "à la mauvaise influence" des parents en les plaçant provisoirement dans des institutions religieuses. » (Hubert, 1995 :36)

¹²⁰ « Les Alliers, Montreuil-Bellay, Rennes, Jargeau et Saint-Maurice » (Hubert, 1995 : 37)

voyage sont toujours enregistrés en famille et restent catégorisés quelle que soit leur manière de vivre.

La loi de 1969 institue l'obligation pour les Gens du voyage de détenir un livret de circulation¹²¹ :

« Les personnes n'ayant ni domicile ni résidence fixes de plus de six mois dans un Etat membre de l'Union européenne doivent être munies d'un livret spécial de circulation délivré par les autorités administratives. Les personnes qui accompagnent celles mentionnées à l'alinéa précédent, et les préposés de ces dernières doivent, si elles sont âgées de plus de seize ans et n'ont en France ni domicile, ni résidence fixe depuis plus de six mois, être munies d'un livret de circulation identique. Les employeurs doivent s'assurer que leurs préposés sont effectivement munis de ce document, lorsqu'ils y sont tenus. » (Article 2)

Elle stipule également que :

« Le nombre des personnes détentrices d'un titre de circulation, sans domicile ni résidence fixe, rattachées à une commune, ne doit pas dépasser 3 % de la population municipale telle qu'elle a été dénombrée au dernier recensement. Lorsque ce pourcentage est atteint, le préfet ou le sous-préfet invite le déclarant à choisir une autre commune de rattachement. Le préfet pourra, dans les conditions fixées par décret en Conseil d'Etat, apporter des dérogations à la règle établie au premier alinéa du présent article, notamment pour assurer l'unité des familles. » (Article 8)

De plus, si le choix de la commune de rattachement est effectué pour une durée minimale de deux ans, la loi précise que l'inscription sur la liste électorale peut se faire, « sur la demande des intéressés, après trois ans de rattachement ininterrompu dans la même commune » (Article 10). Étant donné que cet article oblige les Gens du voyage à s'inscrire sur les listes électorales de leur commune de rattachement et qu'ils ne pouvaient (jusqu'en 2012) exercer leurs droits que trois ans après leur inscription dans une même commune, cela a eu pour conséquence que de nombreux Gens du voyage ne puissent pas voter.

3.3.3 Le discours de Grenoble

Le 30 juillet 2010, Nicolas Sarkozy fait un discours qui a pour thème la lutte contre l'insécurité et la délinquance. Prenant le prétexte d'événements violents entre des personnes dites Gens du voyage et des gendarmes, suite à la mort d'un jeune homme Voyageur abattu par la police¹²², le Président de la République opère un amalgame entre Gens du voyage et Roms migrants tout au long de son allocution. Ce procédé, comme le montre Swanie Potot, n'est pas nouveau :

¹²¹ Il y avait quatre type de titre de circulation : un livret spécial de circulation pour les « personnes exerçant une activité ou profession ambulante », un livret spécial de circulation pour « les employés », un livret spécial de circulation pour les « personnes justifiant de ressources régulières » et un carnet de circulation pour les « personnes qui ne remplissent pas les conditions des livrets », c'est-à-dire les personnes n'ayant « pas de ressources régulières », source site de la FNASAT, http://www.fnasat.asso.fr/index/docs/Statut_GV.pdf

¹²² Voir également le livre de Didier Fassin (2020), sur une autre situation de crime contre un jeune Voyageurs.

« L'usage des désignations "Roms" ou, plus traditionnellement, "Tsiganes (ou encore Romanichels, Bohémiens, manouches, Yéniches, Gitans,...qui ne sont que des exemples français) pour désigner de façon englobante des groupes d'individus épars et mal connus, dont la principale caractéristique commune est de vivre à la marge des sociétés dominantes, n'est pas nouvelle en soi. Le sort réservé aux Tsiganes par le régime nazi témoigne, s'il en était besoin, d'une conception raciale et homogénéisante de ces diverses populations : quels que soient leurs langues, leurs religions, leurs rites ou leurs façons de se vêtir, les sociétés européennes y voient une population génétiquement liée, inscrite dans un processus historique marqué par l'errance et la dissémination ». (Potot, 2018 : 47)

Ce processus d'homogénéisation dans les discours utilisé pendant la période de guerre perdue, et le discours de Grenoble, en entérinant l'homogénéisation discursive, à travers l'utilisation générique du terme « Rom » de différents groupes de populations, est un exemple saisissant de ces effets. Ces discours s'appuient sur processus de gommage, selon lequel « un groupe social ou une langue peut être imaginé comme homogène, sans tenir compte de ses variations internes [...] » (Gal & Irvine, 2000 : 38). Cette suppression des différences est amplifiée par le fait qu'elle réinvestit une figure ancienne de l'imaginaire commun, « celle du Manouche, celle du Bohémien, celle du représentant de populations nommées variablement Gitans, Tsiganes, Romanichels, Roms, Sintis, etc., selon leur provenance et leur mode de présence sur le territoire français. » (Canut & Hobé, 2011 : 7).

Le discours de Grenoble sert les intérêts du gouvernement en place. D'une part, il légitime les opérations de démantèlement de bidonvilles de Roms sur l'été 2010 et ce, même s'il a vivement été critiqué au niveau des instances européennes, et particulièrement par la commissaire Viviane Reding qui a fait un rapprochement avec la période nazie. D'autre part, il réactive « [l]e discrédit jeté sur les Roms et les gens du voyage mêlés, portant le soupçon sur l'ensemble des groupes concernés dans le fil d'une dénonciation des délinquants, trafiquants, truands et autres clandestins, a fait son miel de cette double exposition. » : (Canut & Hobé, 2011 : 10)

3.3.4 2016-2017, discours de Hollande et abrogation de la loi de 1969

Six ans après le discours de Grenoble, François Hollande, alors Président de la République, reconnaît la responsabilité de la France dans l'internement de milliers de Tsiganes durant la seconde guerre mondiale. Outre le fait que les Gens du voyage soient restés sous le joug des lois discriminatoires de 1912 et de 1969, cette reconnaissance arrivée plus de soixante-dix ans après la sortie des camps montre le peu de considération vis-à-vis de cette population. Emmanuel Filhol dénonce le fait que :

« Soixante ans après la libération des camps, le drame des Tsiganes français demeure largement occulté. Le souvenir des lieux d'internement ne s'est pas fixé parce que les camps ont disparu ou sont redevenus ce qu'ils étaient avant sans qu'on y puisse lire cet épisode

douloureux. À la disparition matérielle des camps est venu s'ajouter le fait que la société a refusé de se préoccuper du vécu des victimes, auxquelles personne ne s'identifiait : les Tsiganes, considérés comme « mauvaises victimes », ont été ainsi exclus de la mémoire. » (Filhol, 2007b : 81)

Il faut donc attendre le 29 octobre 2016 pour qu'un discours officiel de reconnaissance du de la responsabilité de la France dans l'internement massif des Tsiganes, ait lieu. Pour son allocution François Hollande se déplace à Montreuil Bellay (en Maine-et-Loire), camp emblématique d'internement pour nomades durant la seconde guerre mondiale. C'est la première fois qu'un Président de la République se rend sur ce site.

Dans son discours, François Hollande, émet le souhait, alors qu'une discussion était en cours au Parlement dans le cadre du projet de loi Égalité et citoyenneté, que la législation d'exception sur les Gens du voyage soit bientôt abolie. Peu après, la loi relative à l'égalité et la citoyenneté du 27 janvier 2017¹²³, abroge la loi de 1969. Elle supprime les titres de circulation et le remplacement de la commune de rattachement, ce qui signifie que les Gens du voyage peuvent dorénavant élire domicile dans un centre communal ou intercommunal d'Action sociale, dans une association agréée, un terrain leur appartenant ou chez un tiers.

La loi de 2017, si elle est positive en ce qu'elle abroge des éléments discriminants de la loi de 1969, n'a pas répondu à toutes les interrogations concernant son implication et les modalités d'accès aux droits des Voyageurs en tant que citoyens à part entière. En effet, en 2020 les services publics Gens du voyage ainsi que les accueil scolaires dédiés aux EFIV (Enfant Issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs) sont toujours d'actualité. On peut, à partir de là, se demander dans quelle mesure, alors même qu'il y a eu l'abrogation de la loi 1969, le statut Gens du voyage perdure au sein des politiques publiques.

123 L'article 195 de cette loi abroge la loi n° 69-3 du 3 janvier 1969 relative à l'exercice des activités ambulantes et au régime applicable aux personnes circulant en France sans domicile ni résidence fixe.

Chapitre 4. Mise en catégorie d'une population dans l'école et contexte socio-historique de l'échec scolaire

Si nous voulons étudier l'évolution des rapports entre les Gens du voyage et l'école, il est nécessaire d'étudier ces relations au regard des changements vécus par l'école dans un contexte de redistribution des valeurs économiques et linguistiques. Monica Heller met l'accent sur le fait que « les changements sociaux contemporains sont linguistiquement infléchis de manière profonde et complexe » et soutient que « nous vivons à une époque où le rôle de la langue est élargi et intensifié » (« contemporary social changes are linguistically inflected in profound and complex ways. We argue that we are living in times in which the role of language is both extended and intensified ? ») (Heller, Pietikäinen & Pujolar, 2017 : 19). L'école prend part à ces changements sociaux, sa place et son utilité ont évolué. Replacer l'école dans son historicité nous amène à comprendre et à situer son importance dans le monde social contemporain et à réfléchir sur les effets que cela produit sur les relations que le monde scolaire et les Voyageurs entretiennent. Les questions de scolarisation et d'échec scolaire des enfants appelés EFIV¹²⁴ dans le système scolaire actuel, est à la croisée, à la rencontre de deux historicités : celle des Tsiganes devenus dans les textes Gens du voyage et celle de l'école, du collège unique depuis les années cinquante.

La prise en charge des Gens du voyage dans les dispositifs de politiques publiques actuels se fait sous l'égide du principe d'égalité. Dans un système républicain, comme s'en réclame le système français, il s'agit de ne pas indiquer ou prendre en compte les différences entre les citoyens français mais bien de signifier une égalité de traitement pour tous. Ainsi ce sont bien les valeurs issues de la Révolution, valeurs d'égalité républicaine, qui n'autorisent aucune discrimination, qui vont empêcher les législateurs de nommer les Tsiganes ou romanichels dans les textes. De là l'apparition d'une notion juridique et politique nouvelle : la résidence fixe ou le sans domicile fixe. La mobilité va servir à ne pas nommer directement les personnes visées.

En reflet du traitement républicain d'une population marginalisée dans les faits, je m'attacherai à faire apparaître que l'école de la République qui n'est pas égalitaire par nature

¹²⁴ Enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs

(Terrail, 2003 : 136), participe de l'héritage d'une société jacobine sacralisant l'unité, issue d'une Révolution incapable d'« exprimer sous une forme positive le caractère conflictuel de la société » (Sadoun, 2000 : 436). Ainsi, nous verrons que la logique scolaire, miroir du système social à plus grande échelle, va reproduire la nécessité théorique d'égalité de tous ces élèves et connaître des paradoxes similaires dans ses effets.

Sans entreprendre une sociologie de l'école, je relèverai divers éléments (historiques, terminologiques et conceptuels) qui aideront et soutiendront la réflexion générale de ce travail pour saisir le contexte scolaire actuel dans lequel sont pris les élèves rencontrés tout au long de mon terrain. Dans un premier temps j'aborderai, dans une présentation non-exhaustive, les transformations de l'institution scolaire à partir des valeurs républicaines d'égalité de tous les citoyens issues de la Révolution et portées par les politiques de la troisième République. Je donnerai les repères historiques qui me paraissent nécessaires à la compréhension des enjeux contemporains de l'accueil des élèves issus de familles itinérantes et de Voyageurs, et ce, plus particulièrement dans l'enseignement secondaire. J'aborderai ensuite la critique de la démocratisation scolaire dans les années soixante et mettrai en discussion les questions d'égalité/inégalité, équivoque majeure de l'école depuis sa naissance.

4.1 Éduquer en masse, un idéal républicain

Dans les premières sections de ce chapitre je m'attacherai à décrire les phénomènes de massification ou démocratisation scolaire quantitative et de démocratisation scolaire qualitative (Lapostolle, 2005 ; Merle, 2002 ; Prost, 1986) qui ont profondément transformé l'institution scolaire française. Je définirai la massification scolaire comme étant liée à la croissance démographique et permettant un accès massif des enfants des classes populaires à l'enseignement secondaire et supérieur. Ce phénomène de massification scolaire renvoie à l'augmentation globale de la durée de la scolarité des élèves et à « l'ouverture de l'accès aux études longues aux enfants de milieu populaire » (Beaud, 2008 :149). Nous considérons la démocratisation scolaire comme issue des discours de politiques souhaitant faire passer l'idée qu'il y a, dans l'école, moins d'inégalités entre les classes sociales et une volonté de « mettre un terme à toute corrélation entre l'origine sociale des élèves et la voie vers laquelle ils s'orientent » (Lapostolle, 2005 : 416). L'accès à l'éducation a longtemps été réservé aux enfants de milieux favorisés. Le développement de l'école publique, la mise en place de l'instruction obligatoire et le choix plus important de filières ont engendré une forte augmentation des enfants scolarisés tout au long du XXème siècle.

4.1.1 L'instruction laïque et obligatoire

La Révolution et « la remise en cause des privilèges et des inégalités « de naissance » (c'est-à-dire de milieu social) débouche inévitablement sur la nécessité de l'instruction pour tous ». La France veut un Peuple « éclairé ». Pour cela les dirigeants, menés par l'idéal républicain et la nécessité de « revitaliser la nation humiliée par la déroute de 1870 » (Merle, 2016 : 81), reconfigurent et généralisent l'instruction. À fin du XIX^{ème} siècle les lois Ferry instituent un tournant de l'enseignement primaire et ouvrent l'école à un plus grand nombre. L'objectif des pères fondateurs de la troisième République a été d'édifier un sentiment national et de poursuivre les changements à l'œuvre depuis la Révolution en rendant l'enseignement primaire public et gratuit (loi du 16 juin 1881). L'école sera partie prenante du passage entre la société traditionnelle et la société moderne. Si « la monarchie n'avait pas besoin d'école [car elle] associait un destin au berceau [...] La république est rupture : les individus sont promus égaux et libres. Encore faut-il que l'accès à l'école soit égal. » (Merle, 2016 : 75). Jules Ferry veut une École républicaine qui mettra un terme aux divisions entre les Français. Dans l'introduction de sa conférence du 10 avril 1870 intitulée « De l'égalité d'éducation », il pose les jalons de « l'œuvre pacifique, [...] généreuse » qu'il souhaite réaliser en faisant : « disparaître la dernière, la plus redoutable des inégalités qui viennent de la naissance, l'inégalité d'éducation »¹²⁵ (Ferry, 1893 : 287). Ce modèle scolaire républicain universaliste pose les bases de l'école française et d'un système où l'éducation du Peuple devrait assurer l'égalité des citoyens. Dans ses fondements l'école, avec la séparation primaire/ secondaire, marque dès ses débuts le processus de hiérarchisation sociale. En effet, si la volonté d'égalité est présente dans les discours, le primaire est pour le peuple et le secondaire pour l'élite sociale (Prost, 1968 ; Merle, 2016).

La loi du 28 mars 1882, sur l'enseignement primaire obligatoire qui vise les enfants des deux sexes, de six à treize ans, allonge la durée d'obligation scolaire et en change les modalités¹²⁶. Elle a principalement deux objectifs. Celui de rendre l'instruction laïque, en supprimant l'enseignement de la morale religieuse au profit d'une « instruction morale et

¹²⁵ Selon lui les privilèges de la propriété, les privilèges et la distinction sociale ont été anéantis au XVIII^{ème} siècle, avec la révolution Française. Le problème majeur de son siècle est donc l'éducation.

¹²⁶ L'article 7 de la loi de 1882 stipule que la déclaration des enfants soumis à l'obligation scolaire se fasse en mairie : « Au cours du semestre de l'année civile où un enfant atteint l'âge de six ans, les personnes responsables doivent quinze jours au moins avant la rentrée des classes, soit le faire inscrire dans une école publique ou privée, soit déclarer au maire et à l'inspecteur d'académie qu'elles lui feront donner l'instruction dans la famille. Lorsqu'une famille change de résidence, elle doit, dans les huit jours qui suivent sa réinstallation, accomplir les formalités exigées au premier alinéa du présent article. » Loi du 28 mars 1882 portant sur l'organisation de l'enseignement primaire, article 7

civique»¹²⁷, et celui de rendre l’instruction obligatoire. Pour le sujet qui m’intéresse je retiendrai que c’est bien l’enseignement des savoirs (l’instruction) et non pas l’école en tant qu’établissement qui est obligatoire. Dans les textes de loi, l’obligation concerne bien le fait d’instruire les enfants et non de les scolariser, c’est-à-dire de les contraindre à fréquenter un établissement scolaire¹²⁸.

Concernant la fréquentation scolaire, la hausse des taux de scolarisation au cours du XIX^e siècle masque des progrès effectifs en demi-teinte. Ainsi en 1935, 50 % des élèves sortent de l’école sans avoir obtenu le certificat d’études primaires. Suite aux lois fondatrices de Jules Ferry, la gratuité de l’enseignement a été étendue à l’enseignement secondaire par la loi du 31 mai 1933 et l’obligation scolaire prolongée jusqu’à l’âge de quatorze ans « pour les enfants des deux sexes, français et étrangers »¹²⁹ par la loi du 9 août 1936. Cependant le taux de scolarisation des enfants en âge d’être en sixième n’arrive pas encore à 50 % à la fin de années cinquante.

Plus tard, des réformes changeront le système éducatif en l’engageant sur la voie du collège unique. Cette idée du collège unique n’est pourtant pas neuve. Elle date principalement du manifeste des Compagnons de l’Université nouvelle édité en 1918. Ce groupe d’officiers ayant connu les tranchées de la première guerre mondiale et son mélange social, propose un véritable changement en soutenant l’idée d’intégration nationale par l’École. Ces « enfants de chaque classe sociale s’étaient retrouvés dans les mêmes tranchées [...] mais ne devaient pas se retrouver sur les mêmes bancs » (Merle, 2016 : 81). La conception même d’école unique est donc née de l’expérience de la grande Guerre et de ses conséquences. Au seuil d’une intense période de reconstruction post-guerre pour la France, les Compagnons de l’Université nouvelle voulaient, en s’attaquant au système de l’école, reconstituer le capital humain du pays et promouvoir des valeurs d’égalité entre les citoyens.

¹²⁷ « En d’autres termes, inscrira-t-on, en tête du programme, comme le portait la loi de 1850, l’instruction morale et religieuse, ne donnera-t-on pas le caractère obligatoire, comme le propose la loi nouvelle, qu’à l’instruction morale et civique ? En d’autres termes encore, l’école sera-t-elle neutre ou laïque, ou bien continuera-t-elle d’être confessionnelle ? Hâtons-nous de faire une remarque essentielle : il est bien entendu que dans l’école privée, et à plus forte raison au sein de la famille, l’enseignement pourra s’appliquer en toute liberté à des sujets non compris au programme obligatoire, notamment à l’instruction religieuse, quels qu’en soient l’objet et le caractère. La question n’intéresse donc que l’école publique ; c’est elle seule qui supprime de son programme l’instruction religieuse [...] » Extrait du rapport de la loi du 28 mars 1882 sur l’enseignement primaire obligatoire.

¹²⁸ Ainsi ce qui était dit comme suit dans la loi de 1882 : « Enfin, elle [la loi du 28 mars 1882] ouvre la possibilité d’inscrire les enfants dans des établissements privés ou de leur faire donner une instruction à domicile. » apparaît dans l’article L.131-1 du code de l’éducation actuel selon la formulation suivante : « L’instruction obligatoire peut être donnée soit dans les établissements ou écoles publics ou privés, soit dans les familles par les parents, ou l’un d’entre eux, ou toute personne de leur choix. ».

¹²⁹ Article 1 de la loi sur l’instruction primaire obligatoire du 9 août 1936.

Pour les Compagnons, l'« école unique » fusionnerait les deux ordres publics d'enseignement, le primaire et le secondaire : « Les distinctions entre primaire, secondaire et supérieur¹³⁰ n'ont plus de sens », y proclame-t-on. Séparer dès l'origine les français en deux classes et les fixer pour toujours par une éducation différente, c'est aller à l'encontre du bon sens, de la justice et de l'intérêt national. Parlons de l'enseignement tout court, de l'enseignement unique ». Ce manifeste, novateur, promeut une nouvelle organisation de l'enseignement où l'idée principale est de ne pas exclure systématiquement de certaines orientations, formations et /ou métiers (ne pas « les fixer pour toujours dans une éducation différente ») des enfants qui viennent des classes populaires (ne pas « séparer dès l'origine les français en deux classes ») car les Compagnons ont comme intérêt majeur celui de l'intérêt général et donc de la Nation : « La patrie a le droit d'exploiter toutes les richesses spirituelles qu'elle possède » (Les Compagnons, 1918 : 21). Ainsi les idées apparues en 1918 devront attendre le milieu du siècle pour être prises en compte dans les lois sur l'éducation.

4.1.2 La volonté politique d'un collège unique

À partir de 1958, la structure du système éducatif est profondément modifiée par plusieurs mesures politiques permettant la massification du second degré. C'est sous la présidence du général de Gaulle que les réformes essentielles du collège unique vont avoir lieu. Revenu au pouvoir, ce dernier va en faire une « affaire d'état », pour reprendre une expression de Christian Nique (1990). En effet, De Gaulle va s'attacher à l'idée que la classe ouvrière doit, sous son mandat, intégrer la communauté nationale. L'École est pour lui un moyen d'atteindre cet objectif. Un des buts de la massification scolaire est donc bien de rendre tous les citoyens sensibles à l'idée de Nation et d'appartenance à celle-ci. Cela permettra également d'élargir le recrutement des élites pour faire face à une économie en évolution.

Ainsi, l'ordonnance du 6 janvier 1959 ou réforme Berthoin, voit le jour et reprend les dispositions de la loi de 1882 en les aménageant quelque peu, puisque son article 3 précise que l'instruction obligatoire « peut être donnée soit dans les établissements ou écoles publiques ou libres, soit dans les familles par les parents, ou l'un d'entre eux, ou toute personne de leur choix ». Elle complète les lois sur l'instruction obligatoire et généralise

¹³⁰ L'enseignement primaire correspond à l'apprentissage de la lecture et du calcul, l'enseignement secondaire désigne l'ensemble des cours enseignés au collège et au lycée. L'enseignement supérieur commence après le baccalauréat.

l'entrée en sixième. Elle prolonge également la scolarité obligatoire de quatorze à seize ans et réforme le système éducatif. L'ordonnance crée des enseignements généraux et techniques court et longs, ainsi que des collèges d'enseignement général qui permettent de décrocher le certificat d'aptitude professionnel (CAP). Après un cycle d'observation (équivalent d'un « tronc commun »), composé des classes de sixième et cinquième, trois filières sont proposées pour l'orientation. L'enseignement général long va amener les élèves à la prolongation des études en lycée avec, comme finalité, l'obtention du baccalauréat. L'enseignement général court, instauré par décret du 6 janvier 1959, va créer les collèges d'enseignement général (CEG) et scolariser les élèves de la sixième à la troisième. Enfin l'enseignement professionnel se déroulera dans les collèges d'enseignement technique.

De Gaulle veut aller plus loin et lors du Conseil des ministres du 12 décembre 1962 il fixe (et impose) trois priorités à son nouveau Premier ministre, Georges Pompidou :

« Premièrement les prix [...] ; deuxièmement l'intégration ouvrière [...] ; troisièmement, l'Éducation nationale : c'est la grande affaire, tout de suite et pour longtemps. Elle doit d'ailleurs contribuer à effacer peu à peu les classes sociales, à condition que tous les jeunes français y jouissent de chances égales et que son ouverture aux masses soit compensée par une orientation et une sélection appropriée »

Encadré 2. Extrait du Conseil des ministres du 12 décembre 1962

Le *mythe du collège unique* (Baudelot & Establet, 1972), est dévoilé dans cet énoncé de De Gaulle. En effet, si l'ambition politique affichée est de faire de l'Éducation nationale cette *grande affaire* (De Gaulle intensifie l'ampleur de son propos par l'adjectif *grande*) qui agira sur la disparition des classes sociales, la manière de dire du président en place en donne à entendre une autre version. Pour relier deux séquences¹³¹ verbales de son argumentaire (« tous les jeunes français y jouissent de chances égales / que son ouverture aux masses soit compensée par une orientation et une sélection appropriée ») le locuteur utilise « et que », qui a pour fonction d'introduire un second élément parallèle au premier, cependant « et que » prendra ici la valeur de la conjonction *mais* qui sert à marquer une différence entre deux propositions. Ainsi les deux séquences ne sont pas ici concomitantes mais entretiennent une relation de différence, d'opposition. Tous les jeunes français pourront jouir de chances égales, à la condition que soit organisée une sélection appropriée au préalable. L'ouverture aux masses n'est donc pas l'ouverture à tous sous les mêmes conditions, le collège ne peut donc

¹³¹ La séquence peut être, pour Jean-Michel Adam, « définie comme une structure », c'est-à-dire, « un réseau relationnel hiérarchique », « une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie » (Adam, 1992 : 28).

être unique¹³². Cet état de fait va trouver écho dans la remarque de Jean de Queiroz sur le paradoxe entretenu par la sociologie des inégalités qui, selon lui, « développe un discours critique sur les mécanismes d'inégalisation scolaire, sans jamais poser la question de savoir d'où lui vient sa question, de savoir pourquoi l'école devrait « égaliser les chances » ou plutôt comment il se fait qu'on ait pu croire qu'elle le devait... » (De Queiroz, 1995 : 95-96).

Que la question se soit posée ou non, le mythe de l'école égalitaire par le collège unique reste en marche et la réforme Berthoin, améliorée par le décret Capelle du 3 août 1963, va étendre les procédures d'orientation et d'observation à toutes les classes du premier cycle, permettant le passage d'une section à l'autre au sein du même établissement. Les orientations décisives sont, par cet aménagement, reportées de deux ans, à la fin de la troisième. Ce décret met également en place les « Collèges d'enseignement secondaire » (CES). Ces nouveaux établissements comportent trois voies ou filières : celle de l'enseignement généralement aboutissant au lycée et donc au baccalauréat, celle des études courtes sur le modèle des CEG (ex- Cours complémentaires) et conduisant à l'enseignement professionnel en deux ans et enfin la filière correspondant à un cycle de transition (« classes pratiques »), devant accueillir les élèves jusque-là jugés inaptes à poursuivre des études secondaires. L'application de la réforme nécessita une dizaine d'années.

Ces réformes marquent la fin de l'existence de deux réseaux d'enseignement distincts avec la création des collèges d'enseignement secondaire et mettent à mal l'ancienne concurrence primaire/secondaire. En effet, la coupure entre le primaire et le secondaire, « école du peuple » et « école des notables » (Prost, 1968), est une opposition qui a agencé le système d'enseignement jusqu'au début des années 1960. Les élèves du primaire pouvaient certes poursuivre leurs études mais étaient, dans la grande majorité des cas, orientés vers le primaire supérieur (qui relevait toujours de l'enseignement élémentaire et non de l'enseignement secondaire)¹³³ et non le lycée, qui constituait l'enseignement secondaire. Les CES (collèges d'enseignement secondaire) apparaissent en 1963. S'ils sont à l'initiative d'une

¹³² Les résultats d'une enquête des chercheurs de l'INED (Institut national d'études démographiques) sur l'entrée des élèves dans la classe de sixième dans l'enseignement de second degré, suite à l'ordonnance de 1959 qui décide l'ouverture progressive de l'enseignement jusqu'à 16 ans à l'ensemble des élèves quelle que soit leur provenance, illustrent le processus sélectif à l'œuvre dans la « l'ouverture au masse » engagée par De Gaulle. Cette étude confirme, vers 1967, « l'importance des mécanismes sélectifs et le poids de l'origine sociale : 56 % des enfants de salariés agricoles et 43 % des enfants d'ouvriers ne sont plus scolarisés, contre seulement 1 sur 10 parmi les professions libérales et cadres supérieurs. » (Plaisance & Vergnaud, 2012)

¹³³ L'enseignement primaire supérieur était la voie principale pour des élèves issus des classes populaires de continuer leurs études. Les EPS deviendront à partir de 1941 des « collèges modernes » ou des « collèges techniques ».

possible unification entre le premier cycle et le secondaire ils proposent tout de même des parcours différenciés¹³⁴. La loi Haby, votée en 1975 et mise en œuvre à la rentrée 1977 sous la présidence de Valéry Giscard d'Estaing, va poursuivre cette initiative et créer *le collège unique*, par la fusion des CES et des CEG et la mise en place d'un tronc commun de formation du cours préparatoire à la 3^{ème}. Cette loi prévoit un collège pour tous. En effet, tous les élèves entrent désormais en sixième dans un même type d'établissement, le collège, et suivent un enseignement commun jusqu'à la troisième. Ce n'est qu'à la sortie du collège que les élèves sont orientés vers des lycées d'enseignement traditionnel ou professionnel. C'est également dans cette loi que l'appellation *système éducatif* est utilisée officiellement pour la première fois.

L'article 3 (abrogé au 22 juin 2000) précise le prolongement entre le primaire et le secondaire,

« Tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire. Celle-ci succède sans discontinuité à la formation primaire en vue de donner aux élèves une culture accordée à la société de leur temps. Elle repose sur un équilibre des disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles, physiques et sportives et permet de révéler les aptitudes et les goûts. Elle constitue le support de formations générales ou professionnelles ultérieures, que celles-ci la suivent immédiatement ou qu'elles soient données dans le cadre de l'éducation permanente. ».

L'article 7 (également abrogé au 22 juin 2000), quant à lui, propose la mise en place d'un enseignement adapté pour les élèves qui éprouveraient des « difficultés graves et permanentes ». Il stipule que « Dans les écoles et les collèges, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés. Lorsque celles-ci sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté. ». Je retiens ces éléments car ils permettent de mettre en perspective le traitement des publics considérés comme ayant des besoins particuliers car « éprouvant » des « difficultés ». Quels sont ces publics ? Et quels sont les seuils de difficultés ? Si on peut comprendre la notion de *permanente*, que je comprends ici comme *immuable*, celle de *grave* est plus floue, en effet, par quoi et à partir de quand est-elle déterminée ? Quelles sont les difficultés qui vont amener les écoles et collèges à des aménagements particuliers ? Et si ces aménagements s'avèrent être nombreux, comment trouvent-ils leur place dans le collège unique ?

¹³⁴ Je précise ici que selon Bruno Garnier « Contrairement à l'idée souvent colportée à propos du projet d'école unique des Compagnons, l'enseignement doit selon eux se diversifier dès la sortie de l'école primaire, non pour compenser les inégalités entre les élèves, mais pour exploiter la diversité de leurs talents en harmonie avec celle des métiers et des carrières dont la société a besoin. » (Garnier, 2007 : 38). La volonté des Compagnons, avec un collège unique, n'était donc pas de donner et dispenser le même savoir à tous.

4.1.3 Collège unique et classes spécifiques : un paradoxe ?

Les réformes de 1959, 1963 et 1975 ont bien créé, en quinze ans, un collège « unique », seulement cette réalisation est incomplète puisque subsiste et persiste une organisation en filières concurrentes au niveau du collège. Ainsi les choix d'options (comme le latin) ainsi que l'existence de Sections d'Enseignement Général Professionnel Adapté (SEGPA) et d'Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) et bien d'autres classes spécialisées (qui n'ont cessé de se développer depuis) en témoignent. Ces différentes « voies » proposées ou imposées par l'école, hiérarchisent et opèrent un tri social, aux dépends de la volonté affichée du collège unique. La réforme Haby bute donc sur la définition d'un socle unique de connaissances. Les critiques sont nombreuses, elles concernent principalement l'hétérogénéité des classes dès la sixième, les situations très variées d'un collège à l'autre et l'appauvrissement du contenu des savoirs enseignés. De plus, si cette réforme a été considérée comme étant l'achèvement d'un processus de démocratisation, certains détracteurs voient aujourd'hui dans le collège unique, une réussite de massification (scolariser un nombre important d'élèves), et non de démocratisation scolaire (faire réussir un nombre important d'élèves).

Les classes différenciées font partie des mécanismes de sélection qui vont définir orientations et filières. Si ces mécanismes existaient avant, s'ils s'avéraient être bien plus rudes ou brusques, ils « s'inscrivent depuis l'avènement du « collège unique » – dont la mise en place effective date, non de la loi Haby de 1975, mais de la suppression du palier d'orientation en fin de 5^e (au milieu des années 1980) – dans des carrières scolaires progressivement différenciées et finement hiérarchisées. » (Palheta, 2011 : 364). L'historicité de l'école républicaine est nécessaire pour comprendre le contexte scolaire dans lequel mon terrain d'enquête et mon sujet de thèse prennent place. Tout particulièrement l'élaboration du collège et de ses paradoxes. En effet, on peut se poser la question de savoir si le collège unique, politiquement construit pour unifier, de par son élaboration et la création de nombreuses filières, ne divise pas dans les faits. Pour Ugo Palheta le collège unique va différer l'élimination scolaire car « le système d'enseignement persiste [...] à effectuer un tri social mais, tout en s'étalant sur un plus grand nombre d'années, ce tri prend les formes bigarrées du « décrochage cognitif », du piétinement (par le redoublement), de l'enfermement dans des établissements ségrégués, de la relégation dans les filières dites « spécialisées » et les dispositifs de « remédiation », et de l'orientation vers l'enseignement professionnel. » (Palheta, 2011 : 364).

Pour reprendre l'exemple des SEGPA, cité précédemment, le site Eduscol de l'Éducation nationale les présente ainsi :

« Au collège, les sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien. »¹³⁵.

Encadré 3. Extrait du site Eduscol

C'est une « opération de reformulation » (Krieg-Planque, 2017 : 54) que les rédacteurs contemporains ont appliqué au texte de 1975 relatif au à l'éducation. Les notions de *prévention* et d'*aide* sont ajoutées à l'idée de *soutien*. Si l'on considère que « le discours est l'une des modalités de l'action » (Krieg-Planque, 2017 : 54), on peut entendre que cette reformulation par extension va établir que ce n'est plus seulement des « actions de soutien qui sont mises en place mais des actions de prévention, d'aide ET de soutien ». On peut donc comprendre que plusieurs modalités d'actions sont employées, et c'est seulement à partir du moment où « les actions de prévention, d'aide, et de soutien » se seront révélées « irrémédiables », que les difficultés scolaires de l'élève seront identifiées comme graves et persistantes et non plus permanentes, (ce qui signifie qu'il y aurait une possibilité d'y remédier) et que l'élève sera orienté vers une SEGPA. Il s'avère que les difficultés « graves » concernent principalement une partie de la population. Mathias Millet observe que « si le collège réunit théoriquement tous les élèves d'une même classe d'âge, s'y multiplient des dispositifs dérogatoires au statut scolaire commun (classes spécialisées ou préprofessionnelles) majoritairement dédiés à l'accueil des élèves de milieux populaires en difficulté scolaire, lesquels sont par ailleurs massivement orientés vers l'enseignement professionnel. 86% des élèves de 3^e SEGPA sont d'origine populaire. » (Millet, 2017 : 607). Le collège unique, en développant des classes « adaptées » en son sein, ne propose pas un même enseignement à tous les élèves.

Les discours politiques veulent afficher, depuis le début du XIX^e siècle, un accès à l'instruction pour tous, conforme à l'idéal républicain, mais dans les faits, l'école universaliste ne produit pas des citoyens également « éclairés ». Il est demandé à l'école d'assurer la part idéologique d'une société qui déclare que tous ses citoyens sont égaux, or le maintien de l'inégalité des destins scolaires est, un siècle plus tard, peut-être moins significativement brutal mais toujours présent. Les critiques faites à la valeur égalitaire de l'ordre scolaire républicain se sont fait entendre dès les années soixante. Ces critiques mettent

¹³⁵ <http://eduscol.education.fr/cid46765/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte.html>

en avant le rôle de l'école dans l'économie capitaliste. Ainsi pour Bourdieu, « Le capital ne trouve les conditions de sa pleine réalisation qu'avec l'apparition du système scolaire qui décerne des titres consacrant de façon durable la position occupée dans la structure de la distribution du capital culturel » (Bourdieu, 1980 : 214-215). L'éducation devient alors une ressource directement transformable en capital économique dans le monde globalisé, elle va être « considérée comme un investissement rentable à la fois pour les individus et pour la collectivité et son rendement est déduit des coûts et des avantages que l'individu peut en tirer par des revenus acquis sur le marché du travail. » (Plaisance & Vergnaud, 2012).

Des chercheurs qui travaillent sur les populations nomades vont, de leur côté, interroger la certitude de la bienfaisance universelle de l'école pour tous. Pour exemple, Delphine Bruggeman, à propos des classes itinérantes (ou camions écoles) qui se déplacent sur les terrains des personnes nomades et s'adaptent à leur mode et rythme de vie, met en avant qu'« il n'est pas spécifique à la France de penser que les finalités de l'école sont universelles dans le sens où, en se présentant comme un instrument de développement de l'individu, il semble acquis qu'elle ne puisse qu'être bénéfique pour tout un chacun. » (Bruggeman, 2009 : 91). Elle précise, concernant les populations de culture nomade, que « [s]colariser n'est en aucun cas un projet ordinaire, que ce soit pour l'enfant, pour sa famille ou pour l'enseignant qui l'accueille dans sa classe, quelle qu'elle soit » (*op. cit.* : 92). Concernant ces mêmes camions école, Jean-Pierre Liégeois précise que « C'était, jusqu'à ces dernières années, l'enfant qui devait s'adapter à l'école – et on ne peut pas dire que cette idée n'existe plus, ni les pratiques qu'elle suppose. Mais aussi que dans les sociétés européennes l'école est une institution de sédentaires et une institution sédentaire » (Liégeois, 1986 : 121) et que « l'école des uns n'est pas facilement l'école des autres mais c'est une attitude très répandue et très ethnocentrique que de croire le contraire » (*op. cit.* : 188).

4.1.4 L'infailibilité du maître ou la reproduction des inégalités

La réforme Haby réalise en apparence l'objectif de la « démocratisation ». Avec le Collège unique tous les élèves de CM2 intégraient indistinctement un même type de sixième. Pour Duru-Bellat la « diffusion la plus large de l'éducation est en elle-même une démocratisation, tout comme l'est la diffusion d'autres biens. On peut choisir de spécifier cette démocratisation comme quantitative, ou parler de démographisation (Prost, 1986), ou encore de massification, et réserver le terme de « démocratisation » (sous-entendue réelle, ou qualitative) au resserrement des écarts entre groupes sociaux. Il n'y a pas là que des questions de forme. » (Duru-Bellat, 2002 : 15). Cependant, comme nous l'avons évoqué précédemment,

le collège unique propose en son sein différentes orientations, formations et donc différentes trajectoires scolaires. Tous les élèves ne suivent pas les mêmes chemins, « les individus ne se retrouvent pas *in fine* dans des situations identiques et égales : l'égalité des chances ne signifie pas l'égalité des conditions [...] » (Duru-Bellat, 2002: 11). Le raisonnement de la démocratisation scolaire prend en compte « les biens scolaires sans aller dans le détail des biens eux-mêmes et dans leur distribution plus fine » (Duru-Bellat, 2016 : 19).

Dès les années soixante, les avancées « démocratiques » et la valeur égalitaire de la massification scolaire seront démenties et déconstruites par, entre autres, Bourdieu et Passeron. Ils s'attacheront, dans *La reproduction*, à expliciter comment le système scolaire est un élément majeur, décisif dans la reproduction et légitimation des hiérarchies sociales. Il y a, pour eux, une *cécité* vivace vis-à-vis des relations entre l'École et les classes sociales qui repose sur « l'illusion de la neutralité du système d'enseignement. » (Bourdieu & Passeron, 1970 : 231). Cet « idéal d'une société sans classe » (Lahire, 1998 : 105) que la démocratisation scolaire défend, est une illusion qui va nourrir l'idée que l'école neutralise les inégalités de classes et que les différences de niveaux scolaires ne tiennent pas à une distinction entre des groupes d'étudiants¹³⁶ issus de le milieux ouvriers et d'autres autres issus de familles aisées (*les héritiers*, dans la terminologie donnée par l'ouvrage de Bourdieu & Passeron (1964)), mais se réfèreraient aux capacités, aux « dons », c'est-à-dire à la nature même de chaque personne. Sous l'apparence d'une vision démocratique, l'école républicaine à l'égalitarisme formel, va subtilement consacrer les inégalités en les attribuant à des différences « naturelles » de dons ou facultés innées.

Les hiérarchies sociales ne sont ni séparées du cadre de l'école, ni absentes ou invisibles dans le cadre scolaire. Bien au contraire, l'école a un rôle indiscutable dans la maintenance, en son sein, du « capital culturel » ou de la « culture légitime » propre aux classes dominantes. De cette manière elle assure et maintient l'ordre social, et organise la *violence symbolique*. L'expression de violence symbolique est une expression qui se met directement en rupture avec les représentations inconscientes des activités éducatives et pédagogiques perçues comme étant non-violentes. La violence symbolique est définie, dans l'incipit du Livre 1 de l'ouvrage de Bourdieu et Passeron (1970 : 18), comme « tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de

¹³⁶ Populations enquêtées par les sociologues dans leur livre *Les Héritiers*, en 1964

force qui sont au fondement de sa force, ajoute sa force propre, proprement symbolique, à ces rapports de force. »

Pour ces auteurs l'école, en dispensant des savoirs proches, très liés à ceux de la classe dominante, va être un lieu de production mais surtout de légitimation de la reproduction sociale. La violence symbolique de ce système s'origine dans le fait que cette reproduction est *masquée*. Derrière le masque d'une école perçue comme neutre et aux savoirs indépendants, se cache la réalité d'une proximité majeure entre le système éducatif tel qu'il est construit et la culture de la classe dominante. Tout est affaire d'illusion : faire croire à l'égalité des chances, dans ce contexte de « démocratisation scolaire » est bien l'outil, l'arme du maintien des inégalités scolaires, inégalités reproduites à l'échelle du social. Le système d'enseignement s'appuie sur un double mouvement qui met en dialectique une double fonction, la fonction sociale et la fonction idéologique. Ainsi, il contribue à la structure des rapports de classe en remplissant « simultanément sa fonction sociale de reproduction des rapports de classe, en assurant la transmission héréditaire du capital culturel et sa fonction idéologique de dissimulation de cette fonction, en accréditant l'illusion de son autonomie absolue. » (*op. cit.* : 237)

Dans *La Reproduction*, les auteurs questionnent la valeur et les conditions matérielles et symboliques d'émission du message pédagogique de l'émetteur et du récepteur et à la déperdition d'information s'opérant entre l'émetteur et le récepteur (*op.cit* : 133). Par leurs démarches et analyses, la volonté de Bourdieu et Passeron est d'échapper « au piège que tend le système scolaire en ne donnant à observer qu'une population de survivants », de regarder derrière le masque et de dégager les préceptes selon lesquels le système d'enseignement français :

« [...] sélectionne une population dont les propriétés pertinentes sont d'autant plus complètement l'effet de son action de formation, d'orientation et d'élimination qu'on s'élève d'avantage dans le cursus. L'analyse des caractéristiques sociales et scolaires du public des récepteurs d'un message pédagogique n'a donc de sens, que si elle conduit à construire le système de relation entre d'une part, l'École conçue comme institution de reproduction de la culture légitime, déterminant entre autres choses le mode légitime d'imposition et d'inculcation de la culture scolaire, et, d'autre part, les classes sociales, caractérisées, sous le rapport de l'efficacité de la communication pédagogique, par des distances inégales à la culture scolaire et par des dispositions différentes à la reconnaître et à l'acquérir » (*op. cit.* : 128).

Selon eux, le système scolaire s'édifie d'une part sur le « monopole des conditions d'acquisitions du rapport à la culture » (*op. cit* : 163) connus des, et maîtrisés par, les classes privilégiées ; et d'autre part, par ce qu'il *ne donne pas* à ceux qui, n'ayant pas le même mode

d'inculcation donné par leur mode familial, ne peuvent recevoir complètement l'information transmise.

Jusqu'au milieu des années soixante la pratique du cours magistral dicté était, surtout dans l'enseignement secondaire, la pratique la plus employée. Dans une école accessible à la masse, à la grande majorité de la population française, cette manière de transmettre le savoir pose problème du point de vue de son appropriation par les élèves les plus éloignés de la norme scolaire. Ainsi, Bourdieu et Passeron observent que nombre d'entre eux notaient un cours qu'ils ne comprenaient pas forcément et s'éloignaient peu à peu des savoirs transmis. Les deux sociologues parlent d'« infailibilité » du « maître » qui s'exprime dans « l'idéologie professorale de la « nullité » des étudiants [...] qui incline le professeur à tenir tous les échecs de communication [...] pour constitutifs d'une relation qui implique la mauvaise réception des meilleurs messages par les pires récepteurs » (*op. cit.* : 139). Il y a donc une maîtrise symbolique de la réception du discours du maître. La maîtrise pratique, seule, ne permet pas de recevoir totalement l'information donnée et pourrait alors confiner ces mêmes récepteurs dans une situation de « nullité ». Ils présentent un peu plus loin le processus à l'œuvre en avançant que « [...] puisqu'ils [les étudiants] sont censés comprendre, puisqu'ils doivent avoir compris, ils ne peuvent accéder à l'idée qu'ils ont un droit à comprendre et doivent donc se contenter d'abaisser leur niveau d'exigences en matière de compréhension. » (*op. cit.* : 140). Par ce processus, ce n'est donc pas le maître qui est en faute de ne pas savoir adapter son enseignement à tous ses élèves, mais bien les élèves de ne pas le comprendre. Les élèves intègrent cette faute. Françoise Lorcerie confirme cette position en affirmant que « depuis les années 1980, le néo-républicanisme scolaire s'est consolidé dans l'opinion et parmi les enseignants avec trois idées-force : célébration de l'« école républicaine », principe d'égalité des élèves, défense des savoirs et de l'autorité des professeurs. Implicitement ou non, les difficultés de l'école sont imputées aux élèves et au changement social » (Lorcerie, 2007 : 34) On est loin du « maître ignorant » qui « peut enseigner ce qu'[il] ignore s'[il] émancipe l'élève, c'est-à-dire si [il] le contraint à user de sa propre intelligence. » (Rancière, 1987 : 29).

4.2 L'échec scolaire

L'échec scolaire tel qu'il est présenté, tel qu'il est intégré dans nos perceptions vis-à-vis des publics qui fréquentent l'école, est banalisé et rattaché aux élèves en difficultés, qu'ils soient en déficit cognitifs ou qu'ils n'aient pas assez fait leur « travail d'élève » (idiome très utilisé dans le cadre scolaire). La mise en échec scolaire d'une partie de la population est au

centre de mon questionnement de recherche. Avant d'en définir plus précisément les enjeux concernant les enfants du voyage (Chapitre 7 et suivant), je vais tout d'abord définir ce terme par le prisme de points de vues qui guideront la suite de mon travail.

4.2.1 La forme scolaire et l'enjeu des savoirs scripturaux

Comme entrée en matière, je citerai Francine Best (1996 : 15), pour qui la notion d'échec scolaire n'est pas stabilisée, elle n'existe pas en soi et varie « selon le moment socio-historique où elle est considérée, selon les attentes de la société à l'égard de l'école et de l'école elle-même à l'égard des élèves ». Cependant nous pouvons préciser que si la dénomination d'échec scolaire est utilisée à partir des années 1960 et correspond à l'« explosion scolaire » (Isambert-Jamati, 1985), dû aux phénomènes de démocratisation scolaire de l'époque, l'origine de cette pensée est plus ancienne. Comme nous l'avons vu précédemment, le système scolaire français a connu de nombreuses transformations institutionnelles, parmi lesquelles la scolarité obligatoire en 1936 et sa prolongation jusqu'à 16 ans en 1959 ; la constitution des CES en 1963 (qui réunit l'ensemble des élèves de la 6^e à la 3^e, mais répartis en filières) et la réforme du collège unique en 1975 (qui supprimera ces filières). Ces transformations ont amené de plus en plus d'enfants de toutes appartenances sociales, au fur et à mesure de ces décisions, à fréquenter plus longtemps l'école ou un pôle scolaire inaccessible auparavant. Les élèves vont alors se mélanger, côtoyer les mêmes lieux et ainsi ne plus être séparés des enfants de la classe dominante. Ils vont être « jugés, évalués, selon les mêmes catégories scolaires d'entendement (esprit pratique/esprit intellectuel ; concret/abstrait ; peu doué/doué ; peu intelligent/intelligent...) par les mêmes enseignants » (Lahire, 2005 : 116). Lahire continue en précisant que ces « apports des différents groupes sociaux à l'école prennent un sens scolaire, pédagogique, et [c'est alors] qu'est posé le problème de l'« échec scolaire » comme « échec » des enfants d'origine populaire confrontés à de nouvelles pratiques scolaires, à de nouvelles exigences scolaires ». Ces nouveaux élèves qui auparavant n'allaient pas au collège, « apparaissent comme de « mauvais lecteurs », des « non-lecteurs » ou des « illettrés » ». (Lahire, 2005 : 117). Pour l'auteur, l'école s'est tout d'abord construite sur son rapport à la maîtrise de l'écrit, puis plus tard, sur la demande d'un rapport réflexif à ce même outil.

Lahire et d'autres chercheurs vont réfléchir à l'échec scolaire au travers du prisme de l'école mais bien plus précisément à travers l'idée de *forme scolaire*. Cette expression, introduite par Guy Vincent (1980) il y a une quarantaine d'années, amène à parler de l'école comme une forme sociale, une forme sociale parmi d'autres et liée à d'autres. Lahire (2008b)

va aller au plus près de la forme scolaire et élaborer une critique portant plus précisément sur la nature des savoirs enseignés et sur les rapports différenciés à ces savoirs pour ainsi saisir les modalités concrètes d'appropriation des connaissances.

Dans un entretien datant de 2012, Guy Vincent donne la définition de la forme scolaire :

« D'un point de vue historiographique, [...] apparaît dans tout l'Occident moderne, du XVI^e au XVIII^e siècle - comme l'a bien indiqué Roger Chartier : c'est daté, situé -, en se substituant à un ancien mode d'apprentissage par ouï-dire, voir faire et faire avec. À la différence de ce mode ancien, la forme scolaire, qui est une forme de transmission de savoirs et de savoirs faire, privilégie l'écrit, entraîne la séparation de « l'écolier » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc - historiquement - une relation sociale nouvelle. L'enfant ne peut plus vagabonder dans les rues ni même se mêler aux activités adultes. Il est soumis à l'ordre qui caractérise la ville classique et est « enfermé » dans les murs de l'école, lieu à part où il a une place. Il doit se déplacer en rang, a un emploi du temps strict et doit obéir aux règles affichées sur les murs de la classe dont la première est la règle du silence - règle du silence à laquelle le maître lui-même est soumis, contrairement à ce qu'on imagine. [...] Cette transformation dans l'éducation est liée à d'autres changements d'ordre politique, économique, juridique, urbain ou autres. [...] la forme scolaire est une forme socio-historique de transmission. Elle apparaît à un certain moment dans certaines sociétés. » (Vincent, Courtebras & Reuter, 2012 : 112)

Il ajoute qu' « il faut, lorsqu'on utilise le terme « école » au lieu de l'expression forme scolaire, faire attention aux assimilations qui ont souvent été faites et qui ont entraîné de véritables contre-sens historiques. La forme scolaire est une forme sociale. » (*op.cit* : 113). Lahire, qui a écrit en 1994 un article sur le même sujet avec Guy Vincent (Lahire, Thin & Vincent, 1994), précise que l'institution scolaire est un lieu « où se nouent des formes de relations sociales déterminées et où se jouent des rapports singuliers au savoir et au pouvoir. » (Lahire, 2008b : 229). Il précise que ces enjeux de relations de pouvoir sont, pour lui, liés à une forme scolaire de socialisation aux prises d'une norme sociale intrinsèquement corrélée à des pratiques d'écriture et façonnant ainsi des savoirs scripturaux. Cette forme écrite se généralise et infiltre « de multiples domaines de pratiques » (*op. cit.* : 230). Ainsi travailler sur « la théorie de la forme scolaire » va permettre de mobiliser de « multiples travaux de nombreux historiens et anthropologues (de l'éducation, du savoir, de l'écrit, etc.) afin de saisir la forme scolaire dans ses rapports aux formes culturelles écrites et en lien avec les transformations des savoirs, des modalités de leur « inculcation » et des formes d'exercice du pouvoir. (*op. cit* : 253)

À partir de là, on peut se demander quelle est la nature de l'échec scolaire et si l'échec scolaire est une composante de la reproduction des inégalités sociales ou une modalité de cette reproduction. Les analyses sociologiques de la fin des années 1960, dont bien entendu

les thèses de Bourdieu et Passeron sur les mécanismes de sélection, de réussite ou d'échec aux examens au niveau universitaire, « n'étudiaient pas le processus de l'échec scolaire mais la reproduction des inégalités sociales entre classes (et/ou rapports de force entre arbitraires culturels) au sein du système d'enseignement, la reproduction de la structure de la distribution des capitaux et, notamment, du capital culturel. » (Lahire, 2015 : 22). Lahire décentre les théories de l'inégalité dans l'école en se demandant « ce qu'est la culture scolaire, ce que sont les normes et les pratiques scolaires [pour] sortir de la circularité du raisonnement sociologique ordinaire sur ces questions ». (Lahire, 2015 : 23). Dans la première partie de l'ouvrage intitulée « formes scolaires, culture écrite et dispositions réflexives », Lahire rappelle que l'école s'est progressivement constituée comme activité sociale particulière : l'école est devenue un lieu et un temps séparé d'acquisition d'un savoir. Elle s'est ainsi différenciée des autres espaces sociaux en forgeant ses propres normes et valeurs. Il s'attache alors à tirer les conséquences de cette différenciation. L'école s'étant construite autour d'une culture écrite et de formes sociales particulières, la réussite en son sein nécessite des dispositions spécifiques et l'exercice du pouvoir y prend une forme qui lui est propre (l'autorité légale-rationnelle assise sur des règles explicites et une compétence reconnue du professeur). Il va donc observer l'importance et le rôle du langage pour mettre en avant que c'est plus précisément « la nature scripturale des savoirs scolaires à transmettre qui apparaît au cœur d'une série de problèmes rencontrés par les élèves issus des milieux populaires dès l'école primaire. » (*Ibid*). Cette forme scolaire basée sur la culture écrite va accentuer les inégalité car :

« Étant admis le postulat d'éducabilité universelle, quel « manque » pourrait être à l'origine de l'échec des élèves de milieu populaire ? Celui des contenus ? Mais l'École ne requiert qu'un minimum de savoirs, patrimoine largement partagé par l'ensemble des milieux sociaux dans une société de l'information. Celui des formes ? Les classes populaires par rapport aux classes supérieures, les hommes primitifs par rapport aux hommes modernes, les enfants par rapport aux adultes, verraient leur culture orale, symbolique, concrète, compromettre leur accès à la culture savante, conceptuelle, abstraite, qui repose sur l'écrit. » (Peignard & Terrail, 2003 : 141)

Dès lors, il va s'agir de s'interroger plus précisément sur les inégalités face à la culture écrite scolaire et, dans ce contexte, au rapport réflexif du langage, « qui suppose une mise à distance d'un langage-objet étudié en lui-même et pour lui-même à partir des savoirs scripturaux constitués sur la langue (savoirs alphabétique-phonologique, lexical, orthographique, grammatical, textuel) » (Lahire, 2015 : 24). Or, cette disposition réflexive demandée par l'école n'est pas également distribuée dans les familles. Cette réflexion permet

de réfléchir le phénomène d'échec scolaire au regard d'une longue histoire de rapports de domination « entre cultures écrites et cultures orales-pratiques » (Lahire, 2015 : 25).

Le savoir lire est devenu une nécessité sociale à partir de la seconde moitié du XX^{ème} siècle, l'échec scolaire serait donc lié à ces rapports de domination, aux inégalités face à la culture écrite scolaire. Le système scolaire trouvera donc des justifications d'un autre ordre pour faire fonctionner l'institution.

4.2.2 Handicap socio-culturel ou impuissance de la forme scolaire ?

Afin de ne pas remettre en question l'institution elle-même (de sa construction et dans son évolution), la notion d'échec scolaire, très utilisée depuis les années quatre-vingts dix, va s'agencer, s'expliquer autour « des concepts d'inadaptation scolaire, d'anormalité, voire de débilité mentale légère que se forge la notion d'échec scolaire. » (Best, 1996 : 7). Ces analyses, mélangées aux concepts venus du milieu de « l'enfance inadaptée », vont faire de l'échec scolaire un *handicap socioculturel*.

« Les milieux sociaux populaires sont taxés de déficit culturel, engendrant un nouveau type de handicap chez leurs enfants. Le milieu social défavorisé souffre d'un mal endémique, le manque de « culture cultivée » qui semble irrémédiable. A moins de faire des écoles spéciales pour ce nouveau genre d'inadaptation (!), on ne voit pas comment on pourrait porter remède à ce soi-disant handicap. » (*op. cit.* : 11) »

Jusque dans les années soixante, la culture commune défendait l'idée qu'étant donné que l'école est la même pour tous, la difficulté plus grande des enfants de milieux populaires à s'approprier le savoir scolaire pouvait s'expliquer par leur manque de ressources culturelles indispensables (ils étaient moins doués, ils avaient moins d'aptitudes). La critique de la théorie du don a bien montré que ceux qui ne réussissaient pas étaient ceux qui n'avaient pas reçu le même capital culturel que les autres dans leur famille. Cette vision des inégalités scolaires a été intégrée à la pensée commune. Cependant il a été, par la suite, moins question d'utiliser les ressources de types biologiques, naturalistes comme facteur de création d'inégalités scolaires, l'argumentaire institutionnel s'est déplacé et s'est emparé de l'idée même que tous, au sein de leurs familles, ne recevaient pas le même capital culturel. Ce glissement est ce qui constitue la théorie du handicap socio-culturel. Jean-Pierre Terrail note que « cette thèse justifierait l'échec massif chez les jeunes d'origine populaire, cela voudrait dire qu'une partie des jeunes qui arrivent à l'école ne sont pas éducatibles »¹³⁷. L'école va alors orienter les élèves en difficulté, en particulier les enfants d'origine populaire, vers des

¹³⁷ Transcription de propos de Jean-Pierre Terrail sur une vidéo datant de 2003 et portant sur la sociologie, à l'épreuve des inégalités scolaires https://www.canalu.tv/video/canal_socio/a_1_epreuve_des_inegalites_scolaires

voies courtes, que ce soit vers l'enseignement professionnel ou des classes d'enseignements spécialisés, constituant des parcours dévalorisés du système éducatif. Concernant les enfants considérés comme Enfants du voyage ou EFIV par l'institution scolaire et, par corrélation, par le corps enseignant, les orientations se font dès le plus jeune âge. Les circulaires¹³⁸ spécifiques aux EFIV prévoient leur orientation dans des voies (très) courtes et vont donc les amener vers des parcours dévalorisés, marginalisés, du système éducatif, (nous y reviendrons bien plus longuement dans la suite de la thèse). Or, ces orientations seraient inadéquates, car pour Jean-Pierre Terrail, à partir du moment où l'on parle, les performances intellectuelles que transmettent les pratiques du langage oral permettent d'accéder à des capacités de raisonnement logique ainsi qu'aux capacités d'abstraction dont l'école a besoin. Partant de là, il considère que le milieu social, la pauvreté économique ou la supposée pauvreté culturelle ne peut pas expliquer l'échec scolaire mais qu'il faut regarder le fonctionnement de l'institution scolaire elle-même.

Stéphane Bonnéry observe que les apprentissages par les supports écrits vont, depuis les années quatre-vingts, de plus en plus départager

« [...] d'un côté l'élève connivent qui saura opérer les sauts intellectuels et suivre le cheminement intellectuel sans avoir besoin d'être trop cadré car il entend ce qui n'est pas demandé formellement du fait de sa socialisation familiale ; de l'autre, l'élève qui n'entendra pas ce qui n'est pas dit clairement, qui ne suivra pas spontanément le raisonnement attendu. Cette dernière définition sociale correspond à l'élève dont on parle souvent dans le milieu scolaire en termes de « manques », de « handicap socio- culturel » : il ne fait pas ce qui est attendu pour apprendre. (Bonnéry, 2011 : 74).

Ces manques, définis dans les discours éducatifs comme handicaps, vont pathologiser l'échec scolaire. En effet, l'utilisation des termes handicaps sociaux ou socioculturels vont suggérer un lien entre les handicaps (moteurs, psychique...) et les formes de culture. Cela va également induire que les difficultés d'apprentissage rencontrées seront systématiquement rapportées aux incapacités cognitives des élèves, qui vont s'en trouver immédiatement stigmatisés. Dans son ouvrage, Sandrine Garcia (2013) s'est penchée sur la multiplication des diagnostics de dyslexie comme étant un élément de cette pathologisation de l'échec scolaire. Suite à son étude, qui a porté sur un échantillon de plus de 600 élèves, elle observe que la médicalisation des troubles scolaires amenait à une naturalisation de l'échec scolaire.

Garcia part de l'observation de la production des inégalités sociales d'accès aux savoirs scolaires propre à l'école française depuis une vingtaine d'années, particulièrement

¹³⁸ Circulaires de 2002 et 2012

dans le domaine de l'écrit. Elle constate que les prérequis demandés en déchiffrement et compréhension auxquels les enseignants confrontent leurs élèves à partir des années quatre-vingts, ont évolué et vont accentuer la mise en échec des élèves. Ainsi, les prescriptions lectorales « font apparaître certains élèves comme d'autant plus handicapés par leur milieu ou leurs propres déficiences, qu'elles valorisent en fait des prérequis culturels » (Garcia, 2013 : 265). Dans son étude, elle met en lumière le fait que l'échec ne va pas remettre en cause les pratiques pédagogiques mais être attribué à la « pathologie de la lecture » que représente la dyslexie¹³⁹. Il est important de noter que la dyslexie appartient depuis la loi de 2005¹⁴⁰, au champ du handicap, avec tous les risques de stigmatisation qui peuvent y être associés. Garcia fait une lecture politique du phénomène de multiplication des cas de dyslexie et questionne très justement les rouages et intérêts de la prolifération de ces diagnostics dans la prise en charge et l'orientation des élèves vers des dispositifs spécialisés, comme les RASED (Réseaux d'aide spécialisés aux élèves en difficulté) ou classes adaptées (SEGPA, ULIS...) qui vont mettre à l'écart et stigmatiser les élèves concernés¹⁴¹. Le handicap scolaire des élèves sera dans le même temps ouvertement médicalisé par un recours très fréquent à un orthophoniste. Lorsque je travaillais à l'ALI j'ai eu l'occasion de suivre scolairement de nombreux enfants qui étaient dirigés vers un orthophoniste, et ce majoritairement sur des temps de classe. Les rendez-vous orthophoniste et les prises en charge en classe adaptée les amenaient à sortir de la classe régulièrement. Face aux difficultés d'apprentissage de certains élèves, identifiés dans l'école comme Voyageurs, les enseignants orientaient les parents vers un professionnel des troubles de l'élocution et du langage. Généralement tous les enfants (ou presque) d'une fratrie y allaient. Les discours de formation des enseignants corroborent cette orientation. Dans un séminaire sur la scolarisation des enfants tsiganes, Repaire, note que « Nombreux [cela désigne les enseignants] sont ceux qui expriment le besoin de connaître les méthodes et les pratiques pour stimuler et motiver ces enfants : quels sont les objectifs à poursuivre avec les enfants de passage, quelles sont les attentes des jeunes et comment y

¹³⁹ On retrouve d'ailleurs la description du même processus dans les analyses de Terrail et de Garcia.

¹⁴⁰ Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et le citoyen des personnes handicapées.

¹⁴¹ « Le passage par le RASED, parfois apprécié des parents, est plus souvent encore critiqué du fait du stigmatisme que l'enfant ressent vis-à-vis du reste du groupe, puisqu'il est amené à sortir de la classe régulièrement. Certains parents considèrent même ce passage comme une "dérive", dans la mesure où il prive l'enfant de certains enseignements réservés à tous. D'autres estiment qu'il met l'enfant encore plus en difficulté. Dans le contexte de difficultés non résolues par le système scolaire, le recours à la catégorie du handicap apparaît dans l'ensemble des questionnaires comme une manière de résister à une disqualification exercée par le système scolaire et de défendre les qualités de l'enfant contre le verdict des enseignants. » (Garcia, 2013 : 148)

répondre au mieux et comment détecter des problèmes comme la dyslexie ou la psychomotricité pour une orientation précoce » ? (Repaire, 2002 : 13)

Si l'aide d'un orthophoniste a pu, pour certains, soutenir les efforts en apprentissage de la lecture, il est nécessaire de se demander si « la dyslexie existe, ou [s'il faut] distinguer "vrais" ou "faux" dyslexiques, mais vraiment d'analyser le plus finement possible comment l'élève passe de la difficulté ponctuelle au handicap. » (Garcia, 2013 : 295)

4.2.3 Où l'on accuse les victimes

Il est également nécessaire de se poser cette question au regard des enjeux capitalistiques de l'école, dont le phénomène d'efficacité à tout prix est aujourd'hui amplifié. L'« élargissement du champ du handicap à de nouvelles catégories » (Garcia, 2013 : 295) qui entrée en écho avec la nécessité contemporaine d'obtenir un diplôme pour se placer sur la marché du travail¹⁴², illustre bien ces enjeux.

Dans un article de 2011, Stéphane Bonnéry étudie les évolutions des apprentissages en faisant apparaître que les exigences demandées aux apprenants sont plus grandes, et cela aux risque d'accentuer les inégalités. En effet il observe que

« [...] différents travaux convergent déjà qui permettent de former l'hypothèse selon laquelle, bien que fondé sur des caractéristiques stables de la forme scolaire (Vincent et al. : 1994) et ce qui est demandé aux élèves est en partie plus compliqué qu'autrefois à plusieurs égards. (...) Ces contenus laissent voir une plus grande exigence de « compréhension », « d'appropriation » des savoirs par les élèves, et de moins en moins une activité limitée à la « mémorisation-restitution » (Johsua, 1999, p. 28) » (Bonnéry, 2011 : 69-70)

Corrélativement à cette évolution des savoirs qui accentuent les inégalités dans l'école, on peut observer que l'école n'est, et n'a jamais été (c'est de plus en plus flagrant), déconnectée du sociétal et du système économique qui le dirige. Ainsi, dans un ouvrage écrit sous la direction de Pierre Clément (Clément, Dreux, Laval & Vergne, 2011) les auteurs dénoncent le nouvel âge de l'école en analysant les tenants et aboutissants de la nouvelle école capitaliste. Ainsi, si Bourdieu et Passeron ont fait apparaître une critique pré-néo-libérale dans leur approche du système scolaire, Clément et al. posent que là où « [d]ans le nouveau modèle, l'école ne prétend plus dispenser des savoirs « gratuits ». (...) Elle s'aligne de plus en plus explicitement et ouvertement sur les formes et les contenus répondant aux exigences de la « nouvelle économie », c'est-à-dire du capitalisme contemporain. L'école est

¹⁴² Sans diplôme, les activités professionnelles (indépendantes ou salariées) sont de plus en plus difficiles à exercer pour un grand nombre de Voyageurs.

désormais sommée de se rendre économiquement utile. Elle ne fait plus illusion et ne cherche plus à produire l'illusion de son autonomie. » (*op. cit.* : 8). Ivan Illich dans *Une société sans école*, avait, en 1971, déjà bien affirmé la capitalisation de l'école, où la croissance personnelle a été traduite en éducation et scolarisation. À partir du moment où cette translation est obligatoire, elle devient une marchandise non-tangible certes, mais une marchandise. Marchandise qui aura différentes valeurs, car

« Si le nouvel «esprit des lois» de l'institution est la concurrence généralisée, il y a là un facteur très favorable au développement de toutes les formes imaginables de marchandisation, au sens strict du terme. Lorsque l'ensemble des processus économiques, sociaux et politiques conduisent à donner à la connaissance la forme valeur, nul ne doit s'étonner que les discours, les dispositifs, les pratiques favorisent la transformation de l'éducation en un immense champ de marchandisation potentielle, ainsi que la mutation des institutions d'enseignement en des sites effectifs d'accumulation du capital . » (*op. cit.* : 145)

Dans l'école, la valeur des savoirs va être distribuée de manière inégalitaire¹⁴³. Bertrand Ogilvie pousse cette analyse en affirmant que « l'école a pour objectif de produire de l'échec scolaire, pour être complet il faut ajouter ainsi qu'un pourcentage modeste de réussite scolaire » il explique que cet échec ne va pas apparaître comme le produit de l'institution elle-même mais comme le résultat « des défauts comportementaux, psychologiques et moraux de ceux qui la fréquentent, les élèves et les étudiants » (Ogilvie, 2013),¹⁴⁴. Il évoque également le fait que le

« [...] coup de génie de l'école française a été d'inventer un dispositif qui permet cette articulation, c'est-à-dire de transformer un système égalitaire en un système profondément inégalitaire. Attention, il n'y a pas du tout deux systèmes différents superposés : c'est un même système qui fonctionne à deux vitesses. La subtilité du système repose toute entière sur le fait que les individus, aussi bien les enfants que les enseignants, n'ont pas le sentiment d'être soumis à des normes extérieures, mais se perçoivent comme les auteurs de leurs propres normes. » (Ogilvie, 2012)

L'échec scolaire est une notion utilisée par l'institution elle-même pour pouvoir faire un tri des élèves. On parle bien d'enfants en échec scolaire et non pas d'école en échec. Parler de handicap socio-culturel va permettre à l'institution scolaire de légitimer l'échec scolaire et d'éviter de se remettre en question sur les dynamiques de pouvoir qui lui sont intrinsèques depuis sa création et qui ont, comme nous l'avons vu, évolué en lien avec l'évolution d'une société capitaliste, où l'efficacité, la rentabilité et la concurrence priment. Les frontières entre les différents groupes sociaux, entre les dominants et les dominés, entre élèves en difficultés

¹⁴³ Rancière aborde la question sous ces termes : « comment le travail et la production, monde de l'absence de loisir et de la guerre sans merci, ont-ils pu devenir le cœur d'une vision égalitaire du monde ? » (Rancière 1988 :6)

¹⁴⁴ Bertrand Ogilvie, De la centralité de l'école, 2013, 2'25, <https://www.youtube.com/watch?v=MJPzYPDED3I>

et en phase avec la norme scolaire, ne sont pas les seuls lieux de tension que l'école républicaine, dans son discours, ne veut pas nommer. En effet le caractère socialement sélectif de l'institution scolaire va également concerner les facteurs ethniques des élèves. À ce propos, Driss Bachiri considère que la fracture entre « l'univers des enseignants et celui des élèves ne prend pas uniquement ses sources dans des mécanismes de domination et de reproduction mais elle s'appuie également souvent et de manière insidieuse sur des facteurs ethniques. De l'incompréhension interculturelle provoquée par cette distance multiforme (géographique, sociale, culturelle, symbolique) vont naître des conflits. » (Bachiri, 2006 : 63). Dans le cadre de sa thèse, (Bachiri, 2007), portant sur la déscolarisation des enfants et adolescents tsiganes, il cherche à établir l'existence d'une *ethnisation particularisée* au phénomène de déscolarisation, en s'appuyant sur l'interrelation de la domination ethnique, des inégalités de classe et des actions d'État.

4.3 École républicaine et catégorisation ethnique

4.3.1 Une inégalité constitutive refoulée

L'école produit de l'échec scolaire, le mécanisme de défense institutionnel va alors être de remettre en cause les personnes qui la fréquentent et non les fondations de l'institution elle-même (Ogilvie : 2012). Ainsi il va s'agir, pour maintenir la structure et parer aux invectives, de maintenir voire de renforcer un discours républicain égalitaire et de développer tout une architecture et un argumentaire sur les notions d'inclusion et d'indifférenciation. Comme nous l'avons vu, le collège unique qui avait pour vocation idéologique de mettre tous les élèves dans une égalité de traitement a, dès son origine, organisé des classes hétérogènes qui accueillaient des élèves à besoins particuliers. Si de fortes critiques ont émergé à partir des années soixante sur les écueils de la démocratisation scolaire et sur la perpétuation - sous d'autres formes, sous d'autres discours - des inégalités scolaires, les discours politiques contemporains, qui souhaitent restaurer le prestige perdu, se réfèrent avec d'autant plus de force à l'époque révolutionnaire et à son principe d'égalité. En effet, « [l']inégalité constitutive de "l'École de Jules Ferry" est entièrement refoulée » et « [l']a position dominante est celle des "républicains". » (Nordmann, 2007 : 23). Il va donc falloir renforcer les valeurs républicaines dans les discours d'État et insister sur l'effort fait par l'école d'inclure tous les élèves en difficultés, et cela sans insister sur qui ils sont, ni ce que l'école leur donnera. L'école dira qu'elle inclue et non qu'elle ethnicise ou catégorise une grande partie de des individus qui la fréquentent.

À titre d'exemple récent, le discours donné par Emmanuel Macron aux Assises de l'école maternelle du 27 mars 2018 s'inscrit dans la continuité de l'histoire éducative française. En effet, le Président, dès l'introduction de son discours, utilise la portée symbolique du CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers)¹⁴⁵, lieu où les Assises se déroulent, pour invoquer la Révolution française. C'est pour lui « le lieu dans lequel ceux qui croyaient aux enjeux de la connaissance et du progrès social ont décidé de contribuer à l'édification de notre Nation, et qui depuis 1794 met, année après année, sa pierre dans les intuitions de Grégoire [...] » et il termine par « je crois très profondément que notre pays mérite d'être une Nation de citoyens éduqués, d'individus épanouis [...] » qui n'est pas sans rappeler le peuple instruit et éclairé pour le bien de la Nation du temps des premières lois de Ferry. Ce jour-là, Emmanuel Macron annonce qu'il va rendre obligatoire l'école maternelle, abaissant ainsi l'obligation d'instruction de 6 à 3 ans. Il argumente que sa décision s'inscrit dans la lignée des figures majeures républicaines,

« Alors, cette décision n'a rien d'anodin, puisque cette obligation était fixée à 6 ans depuis la loi Ferry, du 28 mars 1882. Il y a presque 136 ans jour pour jour. Après des siècles de débats politiques pour savoir s'il fallait fixer un âge obligatoire. Et depuis, l'âge d'instruction obligatoire a été modifié, mais uniquement deux fois, et à chaque fois, dans des périodes non-innocentes, si je puis dire, par Jean ZAY, en 1936 avec l'allongement de la scolarité à 14 ans, et sous le Général De GAULLE, qui la prolongea jusqu'à 16 ans en 1959. »¹⁴⁶

Cette décision est donc pour lui en cohérence avec les valeurs d'égalité, socle de la République française. Il ajoute, directement après avoir historiquement contextualisé son propos : « je veux poursuivre l'œuvre d'égalité de progrès dans notre histoire éducative et l'illustrer »¹⁴⁷. Emmanuel Macron *veut* (l'emploi du pronom personnel *je* renforce ce sentiment d'affirmation d'une volonté personnelle qui le place dans la filiation des Présidents ayant allongés le temps de scolarité) œuvrer dans la même direction que ses prédécesseurs, figures emblématiques de la République historique.

Je n'analyserai pas son discours en détail, ce n'est pas le propos de ce chapitre, il me paraissait cependant pertinent de montrer les similitudes idéologiques et discursives entre la période de la Révolution et notre époque, afin de comprendre au mieux le positionnement

¹⁴⁵ Le CNAM est une des trois créations de la Révolution française dans l'enseignement supérieur scientifique, avec l'École polytechnique et l'École normale supérieure.

¹⁴⁶ Discours du Président de la République aux assises de l'école maternelle, 27 mars 2018 <http://www.elysee.fr/declarations/article/transcription-du-discours-du-president-de-la-republique-aux-assises-de-l-ecole-maternelle>

¹⁴⁷ Transcription du discours du Président de la République aux Assises de l'école maternelle : <http://www.elysee.fr/declarations/article/transcription-du-discours-du-president-de-la-republique-aux-assises-de-l-ecole-maternelle/>

discursif des politiques éducatives contemporaines. De plus, le contenu même de la décision (rendre obligatoire l’instruction à partir de 3 ans) a eu des effets immédiats sur le réseau associatif de ou pour les Gens du voyage. La semaine qui a suivi cette annonce a déclenché plusieurs réactions dans la semaine suivante de la part d’associations (ALI, ADGVC¹⁴⁸, ...), étant entendu dans les discours institutionnels et associatifs qu’ « Aller à l’école maternelle n’est pas si évident pour les enfants du voyage [...] ». Le site de l’académie de Créteil explique en effet dans un article de novembre 2017 que « Les parents de ces élèves attendent souvent l’âge obligatoire de scolarisation pour mettre à l’école des enfants »¹⁴⁹. L’ADGVC confirme cette idée en disant que « L’annonce qui est faite [...] d’étendre l’obligation scolaire dès l’âge de 3 ans, à partir de la rentrée 2019, ne résoudra rien a priori d’une façon globale pour les Voyageurs sur cette question... mais cela peut faire naître des évolutions. »¹⁵⁰.

Pourtant, si les positions politiques utilisent les valeurs républicaines héritées de la Révolution, il est observé que « la catégorisation ethnique s’est instillée dans l’espace scolaire. Clairement contraire (ou étrangère) aux valeurs publiques d’égalité et de solidarité, elle pose un défi à une action publique qui revendique ces valeurs. » (Lorcerie, 2006 : 43-44).

4.3.2 La République, universaliste mais pas universelle

Les questions d’égalités ne vont pas trouver les mêmes réponses partout. En effet « À la différence des pays anglo-saxons dits souvent à tort ou à raison “communautaristes”, la spécificité française est de favoriser l’inclusion dans la société sur les bases individuelles de la citoyenneté. C’est une intégration “par l’universel républicain”, à travers l’unité /égalité / universalité de l’espace public et des pratiques communes ». (Doytcheva, 2003 : 7). J’ai exposé dans le chapitre 4 la construction d’une minorité ethno-culturelle par la mise en place d’un statut administratif marginal. Ce système de contrôle et d’ethnisation (au sens de « dresser l’un contre l’autre deux segments de la population : l’identité majoritaire et les identités minoritaires » (Amselle, 2011b : 30)) d’une partie de la population, nous alerte sur les failles abyssales de l’Universel républicain. Je m’arrêterai donc un temps (et de manière non-exhaustive) sur les notions de multiculturalisme et d’ethnisation en France et à l’étranger afin d’en comprendre au mieux les effets dans le système scolaire français. Pour Miléna Doytcheva (2018 : 4)

¹⁴⁸ Association départementale Gens du voyage Citoyens

¹⁴⁹ <http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article6466>

¹⁵⁰ Extrait d’un mail collectif que j’ai reçu le 27 mars 2018

« Dans les comparaisons internationales, la France est souvent étudiée comme l'exemple le plus abouti d'une politique nationale assimilationniste, qui occulte l'importance du phénomène migratoire : vue de l'extérieur, elle donnerait l'image d'une société homogène, dotée d'une culture singulière et hautement distinctive [Walzer, 1997a, p. 37]. C'est aussi un des pays où la rhétorique contre le multiculturalisme est la plus forte [Banting et Kymlicka, 2006]. L'idée d'une reconnaissance de la diversité et d'une prise en compte d'identifications minoritaires heurte ici en effet des valeurs historiques, telles que la dimension universaliste et émancipatrice de la citoyenneté, le refus des « intermédiaires » entre l'État et le citoyen, la stigmatisation des « communautarismes », la laïcité. »

Le modèle républicain français est bien universaliste mais pas universel, les modèles « multiculturalistes »¹⁵¹ comme politique ayant comme dessein d'assurer la coexistence de groupes aux cultures et pratiques sociales différentes (Taylor : 1964) ont un autre traitement de l'égalité, des différences et de la transmission des savoirs. Le multiculturalisme comme prise en compte des différences ne correspondrait pas à l'idée républicaine selon laquelle les citoyens doivent s'intégrer au projet républicain et cela en dépit de leurs différences. Au contraire, il serait en rupture avec l'égalité républicaine imposant de traiter tous les citoyens de la même manière. Je prendrai deux exemples de systèmes scolaires Outre-Atlantique au Canada et aux États-Unis, pour lesquels le fait de créer des classes ou écoles spécifiques pour une population venant de « milieux minoritaires » (Heller, 2002 : 83) ou « groupes minoritaires » (Lorcerie, 2003a : 39) ne signifient pas pour autant être dans un système inégalitaire, mais permettrait de respecter l'intégration et l'égalité des individus dans le tissu social.

L'exemple des politiques scolaires du Canada contraste avec celui de la France en ce qui concerne le traitement de la « clientèle scolaire » qui est « hétérogène sur le plan de la langue, de la classe, et de l'origine ethnoculturelle et raciale » (Heller, 2002 : 87). La politique « multiculturaliste » (Doytcheva, 2003) du Canada est liée à l'histoire du pays. La décolonisation du Canada a commencé dans les années 1930, dans les années 1950-60 la société est « extrêmement divisée selon des lignes culturelles. Les actions adoptées par le gouvernement fédéral - programmes d'action positive pour les populations francophones, abolition des réserves amérindiennes, démocratisation de l'immigration - qui visent à renforcer la dynamique d'une citoyenneté rassembleuse n'arrivent pas à contrer la montée des demandes nationalitaires et ethniques. Face aux contestations, le gouvernement libéral met en

¹⁵¹ « L'idée du multiculturalisme recouvre cependant une réalité mouvante et hétérogène. [...] Parler de société multiculturelle au sens descriptif renvoie à un constat de fait qui est celui que les démocraties modernes ou les sociétés humaines de manière plus générale sont par définition multiculturelles. Lorsque la notion de *multiculturalisme* fait son apparition dans les années 1960, ce n'est donc pas le constat d'une réalité beaucoup plus ancienne qui est en cause, mais une conception renouvelée du lien démocratique et social. » (Doytcheva, 2003 : 22)

place en 1971 la politique multiculturelle ». (Doytcheva, 2003 : 27-28). Monica Heller explique que suite à la Révolution tranquille¹⁵² (1960-70), qui revendiquait « l'autonomie par le biais de la construction d'espace exclusifs, définis par l'unilinguisme francophone » (Heller, 2002 : 83), le gouvernement fédéral a souhaité instituer un système d'éducation en français (« milieu minoritaire ») dans les provinces majoritairement anglophones. Ainsi « [...] l'éducation devenait un terrain central pour toute lutte politiques entre francophones et anglophones en milieu minoritaire, sa signification soulignée par sa fonction de socialisation des nouvelles générations, et donc de la reproduction de la collectivité même » (Heller, 2002 : 84). Avec la loi 101 ou Charte de la langue française en 1977, le Québec a fait progresser son « régime de tolérance » des différences (Lorcerie, 2006) en mettant en place une politique de francisation des immigrants. Il s'agissait, pour la province binationale, d'augmenter le nombre de francophones et d'asseoir un peu plus la langue française minoritaire dans une Amérique du Nord à majorité anglophone.

Concernant les États-Unis, il faut remonter au *Civil Rights Act* de 1964 pour trouver les fondations des politiques de traitement préférentiel. Cette loi garantie à la minorité noire le droit de vote et la déségrégation effective des écoles et des lieux publics. Les discours (affirmation de l'égalité des chances) et les actions (*affirmative action*¹⁵³) interdisent toute discrimination fondée sur « la couleur, la religion, le genre ou l'origine nationale ». À partir de 1965 « le bénéficiaire d'un contrat fédéral doit désormais « prendre des mesures concrètes » [*take affirmative action*] pour que les candidats à l'emploi ou les employés déjà engagés soient traités sans considération de leur race, couleur, sexe ou origine nationale. » Si, à ses débuts, la loi ne parle pas de quotas ethniques ou de proportionnalité entre groupes majoritaires ou minoritaires, « Il fut ainsi mis en place dès 1968 un système de recrutement qui se proposait d'assurer "l'égalité réelle" devant l'emploi, en tâchant de reproduire à l'intérieur des entreprises la composition ethno-raciale de la population au moyen de quotas. » (Doytcheva, 2003 : 25-26). Le système des quotas, outil de la discrimination positive, se généralisera aux divers domaines sociaux et principalement à l'enseignement, dans la

¹⁵² « La structure fédérale du Canada, établie en 1867, a reconnu le Québec comme une province, mais une province « pas comme les autres », avec des fondements légaux et institutionnels particuliers. [...] Jusqu'au jour où le Québec a changé de stratégie. L'idée principale de la Révolution tranquille fut de miser sur la construction d'un État nation. [...] La Révolution tranquille a donc redéfini le discours dominant pour renoncer au Canada français en faveur du Québec. L'argument central était, et est toujours que que les francophones sont une nation qui a besoin d'un État pour protéger sa langue, sa culture, sa spécificité, et pour se mettre à l'abri de l'exploitation qui a été son sort depuis sa conquête en 1763 [...]. » (Heller, 2002 : 81)

¹⁵³ Concept apparu dans les années soixante et qui s'apparente au processus de discrimination positive.

perspective de tenir compte des minorités aujourd'hui pour les faire disparaître à l'avenir. Cependant, pour atteindre cet « objectif majeur de reconnaissance, les groupes minoritaires ou dominés bénéficient de programmes de discrimination positive, une forme de politique publique [à interroger]¹⁵⁴ dans la mesure où ces politiques d'*affirmative action* dérogent au traitement égalitaire des citoyens. » (Mortier, 2011)

Considérant avec Milena Doytcheva que le multiculturalisme a été conçu comme un projet de reconnaissance « équitable », il est alors « pour ses défenseurs le projet de prendre en compte le pluralisme culturel, ainsi que les rapports entre majoritaires et minoritaires, à l'intérieur d'une perspective d'égalité et de justice sociale. » (Doytcheva, 2018). Ainsi « si le projet multiculturel est la prise en compte des différences de tous, alors l'idée républicaine qui se fixe comme objectif principal l'intégration de chaque citoyen en dépit de ses différences serait, en quelque sorte, dépassée. » (Mortier, 2011)

Comme nous venons de le voir, le multiculturalisme est, dans son appréciation théorique, la prise en compte des différences. L'idée, entretenue dans des sociétés libérales et démocratiques, au départ principalement anglo-saxonnes, fonctionne sur un autre système que le système « intégrationniste français, dont le projet, fidèle à l'esprit de la Révolution française, était d'absorber les individus immigrés dans la nation, en restant aveugle à leurs identités particulières » (Potot, 2018 : 153). Au cours de ma réflexion sur la posture égalitariste française vis-à-vis de l'école de la République, il m'a paru nécessaire de faire ce détour pour analyser dans les meilleures conditions de connaissance, le particularisme (et non l'universalisme) du système scolaire français et de son traitement des différences. Au cours de mes lectures (en particulier Dhume, 2009 & 2012 ; Bonnéry, 2006 & 2011 ; Barrère & Martuccelli, 1997 ; Lorcerie, 2003a&b), ce n'est pas le terme de multiculturalisme que j'ai rencontré le plus souvent. Régis Guyon et Michaël Rigolot (2010) emploient (par la négative) les termes *culturaliser* et *ethnïciser* : « Nous éviterons systématiquement de culturaliser ou d'ethnïciser un sujet qui l'est trop souvent, et enferme les enfants et parents dans une «injonction identitaire » construite autour de présupposés fortement ancrés » Anne-Marie Chartier et Alain Cotonnec (2010 : 8), parlent d'argument ethnoculturel utilisé par l'école :

« Plus rarement, ce sont des explications ethnoculturelles qui sont avancées : « Ils viennent à l'école parce qu'ils sont dominés, dans un monde qui les y contraint pour mieux les faire disparaître, ou qui, à tout le moins, ne prend pas en compte leur identité ». Cette argumentation est professionnellement suicidaire, et il est rare qu'un enseignant puisse très

¹⁵⁴ Et qu'interroge Milena Doytcheva dans son ouvrage *Le multiculturalisme*.

longtemps s'évertuer à apprendre à lire à des enfants quand il dénigre le bienfondé de cette intervention. »

Pour comprendre au mieux le système éducatif français et les effets qu'il a sur les personnes rencontrées tout au long de mon terrain, je m'intéresserai à la notion d'ethnicité (comme processus de construction sociale de la différence) et aux questions de *catégorisations ethniques* et de *frontières* des groupes par rapport à la façon dont celles-ci sont construites, choisies, légitimées et entretenues (Barth, 1999 [1995]).

Les relations qu'entretiennent les États avec le multiculturalisme prennent diverses formes car elles sont liées aux contextes historiques et sociaux particuliers à chaque pays où elles sont appliquées. Que ce soit le Canada, les États-Unis ou le cas plus contrasté de la France par rapport aux dynamiques anglo-saxonnes, « les politiques scolaires conduites dans les divers États en rapport avec la catégorisation ethnique s'inspirent de [leurs] principes normatifs ou les écartent, au gré de l'intérêt général des pays tel qu'il est construit par les gouvernements en place, ainsi qu'en fonction des logiques organisationnelles qui orientent les pratiques scolaires » (Lorcerie, 2006 : 48).

4.3.3 Une approche de la catégorisation ethnique dans l'école française

Je ne ferai pas ici une étude approfondie de la catégorisation ethnique et de son historicité, ces informations étant disponibles ailleurs (Weber, 1995 [1956]; Barth, 1999 [1995]; Lorcerie, 2003 & 2006 ; Amselle, 2011ab ; Dhume, 2012 ; Potot, 2018), mais en exposerai les éléments pertinents à la poursuite de mon analyse. Nous nous entendrons tout de suite sur le fait qu'il n'y a pas une définition même de l'ethnicité, mais une pluralité de théories qui puisent dans différentes disciplines. Je choisirai donc ici d'emprunter des définitions de ce terme à des auteurs qui ont travaillé autour de la catégorisation ethnique dans le cadre scolaire français, ce qui me permettra d'en délimiter les contours qui apporteront des éclairages nécessaires à mon sujet d'étude.

J'ai commencé à me poser la question de la catégorisation ethnique des Enfants du voyage lorsque je travaillais dans l'association ALI comme coordinatrice scolarisation auprès de ce public. Curieuse de voir si des articles théoriques relayaient mes interrogations professionnelles, j'ai lu un article de Fabrice Dhume sur le fonctionnement d'une classe organisée spécialement pour la « scolarisation des enfants tsiganes » et plus précisément, en lien avec son terrain, de « Gitans », « selon l'appellation ethnique locale ». Il y analyse comment « l'institution scolaire [...] est susceptible d'organiser une discrimination institutionnalisée à l'encontre d'une catégorie de public stigmatisée » (Dhume, 2012 : 143). Il

précise qu'il entend par ethnique la définition « d'une population référée à des « origines » supposées communes et distinctes » (*Ibid.*) Cette approche est inspirée de Max Weber, fondateur de la théorie des relations ethniques au début du XXème siècle, pour qui le sentiment ethnique repose sur *la croyance* en une communauté de sang, car « peu importe qu'une communauté de sang existe ou non objectivement » (Weber, 1995 [1956] : 124). Aussi, peu importe les caractéristiques suscitant *la croyance* en une origine commune et/ou différente, c'est ce qui est perceptible extérieurement qui va prévaloir (langue, culte, habillement, ...) et amener les individus à réagir avec *méfiance* envers celui qui ne leur semble subjectivement pas appartenir à la communauté à laquelle ils appartiennent eux-mêmes (Lorcerie, 2003). Ainsi, suite aux propos de Weber, la catégorisation ethnique, forme de catégorisation sociale qui mobilise spécifiquement des attributions *ethniques*, est « la conduite par laquelle nous différencions et classons (regroupons/ dégroupions) les individus et groupes d'individus, les événements, les situations sociales, selon des critères qui se réfèrent à *l'origine supposée* des individus » (Lorcerie, 2006 : 43), par laquelle nous produisons des « entailles verticales au sein du corps social hexagonal » (Amselle, 2011b : 131).

Un an après la parution de son article sur la classe pour *enfants tsiganes*, Dhume a co-écrit le rapport *Vers une politique française de l'égalité*¹⁵⁵. Ce rapport répond à une commande du gouvernement qui souhaite engager, « selon ses termes, une "refondation de la politique d'intégration" »¹⁵⁶ » (Dhume & Hamdani, 2013 : 5). Dans le cadre de ce rapport, les auteurs constatent que « la société française est fortement clivée. Les données récentes des études internationales comparatives – telle PISA2¹⁵⁷, pour l'école -, montrent une société – ou en l'occurrence un système scolaire - nettement plus inégalitaire que d'autres. » (*op. cit.* : 3). Ils basent leur réflexion sur le fait que « nous sommes dans un contexte où les identités et appartenances des individus ne sont pas unitaires et homogènes, mais au contraire « socialement », « culturellement », « ethniquement » et linguistiquement plurielles et multiples. » (*op. cit.* : 6), et définissent le terme d'ethnisation comme suit :

¹⁵⁵ Fabrice Dhume et Khalid Hamdani ont été missionnés en juillet 2013 par le ministre de l'Emploi et du Travail et la ministre déléguée à la Réussite éducative pour diriger le groupe de travail "Mobilités sociales", dans le cadre du projet gouvernemental de « Refondation de la politique d'intégration ».

¹⁵⁶ Dhume et Hamdani ont d'ailleurs fait part du faible impact de leurs analyses sur les dispositifs publics : « Bref, là où notre rapport Vers une politique française de l'égalité avait accordé la primauté à l'analyse des problèmes, à l'explicitation des enjeux et à la clarification des principes et du référentiel d'action publique, le texte gouvernemental se contente d'aligner des dispositifs et propositions flous souvent déjà existants. L'inflexion politique qui était au cœur même du projet a disparu. » (Dhume, Hamdani, 2014 : 81)

¹⁵⁷ PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) est un programme d'analyse comparée des effets des systèmes éducatifs de l'OCDE (organisation de coopération et de développement économique)

« Ethnicisation, processus sociopolitique par lequel l'on produit de l'identification collective à une « origine » tenue pour primordiale et fondamentale. Ce processus se comprend d'abord comme le résultat d'un rapport social asymétrique et inégalitaire dans lequel un groupe justifie sa domination par une préséance supra- ou infra- historique (une « souche », des « ancêtres Gaulois »...) et définit d'autres groupes comme essentiellement différents de par leurs « origines » supposées autres. Ce processus se comprend ensuite, secondairement, comme une forme de réaction à ce rapport social asymétrique, une contre-identification qui trouve dans le discours sur les « origines » une ressource collective pour s'affirmer – cette affirmation pouvant alors prendre des formes constructives ou destructives » (Dhume & Hamdani 2013 : 10)

Dans cette définition plus complète, les auteurs parlent de processus sociopolitique. Ce traitement renvoie à l'acception qu'en a fait Fredrik Barth, théoricien emblématique du changement de perspective du concept d'ethnicité dans les années soixante. Jusque-là l'ethnie, fruit d'une opération première de classement (Bazin, 2005), était définie comme groupe homogène partageant les mêmes traits culturels et moraux. L'anthropologue norvégien, avec la parution de *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Cultural Difference* en 1969, modifie les définitions usuelles du groupe ethnique dans la littérature anthropologique existante et avance l'idée que s'intéresser au seul contenu culturel des catégories est une conception essentialiste. Il introduit le concept de *frontières ethniques* pour analyser les composantes des processus minoritaires, ce qui lui permet de faire apparaître que ce sont les interactions entre membres de groupes différents qui sont les lieux d'enjeu de l'identité ethnique. Ainsi la faculté des *frontières ethniques* est de s'émanciper des attributions culturelles objectives et « [d]ans cette perspective, le point crucial de la recherche devient la frontière ethnique qui définit le groupe, et non le matériau culturel qu'elle renferme. » (Barth, 1999 [1995] : 213). Ainsi,

« [...] l'ethnicité comme une forme d'organisation sociale plutôt que comme une propriété substantiellement attachée à des groupes déterminés repose sur le constat [...] que l'existence et le maintien des groupes ethniques ne dépendent pas des différences dans les formes culturelles manifestes [...] Cette disjonction entre culture et ethnicité ne signifie pas que l'ethnicité est vide de tout contenu culturel, mais que les différences culturelles n'ont pas de pertinence en elles-mêmes, en dehors du champ de relations où elles se trouvent organisées en catégories ethniques contrastives. » (Streiff-Fénart, 2003 : 152-153)

La différence entre les groupes n'est donc pas une différence dans *l'inventaire des traits*, mais « dans le trait organisationnel qui [...] doit se trouver dans toutes relations inter-ethnique [car] dans toute vie sociale organisée, ce qui peut être rendu pertinent pour l'interaction dans chaque situations sociale est prescrit (Goffman, 1973) » (Barth, 1999 : 214). Barth considère l'aspect processuel des groupes ethniques. Ces groupes ne sont pas concrets mais réfèrent à un type d'organisation, reposant sur les phénomènes d'assignation et d'auto-attribution des individus à des catégories ethniques (Poutignat & Streiff-Fénart, 1999 [1995]), « les groupes ethniques sont des catégories d'attribution et d'identification opérées par les

acteurs eux-mêmes et ont donc la caractéristique d'organiser les interactions entre les individus » (Barth, 1999 : 205). Il inverse les relations entre ethnie et différence culturelle. Au lieu de concevoir la différence culturelle comme une variable essentielle de l'ethnie, il estime que les distinctions ethniques s'établissent et se maintiennent dans des interrelations et par des mécanismes d'exclusion et d'incorporation définissant des frontières.

4.3.4 Être ou être regardé comme « différents »

Le terme *culture* employé par rapport au Gens du voyage, dans divers écrits et contextes d'interaction vécus est utilisé, dans les discours, comme un marqueur de différence, de mise en frontière. Pour exemple, un module de formation de l'Éducation nationale sur les EFIV, s'intitule « Appropriation des particularités culturelles et impact sur les acquisitions de compétences » (j'analyserai des séquences de transcription d'une séance de formation dans le chapitre suivant). Depuis que je travaille avec les enfants du voyage, il est donc question de culture à tous les niveaux de la chaîne sociale. Je considère que ce terme est employé par les acteurs sociaux ou éducatifs pour justifier

« [...] l'altérité d'autrui (« *c'est - ou ce n'est pas - dans leur culture...* »), pour attester leur propre identité singulière (« *c'est -ou ce n'est pas - ma culture...* »), ou encore pour évoquer une unité substantielle plus ou moins « épaisse » de la société (on parle alors de « *la culture commune* »), que l'on voit comme menacée par les « différences » ou en recomposition, et sur la composition idéale de laquelle il est possible de spéculer. C'est en ces sens que nous rencontrerons la « culture ». (Lorcerie, 2003 : 9)

Qu'en est-il de l'usage de ce terme, et *a fortiori* dans l'enceinte de l'école française ? L'usage de l'expression *catégorisation ethnique*, en terme de *processus*, de *construction sociale de la différence* (Lorcerie, 2003 ; Dhume, 2009) au détriment de celui de *culture*, par certains chercheurs, va situer autrement les discours récoltés tout au long de mon terrain sur les Gens du voyage dans l'école.

Ainsi, la position de Lorcerie, dès les premières lignes de son introduction à *L'école et le défi ethnique* (2003a), rejoint la théorie barthienne abordée précédemment, et indique qu'elle ne parlera pas de culture, car elle va considérer que dans une « configuration majoritaire/minoritaire, les institutions collectives diffusent exclusivement les systèmes symboliques de la culture majoritaire, et ceux-ci pénètrent l'espace domestique des groupes minoritaires ». Il y aurait donc un mouvement de réélaboration perpétuelle de la culture d'origine (Barth, 1999). Ainsi, l'ethnicité telle qu'elle l'entend, « ne parle pas de « culture »¹⁵⁸

¹⁵⁸ Dans un autre chapitre de son livre, Françoise Lorcerie, précise que si elle n'a pas eu besoin de s'en référer à la notion de culture pour parler des processus ethniques (qui relèvent de logiques sociales de différenciation et de domination) elle souhaite en donner une définition *malgré tout*, comme étant ce qui fait lien dans la société

mais de « statut » ; pas de la culture des « autres » mais du statut associé au fait d'être collectivement vus comme « différents » ou de se regarder collectivement comme « différents » (les deux aspects sont généralement liés) » (Lorcerie, 2003).

On peut alors se demander ce que construit l'école française en assignant des élèves à entrer dans l'école parce qu'ils sont issus de familles itinérantes et de voyageurs et en produisant des formations qui ont comme sujet l'« Appropriation des particularités culturelles » les concernant. En faisant cela, le système éducatif français crée des frontières, des différences entre une partie de la population accueillie dans l'école et les autres. C'est en cela que Françoise Lorcerie parle d'ethnicité, de catégorisation ethnique comme désignant « le fait qu'une partition est instaurée socialement entre *Eux* et *Nous* [...] »¹⁵⁹¹⁶⁰. Cette bipartition Eux-Nous, si souvent entendue sur mon terrain à la fois parle de Nous : les *established* (Elias, 1991 [1987]), les *normaux* (Goffman, 1975), et d'Eux : les étrangers, *étrangers de l'intérieur* (Streiff-Fénart, 2003 ; Potot, 2018) ou éternels étrangers de l'intérieur (Robert, 2007). Donc,

« Si ethnicisation il y a (entendue comme position d'une frontière entre des Nous et des Eux qui organise les interactions sociales et les identités), ce n'est certes pas la diversité des cultures et le pluralisme ethnique qui en constituent le fondement, mais les modes de désignation et de gestion de populations collectivement constitués en “ étrangers de l'intérieur ” et refoulés hors du territoire des échanges. (Streiff-Fénart, 2003 :158)

Il s'agit dans ce sujet, de faire apparaître ce rapport Eux-Nous, cette construction réciproque d'une *altérité collective*, dans l'espace scolaire précisément. Le terme d'ethnicité va permettre ici de se distancier des usages terminologiques de *culture* ou *identité* (Fraser, 2011) et de ce qu'ils véhiculent. Ainsi, le mot *culture* ne marque ni ne fixe les places dans l'ordre de domination, c'est bien le terme d'ethnicité, comme notion du champ des sciences sociales, qui va permettre de « reconnaître la production des catégories ethnico-raciale et les pratiques de discrimination ethnico-raciale » (Dhume, 2009). L'ethnicité, en ce sens, interroge les manières dont se font les désignations et délimitations des groupes aux soi-disant « origines communes et de traits culturels communs. » (*Ibid.*). La *culture* ne sera donc pas un

nationale. Car la « définition de la culture commune constitue un point de tension entre les théories philosophiques du pluralisme (...) et la tradition du jacobinisme français (ce que l'on appelle couramment le « modèle républicain » français), dont l'École est un espace privilégié. Ainsi du point de vue normatif, la culture commune est « l'ensemble des valeurs, normes et comportements nécessaire à l'universalisation du régime démocratique » (Lorcerie, 2003 :194)

¹⁵⁹ En faisant référence à l'approche de l'ethnicité de Max Weber (1956).

¹⁶⁰ Fredrik Barth parle des « dichotomies Eux/Nous »

instrument d'analyse mais un élément à analyser dans son usage discursif, en tant que catégorie totalisante qui doit être prise comme un objet car, comme nous l'avons précisé plus haut, « l'idée et le mot appartiennent au répertoire des acteurs sociaux lorsqu'ils déploient des conduites qui relèvent du paradigme de l'ethnicité ». (Lorcerie, 2003 : 9).

4.3.5 Des enfants à besoins éducatifs particuliers

Certains professionnels de l'éducation considèrent les Enfants du voyage comme « un public scolaire en difficultés dont les besoins sont spécifiques et particuliers » (Kermeol, 2008 : 3) et souhaitent que leur scolarisation soit « partie intégrante d'une politique éducative inclusive. » (*op. cit.*: 6). La majorité des enfants que j'ai rencontré sur mon terrain (et dans mon activité de salariée également) ont été orientés vers différents dispositifs spécifiques, reflet des volontés politiques et éducatives d'inclusion. J'ai pu observer différentes situations et différents degrés d'éloignement de la classe « ordinaire »¹⁶¹. En France comme ailleurs, les mesures inclusives dans l'espace scolaire affichent une volonté « d'ouverture à la différence », et changent le paradigme. D'une école qui était un « espace d'ordre et de normalisation » l'inclusion oppose une « rationalité post-normative » qui considérerait « l'école comme micro-société, se définissant comme un espace de développement personnel et social » (Ébersold, 2009 : 76-77). J'ai abordé plus haut le paradoxe entre la volonté politique d'un collège unique (suites aux réformes de 1959 et de 1975) et la réalité pratique de la mise en place de classes spécialisées à même d'accueillir des élèves qui seraient en difficulté dans une classe *ordinaire*. Je voulais montrer l'ancienneté du paradoxe et le tri social dont il est à l'origine. Les différentes sections d'enseignement ou dispositifs spécifiques, spécialisés, particuliers, outils de l'école inclusive, construisent alors des carrières scolaires différenciées et cela, même si l'école qui « de par ses enjeux politiques et sociaux, est le cadre de formation morale des élèves et une institution faisant de la lutte contre les inégalités l'une de ses vocations premières » (Zaffran, 2007 : 146). Les dispositifs d'inclusion, tout d'abord adressés aux enfants en situation de handicap¹⁶², vont ensuite

¹⁶¹ Il n'est pas toujours facile, dans un écrit ou une conversation de nommer ce qui la classe sans dispositif. J'ai principalement entendu les propositions suivantes : classe « normal », classe « classique » ou « classe ordinaire ». Le terme « ordinaire » est utilisé par de nombreux professionnels ou scientifiques et je l'utilise moi-même depuis longtemps. Je désignerai donc ici comme « ordinaire » une classe qui n'est pas classe « inclusive » ou « spécifique ».

¹⁶² La loi du 30 juin 1975 permet l'organisation de la scolarité de tous les enfants dans la prise en compte de leurs singularités. Cette dernière permit l'impulsion d'un ensemble de mesures inclusives, comme la loi d'orientation sur l'éducation en 1989, donnant lieu à la création des CLIS (classe d'intégration scolaire) en 1991, des UPI (unité pédagogique d'intégration) en 1995 et des SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adaptée) en 1996).

constituer un moyen de répondre aux *special education needs*, issus des politiques éducatives anglaises, et qui est devenu en France *besoin éducatif particulier* (BEP), « en gommant la référence au *spécial*, comme s'il s'agissait de tourner le dos au passé de nos institutions et de nos pratiques. » (Plaisance, 2012 : 211-212). L'expression anglophone d'un besoin éducatif spécial concernait les enfants présentant des difficultés d'apprentissage¹⁶³ ou des difficultés éducatives (Warnock, 1978), ce qui n'était donc plus réductible aux seuls enfants considérés comme handicapés. Selon l'OCDE (1996),

« Les élèves à besoins éducatifs spécifiques ou à besoins éducatifs particuliers regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages. »

Ces besoins éducatifs particuliers peuvent résulter, toujours selon l'OCDE, d'une déficience, d'une difficulté d'apprentissage et/ou de difficultés socio-économiques ou culturelles. À partir de cette définition donnée pour l'ensemble des pays de l'OCDE, des questions se posent. En effet, à quoi peuvent référer les difficultés d'apprentissage si ce n'est, en partie, « à une interprétation restrictive en termes de réussite médiocre dans les sujets académiques traditionnels » (Plaisance, 2012 : 213) ? Et comment identifier le public cible de ce *special education needs* ? La dichotomie utilisée dans les années précédentes, entre les élèves dont les difficultés d'apprentissage sont liées à une situation de handicap et les autres élèves est, ici, dépassée.

En France une distinction sémantique majeure est faite entre le terme d'intégration et d'inclusion. « Le terme « intégration » laissait entendre que c'est à l'enfant « différent » de s'adapter pour s'intégrer, à l'inverse le terme « inclusion » porte la responsabilité d'adaptation sur l'institution. C'est à l'école de s'adapter à la diversité de ses élèves et de prendre en compte leurs besoins particuliers, (...) » (Laidi, 2018). Le terme d'école inclusive qui va en premier lieu être utilisée en France pour la scolarisation des enfants en situation de handicap (lois de 1975, 1989, 2005) va être complété par la loi *Pour la refondation de l'École* de 2013, qui va réaffirmer le principe d'une école inclusive. Elle stipule que le service public de l'éducation « contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. » (article 111-1 du code de l'éducation- version du 10 juillet

¹⁶³ Dans l'*Education Act* de 1981 (qui est le prolongement du rapport de 1978) une des raisons invoquée pour qu'un enfant qui a des difficultés d'apprentissage nécessite des dispositifs spéciaux, est le fait que de manière significative, cet enfant ait « de plus grands difficultés que la majorité des élèves de son âge ».

2013)¹⁶⁴. La circulaire de 2012 concernant les EFIV, bien qu'antérieure à la modification de la loi de juillet 2013, précise déjà que « L'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves issus de familles itinérantes présents sur le territoire de la République. »

Le vocabulaire de l'éducation inclusive et des BEP est utilisé par les administrations de l'éducation avant 2013. Un document du CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique qui dépend de l'Éducation nationale)¹⁶⁵ de 2010 est intitulé « Les enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP), « vers une école de l'inclusion » » et détaille les publics concernés comme suit : enfants handicapés (physiques, sensoriels, mentaux), enfants en situation familiale ou sociale difficile, enfants intellectuellement précoces, enfants nouvellement arrivés en France (ENAF), enfants malades, enfants du voyage, enfants mineurs en milieu carcéral. Cette liste est reprise dans différents documents de l'administration de l'Éducation nationale qui portent sur la scolarisation des élèves handicapés¹⁶⁶. Ebersold en fait une énumération moins académique : « Les élèves peuvent présenter une déficience, être surdoués, vivre dans les endroits isolés ou dans des communautés nomadiques, appartenir aux minorités ethniques, culturelles ou linguistiques ou encore provenir de milieux défavorisés. » (Ébersold, 2009 : 75). Les Enfants du voyage (ou qui vivent *des communauté nomadiques*), quel qu'en soit le ou les critère (s), ont, selon ces textes, des besoins éducatifs particuliers. Si l'on s'en réfère à la définition donnée par l'OCDE, ils feraient alors partie de la « grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge » (Cruz, 2010) et vont devoir vivre l'école avec cette super catégorie à même de les stigmatiser sur le temps de leur scolarité et après. La logique des dispositifs d'inclusion et des BEP constitue la mise en place d'une discrimination positive en ciblant une population d'élèves relevant de ces dispositifs, avec comme risque de devenir « des super catégories qui « collent » aux individus et peuvent les stigmatiser » (Plaisance, 2012 :215) et faire de ces besoins des différences par rapport à la norme.

¹⁶⁴Source : <https://www.legifrance.gouv.fr/>

¹⁶⁵ Il existe un centre de documentation par académie, ils dépendent du ministère de l'Éducation nationale. Le CNDP change de nom en 2014 et devient le réseau Canopé.

¹⁶⁶Références non exhaustives : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Presentation_generale/75/2/BEP_Bourgain_975752.pdf, https://lettres-histoire.acversailles.fr/IMG/pdf/presentation_scolarisation_des-eleves-handicapes

Dans la suite de ce travail et par l'analyse des interactions et positions discursives des élèves de la classe CNED-EFIV, dispositifs répondant à des besoins éducatifs particuliers, je me demanderai quelles sont « les formes de reconnaissance qu'expérimentent les intéressés [dans les dispositifs] ainsi que les possibilités données de se penser à parité de participation, c'est-à-dire comme les pairs de leurs camarades (Fraser, 2011 [2005] ; Ébersold, 2009 : 80).

4.3.6 De l'inclusion à la différenciation

Les dispositifs d'inclusion dans l'école française montrent que le collège unique est multiple en son sein. Ces dispositifs sont autant de mesures exceptionnelles prises et organisées pour corriger « une égalité des chances en panne ». L'école républicaine inclue, dans ses discours, ces dispositifs adaptés à tel ou tel particularisme et va, comme l'explique Doytcheva, les considérer comme un « renforcement provisoire du droit commun »¹⁶⁷. Ainsi l'état universaliste est devenu particularisant, « voire particulariste, aux interventions non plus générales mais “sélectives”, (...) [et] se propose de corriger l'abstraction de l'égalité des chances par des actions “prioritaires”- “préférentielles”, de discrimination positive ». (Doytcheva, 2003 : 17). Pour comprendre encore mieux ce processus, Robert Castel explique qu'après des politiques qu'il qualifie d'intégration, la France a connu à partir des années 80 des politiques d'insertion :

« Les premières “sont animées par la recherche de grands équilibres, l'homogénéisation de la société à partir du centre. Elles procèdent par directives générales dans un cadre national. Ainsi les tentatives pour promouvoir l'accès de tous aux services publics et à l'instruction, une réduction des inégalités sociales et une meilleure répartition des chances, le développement des protections et la consolidation de la condition salariale”. Les secondes, apparues au début des années 1980, obéissent “à une logique de discrimination positive : elles ciblent des populations particulières et des zones singulières de l'espace social, et déploient à leur intention des stratégies spécifiques” (Castel, 1995 : 418).

L'inclusion des Enfants du voyage est apparue dans les textes à la fin des années soixante-dix. En effet, selon Jean-Pierre Liégeois (2000 : 3) « (...) jusqu'en 1979 la question de la scolarisation des enfants tsiganes était suivie, au ministère, dans le contexte administratif de l'enfance inadaptée ». Il rappelle que cette même année le ministère a bougé ses lignes et cela par le biais de René Picherot¹⁶⁸ dont il rapporte les propos : « Nous avons l'idée de situer le problème des enfants nomades-tsiganes si possible sous cet éclairage d'une situation socio-culturelle particulière, plutôt que de le laisser sous l'étiquette d'une inadaptation, d'un

¹⁶⁷ Recommandations des conseillers d'État cf. Conseil d'État, *Sur le principe d'égalité*, rapport public, Paris, La documentation française, 1996

¹⁶⁸ Fondateur des CEFISEM, depuis appelés CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des Enfants du voyage)

handicap qui nous paraissait le ramener trop à des aspects psycho-physiologiques. » (Liégeois, 2000 : 4). Ces observations ont mené l'institution scolaire à aménager des dispositifs et outils pédagogiques créés spécifiquement pour répondre aux besoins estimés, ou besoins particuliers, du public "Gens du voyage". Certains acteurs sociaux, éducatifs, institutionnels ou chercheurs, mettent en défaut la légitimité de ces dispositifs spécifiques en considérant qu'ils induisent une dynamique de ségrégation scolaire ou encore qu'ils installent « [une] logique de différenciation » (Dhume & Dukic, 2014). Dans son article sur la situation d'une classe n'accueillant une classe de Gitans¹⁶⁹, Dhume parle d'une classe d'adaptation (CLAD) comme d'un « outil de l'enseignement spécialisé ici reconverti en accueil spécifiquement ethnique [car] elle est dédiée aux « enfants gitans » (Dhume, 2002 : 145).

Driss Bachiri, utilise, quant à lui le concept de « niche ethnique » (qu'il emprunte à Olzak, 1993) pour « décrire le confinement d'un groupe ethnique particulier dans des « entités scolaires » marginalisées. » (Bachiri, 2006 : 64). Dans le cadre d'une recherche sur le processus de rupture scolaire des enfants tsiganes et à partir « des perceptions des enfants et parents tsiganes sédentaires sur un « *camp* » de stationnement ainsi que des sentiments des représentants institutionnels (instituteurs, enseignants, travailleurs sociaux). » (*Ibid*), il observe que :

« [L]a scolarisation de ces enfants est caractérisée par le passage dans une succession de « niches ethniques » (création d'une école primaire « *ghetto* » et d'une « *structure spéciale* » appelée la « 7ème » uniquement pour enfants tsiganes, Section d'enseignement général et professionnel adaptée à dominante tsigane), c'est-à-dire des entités scolaires qui accueillent uniquement des enfants de cette origine ethnique, depuis l'école primaire jusqu'à leur sortie du système scolaire. L'écrasante majorité rompt sa scolarité à l'issue du primaire. Tous les élèves tsiganes de la SEGPA quittent le système scolaire définitivement, au plus tard, à l'issue de leur scolarité obligatoire (16 ans). » (*Ibid*)

Selon l'article 1 de la Constitution « Aucune distinction de nature ethnique à l'égard des élèves ne peut être pratiquée ». L'école va alors utiliser des dispositifs d'inclusion, s'appuyant sur la notion de besoins éducatifs particuliers, pour accueillir autrement toute une partie de la population identifiée comme marginale. Car « l'École (pas la somme de toutes les Écoles réelles) mais l'institution étatique École a un « problème tsigane », c'est à dire une manière de désigner, de globaliser, de généraliser pour essayer de prendre en compte des faits qui la dérange dans son fonctionnement ordinaire, prévu, prévisible, officiel. » (Bordigoni, 2004 : 85). De par le passif républicain qui a été présenté précédemment, l'institution scolaire ne pourra pas dire ce qu'elle fait, c'est-à-dire catégoriser ethniquement les enfants du voyage

¹⁶⁹ L'auteur précise qu'il s'agit de l'appellation ethnique locale.

dans l'espace scolaire. Elle va devoir déployer à l'intention des Gens du voyage des stratégies spécifiques (Castel) pour ne pas les accueillir avec les autres élèves. La mise en échec scolaire des enfants du voyage dans les discours de l'institution scolaire est un pivot majeur de ce jeu de stratégie.

Chapitre 5. Voyageurs : illettrisme et culture orale

L'école catégorise, crée et met à disposition des filières et des classes adaptées ou spécifiques. Les familles considérées comme appartenant à la communauté des Gens du voyage en sont des usagers réguliers. Comme je l'ai écrit dans la première partie, j'ai été surprise, d'une part, par les recours réguliers aux discours d'origination sur la population Gens du voyage (que cela ait été dans les écrits ou les interactions vécues) et d'autre part sur les références à l'illettrisme ou les difficultés (voire impossibilités) avec l'écrit¹⁷⁰, invoquées de manière régulière quand il s'agissait de parler des Gens du voyage. Nomadisme, illettrisme et tradition orale, sont trois thématiques devenues des marqueurs culturels d'une population marginalisée. On peut donc comprendre la mise en échec scolaire des Voyageurs par le recours aux discours d'origination, mais également par rapport aux discours sur l'illettrisme et les difficultés du rapport à l'écrit ainsi qu'à la forme scolaire concernant cette population. Il convient ici de comprendre comme cette mise en échec scolaire s'est agencée, élaborée aux travers des discours sur la forme écrite et sur la forme scolaire.

L'illettrisme est pour Bernard Lahire un problème construit, une invention collective, une « extraordinaire machinerie – imaginée par personne mais résultant d'une multitude de discours, d'actes et d'institutions – qui a créé, par la magie d'un immense et intense travail symbolique, un « problème social » » (Lahire, 2005 : 33). L'illettrisme ainsi défini constitue un processus de stigmatisation qu'induit la valorisation sociale de la culture lettrée. J'avancerai, avec Bernard Lahire, que dans l'école, l'échec scolaire est l'autre nom de l'illettrisme, car il « partage, pour partie, les mêmes grandes conditions objectives (notamment institutionnelles) d'apparition, et tend aujourd'hui à se substituer à lui en qualifiant d'« illettrés », au mépris, bien évidemment, d'une grande partie des définitions en circulation, des enfants encore scolarisés. » (Lahire, 2005 : 177). Nous verrons que le stigmate de l'illettré va coïncider avec la stigmatisation construite autour des Gens/Enfants du voyage.

Je m'intéresserai ici à un corpus de discours sur l'illettrisme en général en m'inspirant des recherches, archives et analyses de Bernard Lahire et sur des discours tenus par des

¹⁷⁰ Question que j'ai approfondie dans mon mémoire de M2 en travaillant plus particulièrement la notion de littéracie.

personnels de l'Éducation nationale sur les difficultés générales et supposées des tsiganes/ Enfants du voyage/ EFIV (selon les appellations des locuteurs) par rapport à l'écrit.

5.1 L'illettrisme en question

5.1.1 Illettrés et ignorants

Comme je l'ai présenté dans la Partie 1, je me suis questionnée, avant d'engager cette recherche, sur la notion d'illettrisme dans le cadre de mon travail de coordinatrice auprès des Gens du voyage dans l'association ALI. Si je n'arrivais pas, à ce moment-là, à démêler tous les enjeux de ce concept (que j'utilisais quasi quotidiennement pour les besoins de mon activité), le traitement des problèmes de Gens du voyage par le prisme de l'illettrisme ne me laissait pas sans interrogations. L'association pour laquelle je travaillais avait et (a toujours) des financements dans le cadre d'action de lutte contre l'illettrisme. Pour les adultes, par le biais d'un atelier de « mobilisation par l'acquisition des savoirs de base » et, pour les enfants, au titre de la prévention de l'illettrisme dans le cadre de la coordination familles-écoles, du soutien scolaire et du soutien au cours du CNED. C'est, pour rappel, ce qui m'a amenée à étudier la notion d'illettrisme dans mon Master 1 (Latimier, 2008) et de littéracie dans mon Master 2 (Latimier, 2012). Dans mon mémoire de Master 1, écrit en 2006-2007 et qui portait sur « La lutte contre l'illettrisme et la population des "Gens du voyage" », j'identifiais que « Sur de nombreux sites et dans la charte de nombreux organismes, la lutte contre l'illettrisme s'inscrit dans le champs de la formation à laquelle tout le monde a le droit car « elle permet aux personnes d'acquérir les moyens de conduire leur vie personnelle, relationnelle, sociale et économique d'une manière autonome. »¹⁷¹ Un « illettré » est alors quelqu'un qui a des connaissances en lecture, mais n'en a pas suffisamment pour faire face à certaines situations de la vie quotidienne ou professionnelle. Les critères du « niveau suffisant » sont donc aussi variables que les situations. Sur ce sens flottant d'« illettré », le néologisme « illettrisme » a été forgé. Le suffixe *-isme* a la double caractéristique de passer de ce qui qualifie une personne (et risque donc de la stigmatiser) à un phénomène abstrait sur lequel on peut discourir sans impliquer des personnes concrètes, et de transformer ce qui peut être un problème individuel en un problème social. Bernard Lahire dans son livre *L'invention de l'illettrisme*, qui est un considérable travail d'investigation et de mise en relation des archives sur le sujet, fait le parallèle entre *illettré* et *ignorant* :

¹⁷¹ Préambule de la charte de la FENALI, Fédération Nationale des Ateliers de Lutte contre l'illettrisme, <http://monsie.wanadoo.fr/fenali/>

« En 1979, dans un autre numéro de la revue *Igloos* intitulé « L'enfant du Quart Monde en quête de savoir », les membres du Mouvement font état d'une enquête menée auprès des enfants du quart monde à propos de la maîtrise du langage. Non armés scientifiquement des outils nécessaires pour saisir les raisons sociologiques des différences linguistiques, ils ne peuvent qu'émettre un constat des plus légitimistes, scolairement centré sur l'« ignorance » de ces enfants : « pauvreté du langage », « prononciation déficiente », « vocabulaire pauvre », « difficultés de lecture et d'écriture », « faibles notions de temps et d'espace ». Les enfants du quart monde vivent « dans un univers réduit et fermé », sont « pauvres d'expériences » et dans une « profonde ignorance ». Et c'est, bien sûr, par « l'école, chemin du savoir » que passe le salut des pauvres. En affinité avec la visée légitimiste de la description des pauvres, les contributeurs de la revue évoquent un thème qui deviendra un classique des discours sur l'« illettrisme » : « la honte et la souffrance de ne pas savoir ». L'« ignorance », qui remplit alors le même rôle que le terme, à venir, d'« illettrisme », devient ainsi, par une fantastique promotion, « la pire des injustices » et le quart monde n'est plus alors cette population connaissant la pauvreté économique, pauvreté qui s'accompagne d'une pauvreté culturelle et spirituelle, comme on pouvait le lire dans les années soixante et le début des années soixante-dix, mais une population définie essentiellement *culturellement* par son « ignorance ». » (Lahire, 2005 : 59-60)

Un peu plus loin, Lahire établit le fait qu'« à partir de la fin des années soixante-dix, l'« illettré » devient le symbole par excellence de la misère, l'« illettrisme », le comble de la pauvreté, voire la cause de toute exclusion, économique notamment » (Lahire, 2005 : 64). Ainsi les pauvres vivent dans l'ignorance. En cause, la valorisation abusive de la culture lettrée, qui a diffusé et a intériorisé l'idée selon laquelle la définition et l'avenir de tous les êtres devraient nécessairement passer par la culture de l'écrit.

Parler de l'illettrisme des Gens du voyage, notion très présente dans les politiques publiques et les missions associatives dès qu'il s'agit de parler de cette population, ne pouvait se faire sans donner certaines indications sur la construction même de ce terme à l'orée du XXème siècle. J'ai choisi d'étudier certains énoncés du père Joseph Wrésinski, fondateur d'ATD Quart Monde, et dont Lahire met le rôle en lumière dans l'élaboration du phénomène de l'illettrisme. Dans un éditorial de la revue *Igloos*¹⁷² de 1979, le Père Wrésinski (1979), titre son écrit *L'enfant du Quart Monde en quête de savoir*, j'en reprends ici des extraits qui me semblent éclairer mon sujet :

¹⁷² Éditorial de la revue *Igloos*, n° 105-106, 2ème trimestre 1979 (<http://www.joseph-Wrésinski.org/fr/savoir/>). La revue *Igloos* a été créée à la fin des années cinquante au camp de Noisy-le-Grand POUR. En 1954 l'abbé Pierre suite à l'appel du 1^{er} février 1954, achète un terrain à Noisy-le-Grand et y accueille plus de 252 familles d'ouvriers, sans logis. Ils sont installés dans des tentes de l'armée américaine et des igloos (sorte de cabane en fibrociment). Le père Wresinki prend la relève et s'occupe du bidonville dès 1956. En 1986 la revue *Igloos* devient la revue *Quart Monde* et continue à avoir pour mission de « devenir un point de rencontre et de réflexion sur les chances que la génération d'aujourd'hui doit saisir pour que le refus de la misère continue à prendre mieux corps dans cinq, dix, vingt ans ». (Père Joseph Wrésinski sur le site de la revue *Quart Monde*, <https://www.revue-quartmonde.org/6283>). Anne-Marie Chartier explique que « L'axe de lutte prioritaire [des éditions ATD Quart Monde] est la grande pauvreté de familles rejetées aux marges de la société d'abondance, mais les revendications mettent progressivement l'illettrisme en vedette. » (Chartier, 2001 : 171).

« Peu d'enfants ont connu une expérience de la vie aussi précoce, aussi diverse, aussi fondamentale que celui du Quart Monde. Tout jeune, il connaît la lutte pour la survie, le prix de l'amour, l'angoisse de la solitude et de la souffrance, les mécanismes de la violence. Tout jeune il se découvre responsable de lui-même et des siens, et connaît déjà le poids de l'échec, de la culpabilité.

Pourtant, il ne « sait » rien. A l'école il est quasi systématiquement parmi les mauvais élèves, inintéressants. Et plus il grandira, plus il sera catalogué parmi les ignorants et les incapables au point qu'il dira lui-même : « Je suis de ceux avec qui on ne peut rien faire... »

Savoir, c'est d'abord avoir la conscience d'être quelqu'un, pouvoir donner une signification à ce que l'on vit, à ce que l'on fait, pouvoir s'exprimer. Savoir, c'est avoir une place dans le monde, connaître ses racines, se reconnaître d'une famille. Savoir, c'est par conséquent pouvoir participer à ce qu'est et ce que fait autrui.

(...)

Savoir, c'est comprendre ce que l'on est, ce que l'on vit, pour pouvoir le partager avec d'autres, c'est faire des expériences dont on ne sorte pas humilié, mais fier. Un tel savoir est la condition fondamentale de toute promotion, de toute vie humaine digne d'être vécue. Il est donc le tout premier partage qui nous est demandé : ni le social, ni le spirituel, ni aucun contenu humain ne peut être accueilli par l'ignorant. »

Encadré 4. Extrait de Wrésinski (1979)

Ici, dès le titre, l'énonciateur va utiliser l'article défini générique singulier (*l'*) qui « ne considère pas l'ensemble des éléments de la classe, mais vise directement l'objet typique de la classe [ici l'enfant du quart monde typique]. Sa valeur générique est donc plus forte. » (Maingueneau, 2016 : 232). L'énonciateur, en utilisant ce type de désignation, va faire appel à des ressources particulières pour s'adresser au co-énonciateur. Il met en partage deux ressources. La première, qui est la désignation par le déterminant défini générique, fait seulement appel à la seule connaissance du lexique pour le référent « enfant ». La deuxième en utilisant un nom propre (Quart Monde), va appeler l'expérience, très variable, du référent à une connaissance du monde. Dans la suite du texte, le père Wrésinski désigne l'enfant du Quart Monde par le démonstratif *celui* et le pronom personnel *il*¹⁷³ qui va alors personnifier et représenter tous les enfants, baptisés par l'énonciateur enfants du Quart monde. Qu'est-ce que le destinataire connaît du Quart Monde et de quelle manière l'énonciateur va l'informer sur ce qu'est le Quart monde? Et quel va être son intérêt ? L'énonciateur utilise le champs lexical de la violence pour indexer ce qu'est le Quart Monde et les comportements qu'il produit : *la lutte, la survie, l'angoisse, la solitude, la souffrance, la violence*. Face à cette violence, le père Wrésinski, va opposer le savoir en en décrivant les valeurs : « Savoir, c'est comprendre

¹⁷³ Selon Krieg-Planque (2017 : 168), « Quand on s'intéresse à l'énonciation, c'est-à-dire à la « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation », selon les termes de du linguiste Émile Benveniste, les pronoms personnels et les déterminants possessifs s'enrichissent (...) d'intérêts supplémentaires. » Les déterminants, comme les pronoms, ont la capacité de recevoir des valeurs différentes selon la situation d'énonciation.

ce que l'on est, ce que l'on vit, pour pouvoir le partager avec d'autres, c'est faire des expériences dont on ne sorte pas humilié, mais fier », et la finalité : « Un tel savoir est la condition fondamentale de toute promotion, de toute vie humaine digne d'être vécue. ». Ainsi « « L'école, chemin du savoir » devient le salut des pauvres plongés dans « la honte et la souffrance de ne pas savoir (...) Le « savoir lire » est un savoir magique et un certain lyrisme militant survalorise les effets positifs de l'entrée dans l'écrit aussi bien qu'il surestime les effets désastreux de sa non-maîtrise. » (Chartier, 2001 : 171). Dans ce texte, le Père Wrésinski présente l'enfant du Quart Monde comme vivant dans les ténèbres de la violence. Il apporte comme solution à cet état d'humiliation, les valeurs de l'instruction (« Savoir (...) c'est faire des expériences dont on ne sorte pas humilié, mais fier »). Il traite la lecture comme un outil de salut universel et les illettrés comme des « ignorants », terme qui relié à l'énoncé de « il ne "sait" rien ». Cette dernière proposition est précédée par l'adverbe *pourtant*¹⁷⁴ qui, plus qu'opposer deux idées (« Peu d'enfants ont connu une expérience de la vie aussi précoce » / « Pourtant il ne sait rien »), va réfuter la première proposition pour valider la seconde. Cela va accentuer la valeur argumentative de son propos. Elle est accentuée par l'emploi d'une tonalité dramatique et la succession des termes relatifs à la violence se rapportant au vocabulaire de l'affectivité. De plus la fonction poétique va être activée par le rythme et le découpage de la phrase. Ainsi le découpage de l'introduction de l'énoncé joue sur la rupture de rythme, l'énonciateur commence la description des conditions de vie déplorables de l'enfant du quart monde sur trois phrases assez longues et crée une rupture par une phrase assertive courte commençant par l'adverbe *pourtant*. L'usage du procédé anaphorique (« Tout jeune [...] » puis l'expression *Savoir c'est (...)*) donne un rythme et renforce, par cela, le propos de l'orateur. L'utilisation de ces effets poétiques du discours corroborent l'idée que « c'est moins les savoirs produits par l'analyse que la rhétorique de leur présentation qui va faire le succès de médiatique du problème [de l'illettrisme] » (Chartier, 2001 :172)

On pourrait ici reprendre les propos de Anne-Marie Chartier sur le traitement des propos du Père Wrésinski dans le livre de Lahire « De façon paradoxale (mais Bernard Lahire devrait savoir que l'oximoron est un classique de la littérature chrétienne), ATD conjoint deux

¹⁷⁴ Dans son mémoire de DEA sur « Portée de l'adverbe en français », Margarita Vodenitcharova (1992) explique que « Du point de vue grammatical on peut isoler certaines caractéristiques générales permettant la sous-division des adverbes en différentes classes. » (Vodenitcharova, 1992 : 1). Par rapport à la portée de l'adverbe dans l'énonciation elle indique qu'« [...] un des rôles possibles des adverbes serait d'apparaître comme des marqueurs de l'énonciation, et leur portée dans ce cas pourrait être définie comme une portée sur l'énonciation, sur ce qui est qualifié de façon illocutoire. » (*op.cit* :31). Si l'on s'intéresse à l'adverbe *pourtant* sous sa valence logique il va prendre une valeur d'adverbe relationnel qui a une place d'argument (*op.cit* :34) "

topos religieux, celui sur l'éminente dignité des pauvres (« les pauvres sont nos maîtres ») et celui de l'urgence de leur instruction (les pauvres sont nos élèves). » (Chartier, 2001 : 171). Considérant que la grande majorité des associations pour les Gens du voyage¹⁷⁵ a été fondé par des religieux, nous retrouverons des similitudes quant à cette dynamique paradoxale.

De manière plus générale, selon Lahire,

« en lisant les discours sur la pauvreté ou sur la misère produits par ATD Quart Monde avant que la question de l'« illettrisme » ne se détache du lot et ne s'autonomise, on s'aperçoit à quel point les thématiques et la rhétorique se sont déplacées du pauvre vers l'illettrés sans se transformer. Une lecture rétrospective permet de réaliser à quel point ce qui a été dit du « pauvre » va progressivement s'appliquer, mot pour mot, à celui qu'on appellera tout d'abord l'« ignorant » ou l'« inculte », puis l'« illettré ». » (Lahire, 2005 : 65)

5.1.2 De l'ignorance au handicap

L'apparition de la problématique de l'illettré « comme celui qui ne sait rien », par l'intermédiaire du Père Krasinski et d'ATD quart monde, se comprend par l'évolution des modes de scolarisation exposés dans le chapitre précédent et de sa distinction clairement posée par rapport à l'analphabétisme. La généralisation de l'alphabétisation¹⁷⁶ se déroule à la fin du XIXème siècle par l'ouverture de l'école publique, « [e]n 1880, la deuxième étape du processus rend l'école laïque et gratuite pour tous, En 1890, 90 % de la population est considérée alphabétisée, avec toujours des écarts importants entre hommes et femmes, entre urbains et ruraux, et entre milieux sociaux favorisés et défavorisés. Cet accès à l'écrit ne passe pas nécessairement par la lecture de textes. Il s'agit pour beaucoup uniquement de lecture d'enseignes, d'affiches, de caricatures. » (Filhon, 2014 : 108). Par la suite, la notion de compréhension de l'écrit et des textes est introduite, savoir lire n'est plus seulement savoir déchiffrer. Le terme d'illettrisme émerge donc à la fin des années soixante-dix, après les réformes Berthoin et Haby, et va désigner des personnes qui sont allées à l'école mais qui ne maîtrisent pas suffisamment l'écrit. Concernant les activations institutionnelles, le rapport *Des Illettrés en France*¹⁷⁷ (Tugault, Esperandieu, Lion & Benichou, 1984), va conduire à la mise

¹⁷⁵ Cela concerne bien entendu de nombreuses associations sociales d'aides aux personnes en difficultés. Je m'intéresserai cependant ici aux publics considérés comme Gens du voyage.

¹⁷⁶ Le terme d'analphabète désigne une personne qui ne sait ni lire, ni écrire et qui doit acquérir la culture écrite (et le calcul) afin de pouvoir développer une certaine forme d'autonomie dans la société de culture écrite. L'alphabétisation concerne donc tout public (adulte ou enfant) qui n'a jamais vraiment acquis les bases de l'écrit en français. L'Unesco définira l'analphabétisation en 1951 comme concernant une « personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé bref et simple de faits en rapport avec la vie quotidienne »

¹⁷⁷ Rapport adressé au Premier ministre dont la préoccupation était de « dénombrer les illettrés, analyser les contextes de l'illettrisme, dénombrer et tirer les expériences des actions en cours pour alphabétiser les adultes, et

en place du groupe interministériel GPLI¹⁷⁸ (Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme) qui définit comme relevant des situations d'illettrisme

« des personnes de plus de seize ans, ayant été scolarisées et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles, et n'ont pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes ou de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication. » (1995)

En 2000, l'ANCLI (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme) remplace le GPLI¹⁷⁹ et, à la faveur des évolutions économiques et sociales, la définition de l'illettrisme s'adapte. Ainsi pour l'ANLCI :

« L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples. [...] Malgré ces déficits, les personnes en situation d'illettrisme ont acquis de l'expérience, une culture et un capital de compétences en ne s'appuyant pas ou peu sur la capacité à lire et à écrire. Certaines ont pu ainsi s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, mais l'équilibre est fragile et le risque de marginalisation permanent. »

Il est intéressant de voir l'évolution de la définition par le lexique et les formules discursives utilisées. En effet, L'ANLCI, parle de déficits, de fragilité et de marginalisation concernant les personnes en situation d'illettrisme. La préposition *Malgré* qui donne une valeur concessive à la proposition précédente et donnerait à penser que ces déficits ne sont pas invalidants, est enrayée par l'utilisation du déterminant indéfini *Certaines* qui ne donne aucune information précise de nombre ou de quantité, et par là même, peut indiquer que cela concerne un nombre limité de ces personnes. Ce procédé est appuyé par la conjonction *mais*

enfin formuler des propositions de lutte contre l'illettrisme », Un peu plus loin il est précisé que « cet illettrisme de Français d'origine est plus un illettrisme « malgré l'école » qu'un illettrisme par absence d'école. » (Tugault, Esperandieu, Lion & Benichou, 1984 : 1082). Pour précision j'ai repris le texte tel qu'il est écrit, le mot illettrisme, je ne sais pour quelle raison, y est mal orthographié.

¹⁷⁸ Selon la définition proposée par le GPLI en 1995, relèvent de situations d'illettrismes « des personnes de plus de seize ans, ayant été scolarisées et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles, et n'ont pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes ou de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication.

¹⁷⁹ Suite au rapport *Des illettrés en France* paru en 1984 le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI) est créé et devient l'interlocuteur principal de ceux qui veulent parler d'illettrisme (colloques, revues, ...). Il sera remplacé en 2000 par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI), un groupement d'intérêt public (GIP) associant professionnels et pouvoirs publics. Ce changement fait suite à un rapport de Marie-Thérèse Geffroy (1999) qui dressait un bilan très négatif de l'organisme précédent, en particulier en termes d'action sociale.

qui, concessive également, invalide le fait que même si un nombre vague et non-chiffré de personnes peut s'intégrer, la fragilité et le risque permanent (c'est-à-dire qui dure sans intermittence ni changement, qui ne cesse pas¹⁸⁰) de marginalisation les concerne tous à tous moments. Les déficits de ces personnes, déficits qui les empêchent de s'intégrer ou qui constituent toujours un risque d'exclusion, va être perçu comme un handicap car à partir du moment où « l'idée que l'illettrisme est un drame pour la société dont il est un des principaux facteurs d'exclusion, [cela va engendrer] une tragédie pour l'illettré pris dans un processus inévitable de marginalisation. » (Villechaise-Dupont & Zaffran, 2002 : 71)

Qu'il s'agisse du Père Wrésinski ou de l'ANLCI, les constructions syntaxiques à l'œuvre recourent aux procédés concessifs pour amener les destinataires à penser la nécessité absolue des savoirs en lectures -écritures¹⁸¹. Ainsi, les illettrés peuvent avoir de l'expérience, cela ne leur permettra cependant pas de ne pas vivre l'exclusion. Ils peuvent avoir des compétences, ils sont pourtant porteurs de déficits handicapants. Les formulations peuvent être différentes, adaptées au contexte et à l'époque, ce qui est dit se ressemble. Ils ont pu vivre une expérience de la vie plus *précoce, diverse, fondamentale* que des lettrés, *pourtant* « ils ne savent rien ». Ils peuvent avoir acquis de l'expérience, une culture et un capital de compétence, cela ne les empêchera pas d'être marginalisés ou de vivre avec l'idée qu'ils peuvent l'être à tout instant.

Villechaise-Dupont et Zaffran (2001) remarquent que si les définitions sont multiples et l'objet lui-même difficile à objectiver « cette diversité tend à être recouverte par le consensus qui associe l'illettrisme à un handicap majeur et à une très grande souffrance pour les personnes concernées. ». Ils donnent des exemples médiatiques tirés des années 1998-99 ; ainsi l'Express titre en janvier 1998 « L'illettrisme ça se soigne »¹⁸², tandis que l'émission « Le choix d'Inter » diffusée sur France Inter le 14 mars 1999 présente un illettrisme qui marginalise, empêche toute intégration et tout épanouissement individuel : « [...] les estimations qui existent suffisent seules à prendre la mesure du drame [...]. Dans la vie quotidienne, ce handicap ne peut que marginaliser encore plus ceux qui souffrent de ce que notre société considère comme une maladie. Quand on est incapable de remplir une feuille de

¹⁸⁰ Définition donnée par le Larousse

¹⁸¹ La lutte contre l'illettrisme fait d'ailleurs partie des dispositifs appelés « compétences-clés » et en est une composante majeure. Pôle emploi peut orienter des demandeurs d'emploi vers une formation « compétences-clés ». C'est dans ce cadre que les adultes sont accueillis dans l'atelier de « mobilisation par l'acquisition des savoirs de base » de l'ALI.

¹⁸² https://www.lexpress.fr/education/l-illettrisme-ca-se-soigne_497802.html

sécurité sociale, un simple chèque, de lire le journal ou une notice explicative, on est personne [...] ». (Villechaise-Dupont & Zaffran, 2001 : 671)

Plus récemment, en 2015, l'ANLCI mettait en ligne une vidéo de promotion de « 1001 lettres », un programme de formation en ligne, intitulées « L'illettrisme ce handicap qui ne se voit pas »¹⁸³. Ce dispositif de formation propose de « réapprendre ou renforcer la maîtrise des savoirs fondamentaux » que sont « Communiquer par écrit, lire, traiter des données chiffrées, utiliser l'informatique. » Ne pas connaître les savoirs fondamentaux relève donc d'un handicap invisible. Un autre exemple récent, dans un article des Échos (datant de 2016) : le chapeau explique que « Si la politique des entreprises en faveur des handicapés est mieux comprise aujourd'hui notre pays tarde à s'atteler à une autre tâche, la lutte contre un autre mal d'autant plus insidieux qu'il est invisible et souvent inaudible : l'illettrisme. »¹⁸⁴

A ce propos Villechaise-Dupont et Zaffran s'interrogent dans un article de 2002 : « Pourquoi en effet considérer la personne "illettrée" uniquement sous l'angle du manque et jamais sous celui de ses capacités d'action et d'intégration sociales? ». En effet pourquoi reconnaître des expériences et compétences des personnes et cependant (*pourtant ?*) signifier qu'ils ne pourront s'intégrer, qu'ils vivent dans une situation de handicap ? (Villechaise-Dupont et Zaffran, 2002 :72)

Il y aurait une volonté de prioriser un stigmate discréditable en première instance selon la définition qu'en fait Goffman. Selon lui, tout attribut qui ôte à un individu son caractère « normal », qui le fait diverger des attentes sociales, jetant sur lui un discrédit plus ou moins profond, plus ou moins immédiat, va constituer un stigmate. Cela peut amener l'individu stigmatisé à être discrédité, il est supposé que « sa différence est déjà connue ou visible » (Goffman, 1975 [1963] :14) ou discréditable, c'est-à-dire que l'individu pense que « sa différence n'est ni connue ni immédiatement perceptible par les personnes présentes » (Goffman, 1975 [1963] : 14).

L'acharnement discursif à traiter les difficultés rencontrées par des individus au niveau de leurs compétences en lecture-écriture sous le sceau de la notion d'handicap dit quelque chose de la mise à l'écart, d'une opération de marginalisation, d'une partie de la population.

¹⁸³<http://www.anlci.gouv.fr/ANLCI-TV/L-illettrisme-ce-handicap-qui-ne-se-voit-pas-micro-trottoir-realise-par-MediaLearn>

¹⁸⁴http://archives.lesechos.fr/archives/cercle/2016/09/15/cercle_160418.htm#gdFFh1iyAeXGjbxr.99

5.1.3 L'émotion et le flou comme stratégies discursives

Les discours qui ont « inventé » (Lahire, 2005) l'illettrisme, qui ont construit cette notion, ce problème social, ont créé un lien de contiguïté entre le champs du savoir (ou le non-savoir, sous l'égide de la connaissance ou non des systèmes de lecture-écriture) et celui du handicap. Parallèlement aux idéologies véhiculées dans les discours que nous venons d'évoquer, les stratégies discursives, qu'elles aient jouées ou jouent sur le flou de la définition même de l'illettrisme ou de l'étonnement suscité par son ampleur, vont organiser les rapports de pouvoir entre citoyen et sous-citoyen (Lahire, 2005), entre normaux et anormaux (Goffman, 1963).

J'ai évoqué précédemment avec Villechaise-Dupont et Zaffran que l'illettrisme peut constituer un « [o]bjet social difficile à objectiver [et] encourt donc toujours le risque de la multiplicité des définitions et des estimations mises en œuvre. » (Villechaise-Dupont & Zaffran, 2001 : 671). Ce risque encourt, ce « débordement sémantique et interprétatif » (Lahire, 2005) peut être perçu comme une stratégie discursive « laissant en définitive le soin à ceux qui les « utilisent » d'en faire l'usage qu'ils désirent. » (Lahire, 2005 : 88) et à la majorité de la population l'impossibilité de l'expliquer exactement, ni de savoir déterminer qui est illettré et qui ne l'est pas. Ainsi, il existe un panel de nombreuses définitions qualitatives et imprécises de la notion, « [l]'illettrisme peut être dit fonctionnel, linguistique, instrumental, récurrent, de retour, secondaire, technique, culturel, politique, léger, profond, semi-illettrisme, mallettrisme, etc. » (Chartier, 2001 :172). Lahire souligne que ce flou sémantique fait cohabiter « deux logiques différentes, scientifique et politique » (Lahire, 2005 : 89) et renvoie à :

« [...] d'autre choses que de la question censée être traitée, (...) [et donne à voir] [u]ne cartographie mythique du pouvoir, des places symboliques (et non des positions sociales réelles) qu'il convient d'envier pour atteindre sa propre vérité, le bonheur, l'épanouissement personnel, l'autonomie, la vraie citoyenneté (active), le pouvoir sur soi et sur la vie, la maîtrise de soi et de son environnement, la dignité humaine, et même, valeur suprême, l'Humanité... » (Lahire, 2005 : 280-281).

Agencé au flou interprétatif de la notion d'illettrisme, la mise en scène de l'étonnement (Lahire, 2005) est un outil discursif majeur pour évoquer le danger que peut représenter l'ampleur du phénomène de l'illettrisme. Ainsi « le nombre des illettrés « *surprend* par son ampleur dès les premiers recueils d'information » ; « ceux aussi qui rencontrent l'illettrisme dans leur pratique professionnelle ou militante sont *saisis* de son ampleur ». Les taux d'« illettrés » sont parfois qualifiés d'« impressionnants ». » (Lahire, 2005 : 87). Alain

Bentolila (2013), linguiste¹⁸⁵ en « croisade permanente contre l'illettrisme, pour laquelle il a su se faire écouter autant des ministres socialistes que du président de la République » (Chartier, 2001 :172), est un grand activateur de l'urgence politique sur le sujet. En successeur idéologique du Père Wrésinski, il écrit un article dans Libération en 1998 sur l'école et l'insécurité linguistique. Il s'interroge, « Acceptons-nous que, dans notre pays, au seuil du XXI^e siècle, un enfant sur huit soit privé d'un réel pouvoir de parole, de lecture et d'écriture? » et donne comme réponse que « Ces enfants-là seront moins humains que les autres (...) Et que l'on ne vienne pas nous dire que, faute de maîtriser la langue, ils seront peut-être bons en mécanique ou en informatique. Non, ils ne seront bons en rien, parce que sans le pouvoir du verbe il n'est pas de pouvoir sur le monde. »¹⁸⁶. De Wrésinski à Bentolila plusieurs décennies se sont passées, les conjonctures historiques ont évolué, pourtant les formulations restent les mêmes.

Articulé à cette alerte adressée aux citoyens républicains français, l'usage du lexique ayant attiré au combat va offrir « au locuteur la possibilité de présenter le réel d'un certain point de vue, par différence avec d'autres points de vue possibles. » (Krieg-Planque, 2017 : 90). L'illettrisme est un bien un présenté comme « problème-ennemi à « combattre » constituant un « défi adressé à la démocratie », défi qui aurait « une dimension *redoutable* » dans la mesure où c'est le cœur du dispositif démocratique qui est attaqué. Le discours utilise d'ailleurs souvent le registre métaphorique de la guerre : on parle de « lutte » et de « combat » comme si l'on avait affaire à une maladie ou à un ennemi. On qualifie aussi le phénomène de « désastre » et l'on parle des « illettrés » comme de « victimes ». » (Lahire, 2005 : 87). Les organes institutionnelles et associatives qui s'emparent de la cause de l'illettrisme y apposent systématiquement le terme de lutte. L'illettrisme seul existe peu, la lutte contre l'illettrisme¹⁸⁷ est devenu l'idiome majeur. Après avoir alerté sur le danger (contre la république, contre la démocratie), il va falloir le combattre (afin d'aider les illettrés à accéder au stade de citoyen).

Les éléments nécessaires à la construction d'un stigmat, selon la définition qu'en donne Goffman, sont donc à l'œuvre :

¹⁸⁵ Auteur de trois rapports au ministre de l'éducation entre 2006 et 2008 et un rapport pour le Premier ministre sur l'illettrisme en France en 2013.

¹⁸⁶ Libération du 5-10-1998

¹⁸⁷ L'ANLCI (Agence de Lutte Contre l'Illettrisme) porte le mot de lutte dans son titre même (<http://www.anlci.gouv.fr/>). Le site du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse parle de Lutte et de prévention contre l'illettrisme à l'école (<https://www.education.gouv.fr/cid74737/la-prevention-et-la-lutte-contre-l-illettrisme-a-l-ecole.html> ou <http://eduscol.education.fr/cid52346/agir-contre-illettrisme.html>).

« [...] un individu qui aurait pu aisément se faire admettre dans le cercle des rapports sociaux ordinaires possède une caractéristique telle qu'elle peut s'imposer à l'attention de ceux d'entre nous qui le rencontrent et nous détourner de lui, détruisant ainsi les droits qu'il a vis-à-vis de nous du fait de ses attributs. Il possède un stigmate, une différence fâcheuse d'avec ce à quoi nous nous attendions. Quant à nous, ceux qui ne divergent pas négativement de ces attentes particulières, je nous appellerai les *normaux*. (...) Il va de soi que, par définition, nous pensons qu'une personne ayant un stigmate n'est pas tout à fait humaine. Partant de ce postulat, nous pratiquons toutes sortes de discrimination, par lesquelles nous réduisons efficacement, même si c'est souvent inconsciemment, les chances de cette personne. Afin d'expliquer son infériorité et de justifier qu'elle représente un danger, nous bâtissons une théorie, une idéologie du stigmate (...) » (Goffman, 1975 :15)

L'idéologie du stigmate peut se construire sur plusieurs caractéristiques ou attributs et va produire des effets en différents lieux et places. Le traitement de l'illettrisme tel que je l'ai développé à partir de différents travaux de recherche sur la question est, à mon sens, primordial pour situer la position des Voyageurs dans les politiques publiques et dans l'institution scolaire¹⁸⁸. La lutte contre l'illettrisme et/ou la prévention de l'illettrisme participent à la construction de la définition de l'échec scolaire spécifique à cette population. Le lien quasi permanent entre illettrisme et Gens du voyage va constituer un levier majeur dans la qualification et la stigmatisation de cette population, tout en évitant de l'ethnicher clairement dans les discours.

5.2 Illettrisme et Voyageur, double ou même stigmate ?

5.2.1 La lutte contre l'illettrisme chez les Gens du voyage à Grandpant

5.2.1.1. De nombreuses associations

Quand je suis arrivée sur mon terrain, le lien entre le handicap et les Gens du voyage était bien installé dans les politiques publiques de l'agglomération de Grandpant, ces deux « publics » étaient en effet rassemblés dans une même direction. Ce « couplage » se retrouve dans plusieurs institutions. Il y a donc un rassemblement de différents stigmates (Goffman, 1975). Car s'il y a un service Gens du voyage c'est donc bien qu'il y a une population identifiée comme un « public vraiment très spécifique »¹⁸⁹, nécessitant un accompagnement (par des financements, des salariés) particulier, une population qui aurait selon le point de vue des politiques publiques une « déficience [qui] appelle la protection » (Memmi, 1985 : 101).

¹⁸⁸ On peut faire un parallèle avec ce que dit Cécile Canut des caractéristiques naturalisées des Ciganin bulgares (elle choisit de reprendre le terme par lequel les concernés se désignent eux-mêmes) par les non-Ciganin bulgares : « These include the indexical values of poverty, illiteracy (or unculturedness), insubordination, theft, cheating, lying, laziness, savagery, deviance, and uncontrolled reproduction, [...] » (Canut et al. 2016 ; Canut, 2018) » (Canut, 2019 : 401).

¹⁸⁹ Propos de Sybille B. dans l'entretien réalisé en mars 2015

L'illettrisme chez les Voyageurs est une fragilité ou une déficience *identifiée* par les politiques publiques, les financements pour la lutte contre l'illettrisme en deviennent alors une modalité de protection.

Ainsi de nombreuses associations pour les Gens du voyage, financées par divers organismes gouvernementaux (État, Région, Département, Métropole, Ville, ...), présentent la lutte contre l'illettrisme comme étant une action de leur activité d'accompagnement. À ce propos, Anne-Marie Chartier relevait dans *L'invention de l'illettrisme* de Lahire que « (...) nombre d'actions auprès des « publics en difficulté » peuvent se revendiquer de la lutte contre l'illettrisme et demander des crédits en conséquence » (Chartier, 2001 :172). Alors, « [l]e flou sémantique [de la notion d'illettrisme] n'est donc pas un « défaut » ou le signe d'un dysfonctionnement social, mais la condition même de la rentabilité et de l'utilité sociale de la notion » (Lahire, 2005 :123).¹⁹⁰

L'association ALI, pour laquelle j'ai travaillé, recevait des subventions dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme et la nécessité m'en paraissait pas pertinente à l'époque¹⁹¹. En effet comment faire sans la maîtrise de l'écriture dans la société dans laquelle nous vivons ? Engagée, militante pour une égalité perçue pensée comme républicaine, je n'avais à ce moment-là pas les outils de la réflexivité critique. Je voyais juste qu'il y avait très peu de résultat par rapport aux attendus. Puis, le « booster » ou « déferlement discursif » (Lahire, 2005 : 81-82) sur l'illettrisme a commencé à me questionner sur la légitimité de ces « actions subventionnées » et, par voie de conséquence, sur mes propres activités professionnelles quotidiennes et sur les effets que cela pouvait avoir sur ma pratique et sur les personnes avec lesquelles je travaillais (adultes et enfants).

Dans les cours de lutte contre l'illettrisme pour les adultes¹⁹², il y avait beaucoup d'absence. Ces derniers venaient à l'atelier de mobilisation des savoirs de base dans le cadre de leur contrat RMI puis RSA¹⁹³, et devaient justifier de 40 heures sur 2 ans, d'apprentissage

¹⁹⁰ Aujourd'hui les fonds publics s'amenuisent et ne sont plus les seuls donateurs, de nombreuses associations demandent des aides à des financeurs privés, des mécènes.

¹⁹¹ Une autre association qui travaille pour les Gens du voyage et qui est également implantée sur l'agglomération de Grandpant, s'est emparée de la thématique de la lutte contre l'illettrisme depuis quelques années et y fait référence dans la présentation de son projet associatif : « favoriser la scolarisation et lutter contre l'illettrisme : « Le Lien (nom fictif de l'association) maintient ses efforts en vue de l'accès aux écoles. ». Il y a donc deux associations mobilisées et financées pour des actions en lien avec la lutte contre l'illettrisme sur le département.

¹⁹² Au sein de l'atelier de mobilisation des savoirs de bases

¹⁹³ Les allocataires du RSA doivent signer un contrat d'insertion pour bénéficier d'actions d'insertion sociale et professionnelle et continuer à recevoir l'indemnité du RSA. L'atelier des savoirs de base proposé par l'Ali fait partie de ces actions d'insertion sociale et professionnelles proposées aux allocataires.

en lecture et écriture. L'objectif était de ne pas « rompre » les contrats ce qui auraient amené les apprenants/ usagers à ne pas pouvoir garder les aides d'état. Pourtant, d'une part - et pour la grande majorité - ils ne venaient pas régulièrement (les raisons données étaient souvent en lien avec leur activité professionnelle ou le voyage) et d'autre part, les quarante heures prévues par le contrat ne permettaient pas de pallier leurs difficultés dans ce domaine. Ainsi, alors que l'association recevait des subventions en lien avec cette activité, les conditions imparties (nombre d'heures, irrégularité des séances, ...) pouvaient très difficilement donner aux apprenants la maîtrise de la lecture¹⁹⁴ !

5.2.1.2. Quelques mises en mots du rapport entre illettrisme et Gens du voyage

J'ai, à cette période-là, recherché des outils, des écrits sur l'illettrisme en général et trouvé de nombreuses ressources numériques sur l'illettrisme des Gens du voyage. J'ai également participé à plusieurs formations ou réunions en lien avec ce sujet. L'illettrisme est une dominante des discours sur les Voyageurs et leurs difficultés à « s'intégrer ». À titre d'exemple, l'ANLCI propose un dossier particulier sur l'accompagnement des Gens du voyage (Accompagnement des Gens du voyage adultes vers l'écrit), et le présente comme suit :

« La mise en œuvre d'actions d'apprentissage de la langue écrite pour des Voyageurs nécessite, encore aujourd'hui, la prise en compte de besoins particuliers¹⁹⁵ liés aux modes de vie et au rapport à l'écrit. (...) [D]es actions ont été retenues par l'Atelier régional du Forum permanent des pratiques de l'ANLCI en Auvergne pour leur exemplarité. Elles tiennent effectivement compte des modes de vie et des traits culturels particuliers, propres à tel ou tel groupe familial. »¹⁹⁶.

De même, le réseau IDEAL, plateforme de formation à distance utilisée par des associations mais également par des collectivités territoriales, propose depuis longtemps une formation intitulée

« Comment lutter contre l'illettrisme chez les Gens du voyage ? », deux objectifs à cette formation : « Comprendre pourquoi l'illettrisme est si prégnant chez les Voyageurs » et « connaître les initiatives mises en place pour y pallier »¹⁹⁷.

Encadré 5. Extrait du site réseau IDEAL Connaissances

¹⁹⁴ J'ai observé cependant que les apprenants qui souhaitaient devenir pasteur et qui devaient pour ce faire savoir lire la bible étaient plus assidus et parvenaient à acquérir des connaissances en lecture/ écriture.

¹⁹⁵ On retrouve ici le syntagme « à besoins particuliers » que j'ai étudié dans le cadre du chapitre 6 sur l'école et qui désigne des publics qui « ont plus de mal à apprendre » que d'autres et dont les Gens du voyage font partie.

¹⁹⁶ Source : www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/Accompagnement-des-gens-du-voyage-adultes-vers-l-ecrit

¹⁹⁷ <https://www.idealconnaissances.com/formation/comment-lutter-contre-lillettrisme-chez-les-gens-du-voyage->

Ici, l'emploi des articles indéfinis (« le »/ « les ») construit une catégorie discursive (« Gens du voyage »/ « Voyageurs ») et associe la lutte contre l'illettrisme à cette même catégorie. L'adverbe « si » associé à l'adjectif « prégnant » amplifie le problème posé de l'illettrisme « chez les Voyageurs ». L'usage de la préposition « chez » accentue le sentiment de communauté quasi-familiale des Voyageurs (on utilise le groupe prépositionnel chez suivi d'un pluriel pour désigner une petite communauté, que ce soit à l'échelle d'un couple ou d'une famille). Dans la dernière proposition (« connaître les initiatives mises en place pour y pallier »), l'infinitif « pallier » va induire qu'il y a un danger ou une manière de faire qui représente un problème et auxquels il faut apporter une solution. Le réseau Idéal se propose ici d'accompagner des professionnels intervenants auprès des Voyageurs à mieux aider ces derniers à sortir de leurs situations d'illettrés.

Des discours associatifs vont même jusqu'à entretenir un lien très fort entre tsiganes, Gens du voyage et illettrisme, ». Ainsi un Groupement d'Intérêt Public (GIP) d'Ille et Vilaine, dédié à l'accompagnement des Gens du voyage, présente, dans l'un de ces documents, la notion d'illettrisme comme suit :

« L'illettrisme est très lié à la question tsigane, bien que les tsiganes et Gens du voyage ne soient pas les seuls à avoir des résistances face à l'écrit (selon l'INSEE, l'illettrisme concerne 9% des enfants qui ont été scolarisés en France). »¹⁹⁸

Encadré 6. Extrait tiré des Échos d'AGV du 1^{er} Février 2014

En utilisant l'adverbe *très* (pour *très lié*), le lien entre les deux, tsiganes et illettrisme, est intensifié et peut apparaître comme étant indéfectible. La conjonction *bien que*, qui aurait ici le rôle de concéder que les tsiganes et les Gens du voyage ne sont pas les seuls illettrés au niveau national, ne remet pas en cause la première proposition qui garde une valeur assertive (*L'illettrisme est très lié à la question tsigane*), il est utilisé ici de « façon stratégique pour minimiser ou rejeter, par anticipation, la portée d'un contre-argument potentiel » (Vincent, Heisler, 1999 : 15). Ici, la concession, en anticipant un contre-argumentaire du (des) destinataire(s), renforce la valeur assertive de la première proposition (cela dit « il y a d'autres personnes concernées par l'illettrisme mais l'illettrisme et question tsigane sont inextricablement liés alors que ce n'est pas forcément le cas pour les autres »). Dans la deuxième partie de l'énoncé, l'usage du terme de *résistance* (*[ils ne sont pas] les seuls à avoir des résistances face à l'écrit*) questionne. En effet cela induit l'idée que les difficultés rencontrées par les « illettrés » sont dues à la part active des concernés à ne pas s'emparer des

¹⁹⁸ www.agv35.fr/wp-content/uploads/2014/02/Echos-1.pdf

outils de lecture-écriture. Si une résistance peut s'expliquer par le phénomène de retournement du stigmaté¹⁹⁹, pour certains lecteurs, l'amalgame ou le jeu de contiguïté énonciative entre tsiganes et illettrés, ainsi que l'affirmation de leur responsabilité concernant leur lacunes (et de manière plus générale la résistance d'individus face à l'écrit), créer un raccourci discursif qui figera une représentation négative dans les imaginaires linguistiques²⁰⁰.

Jean-Luc Poueyto, auquel le reste du texte des Échos se réfère, invite à repenser « le rapport distancié que les Manouches entretiennent avec l'écrit » mais il formule les choses autrement. Pour lui « [i]l ne s'agirait au fond pas d'illettrisme, mais d'un choix volontaire, assumé, sur lequel est bâti leur propre sentiment de reconnaissance communautaire. » (Cozzolino, 2015 : 254). Ce qui s'énonce autrement pour Mélanie, une enseignante de SEGPA rencontrée dans le cadre de ma thèse. Concernant les rapports écriture/ lecture, elle me disait en février 2016 :

Extrait Ent Mel (Écrire)

35M	même s'ils se contentent de :::: (.) quoi que c'est même pas vrai (.) ce que je dis fut un temps où ils se contentaient de savoir déchiffrer (.) mais maintenant ils ont quand même un très bon niveau de lecture fin bon voilà quoi ils s'intéressent à l'écrit ils savent (.) ils :: ils:: ils savent envoyer des sms (.) ils savent faire la distinction entre le langage sms et le langage euhhh ::: écrit qu'on demande en classe (.) fin bon euh ::: le téléphone portable (.) pour eux ont été quand même un grand :: une grande pas en avant/
36rl	ouais ça a mis un besoin sur la table
37M	voilà il faut savoir ECRrire
38rl	= écrire
39M	il suffit pas de parler simplement au téléphone xxxx lire et écrire (.) c'est important
40rl	donc il y a moins de passage de l'enfant à l'adulte de la même manière en fait qu'on disait xxx

¹⁹⁹ Selon Goffman, il est difficile pour le porteur du stigmaté de se dérober à l'ambivalence de leur situation. Il intériorise les normes dominantes au même titre que les autres membres de la société, « L'individu stigmatisé tend à avoir les mêmes idées que nous sur l'identité. C'est là un fait capital » (Goffman, 1963 :17). Dans le même temps, sa différence lui est rappelée dans de nombreuses situations d'interactions, « L'individu stigmatisé se définit comme n'étant en rien différent d'un quelconque être humain, alors même qu'il se conçoit (et que les autres le définissent) comme quelqu'un à part » (Goffman, 1963 :130). Le stigmatisé peut alors adopter plusieurs types de réactions pour « corriger son stigmaté ». Redéfinir sa différence en affirmant sa particularité en utilisant un comportement de résistance peut faire partie de cette réaction de « correction du stigmaté ».

²⁰⁰ À travers son modèle d'imaginaire linguistique, A.-M. Houdebine « a développé une analyse de contenu portant surtout sur le lexique, la morphologie ou la phonétique/phonologie, phénomènes révélateurs d'images, de perceptions, d'évaluations, de sentiments, et donc de catégorisations des locuteurs. » (Canut Cécile, Danos Felix, Him-Aquilli Manon, Panis Caroline, 2018 : 352)

Pour revenir à l'idée énoncée précédemment par Poueyto sur le choix volontaire on pourrait avancer que sont *résistants* les membres d'une communauté qui vont, dans l'énoncé des Échos, être désignés par *la question tsigane*. Outre le fait que cela participe d'« une fabrique des catégorisations » (Blum Le Coat, Catarino & Quiminal, 2004), « [i]l est important de concevoir que les catégories servant à désigner les “Tsiganes” confèrent une grande élasticité à ce que l'on cherche à nommer. » (Belqasmi, 2014 : 49). De plus, l'expression « question tsigane » fait écho à la « question rom » traitée, entre autres²⁰¹, dans un colloque intitulé *Tsiganes, Nomades : un malentendu européen*²⁰², dont l'objectif était de « réfléchir aux tenants et aboutissants de ce qui s'est institué sous la formule de “question rom”. Laquelle, sur fond de racisme galopant de part et d'autre d'une Europe en crise profonde, avait déjà le tour alarmant qu'elle présente aujourd'hui. [...]. Il s'agissait donc d'analyser [dans le cadre de ce colloque] le malentendu qui présidait à cette transposition acquise, et de discuter cette « question » dans les termes politiques où elle se présentait, mais en la remplaçant dans une histoire plus large, politique et culturelle à la fois. » (Coquio ; Poueyto, 2014 : 8).

5.2.1.3. La stratégie argumentative dans les discours

Par ces quelques exemples, j'ai voulu montrer l'intrication discursive des termes d'illettrisme et de Tsiganes ou Voyageurs, qui sont souvent employés pour désigner un même groupe de personne, donc de manière très *élastique*. On retrouve des similarités dans les stratégies argumentatives des différents documents présentés (cf. extraits encadrés). En effet, l'organisation du discours est faite de telle manière que l'usage de la généralisation avec les articles indéfinis qui homogénéisent une population (*l'enfant du Quart-monde, les Gens du voyage, les Voyageurs, la question tsigane*), sont souvent agencés à une proposition qui utilise un adverbe d'intensification (*aussi, très, si, ...*). Celle-ci est elle-même suivie d'une concessive (*pourtant, bien que, ..*) qui va soutenir rhétoriquement l'argumentaire de l'énonciateur (soit lui permettre de renforcer ou alors d'annuler la première proposition à laquelle la concessive est postposée). Dans les différents exemples nous avons également pu

²⁰¹ Voir également la revue Lignes n°34 (2011/1) et n°35 (2011/2), Éditions Lignes.

²⁰² Le colloque s'est déroulé sur quatre jours d'octobre 2011 à Paris, puis sur deux jours à Pau en novembre de la même année. Les actes ont fait l'objet d'une publication (Coquio & Poueyto, 2014)

observer l'usage de marqueurs lexicaux à valeur d'intensification ou de danger : *résistant*, *prégnant* etc..

Considérant que « [p]arler est une forme d'*action* sur autrui et pas seulement (...) une représentation du monde », je suivrai la problématique « des « actes de langages » [Austin, 1970 [1962], Searle : 1979] (...) [qui] a montré que toute énonciation constitue un acte (promettre, suggérer, affirmer, interroger...) qui vise à modifier une situation ». Et cela même dans une situation de discours écrit, « où le destinataire n'est même pas présent. (...) » (Maingueneau, 2016 : 47). Pour suivre l'auteur, il y a une *interactivité* fondamentale du discours : « [t]oute énonciation, même produite sans la présence d'un destinataire, est en fait prise dans une *interactivité* constitutive (on parle aussi de *dialogisme*), elle est un échange, explicite ou implicite, avec d'autres énonciateurs, virtuels ou réels, elle suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation à laquelle s'adresse l'énonciateur et par rapport à laquelle il construit son propre discours » (Maingueneau, 2016 : 48).

Que les discours énoncés l'aient été dans la perspective de convaincre ou non ; qu'ils aient été écrits dans une visée ou une dimension argumentative, je rejoindrai Ruth Amossy sur l'idée que :

« De la conversation courante aux textes littéraires, nombreux sont les discours qui n'ont pas de visée argumentative, dans le sens où ils ne véhiculent aucune intention de persuader et n'entendent pas rallier l'allocutaire à une position clairement définie par des stratégies programmées. Cependant, la parole qui n'ambitionne pas de convaincre n'en cherche pas moins à exercer une influence en orientant des façons de voir et de penser. Déjà Benveniste définissait le discours comme « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière » (Benveniste 1974 : 241-2). (...) (Amossy, 2008 : 1)

Elle précise par la suite sa vision de la dimension argumentative dans le discours. Ainsi, tout *discours en situation* cherche à donner à l'autre sa vision des choses, et va donc agir sur lui. L'interlocuteur n'a pas besoin d'être présent, car dans une perspective dialogique, l'argumentation est déjà, *a priori*, dans le discours :

« [...] toute énonciation, même sous forme écrite figée, est une réponse à quelque chose et est construite comme telle. Elle n'est qu'un maillon de la chaîne des actes de parole. Toute inscription prolonge celles qui l'ont précédée, engage une polémique avec elles, s'attend à des réactions actives de compréhension, anticipe sur celles-ci, etc. » (Bakhtine, 1977 : 105).

Les actes de ces discours qu'ils soient écrits ou oraux, participent donc à changer, modifier, construire une situation. Plus précisément, ils sont pris dans un continuum d'actes de parole. Si la dimension d'argumentation est toujours déjà là dans le discours, elle va alors être dans le mouvement permanent de son énonciation, et va prolonger, attendre des réactions ou les anticiper. Dans ce que nous avons vu, que les énoncés aient été écrits dans une visée ou

une dimension argumentative, la répétition d'énoncés écrits (par diverses instances énonciatives) mêlant étroitement illettrisme et Voyageurs, est en dialogue avec un interlocuteur et va agir sur lui en lui proposant une représentation particulière. De plus, ces processus énonciatifs participent à la création, dans ce qui nous intéresse ici, d'une problématique de politiques publiques. En effet, toutes ces formulations, ces rapprochements entre des notions, vont nourrir et construire l'élaboration d'un seul et même stigmat, formé sur deux stigmates distincts. Ce qui va, comme tout stigmat et selon la définition qu'en donne Goffman, marquer une différence d'avec *les normaux* qui, dans ce cas, seraient non-Voyageurs lettrés²⁰³.

De plus, l'illettrisme pensé et utilisé dans les discours comme un handicap - au sens des difficultés rencontrées à l'écrit par une partie de la population - va être appréhendé comme une atteinte à l'« autonomie individuelle » et, du même coup, comme un obstacle à l'« insertion sociale »²⁰⁴. La dimension de l'aide à apporter aux Voyageurs est très présente pour *lutter* contre l'illettrisme de ces derniers. Les associations doivent les accompagner afin de les aider à trouver un travail, ce qui leur permettra de s'insérer ou de faire leur travail d'indépendant dans les règles²⁰⁵. Cette volonté d'aider, de « protéger » les Gens du voyage va s'appuyer, d'une part, sur l'idéologie du lettré comme étalon et, d'autre part, sur les références à la tradition orale comme socle de cette « communauté ».

²⁰³ En effet, les effets de rhétorique empruntant un raisonnement logique dans les discours sur l'illettrisme des Voyageurs participent à la mise en frontière entre les Gens du voyage et ceux qui ne le sont pas.

²⁰⁴ Aujourd'hui, l'ALI, qui a toujours dans ses missions la lutte contre l'illettrisme, va associer ce travail à la thématique de l'accès au droit et plus particulièrement de l'insertion professionnelle considérant qu'il est handicapant de ne pas savoir lire pour intégrer le monde du travail.

²⁰⁵ « Le préambule du schéma départemental d'accueil et d'habitat des Gens du voyage (SDAHGV) 2010-2016 de Loire-Atlantique va dans ce sens en énonçant qu'« une autre priorité de ce plan d'actions portera sur l'insertion des jeunes, à travers la scolarisation et l'insertion professionnelle » (SDAHGV de Loire Atlantique 2010-2016 : 4). Cette perspective en direction des jeunes Voyageurs est relativement récente parce qu'elle apparaît seulement en 2002 dans le second schéma départemental. C'est à travers le constat d'absence des jeunes Voyageurs des dispositifs d'insertion que ce schéma 2010-2016 développe, dans une fiche-action, un objectif spécifique qui a pour projet de « mobiliser les acteurs afin de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes ». Celui-ci s'appuie sur le fait que « le niveau de scolarisation et d'accès à la qualification professionnelle chez les jeunes Voyageurs est faible » et [qu'] « ils accèdent difficilement aux actions de droit commun proposées par les Missions locales, en raison, en particulier, d'une méconnaissance de ce public par les conseillers en insertion professionnelle, des représentations liées au mode de vie » (SDAHGV de Loire- Atlantique 2010-2016 : 96). La finalité étant d'« inscrire les jeunes issus de la communauté des Gens du voyage dans une démarche d'insertion professionnelle salariée » (Ibid). Un des objectifs est d'« identifier plus finement en quoi la spécificité de ce public est un frein dans l'accession à ces dispositifs » et d'« identifier les besoins et attentes de ce public vis-à-vis de leur insertion professionnelle » (Ibid). Bien qu'il soit prévu dans cette action de répertorier l'ensemble des actions déjà présentes en matière de formation, il est envisagé en conclusion : « si besoin, construire une action adaptée à ce public » (Ibid). » (Guérin & Latimier, 2019 : 214).

5.2.2 Tradition orale et *story tellers*

Dans le discours des associations et des services publics qui financent les actions sociales auprès des Gens du voyage, l'illettrisme est un terme partagé pour définir le problème que cette population « à tradition orale » (Reyniers, 2003, Williams, 1993 ?) va rencontrer pour s'insérer au mieux dans la société majoritaire. Comme nous venons de le voir, l'illettrisme renvoie dans les imaginaires et représentations à « l'ignorance » et la « pauvreté » des personnes concernées. Si l'illettrisme de Gens du voyage va pouvoir se justifier par les discours sur l'illettrisme en général qui perçoivent l'illettré comme « un problème social », comme un individu extérieur à la société, dont « [l]es pratiques, [l]a personnalité, [l]es valeurs deven[nient] les indices d'une position envisagée *a priori* comme une situation d'exclusion. » (Villechaise-Dupont & Zaffran, 2002 : 72), cela ne va pas être le seul argumentaire invoqué. En effet, les discours sur la culture orale des Gens du voyage ou tsiganes, vont également contribuer à soutenir cet illettrisme presque « inné », constitutif d'une culture communautaire. J'ai présenté dans le chapitre 1 le recours fréquent à la culture orale des Gens du voyage (que ce soit dans des textes scientifiques ou de nombreuses formations) comme marqueur d'une catégorie de la population. Je souhaite ici amener des éléments de précisions quant à la prise en charge des Enfants du voyage dans l'école et montrer comment l'utilisation de la tradition orale les concernant va structurer les discours sur l'illettrisme et la prévention de l'illettrisme.

Outre le contenu des propos sur l'oralité des Voyageurs, il me semble important de relever les contextes d'énonciation de ce qui en est dit. En effet, mon attention sera plus portée sur « les liens que sur les "textes" », étant donné que les extraits présentés sont importants « parce que quelque chose se passe là-dedans qui constitue [...] un maillon du déroulement de l'histoire [racontée] » (Heller, 2002 : 31). En effet, pour interpréter « le sens donné à des pratiques sociales (en ce sens qu'elles transforment le monde) [je retiendrai] la question de Monica Heller ("Que font les gens quand ils parlent ?") » (Canut & al : 2018 : 28)

Je prendrai deux exemples de discours produits pour les agents de l'Éducation Nationale en lien avec les EFIV. Ainsi, quand Alain Reyniers, anthropologue et directeur de la revue *Études tsiganes*, parle de la culture orale des tsiganes dans le cadre d'un cycle de conférence organisé par le CASNAV-CAREP²⁰⁶ de l'Académie de Nancy- Metz en 2003, son discours s'adresse au corps enseignants, et plus précisément, on peut le supposer, à des

²⁰⁶ CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus des familles itinérantes et de Voyageurs/ CAREP : Centre Académique de Ressources pour l'Éducation Prioritaire

enseignants qui accueillent et/ou travaillent avec des Enfants du voyage. Souvent, sur l'académie où se déroule mon terrain, les enseignants qui accueillent des Enfants du voyage, émettent le souhait de comprendre, connaître la culture des Voyageurs ou des Tsiganes afin de pouvoir les aider. La mise en discours de l'oralité (vs écrit) comme trait culturel aura donc un effet sur les récepteurs.

« J'ai évoqué, tout à l'heure, le fait que la société tsigane était une société de culture orale. Une société de culture orale, ce n'est pas la même chose qu'une société de culture écrite, comme la nôtre. On a évoqué l'apparition de l'écriture comme étant un fait de civilisation tout à fait fondamental. Et d'une certaine manière, c'est vrai. (...) Donc, maintenant, il faut faire un pas vers l'oralité. Ca n'est pas simple car tous les travaux sur l'oralité ont été faits auprès des Indiens, des populations africaines ou asiatiques, ... et pas auprès des Tsiganes. Les Tsiganes, c'est maintenant qu'on s'y intéresse. Il y a des choses intéressantes qui montrent ce qu'est un rapport à l'oralité. Chez les Tsiganes, c'est très clair. Quand ils s'expriment, quand ils racontent des histoires, ces histoires sont bien sûr des histoires où l'on trouve des éléments légendaires, où l'imaginaire occupe une place importante. Mais il y a aussi des choses tout à fait curieuses. D'abord, celui qui raconte n'est pas un enregistreur mais un être humain qui fait passer dans ce qu'il raconte des éléments de son existence, de son identité. Il parle à des gens qui ont une identité proche de la sienne parce que ce sont des membres de sa famille. Il évoque, autrement dit, l'identité collective. On n'est pas dans un rapport analytique aux choses, mais dans un rapport globalisant, dans lequel l'enfant tsigane vit depuis qu'il est tout petit. Dans ce qu'il dit, il dit des choses qui sont essentielles pour tous les Tsiganes, qu'ils soient en situation de précarité ou plutôt cossus. Il y a des éléments qui portent sur leur société, qui confortent leur vision des choses et il y a des éléments qui portent sur les gadjé. Les éléments qui portent sur les gadjé, très fréquemment, que ce soit chez les Manouches, les Yénishes, les Roms, sont des éléments qui les tournent en dérision. Ca ne veut pas dire qu'on déconsidère les gadjé. La dérision signifie qu'on prend de la distance par rapport à eux, à leur société, etc. C'est important la prise de distance, parce que c'est ce qui donne la rationalité à l'écriture. Mais ça n'est pas le même type de prise de distance que dans l'oralité. Or, cette prise de distance orale se situe dans un monde où l'écriture est totalement absente. Ils ont tous la télévision, ils ont donc un rapport à notre monde, ils savent ce qui se passe. Mais leur seul rapport à l'écrit, c'est le rapport aux factures à payer, aux réclamations, aux contraventions, aux déclarations... » (Reyniers, 2003 : 16)

Le deuxième extrait est tiré d'un texte intitulé *Les obstacles culturels aux apprentissages de la lecture à l'école*²⁰⁷, qui se trouve sur le site de l'Académie de Nantes, dans la section Vie pédagogique, Enfants du voyage. Ce texte, écrit par Jean-Marc Large(2011), Coordonnateur scolarisation des Enfants du voyage dans le département de la Vendée, est une ressource en ligne pour le personnel de l'Éducation nationale.

« Les enfants du voyage sont dans la sphère de l'oralité et non celle de l'écrit (...) ce qui sous-entend une représentation de l'écrit tout à fait particulière. Pour ces enfants, l'écrit est mouvant. Il n'y a pas permanence de l'écriture. La tradition culturelle orale s'attache avant tout au sens des histoires et à la dramaturgie, avec un déroulé qui admet des modifications,

²⁰⁷<https://www.dsden85.ac-nantes.fr/vie-pedagogique/scolarisation-des-enfants-du-voyage/les-obstacles-culturels-aux-apprentissages-de-la-lecture-a-l-ecole-601531.kjsp>

des commentaires, un récit bougeant, ondulant, s'enrichissant ou s'appauvrissant à mesure des moments de contes. Il ne se développe pas forcément dans une linéarité historique. Les notions de début, milieu, fin ne sont pas toujours exprimées et, quand elles sont exprimées, ce n'est pas toujours dans une temporalité logique. Ainsi, le récit est donc changeant, modulable. Il s'agrémente volontiers de détails qui l'enrichissent. Il a avant tout une valeur morale. A l'opposé, la permanence de l'écrit qui fige le récit, le rend définitif : il a une valeur de vérité. [...] »²⁰⁸

Dans ces deux extraits, l'oralité est associée à l'image de celui qui raconte et transmet des histoires (« Quand ils s'expriment, quand ils racontent des histoires [...] »/ La tradition culturelle orale s'attache avant tout au sens des histoires et à la dramaturgie [...] »). En s'appuyant sur une définition réductrice de la tradition orale (le conteur, un récit bougeant, ondulant, s'enrichissant ou s'appauvrissant à mesure des moments de contes). En y associant des termes tels que « éléments légendaires », « l'imaginaire » (Reyniers, 2003), ou encore « contes » (Large), les deux énonciateurs orientent l'analyse qu'ils feront des tsiganes ou Enfants du voyage. Ils proposent ainsi une image ancestrale des populations dont ils parlent, au risque (volontaire ?) de fixer une représentation passéiste et réductrice, proche d'« un exotisme de bazar » (Calvet, 1997 :117) des Tsiganes ou Gens du voyage, dans l'inconscient collectif. L'imagerie théâtrale (le terme direct de « dramaturgie » utilisé par l'un, ou la description des éléments de l'histoire racontée qui portent sur « leur » société pour l'autre) utilisée pour décrire les scènes d'oralité, s'adjoint au vocabulaire passéiste et va activer un imaginaire lié à celui « des sociétés perdues au fond de la jungle ou sur les sommets de montagnes inaccessibles, ayant des coutumes bizarres, des vêtements bigarrés, un artisanat plutôt qu'un art... » (*Ibid*) chez les destinataires. En effet, si la tradition ou culture orale avait été présentée comme étant une « culture dont les ressources et les formes d'expression sont essentiellement orales (et dont les manifestations graphiques, par suite, ne relèvent pas d'un dispositif de notation systématique du langage). » (Terrail, 2011 :2), les effets du discours n'auraient pas été les mêmes. Cette manière de présenter, d'expliquer la tradition orale permet ici de séparer la société tsigane (une société de culture orale) et notre société (une société de culture écrite) et va appuyer une relation entre oralité et proximité identitaire, proximité qui va amener un élargissement à grande échelle de la conception de la famille (Il parle à des gens qui ont une identité proche de la sienne parce que ce sont des membres de sa famille). Les tsiganes partagent donc « une identité collective », qui perdurera car « l'enfant tsigane vit dedans depuis qu'il est petit ».

²⁰⁸ Je reviendrai sur la suite de ce texte et sur les analyses que fait l'auteur sur l'opposition cultures de l'orale et cultures de l'écrit dans le chapitre suivant.

J'ai, dans ces deux textes, seulement retenu quelques éléments qui m'ont semblé faire apparaître aux mieux les implications sur les destinataires (corps enseignant) des choix énonciatifs faits par les auteurs pour parler de la culture/tradition orale chez les tsiganes/Voyageurs. Les discours sur l'oralité des Gens du voyage, qu'ils soient énoncés dans un cadre de formation en face à face ou dans des articles de formateurs sur une plateforme dédiée aux personnels de l'Éducation nationale, vont faire circuler la représentation d'une population éloignée de l'écrit. En invoquant et forçant le trait sur les qualités de conteurs des tsiganes, le discours va induire les déficiences de cette population dans le domaine de l'écrit et va renforcer l'idée qu'il faut aider ces illettrés, et cela dès le plus jeune âge. Il va alors être question, dans les dispositifs spécifiques et dans les soutiens associatifs, de prévenir l'illettrisme de ces enfants qui vivent, selon ce qui en est dit, hors des normes scolaires.

5.3 La prévention de l'illettrisme et les activités langagières

Dans une société qui pose plus intensément depuis les années soixante des critères plus exigeants en lecture-écriture, les illettrés et les élèves en « échec scolaire » vont devenir un problème social important qui va être pris en charge par les politiques sociales et les politiques éducatives. Comme nous l'avons vu, le fait de mettre en avant la culture orale de Gens du voyage, va accentuer l'idée qu'un fossé se creuse (et s'est creusé) entre cette population et les nouvelles attentes du cadre scolaire et des compétences lectorales. La culture orale supposée des Gens du voyage est mise en circulation dans les discours et a des effets sur l'école et les Voyageurs.

5.3.1 L'évolution des compétences lectorales

Alors que depuis 1923, pour l'enseignement primaire, la lecture avait été définie comme un exercice relativement simple, l'apprentissage de la lecture met, depuis les réformes des pédagogies de la lecture des années soixante-dix, « en difficulté bon nombre d'élèves, [car] le cycle 2 fonctionne comme un moment d'exclusion scolaire, l'absence de maîtrise de l'écrit conduisant à la fois à des sanctions institutionnelles, qui ont des effets surdéterminants sur la carrière scolaire, et à une éviction d'un rapport maîtrisé à la culture écrite. » (Garcia, 2013 :16). La lecture a intégré la logique de compétence dans les savoirs scolaires, ce que signifie « savoir lire » a fortement changé au fil du temps. En effet, dans la tradition scolaire, le lire-écrire-compter n'était pas « considérés comme des savoirs, mais comme de simples habiletés. » (Chartier, 2015 : 99). Le prisme de ces habiletés pouvait alors se décliner et savoir lire une notice de médicament ne signifiait pas que l'on savait lire un roman et inversement.

Là où, avant le développement du secondaire²⁰⁹, le déchiffrement (qui peut se vérifier en dehors de tout texte, comme sur des listes de mots par exemple) pouvait indiquer un « savoir-lire », la lecture-compréhension (qui permet de lire n'importe quel texte) va déplacer le champ des aptitudes à acquérir pour répondre aux nouvelles injonctions scolaires. Pour Garcia, une nouvelle hiérarchie de ce qui est digne ou non d'être pratiqué dans l'apprentissage de la lecture se met en place. Cette hiérarchie « vise à immerger l'enfant dans des textes qui ne doivent pas être conçus pour l'apprentissage scolaire de la lecture, mais étudiés dans leur réalité sociale et/ou littéraire, c'est-à-dire dans la fonction qu'ils remplissent », ce qui « négligera totalement, (...) le statut de l'apprenant. » (Garcia, 2013 : 17)

Anne-Marie Chartier constate qu'« [e]n une génération, la définition du savoir lire a donc explosé en une multitude de sous-compétences qu'un lecteur mobilise sans y penser quand il lit avec efficacité. ». Comme une des conséquences de cette nouvelle définition, elle note que l'élève qui se trouve « en difficulté » avec « cette multitude de sous-compétences » va être considéré comme étant en « danger d'illettrisme scolaire », expression qui se substitue de plus en plus à « échec scolaire. » (Chartier, 2015 : 105). Lahire observe ce même lien, « [l]e problème social « illettrisme » s'est développé parallèlement à celui d'« échec scolaire ». Il en est en quelque sorte le « demi-frère » puisqu'il concerne – en principe – les populations sorties du système scolaire, mais que l'on continue à considérer et évaluer à l'aune de compétences scolaires. » (Lahire, 2005 : 115). Et il ajoute que, de même que pour l'illettrisme, si l'« échec scolaire » apparaît dans les années soixante comme un problème social contre lequel il faut lutter, ce n'est pas que cela n'existait pas avant, mais bien que les configurations sociales étaient différentes. La réussite ou non du parcours scolaire n'allait pas faire l'alpha et l'oméga de l'avenir professionnel. Ce n'est plus le cas aujourd'hui, le niveau de qualifications scolaires va déterminer les voies d'intégration professionnelles²¹⁰ et amener les jeunes vers une précarité de l'emploi, « (intérim, CDD, etc.), d'autant plus souvent qu'ils n'ont [...] aucun diplôme, leur sortie de la condition de travailleur subalterne ne peut qu'apparaître hypothétique » (Palheta, 2011b : 108)

La présence de jeunes illettrés dans l'école est alors un péril agité par les discours de l'Éducation nationale et du ministère de l'Éducation, un travail de prévention et de prise en charge de l'illettrisme est donc à mettre en œuvre. Le vocabulaire utilisé dans les programmes

²⁰⁹ Pour Gustave Lanson, historien de la littérature du début du XX^e siècle, « l'instituteur apprend à lire l'alphabet, le professeur de lycée ou d'université apprend à lire la littérature » (1925 : 39)

²¹⁰ Ce lien entre scolarité nécessaire et professionnalisation va être, concernant les EFIV, très présent dans les arguments des associatifs et les inquiétudes des enseignants.

de l'Éducation nationale (dont la mission est de travailler auprès d'enfants et adolescents) est du même acabit alarmiste que les exemples donnés par Lahire au début de ce chapitre (Chapitre 7.1) sur l'illettrisme des adultes. Ainsi dans une réunion DESCO²¹¹/ANLCI de 2004 (toujours consultable sur le site bien !lire²¹²du CNDP²¹³) intitulée *Prévention et prise en charge de l'illettrisme*, Roger Chaudeau, sous-directeur de la DESCO, présente l'illettrisme comme un *fléau à la fois scolaire, social, économique et politique* et parle même de *scandale*. Selon lui, « Pour éviter que des jeunes dès leur sortie du système se retrouvent parmi les illettrés ou au seuil de l'illettrisme »²¹⁴ il va falloir combattre ce fléau par des dispositifs spécifiques de prévention dans l'école.

Les EFIV font partie des différents publics identifiés comme étant « à risque » vis-à-vis de l'illettrisme. Leur prise en charge dans les dispositifs estampillés Gens du voyage va jouer sur ce manque avec l'écrit, sur la menace (cf. 7.1) que représente l'illettrisme et sur la nécessité de les sauver car « [c]omment leur assurer (...) cet accès à l'écrit indispensable dans nos sociétés ? » (Beaudou, 2009 : 113)

5.3.2 Un langage pauvre ?

Il existe tout un réseau d'acteurs, autour de l'organisation des dispositifs spécifiques dédiés aux EFIV. Qu'ils soient associatifs ou institutionnels, les difficultés avec l'écrit et/ou l'illettrisme et/ou la prévention de l'illettrisme, forment une partie de leurs discours. Les situations d'énonciations (orales et écrites) qui sont reliées à la transmission d'informations et la formation du personnel enseignant, c'est-à-dire des personnes qui sont, ou vont être en contact avec des EFIV, vont particulièrement retenir mon attention pour la suite de ce travail. Dans ce qui précède, et principalement dans la première partie, j'ai présenté des contextes énonciatifs hors et dans le cadre scolaire. Il va s'agir maintenant d'affiner les éléments d'analyses sur ces questions de cultures orales/ cultures écrites, de prévention de l'illettrisme et de compétences lectorales en me focalisant sur les discours adressés aux enseignants, aux personnels éducatifs qui sont à la recherche de ressources (théoriques, pédagogiques, ect.) sur les EFIV (anciennement EDV) et de se demander qui parle et que partagent les locuteurs ?

²¹¹ Direction de l'enseignement scolaire, du ministère de l'éducation

²¹² Ici : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/c-En-parle18.asp#A6>

²¹³ Pour rappel : Centre Nationale de Documentation Pédagogique qui est le service de ressources pour enseigner pour l'Éducation nationale.

²¹⁴ <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/pagefenetre/c-en-parle18-02.htm>

Elisabeth Clanet dit Lamanit est chargée d'études à la DGESCO sur la scolarisation des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs et chargée de mission au CNED²¹⁵ ou autrement présentée comme *Chargée de mission pour la formation des Gens du voyage et publics itinérants au Centre National d'Enseignement à Distance*. Elle a participé à la fondation du dispositif CNED-EFIV et fait figure d'experte concernant la scolarisation des Enfants du voyage puis EFIV. L'analphabétisme ou l'illettrisme sont des notions qu'elle emploie souvent dans ses textes et formations, pour décrire les situations des Gens du voyage. Je prendrai trois exemples (que je présenterai chronologiquement), tirés de trois de ses discours.

Dans un article de 2007 elle présente, dès l'introduction, les Roms et les Gens du voyage comme des populations qui « présentaient un très fort taux d'analphabétisme, d'illettrisme et de retard scolaire. » (Clanet, 2007 : 560). Quatre pages plus loin, elle réaffirme ce point en précisant que les notions d'illettrisme et d'analphabétisme « sont souvent floues », et en donne une analyse linguistique en utilisant les différents registres de langue :

« [...] le basilecte (environ 1500-3000 mots, phrase minimale, conjugaison limitée au présent – je fais, j'ai fait, je vais faire, fais !), le mésolecte (de 5 000 à 8 000 mots, expansion de la phrase minimale, mise en perspective dans le temps) et l'acrolecte (autour de 50 000 mots, syntaxe complexe –subordonnées, relatives...) » (Clanet, 2007 : 564).

Elle insiste par la suite sur le fait que ceux qu'elles nomme les « Exclus du voyage », c'est-à-dire des Voyageurs « qui ont perdu leur activité et leur mobilité [et qui] s'installent dans des conditions souvent précaires et insalubres au fond d'un terrain, en espérant reprendre le voyage, un jour... »²¹⁶, « vivent en vase clos » ce qui entraîne le fait que

« [...] leurs activités langagières sont réduites à l'essentiel. Inutile de relater un évènement, décrire un objet ou un lieu ou faire le portrait de quelqu'un, on se connaît tous, on est au courant du moindre évènement. Leur horizon culturel est réduit et les projets individuels inexistant, ils ne dominent souvent qu'un «frustolecte». Ils sont très souvent illettrés, voire analphabètes. » (Clanet, 2007 : 565).

On retrouve ce processus d'assignation à un vocabulaire pauvre et réduit dans l'article d'Alaina Maria Lemon (2002). Elle part de l'exemple du film *Gadjo Dilo* de Tony Gatlif qui met en scène des Romani (Gypsy) qui jurent et disent des obscénités à chaque scène. Elle rapporte que certains publics ont été émerveillés par cela, car « cela signifiait une transgression qui répondait aux attentes des Tsiganes "sauvages". » mais que certains « Roms

²¹⁵ <http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article155>

²¹⁶ Elle continue en décrivant que cela « entraîne souvent une perte de repères à la fois économiques, familiaux (on ne retrouve plus sa famille lors de déplacements) et culturels. On se *replie* sur soi, mais on se sent « Voyageur » avant tout. Mais sans le voyage, on souffre et l'on se sent rejeté autant par la société sédentaire que par celle des Voyageurs. » (*Ibid.*)

occidentaux se sont offusqués, mais pas à des phrases particulières, mais à la façon dont les personnages semblaient jurer sans discernement, en dehors de leur contexte, à tout le monde et pour quelques raisons que ce soit. Les Roms de la diaspora attendaient la sortie de ce film, l'un des rares à employer des agents parlant le romani. Toutefois, le dialogue semblait indiquer à certains Roms de réduire la langue à une seule fonction "émotive", et de parodier ceux qui parlaient. » Ce qui a amené certains Roms, aux États-Unis, à se démarquer « des pauvres Roms (non-civilisés) est-européens (roumains) du film. »²¹⁷ (Lemon, 2002 : 29).

Attribué aux Tsiganes/Gens du voyage/ Voyageurs/ Roms (ect.) un langage appauvri et dans le cas de l'étude de Lemon également violent, est un outil discursif pour les exclure par un retour à une légitimité linguistique, qui se veut être partagée au niveau national. Cette volonté d'exclure une population par une description de leur pauvreté langagière se retrouve aussi bien en France (Clanet, 2007 ; Lemon, 2002) qu'en Europe de l'Est, ou au États-Unis (Lemon, 2002).

Dans un article de la revue *Diversité*²¹⁸, elle explique que, selon elle, « [b]eaucoup de jeunes issus de ces familles n'intégreront donc pas le collège du secteur » et cela, entre autres parce « que de nombreux collègues qui se sentent démunis face à la situation d'illettrisme, voire d'analphabétisme, dans laquelle se trouvent nombre de ces jeunes malgré une fréquentation souvent plus régulière de l'école primaire que les Gens du voyage réellement itinérants. »²¹⁹ (Clanet, 2009 : 131). Un peu plus loin elle déplore que les élèves du CNED n'aient pas assez d'aide dans l'enceinte du collège²²⁰, il leur a alors fallu se tourner « vers les nombreuses associations qui travaillaient déjà soit avec les Gens du voyage, soit sur la question de l'illettrisme. » (*op.cit* :133). Puis elle précise que, cependant, « certains collègues

²¹⁷ Some audiences were titillated by the scripted profanity : it signified transgression in ways that satisfied expectations about "wild" Gypsies. Some Roma in the West took offense, however- not to any particular phrases in isolation, but to the way characters seemed to swear indiscriminately, out of context, to everybody and for any reason. Roma across the diaspora had awaited the release of this film, one of only a handful to employ Romani-speaking actors. The dialog, however, seemed to some Roma to reduce the language to a single "emotive" function, and to parody all who spoke it; some in the US therefore took pains to distance themselves from the poor, "uncivilized" East European (Romanian) Roma in the film. »

²¹⁸ Rappelons que cette revue est éditée par le réseau Canopé, qui est lui-même une émanation de l'Éducation nationale

²¹⁹ Il me paraît important de préciser ici qu'il est observé pour nombre d'enfants de familles pratiquant toujours et régulièrement l'itinérance que la fréquentation de l'école ne pose pas de problème. Ce constat se retrouve dans certains écrits scientifiques comme dans l'article de Virginie Repaire où elle précise que « L'élément essentiel à retenir, et qui va contre l'idée reçue, c'est que le voyage n'implique pas forcément une absence de scolarisation, et qu'à l'inverse, la sédentarisation n'implique pas forcément une fréquentation scolaire assidue. » (Repaire, 2007 : 76).

²²⁰ En rapport avec l'impossibilité de la double inscription à la fois au CNED et dans un collège, j'y reviendrai.

ont eu la satisfaction de voir des jeunes totalement analphabètes qui, suivant la méthode d'alphabétisation du cours de mise à niveau 1, ont pu arriver à comprendre oralement des textes de plus en plus complexes et à accéder au code alphabétique en quelques semaines. » (*Ibid*).

Dans une intervention du 22 novembre 2011, intitulée « L'accès au droit et à l'instruction des enfants du voyage », ²²¹ à destination du Casnav Essonne et mise en ligne sur le site de Canopé, Elisabeth Clanet parle de la difficulté scolaire et de la question de l'illettrisme et met tout de suite en corrélation ces deux notions. Notions qui vont alors devenir des marqueurs prioritaires pour décrire cette population. Ainsi, le point central du power-point de sa conférence s'intitule « Rapport à la langue, à l'écrit et à la culture scolaire ». Elle explique à nouveau (comme dans l'article de 2007) l'illettrisme et l'analphabétisme aux prismes des acrolectes, mesolecte et basilectes et relie ces variétés de registre de langues à la langue indienne (langue qui serait la langue mère des langues parlée par les Tsiganes aujourd'hui). Elle passe ensuite en revue l'histoire de l'écriture. Elle poursuit par une synthèse de tous les points abordés en faisant le lien avec les Enfants du voyage, synthèse présentée comme suit :

Rapport à l'écrit
« Palanka » + sociolecte
Défiance et mépris des « scribes/commis »
Freins à la scolarisation
Réticence mixité sociale/ethnique
Crainte « Gadjikanisation »
Freins à l'instruction
Pas de projet de promotion individuelle
Transmission interne des savoir-faire

**Encadré 7. Intervention d'Elisabeth Clanet sur la difficulté scolaire et les outils
CNED de lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme / Diaporama, Slide 25**

Dans ces extraits, son discours est porté par une caution scientifique en linguistique et en histoire. L'usage des notions (basilecte, etc.) et d'un retour historique sur la langue et sur l'écriture donne à son énoncé une valeur d'expertise sur le sujet des Gens du voyage/Enfants du voyage. Elisabeth Clanet historicise et scientifie la rapport à l'écrit des Gens du voyage

²²¹ <https://www.reseau-canope.fr/atelier-essonne/spip.php?article496>

pour le mettre en lien avec la rapport à la scolarisation (l'écrit appartiendrai aux Gadjés) et à l'instruction (qui ne se fait pas pareil chez les Gens du voyage).

Dans ces trois exemples ce n'est pas seulement la répétition des termes d'illettrisme et d'analphabétisme qui va retenir mon attention, mais également toute la construction explicative employée pour décrire le lien entre l'illettrisme et les Enfants du voyage, puisque ces textes et formations portent bien sur ce public. Je n'ai pris que trois exemples, mais Clanet reprend cette logique discursive dans de nombreux contextes d'énonciations, principalement à l'adresse de personnels de l'Éducation nationale, et ce depuis qu'elle a participé à fonder la proposition pédagogique du CNED pour les Enfants du voyage²²². Ces exemples sont donc représentatifs d'un discours considéré par beaucoup de personnels scolaires comme un discours de référence sur les Gens du voyage.

5.3.3 Une culture de l'oral ?

J'ai présenté au chapitre précédent une partie d'un texte de Jean-Marc Large, intitulé *Les obstacles culturels aux apprentissages de la lecture à l'école* et mis en ligne sur le site de la direction des services départementaux de l'Éducation nationale de Vendée²²³. La date de la mise à jour indiquée sur le site est le 18/11/2011 et est toujours accessible en tant que ressource pour des personnes (principalement du corps enseignant) à la recherche d'informations sur les Enfants du voyage. Ce texte présente les Enfants du voyage comme étant « dans la sphère de l'oralité et non celle de l'écrit ». Cette distinction entre l'écrit et l'oral permet à Jean-Marc Large d'établir un tableau de « construction par opposition » où il décrypte les comportements de l'enfant à l'aune de cette opposition. Le système d'appartenance, le statut, le contrôle des affects ou la prise en compte du temps et de l'espace, pour ne citer que quelques critères déterminés par l'auteur, sont définis en fonction du fait que l'enfant vienne d'une culture de l'oral ou de l'écrit. J'ai choisi de présenter le tableau en entier pour bien saisir les jeux d'opposition que l'auteur met en place, jeux que l'on retrouvera dans les discours du coordonnateur EFIV de l'Éducation nationale rencontré sur mon terrain.

²²² Le premier poste spécifique pour la scolarisation des Enfants du voyage au sein du Cned a été créé en 1991. Elisabeth Clanet reprend ce poste en 1995.

²²³ https://www.dsden85.ac-nantes.fr/vie-pedagogique/scolarisation-des-enfants-du-voyage/les-obstacles-culturels-aux-apprentissages-de-la-lecture-a-l-ecole-601531.kjsp?RH=09_EPvoyag

L'enfant dans...	CULTURES DE L'ORAL	CULTURES DE L'ÉCRIT
Système d'appartenance	Centré sur la famille Appartient à la communauté, à la famille La famille élargie Appui sur les traditions	Ouvert sur la société Individualisation Famille nucléaire Appui sur la loi et l'histoire
Statut	Enfant Dépendance	Élève Indépendance
Type de loi...	Apportée par la famille, par la communauté Oral référent la famille	Apportée par la société institutionnelle Lois, code écrit
Démarches d'apprentissage	Part du vécu, démarches visuelles spontanées Transmission orale	Connaissances, savoirs, démarches visuelles, auditives, réfléchies Transmission écrite
Contrôle des affects	Fusionnel Spontanéité Démonstratif	Indépendant autonome Modération, réflexion, censure Réfléchi introspectif Mise à distance
Rapport à l'autorité	Ne reconnaît que l'autorité de sa famille, de sa communauté	Acceptation du cadre social élargi à la nation
Rapport au réel	Imaginaire // présent Ancré dans la réalité Ne fait pas la distinction entre le réel et l'imaginaire	Image figée, texte figé / transposé Abstraction et imaginaire Dissociation du réel et de l'imaginaire
Prise en compte du temps	Temps immédiat Progression cyclique du temps	Décalage avec l'immédiateté Progression linéaire du temps
Prise en compte de l'espace	Espace géographique ouvert Espace culturel fermé Mouvant	Espace géographique fermé Espace culturel ouvert (sur le monde) Immuable ou presque

Tableau 6. Oral/écrit : construction par opposition (Large, 2011)

La distinction première entre ce que Large catégorise comme les enfants de culture orale et les enfants de culture écrite est, le degré, ou la possibilité d'individuation. Ainsi, selon lui pour les enfants « Voyageurs », « il ne s'agit pas d'exister en tant qu'individu autonome mais comme appartenant à la communauté familiale. [...] se projeter dans une dimension d'autonomie en participant au projet social n'a pas de sens pour les « Voyageurs » (*Ibid.*). L'utilisation d'un tableau à double entrée établi clairement le jeu d'opposition (les enfants de culture orale sont cela et les enfants de culture écrite ceci). Il est facile de s'y repérer et de dichotomiser les attitudes et comportement des enfants/ élèves ou futurs élèves suivant les critères choisis par l'auteur. Si la pertinence des critères peut questionner, le vocabulaire

utilisé également. Les enfants sont, comme nous l'avons vu, catégorisés, l'exacerbation des termes qui désignent les particularités de l'une ou l'autre des catégories amplifie la différenciation. Dès la première catégorie, les termes pour signifier la distinction entre les enfants de culture écrite ou orale mettent immédiatement à nu les rapports de dominants/dominés. En effet dans la ligne « les systèmes d'appartenance » il est dit que l'enfant dans la culture orale appartient à la communauté, est centré sur la famille,... alors que l'enfant dans la culture écrite est ouvert sur la société et individualiste. Cela n'est pas sans rappeler un des rouages de la fabrique d'un *racisme différentialiste* expliqué par Balibar et Wallerstein : « les cultures implicitement supérieures seraient celles qui valorisent et favorisent l'entreprise « individuelle », l'individualisme social et politique, par opposition à celles qui l'inhibent » (Balibar, Wallerstein, 2007 : 39-40). Je relèverai également le critère du contrôle des affects où l'auteur loin de jouer sur la modération des comportements alloués, utilisent des superlatifs proches du caricatural, ainsi l'enfant *dans la culture orale* est « Fusionnel Spontanéité Démonstratif », alors que l'enfant *dans la culture écrite* est « Indépendant autonome Modération, réflexion, censure Réfléchi introspectif (...) ».

Le rapport du temps et de l'espace est un autre élément pertinent de ce tableau, élément qui circule très fréquemment dans les discours de formation sur la population désignée comme tzigane ou Gens du voyage et qui amène à légitimer des discours de différenciation²²⁴. Le caractère d'immédiateté et la perception cyclique du temps chez les Voyageurs sont en effet très souvent opposés à l'idée d'un temps structuré, linéaire et distancié chez les sédentaires, dans les discours scolaires. De même, la perception de l'espace est très fréquemment traitée de manière différenciée. Ainsi, pour Large, dans la culture de l'oral le temps est immédiat et la progression du temps est cyclique alors que dans la culture de l'écrit il y a un décalage avec l'immédiateté et la progression du temps est linéaire. Dans une fiche intitulée *Accueillir et scolariser les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)* dans le cadre des ressources d'*Aide à l'accueil et à la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers*, éditée par l'Académie de Nancy en décembre 2014, On retrouve les mêmes typologies culture de l'oral/ culture de l'écrit et temps/espace :

« - Dans la culture des Gens du voyage, c'est la culture de l'oral qui prédomine contrairement à l'école qui valorise la culture de l'écrit.

²²⁴ Il est admis dans le cadre scolaire que les Voyageurs n'ont pas la même perception du temps, ce qui expliquerait qu'il leur est difficile de se lever le matin, de projeter un rendez-vous et justifierait le fait qu'ils ne savent jamais s'ils seront encore là demain (qu'ils soient sédentarisés/fixés ou non)

- Leur rapport au temps est très différent des personnes sédentaires : ils sont très ancrés dans le présent et anticipent difficilement. C'est en contexte et au quotidien que les apprentissages se réalisent. La notion de temps est signifiée autour des mots « jour » et « nuit ».
- Il en est de même dans leur rapport à l'espace : l'univers de leurs activités ne relève pas d'une diversité de communautés comme dans les sociétés industrialisées (vie familiale, vie professionnelle, vie culturelle...). L'aire d'accueil est un lieu où se vit le quotidien dans sa globalité. Il existe par ailleurs une véritable osmose entre l'espace extérieur et l'espace intérieur²²⁵. »

Le texte étudié de Large date d'avant 2011, les auteurs de la fiche ci-dessus ont pu s'inspirer, si ce n'est de son discours à lui, de discours proches au niveau des idées et arguments développés. De 2011 à 2014 l'opposition est la même, voire est renforcée dans l'énonciation des représentations. Ces discours sont connectés, liés par une « mémoire discursive » : « [l]'effet de cette mémoire discursive peut être saisi si l'on constitue un domaine de mémoire, ensemble de séquences discursives qui préexistent à la séquence de référence, visant à analyser les « effets de rappel, redéfinition, transformation, mais aussi les effets d'oubli, de rupture, de dénegation du déjà-dit » (Courtine, 1981, 56). » (Sitri, 1996 :154-155)

La construction de l'opposition entre catégories de populations, par les rapports au temps et à l'espace, ne concerne pas que les tsiganes. En effet, comme nous l'avons vu dans le premier point de ce chapitre, les enfants du Quart-Monde, considérés comme futurs illettrés, comme « une population définie essentiellement *culturellement* par son « ignorance » (Lahire, 2005 : 60), ont, pour les auteurs de la revue *Igloos* (éditée par ATD Quart-Monde), une « pauvreté du langage », une « prononciation déficiente », un « vocabulaire pauvre », des « difficultés de lecture et d'écriture », de « faibles notions de temps et d'espace » (Lahire, 2005 : 59). On en revient à ce parallélisme entre les discours essentialistes et idéologiques sur les enfants du Quart-Monde et les Voyageurs, comme populations à risque, comme populations stigmatisées par la menace de l'illettrisme et du rapport déviant à l'école.

5.3.4 La création d'un monde d'opposition

Le rapport différencié à l'écrit va alors créer tout un monde d'oppositions (Gal, 2006 ; Irvine : 1995) et diviser deux types de populations. Les comportements, les affects et les perceptions des deux catégories sont différentes, voire contraires. Difficile alors d'imaginer une compatibilité possible dans la rencontre de ces deux mondes. Je reprendrai les mots de Claudine Moïse (dans une conversation avec Monica Heller) sur les raisons de certains discours et sur les questions qu'ils devraient poser : ce n'est pas seulement de savoir ce que

²²⁵ https://www4.ac-nancy-metz.fr/maternelle88/file/Fiche_Accueillir_EFIV_maternelle.pdf

dit le discours qui importe, mais de savoir pourquoi c'est dit, « [m]ontrer par quoi et comment il [le discours] est motivé. Démontrer ce mécanisme permet de poser un autre regard et de se faire entendre. Pourquoi ce discours-là, pourquoi le besoin de ce discours ? Qui l'utilise et pourquoi ? » (Heller & Moïse, 2009 : 21). Pourquoi un coordonnateur du CASNAV, qui doit, dans ses missions, conseiller pédagogiquement, former et élaborer des ressources pour les équipes enseignantes dans les écoles et les établissements²²⁶, va proposer un discours qui différencie distinctement les élèves ? Les discours de l'Éducation nationale jouent sur la différenciation et l'apanage des représentations sur les Gens du voyage. Les discours de la chargée de mission pour la formation des Gens du voyage et publics itinérants au CNED et du Coordonnateur scolarisation des Enfants du voyage du CASNAV, sont deux exemples que j'ai décidé d'utiliser car ils sont très liés à mon terrain. Le premier car il représente le discours de référence au niveau national concernant le CNED (donc le passage CM2-6^{ème}) pour les enseignants et associatifs. Le deuxième car il a influencé plusieurs personnels de CASNAV et est très lié aux formations dispensées par le coordonnateur de l'Académie de mon terrain. Ces deux locuteurs ont comme autre particularité d'utiliser une caution scientifique pour soutenir ce qu'ils ont à dire : linguistique et historique pour Clanet (comme nous l'avons vu précédemment) et socio-ethnologique pour Large.

En effet, dans son texte, le coordonnateur du CASNAV se réfère aux théories de Michel Delsouc, docteur en sociologie, qui a écrit plusieurs textes, dont sa thèse²²⁷ (1986), sur les Tsiganes. Ce dernier utilise le concept d'acculturation pour déterminer les différents degrés d'assimilation par l'évaluation de différences internes et externes²²⁸ des tsiganes et des non-tsiganes. Cependant si Delsouc détermine plusieurs niveaux d'acculturation dans la population tsigane, l'éducation en milieu tsigane (et ici il n'est plus question des différents niveaux d'acculturation), « doit permettre à l'enfant d'assurer son "état" de Tsigane. L'éducation ne s'adresse pas seulement à l'enfant mais à la personne. On apprendra toute sa vie (adaptabilité et complémentarité. (...) L'éducation a pour but de préserver une identité. »

²²⁶ Je reprends « Les personnels des CASNAV contribuent à l'élaboration des réponses pédagogiques adaptées aux situations, très variées, des écoles et établissements qui accueillent des élèves nouvellement arrivés ou des Enfants du voyage. Par des conseils et une aide pédagogique aux équipes enseignantes dans les écoles et les établissements, par des actions de formation, par la diffusion de documents pédagogiques ou autres ressources, ils facilitent l'accueil et la prise en charge pédagogique des élèves (...) », extrait de la circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002

²²⁷ Intitulée *Espace tsigane et espaces tsiganes*, soutenue en 1986 sous la direction d'Alain Bourdin et dans laquelle il met en évidence « des référents caractéristiques de l'expression de l'identité tsigane (...) au travers d'une dynamique comportementale. » (Delsouc, 1986)

²²⁸ Il parle de facteurs de dynamique (FD), de facteurs de dynamique interne (FDI) et de facteurs de dynamique externe (FDE) concernant le groupe tsigane.

(Delsouc, 2005 : 44) Concernant les rapports écrit/oral, le sociologue prend l'exemple de la télévision pour avancer que « basé sur l'image et l'oral, ce moyen de communication est un élément privilégié pour une société de tradition orale » (Delsouc, 2005 : 59) et concernant l'écrit, il avance que « n'ayant pas sa raison d'être en milieu tsigane, son utilisation est ponctuelle » (*Ibid*).²²⁹ Dans son texte sur les obstacles culturels aux apprentissages de la lecture, Large fait référence à Delsouc et aux processus d'acculturation pour appuyer sa démonstration concernant « la perception de l'école par les enfants tsiganes » :

« Ainsi, les familles seront très attentives à l'accueil qui va être fait, à la quantité de ce qu'on fait en classe (et non, dans un premier temps, à la qualité), à l'expression de l'enfant qui pourra montrer ce qu'il a fait. Les relations avec les petits Gadgé (les raklé) seront primordiales avec le souci de ne pas se faire monter sur les pieds. L'école devient alors, avant tout, le lieu de l'apprentissage de la confrontation avec les Gadgé. Il est bien évident que ce qui vient d'être dit plus haut dépend du processus d'acculturation engagé par la famille (Delsouc, 1998) ».

Large propose la relativité des différents niveaux d'acculturation, et donc une certaine hétérogénéité des situations, cependant il homogénéise les tsiganes dans son énoncé suivant, faisant usage d'un procédé de concession que nous avons déjà vu auparavant, « [i]l y a des différences importantes entre un enfant issu d'une famille fixée depuis une ou deux générations et une famille itinérante. Toutefois, dans tous les cas, la difficulté d'entrer dans l'écrit se remarque même après plusieurs générations de fixation durable. » (Large : 1). Le *Toutefois*, va ici réfuter la diversité montrée dans l'énoncé précédent (*il y a des différences importantes*) et homogénéise, unifie de manière claire (*dans tous les cas*) le rapport que les tsiganes (je reprends sa terminologie) entretiennent avec l'écrit. Ce raisonnement concessif, qui permet de faire passer une idée en utilisant deux énoncés contraires est souvent utilisé, comme je l'ai montré auparavant (« bien que », « pourtant », « mais »...). Cela permet aux locuteurs d'homogénéiser une population après avoir énoncé qu'ils ne sont pas tous pareils.

Je connaissais la position du coordonnateur de Vendée de longue date (dès mon poste d'assistante d'éducation dans une classe d'Enfant du voyage, avant même que je ne travaille à l'ALI) ainsi que les théories de Delsouc que des formateurs utilisaient déjà. Cependant, j'ai choisi d'intégrer ce texte à mon corpus, car il m'a été envoyé par un ami Voyageur, Léon, lui-même doctorant. Si le texte en général a fait réagir Léon, il a commenté plus précisément

²²⁹ Il faut noter que plusieurs écrits de Michel Delsouc sont diffusés dans les Cahiers du SCÉREN (Services Culture Éditions Ressources pour l'Éducation Nationale) qui dépendent du ministère de l'Éducation nationale et que ces mêmes écrits sont cités et les propos repris dans plusieurs documents de formations des CASNAV de différentes académies. Dans la majorité de ces documents il est également fait référence à des textes d'Elisabeth Clanet. Je reviendrai sur ces discours, et les prendrai comme partie des mécanismes de la circulation des discours, quand j'étudierai le discours de formation du coordonnateur EFIV de mon terrain.

l'énoncé que j'ai présenté dans le paragraphe précédent : « je viens d'apprendre que malgré des années, plusieurs générations, même, de fixation, je ne suis pas capable de me débrouiller avec l'écrit... merde alors... je vais arrêter ma thèse... heureusement que le monsieur est là pour me rappeler que nous nous sommes arrêtés sur la route de l'évolution (tu vois, pour une fois qu'un nomade s'arrête, il faut que cela nous desserve...il vaut mieux continuer à voyager). (...) »²³⁰. Ce que dit Large, sa manière de le dire (le procédé concessif par exemple) et de le présenter (dans un tableau où les oppositions sont restrictives, binaires donc homogénéisantes voire caricaturales) renforce l'opposition tsiganes/ sédentaires. Léon reçoit assez violement ce qui est dit sur les tsiganes (qu'ils voyagent ou non) et étant Voyageur lui-même, va se sentir concerné par cette typologie essentialiste.

Aux questions posées précédemment par Claudine Moïse (2011), « Pourquoi ce discours-là, pourquoi le besoin de ce discours ? Qui l'utilise et pourquoi ? », certains éléments de mon étude vont contribuer à démontrer une partie « du mécanisme [qui] permet de poser un autre regard » et ainsi de regarder autrement la typologie composée par les discours. Ces éléments démontrent qu'à l'image de ce qu'écrit Cécile Canut, « Cette persona est enregistrée à travers divers processus sémiotiques, [...]. Roma / Ciganin est le nom qui relie un ensemble de stéréotypes indexicaux (naturalisés en tant qu'essences) et prétend désigner un référent particulier, une communauté, une ethnie et les individus qui, en étant ainsi étiquetés, en font partie. »²³¹. (Canut, 2019 : 398). Ici, les tsiganes, Gens du voyage ou Voyageurs (selon les locuteurs), sont « les noms qui relient un ensemble de stéréotypes indexicaux » (la tradition orale qui est associée à une perception différente du temps et de l'espace, à des comportements particuliers attribués à une culture, à la nécessité pour les enfants tsiganes de *se confronter avec les Gadgés* dans le cadre de l'école, à la généralisation des difficultés rencontrées avec l'écrit, ou encore au registre de langue réduit,...) à « un référent particulier, une communauté, une ethnie et les individus qui, en étant ainsi étiquetés, en font partie. ». Il y

²³⁰ Mail envoyé le 30 avril 2019. Il dit également concernant la fin du texte de Jean-Marc Large : « Par ailleurs tu verras, c'est amusant de voir que les rapports Voyageurs/sédentaires sont souvent développés sous l'angle de la confrontation : dans le dernier paragraphe ici "*Négocier, baratiner, supporter les relations difficiles avec les Gadgés demande aussi une mobilisation de tous les instants.*". J'en ai moi-même parlé de la sorte sur le rapport voyageurs /salariés associatifs..... c'est omettre une multitude de situations durant lesquelles les Voyageurs sont simplement des individus lambda qui circulent, flânent, consomment...sans qu'il y ait d'opposition... tu me diras, on trouvera bien quelqu'un pour dire que cette opposition reste latente...mais quand même, je crois qu'on peut trouver des espaces ou des situations durant lesquelles les Voyageurs ne sont pas dans ce rapport d'opposition avérées. »

²³¹ Ma traduction de : « This persona is enregistered through various semiotic processes [...] Roma/Ciganin is the name that links together a set of indexical stereotypes (naturalized as essences) and purports to denote a particular referent, a community, an ethnicity, and the individuals who, by being so labelled, are said to belong to it »

a ici le montage d'un système de construction de représentations « collées » à ce que l'on veut dire d'une population. Ce même montage peut se faire car il n'intègre aucune mise en contexte dans son analyse et qu'il va, au contraire, amplifier le jeu des stéréotypes dans les discours. Stéréotypes qui vont à la fois indexer une situation de handicap, telle que nous en avons parlé précédemment (l'illettrisme, sous une distinction normal/ anormal, cf. Goffman) et une position exotique²³² des gens dont on parle (la tradition orale, sous l'opposition culture orale/ culture de l'écrit).

5.3.5 Des thèses contradictoires mais superposables

Dans de nombreux discours étudiés dans ce chapitre, la manière de dire des locuteurs regroupe, d'une part, des stratégies discursives, qui, comme je l'ai montré, empruntent à des procédés argumentatifs tel le recours très fréquent à des formes concessives et sont d'autre part, en inter-discours²³³. L'un et l'autre ne me semblent pas constituer deux mécanismes distincts mais bien interagir ensemble et participer à l'essentialisation d'une population dans l'école (pour ce qui nous intéresse plus précisément ici). Ainsi le fait de dire, en premier instance, qu'il existe des différences chez les tsiganes/ Gens du voyage/ Voyageurs (etc.) est tout de suite contrebalancé par une concession qui aura valeur d'assertion et qui restera l'argument marqueur de la définition de la population²³⁴. Pour Krieg-Planque « Deux thèses sont données à voir comme divergentes, voire contradictoires, mais superposables. En outre, ces formulations concessives présentent en général cette superposition de thèses comme en étant une avancée, un progrès ou du moins une progression. L'ensemble de l'énoncé produit alors, en discours, des effets de positivité et de comptabilité des divergentes. » (Krieg-Planque, 2017 :171-172). Cela revient à dire que les Gens du voyage sont tous différents (qui

²³² L'exotisme est ici compris comme étant conçu par les discours et qui ont des effets « sur des pratiques bien réelles, qui ont un impact sur le monde réel » (Staszak, 2008, 7-8- et qui entraîne un jeu des représentations qui vont renvoyer à l'étrange et à l'autre tout en induisant « des connotations (...) curieusement positives. Contrairement à ce qui fait toute la logique du biais ethnocentrique qui fonde l'exotisme, un lieu exotique est attirant : il suscite la curiosité, appelle (...) l'appareil photographique. » (*op. cit.*, 14).

²³³ Je prendrai ici la notion de « discours possibles » telle que définie par Pêcheux en 1969 et qui constitue la première forme de la notion d'inter-discours, « *il est impossible d'analyser un discours comme un texte*, c'est-à-dire comme une séquence linguistique fermée sur elle-même, mais qu'il est nécessaire de le référer à l'ensemble des discours possibles à partir d'un état défini des conditions de production [...] (Pêcheux 1969 : 16) et suivie par la proposition de Culioli et *al.* en 1970, « l'inter-discours (effet d'un discours sur un autre discours) [...] » (Culioli, Fuchs & Pêcheux, 1970 : 7, note VII).

²³⁴ Pour rappel : Large dit que « [i]l y a des différences importantes entre un enfant issu d'une famille fixée depuis une ou deux générations et une famille itinérante. Toutefois, dans tous les cas, (...) » et Delsouc précise qu'il y a différents niveaux d'acculturation et passe ensuite sur un régime de généralité par l'usage répété des formes définies²³⁴ (son, l', on) (« , l'éducation en milieu tsigane, « doit permettre à l'enfant d'assurer son “état” de Tsigane. L'éducation ne s'adresse pas seulement à l'enfant mais à la personne. On apprendra toute sa vie (adaptabilité et complémentarité. [...] L'éducation a pour but de préserver une identité. »)

serait l'effet positif souhaité dans le discours) mais on ne peut pas ne pas les considérer comme une population homogène (qui serait la thèse principale).

J'insiste sur ce point, car j'ai trouvé plusieurs *opérations d'assertions*²³⁵ liées à des configurations concessives de ce type tout au long de mon terrain. Dans les exemples donnés, les locuteurs se donnent « la possibilité de te tenir à la fois deux discours » : sur le schéma *c'est une population hétérogène*, énoncé rapidement en introduction, pour ensuite construire un processus homogénéisant, du type *les tsiganes/ Gens du voyage/ Voyageurs (etc.) sont ...*²³⁶). Ainsi, « à travers ces mêmes mouvements et compte-tenu de l'expression relativement atténuée de ce types de concession[s], le[s] locuteur[s] donne[nt] à voir la duplicité de sa position comme étant non seulement tenable, mais même positive » (Krieg-Planque, 2017 : 173-174). Les locuteurs utilisent ce procédé pour surpasser, dans les effets du discours, les contradictions qu'ils opèrent.

Les nombreuses reprises de ces formes discursives sur mon terrain créent des régularités et avoir une dimension pragmatique, c'est-à-dire qu'elles transforment « la réalité matérielle qu'elles commentent »²³⁷ (Woolard, 1998 : 11). En construisant des discours qui n'auront pas d'adversaire et dans lesquels ils captent « par avance les oppositions et sur lequel la contre-argumentation a difficilement prise » (*op. cit.*: 174), les locuteurs, déroulent leurs points de vues essentialisant.

* * *

²³⁵ Expression utilisée par Filippi-Deswelle (2006) en rapport à l'assertion dans des relations avec des configuration concessives.

²³⁶ J'ajoute qu'il y a, dans ce procédé, une question de rythme à prendre en compte, l'affirmation d'hétérogénéité est au début du propos tenu par le(s) locuteur(s), elle est succincte car elle n'est pas argumentée. L'affirmation d'homogénéité est, elle, bien plus longue et argumentée. Elle représente ce que veulent dire les locuteurs, et ils peuvent le dire et avoir un effet plus important parce qu'ils ont dit ce qu'ils ont dit en première instance.

²³⁷ « [t]he point is not just to analyze and critique the social roots of linguistic ideologies but to analyze their efficacy, the way they transform the material reality they comment on » (Woolard, 1998 : 11)

L'histoire du statut discriminatoire des Voyageurs, ainsi que la construction des différenciations dans l'école en général et pour les Voyageurs en particulier, vont composer la marginalisation scolaire des EFIV. Le statut ainsi que les politiques éducatives, en catégorisant et marginalisant cette population hors et dans l'école, organisent une production politique de l'assujettissement (Foucault, Butler).

Nous avons pu voir les éléments qui tissent la toile du réseau organisationnel et discursif dans laquelle sont pris les Gens du voyage au niveau des politiques publiques nationales. J'analyse, dans la partie suivante, la circulation des discours sur la culture des Gens du voyage issue du corpus de mon terrain et les prises en charge institutionnelles qui en découlent.

Partie III Des discours institutionnels essentialisants

« En définissant a priori la culture d'un peuple, on prend le risque d'être démenti par l'historicité de cette culture, c'est-à-dire sa capacité à intégrer une multitude d'éléments dont on postule, par principe, qu'ils ne lui appartiennent pas. (...) Culturaliser ou ethniciser le social est le meilleur moyen de maintenir les jeunes de banlieues sous la chape du pouvoir, la meilleure méthode pour les enfermer dans des ghettos géographiques et identitaires » (Amselle, 2011b : 33-34)

À travers l'analyse de discours produits par différents professionnels de l'Éducation nationale, la troisième partie de cette thèse explore comment la mécanique d'altérisation qui touche les Voyageurs s'opère par leur culturalisation. Le chapitre 7 montre comment ce processus implique, paradoxalement, une racialisation et un rejet des Voyageurs au dehors de la civilisation. Le chapitre 8, quant à lui, met en évidence la mobilisation, dans ces discours produits, d'une catégorie d'âge – l'adolescence – pour fabriquer de l'autre et de l'exclusion.

Chapitre 6. La formation EFIV, une modalité de mise en circulation d'un discours essentialisant

Dans ce chapitre j'analyserai les discours qui circulent au sein de l'Éducation nationale au sujet des Voyageurs en tant qu'élèves. Le plus gros de chapitre est consacré à l'analyse d'une situation-clef (Gumperz, 1982) : une « formation EFIV », c'est-à-dire une formation proposée par l'Éducation nationale aux enseignants et associatifs travaillant sur la scolarisation des Enfants issus de Familles Itinérantes et du Voyage. Cette formation est animée par Daniel, coordonnateur de l'Éducation nationale de l'Académie de mon terrain. Dans un souci de mise en perspective, j'analyserai, tout à la fin de ce chapitre, la répétition, dans le cadre de différentes réunions officielles organisées par la supérieure hiérarchique de Daniel, Mme Tielmon, d'un énoncé comparant les enfants Voyageurs à des enfants sauvages. Ces deux analyses nous aideront à mieux comprendre comment l'Éducation nationale, dans les formations qu'elle propose et dans les réunions qu'elle organise, construit une différenciation spécifique des Voyageurs. Adressés à des bénévoles associatifs et/ou à des enseignants, les discours de Daniel et de sa supérieure participent activement à la définition de ce que sont les Voyageurs dans et pour l'école.

6.1 Le contexte de l'échange

Je m'intéresserai ici au cadre participatif dans lequel Daniel parle des Voyageurs. Parce que Daniel jouit d'une légitimité institutionnelle en tant que coordonnateur/formateur de l'Éducation nationale, le discours qu'il produit fait autorité et pèse en cela dans la circulation plus générale, au sein des professionnels de l'éducation ou des bénévoles associatifs, des discours au sujet des Voyageurs.

6.1.1 Daniel, l'intervenant

Je connaissais Daniel depuis plusieurs années, bien avant le début de ma thèse. Il était enseignant EDV dans l'école primaire du secteur des Bruyères quand j'ai commencé à travailler dans un collège du même secteur, le collège des Chemins. En tant qu'assistante d'éducation en charge de la classe EDV du collège j'ai, après quelques mois sans référent de l'Éducation nationale, travaillé avec Vanessa B, enseignante EDV détachée sur les

collèges²³⁸. Cette classe EDV avait un profil particulier dans le cadre des dispositifs spécifiques de l'Académie : tout d'abord les élèves n'étaient pas inscrits au CNED mais au collège, la programmation de cours relevant donc de l'Assistante d'Éducation²³⁹ avec le soutien de l'enseignante EDV détachée sur les collèges. De plus, les élèves accueillis vivaient dans le secteur des Bruyères, quartier enclavé, éloigné de toutes les commodités et constitué de nombreux terrains familiaux sur zone inondable avec des habitants en grande, voire très grande, précarité. À cette période j'ai rencontré Daniel à une ou deux reprises, Vanessa B s'occupait de la coordination avec l'école primaire et le voyait donc plus régulièrement, mais j'entendais très souvent parler de lui par les élèves que j'avais en classe et qui avaient été dans la classe Voyageur de l'école primaire des Bruyères dans laquelle il enseignait²⁴⁰. Il revenait également souvent dans les discussions avec les autres enseignants EDV (tous travaillaient depuis longtemps sur ces postes et se connaissaient bien). De manière générale, que cela ait été dans des rencontres de face à face ou dans des discours rapportés par d'autres, j'ai observé que, pour Daniel, la culture des Gens du voyage était un élément important et récurrent dans ses discours.

En 2015, au tout début de ma thèse, j'ai appris que l'IEN EFIV, Mme Tielmon, avait, pour la seconder, obtenu un poste de coordonnateur EFIV, poste qui n'existait pas auparavant. Il y avait donc un renforcement des moyens sur l'Académie du Grand Site (en effet, toutes les Académies n'ont pas ce poste de coordination relié à l'IEN). Daniel a eu ce poste, dont la fonction est d'être Chargé de mission Enfants du voyage sur le site de la DSDEN (Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale) de mon terrain. Il sera présenté comme coordinateur CASNAV par Alix dans son mail aux bénévoles. Lorsque j'ai rencontré Daniel, j'avais donc en tête le fait qu'il était d'une part en position de formateur, et donc d'interlocuteur principal pour le corps enseignant et d'autre part, conseiller de l'IEN, laquelle disait ne pas connaître cette « population » et avait besoin d'être formée sur le sujet. Il avait alors la position « d'expert » sur le sujet des Gens du voyage pour les différents interlocuteurs que je rencontrais sur mon terrain.

²³⁸ À ce moment-là l'organisation des enseignants EDV de l'Académie du Grand site était la suivante : il y avait six professeurs des écoles EDV : cinq enseignants EDV en charge des écoles élémentaires de cinq secteurs différents (ils se déplaçaient sur les écoles de secteur pour prendre en charge les Enfants du voyage des classes), plus une enseignante en charge de tous les collèges de l'Académie.

²³⁹ Désormais AE.

²⁴⁰ Après avoir passé plusieurs années sur l'école du secteur des Bruyères, Daniel a quitté pour un temps la spécialité EDV pour un autre poste de formation de formateur au sein de l'Éducation nationale. Puis il est devenu en 2016 coordonnateur EFIV pour l'Académie.

J'ai enregistré Daniel à deux reprises : en février 2016 dans une situation d'entretien (j'analyserai certaines séquences au chapitre 8) et en mai 2016 lors de sa formation à l'ALI. Je n'étais pas présente physiquement à cette formation, ce qui m'a permis de ne pas être dans une situation de réaction²⁴¹ face à Daniel et de, méthodologiquement, « maintenir suffisamment de distance pour cerner quels intérêts sous-entendaient quelles positions et quelles actions » (Heller, 2002 : 16).

6.1.2 L'ALI, l'association

L'association ALI a invité Daniel dans la cadre d'une formation à l'attention de ses bénévoles et autres personnels enseignants intéressés. Cette formation s'est déroulée en mai 2016, moment où j'effectuais mon terrain dans le collège du Bordage, où intervenaient plusieurs bénévoles de l'ALI.

L'ALI est une association qui a comme « action historique d'apprendre à lire et à écrire aux Gens du voyage » (ce sont les termes utilisés quand il s'agit de présenter l'association dans des réunions). Elle offre, depuis les années soixante-dix, différents services à la population des Gens du voyage, dont l'aide à la lecture pour enfants (accompagnement scolaire et prévention contre l'illettrisme) et adultes (ateliers de mobilisation des savoirs, lutte contre l'illettrisme), l'élection de domicile²⁴² et, plus récemment, l'accompagnement des micro-entrepreneurs²⁴³. Les bénévoles se répartissent dans les actions de prévention et lutte contre l'illettrisme et le service courrier. Dans le cadre de l'action d'accompagnement et soutien scolaire, Alix (salariée en tant que coordinatrice prévention de lutte contre l'illettrisme) organise des formations à l'attention des bénévoles. Ces formations portent principalement sur des méthodes de lecture, l'accès aux savoirs fondamentaux des EDV, les outils pédagogiques adaptés et l'histoire ou la culture du public Gens du voyage. Elles sont animées par des intervenants en lien avec chaque sujet. Les bénévoles présents aux formations proposées par l'ALI, travaillent soit avec des enfants à domicile (souvent sur un terrain et dans une caravane ou un chalet), soit dans certains collèges qui accueillent des enfants Voyageurs dans des classe CNED-EDIV (Enfants Issus de familles Itinérantes et de

²⁴¹ Je savais au préalable que nous avions des positionnements divergents sur la prise en compte de « la culture » des Enfants du voyage par et dans l'institution scolaire. L'entretien qui s'était déroulé en février 2016 l'avait confirmé.

²⁴² C'est-à-dire que l'association est une adresse de domiciliation pour des personnes/familles sans adresse fixe, elle reçoit leur courrier et fait des permanences pour qu'ils viennent le chercher. Lors de ces permanences, les bénévoles peuvent aider les Voyageurs à lire ou écrire certains courriers. L'association a comme projet de se faire financer sur l'action d'écrivain public en lien avec cette activité de domiciliation.

²⁴³ Création micro-entreprise/légalisation de l'activité et accompagnement administratif et gestion.

Voyageurs). Ils sont de douze à vingt, suivant les années, à y participer et certains sont présents depuis plusieurs années.

La séance de mai 2016 que j'ai enregistrée est intitulée « appropriation des particularités culturelles et impact sur les acquisitions de compétences » et sous-titrée « Langage pour penser et communiquer, méthodes et outils pour apprendre. Projet académique : réussite des élèves, favoriser la prise en compte des besoins spécifiques, soutenir l'engagement et la formation des personnels ». Elle est animée par Daniel, « coordinateur académique "enfants du voyage" ».²⁴⁴ Dans un mail du 13 septembre 2018, Alix me donne des précisions sur les formations qui ont été proposées par l'ALI et parle de la formation de Daniel :

« [...] Mai 2016 : XX orthophoniste : comment repérer les troubles et autres questions. Daniel P : « appropriation des particularités culturelles et impact sur les acquisitions de compétences »; comme je te le disais, cette formation est intitulée par avance au sein de l'EN ; elle est proposée aux enseignants et personnels des écoles fréquentées par beaucoup d'EDV. La notion d'appropriation des particularités culturelles **nous** a posés question ; nous avons eu peur des préjugés que ça peut entretenir...la question d'un apprentissage spécifique est aussi discutable. Je te mets en PJ l'évaluation que certains bénévoles ont fait de l'intervention, ça peut t'intéresser...

[...]

En général, on peut dire qu'une douzaine de bénévoles est présente à ces formations. Mnle et Fnasat du début ont eu du succès avec une vingtaine de bénévoles.

A bientôt Erell et bon travail !

Alix »

Extrait d'un mail d'Alix daté du 13 septembre 2018

Ce mail est envoyé environ deux ans après cette formation. Le « nous » utilisé désigne Alix et sa collègue. Elle me précise qu'elles n'avaient pas fait part de leurs réticences aux bénévoles. Dans le même mail, Alix m'envoie les retours écrits de certains bénévoles.

La formation a eu lieu à 18h dans une salle prêtée par la ville de Telieu où réside l'ALI. Une douzaine de bénévoles étaient présents ainsi que Anne et Clémence, salariées de l'Éducation nationale qui encadrent le dispositif CNED-EFIV dans le collège du Bordage. Daniel a déjà commencé quand l'enregistrement débute, il est en train de présenter son parcours (la majorité des personnes présentes ne le connait pas). Il a été enseignant pour les Enfants du voyage pendant plusieurs années, puis conseiller pédagogique (formateur pour les enseignants) et est, depuis 2016, conseiller pédagogique formateur départemental pour la scolarisation des enfants issus de famille itinérante ou de Voyageurs. Le contexte dans lequel

²⁴⁴ Ainsi présenté par Alix dans le mail d'invitation aux bénévoles envoyé le 22 mars 2016.

prend place cette formation suit « un système de pratiques, de conventions et de règles de procédure qui sert à organiser le flux des messages émis » (Goffman, 1974 : 32). En effet, les participants sont avertis par mail qu'ils vont participer à une formation, « animée par le coordinateur académique "Enfants du voyage"²⁴⁵. » Si cette interaction, qui diffère d'une conversation ordinaire, n'est pas à proprement parler une conférence comme Goffman a pu la décrire, je retiendrai certains éléments de sa définition qui me semblent pertinents pour comprendre au mieux le contexte de la situation d'énonciation. L'intervenant, identifié comme étant un professionnel de l'éducation (« conseiller pédagogique ») d'une part et spécialisé (« Enfants du voyage ») d'autre part, prend place, debout, face au public. Un tableau est à sa disposition. Les participants sont assis et peuvent prendre des notes.

6.2 Les considérations métapragmatiques de Daniel

Daniel parle à un moment donné, dans un lieu précis et à un public particulier. Le fait qu'il dise ce qu'il dit dans le cadre participatif d'une formation et en étant fonctionnaire d'État conditionne les effets de son discours. L'étude de la dimension métapragmatique²⁴⁶ du discours de Daniel met en évidence que ce dernier a bien conscience de ces conditions de production depuis lesquelles il s'exprime et cela génère tout à la fois un malaise dans sa manière de dire, une certaine ambivalence dans sa posture mais également une ressource pour la construction d'un éthos d'expert.

6.2.1 Séquences soumises à l'analyse

Contexte antérieur : Daniel commence la formation en se présentant, il déroule les différents statuts qu'il a eu au sein de sa carrière dans l'Éducation nationale et les expériences professionnelles et extra-professionnelles qu'il a eu avec les Enfants du voyage.

DA F1 extrait 1

0'39 secondes après le début de l'enregistrement.

1D	et depuis deux mille seize (.) cette année (.) je suis conseiller pédagogique formateur départemental (.) pour/ la scolarisation des enfants issus de :: famille du :: itinérante ou du voyage \ hein (.) j'avoue (.) alors j'vous précise QUE (.) c'est/ enregistré :: j'vous l' précise je le

²⁴⁵ Extrait du mail d'invitation à la formation envoyé le 22 mars 2016 par l'ALI et destiné à environ soixante-dix personnes

²⁴⁶ Pour Canut & al., la fonction métapragmatique définie par Silverstein (1993) signifie que « les locuteurs, engagés dans leurs productions langagières, supposent qu'il est possible dans un certain contexte, de produire ou non certains signes avec certains effets. » (Canut & al., 2018 : 354)

	précise aussi pour moi (.) pour qu'j'évite de dire des bêtises/::
	((rires de la salle))
2XXF	des/ gros mots
3D	c'qui / peut parfois m'échapper lorsque je ne suis plus dans le cadre (.) fin si j'suis encore dans le cadre de l'éducation nationale (.) donc euh voilà/ : donc euh :: voilà pour le parcours (.) de quoi :: puis-je donc vous parler(.) uniquement des enfants (.) du voyage (.) de notre secteur (.) je ne suis absolument pas compétent pour vous parler des : gitans qui habitent dans le var (.) je n'y/ connais r ::ien (.) même si : nous avons des points/ communs entre la populations que nous accueillons ici/ et :: celle que l'on peut trouver dans le sud de la france (.) je ::: ne :::: (.) maîtrise pas (.) donc/ je pourrais pas :::: si vous ::::me (.) voilà (.) je pourrais pas vous dire (0.3) euh :::: comment on en est arrivé à à ça ((tousse)) et bien euh/ (0.3) AVANT l'éducation Nationale je me suis retrouvé à travailler avec les enfants du voyage dans un cadre non :::- professionnel ou :::: euh exTRA-professionnel qui n'est pas celui de l'éducation nationale (.) et j'ai jamais réellement arrêté (.) et/ ça fait quinze ans que ::::seize ans maintenant cette année (.) uh (.) que je suis au sein de la commission départementale enfants du voyage (.) c'est à dire (.) qu'il existe/ (.) au sein de l'éducation nationale (.) une/ commission PARTiculière qui s'occupe (.) que des élèves qu'on appelait jadis enfant du voyage (.)

Il explique qu'il va présenter un power point au départ destiné aux personnels de l'Éducation nationale et qu'il ne s'agit pas de faire une conférence magistrale mais d'être en discussion ouverte.

DA F1 extrait 2

5'48 minutes après le début de l'enregistrement

6D	=et puis ultime précaution j'engage que moi-même dans ce qui va suivre :: (0.3) je je j'enlève toutes responsabilité à mon inspectrice/ de l'éducation nationale/ ((s'adresse à l'enregistreur à nouveau))((rire de la salle))C'EST ENREGISTRÉ ÇA // (.) ((rires de la salle)) c'est bien (.) voila (.)

DA F1 extrait 3

20'32 minutes après le début de l'enregistrement de la séance

31D	et après pour vous c'est quoi un voyageur//
(0.12)	
32Xxm	c'est les gens qui se définissent comme ça (.) non/
33D	hum (.) je sens/ (.) je sens que vous allez être poLIS/
34TLM	(***) (0.5)
35Xxf	ils ont un mode de vie itinérant xxx se déplacer (0.3)

36D	allez/ ((va et écrit au tableau)) itinérance ((on l'entend écrire))
37Xxm	((s'adresse à la personne à côté de lui))il y a des gens qui ont un mode de vie itinérant (.) puis qui sont (.) qui se disent pas (.) euh ::
39D	nan mais pfii/ (.) allez-y (.) en vrac (.) on effacera après (.) il restera pas de trace ((chuchote à l'enregistreur))
40An	((elle a vu ce qu'a fait Daniel et rit))
41Xxf	pas fixé (.) quoi :::
42D	non sédentaires/
43Xxf	oui voilà
44D	oui (.) comme la famille P sur le terrain de xxx (.) non-sédentaire \ (.) non-sédentaire depuis trois générations (.) au même endroit \
45TLM	(***)
46Al	ouais c'est ça
XXX	
47An	c'est un habitat qui peut être euh ::::
48Xxf	ils peuvent être sédentaires avec la caravane dans le jardin (.) toujours cette idée de DÉplacement (.) moi je pense/ ça ça (.) c'est dans leur :::[
49Xxm	]leur tête
50Xxf	de leur mode de vie (.) quoi \
51D	((était en train d'écrire au tableau, se rassoit sur la table)) vous êtes soft hein\

DA F1 extrait 4.

2'06'44 après le début de l'enregistrement de la séance/fin de la séance

138An	nous ces élèves là on les a dans le dispositif CNED/ (.) mais ils n'ont pas le CNED
139D	/attention (.) nous avons ici une dér (.) ((à l'enregistreur)) COMMENT ça s'coupe ça//

Je vais utiliser ces quatre extraits pour faire apparaître les éléments pertinents à relever concernant la positionnement de Daniel.

6.2.2 La présence l'enregistreur : révélateur d'un malaise dans le dire

Dans la prise en compte des éléments du cadre énonciatif, les conditions d'enregistrement font partie des métadonnées à étudier pour justifier du malaise de Daniel dans son dire. Plusieurs marques de réflexivité nous indiquent ce difficile à dire. Comme je l'ai précisé, je n'étais, pour des raisons de santé, pas présente physiquement à cette séance. Je signale physiquement, car j'avais demandé au préalable à l'intervenant si quelqu'un pouvait enregistrer la séance pour moi. Il a donné son accord, et Alix a accepté de se charger de placer

l'enregistreur et de me le rendre après la séance. Le jeu qui se met en place et les stratégies développées par Daniel pour ne pas me donner toutes les informations, ou pour me signifier qu'il ne veut pas donner toutes les informations, est un élément pertinent dans l'analyse de son discours.

Dès le début de la rencontre, Daniel construit l'enregistreur comme véritable participant à la formation. Il s'adresse en effet aussi bien aux participants présents qu'à l'« auditeur épieur » (« *eavesdroppers* » pour Goffman²⁴⁷) que je représente à travers mon dictaphone. Ainsi, en faisant régulièrement référence à cette « oreille particulière », Daniel utilise bien celle-ci comme un médiateur et un élément de négociation dans l'interaction. Pourtant l'écoute n'est, bien entendu, pas clandestine, tous les participants ont connaissance de l'objet, visible, posé sur la table. L'outil participe à la scène (Goffman, 1981) et Daniel va s'en servir de différentes manières et à différents desseins²⁴⁸. Le jeu humoristique autour de cet objet qui agit comme « censeur », face auquel il va falloir faire équipe à certains moments pour le déjouer, va être utilisé par Daniel pour créer une connivence avec les participants (voir en particulier DA F1 - extraits 2, 3, 4). Dans les mêmes extraits, l'enregistreur sert également d'intermédiaire pour cadrer « éthiquement » l'instance de réception que je représente en tant que chercheuse. Même si l'ALI a présenté Daniel comme coordonnateur de l'Éducation nationale dans le mail envoyé²⁴⁹ aux participants et que lui-même s'est présenté sous ce statut, il précise à l'enregistreur, donc à moi, qu'il enlève toute responsabilité à sa hiérarchie donc à son employeur (DA F1 extrait 2).

=et puis ultime précaution j'engage que moi-même dans ce qui va suivre :: (0.3) je je j'enlève toutes responsabilité à mon inspectrice/ de l'éducation nationale/ ((s'adresse à l'enregistreur à nouveau))((rire de la salle))C'EST ENREGISTRÉ

²⁴⁷ Goffman déconstruit la catégorisation classique d'« auditeurs » pour la diviser en différentes sous-catégories : « the one to whom the speaker addresses his visual attention » (les participants adressés), « the rest of the "official hearers" » (les participants non-adressés), « overhearers » (les participants additionnels) et « eavesdroppers » (les épieurs) (Goffman, 1987 : 131-132). Il me semble que la place de l'enregistreur dans cette interaction relève de cette dernière sous-catégorie).

²⁴⁸ La présence d'un enregistreur n'est, évidemment, pas neutre et amène différentes réactions et appropriations de la part de(s)/(de la) personne(s) l'enregistré(es) car « les dispositifs d'enregistrement doivent aussi prendre en compte dans leur conception le degré d'intrusion qu'ils peuvent représenter et/ou que les participants sont prêts à accepter. » (Mondada, 2011).

²⁴⁹ Extrait d'un mail envoyé en mars 2016 : « (...) le coordinateur des enseignants Liaisons "enfants du voyage" nous présentera des pistes de travail, des outils pratiques, que l'on pourra adapter aux enfants que l'on accompagne (la formation peut aussi intéresser les accompagnateurs d'adultes...). Si certains d'entre vous ont des demandes précises, n'hésitez-pas à les faire remonter; je les lui transmettrai.

En DA F1 extrait 3, Daniel indique aux participants qu'ils peuvent dire ce qu'ils veulent sur ce qu'est un Voyageur pour eux et suppose que la présence de la machine peut les rendre plus « soft » sur leurs propos. Il donne alors à l'enregistreur le rôle d'une tierce personne à qui l'on ne veut pas tout révéler, ce qui crée un sentiment de connivence entre l'auditeur et son public. Daniel emploie un procédé de contournement pour s'adresser aux personnes présentes dans la salle et utilise l'écrit et non la voix pour donner des informations aux participants, informations qu'il ne donnera donc pas à l'enregistreur. En DA F1 extrait 4, la question de Anne (« nous ces élèves là on les a dans le dispositif CNED/ (.) mais ils n'ont pas le CNED ») fait apparaître un point d'achoppement du dispositif et Daniel coupe alors directement l'enregistrement avant d'y répondre : « (à l'enregistreur) COMMENT ça s'coupe ça ? ».

Les marques discursives de réflexivité indiquent également que la présence de l'enregistreur provoque chez Daniel une peur de dire des choses qu'il ne faut pas dire.

DA F1 extrait 1

1D	(...)j'avoue (.) alors j'vous précise QUE (.) c'est/ enregistré :: j'vous l'précise je le précise aussi pour moi (.) pour qu'j'évite de dire des bêtises
2XXF	des/ gros mots
3D	c'qui / peut parfois m'échapper lorsque je ne suis plus dans le cadre (...)

DA F1 extrait 2

6D	=et puis ultime précaution j'engage que moi-même dans ce qui va suivre :: (...) C'EST ENREGISTRÉ ÇA // (.) ((rires de la salle))

DA F1 extrait 3

39D	nan mais pfii/ (.) allez-y (.) en vrac (.) on effacera après (.) il restera pas de trace ((chuchote à l'enregistreur))

DA F1 extrait 4

139D	(...) COMMENT ça s'coupe ça/

Ces segments peuvent s'interpréter comme les indices d'un malaise ressenti par Daniel vis-à-vis de son statut de producteur de discours légitimes. Il prend des « précautions » et veut éviter de commettre des impairs concernant ce qu'il va dire sur les Voyageurs dans le cadre d'une formation hors des murs de l'EN. Qu'est-ce qu'il veut dire qui ne peut être enregistré ? A t'il peur que lui ou des participants (comme Anne) donnent des informations ambiguës ou

sujettes à caution sur les prises en charge des EFIV par l'EN, dans un contexte où la majorité de son auditoire n'est pas dans l'Éducation nationale ?

Le cadre de cette formation n'explique pas à lui seul la forme de son discours. En effet, cette occasion ne constitue pas une condition nécessaire pour qu'il dise ce qu'il dit car, comme je le montrerai dans le chapitre suivant, ces dires ne varient pas en fonction des deux contextes dans lesquels j'ai pu enregistrer Daniel (lors de cette formation et lors d'un entretien en face à face). Pourtant les marques métapragmatiques du malaise de Daniel vis-à-vis de ce qu'il énonce, interpellent dans ce cadre participatif précis. En effet, dans cette interaction particulièrement, et comme il l'indique réflexivement à plusieurs reprises, il est dans un contexte qu'il considère comme à la fois *hors* et *dans* le cadre de l'EN, ce qui semble le perturber quant à la teneur du discours légitime à tenir.

6.2.3 Ambivalence sur le fait d'être ou non dans le cadre de l'Éducation nationale

Invité par une association en tant que formateur de l'EN, Daniel est contraint à parler en tant que tel, c'est-à-dire à produire un discours institutionnel. S'il semble, à un certain niveau, accepter son rôle avec enthousiasme, on ne peut que remarquer, à un autre niveau, qu'il produit de nombreuses marques d'ambivalence vis-à-vis de ce même rôle.

Daniel dit ce qu'il a fait en utilisant une énumération d'éléments biographiques et en consignait ses activités et connaissances du sujet dans le temps. En DA F1 extrait (1D) Daniel donne son statut officiel, attendu et connu des participants. Dès le début du tour de parole suivant (3D), il redessine les contours de son discours en floutant sa position discursive, « ce qui / peut parfois m'échapper lorsque je ne suis plus dans le cadre (.) fin si / j'suis encore dans le cadre de l'Éducation nationale ». Il montre une indétermination sur la posture qu'il doit/peut/veut adopter dans ce contexte. L'horaire de la formation (en fin de journée), le public présent (majoritairement des personnes ne faisant pas parties du corps enseignant), le lieu (une salle municipale) ainsi que les commanditaires de la séance (une association) peuvent justifier cette indistinction. Pourtant, son ambivalence entre en résonance avec d'autres de ses énoncés et m'amène à « identifier les multiples points d'équivocité, d'en décrire les effets discursifs et d'en interpréter les enjeux » (Krieg-Planque, 2017 : 155).

Quelques instants plus tard, Daniel revient sur son parcours en utilisant l'adverbe « AVANT » et accentue le volume de la voix sur l'adverbe. En faisant cela, il indique qu'il y a eu, pour lui, un avant Éducation nationale dans le domaine de l'accompagnement des

Voyageurs. L'accentuation lui permet d'insister sur ce point et de lui donner de la valeur. En faisant cela, Daniel précise qu'il n'a pas commencé à travailler avec les Enfants du voyage parce que l'Éducation nationale lui a donné cette mission, mais que son expérience « non ::: - professionnel ou ::: euh exTRA-professionnel qui n'est pas celui de l'Éducation nationale », a précédé la fonction professionnelle (l'Éducation nationale). Il a donc une connaissance du sujet dont il va parler qui est antérieure à sa prise de poste en tant qu'agent de l'Éducation nationale. De plus, la force perlocutoire de l'emploi de deux termes **extra** et **non** professionnel, qui signifie qu'il a eu une activité non salariée auprès des enfants du voyage, et dans le contexte de la formation de l'ALI, induit qu'il a eu (« AVANT ») une activité similaire aux personnes qui constituent son auditoire. Cette activité non professionnelle, que l'on peut entendre comme bénévole²⁵⁰, est associée dans les imaginaires collectifs à un engagement personnel de la personne qui la pratique. Cela crée dès lors un ethos²⁵¹ de proximité avec son auditoire.

L'énoncé suivant « et j'ai jamais réellement arrêté » est positionné de telle sorte qu'il y a une ambiguïté sur l'objet de son énoncé. Le contexte n'est pas clairement identifié, il y a un flou sur ce qu'il n'a *jamais réellement arrêté*. La séquence verbale qui précède évoque d'un cadre non professionnel. Alors n'a-t-il jamais arrêté de travailler avec les enfants du voyage dans un cadre « non ::: - professionnel ou ::: euh exTRA-professionnel qui n'est pas celui de l'Éducation nationale », (donc comme je l'ai supposé précédemment dans un cadre bénévole) ou de travailler avec les Enfants du voyage dans le cadre de l'Éducation nationale ou ailleurs? On retrouve cette indétermination du début de présentation entre ses activités dans et hors du cadre de l'Éducation nationale. Il est difficile de les distinguer, il y a un brouillage des pistes, une ambivalence sur son positionnement énonciatif. Dans la séquence verbale qui suit, Daniel situe l'ancienneté de son lien avec le sujet de la formation par rapport à la situation d'énonciation, « ça fait quinze ans que ::: seize ans maintenant cette année » et précise que cette indication temporelle est liée à sa participation à « la commission départementale Enfants du voyage ». Cette commission départementale du volet scolarisation du schéma départemental est un groupe de travail thématique²⁵². L'Éducation nationale doit, dans ses

²⁵⁰ C'est-à-dire de quelqu'un qui remplit des actions librement choisies sans considérations de rémunération.

²⁵¹ C'est-à-dire « une image qu'[il] construit de sa propre personne pour assurer sa crédibilité » (Amossy, 2014 : 13). Ruth Amossy considère la présentation de soi ou ethos comme, d'une part, une dimension constitutive de tout type de discours et, d'autre part, comme participant pleinement à la construction de l'identité du locuteur dans le monde social.

²⁵² Les objectifs de cette commission sont : « 1. Accompagner la mise en œuvre du schéma départemental, dans son volet "scolarisation" en liens avec les partenaires concernés : collectivités territoriales, associations / 2.

objectifs, coordonner la commission départementale pour la scolarisation des Enfants du voyage. Peuvent être invités à y participer des membres du corps enseignant, mais également des personnes ressources, des associations etc. Daniel peut donc y avoir participé en tant qu'enseignant ou non. Cependant, en réintroduisant le lien avec l'Éducation nationale, il redirige son auditoire vers sa fonction et le lieu institutionnel à partir duquel il parlera. Il renforce cela à quelques lignes de la fin de l'extrait en disant « donc on est toujours fin (.) moi je suis toujours au niveau des questions et des besoins Éducation nationale (.) ».

Cette ambivalence des postures permet plusieurs choses à Daniel : ne pas être cantonné à un agent de l'Éducation nationale²⁵³ pour développer un ethos de proximité avec les bénévoles et renforcer son « ethos catégoriel » (Maingueneau, 2016) d'expert du public Enfant du voyage car il met en avant qu'il a expérimenté plusieurs espaces de relations avec eux, et cela sur de nombreuses années. Rappelons qu'il donne cette formation prioritairement aux bénévoles d'une association et non aux enseignants de l'EN. Les bénévoles se rendent, pour la plupart sur les lieux d'habitations des élèves suivis (caravanes, maisons, chalet, ...) et rencontrent de ce fait les familles. En se présentant comme quelqu'un qui travaille avec « les Enfants du voyage dans un cadre non :::professionnel », il donne l'assurance à son auditoire d'avoir un champ d'expertise solide et complet hors du cadre institutionnel..

Le ton utilisé par Daniel est également une marque de son ambivalence. En effet, tout au long de la situation d'énonciation de la formation, il crée un lien avec son auditoire en employant un ton humoristique, voire badin, et une intonation légère qui va à l'encontre d'un ton sérieux qui pourrait être attendu d'un représentant d'une institution. Il crée une relation de complicité avec les co-énonciateurs. Les effets immédiatement repérables sont, dans la transcription, les nombreuses marques des rires de participants.

6.2.4 Un ethos d'expert

Comme je l'ai montré, il y a du difficile à dire dans le discours de Daniel. Cependant, il affirme, dans le même temps, une position d'expert face à son auditoire. La présentation du parcours de Daniel fait partie des codes et attendus – du script – de la situation d'interaction. Par un jeu d'enchâssement avec des énoncés concernant son parcours, il prend une position

Coordonner la commission départementale pour la scolarisation des enfants du voyage / 3. Coordonner l'équipe départementales des professeurs relais pour les enfants du voyage / 4. Concevoir et impulser le plan de formation des enseignants/ 5. Susciter l'élaboration d'outils pédagogiques, de gestion et de suivi des élèves. »

²⁵³ Nb : dans l'entretien de février, il fait allusion aux clichés vestimentaires des enseignants (pulls en laine, pantalons en velours, ...) et compare son propre style vestimentaire qui le font se sentir différent, marginal. Il lui semble important de ne pas à être uniquement associé à l'image d'un agent de l'institution.

« de connaissance des questions dont il va traiter, et cela bien davantage que son auditoire », il n'aura ainsi « pas à se battre pour tenir la scène – du moins pour un temps convenu –, scène dont il a automatiquement le monopole aux termes de l'arrangement social » (Goffman, 1987 : 174). Daniel amène le sujet de la formation en posant une question : « de quoi :: puis-je donc vous parler », ce qui lui permet de préciser son champs d'expertise et développer un faisceau de marques qui vont toutes dans ce sens. En utilisant l'adverbe « uniquement », il restreint le contenu discursif de la séance aux Enfants du voyage de son/de leur secteur. Il précise, dans la séquence discursive postérieure, qu'il n'est pas compétent pour parler des « gitans qui habitent dans le var » et intensifie son propos en utilisant des procédés de négation et de répétition. L'adverbe « absolument » est le premier intensificateur. Il le reformule par la négative dans la séquence discursive qui suit « je n'y/ connais rien ». Par l'allongement vocalique sur *rien*, il amplifie, de manière « théâtralisée », son ignorance sur « les gitans du var ». Même s'il pointe le fait qu'il y ait des points communs, il précise qu'il ne maîtrise pas « le sujet » des « gitans du var ». Il continue à utiliser un procédé de négation dans la suite de la séquence par une succession de trois formules négatives : « je :: ne :::: (.) maîtrise pas (.) donc/ je pourrais pas :::: si vous ::::me (.) voilà (.) je pourrais pas vous dire (0.3) euh :::: ». Il concède par le « même si », qu'il peut y avoir des points communs entre les deux populations :

DA F1 extrait 1

3D	même si : nous avons des points/ communs entre la population que nous accueillons ici/ et :: celle que l'on peut trouver dans le sud de la france

En utilisant cette proposition à valeur concessive, qui suggère qu'il y aurait une hétérogénéité culturelle chez les Gens du voyage, Daniel donne plus de valeur à ses propositions négatives complètes (« je ne maîtrise pas ... je ne peux pas dire ») et le positionne par rapport à son énoncé comme ignorant. Il donne ainsi une impression de transparence à ses destinataires. Simultanément, et par effet stylistique rhétorique, il assoie une position de savant légitime sur les Enfants du voyage « de notre secteur ». S'il avoue ne rien connaître de certaines populations, par un jeu de miroir, sa connaissance de l'autre population apparaît alors comme étant incontestable.

Dès le début de cette séquence, il passe du « je » au « nous » (« dans notre secteur », « que nous accueillons »), ce qui peut désigner un sujet collectif, « d'une manière générale, la personne verbale au pluriel exprime une personne amplifiée et diffuse »

(Benveniste, 1974 : 234-235). Le pronom personnel peut renvoyer ici à deux instances : il peut être embrayé par rapport à la situation d'énonciation et désigner toutes les personnes présentes dans la salle travaillant avec les enfants du voyage de ce secteur, ou représenter l'institution, l'Éducation nationale à laquelle il est lui-même rattaché. Le « nous », s'il permet à Daniel de rassembler, d'avoir un énonciateur pluriel, active ici également un processus de différenciation.

Tout d'abord, il construit une différenciation ethnique en opposant « enfants du voyage de *notre* secteur » et « les gitans du var », qui fonctionne avec une mise en différenciation géographique, les populations que « nous accueillons ici » (la population du territoire connu) et celle « du sud de la France » (la population du Var). Il construit donc des catégories à l'intérieur d'une catégorie (Gens du voyage) pour renforcer les caractéristiques culturelles des Voyageurs « de notre secteur ». Simultanément, il crée l'opposition « nous » (ceux qui accueillent)/ « eux » (ceux qui sont accueillis). L'emploi du verbe « accueillir » indexe un rapport particulier du mode d'appartenance des populations (du secteur et du Var) au territoire. Le « nous » non voyageur *accueille* les Voyageurs sur leur territoire. Ils en sont donc des usagers légitimes et non des visiteurs étrangers. Cet énoncé de Daniel est à mettre en perspective avec le vocabulaire employé usuellement dans les institutions pour désigner les places (aires d'accueil) et dispositifs (dispositifs d'accueil) organisés pour les Gens du voyage sur le territoire.

En utilisant ces divers procédés, Daniel réalise finalement deux opérations principales. La première construit son ethos de compétence par l'honnêteté. Il définit d'une manière transparente ce en quoi il n'est pas compétent (« je ne suis absolument pas compétent ») pour renforcer l'expertise de ce qu'il connaît. Avec ce procédé d'opposition par la négative, son auditoire peut comprendre que s'il ne leur parlera pas de ce qu'il ne maîtrise pas, il maîtrisera vraiment le sujet dont il parlera. Cette insistance sur son ignorance renforce paradoxalement son autorité en tant qu'énonciateur et ceci lui permettra ensuite de porter son propos à généralisation. On retrouve ici le jeu et les effets d'une structure concessive (je ne connais pas les gitans mais je connais les Voyageurs, ils sont comme ça). Le deuxième mouvement que Daniel construit, dès le début de la formation – qui porte, pour rappel, sur l'« appropriation des particularités culturelles » – des sous catégories à l'intérieur d'une même catégorie. Ainsi les particularités culturelles des Enfants du voyage seront différentes de celles « des gitans du

var », et cela même s'ils sont tous Gens du voyage pour la loi française et EFIV pour le système scolaire français²⁵⁴.

6.3 La performance de Daniel

Avant d'observer les opérations argumentatives de différenciation et de hiérarchisation mises en place par le discours de Daniel au sujet des enfants voyageurs, arrêtons-nous un instant sur quelques effets de style que Daniel donne à son discours. En effet, sans doute afin de captiver son auditoire, ce dernier n'hésite pas d'une part à reprendre le registre des conteurs lors de séquences narratives et, d'autre part, à reprendre le registre de ceux dont il parle, c'est-à-dire à parler comme les Voyageurs.

6.3.1 Séquences soumises à l'analyse

La séquence suivante s'est déroulée à trente minutes du début de la formation. Daniel a défini ce qui constitue pour lui un « peuple voyageur » (culture, langue, absence de territoire). Il demande aux participants « ce que sont les Voyageurs pour eux ». Il écrit au tableau les propositions de l'auditoire (itinérance, idée de déplacement, etc.) et fait, dans ce même temps, plusieurs fois référence à l'enregistreur, pour dire aux participants qu'« ils peuvent parler », qu'il n'y aura « pas de trace ». Il écrit au tableau en le montrant à tout le monde pour ne pas avoir à le dire à haute voix.

DA F1 extrait 8

56XXF	ils sont tous cousins [cousines heu
57D	[famille élargie les cousins tout va bien (.) et puis parfois/ y'a des heurts comme je vous disais (.) des rivalités (.) y'en a un qu'a donner l'autre parce que au hasard de la quête de cuivre nocturne/ ((il s'éclaircit la gorge)) ((petits rires)) (.) une PATrouille/ (.) passant par là (.) nuitamment (.) en a récupérer un (.) qui vagaBONDAIT ((rires)) euh armé de (.) douze kilos de cuivre ((rires)) donc euh et euh il a donné ses copains pour faire euh descendre la peine (.) et du coup on forme (.) et là ((il revient au tableau et refait des points)) y'a nous et les autres (.) et là y'a des rivalités (.) c'est vrai (.) ça existe (.) faut pas se leurrer (.) euhh je vais pas vous parler un langage FORcé:ment toujours très politiquement correC/ mais il vrai que sur la région de grandpant (.) les coups de feu existent et ne sont pas rares/ ((on entend des marques d'approbation dans la salle)) (0.6) voilà (.) ça c'est dit fait c'est posé (.) faut le

²⁵⁴ Swanie Potot relève ce même processus de mise en frontière entre sous-catégories : « ceux qu'on nomme (...) les Roms » et « des Gitans français (...) perçus comme résistant à l'intégration de la nation française » (Potot, 2018 : 43).

savoir (.) c'est une manière de régler les différends (.) et puis a des familles qui ont plus d'importance que d'autres (.) quand on va avoir un décès si la famille est très importante tout le monde va y aller (.) si la famille est moins importante/ moins de monde va y aller (.) donc quand une ::: quand la manmie là ((montre sur le tableau)) (.) elle meurt (.) on y va parce qu'elle est importante (.) quand la manmie des autres meurt (.) on n'y va pas forcément (.) mais par contre on peut avoir (.) ((il fait des traits au tableau pour rejoindre toutes les familles)) quatre manmies (.) et donc on peut être quatre fois absents parce que quatre fois ma grand-mère meurt (.) mais c'est normal/ tout ça c'est ma grand-mère (.) tout ça c'est une grand-mère en vrai (.) donc on est absent (.) parce qu'on on doit aller voir la grand-mère (.) ((ferme le stylo)) voilà sur EUZ et sur nous (.) nous c'est toujours euh (.) c'est toujours les voyageurs et euz c'est toujours les autres quoi

6.3.2 « Au hasard de la quête de cuivre nocturne » : anecdotes et mises en intrigue

En DA F1 extrait 8, Daniel donne différentes tonalités à ses énoncés, qui vont chacune produire leurs effets sur ses destinataires. Il emploie principalement le ton de l'humour et celui de la mise en intrigue de son énoncé. Ainsi, pour illustrer son propos sur la « culture clanique » des Voyageurs, Daniel prend une intonation de conteur, avec des inflexions vocales allant dans les graves, qui le rapproche du registre romanesque. Le ton employé, s'il permet à l'énonciateur de créer une relation de complicité ou d'inter-compréhension avec ses co-énonciateurs dans le contexte d'interaction, nourrie et sert simultanément des imaginaires collectifs du vagabond, filou, etc. sur les Tsiganes, Gens du voyage etc., et en assure la circulation.

57D	au hasard de la quête de cuivre nocturne/ ((il s'éclaircit la gorge)) ((petits rires)) (.) une une PATrouille/ (.) passant par-là (.) nuitamment (.) en a récupérer un (.) qui vagaBONDAIT ((rires)) euh armé de (.) douze kilos de cuivre ((rires))

Dans cette séquence discursive le locuteur déploie un registre de langue à la fois soutenue et ancienne (« quête », « patrouille », « nuitamment », « vagabonder », « armé de ») en l'intégrant à une phrase longue qui raconte une histoire. L'emploi du participe présent « passant » et de l'imparfait sur le verbe « vagabondait » (qui lui-même renvoie à l'image ancienne du Voyageur vagabond) entérine ce ton du récit et fait advenir au présent un passé

supposé. Toutes ces séquences narratives²⁵⁵, que Daniel mobilise d'ailleurs tout à fait explicitement²⁵⁶, font de son intervention une réelle performance et donnent souvent lieu à des réactions directes de son auditoire : rire, étonnement, etc.²⁵⁷.

De plus, le changement de ton et la théâtralité que Daniel met dans son énoncé incite l'auditoire à répondre et signifier qu'il a noté l'effet que Daniel veut produire. L'énonciateur demande à ses co-énonciateurs de participer à la situation d'interaction. Il instaure une complicité avec eux sur le contenu de ce qu'il dit. En incluant la séquence discursive « euhh je vais pas vous parler un langage FORcé:ment toujours très politiquement correC/ mais il vrai que sur la région de Grandpant (.) les coups de feu existent et ne sont pas rares/ ((on entend des marques d'approbation dans la salle)) (0.6) voilà (.) ça c'est dit fait c'est posé (.) faut le savoir » à son récit, il renforce cette connivence de deux manières. Tout d'abord il précise aux participants qu'il ne leur fera pas un discours « politiquement correC », ce qui pourrait être lié à son ambivalence vis-à-vis de l'EN, mais qu'il leur parlera en leur disant la vérité (« il est vrai que »). Puis, il fait le lien entre son récit fictionnalisé, « un (.) qui vagaBONDAIT ((rires)) euh armé de (.) douze kilos de cuivre ((rires)) donc euh et euh il a donné ses copains pour faire euh descendre la peine (.) » et la réalité de vie de certains terrains de la collectivité « les coups de feu existent et ne sont pas rares/ ». Les marques d'approbation de la salle, matérialisées par des murmures d'adhésion à ce qu'il dit, montrent que les participants ont connaissance de ces violences, soit que des bénévoles (particulièrement ceux qui se rendent sur les terrains des Bruyères, un secteur où il y a de nombreux trafics et de nombreuses descentes de police) aient déjà entendu parler de cela, soit qu'ils en aient entendu parler dans les journaux régionaux.

Daniel ponctue son discours sur l'organisation clanique, de nombreuses marques lexicales associées aux champs sémantiques de la brutalité ou du combat : « des heurts », « des rivalités » (deux fois en 57D), « armé de » ou encore l'expression « donner quelqu'un » pour exprimer la dénonciation comme « y'en a un qu'a donner », « il a donné ses copains ».

²⁵⁵ Pour JM Adam, un texte est une unité à la fois complexe et hétérogène qui est composée de séquences. Il « pose que chaque système de base (narratif, explicatif, descriptif etc.) n'est qu'un moment d'une complexité à théoriser » (Adam, 1987 : 51-52).

²⁵⁶ Tout au long de l'interaction il utilise à plusieurs reprises les formules suivantes : « j'ai une anecdote », « à ce propos je me rappelle d'un enfant »

²⁵⁷ Daniel est en position de représentation, la dérision ou l'humour par la caricature aura des effets sur les discours des locuteurs présents. Ainsi dans un mail d'Alix reçu le 11 septembre 2018, elle me joint les retours des participants sur la formation. On peut y lire ces différents commentaires dans lesquels l'humour de Daniel a été un élément central: « [il], a su nous faire rire et sourire, bref ce fut un moment agréable » (Bénévole 1) ou « Bien que n'étant pas resté jusqu'à la fin, j'ai trouvé cette intervention très dynamique, concrète et pleine d'humour et de simplicité. » Bénévole 2

Que fait-il quand il associe ces éléments discursifs à un récit sur des événements violents qui ont majoritairement eu lieu dans un secteur totalement enclavé et en grande précarité ? On peut supposer que Daniel utilise, dans cette séquence discursive, « l'agressivité » (Balibar, Wallerstein, 2007) des Gens du voyage comme élément déterminant de « l'organisation clanique » ou de fonctionnement de « famille élargie » des Voyageurs. Par cela, il crée une « essence fictive » de cette population :

« L'agressivité est une essence fictive, dont l'invocation est commune au néo-racisme sous toutes ses formes, et qui permet en l'occurrence de *décaler d'un cran le biologisme* : sans doute il n'y a pas de « races », il n'y a que des populations et des cultures, mais il y a des causes et des effets biologiques (et bio-psychiques) de la culture, et des réactions biologiques à la différence culturelle (qui formeraient comme la trace indélébile de l'« animalité » de l'homme, toujours encore lié à sa « famille » élargie et à son « territoire »). » (Balibar, Wallerstein, 2007 : 39)

6.3.3 « Donc quand une manmie elle meurt... » : parler comme ceux dont on parle

Comme je l'ai montré dans la partie précédente, la figure du Voyageur, du Tsigane, etc. a été construite par tout un ensemble de discours publics et institutionnels. Ces pratiques langagières mettent en registre le Voyageur en tant que *personae*²⁵⁸ foncièrement distincte du non-Voyageur²⁵⁹. Pour faire advenir cette mise en registre, Daniel utilise les modalités discursives dialogiques du discours rapporté et de l'imitation des façons de parler. Par le discours rapporté direct dans le tour de parole 3D (« QUAND je veux j'pars (.) faudra que j'ai des sous pour changer les pneus mettre de l'essence mais QUAND je veux je pars (.) »), Daniel convoque la voix des Voyageurs ou de ce qu'il suppose que cette voix est. En faisant cela il utilise un « registre » qui alors mobilise « des images culturelles de personnes aussi

²⁵⁸ Je reprendrai la définition qu'en fait Suzie Telep dans sa thèse : « La notion de *persona* désigne chez Bakhtine (1981) un locuteur type imaginaire, supposé parler et agir de certaines façons dans un monde hétéroglossique constitué de *personae* contrastées. Ces *personae*, et les attributs sociaux qui leur sont associés, sont indexés de manière conventionnelle par l'usage de voix sociales, c'est-à-dire de formes langagières typifiées associées à des styles spécifiques qui sont socialement perçus comme distincts d'autres styles, auxquels ils s'opposent. La notion de *persona* est associée à celle de dialogisme. Lorsqu'un locuteur emploie certaines formes linguistiques associées à cette *persona*, il invoque donc certains attributs de cette *persona* qui peuvent être (re)connus et interprétés par ses interlocuteurs en relation avec les autres signes linguistiques et non linguistiques qui constituent le contexte de l'interaction. » (Telep, 2019 : 54, en notes)

²⁵⁹ Avec Asif Agha on peut définir la figure du Voyageur etc. comme un registre sémiotique au sens où d'« un répertoire de signes performables qui sont associés à des effets pragmatiques stéréotypés par le biais d'un processus socio-historique de mise en registre », soit de « processus et pratiques par lesquels des signes performables en viennent à être reconnus (et regroupés) comme appartenant à des registres sémiotiques distincts, et différenciellement valorisés par une population » (Agha, 2007 : 80-81)

bien que de situations et d'activités » (Irvine 1990 : 130, citée par Agha 1998 : 154)²⁶⁰. Les types de « voix »²⁶¹ sont alors associés aux images sociales stéréotypées de locuteurs.

Un registre est défini, depuis John Gumperz (1989), comme une variété linguistique (un sous-ensemble d'une langue) appropriée à une situation sociale particulière. Asif Agha parle d'*enregistrement*²⁶² qu'il définit comme un « répertoire linguistique qui est culturellement associé à des pratiques sociales particulières et à des personnes qui s'engagent dans de telles pratiques. » (Agha 1999 : 216). Il montre que l'existence sociale, ou la régularité sociale, d'un registre donné résulte des activités sémiotiques des utilisateurs de la langue. Considérant que les registres sont des modèles réflexifs d'utilisation de la langue, le modèle culturel supposé du « parler Voyageur », tel que transmis par Daniel, est une construction idéologique issue d'un processus socio-historique de mise en registre. La notion de registre me permet, ici, de faire apparaître les procédés de « distinction »²⁶³ à l'œuvre dans le discours de Daniel par l'élaboration d'une *persona* de Voyageur qui diffère du locuteur sociotypique français. En effet, le registre sémiotique a une valeur distinctive, au sens où il est pragmatiquement contrasté, mais également hiérarchisé par rapport à la valeur d'autres registres. Par le fait de ces processus de contraste et de hiérarchisation, il se construit dans des rapports de pouvoir entre groupes sociaux au sein d'un marché symbolique. Au sein de l'institution scolaire, Daniel fait ce travail de différenciation.

Quand Daniel imite les façons de parler supposées des Voyageurs, il cherche «[u]ne façon de parler particulière [qui est] socialement reconnue (ou enregistrée dans un registre de la langue) en tant qu'elle indexe des attributs particuliers du locuteur [imaginaire car énoncé

²⁶⁰ En effet pour Gal : « (...) forms of speaking are often characterized as property, linked to cultural categories (stereotypes) of person, place/time, and activity ("those kinds of people speak in X way"). Yet "explicitness" is a complex dimension. Stereotypes often remain unspoken or constitute a taboo subject. They can be presupposed categories that become evident in speakers' uptakes and role alignments in particular settings. (Gal, 2016 : 116)/

²⁶¹ « Une des diverses manières par lesquelles les gens différencient les situations et marquent leurs dispositions est de faire appel aux "voix" d'autrui (ou de soigneusement les éviter), ou à ce qu'ils supposent que ces "voix" sont. Le concept de registre, initialement défini en termes de situation plutôt que de personne ou de groupe, mobilise alors, en réalité, des images culturelles de personnes aussi bien que de situations et d'activités » (Irvine 1990 : 130, citée par Agha 1998 : 154).

²⁶² Le registre se caractérise donc « moins par la constitution même des formes linguistiques que par le fait que ces formes soient associées à des images sociales » et il typifie des ensembles de formes linguistiques en des « voix » sociales distinctes, ainsi constituées en types sociaux» (Telep, 2019 : 446).»

²⁶³ Le processus de mise en registre renvoie « à la formation contrastive d'ensemble de formes signifiantes associées à des personae sociales, à des activités, des lieux, des moments. La notion de registre peut concerner n'importe quel ensemble de signes interprété comme se distinguant d'un ou de plusieurs autres ensembles de signes, que ceux-ci soient linguistiques (différentes « langues », différents « dialectes », etc.) ou non (proxémie, habillement, architecture, etc.). » (Canut, Danos, Him-Aquilli & Panis, 2018 : 351)

ici par Daniel]]²⁶⁴ (Agha, 2005 : 38). Cette façon de parler particulière (par usage d'une forme linguistique aux variations, intonations etc. particulières) associée à des pratiques supposées Tsiganes etc. (le fait de partir : « quand je veux je pars », ou le fantasme associé : « je suis toujours dans le fantasme euh de partir », « les sous » [pour] « les pneus », « l'essence ») est interprétée comme signalant un parler identifiable par rapport à la culture présumée d'un individu. Elle s'oppose alors à d'autres façons de parler et à d'autres pratiques associées à d'autres lieux. Par son interprétation²⁶⁵ du « parler Voyageur » et/ou de ce que les Voyageurs peuvent dire, Daniel produit une forme linguistique qui indexe une catégorie d'acteurs « culturellement reconnaissables, en tant qu'éléments du contexte d'utilisation du langage » (Agha 1999 : 217) et ré-élabore²⁶⁶ une idéologie de la différence, et donc une frontière, entre Français et Voyageurs. Performer cette mise en registre pour faire rire l'auditoire relève d'une mise en scène du pouvoir et légitime la position de domination des Voyageurs sur les non-Voyageurs. L'adoption et la diffusion des catégories ethnicisantes des Gens du voyage dans les institutions quel qu'elles soient, « consolident les éléments fondateurs qui permettent la réification d'un registre raciste »²⁶⁷ (Canut, 2019 : 403). La réitération et l'enracinement du processus d'enregistrement participent à stabiliser les énoncés produits et « consolid[e] le racisme infrastructurel »²⁶⁸ (*op. cit.* : 419).

6.4 Culturaliser pour ne pas racialisier

Après la séquence d'ouverture, analysée dans la section précédente, Daniel explique qu'il va présenter aux participants « un power point destiné aux personnels Éducation nationale ». L'idée de ce power point est d'avoir un discours type, unique et cohérent, auprès des différents services éducatifs sur tout le département, pour que tous les EFIV puissent

²⁶⁴ « Distinct forms of speech come to be socially recognized (or enregistered) as indexical of speaker attributes. »

²⁶⁵ When a speaker uses some fragment or aspect of speech associated with a persona in a real-time interaction, he or she “voices” (enacts or invokes) some aspect of that persona, as known by some population of speakers. Voicing is an action that others interpret through their own perspective, in keeping with their knowledge of the model invoked, the situation of use, and the history of relationships among speakers (Gal, 2016 : 118)

²⁶⁶ Cécile Canut à propos de l'analyse d'une agression raciste filmée en Bulgarie parle d'une typification constamment réélaborée (Canut, 2019)

²⁶⁷ « [...] categories that consolidate the foundation that enables the reification of a racist register »

²⁶⁸ Plus précisément dans l'article de Canut : « The utterances produced, as so many “order-words” (Deleuze and Guattari 1980, 96) effectively lead to double binds, favoring the rise of ultranationalism. They consolidate infrastructural racism (Jetchev and Canut 2019), promoting direct actions of explicit racism, as in the case that we now turn to. »

avoir les mêmes réponses. Les participants qui assistent à la formation de l'ALI ne sont donc pas les seuls destinataires du discours que Daniel tient ici.

6.4.1 Séquences soumises à l'analyse

Daniel présente très clairement, à 19'05 du début de la séance, le cadrage thématique de la formation. Selon lui, il est bon de s'appuyer sur des « données culturelles », pour comprendre au mieux les difficultés et l'échec scolaire des jeunes Voyageurs.

DA F1 extrait 5

19'05 minutes après le début de l'enregistrement de la séance

25D	on va passer pas mal par des données culturelles (.) alors (.) / pourquoi je fais ça (.) parce que les enseignants me demandent souvent des ::: des ::: (.) des recettes (.) quels outils utiliser pour qu'il apprenne à lire/ (.) comment faire pour qu'il soit bien à l'école/ (.) comment faire pour euh (.) pas qu'il tape sur ses petits copains/ (.) comment faire pour qu'il écoute/ (.) comment faire pour (.) et quand on leur donne les recettes ça marche pas \ (.) ils se demandent bien comment (.) et pourquoi/ (.) c'est nul ce que tu nous as donné (.) ben en fait il faut comprendre comment ça marche déjà et ça va :: euh relativiser

DA F1 extrait 6

6'11 minutes après le début de l'enregistrement de la séance

Daniel suit un power point. Il précise en 5D qu'il ne parlera pas de « de la géographie d'où ils viennent » mais qu'il va faire un petit point d'histoire « parce que c'est bien de replacer les choses ».

7D	(...)donc je ne sais pas si vous savez mais ils sont arrivés en (.) les enfants du voya (.) fin les voyageurs sont arrivées en tant que (.) en tant que peuple (.) sont arrivés au quinzième siècle (.) jusqu'au dix-septième de quatorze cent à seize cents (.) âge d'or ils sont plutôt bien acceptés bien accueillis ²⁶⁹ (.) c'est l'époque de de :: des troubadours : (.) des montreurs d'ours et tout ça là : (.) donc ça c'est bien (.) et puis en seize cents quatre-vingt deux euh :: revirement euh ::: galère sans commis (.) sans délit commis (.)

DA F1 extrait 7

19'34 minutes après le début de l'enregistrement de la séance

L'énoncé qui suit est la fin du tour de parole 25, au début duquel Daniel a annoncé qu'il passerait « pas mal par des données culturelles ». Entre ces deux extraits il explique qu'il ne donnera pas de recette mais qu'il « faut comprendre comment ça marche ».

²⁶⁹ Même terme, accueillir, utilisé pour parler des gens qu'on accueille ici

25D	(...) MOI je vais quand même vous demander AVANT deux points (.) QU'EST-ce que c'est qu'une population/ parce qu'on parle de population voyageurs (.) c'est quoi une population/ histoire qu'on parle tous le même langage (.) et puis la deuxième question est à tiroir (.) elle viendra après (.) mais alors c'est quoi une POPULATION/ pourquoi on a peuple voyageur (Silence de la salle de dix secondes)
26XXM	c'est un ensemble de personne qu'ont [des valeurs communes
27D	[une culture commune
28XXF	une culture (.) ouais
29D	une culture commune (.) ça c'est (.) il y a trois éléments/ (.) donc il y a la culture commune (0.10) ((toussotements))
30D	allez je vais vous vendre la mèche (.) une LANGUE
31TLM	[une langue
32D	[commune (.) donc là c'est le parler voyageur (.) l'argot voyageur (.) ou la manouche ou ce que vous voulez (.) mais en tous cas une langue qui les unit (.) où ils sont capables d'échanger (.) et puis le troisième va être plus dur (.) normalement on a un territoire (.) et là c'est l'absence de territoire qui a été entériné par l'Europe (.) c'est pour ça qu'on a un peuple (.) culture langue absence de territoire (0.4) et après pour vous c'est quoi un voyageur (0.10)
33D	je sens que vous allez être polis

6.4.2 « On va passer pas mal par des données culturelles » : l'évidence de l'*ethnos*

Comme je l'ai déjà évoqué, cette formation fait partie de l'offre de formation sur les EFIV, proposée par l'Inspection académique de mon terrain. Quand Daniel énonce qu'« on va passer pas mal par des données culturelles », il en justifie l'intérêt en expliquant que c'est un outil didactique pour les enseignants. Outil qui va permettre non seulement de comprendre et d'agir sur les apprentissages, mais également sur le comportement de ces enfants voyageurs en tant que public scolaire (« ils tapent », « ils n'écoutent pas ») apparemment bien particulier. Il précise qu'il va falloir en décrypter le fonctionnement pour pouvoir enseigner. Dans l'expression « comment ça marche ? », qui peut renvoyer à « comment ça marche la culture ? », le pronom démonstratif *ça* renvoie à un objet ou un fait et non à une ou des personne(s). Cette formule, logiquement attribuée au fonctionnement d'un objet, nous éloigne des individus. Daniel invoque et convoque donc les données culturelles pour culturaliser les difficultés rencontrées par le corps enseignant.

Balibar et Wallerstein (2007) ont bien montré comment, en France, l'idée de République interdit de mobiliser directement les catégories raciales. Ainsi, pour ne pas être

raciste, on ne parle pas de race mais de culture, notion qui, paradoxalement va servir à naturaliser les comportements des personnes que l'on cherche à exclure :

« Ce qui se manifeste par là même, c'est que le naturalisme biologique ou génétique n'est pas le seul mode de naturalisation des comportements humains et des appartenances sociales. Au prix d'un abandon du modèle hiérarchique (plus apparent que réel, nous allons le voir), *la culture peut elle aussi fonctionner comme une nature*, en particulier comme une façon d'enfermer *a priori* les individus et les groupes dans une généalogie, une détermination d'origine immuable et intangible. (...) Si l'on veut éviter le racisme, il faudrait éviter l'antiracisme « abstrait », c'est-à-dire la méconnaissance des lois psychologiques et sociologiques des mouvements de population humaine : il faudrait respecter des « seuils de tolérance », maintenir les « distances culturelles », c'est-à-dire, en vertu du postulat qui veut que les individus soient les héritiers et les porteurs exclusifs d'une seule culture, ségréger les collectivités (la meilleure barrière étant encore à cet égard la frontière nationale) ». (Balibar, Wallerstein, 2007 : 32 et 34)

Dans le discours que Daniel tient au cours de cette formation EFIV, on retrouve cette même logique de naturalisation par la culture. Celle-ci va passer d'abord par une homogénéisation historique et nationale des Voyageurs : Daniel ne mobilise non pas la catégorie de « communauté », qui est un mot de la modernité, mais bien plutôt celles de « peuple », puis de « clan, » qui, comme nous le verrons, constitue une vision primitive des dits Gens du voyage.

En DA F1 extrait 8 les « gitans du var » et « les voyageurs de secteur » ne sont plus différenciés. Ils ont tous été « accueillis au quinzième siècle ». Par un passé présenté comme commun et des rapports d'analogie qui sont exploités pour les rassembler (« troubadours », « montreur d'ours »...), les Voyageurs font « peuple ». Dans le même énoncé Daniel parle de « données culturelles » et fait intervenir la notion de peuple. À partir de là, il va discursivement définir les traits définitoires de la catégorie « peuple voyageur » (une culture, une langue et une absence de territoire).

Daniel poursuit le travail historique de différenciation et de division initié par les législateurs de la loi de 1912, en séparant les Tsiganes de la population française « authentique ». Il ré-actualise dans l'espace discursif contemporain des éléments de discours du début du XXème siècle. Il oppose une vision contractualiste de l'État-nation à un système organique lié au peuple. Cette différence d'approche peut, pour Sériot, être résumée « en termes d'*ethnos* et *demos*, c'est-à-dire dans l'opposition entre le sens romantique du mot "peuple" d'un côté, et de l'autre son sens social. » (Sériot, 1997 : 42) Ainsi « [f]ace à la construction discursive d'une identité collective fondée sur le *demos*, émerge un autre modèle, fondé sur l'*ethnos*, associant la culture à la territorialité, aux racines, aux origines, à une communauté et à l'ethnie (Sériot 1997) » (Canut & Duchêne, 2011 : 6). Ce peuple, pensé comme ethnie, permet de creuser l'opposition entre Français authentiques et Français non-

authentiques, et constitue les prémisses de la construction de la frontière entre « eux » et « nous », telle qu'agencée par la posture discursive de Daniel. Car, dans sa manière de présenter les différences et dans ce qu'il dit, « ce qui est en question n'est pas l'adéquation des mots aux choses, mais le fait que certains mots sont acceptés ou non, sont pris pour acquis ou non, pour désigner des communautés, c'est-à-dire pour regrouper ou pour séparer. C'est le nom qui fait la frontière. » (Seriot, 1997 : 46) ». L'expression « peuple voyageur » est acceptée, « prise pour acquis » par le coordonnateur. Il n'émet d'ailleurs aucun doute quant à sa validité. Les fragments énonciatifs « là c'est » renforcent la forme affirmative et définitoire de son propos.

6.5 L'organisation clanique comme exotisme

La question posée par Daniel en 25D « pourquoi on a peuple voyageur », permet dans la suite de son énonciation, de, premièrement, dessiner et faire exister un peuple voyageur pour ses interlocuteurs et, deuxièmement, d'introduire l'idée que les Voyageurs ne sont pas seulement peuple mais clan. Cela permet de construire, par étape, une mise en frontière entre « eux » et « nous ». Cette graduation énonciative consolide l'effet performatif de son discours et culturalise clairement les EFIV.

6.5.1 Séquence soumise à l'analyse

DA F1 extrait 8bis

29'30 du début de l'entretien.

55D	ALLEZ on y va (.) on va garder ça et des fois on fera des petits pjii/ (.) on rayera ou on y reviendra (.) alors organisation clanique (.) alors oui/ c'est un clan qui ne se définit pas comme tel (.) c'est une famille (.) c'est une famille je vais faire plein de dessins (.) j'espère que vous aimez les dessins ça me parle (.) moi (.) donc y'a :: y'a plusieurs familles ((on l'entend dessiner)) au sens élargi au sens strict et puis on a même des familles qui sont comme ça (il dessine) mais derrière (.) euh y'a toujours (.) là y'a une frontière là ((il dessine des points sur le tableau pour marquer la frontière)) (0.10) EUZ ((il a noté le mot au tableau avant de le dire)) c'est à dire heu : les GAdjés ((continue à dessiner)) y'aura une frontière et il y a une frontière (.) ((il pointe les mots au tableau)) famille ((il fait des points)) on est entre nous (.) on fait partie des voyageurs \ (.) FAMille élargie (.) les cousins tout va bien
56XXF	ils sont tous cousins (.)cousines heu
57D	[...](0.3) un CLAN (.) avec tout ce que ça comporte (.) oh bah alors là c'est splendide (.) ((rires de la salle)) XXX la tension entre itinérance et identité (.) on s'est rendu compte que/ (.) plus ils sont fixés à un endroit plus ils

	revendiquent leur identité de de de voyageurs (.) plus ils ont (.) plus ils sont bloqués (.) je pense à certains qui ont la caravane la voiture sur parpaings (.) plus ils ont cette idée de départ (.) ils vous disent moi je pars quand je veux moi (.) QUAND je veux j'pars (.) faudra que j'ai des sous pour changer les pneus mettre de l'essence mais QUAND je veux je pars (.) et je suis toujours dans le fantasme euh de partir (.) MÊME si je suis sédentaire (.) MÊME si je suis sédentaire en appartement (.) on en a vu y'a pas tellement longtemps (.) sédentaire toute une génération (.) les le grand-père arrive (.) prend un terrain semi privé (.) donc il partage avec d'autres (.) pose sa ::: sa campine (.) fait son truc (.) les enfants (.) aménagent dans dans un appartement (.) ont des enfants (.) les enfants à seize ans sortent s'en vont et ils reprennent le voyage (.) ils étaient pas :: itinérants (.) ils étaient pas :: voyageurs (.) mais pourtant ils étaient toujours enfants (.) de (.) famille (.) issues (.) du voyage (.) résultat (.)
58XXF	c'est (.) un état [d'esprit
59D	[c'est un état d'esprit (.) et moins on peut bouger (.) plus on revendique le fait de pouvoir bouger (.) et plus c'est facile de travailler avec des enfants qui bougent vraiment

Je vais rapprocher les extraits de corpus de la formation de mai 2016 et de l'entretien réalisé avec Daniel en février 2016 pour mon analyse et faire apparaître les similitudes entre les deux discours. Cela permettra de comprendre les mécanismes discursifs à l'œuvre chez Daniel, locuteur central dans le cadre scolaire, et d'en observer leurs effets.

DA F1 extrait 9

2 heures du début de l'entretien.

106D	et donc en mettant l'aspect clan (.) qui ne leur convient pas parce que eux ils ne sont pas un clan même si leur fonctionnement est clanique/(.) nous nous mettons des adjectifs (.) nous mettons des cases mais eux pas du tout (.) eux ils fonctionnent en FAmilles/ (.) sauf que (.) nous ça marche pas si on utilise le mot famille (.) parce que ça (.) c'est pas la même euh:: ça a pas la même euh ::
107R1	pour toi ce serait famille élargie ?
108D	alors là on est dans de la famille très: élargie/ donc c'est pour ça qu'avec euh qu'avec laurent (un collègue enseignant relai) fin euh avec l'équipe (.) nous on utilise euz et nous
109R1	humhum
110D	nOUS (.) avec un cercle variable de nous ((il rit)) (.) et euz qui à un moment peut rentrer ou pas
111R1	humhum
112D	c'est plus parlant/ (.) après on parle de culture clanique parce que parce que\ c'est QUAND même ÇA (.) c'est à dire que (.) quand y'en a un qui dit on s'en va et que tout le monde plie la caravane (.) et qu'ils s'en vont (.) nan s ::

	(.) alors que ils sont tous :: euh (.) ils sont quatre chefs de familles/ (.) c'est quand même typique du clan/ quand on dit que c'est clanique holistique parce qu'il y en a un qu'est perfectionnement (.) qui est qui est performant en pfuu (.) et que tous les autre se reposent sur lui (.) c'est quand même/ on est on est dans du bruner (.) on est dans la la sociologie là (.) mais eux (.) non ils aiment pas ça non (.) évidemment (.) clan pour eux ça fait truc bizarre (.) maffieux euh machin (.) alors que c'est pas du tout (.) c'est pas l'idée/ (.) c'est la (.) la [famille élargie
113R1	= xx mais du coup est ce que ça fonctionne de la même manière si on n'habite plus au même endroit
114D	ouais (0.5) ouais (.) l'esprit (.) l'esprit de ::: on va dire l'esprit de corps (.) reste (.) l'esprit de fami
115R1	humhum
116D	c'est c'est c'est c'est les quatre grand-mères qui qui :: qui sont malades (0.5) c'est toujours une grand-mère (.) donc j'ai pas de délégation de (.) donc j'y vais

Daniel prend, dans les deux situations d'interaction, le sujet du clan pour présenter la Gens du voyage. Ce parti pris discursif, en étant à la fois une ré-appropriation de discours antérieurs appartenant à d'autres et une réitération de ses propres discours, aura pour effet de consolider le processus de typification.

6.5.2 « Alors là on est dans de la famille très élargie » : le clan, cette grande famille

En DA F1 extrait 8bis, Daniel oriente son auditoire et opère une bascule par rapport à la situation de conversation plus ouverte que revêtait la situation d'interaction précédente, en utilisant l'impératif « ALLEZ on y va », pour encourager les participants à écouter l'argument qu'il va développer. Il n'improvise pas à partir de ce qui a été dit, il coupe l'échange en cours pour parler de l'« organisation clanique », d'un « clan qui ne se définit pas comme tel ». Pour garder l'aspect de conversation ouverte, proposition faite en début de formation, il concède « on va garder ça et des fois on fera des petits pjii/ (.) on rayera ou on y reviendra ». En comparant cette interaction avec l'entretien de février 2016 je peux faire l'hypothèse que cette séquence était préparée. En effet, en février 2016 Daniel a suivi un déroulé thématique assez similaire sur l'importance « des données culturelles » et des éléments culturels à connaître pour comprendre le fonctionnement des Voyageurs. On retrouve dans l'extrait ci-dessous le même positionnement énonciatif sur « le clan ».

Daniel parle de « frontière » dès le début de son énonciation sur le clan (qui a commencé à l'injonction « ALLEZ on y va » en DA F1 extrait 8bis) et réitère ce terme à plusieurs reprises. Il dessine au tableau des ensembles de « plusieurs familles... au sens élargi

au sens strict » en précisant que « derrière (.) euh y’a toujours (.) là y’a une frontière » (répété trois fois « là y’a une frontière », « y’aura une frontière », « et il y a une frontière »). Si je compare des séquences énonciatives tirées de mes deux corpus de discours produits par Daniel, c’est-à-dire son intervention dans le cadre de la formation EFIV de l’ALI et l’entretien en face-à-face que j’ai réalisé avec lui²⁷⁰, j’observe que le discours de Daniel sur le clan est construit, au sens où il n’est pas spontané car il reproduit un agencement discursif similaire d’un énoncé à l’autre. Plusieurs marqueurs langagiers identiques participent à la progression et l’élaboration de la notion dans les deux extraits. J’ai dégagé ici quatre séquences discursives de chaque extrait qui forment, construisent, soutiennent l’énoncé principal sur le clan :

Formules ou figures identifiées	Entretien de février 2016	Formation de mai 2016
La famille élargie	108D alors là on est dans de la famille très : élargie 112D c’est la (.) la famille élargie	55D FAMille élargie (.) les cousins tout va bien 57D famille élargie les cousins tout va bien
Un clan qui ne dit pas son nom	106D et donc en mettant l’aspect clan (.) qui ne leur convient pas parce que eux ils ne sont pas un clan même si leur fonctionnement est clanique/	55D c’est un clan qui ne se définit pas comme tel
Eux vs nous	108D nous on utilise euz et nous	57D voilà sur EUZ et sur nous/ nous c’est toujours euh (.) c’est toujours les voyageurs et euz c’est toujours les autres quoi
L’esprit (de corps, de famille, ou état d’esprit)	114D l’esprit (.) l’esprit de::: on va dire l’esprit de corps (.) reste (.) l’esprit de famille	59D c’est un état d’esprit
Le personnage de la grand-mère	116D les quatre grand-mères qui qui:: qui sont malades (0.5) c’est toujours	57D quatre manmies (.) et donc on peut être quatre fois absents parce que

²⁷⁰ Cet entretien sera analysé en détail dans le chapitre suivant.

	une grand-mère	quatre fois ma grand-mère meurt mais c'est normal/ tout ça c'est ma grand- mère (.) tout ça c'est une grand-mère en vrai (.) donc on est absent (.) parce qu'on on doit aller voir la grand-mère (.)

Tableau 7. Comparaison de deux interactions avec Daniel

L'idée de *clan* est introduite par Daniel en passant par celle de *famille* et plus précisément par celles de *famille élargie* et d'*esprit de famille*. En effet, l'adjectif « élargie » est le premier élément que Daniel utilise dans les deux extraits pour passer de la notion de « famille », applicable aux Voyageurs comme aux non-Voyageurs, à la notion de « clan », assimilable aux Voyageurs dans son énoncé. Cette famille élargie est composée, entre autres, de « cousins » ou de plusieurs « chefs de familles ». Le terme de « clan » se mêle, par des énoncés constatifs (« c'est un clan », en DA F1 extrait 8bis/55D) à la définition de cette famille « élargie » qui ne répond pas au modèle de la famille nucléaire, présenté comme l'aboutissement d'une évolution et de la modernité (De Singly, 1993). Dès le début de son énonciation sur le clan, Daniel définit avec un énoncé constatif que les Voyageurs fonctionnent en organisation clanique sans que les concernés eux-mêmes ne le reconnaissent (« c'est un clan qui ne se définit pas comme tel », en DA F1 extrait 8bis/ 55D/ « l'aspect clan (.) qui ne leur convient pas parce que eux ils ne sont pas un clan même si leur fonctionnement est clanique/(.) nous nous mettons des adjectifs (.) nous mettons des cases mais eux pas du tout (.) eux ils fonctionnent en FAmilles/ (.) sauf que (.) nous ça marche pas » en DA F1 (extrait 9/106D).

Ensuite, la notion de « famille élargie » permet à Daniel de valider la notion de « clan » par différentes modalités. Au début de DA F1 extrait 8bis, il adopte une modalité explicative : il définit le fonctionnement des Voyageurs par des énoncés constatifs « c'est un clan », « c'est une famille », puis emploie l'expression « une famille élargie » pour finir par l'affirmation « un CLAN (.) et finit sa phrase par une expression qui véhicule de l'implicite « avec tout ce que ça comporte » (57D). Daniel laisse un flou sur cette dernière expression, il joue ainsi sur une affirmation (« c'est un clan ») et un sous-entendu (« tout ce que ça comporte ») dans le même énoncé et fait comme s'il y avait une compréhension partagée de ce que comporte un

clan. Cet usage de l'implicite lui permet de ne pas dire explicitement des choses qui pourraient le mettre en difficulté.

Par ailleurs, notons qu'en DA F1 extrait 9, Daniel fait l'association entre clan et famille en utilisant une forme de discours rapporté : « l'aspect clan (.) qui ne leur convient pas », « eux ils fonctionnent en FAMilles/» (106D), puis en « on parle de culture clanique parce que parce que\ c'est QUAND même ÇA », « clan pour eux ça fait truc bizarre (.) maffieux euh machin », le clan est alors associé à la famille élargie, « l'idée/ (.) c'est la (.) la famille élargie » (112D). Comme Daniel l'observe bien, les Voyageurs ne se définissent pas eux-mêmes comme un clan (« qui ne leur convient pas parce que eux ils ne sont pas un clan »/ « qui ne se définit pas comme tel »), ce sont des non-Voyageurs qui suppose l'organisation clanique de cette population. Pourquoi Daniel se sert et privilégie l'usage de ce terme ? Considérant que le clan va à l'encontre de l'idée des « cultures implicitement supérieures [qui] seraient celles qui valorisent et favorisent l'entreprise "individuelle", l'individualisme social et politique, par opposition à celles qui l'inhibent » (Balibar, Wallerstein, 2007 : 39-40), nous pouvons faire l'hypothèse qu'il inscrit son discours dans la continuité de ceux d'autres formateurs de l'Éducation nationale. Rappelons-nous du tableau de Jean-Marc-Large dans le chapitre 6 sur l'enfant dans la culture orale (l'Enfant du voyage) et l'enfant dans la culture écrite (l'enfant non-voyageur), où l'auteur fait cette opposition : l'Enfant du voyage (culture de l'oral) serait « [c]entré sur la famille, apparten[dra] à la communauté, à la famille, la famille élargie, appui sur les traditions », alors que l'enfant non-voyageur (culture de l'écrit) serait « [o]uvert sur la société », « Famille nucléaire, Appui sur la loi et l'histoire »²⁷¹. On retrouve dans les deux discours cette opposition communauté/individu pour expliquer les difficultés scolaires des Enfants du voyage. En opposant les deux populations, Daniel reprend cette opposition entre un fonctionnement archaïque (il parle ici d'une « organisation clanique ») et un fonctionnement moderne (qui définirait ceux qui ne s'organisent pas de manière clanique).

Enfin, Daniel sait que de nombreux enfants et adolescents parmi les EFIV de l'Académie sont sédentaires, il peut facilement présumer que les personnes qui participent à cette formation rencontrent principalement des enfants qui ne sont pas en situation de mobilité. Pour justifier de la prégnance et de la supériorité de la culture chez les Gens du voyage, il ne peut donc miser sur la seule réalité du voyage. C'est ainsi qu'en introduisant la

²⁷¹ <https://www.dsden85.ac-nantes.fr/vie-pedagogique/scolarisation-des-enfants-du-voyage/les-obstacles-culturels-aux-apprentissages-de-la-lecture-a-l-ecole-601531.kjsp>

notion « d'esprit », il justifie le fait que même si des enfants considérés EFIV font partie de familles qui ne voyagent pas ou plus, il faut continuer à les catégoriser et les accueillir en classe en tant qu'EFIV car « c'est un état d'esprit (.) et moins on peut bouger (.) plus on revendique le fait de pouvoir bouger » (59D). Il légitime également le fait que même si, de manière objective, les familles ne répondent pas à la définition du clan, l'esprit, qu'il soit « de corps » ou de « famille » est là pour maintenir l'organisation clanique. En effet, à ma question, « est ce que ça fonctionne de la même manière si on n'habite plus au même endroit ? » (113R1), il répond en prenant un peu de temps, « ouais (0.5) ouais (.) qu'elles ne sont pas toutes rassemblées ouais (.) l'esprit (.) l'esprit de ::: on va dire l'esprit de corps (.) reste (.) l'esprit de famille » (114D). L'exemple récurrent de/des « manmie »²⁷² contribue à affirmer le clan, les ramifications et obligations culturelles et à typifier la culture présumée des Voyageurs.

6.5.3 « Voilà sur EUZ et sur nous » : qui trace la frontière ?

Tous les éléments mis en évidence ci-dessus participent à la construction d'une frontière entre société clanique et société non-clanique et légitiment la distinction « euz »-nous : « nous on utilise euz et nous » (108D), « EUZ ((il a noté le mot au tableau avant de le dire)) c'est à dire heu : les GAdjés (55D) ». Tout d'abord nous pouvons observer l'emprunt linguistique conscientisé de « EUZ », terme attribué au « parler voyageur ». Daniel accentue le marquage de la frontière en utilisant un vocable entendu comme appartenant à celui des Voyageurs qu'il oppose à « nous », terme associé aux participants, à ceux qui ne sont pas Voyageurs²⁷³. En plus de définir le fonctionnement des Voyageurs comme clanique, Daniel le caractérise comme excluant. Selon sa démonstration, la « frontière » est établie par les Voyageurs, qui poseraient eux-mêmes la différenciation entre eux (« famille élargie ») et « euz », « c'est à dire heu : les GAdjés ». En faisant parler un/des supposés Voyageurs de la sorte, il suggère à son auditoire que les Voyageurs font de facto exister cette séparation. Ce qui participe à justifier les mises en frontière, et les effets de ces mises en frontière, effectuées par les non-Voyageurs. Cette homogénéisation de la séparation euz/nous attribuée aux Voyageurs « est un élément clé du processus complexe de distanciation des soi-disant [Voyageurs] » (Canut, 2019 : 412) car il accentue et perpétue un lien naturalisé entre tous les Voyageurs à l'encontre des non-Voyageurs et présume, alors que les Voyageurs se marginalisent eux-mêmes.

²⁷² Terme signifiant la grand-mère, retrouvé dans les deux enregistrements que j'ai faits avec Daniel et je l'ai déjà entendu prendre cet exemple-là en dehors de ces interactions

²⁷³ On retrouve l'imitation du « parler Voyageur » et de la mise en registre définit en section 7.4.3

Son énoncé sur le clan est performatif et fait exister les Voyageurs dans leur ensemble sous cette catégorie communautaire. La catégorie clan et la catégorie Voyageur fonctionnent alors dans une relation dans laquelle les deux signes entrent dans un rapport non plus de contiguïté mais de ressemblance²⁷⁴. La personne identifiée comme Gens du voyage ou Voyageuse, sera alors assimilée comme appartenant à un clan ou s'inscrivant *de facto* dans une organisation clanique. En élaborant discursivement l'organisation clanique des Voyageurs dans ce contexte d'interaction, Daniel y oppose l'autre partie non-clanique de la population et définit, délimite une frontière. Le clan comme élément énonciatif de la mise en frontière fait effet, il sépare les organisations sociales, et accentue les sentiments d'entre-soi ou d'étrangeté (tributaire d'un exotisme provoquant l'attraction et/ou le rejet) car la notion de frontière [démarque] des territoires (« borders » en anglais) [et] les limites des ensembles (« boundaries » en anglais) qui permettent de mettre en valeur des séparations physiques et mentales (...) » (Arnould, 2010).

Dès lors, on comprend bien comment le discours produit par Daniel renforce l'effet d'homogénéisation et accentue le processus d'essentialisation, en opérant un glissement sémantique, parlant non plus de « peuple » (*ethos*) mais de « clan » pour définir ce que sont les Voyageurs. En intégrant ce nouveau mot pour parler des jeunes ou familles que son auditoire rencontre chaque semaine, il le met en circulation et « regroupe » les Voyageurs et les « sépare » des autres citoyens français. L'emploi de références aux traditions historiques et idéologiques finalise la naturalisation de la catégorie construite (Sériot, 1997 :40).

6.6 Le discours de Daniel ou celui de l'Éducation nationale ?

Daniel utilise plusieurs éléments pour signifier une mise en frontière eux/nous. La construction de l'opposition société clanique/société moderne fait écho à l'emploi récurrent du nom « Mowgli » par la supérieure hiérarchique de Daniel, pour parler d'un Enfant du voyage. Ainsi, Mme Tielmon, IEN en charge des EFIV sur l'Académie, fait couramment usage de cette expression face à des acteurs institutionnels ou associatifs lors de réunions institutionnelles. J'ai assisté à une réunion en 2014, intitulée « la non-scolarisation de la communauté des Gens du voyage » et pris des notes dans mon carnet de terrain. Les enregistrements ont été difficiles car il y avait un fort contrôle par Mme Tielmon et de nombreuses interruptions²⁷⁵..

²⁷⁴ Ou rhématisation (Gal, 1995)

²⁷⁵ De ce fait, je n'ai pas utilisé les enregistrements dans mon corpus, mais essentiellement mes notes de terrain.

Une réunion a été organisée autour de la « non-scolarisation des enfants de la communauté Gens du voyage ». Sybille et Véronique, mes supérieures à la collectivité de Grandpant ont été alertées le 19 septembre (un vendredi), délai très court pour mobiliser du monde dessus et au départ on ne sait pas très bien qui est invité. Je m’y rends avec Véronique. Mme Tielmon anime la réunion.

(...) deuxième partie de réunion, les associations sont présentes. Mme Tielmon fait à nouveau sa présentation sur absentéisme/ décrochage/ non-scolarisation. Elle prend un exemple (exemple déjà pris dans une présentation donnée à l’association Le lien...donc ce n’est pas la première fois !!) d’un enfant « sauvage sauvé » par l’I.A . Elle dit « qu’elle aime à l’appeler Mowgli » et pour parfaire le tableau de l’horreur²⁷⁶ elle précise que Mowgli habite au fin fond d’[une campagne²⁷⁷] et que la mère l’a eu (« Mowgli » a 12 ans) à 15 ans et son père 84²⁷⁸. Je suis sur mon début de terrain et je décide en tant que chercheuse, observatrice de ne rien dire et justement d’« observer » lors de cette réunion. En effet je sais qu’il faut que je fasse attention à me taire car il s’agit pour moi de changer de posture et de ne pas avoir une position de « militante »...même si devant la violence de l’exemple j’ai du mal à ne rien dire²⁷⁹. Je connais ici tous les acteurs associatifs à la table... et je suis étonnée de voir que PERSONNE ne relève ni ne dit quoi que ce soit concernant ce sauvetage par l’I.A d’un « enfant sauvage de 4 quatre ans cognitivement » (je reprends à nouveau les paroles de Mme Tielmon).

Extrait du carnet de terrain, 2014

Mme Tielmon choisit, pour argumenter son propos sur les effets de la non-scolarisation, de prendre pour exemple une situation extrême tant par la nature décrite de l’enfant que par sa situation de famille : le grand écart d’âge des parents et la jeunesse de la mère. Qu’est-ce que cela peut-il induire et avoir comme effets ? Les associations présentes travaillent avec ou pour ce public depuis des années et connaissent de nombreuses situations diverses de familles. Je ne me pencherai pas sur l’étude des raisons du silence, ou tout du moins de la non-réaction des travailleurs associatifs, mais sur le fait qu’en racontant cette histoire Mme Tielmon ne rencontre aucune opposition. D’autres participants m’informent qu’elle a déjà utilisé l’image du « mowgli » dans d’autres réunions. Elle le réutilisera dans une réunion ultérieure à laquelle j’ai assisté. Le discours circule et peut encore circuler.

L’image de l’enfant sauvage est alors le marqueur des Enfants du voyage non-scolarisés et l’école se donne, par ce discours, un rôle paternaliste car elle va « sauver » (au sens de civiliser) cet enfant de l’ignorance. Mme Tielmon, sous couvert d’une histoire racontée, creuse cette séparation en « ensauvant » les Voyageurs. L’utilisation du « sauvage » est, d’ailleurs un processus discursif également utilisé pour marginaliser d’autres types de population²⁸⁰. Les représentations associées au terme de « Mowgli » font écho aux sujets abordés dans les chapitres 5 et 6 sur l’échec scolaire et l’illettrisme invoqué des Gens

²⁷⁶ C’est moi qui utilise ce terme, j’ai été choqué par ces propos et le fait qu’il n’y ait eu aucune réaction des associations.

²⁷⁷ Par souci d’anonymisation je ne donnerai pas le territoire cité par Mme Tielmon.

²⁷⁸ Ce qui indexe l’idée des mariages précoces et dans son énoncé, Mme Tielmon en accentue la précocité.

²⁷⁹ Je regretterai ce choix par la suite.

²⁸⁰ À titre d’exemples, Jean-Pierre Chevènement parle de « sauvages » en Janvier 1999 pour parler de jeunes délinquants, Bernard Cazeneuve reprendra ce lexique (« une bande de sauvages ») en 2016 pour également désigner des jeunes délinquants.

du voyage. On assiste, d'un côté, à un processus discursif de marginalisation des Gens du voyage par l'élaboration d'un rapport de co-présence, qui va pouvoir devenir rapport d'analogie, entre « Mowgli » et l'élève EFIV. L'idée de l'enfant sauvage renvoie, comme nous en avons vu les constructions idéologiques au chapitre 6, « à l'altérité radicale » (Lagrave, 1993 : 152), l'ignorant, « celui qui ne sait rien »²⁸¹, pour reprendre l'expression du père Wrésinski pour désigner les jeunes vivants dans des bidonvilles. Rose-Marie Lagrave observe que les Tsiganes etc. sont perçus comme un « groupe archaïque » et relève qu'ils sont renvoyés à un « état de nature », au sens où « [p]our la population enquêtée [habitants du terrain pour les « Gens du voyage » du quartier de la Guérinière à Caen], la société, ou plutôt la socialisation est correctrice de l'état de nature, ou encore la nature est mauvaise, la société est bonne. » (*Ibid* : 154).

Dans le positionnement discursif de Mme Tielmon, le sauvage est pris sur le versant de l'enfant sauvage (« Mowgli »), ni bon ni mauvais, mais perdu s'il n'est pas civilisé. Mme Tielmon, en racontant son histoire comme un témoignage exemplaire de ce que l'école doit faire, utilise l'idéologie républicaine d'une institution qui éduque tous les citoyens. Il faut aller à l'école pour sortir de l'archaïsme et être dans la modernité. La posture énonciative de Mme Tielmon s'inscrit dans une historicité et un processus que j'ai étudié au chapitre 5. Ceux qui ne vont pas à l'école ou ceux qui ne réussissent pas à l'école ne peuvent pas s'intégrer de la même manière. Et ce qui vaut pour l'enfant²⁸² va également valoir pour l'adulte. Mowgli, figure de l'enfant sauvage est, dans le discours de Mme Tielmon, le miroir de sa situation familiale, caractérisée par l'écart d'âge entre les parents. Étant donné que ce récit est le principal exemple qu'elle donne dans cette réunion, celui qu'elle aime à appeler Mowgli » devient le miroir des Voyageurs non-scolarisés/non-socialisés²⁸³ qu'il faut ramener dans le bon chemin de la société.

²⁸¹ L'ignorant est sauvage. En effet, sans le savoir il ne peut partager ni le social, ni le spirituel, ni aucun contenu humain : « Savoir, c'est comprendre ce que l'on est, ce que l'on vit, pour pouvoir le partager avec d'autres, c'est faire des expériences dont on ne sorte pas humilié, mais fier. Un tel savoir est la condition fondamentale de toute promotion, de toute vie humaine digne d'être vécue. Il est donc le tout premier partage qui nous est demandé : ni le social, ni le spirituel, ni aucun contenu humain ne peut être accueilli par l'ignorant. » (Wrésinski, 1979)

²⁸² Cette figure de Mowgli fait bien le lien entre les outils discursifs majeurs identifiés sur mon terrain. Mowgli est un sauvage mais également un enfant. J'analyserai, dans le chapitre suivant, les intérêts pour les politiques françaises de préserver cette condition d'infantilisation pour contrôler la population des Gens du voyage.

²⁸³ « Ainsi, l'ensemble des discours sur les Tsiganes développent la même logique d'exposition : les Tsiganes sont des individus non socialisés, encore mus par l'instinct naturel, ils vivent dans des groupes aux normes archaïques, bref, ils appartiennent à l'infra-humain, à l'infrasocial, sortes de vestiges de la préhistoire de l'humanité. La figure du Tsigane, telle qu'elle apparaît dans les discours, se présente comme la face honteuse, abyssale de l'homme, comme le double persistant d'une sous-humanité. » (Lagrave, 1993 : 155)

Daniel et Mme Tielmon sont les deux interlocuteurs institutionnels sur l'Académie du Grand Site, leurs discours constituent donc une référence pour de nombreuses personnes, personnels scolaires ou personnes travaillant avec les Gens du voyage. Ils représentent la position de l'Éducation nationale sur mon terrain. Les formations discursives à l'œuvre se répondent et vont avoir des effets sur la prolongation de la catégorisation des EFIV dans l'école. L'usage des termes « clan » ou « Mowgli », en nourrissant la frontière entre l'archaïque et le moderne, vont avoir des effets sur la persistance des réglementations scolaires et des pratiques de l'école envers les Voyageurs.

Nous avons pu voir dans ce chapitre que le style et les compétences performatives de Daniel sont au service du discours institutionnel sur les EFIV, même si sa posture, dont il tire autorité, est ambivalente quant à son positionnement vis-à-vis de l'EN. Les discours institutionnels représentés oralement sur mon terrain par Daniel et Mme Tielmon exploitent, en passant par les notions de « clan » et de « sauvage », un processus de culturalisation qui emprunte, comme je l'ai montré, au procédé de racialisation d'une population.

Chapitre 7. Culturaliser par l'âge : enjeux politiques et idéologiques

Le chapitre 8 s'intéresse à l'émergence d'un nouvel axe de différenciation mobilisé dans les discours des encadrants scolaires pour séparer et hiérarchiser les élèves non-Voyageurs des élèves Voyageurs : l'âge. Plus précisément, c'est la catégorie « d'adolescentes » qui apparaît comme le principal instrument de cette mise en frontière supplémentaire. En effet, l'évidence selon laquelle il n'y a pas d'adolescence chez les Voyageurs émerge dans de nombreux discours produits par Daniel mais également par Mélanie, enseignante SEGPA, et par Anne, enseignante en classe CNED-EFIV, après avoir suivi la formation dispensée par Daniel.

L'opposition adolescent / non-adolescent, « comme d'innombrables autres [oppositions] qui sont constamment inventé[e]s »²⁸⁴ (Gal, 2016 : 116), crée un changement dans les axes opérationnels de différenciation. Ainsi, le chapitre 8 cherche à comprendre pourquoi, à partir du moment où la catégorie adolescent existe pour la société française, elle n'est pas mobilisée pour décrire une partie des élèves français. D'où vient cette idée qu'il n'y aurait pas d'adolescence chez les Voyageurs ? Quel est l'intérêt de créer cette séparation entre deux pans de la population scolaire française ? Quelles sont les conditions institutionnelles qui favorisent la circulation d'une telle distinction ? Et pourquoi cette évidence est-elle si facilement reprise par les enseignants ?

Dans un premier temps, j'étudie comment Daniel, au cours d'un entretien en face-à-face²⁸⁵, construit peu à peu cette distinction entre EFIV non adolescents / Non-EFIV adolescents. Je m'intéresse ensuite à la reprise, par Mélanie, de certains énoncés s'appuyant sur cette évidence d'une non-adolescence chez les élèves voyageurs. Enfin, j'analyse l'évolution du positionnement discursif de Anne, en comparant son discours au sujet de l'adolescence des élèves voyageurs avant et après avoir suivi la formation de Daniel, et donc avoir été exposée au discours culturaliste de ce dernier. Une dernière section propose une

²⁸⁴ « [As] innumerable others that are constantly invented ».

²⁸⁵ Cet entretien a été réalisé avant sa formation EFIV, analysée au chapitre précédent.

explication quant au succès que rencontre le point de vue culturaliste chez les enseignants en classe CNED-EFIV.

7.1 Daniel : « Ils jouent à être adolescents »

Pour Daniel, il est évident que les jeunes voyageurs en âge d'aller au collège ne sont pas vraiment des adolescents. Pour défendre son propos, ce dernier construit tout d'abord deux espace-temps distincts : le collège d'un côté et le terrain de l'autre. Cette première opposition lui permet ensuite de rattacher définitivement l'« essence » des Voyageurs au terrain et aux représentations qui y ont supposément cours, condamnant ces derniers à l'ordre du paraître dès lors qu'ils franchissent la porte du collège.

7.1.1 Présentation du contexte de l'échange

Daniel a pris son poste de coordonnateur en 2015 et j'ai tout de suite souhaité le rencontrer. Je lui ai donc envoyé un premier mail pour le lui proposer, dans lequel je présentais mon travail de thèse comme étant une étude sur la scolarisation et les Enfants du voyage. Après avoir reporté plusieurs fois, il a finalement accepté que l'on se rencontre. C'était en février 2016²⁸⁶ en fin d'après-midi, dans le hall d'un bâtiment de l'Inspection académique du Grand Site, donc un lieu ouvert à tous, bruyant et avec beaucoup de passage, ce qui donnait l'impression d'une rencontre peu importante. Je ne sais pas si Daniel ne pouvait pas utiliser de bureau, s'il n'en avait pas ou s'il souhaitait donner une tournure informelle à cette entrevue mais celle-ci a duré presque trois heures. Daniel a beaucoup parlé de la « culture » des Voyageurs dans les mêmes termes et avec des exemples similaires à ceux utilisés dans le module de formation qu'il a animé à l'ALI quelques mois plus tard. Il maintient donc un même positionnement discursif au cours de ces deux situations de communication pourtant bien différentes. Cependant, ses propos sur la non-adolescence des Voyageurs ont particulièrement retenu mon attention dans la situation d'entretien.

Lors de cette rencontre nous savions tous les deux que nous connaissions le sujet sur lequel nous allions échanger. Daniel savait qu'il n'était pas devant un public « ignorant » sur la question des Voyageurs, au contraire de la situation d'interaction analysée dans le chapitre précédent, où sa position de formateur le plaçait en sachant face à des non-sachants. Nous

²⁸⁶ Cet échange s'est déroulé trois mois avant la formation qu'a donnée Daniel pour les bénévoles de l'ALI. La progression de mon argumentation ne suit donc pas la chronologie de la constitution du corpus.

avons tous les deux une expérience professionnelle auprès des EDV/EFIV et connaissions les mêmes établissements, les mêmes familles et les mêmes secteurs.

Enfin, je n'avais pas élaboré de guide précis d'entretien, j'ai posé des questions qui pouvaient me donner des informations nouvelles tout en laissant mon interlocuteur dérouler sa pensée sans trop intervenir. Et Daniel a effectivement soulevé des points auxquels je n'avais pas pensé.

7.1.2 Présentation de la séquence

L'extrait analysé se situe à la fin de l'entretien (à 2h35 exactement), c'est-à-dire après un long échange ayant comme thème principal l'importance de l'aspect culturel dans la relation EFIV/école. Durant ces 2h35, nous avons parlé de nos expériences éducatives respectives dans le secteur des terrains et de l'aire d'accueil des Bruyères, secteur connu pour la précarité des familles qui y habitent et des situations de violences récurrentes qui s'y déroulent. Daniel m'explique qu'il y a été enseignant de primaire EDV pendant longtemps, il y a de cela plusieurs années. Quant à moi, je lui évoque les difficultés que j'y ai rencontrées en tant qu'Assistante d'éducation dans la classe Enfants du voyage du collège des Chemins. Je lui raconte comment mon arrivée dans la classe du collège des Chemins, en 2004/2005, avait été mouvementée, notamment parce que les élèves que je devais prendre en charge étaient réfractaires aux enseignements et au cadre scolaire, et que le contexte de la prise en charge était compliqué : je n'avais pas de référent, je devais préparer et animer des cours pour des niveaux très hétérogènes et cela sans qualification en lien avec le contenu du poste.

Extrait adolescent1 DAE

1R1	j'avais dû passer trois entretiens (.) à l'époque je venais juste pour être assistante d'éducation à mi-temps (.) c'était juste un job qui m'arrangeait franchement j'ai mis (.) j'ai débarqué dans la classe j'ai mis une semaine hein/(.) je n'ai Rien fait (.) de toutes façons si je faisais autre chose autre qu'observer [j'étais morte/
2D	[oui c'est ça
3R1	parce que vraiment waouw (.) il y avait (.) il y a quand quelque chose qui m'importe beaucoup c'est que c'est des adolescents (.) en tous cas(.) moi ce que j'ai vu chez eux c'est d'être des adolescents PRINCipalement (.) après d'être des adolescents dans une classe particulière::: donc
4D	=alors:: ((il fait s'avance sur sa chaise))
5R1	=de jouer le jeu de cette classe particulière
6D	moi je serais un peu euh:: hum: je suis un peu plus mitigé (.) je pense que c'était plus des enfants\

7R1	non c'était des adolescents/ c'est bien ce que je dis ((ton étonné))
8D	=mais j'pense qu'ils ont pas ce (.) ils ont pas ils ont ce statut d'adolescents qu'avec nous au collège (.) parce que quand y sont sur le terrain y sont pas considérés comme des adolescents (0.3) ils ont pas:: les prérogatives (.) que qu'on donne ou qu'on octroie aux adolescents de par chez [nous
9R1	[parce que nous on:::
10D	=ils sont plus adultes sur l'terrain (.) ils sont adultes de toutes façon sur le terrain (.) euh: (.) et ils jouent à l'adolescent quand y sont au collège/ (0.3) mais ils sont pas adolescents (0.2) ils sont adultes qui jouent à l'adolescent (0.4) c'est c'est: y y'a plein de signes qui qui montrent bien que c'est pas:: (0.3) leur/ vie est faite sur le terrain ils ont déjà un statut quand ils arrivent au collège (.) même après: ils ont un statut qu'est établi par rapport aux autres (.) par rapport à tout ça\ c'est plus du tout la même choses qu'au primaire/ c'est un peu::: flou tout ça/ hein tout le monde fait un peu ce qu'il veut
11R1	hum:::
12D	ils sont vraiment dans le côté adulte (.) ça y est / pum t'as des responsabilités machin
13R1	humumum
14D	c'est c'est qu'c'est presque cadré quoi/ (.) et et au collège ils jouent\ à être fausseMENT ados (.) à en rajouter/ comme en:: en:: élémentaire au cycle trois ils jouent à être faussement ado aussi mais ils sont pas des ados (.) fin des ados::: euh ben moi j'en ai eu à la maison euh:: (.) c'est pas ça/ (.) pi on les:: fin/ (0.6) (.) c'est pas ça/(.) ils jouent à faire semblant (.) ((reprend un ton plus fort)) fin ils s'amuseNT à::: à:: imiter/ je sais pas je (0.4) ce qui m'amène à dire ça c'est qui sont presque dans la caricature d'l'ado quoi chiii (0.5)
15R1	bah franchement moi [je ((ton étonné))
16D	[bah peut-être plus maintenant/
17R1	bah hey nan mais moi j'débarquais de gamins qui vivaient des choses difficiles à paris (.) bah/ ils étaient dans la même catégorie:: euhh fin euh:: caricature pardon (.) de l'adolescence dans ces cas là
18D	alors moi/ (.) pourquoi j'étais sur ce poste là (.) c'était pareil j'avais réussi à tenir en classe de perf hein/ (.) donc bah heu il a tenu en classe de perf bah il peut tenir là-dedans

Dans la première partie de la séquence (3Rl) je présente l'adolescence comme étant un point commun²⁸⁷ entre tous les élèves, et la classe « particulière » (une classe marginalisée dans l'enceinte du collège) comme étant ce qu'il y a de « spécifique » aux élèves de la classe EDV. Comme je l'indique en 17Rl, j'arrivais de Paris où j'avais travaillé avec des adolescents dits « difficiles » et je me suis trouvée, dans la classe EDV, confrontée à un autre niveau de difficultés. Dans mon esprit, cet autre niveau de difficulté marquait un renforcement de la condition adolescente²⁸⁸ des jeunes Voyageurs que j'ai, par la suite, suivis pendant trois ans. Ainsi, j'utilise au début de cette interaction, le terme d'adolescence comme un terme générique décrivant la période qui succède à l'âge de l'enfance et qui précède l'entrée dans l'âge adulte, et que je considère comme une période partagée par tous. Je ne questionne pas la particularité du statut « culturel » adolescent mais le principe d'attribution d'une particularité culturelle, dans l'enceinte de l'école, à ces adolescents²⁸⁹.

Daniel me propose un traitement énonciatif contraire : ce sont les Voyageurs qui sont « spécifiques » en tant qu'ils ne sont « pas adolescents » (ce n'est pas la spécificité de la classe qu'il remet en cause). La « particularité » de ces élèves ne possède donc pas le même statut argumentatif pour Daniel et pour moi. Adolescents réunis dans une classe particulière pour moi, élèves dont la particularité « j'ai copié-des adolescents » pour Daniel (« ce qui est particulier est qu'ils ne soient pas adolescents »). Ce dernier justifie dès lors le dispositif de la classe CNED-EFIV, qui ne devient plus qu'une réponse à cette particularité première.

En 8D Daniel me coupe et introduit une opposition (« mais ») à ce que je viens de dire en apportant une précision par rapport à son énoncé précédent en 6D. Dans les tours de parole qui suivent j'interviens très peu. Soit que je n'ai pas la possibilité de finir mes phrases (9Rl, 15Rl) soit que je produise des continueurs (11Rl et 13Rl). Parallèlement, les tours de paroles de Daniel sont longs et il ne se laisse pas interrompre facilement (enchaînements et chevauchements par exemple en 10D et 16D).

²⁸⁷ S'agissant de mes paroles je peux ici dire, sans interprétation abusive, que je concevais comme convenu, entendu que les EDV ou EFIV de ce collège étaient des adolescents au même titre que les jeunes avec lesquels j'avais travaillé à Paris (je reviens dessus en 17E : moi j'débarquais de gamins qui vivaient des choses difficiles à paris (.) bah/ ils étaient dans la même catégorie :: euhh fin euh :: caricature pardon (.) de l'adolescence dans ces cas-là.).

²⁸⁸ Comme les marques d'agitation (Hirsch, 2010) ou de mise en conflits (Morin, 1969) qui sont des indices comportementaux de cette tranche d'âge.

²⁸⁹ Je le répète à plusieurs reprises, 3Rl : moi ce que j'ai vu chez eux c'est d'être des adolescents PRINCipalement (.) après d'être des adolescents dans une classe particulière ::: donc » / 5Rl : de jouer le jeu de cette classe particulière.

7.1.3 De nouveau, l'ambivalence de Daniel vis-à-vis de ce qu'il énonce

Lorsqu'il construit l'opposition entre adultes et enfants pour expliquer la non-adolescence des Voyageurs, Daniel oscille dans ses prises en charge énonciatives. En effet, il produit régulièrement des assertions, mobilisant une modalité²⁹⁰ aléthique présentant ce qu'il énonce comme une vérité générale, mais en même temps, il cherche à entrer dans la sphère de l'énonciation en produisant de nombreux marqueurs préliminaires cognitifs, du type « je pense que ») (Mondada & Berthoud, 1995 : 208) :

6D : je pense que c'était plus²⁹¹ des enfants

10D : ils sont plus adultes sur le terrain

Ils ont pour particularité de marquer explicitement que le jugement relève de l'opinion personnelle du locuteur. Si le jugement subjectif peut avoir une valeur appréciative ou axiologique (liée au seul locuteur) on pourra considérer ici qu'il peut également venir en appui à son énonciation objective. En effet, très vite Daniel donne une valeur affirmative et définitoire aux énoncés qui vont lui permettre de séparer adulte et adolescent : « ils sont comme ça », « ils jouent ».

La forme verbale « ils sont » du verbe d'état « être » est répétée huit fois (en 8D, 10D, 12D et 14D) et le lexème « adulte » est son attribut du sujet à plusieurs reprises. On retrouve en tout quatre occurrences du mot *adultes* : « ils sont plus adultes » / « ils sont adultes » / « ils sont adultes » / « ils sont vraiment dans le côté adulte ». Les formes verbales *ils jouent* se retrouvent cinq fois (en 10D et 14D) et *ils s'amuse* (en 14D) une fois, à chaque fois pour introduire le lexème *adolescent*. On retrouve en tout six occurrences du mot *adolescent(s)* et quatre de sa forme contractée *ado* : « ils jouent à l'adolescent », « ils sont adultes qui jouent à l'adolescent », « ils jouent à être faussement ado ».

Ainsi, si Daniel met dans un premier temps à distance ses propos comme pour les relativiser en les personnalisant (« moi je pense que »), dans un second temps, il adopte clairement une posture assertive, utilisant le verbe d'état « être » à de nombreuses reprises (« ils sont X »).

7.1.4 Deux mondes sociaux distincts : le terrain et le collège

L'opposition principales adolescent/non-adolescent s'articule à une opposition secondaire, qui construit quant à elle deux espaces distincts : le collège et le terrain. A chacun de ces deux espaces correspond des manières de voir et, au final, des manières d'être. Ainsi, lorsqu'ils sont sur « le terrain » selon Daniel, ces élèves ne « sont pas considérés comme des adolescents » :

8D	parce que quand ils sont sur le terrain ils sont pas considérés comme des adolescents (0.3) ils ont pas:: les

²⁹⁰ « Les modalités sont l'expression de l'attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé » (Le Querler, 1996 : 61) ce qui exclut l'assertion simple qui ne contient aucun marqueur de l'attitude du locuteur.

²⁹¹ Le s n'est pas prononcé, c'est la contraction de la forme de l'adverbe de négation « ne (.) plus ». Il aurait pu dire « ce n'était plus »

Daniel appuie son argumentation en présupposant l'existence de représentations cognitives au sujet des classes d'âge particulières au terrain. Sans jamais mentionner les agents du procès, on comprend néanmoins que ce sont les parents (ou les adultes) qui ne considèrent pas ces élèves comme des adolescents. Et Daniel se montre dès lors comme reprenant simplement ces mêmes catégories, « indigènes », posées comme vraies mais surtout comme immuables. Il adopte une position d'ethnographe, au sens où il fait comme s'il savait ce que les personnes sur le terrain pensent et comme s'il connaissait les représentations mentales qui y circulent. Daniel ne met pas en scène des discours autres qu'il aurait entendus sur place de la bouche des Voyageurs eux-mêmes, mais livre directement son interprétation de ces discours : il existe sur le terrain des schèmes de pensée stables et uniformément partagés au sujet des catégories d'âge, et ces schèmes de pensée ne sont pas les mêmes que « par chez nous ».

Présupposer l'existence de schèmes cognitifs homogènes et invariables chez les Voyageurs entérine bien la distinction eux/nous (« de par chez nous »). Daniel renforce cette idée de permanence dans la séquence suivante : « leur/ vie est faite sur le terrain ils ont déjà un statut quand ils arrivent au collège (.) même après: ils ont un statut qu'est établi par rapport aux autres » (10D) ; « ils sont adultes de toutes façon sur le terrain » (10D). Daniel fait porter ici la responsabilité (culturelle ?) aux parents ou adultes sur le terrain de ne pas traiter les jeunes comme des adolescents.

Le discours de Daniel construit ainsi deux lieux, deux mondes distincts, mais seul l'un des deux est jugé comme efficient sur la construction de soi des jeunes voyageurs. En effet, ce sont les normes de perception en vigueur sur le terrain, et non pas au collège, qui produisent des effets concrets sur ces jeunes, qui déterminent ce qu'ils sont réellement, à savoir déjà des adultes et non pas des adolescents. En mettant en comparaison ces deux lieux (collège/terrain), Daniel indexe une manière de catégoriser les élèves dans un lieu particulier (l'école ou le collège) qui ne fonctionnerait pas ailleurs (le terrain).

Ce rapport ne se vérifie pourtant pas pour toutes les catégories d'âge. En effet en 10D, Daniel distingue les comportements des Voyageurs qui vont en primaire et ceux qui vont au collège (ou qui sont en âge d'aller au collège) : « par rapport à tout ça\ c'est plus du tout la même choses qu'au primaire/ c'est un peu:: flou tout ça/ ». On retrouve ici la rupture entre le CM2 et la 6^{ème}, si souvent invoquée par les institutions, et qui pourrait expliquer le fait que l'institution « accepte » les Voyageurs dans l'école primaire puis met en place des dispositifs

discursifs écrits (les circulaires, j'en parlerai dans le point suivant) ou oraux (les formations, comme nous l'avons vu au chapitre précédent) pour les freiner ou les empêcher d'aller au collège. À partir du secondaire, le terrain deviendrait l'unique monde de référence et de construction de soi pour ces jeunes, ce qui justifierait leur isolement scolaire à partir d'un certain âge (11 ou 12 ans).

L'articulation subtile entre les deux paires d'opposition que sont d'un côté adolescent/non-adolescent et de l'autre terrain/collège montre que Daniel ne peut envisager que les élèves Voyageurs puissent naviguer entre divers mondes sociaux. Il leur interdit le droit d'être authentiques ailleurs que sur le terrain, « chez eux », comme si le monde du terrain était le seul endroit où les jeunes Voyageurs pouvaient être « réellement eux-mêmes ». Ces derniers ne peuvent dès lors plus que « jouer à », « imiter », « faire semblant de » à partir du moment où ils quittent le monde du terrain. Inversement, cette logique argumentative implique que ces élèves ne peuvent pas « faire semblant » quand ils sont sur le terrain : là, ils ne peuvent qu'être authentiques. A aucun moment, il n'admet qu'il puisse exister des jeux de faces et des représentations de soi partout, pour les Voyageurs ou les non-Voyageurs, sur le terrain ou ailleurs.

7.1.5 Être ou paraître adolescent

Depuis le début de la séquence, Daniel homogénéise les groupes qu'il construit, c'est-à-dire les Voyageurs d'un côté et les Français de l'autre. Cet effet d'homogénéisation passe surtout par l'usage du pronom personnel « ils », déterminant des verbes conjugués au présent de vérité générale : « ils sont », « ils jouent à », « ils imitent », « ils font semblant ».

Du point de vue sémantique, si le verbe d'état « être » est utilisé pour évoquer les voyageurs quand ils sont sur le terrain, dès lors que Daniel situe ces derniers dans le cadre scolaire, ce sont des verbes indexant la fausseté qui sont mobilisés. Lorsqu'ils sont au collège, les élèves voyageurs sont renvoyés à l'ordre du « paraître », à la différence des Français qui, eux, sont dans l'être, où qu'ils soient et où qu'ils aillent. En 14D, il utilise des syntagmes verbaux tels que « ils jouent », y associant par deux fois l'adverbe « faussement » (« ils jouent à être faussement ado ») ; ou encore « faire semblant » (qui renvoie à l'action précédente, « être adolescent ») et qui accentue l'idée d'inauthenticité attribuée à ces jeunes. Tous ces éléments langagiers induisent que ces jeunes, en « jouant », se jouent surtout de nous. Les termes « jouer » ou « s'amuser » marquent en effet le fait que le locuteur octroie à ces jeunes une intention de tromper l'autre. Ils sont à la fois dans le ludique et la provocation (« ils s'amuse ») et dans l'inauthenticité, voir dans la ruse (ils « jouent » à être). Daniel termine

en affirmant que les jeunes dont il parle jouent tellement qu'ils en sont presque dans « la caricature ». Ce terme évoque un rapport théâtralisé et faussé à ce qu'est, pour Daniel, un adolescent.

Finalement, l'ensemble de signes [pronoms personnels + verbes au présent de vérité général indexant le paraître], du type « ils font semblant », « ils sont faussement », construit des *personae* sociotypiques, c'est-à-dire « des images sociales stéréotypées de locuteurs » (Telep, 2019 : 446-447). En outre, une qualité précise est associée à ces *personae* sociotypiques, faisant surgir un rapport iconique (Gal et Irvine, 1995) : un trait comportemental, le paraître, décrit dès lors l'essence du groupe Voyageur dans ce cadre idéologique scolaire. Cette essentialisation iconique renvoie à un élément idéologique qui revient souvent concernant les Gens du voyage. Ces derniers sont sans cesse suspectés de jouer, d'être doubles, d'être des comédiens, etc., par la convocation réitérée de ce champ sémantique (jouer, s'amuser, faire semblant). Les nombreuses typifications de Daniel se rapportent ainsi à des représentations plus larges associées aux Tsiganes : ils font semblant, simulent, trompent, sont faux et peu dignes de confiance. Il conforte en cela les stéréotypes de duplicité ou de fourberie dont souffrent déjà les Voyageurs.

Notons enfin qu'en 14D, Daniel renforce sa posture de spécialiste du sujet de l'adolescence en mettant en comparaison les Voyageurs collégiens et ses propres enfants : « fin des ados:: euh ben moi j'en ai eu à la maison euh :: (.) c'est pas ça/ (.) pi on les :: fin/ ((marque une pause)) (.) c'est pas ça/ ». Son expérience personnelle de parent d'adolescent lui sert alors d'argument d'autorité pour appuyer un jugement de savoir catégorique (« c'est pas ça », à deux reprises). Cet énoncé montre bien comment la moindre expérience personnelle peut venir appuyer les qualités attribuées aux Voyageurs en réactivant les axes de différenciation préalablement existants. Ces phénomènes langagiers de catégorisation et de qualification des individus, très présents dans les discours dominants, construisent des différences sociales qui elles-mêmes produiront des inégalités sociales.

7.1.6 La classe d'âge : un nouvel axe de différenciation

Comme nous l'avons vu précédemment, d'autres axes de différenciation existent et sont monopolisés par les discours institutionnels, convoquant régulièrement des différenciations liées à la culture de l'oral (vs. écrit) ou à une culture communautaire (vs. individualiste). Lors de cet échange avec Daniel, on observe l'apparition de nouveaux éléments discursifs qui

mettent en jeu la dialectique similarité/différence nécessaire à l'élaboration des axes de différenciation²⁹² (Gal, 2016) :

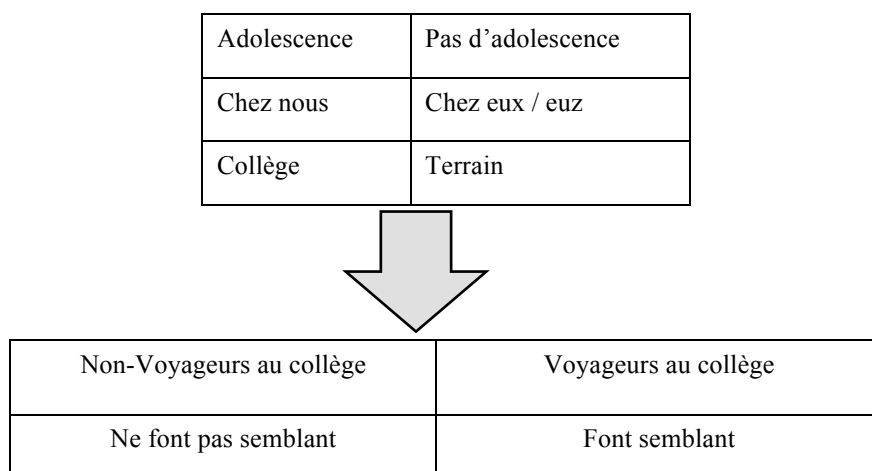


Tableau 8. Axes de différenciation adolescent/pas adolescent

Daniel crée un processus de similarités entre les Voyageurs (non-adolescents) par contraste avec les Français (adolescents), et fait ainsi advenir un nouvel axe de différenciation, dont nous étudierons la performativité dans la dernière partie.

7.2 Mélanie : « Ils passent du stade de l'enfant à l'adulte »

Cette évidence énoncée par Daniel selon laquelle les élèves voyageurs ne connaissent pas l'adolescence est une évidence partagée par d'autres acteurs de l'Éducation nationale. Nous allons voir à présent comment Mélanie, enseignante en classe SEGPA, la reprend à son compte lors d'un entretien en face-à-face, la développant néanmoins autour d'une nouvelle opposition : entre garçon et fille.

7.2.1 Présentation du contexte de l'échange

J'ai rencontré Mélanie en février 2016, soit environ un mois après avoir fait l'entretien avec Daniel. Mélanie est rentrée en contact avec moi car elle avait entendu parler de mon travail de thèse par des salariés d'une des associations travaillant sur le territoire et souhaitait pouvoir échanger avec moi sur le sujet. Elle est enseignante et, à cette époque, elle écrivait un mémoire dans le cadre de son parcours professionnel, sur la scolarisation des Voyageurs en SEGPA.

²⁹² Rappelons que l'iconisation, en tant que processus idéologique, sélectionne des similitudes qui ne sont pas inhérentes aux matériaux eux-mêmes (Gal, 2013) mais qui reposent sur des axes de différenciation construits sur la base de qualités oppositionnelles.

Nous avons convenu d'un rendez-vous le 29 février 2016. Il s'est déroulé dans le bureau que j'occupais en tant que « chargée de projet scolarité Gens du voyage », dans les locaux de la collectivité de Grandpant. À la différence de Daniel, je ne la connaissais pas avant cette rencontre. Elle s'est présentée au début de notre conversation et m'a expliqué qu'elle travaillait avec les Voyageurs depuis plusieurs années et qu'elle « connaissait cette population depuis longtemps »²⁹³. De plus, elle connaissait déjà certains enseignants Relais (collègues de Daniel, quand il occupait lui-même cette fonction) et avait, au début de son travail de mémoire, rencontré Daniel et Mme Tielmon.

7.2.2 Présentation la séquence

Mélanie me parle du fait qu'il lui semble important, en tant que directeur/trice de SEGPA, d'informer à la fois les collègues et les familles sur les aménagements pédagogiques qui pourraient être faits pour les Voyageurs en SEGPA. Selon elle, il serait intéressant de supprimer certains cours qui ne lui semblent pas nécessaires pour ces jeunes, et cela afin de mettre en place une alternance entre les cours et l'entreprise.

ME Ent extrait 1 (horizontal)

1'07'40 du début de l'enregistrement.

87 M	[...]quitte justement à essayer de mettre en place une::: alternance (.) des solutions qu'on peut envisager je pense en disant bah physique chimie bah euh::: et en histoire (.) ça veut pas dire que nous on trouve pas que c'est important mais (.) et puis ce qui vaut peut-être pas (.) peut-être mieux qu'il aille dans certaines entreprises euh: découvrir des métiers pour pouvoir ensuite faire un choix en toutes connaissances de cause ou connaître des entreprises parce qu'il a le problème aussi de travailler pour quelqu'un d'autre (.) avoir un patron (.) obéir à des ordres c'est compliqué (.) dans on a quand même une structure d'éducative hum très verticale (.) ça alors que chez eux c'est même très horizontal donc on place (.) il y a pas d'adolescence fin:: (.) nous:: on a une notion d'adolescence qu'est qu'est inconnue enfin eux (.) ils passent du stade de l'enfant à l'adulte donc c'est::: donc reconnaître le jeune adulte dans l'adolescence fin:: c'est c'était quelque chose qu'on a à travailler ensemble fin
88R1	de quoi de
89M	=xxx c'est des pistes des de leur peut être en tant que effectivement non pas ado parce que pour nous on a les ados:: mais reconnaître qu'effectivement pour eux dans leur culture ils sont des jeunes adultes (.) ils ont quatorze (.) quinze ans et ils sont reconnus comme étant des jeunes

²⁹³ Extrait de la même interaction.

adultes (.) alors que pour nous c'est encore des gamins (0.4) et donc accepter de l'alternance (.) en disant bah écoute il y a trois heures de dans la semaine où tu vas pas en cours mais heu:: tu pourrais aller découvrir des métiers dans les entreprises euh (0.4)

ME Ent extrait 2 (elles font comme les mères)

1h30 du début de l'enregistrement.

Au contraire de l'extrait 1 (horizontal), où la notion d'adolescence est intervenue de manière spontanée, Mélanie répond ici à une de mes questions.

130R1 donc il y a moins de passage de l'enfant à l'adulte de la même manière en fait qu'on disait xxx

131M voilà voilà

132R1 c'est juste le fait que

132M = voilà moi j'pense qu'avant à partir de fin j'dirai qu'à partir de pfoou:: entre douze et quatorze ans (.) selon les familles (.) euh où il y avait un basculement fin moi je voyais ça en tant qu'enseignante (.) fin parce que moi j'étais prof principale des 6^{ème} parce qu'en 6^{ème} xxxx les mamans (.) euh:: et ben moi l'école souvent elles se sentaient concernées par l'école les mamans (.) c'est souvent celles qui sont allées à l'école qui savaient un peu lire un peu écrire c'est elles qui remplissaient les papiers le papa souvent était plus illettré xxx que à cette époque-là en tous cas (.) et les mamans c'était important (.) on sentait entre douze et quatorze le basculement les filles elles euh:: fin moi je pars toujours de [l'endroit]²⁹⁴ parce que je pense qu'au [collège X] ou à [l'autre ville]²⁹⁵ c'est quand même différent (.) mais chez nous les filles elles allaient jusqu'en fin de 3^{ème} elles étaient du de (.) elles continuaient à être du domaine de la maman et donc la maman elles demandaient à ce que leurs filles elles sachent lire et écrire qu'elles étudient (.) souvent les filles sont plus scolaires (.) et oui elles avaient un bon niveau hein/ (.) les GARçons passaient du côté du père:: et c'est où je dirais que c'est l'âge adulte en fait que c'est des (.) pour les filles comme pour les garçons hein parce que pour les filles xxxxx du côté de la maman c'est on apprend à:::: entretenir la CARAVane:: à s'occuper des frères et SOEURS fin bon euh:: (.) voilà mais les garçons partaient avec les pères/ vraiment (.) en ce sens là y'a pas d'enfants:::: d'adolescent dans le sens où on était enfant et après on passe à adulte/ (.) on xxxx d'adulte alors on est encore dans la position de l'apprenant mais:: euh:::: (.) de l'apprenant on file des taches à qui on qu'on considère comme quelqu'un d'égal en quelque sorte (.) c'est moins vrai maintenant j'dirais (5) donc c'est pour ça qu'on a des

²⁹⁴ Anonymisation du lieu. Mélanie parle de l'endroit où elle a travaillé avec des Voyageurs.

²⁹⁵ Anonymisations des lieux. Mélanie prend des exemples de la région de mon terrain.

garçons qui partaient dès qu'ils avaient 16 ans qui ramassaient leurs affaires qui disaient au revoir madame ((rire)) C'est FINI/ et qui xxxx étaient quand même souvent absents (.) et beaucoup plus d'absentéisme (.) maintenant ils sont moins absents et ils vont jusqu'à la fin de l'année (5) mais ILS sont quand même j'dirais quand même qu'ils sont quand même très peu ado euh ils ont quand même des préoccupations d'adultes (.) et quand est ce que j'aurai mon camION:::: mon fourGON::::: xxxx il faut attendre dix-huit ans pour passer le permis:::: euh:: (.) l'assr c'est important faut que j'l'ai (.) donc mais c'est moins prégnant qu'avant j'dirais (.) mais ça reste toujours quand même:::: sauf qu'maintenant ils sont plus dans le:: dilettantisme²⁹⁶ c'est A DIRE je fais plus RIEN (.) mais parce que les papas ont du mal à travailler eux aussi

7.2.3 La prise en charge énonciative de Mélanie

Mélanie ne pose pas une définition autoritaire de l'adolescence et ne tranche pas entre qui l'est ou ne l'est pas. Ainsi, s'il y a bien une différenciation eux/nous (souvent énoncée par « on » / « ils ») et une essentialisation (car elle construit des axes de différenciation), de nombreuses marques stylistiques et discursives font apparaître que la locutrice laisse place au doute.

Par exemple, au moment où elle aborde la notion d'adolescence (à la fin de la séquence 1M), elle emploie le ponctuant « enfin » (ou « fin » qui aura la même valeur) quatre fois sur cinq lignes. Ce qui va interrompre, à plusieurs reprises et momentanément son discours et marquer une forme d'hésitation corrélée à l'opposition eux/nous (« fin :: nous » ; « enfin eux »). D'autres indices discursifs nous permettent ensuite d'analyser qu'il y a, dans le positionnement subjectif de Mélanie, beaucoup de précaution. Il n'y a, de manière générale, pas d'axiologie, de jugement de valeur sur les intentions de Voyageurs dans ses manières de dire car elle ne remet pas en cause leurs intentions, mais formule le fait qu'ils appartiennent à une catégorie différente de la nôtre.

Quand elle parle des rapports aux « entreprises », aux « patrons », elle adopte une formule impersonnelle : « obéir à des ordres c'est compliqué ». Elle ne dit pas frontalement qu'ils ne savent pas. De même elle cherche à proposer des solutions pour remédier aux difficultés qu'elle perçoit pour les jeunes d'aller à l'école (travailler ensemble, faire moins de cours, axer sur le concret des métiers).

²⁹⁶ Elle fait référence à des situations qu'elle a évoquées précédemment dans l'interaction où elle me raconte avoir rencontrée plusieurs jeunes qui n'allaient pas à l'école, sans pour autant qu'ils aillent travailler. Plusieurs restaient chez eux, souvent à jouer.

7.2.4 Les filles du côté de la maman et les garçons du côté du père

En énonçant l'opposition entre un fonctionnement social « très » vertical qu'elle attribue aux non-Voyageurs et un fonctionnement « très » horizontal pour les Voyageurs, elle crée une nouvelle différenciation sur l'axe eux/nous qui lui permet ensuite d'affirmer qu'ils (les Voyageurs) « passent du stade de l'enfant à l'adulte » (87M). Cette horizontalité l'amène, dans l'extrait 2, à considérer que les filles « continuaient à être du domaine de la maman » et les garçons « passaient du côté du père ». Elle met en place une opposition intra-groupe genrée (filles et garçons), selon le principe de la récursivité fractale (Irvine et Gal, 2000) qui, en projetant une opposition saillante à un certain niveau de la relation sur un autre niveau, contribue à renforcer les oppositions. Cela nourrit les processus de différenciation à différents niveaux et alimente leur réactivation perpétuelle. Ici, les oppositions saillantes entre jeunes et non jeunes (parents, adultes) sont projetées à l'intérieur de la catégorie des jeunes, divisant ainsi le groupe des locuteurs en sous-groupes auxquels sont attribués, par un processus d'iconisation, des traits spécifiques. Les filles sont plus scolaires que les garçons car elles doivent savoir lire comme les mamans, elles entretiennent « la caravane », s'occupent « des frères et sœurs ». Les garçons, eux, vont travailler avec leurs pères et ont, de ce fait, d'autres préoccupations comme obtenir l'ASSR²⁹⁷ pour avoir le permis et avoir un « camion » ou un « fourgon ».

Considérant que l'axe de différenciation met au travail des relations de signes en tant qu'ingrédients d'idéologies et de l'organisation sémiotique de la différence et de la similitude, on peut observer que Mélanie met ici en *contraste* les jeunes filles et garçons de chez eux (horizontal) et de chez nous (vertical) tout en actualisant un processus de ressemblance entre Voyageuses/filles/mamans et Voyageurs/garçons/père. Ces arguments agencés vont avoir valeur de raisonnement. En effet, c'est parce qu'il y a cette différenciation verticalité/horizontalité et cette distinction de genre typifiée, qu'il n'y a pas d'adolescence (en 9M « en ce sens-là »)²⁹⁸.

²⁹⁷ L'ASSR (Attestation scolaire de sécurité routière) est un certificat nécessaire pour pouvoir passer le permis de conduire (permis B). L'ASSR 1 et 2 sont, depuis 1993, inscrites au programme du collège. Les tests se passent gratuitement dans l'enceinte scolaire. Ce passage de l'ASSR est un argument pour amener les jeunes Voyageurs à venir dans des collèges car le CNED seul n'a pas compétence pour procéder aux inscriptions aux examens et aux concours.

²⁹⁸ Dans la partie 4, j'analyserai les discours d'une jeune fille (Kim) et d'un jeune garçon (Sonny), deux élèves de la classe CNED-EFIV, afin de mesurer les effets performatifs de cette distinction genrée.

7.2.5 Rapprochement du discours de Mélanie et de celui de Daniel

Il me semble pertinent de mettre en regard le discours de Mélanie avec celui de Daniel car ils ont, tous les deux, été exposés aux discours institutionnels. En effet, ils sont tous les deux fonctionnaires de l'Éducation nationale et ont donc connaissance des textes concernant leur champ institutionnel de compétence. De plus, et comme je l'ai déjà évoqué, les EFIV constituent une « niche »²⁹⁹ (Bachiri, 2006) au sein de l'Éducation nationale. Les enseignants EFIV, qui ne sont pas nombreux sur les Académies scolaires, forment un réseau d'interconnaissances. Ainsi, Mélanie me précise dès le début de notre entretien qu'elle a rencontré Daniel, Mme Tielmon, et les enseignants Relais EFIV, dans le cadre de son mémoire. Elle fait à nouveau référence à Daniel un peu plus loin dans l'échange en disant : « mais elle ((Mélanie parle d'une jeune voyageuse dont nous avons parlé un peu avant et que nous connaissons toutes les deux)) aussi comme le disait Daniel (.) quand elle aura des enfants (.) elle aura peut-être une autre demande par rapport à l'école (.) du coup (.) et peut-être d'autres objectifs »³⁰⁰. De plus, ils ont majoritairement tous connaissance des circulaires de 2002 et 2012. La circulation des discours est donc d'autant plus aisée que cela concerne un milieu limité et ciblé. Cette circulation fait émerger un certain type d'idéologie sur les Voyageurs.

Dans l'ensemble de l'interaction avec Mélanie, on retrouve de nombreux propos concernant la culture des Voyageurs (« leur » culture) qui font échos à ceux de Daniel. Plus précisément, on peut observer que les énoncés concernant l'absence d'adolescence et la bipartition enfant-adulte sont très proches dans les deux discours.

MÉLANIE	DANIEL
1M il y a pas d'adolescence fin :: (.) nous :: on a une notion d'adolescence qu'est qu'est inconnue enfin eux (.) ils passent du stade de l'enfant à l'adulte donc/	8D mais j'pense qu'ils ont pas ce (.) ils ont pas ils ont ce statut d'adolescents qu'avec nous au collège (.) parce que quand y sont sur le terrain y sont pas considérés comme des adolescents (0.3) ils ont pas:: les prérogatives (.) que qu'on donne ou qu'on octroie aux adolescents de par chez nous

²⁹⁹ Je reprends ici le terme de niche utilisé par Driss dans son expression « niche ethnique » (et qu'il emprunte lui-même à Olzak (1993)) concernant « la déscolarisation des enfants et adolescents tsiganes » et qui lui permet de décrire « le confinement d'un groupe ethnique particulier dans des « entités scolaires » marginalisées ». (Bachiri, 2006 :66).

³⁰⁰ Cet énoncé est à 1 heure 37 du début de l'enregistrement ME Ent extrait 2.

	10D ils sont plus adultes sur l'terrain (.) ils sont adultes de toutes façon sur le terrain

La notion d'adolescence, clairement évoquée dans les deux discours, n'est définie pour aucun des deux locuteurs. Un autre point commun est le fait qu'ils activent un processus d'homogénéisation de l'adolescence liée à une culture et pas à une autre. Si Mélanie note qu'il faut travailler la notion d'adolescence ensemble (« reconnaître le jeune adulte dans l'adolescence fin:: c'est c'était quelque chose qu'on a à travailler ensemble (.) », en 1M), le passage du « eux »/ « nous » ou « on » pouvant s'apparenter à une ouverture, c'est pourtant bien dans un rapport descendant, d'une culture dominante à une culture dominée qu'elle fait cette proposition. « Ils » sont dans leur « culture » reconnus comme jeunes adultes alors que pour « nous » (qui peut représenter en 3M le corps enseignant) ils sont « des gamins ».

Pourtant elle observe, dans le même temps, que les choses évoluent, « la précocité du travail » (qui symboliserait un passage à l'âge adulte anticipé), comme elle l'explique, n'est plus la même et qu'il y a souvent plus de « dilettantisme »³⁰¹, de situations où le jeune entre douze et seize ans « ne fait rien chez lui ». On constate par le biais de cet exemple comment s'accomplit idéologiquement une hiérarchie sociale. Changer la division des âges (qui correspond pour la société française à une tripartition enfant, adolescents, adultes) pour les Voyageurs, suppose que ces derniers ne répondent pas à la norme française. Leur attribuer une division différente, qui repose sur une bipartition enfant/adulte comme nous l'avons vu, constitue un nouveau paramètre de conditionnement des inégalités de traitement entre les Voyageurs et non-Voyageurs.

7.3 Dans les circulaires, des éternels enfants

Pour en comprendre l'utilisation commune et générique que font Daniel et Mélanie de la notion d'adolescence, je vais à présent me pencher sur sa construction historique. Ces éléments contribueront à comprendre les conditions d'émergence des discours de Daniel et de Mélanie et d'en coordonner l'analyse avec les circulaires de l'Éducation nationale auxquelles Daniel se réfère souvent et auxquelles Mélanie et Daniel sont contractuellement rattachés dans le cadre de leur activité professionnelle. La prise en compte de ces éléments m'aidera à

³⁰¹ En 132M dans l'extrait ME Ent extrait 2 (elles font comme les mères)

« problématiser [leur] propre appartenance à la fois à un régime de discursivité donné et à une configuration du pouvoir » (Revel, 2008 : 14).

7.3.1 Contextualisation historique de la notion d'adolescence

Comme énoncé en introduction de ce chapitre, le problème n'est pas de savoir si l'adolescence existe ou non³⁰², mais de savoir ce que les locuteurs font de cette notion. Ici, la notion d'adolescence, invoquée par Daniel et Mélanie, sert à créer une différence entre des jeunes Voyageurs et des jeunes non-Voyageurs, et finalement à culturaliser pour altérer et au final exclure et opprimer l'autre. Aucun des deux locuteurs ne questionne la notion, ni ce qu'elle véhicule de significations ou de représentations. Ils n'en donnent pas une définition mais laisse le flou³⁰³ de la notion opérer. Le mot est énoncé comme un entendu partagé et connu des non-Voyageurs. Mais sur quoi s'appuie cet effet d'évidence ? Car en effet, même si « tout concourt à donner [à l'adolescence] les allures d'un artifice », sa réalité « est aujourd'hui très généralement acceptée dans nos sociétés » (Huerre, 2001 : 6) et dans les discours. Et cela même si « la définition de l'adolescence ne fait pas consensus en raison de sa relativité [car] elle diffère selon les époques et les sociétés, mais également selon les disciplines. Par exemple, les sociologues définissent l'adolescence comme le moment de l'apprentissage de l'autonomie (Galland, 2010 ; De Singly, 2006), alors que, pour les psychologues, il s'agit davantage d'une période de transition dans le cours du développement humain, marquée par des transformations biologiques et psychologiques (Claes, 2003) » (Boulin, 2017 : 13).

Selon Edgar Morin, « [l']adolescence ne constitue pas une catégorie anthropologique constante mais une catégorie historique » (Morin, 1969 : 765). Partant de là, les recherches de l'historienne Agnès Thiercé (1999) permettent d'expliquer que « l'adolescence n'existe pas

³⁰² L'acception de la notion est relative, car si « l'adolescence a parfois été décrite comme socialement balisée et signifiant clairement l'accès à l'âge adulte dans les sociétés dites traditionnelles (van Gennep, 1981; Glaser & Strauss, 2009), elle se déroule de manière beaucoup moins linéaire dans nos sociétés contemporaines, plurielles et fortement médiatisées. [...] [I]l n'y a aujourd'hui pas de consensus univoque sur ce qui marque l'entrée et la fin de l'adolescence. [...] Il est aussi très difficile de dire ce qui marque la fin de l'adolescence, du point de vue des observateurs comme des jeunes. Jusque dans les années 90, les sociologues considéraient que l'entrée dans l'âge adulte se marquait par trois aspects : la fin de l'école et l'entrée dans le monde du travail ; la fin de la dépendance économique aux parents, remplacée par une autonomie financière ; et le départ du foyer familial et la création d'une famille. Ce gommage des critères objectifs d'entrée dans l'âge adulte a été appelé décroisement des seuils (Galland, 1995), c'est-à-dire que ces transformations se font indépendamment les unes des autres et qu'elles semblent souvent réversibles. » (Zittoun, 2012 : 11)

³⁰³ On peut reprendre ici l'idée développée dans la partie 2 sur l'illettrisme et l'usage et l'utilité du flou concernant sa définition. Bernard Lahire disait à ce propos : « Le flou sémantique n'est donc pas un "défaut" ou le signe d'un dysfonctionnement social, mais la condition même de la rentabilité et de l'utilité sociale de la notion. » (Lahire, 2005 : 123)

au XIX^{ème} siècle, dans le sens où elle ne suscite pas de discours particulier ni d'action politique et sociale aboutissant à un encadrement spécifique. » (Patouillard, 2005 : 42). La généralisation du terme adolescence et la démocratisation scolaire sont donc liées. L'école de la troisième république va élargir l'idée d'adolescence, jusque-là principalement réservé aux fils de la bourgeoisie :

« [...] à l'ensemble d'une classe d'âge (...) de la fin du XIX^{ème} siècle, dans les années 1880-1890, quand la Troisième République voit dans l'ensemble de la jeunesse un enjeu et investit dans des structures d'encadrement plus larges, avec les lycées pour les filles de la bourgeoisie et l'enseignement dit post-scolaire pour les classes populaires. La Troisième République instaure aussi certains rites qui dessinent mieux l'âge adolescent : la sortie de l'école primaire (à 12-13 ans) désormais obligatoire devient une étape, comme le service militaire (vers 18 ans). L'âge est mieux cerné et suscite des politiques nouvelles. » (*op. cit.* : 42).

L'émergence du « modèle adolescent » moderne, est, bien « qu'ancrée dans le biologique (...), une construction sociale : pour exister en tant qu'âge et identité collective, elle requiert un temps et des lieux qui lui soient propres » (Grasser, 2001 : 180). L'histoire de l'institution scolaire que nous avons retracée est connectée à l'histoire du regard et des représentations sur ce que Rousseau nommait « une seconde naissance », « une orageuse révolution des passions naissantes »³⁰⁴. En effet, le philosophe avait déjà bien décrit, dans *L'Émile*, paru en 1752, l'adolescence comme une période particulière qui fait suite à l'enfance et précède l'âge adulte³⁰⁵, une période où les relations entre les forces et besoins évoluent³⁰⁶, c'est une deuxième naissance « pour le sexe ». Les questions de puberté, de transformations physiologiques sont ici convoquées pour interpréter l'adolescence.

³⁰⁴ « Nous naissons, pour ainsi dire, en deux fois : l'une pour exister, et l'autre pour vivre ; l'une pour l'espèce, et l'autre pour le sexe. [...] [L]'homme, en général, n'est pas fait pour rester toujours dans l'enfance. Il en sort au temps prescrit par la nature ; et ce moment de crise, bien qu'assez court, a de longues influences. Comme le mugissement de la mer précède de loin la tempête, cette orageuse révolution s'annonce par le murmure des passions naissantes ; une fermentation sourde avertit de l'approche du danger. Un changement dans l'humeur, des emportements fréquents, une continuelle agitation d'esprit, rendent l'enfant presque indisciplinable [...], il ne veut plus être gouverné [...] C'est ici la seconde naissance dont j'ai parlé ; c'est ici que l'homme naît véritablement à la vie, et que rien d'humain n'est étranger à lui. » (Rousseau, 2009 : 303-304)

³⁰⁵ Dès le livre I, il délimite différentes périodes dans la vie d'un homme : « Des enfants qui naissent, la moitié, tout au plus, parvient à l'adolescence ; et il est probable que votre élève n'atteindra pas l'âge d'homme. » (Rousseau, 2009 : 89)

³⁰⁶ « Quoique jusqu'à l'adolescence tout le cours de la vie soit un temps de faiblesse, il est un point, dans la durée de ce premier âge, où, le progrès des forces ayant passé celui des besoins, l'animal croissant, encore absolument faible, devient fort par relation. Ses besoins n'étant pas tous développés, ses forces actuelles sont plus que suffisantes pour pourvoir à ceux qu'il a. Comme homme il serait très faible, comme enfant il est très fort. » (Rousseau, 2009 : 235).

À partir de la démocratisation scolaire, l'adolescence, qui auparavant définissait un âge de classe et de genre (auquel seuls les bourgeois, particulièrement les jeunes garçons, pouvaient prétendre), devient le qualificatif d'une classe d'âge, qui va, au fur et à mesure, s'étendre sous l'influence de l'allongement de la scolarité et se placer au cœur des problématiques sociales. En effet, l'adolescence « devient un enjeu pour la Troisième République, (...) soutenue par l'État, la Ligue de l'Enseignement joue alors un rôle essentiel et, sous l'impulsion d'Édouard Petit, jette dès 1894 les bases d'une politique d'encadrement post-scolaire : cours d'adolescents, patronages laïques, associations d'anciens élèves de l'école primaire, mutualités, fêtes et maisons de l'adolescence se multiplient (...) » (Grasser, 2001 : 181). Des politiques publiques à destination d'un public identifié comme « adolescent » vont faire leur apparition dans les pratiques discursives (textes administratifs, noms d'institutions, etc.) et sociales (structures de loisirs, d'accompagnement scolaire etc.). Cela constituerait « une des manières pour les adultes de garder la main sur les adolescents » (Gasparini, 2011) et qui, dans le même temps assoirait l'idée d'une classe d'âge. Ce concept est d'ailleurs relativisé par Edgar Morin qui développe le fait que « le terme de classe d'âge mérite à nos yeux d'être retenu dans son ambivalence : la notion d'âge renvoie à ce qui est transitoire (l'évolution de tout individu), d'autre part la notion de classe désigne sans ce flux constant une catégorie stable. » Ainsi la culture adolescente « ne crée pas la classe d'âge, mais elle contribue à la faire exister comme une réalité et acteur sociohistorique. » (Morin, 1969 : 768)³⁰⁷. Cela fait écho aux propos de Bourdieu dans *La jeunesse n'est qu'un mot* : « les coupures, soit en classes d'âge, soit en générations, sont tout à fait variables et sont un enjeu de manipulations » (Bourdieu, 1992) : 143). Comme dans toutes catégorisations, il y a donc enjeu « de pouvoir, de division (au sens de partage) des pouvoirs. Les classifications par âge (mais aussi par sexe ou, bien sûr, par classe...) reviennent toujours à imposer des limites et à produire un ordre auquel chacun doit se tenir, dans lequel chacun doit se tenir à sa place » (*Ibid*). L'auteur fait une distinction entre deux jeunesses (les jeunes et les adolescents) en fonction de leurs appartenances sociales. Les adolescents (bourgeois) pouvaient se permettre, de par leur état intermédiaire « ni enfant, ni adulte », de vivre une « irresponsabilité provisoire », alors que les jeunes ouvriers n'avaient pas d'adolescence³⁰⁸. Par la suite, avec la généralisation de la démocratisation scolaire, les jeunes vont avoir comme activité principale

³⁰⁷ Morin parle d'ailleurs non pas d'adolescence seule mais d'une classe d'âge juvénile ou d'une culture juvénile-adolescente.

³⁰⁸ Il fait ici référence à l'article de Laurent Thevenot (1979) à propos du difficile classement de la « jeunesse ».

d'aller à l'école. Le temps passé dans l'enceinte scolaire ne leur donnera pas les mêmes responsabilités concernant le travail ou les tâches ménagères. Ce temps passé hors de la famille ou de la maison va amener ces jeunes, autrefois seulement jeunes, à devenir des adolescents

Selon certains points de vue, les difficultés d'accès à ce statut peuvent être doubles pour les Voyageurs : ils ne sont pas sédentaires et l'adolescence ne fait pas sens pour eux. Comme nous l'avons vu, la scolarisation effective et régulière ne signifie pas une égalité des chances. Considérons un instant le temps passé à l'école et hors du cadre de vie familiale. Dans les textes et dans les pratiques (de mon terrain et d'ailleurs) le recours au CNED pour les familles de Voyageurs³⁰⁹ est une proposition qui peut, de par sa gratuité par exemple, s'apparenter à une préconisation³¹⁰ qui empêche un temps passé à l'école, et par conséquent la possibilité d'expérimenter « l'irresponsabilité provisoire » évoquée par Bourdieu. En effet, une scolarité au CNED peut contraindre les jeunes à rester chez eux et à totalement se déconnecter de l'école ou, dans certains départements, à côtoyer un établissement scolaire, sans pour autant en expérimenter tous les codes³¹¹. Par conséquent, la majorité des jeunes inscrits au CNED côtoie très peu les établissements scolaires et passent leurs journées à domicile, que ce soient sur les terrains, les places ou autres³¹².

7.3.2 Une infantilisation permanente...

Daniel précise souvent qu'il suit les directions de l'Éducation Nationale³¹³ et fait fréquemment référence à la circulaire de 2012³¹⁴ dans ses interactions sur le sujet. Ce que

³⁰⁹ Pour la circulaire de 2002 (sous la section Conditions d'accueil et de scolarisation, 1.2 La scolarisation dans l'enseignement du second degré) : « Des inscriptions au centre national d'enseignement à distance (CNED) sont régulièrement demandées pour permettre la scolarité de ceux pour qui une fréquentation scolaire assidue est difficile compte tenu de la très grande mobilité de leur famille ». Pour la circulaire de 2012 (sous la section Dispositifs particuliers, 4.2 L'enseignement et l'accompagnement pédagogique à distance) : « Pour certains élèves, la continuité pédagogique pourra être assurée par un dispositif d'enseignement à distance. Cette solution peut être envisagée ponctuellement, partiellement ou totalement, pour permettre la scolarité de ceux dont la fréquentation scolaire assidue est rendue difficile par la très grande mobilité de leur famille. (...) Les élèves inscrits au CNED bénéficieront également de solutions d'accompagnement et de suivi dans les établissements du réseau départemental d'écoles et collèges de référence, notamment dans le cadre des unités pédagogiques.

³¹⁰ Les Edv aujourd'hui EFIV peuvent recevoir gratuitement le CNED alors qu'il coûte près de 1000 euros.

³¹¹ C'est-à-dire un emploi du temps avec des heures de cours tous les jours, différents enseignants selon les matières, les récréations quotidiennes, les projets d'école, les évaluations etc.

³¹² Je renvoie ici à l'observation que fait Mélanie sur le « dilettantisme » de certains jeunes entre douze et seize ans « ne fait rien chez lui ».

³¹³ Extrait de l'enregistrement de mai 2016 : « moi je suis toujours au niveau des questions et des besoins Éducation nationale (.) » (3D)

³¹⁴ Extrait de l'enregistrement de mai 2016 : « ce qui est important c'est qu'il est ISSu de famille itinérante ou du voyage (.) c'est même pas famille itinérante point (.) alors pourquoi/ (.) d'abord parce que ce sont des textes qui

disent les circulaires³¹⁵, ainsi que l'organisation du dispositif CNED et les discours qui le décrivent ou le défendent, contribuent à cette énonciation de l'absence d'adolescence et/ou de la simulation d'adolescence : le jeune Voyageur est soit enfant soit adulte, mais ne peut être mi-enfant mi-adulte, comme en parle Bourdieu.

Les circulaires instituent, cadrent, légifèrent les modes de scolarisation des enfants et jeunes de familles du voyage, en les désignant comme des « enfants » dans tous les intitulés. Elles sont la base écrite sur laquelle le travail de l'école et de ses dispositifs s'appuient. Elles créent une mise en catégorie d'une partie circonscrite de la population par l'invention des sigles EDV (2002) puis EFIV (2012) et constituent une autre façon de jouer sur l'axe de différenciation. Cette désignation, si elle évolue au fur et à mesure des années (1966, 1970, 2002, 2012³¹⁶), conserve, d'une part, une terminologie en décalage par rapport au vocabulaire scolaire du second degré et entretient, d'autre part, un flou concernant le statut des personnes concernées, qui ne sont jamais qualifiées d'élèves dans les intitulés.

Je n'ai pas trouvé, de travaux de référence sur l'adolescence ou la non-adolescence présumée des jeunes Voyageurs. Cependant, depuis plusieurs années, de nombreuses réflexions critiques portent sur l'emploi du terme « enfant » dans le titre même des circulaires. Pour rappel, la circulaire de 2002 s'intitule *Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires* et celle de 2012, *Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*. Cette manière de désigner un pan du public scolaire implique une prise de position par rapport à l'objet nommé. La prise de position est propre à la nomination, qui « en même temps qu'elle catégorise l'objet nommé, positionne l'instance nommante à l'égard de ce dernier » (Siblot, 1997 : 42). L'acte de nommer est alors un lieu d'affirmation ou d'injonction catégorisante, un lieu d'exercice du pouvoir où l'institution scolaire, *instance nommante*, décide de garder ces jeunes au rang d'enfants. Pourquoi ces circulaires éducatives ont-elles choisies d'utiliser le terme « enfant » pour désigner le public Gens du voyage depuis la première circulaire datant de 1966 ? Dans le numéro de mai 2019 de la revue spécialisée

nous encadrent (.) donc en BONS fonctionnaires d'état on a pas à se poser la question de savoir si c'est légal ou pas \ (.) c'est légal » (24D)

³¹⁵ Il me faut apporter ici une précision, la circulaire de 2002 utilise une fois le mot adolescents « cette solution [l'inscription au CNED] doit être facilitée dans les cas avérés de déplacements fréquents mais ne saurait devenir le mode habituel de scolarisation des adolescents. », on peut donc remarquer qu'il n'a pas été gardé sur la circulaire de 2012.

³¹⁶ Les circulaires sur la scolarisation des enfants du voyage (puis EFIV), sont au nombre de quatre. J'ai choisi, dans mon travail, de me concentrer les deux circulaires les plus récentes (2002 et 2012) car une histoire des circulaires n'est pas pertinente ici. Pour plus de détails sur l'histoire du contenu des circulaire voir la thèse de Virginie Dufournet-Coestier : *La scolarisation de l'enfant-voyageur en France : Problème pédagogique ou politique ?*

Études Tsiganes, intitulé *Scolarisation des enfants « du voyage », des politiques aux pratiques*, plusieurs chercheurs analysent les circulaires et relèvent l'usage lexicographique particulier du terme « enfant » dans les textes institutionnels. Virginie Dufournet-Coestier y fait une étude diachronique de la catégorie des EFIV et des choix lexicaux opérés. Si les intitulés des quatre circulaires du Ministère de l'Éducation nationale évoluent, l'usage du mot « enfant » reste, lui, immuable à travers le temps.

DATES	TITRES
Circulaire du 8 août 1966 relative à l'application de l'article 15 du décret n°66-104 du 18 février 1966 et de l'arrêté du 8 août 1966	Contrôle de la fréquentation scolaire des enfants du voyage
Circulaire n°70 -428 du 9 novembre 1970	Scolarisation des enfants de familles sans domicile fixe
Circulaire n°2002-101 du 25 avril 2002	Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires
Circulaire n°2012-142 du 2 octobre 2012	Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

Tableau 9. Tableau des quatre circulaires – ministère de l'Éducation nationale (Dufournet-Coestier, 2019 : 27)

Elle constate que « l'institution scolaire s'est trouvée infiltrée par un discours où le politique surplomberait. Dans cette production de discours prescriptifs qui s'est élaborée au fil du temps, les terminologies sont aussi celles que l'État utilise en matière d'action publique » (Dufournet-Coestier, 2019 : 27). L'instance nommante est donc plus large que l'Éducation nationale. Si Dufournet-Coestier étudie plus particulièrement l'hétérogénéité des formulations, j'insisterai, pour ma part, sur le fait que la constance du terme « enfant » dans les intitulés, entre en opposition avec les termes « adolescent » et « élève » et constitue également un signe du « politique surplombant » (*Ibid*).

Ainsi, pour l'Éducation nationale, les EFIV sont des enfants même au collège, lieu qui est, entre tous, celui de la condition adolescente dans les représentations. Ils n'y sont donc pas désignés comme étant des jeunes ou des adolescents contrairement à d'autres textes réglementaires qui vont concerner d'autres publics. C'est le constat que j'ai fait début 2016, et qui apparaît dans mon carnet de terrain :

Par exemple, outre le fait de ne pas être élèves ce « public » reste pour l'école au stade d'enfants : EDV= enfants du voyage/ EFIV= enfants de familles itinérantes et de voyageurs. Lorsque D. a lancé cela comme une affirmation très naturelle (hors enregistrement, je suis revenue dessus avec lui par la suite) cela a confirmé le sentiment que j'avais, et les questions que je me posais les productions des dispositifs spécifiques dédiés aux enfants du voyage : la disparition de la condition adolescente dans les discours et dans les classes (...) je trouve aujourd'hui que les dispositifs collège amplifient le fait que dans les représentations les enfants du voyage en âge d'être au collège soient perçus non comme des élèves à part entière ni comme des adolescents allant à l'école à la différence d'autres « publics »

(l'exemple des élèves handicapés : scolarisation des enfants et adolescents handicapés³¹⁷, ou adolescents « ordinaires » difficiles) mais comme une entité à part (qui pourrait comme des « éternels enfants » ou surtout comme des « déjà adulte »?)

Extrait du carnet de terrain de février 2016

7.3.3 ... qui justifie les dispositifs mis en place

Le fait que ce vocabulaire spécifique concernant les EFIV ait perduré dans la circulaire de 2012, entérine l'idée que si l'adolescence est une référence au temps du collège, les Gens du voyage, désignés comme « enfants » (et donc infantilisés), n'auraient alors effectivement rien à y faire. Ce positionnement discursif participe à justifier l'échec scolaire et la nécessité de dispositifs spécifiques à l'écart de la vie d'un établissement scolaire³¹⁸. Cela est à attribuer, non pas à une absence d'adolescence dans la vie des personnes identifiées, qui n'est finalement pas la question, mais à une manière de voir de l'institution scolaire, et plus généralement des discours institutionnels français.

Comme nous l'avons vu, plusieurs discours scolaires avancent que les Gens du voyage ne « connaissent pas l'adolescence » (comme l'a formulé Mélanie), ou « font semblant d'être adolescent » (comme l'a déclaré Daniel), ou encore que ces personnes passent d'« enfant » à « adulte » (comme l'énoncent mes deux enquêtés et comme le corroborent les circulaires). À partir de là, je ferai apparaître succinctement dans ce travail, la question des effets de ces positionnements dans un contexte plus large que celui de l'école. On peut en effet se demander de quelle manière ces discours participent à induire les positionnements des personnes rattachées aux dispositifs des politiques publiques, dispositifs qui déresponsabilisent les Voyageurs. Cette question entre en résonance avec la poursuite des dispositifs spécifiques d'insertion dédiés aux jeunes adultes Voyageurs, car comme nous l'avons analysé dans un article avec Mickaël Guérin :

« Pour répondre aux spécificités supposées des jeunes Voyageurs qui entraveraient leur fréquentation des dispositifs d'insertion³¹⁹, [...] il est envisagé de former les conseillers à

³¹⁷ Effectivement, dans la circulaire de 2005 qui concerne également un publique « spécifique » il est bien question d'enfants et d'adolescents. Concernant la loi sur l'égalité des droits et des chances du 11 février 2005, le chapitre II du livre Ier de la partie réglementaire du code de l'éducation s'intitule *Dispositions particulières aux enfants et adolescents handicapés*. Toutes les ressources Éducation nationale utilisent les deux termes.

³¹⁸ C'est-à-dire en marge des apprentissages, de la sociabilisation, ou encore du rythme scolaire vécus par les élèves considérés dans la norme.

³¹⁹ Le schéma départemental d'accueil et d'habitat des Gens du voyage de (le nom du département) 2010-2016 s'appuie sur le fait que « le niveau de scolarisation et d'accès à la qualification professionnelle chez les jeunes Voyageurs est faible » et [qu'] « ils accèdent difficilement aux actions de droit commun proposés par les Missions locales, en raison, en particulier, d'une méconnaissance de ce public par les conseillers en insertion

leur culture. (...) Les comportements des jeunes Voyageurs, eux-mêmes pensés comme différents, requièrent de mettre en place une action particulière qui les enferme. En tant que public spécifique ils auraient, dans leur insertion professionnelle comme à l'école, des besoins spécifiques. Dans ce processus l'offre va créer la demande, comme nous le montre par exemple le malaise de Sonny lorsqu'est envisagée l'intégration d'une classe voire un parcours professionnel ordinaire. » (Guérin & Latimier, 2019 : 218-219)

Les dispositifs spécifiques aux Gens du voyage ne se limitent pas au cadre scolaire et cela même si la loi 69 a été abrogée. Le fait que cette loi ait été abrogée en 2017³²⁰ devrait rendre caduque cette entrée « public spécifique » dans les dispositifs de politiques publiques. Ils perdurent pourtant toujours. Ces dispositifs ont pour effet de catégoriser une partie de la population française et produisent simultanément un phénomène d'infantilisation de cette population. En effet, gardés enfants le plus longtemps possible, ils deviennent subitement des adultes qui doivent être « accompagnés » dans leurs activités. Ils doivent être accompagnés socialement, scolairement³²¹, dans leur parcours d'insertion³²², accompagnées vers l'écrit³²³ ou encore vers la citoyenneté. L'Éducation nationale et d'autres institutions vont, en déresponsabilisant les Gens du voyage, les marginaliser discursivement et exercer un contrôle qui produira une dépendance de ces personnes. Si l'on considère le marché scolaire et le marché de l'emploi salarié comme des organismes investisseurs, il est clair que l'État n'a pas jugé pertinent d'investir (Duchêne, 2012) sur les jeunes Voyageurs. La valeur qui leur est accordée définira alors l'accès ou la privation d'accès à des ressources symboliques et matérielles (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Gal, 1989 ; Duchêne, 2016 ; Martin Rojo, 2010). L'élaboration discursive et matérielle de leur marginalisation les éloigne donc des ressources partagées.

7.3.4 Et pourquoi pas élèves ?

Si le terme « enfant » entre en tension avec les termes d'« adolescent » et d'« adulte », il entre également en opposition avec celui d'« élève ». C'est ce que nous montre l'analyse comparative des circulaires 2012-EFIV et 2012-EANA (Élèves allophones nouvellement

professionnelle, des représentations liées au mode de vie ».(...) Un des objectifs est d'« identifier plus finement en quoi la spécificité de ce public est un frein dans l'accession à ces dispositifs »

³²⁰ Ainsi, les dispositions relatives aux titres de circulation (livrets spéciaux de circulation et livrets de circulation) et à la commune de rattachement sont abrogées depuis le 29 janvier 2017.

³²¹ Le titre du rapport 2012 de la Cour des Comptes porte sur l'accueil et l'accompagnement des Gens du voyage, et tout un chapitre est dédié à l'accompagnement scolaire et social.

³²² Un site de ressources de formation sur les thématiques du secteur public (<https://www.weka.fr/>) propose un accompagnement dans ce sens et donne comme premier argument de contexte : « L'accompagnement social des Gens du voyage exige une connaissance approfondie de leur mode de vie et de leurs difficultés ».

³²³ L'ANLCI a une section intitulée « Accompagnement des Gens du voyage adultes vers l'écrit », [<http://www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/Accompagnement-des-gens-du-voyage-adultes-vers-l-ecrit>]

arrivés). Toujours dans la Revue *Études tsiganes*, Clavé-Mercier et Cossé, constatent dans l'introduction qu'

« [...] il est intéressant de s'interroger sur le terme « enfant » qui demeurent dans toutes les désignations, alors qu'il s'agit de textes officiels sur la scolarisation. Et pourquoi pas « élèves » ? Pourquoi dans la circulaire de 2012 réglementant à la fois la situation des Eana³²⁴ et des EFIV, est-il question d'élèves pour les Eana et d'« enfants » pour les EFIV ? Cette distinction est-elle porteuse de sens ? Traduit-elle une manière différente de penser deux populations au sein du système scolaire ? » (Clavé-Mercier & Cossé, 2019 : 13).

Virginie Dufournet-Coestier précise que le terme d'« élève » va apparaître de plus en plus³²⁵ dans les textes des administratifs. Elle note qu'au fur et à mesure des circulaires « les dénominations sont plurielles et évolutives » (Dufournet-Coestier, 2019 : 35). Si, selon elle, « l'apparition croissante de l'usage du vocable élève à partir de la circulaire de 2002 et plus encore en 2012 est un vrai message » (*op. cit.* : 34), il n'en reste pas moins que le vocable « enfant » est toujours dans le titre. Cela reste donc la nomination majeure pour les désigner, car la plus véhiculée dans les discours intra et inter Académies³²⁶ et dans le monde associatif, très présent dans l'accompagnement de cette population. Cela permet surtout de ne pas désigner les Voyageurs allant à l'école comme étant uniquement des élèves au sein de l'enceinte scolaire, catégorie pourtant nécessaire pour le corps enseignant du primaire comme du secondaire. Par exemple, Anne, l'enseignante de lettres classiques présente dans la classe CNED-EFIV, parle souvent de « la position » ou de « la posture d'élève », notions qui font référence dans le monde scolaire. Elle dira d'ailleurs dans une interaction du 7 décembre 2016 que Kim³²⁷, pour plusieurs raisons (attitude, niveau d'apprentissage, ...), a une « position d'élève ».

La reprise du terme « enfant » au lieu d'« élève » sur la circulaire de 2012 a étonné de nombreux acteurs éducatifs et associatifs. Je connais plusieurs personnes qui ont participé à la commission qui a travaillé sur ce texte et je les ai questionnées à ce propos. Personne ne semblait avoir de réponse précise et certains étaient même réfractaires à la reprise de l'usage de ce terme. Claire Cossé pour la revue *Études Tsiganes* (numéro 65-66) a posé la question à Elisabeth Clanet dit Lamanit (ex-chargée de mission DGEScO auprès du CNED pour la scolarisation des EFIV jusqu'en 2018) :

³²⁴ Élèves allophones nouvellement arrivés.

³²⁵ En quantifiant le nombre de vocables « enfants-élèves » elle établit les quantités suivantes : circulaire de 1966, enfants : 18 occurrences/ élèves : 1 ; circulaire de 1970, enfants : 17/ élèves : 1 ; circulaire de 2002, enfants : 12/ élèves : 16 ; circulaires de 2012, enfants : 5/ élèves : 24, (Dufournet-Coestier, 2019 : 33).

³²⁶ Entendu comme : circonscription administrative du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

³²⁷ Élève de la classe CNED-EFIV

« Q : Et cette catégorie EFIV, qu'est-ce que tu peux nous dire de sa généalogie ?

[Elle cherche des notes qu'elle a préparées]

En 2002, la circulaire s'intitulait « la scolarisation des enfants du voyage et des familles non sédentaires » et apportait « des précisions sur les conditions d'accueil des enfants qui voyagent avec leur famille. »

Le 31 janvier 2012, on commence à travailler en petit comité à la Dgesco [...] on réfléchit sur l'appellation « non sédentaires » que l'on propose de remplacer par « familles itinérantes » pour éviter cette connotation négative « non-quelque chose ».

[...]

Quelques mois plus tard, après avoir reçu un pré-rapport de la Cour des comptes³²⁸ sur L'accueil et l'accompagnement des Gens du voyage, la Dgesco réunit un groupe de réflexion avec des inspecteurs et des collègues issus de différents Casnav, tous très compétents et connaissant bien le sujet, pour travailler à la nouvelle circulaire en se basant sur les préconisations de la Cour des Comptes.

Le 17 juin, après réflexion et des discussions très bien menées, le groupe propose le titre suivant : « Scolarisation des élèves issus de familles itinérantes ». Pourquoi « élèves », car cette circulaire concernait avant tout des « élèves ».

[...]

Et tout à coup le 19 septembre, un des membres du groupe de travail nous alerte : « Je viens de regarder le projet de circulaire, je la trouve décevante sur un certain nombre de points. Certaines grandes propositions sont absentes [...] et la terminologie pour parler du public n'est pas bonne : enfants, alors qu'on parlait des élèves ».

Q : Pourquoi « élève » a disparu ? c'est une question qu'on voulait te poser. Alors que pour les allophones ça reste élèves. Tu ne sais pas pourquoi c'est redevenu à « enfants » ?

Non. Je n'ai plus eu du tout de lien, de contact avec la Dgesco, c'était l'été. [Elle reprend la lecture du mail de la personne du groupe de travail :] « "Issus de familles itinérantes et de voyageurs", ce n'était pas la proposition, nous sommes pourtant les mieux placés. »

Pire encore, plus loin dans la circulaire, on lit « Les enfants concernés étant souvent de nationalité étrangère » ce qui est totalement faux ! Ils sont français dans leur écrasante majorité.

Et le collègue de s'interroger « Je ne vois pas comment notre équipe ne pourrait pas réagir face à ce texte ».

Q : Et alors ?

Et alors c'est finalement devenu « enfants » et « Voyageurs » (EFIV)... tout ça parce qu'au cabinet du ministre, on voulait un V pour rimer avec Casnav³²⁹. »

(Clanet dit Lamanit, 2019 : 83-84)

Dans cet échange, l'ancienne chargée de mission DGEScO donne une explication sur la raison de l'emploi du terme Voyageur (pour garder « le V pour rimer avec Casnav », alors

³²⁸ Voir rapport de la Cour des Comptes d'octobre 2012 intitulé *L'accueil et l'accompagnement des Gens du voyage* (<https://www.ccomptes.fr/fr/publications/laccueil-et-laccompagnement-des-gens-du-voyage>) / chapitre IV : L'accompagnement social et scolaire : des résultats insuffisants, pp 143-183.

³²⁹ Les CASNAV étaient, selon la circulaire de 2002, des Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage, et sont donc devenus par la circulaire de 2012 un Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

que dans la proposition de la commission, il était convenu de s'arrêter à familles itinérantes), mais pas de réponse sur la persistance de l'usage du terme « enfant ». On comprend que ce n'était pas la volonté du groupe de travail « qui [est] pourtant le mieux plac[é] », « car cela concernait avant tout les élèves », mais au « pourquoi "élèves" a disparu », question nécessaire à poser aux vues des effets produits par cette décision, elle ne peut donner de réponse. La question de la date (« c'était l'été », donc elle n'a « plus de contact avec la DGEScO ») vient légitimer le maintien du mot « enfant » dans le texte. Cette décision, qui semble alors reposer sur un arbitraire, contribue à faire perdurer l'infantilisation de ce public et les prises en charge spécifiques des Gens du voyage en âge scolaire et après³³⁰.

L'usage récurrent à travers les époques du lexème « enfant » indexe une relation particulière entre l'école et les concernés, car il restreint le champ des postures individuelles possibles dans le vocabulaire scolaire. Il contribue à légitimer l'impossible statut d'adolescent des Voyageurs pour le corps enseignant « spécialisé » EFIV et à, simultanément, empêcher les jeunes de pouvoir accéder à un statut d'élève, reconnaissance pourtant nécessaire dans le milieu scolaire. Les circulaires sont la base écrite sur laquelle le travail de l'école et de ses dispositifs s'appuie. De plus, la circulaire 2012, en précisant mal à propos que ces « enfants » sont « souvent de nationalité étrangère », modifie la réalité de ce public. Elle entretient, par tous ces éléments discursifs, un flou à même de nourrir une marginalisation des jeunes Voyageurs de douze-seize ans, élèves du CNED³³¹ et Français. Marginalisation qui, planifiée

³³⁰ De plus, Clanet dit Lamanit précise que la circulaire stipule que « "Les enfants concernés étant souvent de nationalité étrangère" ce qui est totalement faux ! ». Elle fait, ici, référence à un passage du premier point (« Principe généraux de scolarisation ») de la circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012, concernant les EFIV : « Les enfants concernés étant souvent de nationalité étrangère, la circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 relative aux modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère s'applique. Elle précise qu'« En l'état actuel de la législation aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation. ». Cet énoncé, glissé sans explication dans le texte administratif, déclenche un processus de gommage (*erasure*)³³⁰ qui induit la similitude entre les personnes considérées comme Voyageurs et comme Roms. Les deux catégories de populations sont souvent amalgamées dans les discours alors qu'elles ne sont absolument pas dans la même situation légale : les Voyageurs sont de nationalité française et les Roms migrants de nationalité étrangère. Il existe de nombreuses caractéristiques supposées qui nourrissent la typification de ces populations et participent alors aux processus de gommage qui sont activés. Le discours de Grenoble de 2010 qui en est un exemple édifiant, a eu de nombreux effets sur les individus concernés. L'effacement d'un aspect distinctif entre deux entités, le gommage, est un processus sémiotique qui a pour effet d'effacer la complexité des réalités sociopolitiques et économiques des situations sociales et qui va sous-tendre la construction des idéologies. Ce processus permet aux institutions de ne pas avoir à remettre en question leur fonctionnement. Car, comme tout processus, le gommage est situé, il vient de quelque part, d'une ou de plusieurs instance(s) énonciatrice(s) qui se « débarrassent » de la complexité. Les deux populations d'élèves, l'une française et l'autre étrangère, sont par cet énoncé rassemblées sous la même circulaire et donc identifiées comme appartenant à la même catégorie par les institutions.

³³¹ Terminologie employée sur le site du CNED concernant les modalités d'inscription et des dates de dépôts des dossiers : « Dérogation jusqu'au 31 mars pour les élèves inscrits depuis le début de l'année dans un établissement

dès l'école, perdurera, bien entendu, dans les représentations et, comme nous l'avons vu, dans les dispositifs de politiques publiques en général.

7.4 Anne : « Je vois pas du tout de différence avec les autres adolescents que j'ai en classe »

Anne, dans un premier temps peu exposée aux discours dominants culturalistes, ne reprend pas spontanément cette évidence d'une non-adolescence chez les élèves voyageurs. Nourrie principalement par son expérience pratique d'enseignante, elle cherche plutôt des explications à partir de ce qu'elle a remarqué directement avec ses propres élèves. Après avoir donné une définition formelle de l'adolescence, elle met en avant des similarités entre tous ses élèves, notamment les garçons pour qui l'adolescence est l'âge de la séduction. Nous verrons dans la section suivante comment ce positionnement discursif évolue suite à sa formation avec Daniel.

7.4.1 Présentation de Anne et du contexte du premier échange

Anne est enseignante de Lettres Classiques depuis une quinzaine d'années en collège, et connaît donc bien le public scolaire de ce niveau. Elle est détachée quelques heures par semaine sur la classe CNED-EFIV mais, au contraire de Daniel et Mélanie, elle ne travaille que depuis très peu de temps avec un public identifié comme EFIV. Lors d'une séance en classe en février 2016, nous avons échangé sur le sujet de l'adolescence. À ce moment-là, elle n'a pas encore suivi la formation de Daniel³³² "appropriation des particularités culturelles et impact sur les acquisitions de compétences" et n'a donc pas connaissance des discours circulant au sujet de cette population.

Notre échange se déroule dans la salle des professeurs du collège au moment de la récréation, qui coupe les trois heures (format horaires des séances) d'accueil des EFIV en classe le mercredi matin. Deux bénévoles sont avec nous mais discutent entre eux. Clémence, l'Assistante d'Éducation, n'est pas présente car, en tant que référente des EFIV, elle a en charge de surveiller les jeunes de la classe dans la cour de récréation³³³. Il y a beaucoup de

en présence et ne pouvant plus le fréquenter. », <https://www.CNED.fr/professionnels-formation/familles-itinerantes/inscription/>

³³² Anne suivra cette formation en mai 2016, soit trois mois après ce premier entretien.

³³³ Quand elle n'est pas là, les jeunes ne peuvent pas aller en récréation car ils ne peuvent être sous la surveillance d'un autre Assistant d'Éducation que Clémence. Je m'intéresserai à cela dans la partie suivante.

bruit, l'enregistreur est dans mon sac³³⁴. À la retranscription il y a, de ce fait, certains passages inaudibles. Nous parlons des élèves avec Anne et j'ai encore en mémoire les propos de Daniel à ce sujet, propos recueillis environ deux semaines auparavant.

7.4.2 Présentation de la séquence

Suite à mon entretien avec Daniel, la question de la non-adolescence des EFIV me reste en tête. Dans le cadre informel de la salle des professeurs, je questionne Anne sur ce sujet.

Extrait 1 An (c'est bien des adolescents)

32R1	mais c'est assez marrant de les voir en classe et de voir le fait que euh (.) les retours qu'il y a sur le fait qu'il y a (.) qu'ils sont pas adolescents logiquement enfin qu'y a pas de xxx des discours xxx il n'y a pas d'adolescence (0.3)
33An	pourquoi
34R1	= parc qu'ils passent[
35An	]parce qu'ils passent d'enfants à adultes
36R1	= d'enfants:: à :::: adultes
37An	pour moi c'est bien des adolescents (.) je vois pas du tout de différence avec les autres adolescents que j'ai en classe(.) euh
38R1	= toi tu vois pas du tout de différence
39An	celui qu'elle appelle johnny ³³⁵ (.) là ça s'trouve c'est un élève que j'ai (.) j'en sais rien xxx parce que j'en ai plein des troisièmes (.) je sais pas j'vais pas intervenir dans leur euh:: ((rire)) / mais heu non (.) ça m'a l'air d'être euh l'air d'être euh ::
40R1	= ah ouais nan mais xxx d'avoir les mêmes fringues
41An	oui (.) et puis les mêmes GOUTS euh::: d'façon y a pas de raison c'est pas :::
	((inaud)) Les propos sont très indistincts. Il y a trop de bruit autour.
42An	ALors peut-être que chez les FILLES (.) les garçons on voit bien y sont dans des/ fin d'façon (.) ils ont plus d'hormones xxx y pensent qu'à ça ah ::: tu vois bien justement tyron:: et sonny
43R1	=ah oui les deux là
44An	y sont dans la séduction à mort:: ils vont chercher les autres filles et même les adultes fin xxx ah oui (.) non mais c'est:: (.) oui oui mais ils arrêtent pas (.) ça marche à fond là-dedans (.) c'est un des moyens d'ailleurs (.) bon ça se passe bien aussi avec les hommes xxx avec les filles c'est pas mal ils t'écoutent (.) où ils font semblant ((rires)) mais après c'est peut-être plus pour euh:: je sais

³³⁴ Les élèves, les bénévoles, Anne et Clémence sont avertis depuis les débuts de mon enquête du fait que j'enregistre en permanence.

³³⁵ Elle fait ici référence à une interaction avec Kim, Anne qui a eu lieu juste avant la récréation donc très peu de temps avant notre discussion en salle des professeurs et à laquelle je fais référence plus loin.

pas quand tu vois une gamine comme shanoé (.) je sais pas si tu la connaissais (.) elle vient plus parce qu'elle s'est mariée voilà (.) elle elle a eu son cfg l'année dernière mais elle avait un discours (.) tu voyais bien qu'elle était passée à autre chose quoi (.) alors peut-être qu'un gam- (.) alors que kim elle fait encore assez gamine xxx fin physiquement elle fait pas gamine du tout mais dans sa tête elle fait gamine (.) alors que shanoé elle était plus euh::: ((la sonnerie du collège)) fin (.) ça serait pas du tout enfin (.) de la voir mère de famille::: euh dans un an maintenant qu'elle est mariée c'est ce qui va se passer euh ::

45Rl ça t'étonnerait pas

46An non mais c'est ça m- et mais on voit bien qu'il y a là c'est plus la phase:: euh::: quinze vingt (.) qu'est qu'est raccourcie (.) mais l'adolescence c'est douze quinze (.) fin c'est onze quinze xxx ah bah (.) c'est ça la notion d'adolescence c'est quand même euh: c'est quand même physiquement xxx((inaud sur 30s))et après c'est peut-être la phase de construction xx d'orientation (.) et tout ça (.) mais il n'y a pas parce qu'ils sont PRÉ-déterminés euh:: par leur euh ::: bonjour

((arrivée du principal du collège))

7.4.3 « L'adolescence c'est... »

L'opposition enfant /adulte est également mobilisée par Anne, mais la nature et le contenu de son discours sont différents de ceux analysés précédemment. Elle côtoie de nombreux élèves en classe ordinaire et ce depuis plusieurs années. Au début du tour de parole 37, elle s'appuie sur cette connaissance pour indifférencier les élèves des autres classes qu'elle a et les élèves en classe CNED-EFIV. En 46An elle donne, au contraire de Daniel et Mélanie, sa définition de la notion d'adolescence :

46An mais l'adolescence c'est douze quinze (.) fin c'est onze quinze xxx ah bah (.) c'est ça la notion d'adolescence c'est quand même euh: c'est quand même physiquement xxx

Si l'on ne peut attendre des locuteurs qu'ils définissent chacun des termes qu'ils utilisent, on ne peut que remarquer qu'Anne, contrairement à Daniel ou Mélanie, tente une définition de ce qu'elle entend par adolescence. En outre, le fait qu'elle ait une position réflexive et définisse l'adolescence est ici important car cela consolide son argumentation et lui permet de se réapproprier le mot. Elle propose un critère formel basé sur l'âge biologique, une tranche d'âge précise « l'adolescence c'est douze quinze (.) fin c'est onze quinze xxx », ainsi qu'un paramètre particulier « ah bah (.) c'est ça la notion d'adolescence c'est quand même euh: c'est quand même physiquement ». Les jeunes de la classes-EFIV ont bien entre onze et quinze ans, comme, plus largement, les élèves en âge d'être au collège. Elle

considère donc que les jeunes de la classe-EFIV – qui sont les jeunes Voyageurs qu'elle connaît – sont des adolescents en soit, sans condition (on ne retrouve pas l'opposition terrain/collège).

En mettant tous ses élèves à égalité face aux impératifs des changements physiologiques qu'elle considère d'abord propres à cet âge, elle active la similarité et annule la mise en contraste entre les deux typologies d'élèves (ils ont les mêmes « fringues », les mêmes « goûts »).

7.4.4 Des garçons qui ne « pensent qu'à ça »

Au tour de parole 42, Anne crée une distinction en mobilisant l'axe de différenciation fille/garçon chez les Voyageurs.

42An	ALors peut-être que chez les FILLES (.) les garçons on voit bien y sont dans des/ fin d'façon (.) ils ont plus d'hormones xxx y pensent qu'à ça ah::: tu vois bien justement tyron:: et sonny
43Rl	=ah oui les deux là
44An	y sont dans la séduction à mort:: ils vont chercher les autres filles et même les adultes fin xxx ah oui (.) non mais c'est:: (.) oui oui mais ils arrêtent pas (.) ça marche à fond là-dedans (.)

Anne suggère une différence fille/garçon, opposition intra-groupe qui fait échos au procédé de récursivité fractale employé par Mélanie précédemment avec cependant une différence notable : elle active non pas une distinction garçons non-EFIV vs garçons EFIV mais une distinction garçons-EFIV vs filles-EFIV.

En effet, en utilisant l'article défini pluriel « les » dans le syntagme nominal « les garçons », Anne crée un ensemble qui regroupe tous ses élèves masculins, qui sont, EFIV ou non, des adolescents qui « pensent qu'à ça ». Le fait que les garçons, aient, eux, « plus d'hormones » les rapprochent des autres individus masculins du même âge. Sonny et Tyron, donnés en exemple par Anne, sont bien ce cas-là, étant « dans la séduction à mort », et allant chercher « les autres filles jeunes comme adultes ».

En revanche, l'usage de « peut-être que » se rapporte principalement aux « FILLES » définies dès lors en opposition aux garçons EFIV dont elle vient d'évoquer le comportement et non pas à ses élèves non-EFIV de sexe féminin et du même âge. Ensuite, en utilisant Shanoé (élève de la classe CNED-EFIV) comme un exemple, Anne justifie la création de cette catégorie différente pour les filles. Elles ne sont pas dans la légèreté de la séduction comme les garçons, mais elles sont « passées à autre chose ». Elle désigne Shanoé par le

terme de « gamine » (« une gamine comme Shanoé ») tout en expliquant sa réalité de vie d'adulte (mariée et peut-être prochainement mère de famille). Après avoir établie cette opposition, elle précise tout de même que cela concerne des individus « plus de la phase des quinze-vingt », phase qui est après l'adolescence (qu'elle attribue, pour rappel, à l'âge « douze-quinze »).

7.4.5 Un discours qui laisse place au doute

Le discours qu'Anne me tient ce jour-là n'est pas du tout catégorique. Au contraire, elle adopte un positionnement réflexif, laissant de la place à la perplexité, comme si elle réfléchissait à voix haute. Rien d'assertif, donc. Ainsi, Anne exprime dans un premier temps des doutes sur la différence Voyageurs / non-Voyageurs. En effet, elle commence par affirmer : « je ne vois pas du tout de différences avec les autres ados » (37An), au tour de parole 46. Puis, dans un deuxième temps, elle en suppose une, au sujet des filles, introduit par « ALors peut-être que chez les FILLES ». Mais enfin, dans un troisième temps, Anne situe cette opposition entre adolescents voyageurs vs adolescents non-voyageurs, qui pourrait éventuellement fonctionner pour les filles, à un âge post-adolescent (« c'est plus la phase:: euh::: quinze vingt (.) qu'est qu'est raccourcie (.) mais l'adolescence c'est douze quinze (.) fin c'est onze quinze »), ce qui annule la pertinence de cette même opposition sur le plan logique.

Lors de cet échange, elle parle depuis son expérience d'enseignante détachée sur la classe CNED-EFIV. Elle est enseignante face à des élèves qui ne reçoivent pas les mêmes apprentissages que les autres élèves du collège et qui ne le fréquentent pas de la même manière. Mais ils sont bien des élèves pour elle. Anne ne voit pas de différences majeures entre les élèves, qu'elles pourraient mentionnées spontanément comme des vérités, peut-être parce qu'étant prioritairement enseignante en classe ordinaire, elle a un rapport pratique au terrain que les autres n'ont pas. De plus, elle n'a, à ce moment-là, pas encore assisté à la formation donnée par Daniel. Elle n'a pas eu non plus d'autres formations ou d'interactions avec des « experts » sur la question des Gens du voyage ou des EFIV³³⁶.

³³⁶ Quant à moi, et bien qu'Anne m'ait souvent fait part de ses interrogations au sujet de cette classe différente de celles dans lesquelles elle a l'habitude d'enseigner, je ne me suis jamais positionné en tant qu'experte face à elle, essayant tout au contraire de me situer en tant qu'observatrice et non instigatrice des situations dans lesquelles j'étais prise.

7.5 Les effets du discours de Daniel sur celui de Anne

Entre les deux interactions que j'analyse ici, le positionnement discursif de Anne à propos des élèves Voyageurs a profondément changé. Entre les deux, un évènement : elle a suivi la formation dispensée par Daniel. Dans cette section, j'analyse l'influence du discours de ce dernier sur celui de Anne, en insistant sur les aspects culturalisant, véhiculés par ce discours institutionnel et leurs effets en termes d'autorité discursive.

7.5.1 Présentation du contexte du second échange

Anne a assisté à la formation de mai 2016 dispensée par Daniel, dont des extraits ont été étudiés au chapitre précédent. Plusieurs mois plus tard, en décembre 2016, nous avons une conversation lors d'une séance en classe. Les élèves travaillent, certains seuls, d'autres avec les bénévoles présents. Anne m'interpelle sur des soucis concernant le maintien de la classe CNED-EFIV. Elle m'explique que le collège manque d'Assistants d'éducation car le nombre d'élèves a augmenté de manière conséquente depuis les dernières années, il est donc question que Clémence soit transférée à la vie scolaire l'année suivante (2016-2017) et qu'elle ne s'occupe plus du dispositif EFIV³³⁷. Ceci amènerait Anne à avoir plus de charge de travail (lien avec les familles, coordination, organisation) pour le même temps de présence. Anne est remontée envers ses collègues car elle pense qu'il y a une méconnaissance du travail fait en classe CNED-EFIV et donc du besoin de personnel. Elle pense que le dispositif n'est pas reconnu et va donc être amputé de moyens. Elle est à la fois en recherche de solutions pour que les élèves ne soient pas en échec et pour faire comprendre l'intérêt de préserver le dispositif.

Extrait 2 Séq An (moi j'ai trouvé ça vachement intéressant)

An27	il y a une méconnaissance totale de ce qu'on fait ici (.) nous on est dans notre coin (.) on a quand personne (.) à part m'sieur D ³³⁸ qui nous soutient (.) et madame M ³³⁹ aussi ici parce qu'elle connaît puis elle voit

Et un peu plus loin, elle parle de sa volonté de proposer une formation aux enseignants pour qu'ils comprennent les enjeux du dispositif :

An37	mais les collègues (.) bon ça fait six mois que je demande à monsieur D de faire venir monsieur Daniel P (.) pour faire euh: une conf (.) tu sais ((elle s'adresse à moi)) il avait fait une conférence euh::

³³⁷ Clémence a six heures allouées au face-à-face élève et quatre pour la coordination.

³³⁸ Principal du collège.

³³⁹ Principale adjointe du collège.

An45 il il nous a pré- préciser qu'il pouvait intervenir dans les collèges/ (.) il faut qu'il vienne (.) et puis que les collèGUES entendent ce cette présentation (.) qu'on comprenne cette population scolaire et que euh:: (0.3) ET il est tout à fait partant::

Dans les différents tours de parole, elle exprime à plusieurs moments le fait qu'elle ait apprécié la formation :

41An moi j'ai trouvé ça vachement intéressant

45AN ça a duré trois heures (.) euh j'ai pris cinq pages de notes (.) c'était passionnant/: (.) euh et donc suite à ÇA on est allé voir monsieur D toutes les deux ((elle désigne clémence)) et on lui a dit il faut absolument que ce que ce gars-là ((elle parle de Daniel)) (.) il il nous a pré- préciser qu'il pouvait intervenir dans les collèges/ (.) il faut qu'il vienne (.)

52An ouais mais je pense que le (.) je pense que la conférence/ fin moi (.) je:: (.) ouais c'était vachement [...] fin un TEMPS FORT vraiment/ ET et que (.) et que c'est ça qu'il faut faire (.) c'est ça qui leur parlera plus (.) alors il seront pas tous là\

62An cette conférence/ alors que ça faisait:: c'était quoi (.) au mois d'avril/ ou mai (.) ça faisait déjà six mois qu'on travaillait avec les enfants d'ici et que avant on connaissait pas:::/ plus que beaucoup (.) mais (.) on a appris plein plein de choses ((ton confidence))

7.5.2 Analyse comparée du discours de Daniel et de celui de Anne

Je compare ici les thèmes du discours de Daniel lors de la formation de mai 2016 sur lesquels revient Anne dans l'interaction de décembre 2016 afin d'analyser l'effectivité de la circulation des discours.

	Extraits du discours de Daniel lors de la formation de mai 2016	Extraits du discours de Anne lors de l'interaction de décembre 2016
Convocation de la culture	le déroulement: (.) on va parler beaucoup de culture (.)	ça permettait de euh: de de:: (0.3) de PENSER ((voix affirmée)) vraiment une altérité et des traits culturels vraiment différents (.)
	on va passer pas mal par des données culturelles (.)	euh des des des des des des TRAITs/ culturels\ hyper enracinés (.) alors

		après c'est difficile de savoir euh:: ((le débit ralentit, comme si elle réfléchissait en même temps ou qu'il fallait être délicate avec ce qu'elle dit)) (0.4) ce qu'est vraiment euh ::: général :::: à TOUS ces enfants-là fin (.) ((montre la classe)) commun/
Espace-temps	l'espace-temps c'est quelque chose de très différent/ (0.4)	et ben j'ai trouvé vachement intéressant sur euh::: ((réfléchit)) plutôt des problèmes::: euh (.) fin des problèmes/ (.) des questionnements euh::: de rapport à la vie au temps à l'ESPACE (.)euh :
Expertise scientifique	je sais pas si vous connaissez monsieur delsouc ³⁴⁰ il a fait un tableau relativement intéressant qui détermine les Voyageurs:: entre plusieurs (.) plusieurs grandes catégories/	euh (.) mais c'était c'était c'était\ (.) c'était/ une sociologie/ (.) une anthropologie (.)

Tableau 10. Tableau comparatif des discours de Daniel et de Anne

7.5.3 « Ça permettait vraiment de penser une altérité »

Entre les deux séquences discursives étudiées, Anne a modifié son positionnement. L'analyse menée au point précédent a montré que d'autres discours au sujet des élèves Voyageurs étaient possibles, mais la mise en circulation de discours culturalistes, par l'Éducation nationale, rend l'émergence de ces discours alternatifs difficile. En effet, dans son discours précédant la formation, Anne ne voit pas de différence entre les adolescents qu'elle a en classes ordinaires et en classe CNED-EFIV, mais après avoir assisté à la formation de Daniel, elle pose l'existence de différences culturelles comme une évidence.

³⁴⁰ Je rappelle que Michel Delsouc et son concept d'acculturation qui lui permet de déterminer les différents degrés d'assimilation par l'évaluation de différences internes et externes entre Tsiganes et non-Tsiganes, a déjà été utilisé dans le texte de Jean-Marc Large (cf. chapitre 6, voir la création d'un mode d'opposition) comme caution scientifique.

Daniel parle, à de nombreuses reprises, et ce dès le départ (en 7D : « on va parler beaucoup de culture »), de l'importance de la culture des Voyageurs comme outil de compréhension de l'échec scolaire des jeunes que rencontrent les participants. Pour tous ceux, comme Anne, qui cherchent des solutions aux difficultés d'apprentissage de ces jeunes, cela conditionne l'écoute. Les notions de temps/espace sont très souvent sollicitées dans les discours des experts Tsiganes, etc., pour illustrer justement « des traits culturels particuliers ». Daniel les mobilise et cela influence le discours de Anne. Elle parle de « problème » par rapport au temps et à l'espace et les corréle à « des traits culturels hyper enracinés ». Par le superlatif « hyper », on voit l'infinité du « problème », les traits culturels des Voyageurs ne sont donc pas « légèrement présents » mais « hyper enracinés ». On peut alors supposer qu'il y aurait une différenciation encore plus profonde entre les Voyageurs et « nous » qu'avec d'autres cultures. En 66An, elle reprend et accentue cette idée :

66An	ça permettait de euh: de de:: (0.3) de PENSER ((voix affirmée)) vraiment une altérité et des traits culturels vraiMENT différents

Plus loin, Anne laisse cependant apparaître un doute concernant la généralisation des traits culturels attribués par Daniel aux Voyageurs :

64An	euh: euh des des des des des des TRAITs/ culturels\ hyper enracinés (.) alors après c'est difficile de savoir euh :: ((le débit ralenti, elle réfléchit en même temps)) (0.4) ce qu'est vraiment euh::: général:::: à TOUS ces enfants-là fin (.) ((montre la classe)) commun/

La répétition du déterminant « des » (cinq fois) avant l'énoncé « TRAITs/ culturels\ hyper enracinés » et le ton qui baisse juste après, les allongements vocaliques, induisent une hésitation sur ce sujet. Elle me montre les élèves (nous sommes en train de discuter dans la classe) pour illustrer ses doutes sur le fait que les traits culturels soient les mêmes pour « TOUS ces enfants-là ». Elle les côtoie depuis bientôt deux ans à ce moment-là et a donc une expérience personnelle et professionnelle de la diversité des situations et des comportements des élèves de la classe CNED-EFIV.

Mais si Anne laisse bien quelques traces de doute dans le fil de son discours, il n'empêche que les adverbes d'intensification comme « vachement » (quatre fois) et « vraiment » (quatre fois), utilisés notamment pour déterminer l'adjectif « intéressant »

qu'elle mobilise pour qualifier la formation, montrent l'effectivité du discours culturaliste promu par Daniel :

66An [...] j'ai trouvé que c'était vachement intéressant puis en plus dans le contexte global/ (.) pas seulement par rapport aux enfants du voyage (.) mais par rapport à l'étranger en général [...] ÇA permettait de hum (.) VRAIMENT euh (0.4) bon c'est des choses dont moi je suis convaincue donc c'était pas quelque chose qu'est:: (.) de très nouveau pour MOI/ mais euh::: (0.4) c'était (.) ça per- (.) ça permettait de euh: de de:: (0.3) de PENSER ((voix affirmée)) vraiment une altérité et des traits culturels vraiment différents (.) [...] et ben j'ai trouvé vachement intéressant sur euh::: ((réfléchit)) plutôt des problèmes::: euh (.) fin des problèmes/ (.) des questionnements euh::: de rapport à la vie au temps à l'ESPACE (.) euh: [...] ce qu'est vraiment euh::: général::: à TOUS ces enfants-là fin (.) ((montre la classe)) commun/ [...] mais c'était c'était c'était\ (.) c'était/ une sociologie/ (.) une anthropologie (.) fin c'était vachement/ (.) c'était vachement heu: intéressant\

Ajoutés au fait qu'elle n'exprime aucune critique sur le positionnement de Daniel, tous ces éléments tendent à prouver que le discours culturaliste que fait circuler l'EN, à travers la figure de Daniel, apparaît pour les enseignants comme un discours qui fait autorité et qui possède les attributs du discours juste, en tous cas du discours valorisé à tenir face à moi en cet instant.

7.5.4 Une formation intéressante parce que culturalisante

Implicitement, Anne construit un lien de causalité entre le fait que la formation ait proposé un point de vue culturel sur les manières d'être et de faire des élèves Voyageurs et le fait que cette formation a été si « intéressante » :

66An mais c'était c'était c'était\ (.) c'était/ une sociologie/ (.) une anthropologie (.) fin c'était vachement/ (.) c'était vachement heu: intéressant\

Et en effet, tout au long de la formation, Daniel ne cesse de se positionner en tant qu'expert et utilise des sources scientifiques issues des domaines de la sociologie et de l'anthropologie pour appuyer son propos. Ces chercheurs, qu'ils soient convoqués nommément ou non (« y a une dame qui a beaucoup travaillé là-dessus » ; « je sais pas si vous connaissez monsieur delsouc »), font argument d'autorité et soutiennent la légitimité de son discours.

Le discours de Daniel fait autorité aux yeux de Anne, du fait qu'il s'appuie sur des références scientifiques (Delsouc), également utilisées dans les textes de Jean-Marc Large.

Cette référence fait effet de vérité et peut modifier son discours. Par exemple, suite à sa formation, Anne rapproche les « enfants du voyage » de « l'étranger en général » :

66An	j'ai trouvé que c'était vachement intéressant puis en plus dans le contexte global/ (.) pas seulement par rapport aux enfants du voyage (.) mais par rapport à l'étranger en général

Quand, en janvier 2016, elle me parlait d'une situation particulière chez une des élèves de la classe CNED-EFIV (Shanoé), elle ne construisait pas devant moi de processus de typification à partir de ce cas particulier³⁴¹. Elle affirmait même, pour rappel, une indifférenciation entre les adolescents qu'elle suit en classe ordinaire et les adolescents de classe CNED-EFIV. Dans son discours d'alors, les adolescents Voyageurs et non-Voyageurs appartenaient à la même catégorie. Dans notre échange de décembre, post-formation³⁴² de Daniel, elle considère désormais les élèves de la classe EFIV d'un tout autre point de vue : la catégorie « enfants du voyage » et la catégorie « étranger » peuvent être rapprochées tout naturellement. Une « altérité », élaborée à partir de « traits culturels vraiment différents », devient dicible, et pensable.

7.6 Pourquoi les élèves Voyageurs ne peuvent-ils pas être des adolescents ?

La convocation d'une classe d'âge spécifique pour différencier les jeunes Voyageurs des jeunes non-Voyageurs, apparaît donc bien comme un nouvel élément du processus d'altérisation, élément qui vient s'ajouter à tout ceux déjà mis en évidence tout au long du chapitre 7. Contrairement aux autres jeunes du collège, pleinement adolescents, les jeunes Voyageurs sont soit encore et toujours des enfants pour les circulaires de l'Éducation nationale soit déjà des adultes pour leurs enseignants. Ainsi, refuser un statut d'adolescent à ces jeunes revient bien, à un premier niveau, à créer de la différence et donc à consolider l'idée d'une particularité des Voyageurs qui justifierait leur marginalisation.

Mais, à un second niveau, on peut également remarquer que collège et adolescence sont liés à la fois dans les discours des enseignants et dans les imaginaires sociaux, si bien que ne pas être adolescents revient à ne pas avoir tout à fait sa place dans le secondaire : la place des

³⁴¹ Séquence issue de l'extrait 1 An (c'est bien des adolescents)

³⁴² Pour rappel, Daniel a parlé du fait que les Voyageurs ne soient pas adolescents « quand je suis enfant j'ai le droit de faire à peu près tout ce que je veux [...] puis le jour où je passe à un statut adulte (.) sans passer par le statut ADO/ (.) et ben je rends/ au terrain et à la famille ce que euh on m'a donné (.) c'est comme ça (.) euh ça peut arriver très vite (...) les garçons (.) vers treize ans (.) deviennent HOMmes (0.3) avec tout ce que ça comporte » extrait de l'interaction de mai 2016

enfants est à l'école et celle des adultes est au travail. Cette hypothèse est confirmée par le fait que les jeunes Voyageurs ne sont presque jamais pensé comme des élèves, ce qui aurait pu constituer une manière de les redéfinir dans un rapport scolaire en évitant la classe d'âge (adolescent ou non, peu importe, tant qu'ils sont des élèves). Mais on n'a vu que cette option n'est jamais retenue dans les discours des enseignants et des formateurs de l'Éducation nationale, ces derniers interdisant aux jeunes Voyageurs d'occuper le rôle que l'institution scolaire est pourtant sensée exiger d'eux. Au final, en plus d'une opération de différenciation et de marginalisation, l'impossibilité d'accès aux statuts d'adolescents et d'élèves pour les jeunes Voyageurs, entraîne leur délégitimation et leur exclusion du collège. Cela permet alors de justifier le programme spécifique qui leur est enseigné tout en infusant l'idée que le collège n'est pas un espace pour eux. De nombreux élèves Voyageurs rencontrés vont alors comprendre le message et s'éloigner de l'école et de ses diplômes, pourtant de plus en plus nécessaires pour pratiquer un métier, car si jamais personne ne nous regarde ou nous considère comme élève, comment est-il possible de le devenir vraiment ?

* * *

La troisième partie de cette thèse a mis en évidence la circulation de discours culturalistes au sein de l'institution de l'Éducation nationale. À titre d'exemple significatif, lors de l'interaction de décembre 2016, Anne ne me parle plus seulement en tant qu'enseignante mais en tant qu'enseignante ayant reçu une formation sur la « culture » des élèves qu'elle suit dans sa classe CNED-EFIV. Ce que lui a expliqué le formateur de l'Éducation nationale, Daniel, a bien eu un effet performatif sur son discours à elle. Mais cette efficacité performative du discours de Daniel, pour être entièrement expliquée, doit être corrélée aux conditions d'enseignement que Anne a vécu durant l'année 2015-2016 dans sa classe. Ces conditions l'ont souvent laissée dans l'expectative et quelque peu démunie face à de nombreuses situations d'échecs concernant la transmission et le savoir enseignant. Anne, ainsi que Clémence, ont depuis le début fait équipe et montré une volonté solide à « faire fonctionner le dispositif »³⁴³, cependant elles ont souvent signifié le fait de se sentir seules et

³⁴³ Extrait d'une interaction avec Anne.

sans réponse face à différentes situations d'élèves, tant sur les comportements que sur les apprentissages. On se souvient de leurs inquiétudes au sujet du manque d'Assistants d'éducation face à l'augmentation du nombre d'élèves. Elles observent que le dispositif ne fonctionne pas bien et, se sentant isolées, vont rechercher de l'aide. Dans ce cadre, le coordonnateur EFIV remplit une fonction d'aide et représente une possibilité de résolution de leurs difficultés.

Le discours institutionnel dominant, culturaliste, constitue finalement une réponse idéologique à des problèmes matériels. Les réponses données aux encadrants des dispositifs sont des réponses idéologiques (des discours culturalistes) qui permettent, à peu de frais, de ne pas se confronter aux insuffisances des dispositifs eux-mêmes. Ainsi, si la première (ou la seule) réponse est une réponse culturaliste, les enseignants/AE/bénévoles peuvent s'en emparer pour trouver des explications aux échecs éducatifs, douloureux, qu'ils rencontrent³⁴⁴. L'échec éducatif expliqué par la « culture » dédouane des enseignants qui portent, sous la forme d'une charge psychologique et émotionnelle, les conséquences matérielles d'un manque de budget structurel. Ce discours permet de penser que les problèmes rencontrés ne sont ni de leur fait, ni de l'organisation du dispositif, et devient alors une solution idéale car elle les rassure dans leur métier sans pour autant palier les difficultés matérielles rencontrées dans leur pratique enseignante.

Tout comme les discours institutionnels reprennent des discours déjà existants en anthropologie ou en sociologie, les encadrants de la classe CNED-EFIV font de même après avoir assisté à la formation de Daniel. Ils s'approprient ces énoncés et les réintroduisent dans leurs propres énoncés. Tous ces discours sont alors en interactions et entrent dans un rapport dialogique (Bakhtine, 1970 [1934] : 274), discours dominants dont les effets excluants sur les trajectoires des élèves Voyageurs sont analysés dans la partie suivante.

³⁴⁴ Voir les exemples de réactions de bénévoles suite à la formation de Daniel de mai 2016.

Partie IV Le dispositif : entre décapitalisation et émancipation

« La difficulté, lorsqu'on tente d'expliquer pourquoi les enfants de la classe ouvrière obtiennent des boulots d'ouvriers, est de savoir pourquoi ils se laissent faire » (Willis, 1977 : 3)

« Ce qui abrutit le peuple, ce n'est pas le défaut d'instruction mais la croyance en l'infériorité de son intelligence. Et ce qui abrutit les « inférieurs » abrutit du même coup les « supérieurs » » (Rancière, 1987: 68)

À ce stade de mon questionnement, il est nécessaire de faire apparaître ce que disent les élèves de la classe CNED-EFIV, c'est-à-dire d'analyser les positionnements subjectifs de ces jeunes Voyageurs qui vivent le dispositif, afin d'apporter de nouvelles réflexions sur les questions de l'école et des dispositifs dédiés aux Voyageurs. Mes questionnements de départ m'ont amené à engager, par un travail sur l'historicité et les discours (partie 2 et 3), une déconstruction des discours de l'institution scolaire afin de comprendre au mieux l'organisation des dispositifs accueillant les élèves. Je ne pouvais analyser le positionnement des élèves sans avoir réuni tous ces éléments. Cette dernière partie fait donc le lien entre ce que l'institution ordonne et ce que les jeunes en disent.

C'est ainsi qu'après avoir analysé, dans la partie 3, les discours produits par l'institution scolaire à propos des Voyageurs, je vais à présent me pencher sur les discours des jeunes Voyageurs au sujet des dispositifs institutionnels CNED-EFIV. Comment ces dispositifs sont-ils vécus et parlés par les élèves qui y prennent part ? Avant de répondre à cette question dans les chapitres 10 et 11, consacrés respectivement aux effets assujettissants et émancipateurs de ces dispositifs, le chapitre 9 présente les corpus qui seront soumis à l'analyse dans la partie 4.

Chapitre 8. Présentation des corpus soumis à l'analyse

Parmi tous les élèves de la classe CNED-EFIV à laquelle j'ai participé pendant mes deux années sur le terrain, j'ai retenu, pour l'analyse, les points de vue particuliers de Kim et de Sonny pour faire apparaître les processus de subjectivisation qui sont à l'œuvre chez les élèves voyageurs. Ces deux élèves, que j'ai présentés dans la partie I, ont été très présents sur mon terrain. Je présenterai ici des extraits longs de trois interactions différentes afin d'avoir une vue d'ensemble de leur contexte interactionnel et de laisser le temps au lecteur de se familiariser avec ces deux locuteurs. Je reprendrai ensuite des séquences pertinentes de ces extraits dans le cadre de mon analyse.

Je me suis rendue dans la classe CNED-EFIV pendant deux ans. Comme je l'ai expliqué dans la première partie, parmi de nombreuses heures d'enregistrement récoltées tout au long de mon ethnographie dans la classe, j'ai sélectionné trois interactions clés de l'année scolaire 2016-2017 : le pot d'accueil des élèves en octobre 2016 ; une discussion partagée entre les élèves et les adultes du dispositif, en décembre 2016 ; et une rencontre entre les élèves et Léon, « intervenant ressource en matière de formation auprès des Gens du voyage » (Guérin & Latimier, 2019 : 208), en janvier 2017. Les locuteurs (élèves et adultes) y parlent de l'école et/ou des voies de professionnalisation possibles.

Le cadre participatif des trois interactions retenues pour l'analyse est assez similaire : elles se sont toutes déroulées un mercredi matin dans la classe Relais qui accueille la classe CNED-EFIV, et abordent les sujets de l'école et de la professionnalisation. Ces thèmes sont néanmoins clairement posés dans les extraits 2 et 3 alors qu'ils émergent dans l'extrait 1 sans avoir été anticipés formellement. Dans chaque situation d'interaction également, « l'identité des locuteurs admis » (Goffman, 1974) est établie : il y a les adultes qui ne sont pas Voyageurs (à l'exception de l'extrait 3 avec Léon qui est Voyageur mais qui ne se présente pas officiellement comme tel dans cette situation), et les jeunes qui sont tous Voyageurs.

Des adultes sont présents dans la plupart des interactions enregistrées au sein de la classe CNED-EFIV. Cela s'explique par le ratio adulte/élève spécifique au dispositif (les adultes sont en nombre important par rapport au nombre d'élèves), par l'organisation fréquente en petits groupes de un adulte pour un ou deux élèves, et par le fait que les jeunes

cherchent souvent à être aidés par un adulte ou cherchent à discuter avec ces derniers de différents sujets. Ces conversations informelles sont également appréciées par les bénévoles (particulièrement par Henri et Philippe, présentés dans la partie I, très curieux de ce que les jeunes peuvent avoir à leur dire). Dans les extraits présentés ici, les adultes sont à l'initiative des thèmes des échanges : le collège (extrait 1), l'école (extrait 2 et 3) et la professionnalisation (extrait 3). Dans ces trois extraits, je vais m'intéresser aux énonciations particulières de deux élèves, Kim et Sonny, à ce qu'ils disent chacun à propos de ces thèmes et aux prises de position qu'ils tiennent. J'ai relevé les propos récurrents dans la pluralité de leurs énonciations ainsi que les similitudes et différences de leurs positionnements subjectifs.

La quasi-totalité de mes observations participatives au collège du Bordage se sont déroulées dans la classe dont le dispositif CNED-EFIV a la jouissance deux demi-journées par semaine. Des schémas tirés à partir de mon carnet de terrain permettent de voir les différentes dispositions spatiales de la classe en fonction des différentes interactions.

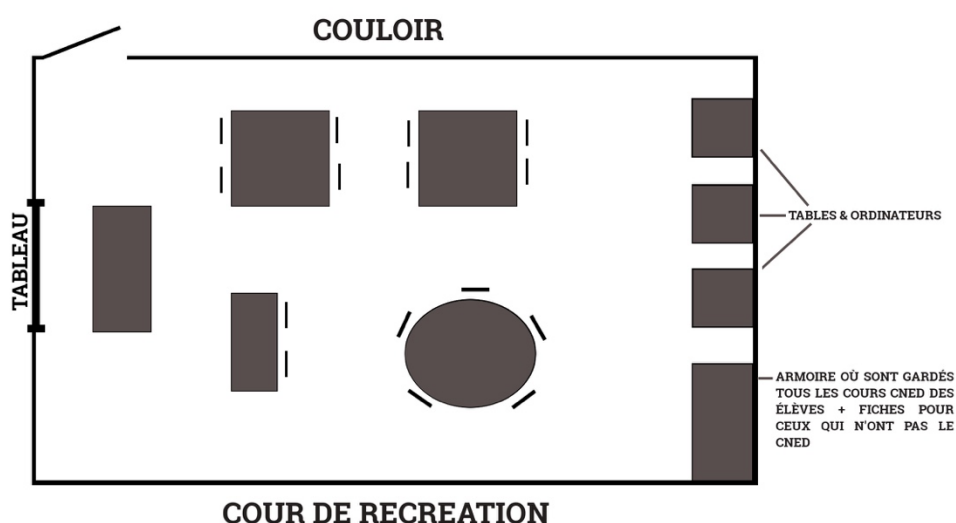


Schéma 1. Disposition de la salle de classe, premier jour de ma venue dans le dispositif CNED-EFIV le 3.12.15/ extrait n°1-salle de classe, du carnet de terrain

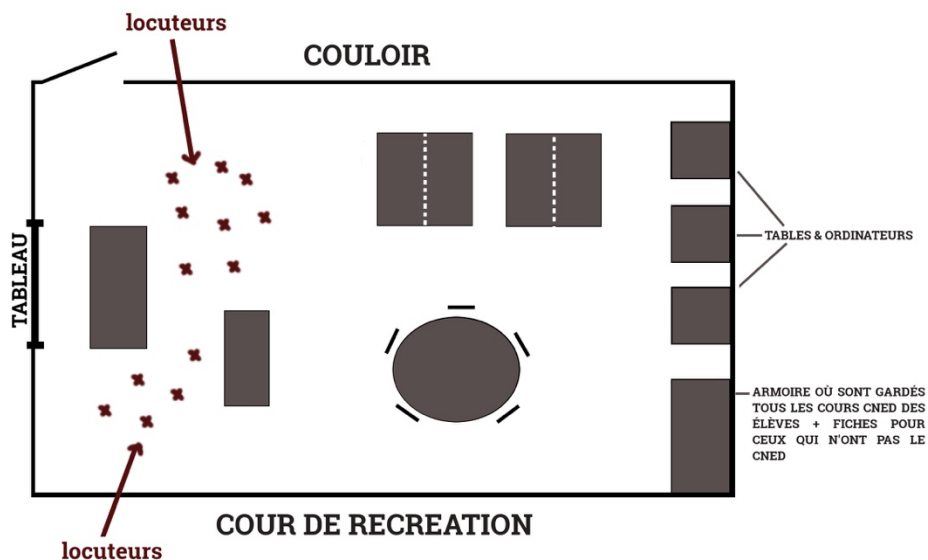


Schéma 2. Disposition de la salle et des locuteurs lors du pot d'accueil d'octobre 2016/
extrait n°2-salle de classe, du carnet de terrain

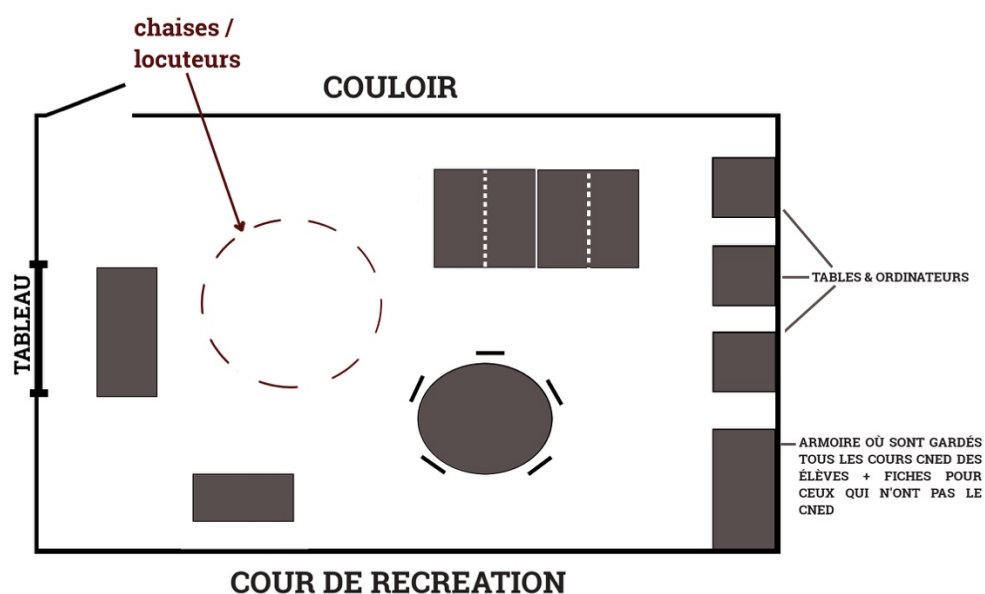


Schéma 3. Disposition de la salle et des locuteurs lors de la séance de la visite de Léon, en
janvier 2017/ extrait n°3-salle de classe, du carnet de terrain

8.1 Le pot d'accueil (octobre 2016)

Des « pots » de début et de fin d'année sont organisés depuis deux 2 ans par Clémence et Anne. Le pot d'accueil qui marque la rentrée de la classe CNED-EFIV de l'année 2016-2017 a eu lieu en octobre. Les jeunes et leurs familles sont invités. Ce jour-là, différentes personnes de l'équipe éducative sont présentes (le principal du collège, la directrice adjointe, l'enseignante Relais du secteur Clémence et Anne), des membres de l'association Ali (quatre bénévoles et Alix, la coordinatrice scolarisation), ainsi que deux familles. Sonny est là avec sa grand-mère, c'est sa deuxième année dans la classe. Une autre élève, Marcy, est également là avec sa mère, elle vient pour la première fois. Clémence est un peu déçue car elle pensait avoir plus de familles présentes suite aux nombreux appels qu'elle a donné fin septembre.

Tout le monde est autour de nombreuses viennoiseries, des cafés et thés sont servis. Le principal fait une courte allocution au début et part assez rapidement, suivi de près par la directrice adjointe. Anne fait un bilan de l'année passée et parle du fait que Kim ait obtenu son brevet. Puis plusieurs petits groupes discutent de manière informelle.

Sont présents dans cette interaction : le principal du collège, Anne, Clémence, trois bénévoles, Valérie (enseignante relais EFIV sur le secteur du collège du Bordage), Sonny et sa grand-mère.

Pot_extrait 1 Séquence 1³⁴⁵

5an	oUI alors on a on a on pourrait on peut boire un coup à la santé de kim qui sera pas là ce matin (.) mais on a vu sa maman euh jeudi dernier
6pr ³⁴⁶	[elle a eu quoi
7an	elle a eu son brevet des collèges::: ((elle sourit))
8TLM	Ah ah super/
9pr	xxx ah très bien/ (.) très bien
10an	EUHH::::: ric rac (.) mais (.) mais elle l'a eu (***)
11TLM	= (***) c'est bien
12an	et à sa grande surprise (.) euh::: à NOtre grande surprise (.) et/ euh grand bonheur (.) puisqu'on était euh po du tout sur (.) euh déjà qu'elle aille jusqu'au bout de la démarche c'était déjà énorme (.) et elle s'est prés (.) sa mère elle

³⁴⁵ J'appelle « Séquence » les parties sélectionnées des extraits d'interactions présentées. Je restituerai le contexte précis des moments de ces séquences quand cela le nécessite (changement du nombre de locuteurs, changement de sujet, ...)

³⁴⁶ Désigne monsieur D, principal du collège du Bordage.

	nous a raconté un peu justement comment elle elle xxx aux épreuves
13TLM	xxx
14an	oui oui puis elle avait oublié SA calculatrice alors ça a été:: elle a été très très stressée mais elle a (.) elle a vraiment tout (.) tout:: donné euh: pour::: pour aller au bout
15XXm	c'est bien
16an	des épreuves elle a trouvé euh:: (.) euh: elle a trouvé une petite copine (.) euh euh qui était dans le même cas (.) qui passait en::: candidat extérieur euh::
17XXf	=candidat libre
18an	elles se sont soutenues (.) euh:: voilà je sais plus d'où elle venait la petite
19XXf	euh je sais plus
20an	d'un pays étranger (.) euh:: c'était c'était pas une enfant du voyage (.) c'est c'était
21XXf	= nan
22an	et donc elles sont allées au bout de leurs épreuves (.) ET euh::: elle a obtenu le brevet (.) donc voilà (0.4) ET elle revient cette année avec nous euh::
23XXm	= bah oui / (.)elle elle avait pas de de projets pour:: la suite en fait
24an	VOILA (.) en fait sa maman souhaiterait qu'elle refasse une troisième (.) et nous on est d'accord avec cette::
25XXm	solution
26an	SOLUTION (.) parce que le passage en seconde euh/ même si le cned lui Accorde et insiste même pour qu'elle le fasse (.) ça nous semble euh::
27pr	qu'elle ait pas de projet euh::
28an	elle a
29pr	= un bac pro un CAP xxx un bac pro euh
30an	alors ça on va on (.) ça nous laisserait le temps d'y travailler[
31pr	] oui voilà ouais
32an	cette année si elle fait sa troisième ici (.) mais en TOUS cas euh (.) la seconde générale n'a pas vraiment de sens euh (.) pas du tout euh
33pr	mm
34an	ET puis elle a pas le niveau euh réellement c'est à dire que: (.) là faut être un peu réaliste euh (0.4) elle euh::: et puis nous on peut pas l'aider non plus hu nous non plus on n'a pas le niveau (***)
35TLM	(***)
36an	c'est à dire que euh/ c'est pas une structure qu'accueille des lycéens quoi
(0.4)	
37XXm	comment dire elle peut pas suivre une troisième dans la structure normale du collège/ (.) ce serait bien quand même
38an	= ouais

39XXm	c'est bien quand même xxx renforcer ben oui (.) quand même hein
40XXm	ben ouais ouais (0.5) elle s'intègre carrément]
41XXf	[elle s'intègre XXX
41an	clémence t'en pense quoi (***)
42cl	c'est compliqué vis à vis de la famille (.) XXX ouais[
43XXf	] et oui c'est ça
44an	= j'crois qu'on peut dire qu'est impossible
(5)	
45an	ça vraiment on ON déjà/ (.) la poursuite[
46cl	[déjà le travail déjà
47an	LA POURSUITE (.) la poursuite d'études éventuelles euh (.) l'année prochaine euh (.) c'est si elle veut faire un cap (.) ou:: lycée professionnEL/ (.) ça sera très compliqué par rapport au PApa (.) la maman est pour (0.3) mais euh:
48pr	le papa un peu moins
49an	ah bah euh: (.) carrément contre]
50pr	] un peu[
51XXf	[carrément contre OUI
52an	carrément contre fin XXX même pour le brevet i::
53pr	il était XXX chaud
54an	il le savait pas hu (***) sinon elle s'rait pas allée ((la voix baisse))(.) la maman a joué très finement elle est (.) elle est (.) elle est incroyable
55XXf	=ouais c'est vrai c'est pas c'est pas évident d'arriver à masquer euh::
56XXm	=c'est quand même bien d'avoir euh: un euh son brevet (.) fin ça ouvre des portes quand même
56an	fin il l'a su au dernier moment quand même fin euh:: voilà (.) donc euh:: c'est euh on (.) on fait (.) on pousse au maximum (.) mais j'pense que euh après/ on (.) c'est les familles qui
[...]	
67an	puis c'est une question d'emploi du temps aussi c'est à dire faudr (.) faut la faire venir faut voir si ça peut être sur le temps euh:::::
68XXm	du cned oui[
69an	] des heures cned::// ou une collègue de français pourrait accueillir kim j'pense que ça s'rait très bé très bénéfique et très/ c'est sans doute possible ça oui MAIS après kim (.) l'année dernière elle était Totalement focalisée sur le cned (.) et l'urgence de renvoyer ses/ ses ses
70XXm	=devoirs
71an	ses devoirs (.) cette année si c'est une année de re (.) de redoublement elle sera peut-être (.) c'est c'est (.) c'est là aussi qu'on veut essayer de:: (.) de d'approfondir:: (0.3) parce qu'elle sera peut-être moins stressée par l'idée de renvoyer puisque:: y'aura plus d'enjeu quoi fin euh voilà

	(0.3) elle elle sera inscrite au cned (.) mais l'enjeu s'ra différent
72XXf	=plus décontractée]
73an	[elle doit aussi rencontrer la conseillère d'orientation bon tout ça on essaie de (.) MAIS C'ETAIT une grande:::/ (.) une très bonne nouvelle/
74XX	et le cfg
75an	alors le cfg (.) pour elle//
76XXm	non pour les autres
77an	AH alors pour les autres ça a été un échec c'est:: euh l'année dernière parce que ((elle rit sur ce mot d'un air de connivence avec certains qui ont connaissance de la situation à laquelle elle référence)) (.) mais sonny tu:: (.) toi toi t'es trop t'es trop jeune encore
78so	bah je le passe cette année
79an	bah:::::
80gm	il aura quinze ans au mois de janvier
81an	c'est seize ans (.) c'est seize ans
82gm	c'est seize ans d'accord
83val	c'est seize avec le:::
84cle	c'est seize avec le cned euh::: ((elle cherche dans ses papiers))
85val	= c'est seize avec le:::
86an	il a pas le cned
87val	non
88an	il a pas le cned
89val	non (.) il pas le cned il pourra avant (.) il pourra avant sonny]
90an	[AH/ alors si t'as pas le cned tu pourras ((il y a un moment de flottement))
91val	tu pourras avant:::
92an	alors euh::: cette année tu vas:: ouais ouais
93val	oui (.) oui quinze ans tu pourras
94an	bah c'est bon cette année

Pot_extrait 1 Séquence 2

La séquence 2 se déroule une demi-heure environ après le début du pot d'accueil. Sont présents dans cette interaction : Alix, Anne, Sonny, la grand-mère de Sonny, une bénévole et moi-même. Nous parlons du collège, avec la grand-mère de Sonny, Sonny, Alix et moi-même.

67al	ah oui moi j'ai pas de bons souvenirs du collège
68gm	moi j'ai des (.) j'ai des bons souvenirs (.) mais bon (.) je me laissais pas faire
69al	c'est vrai/
70gm	xxx j'avais un caractère (.) euh/ ah vraiment (.) c'est moi qui menait quoi

71al mais ((elle s'adresse à Sonny)) tu serais prêt à aller au collège euh::: normal/ AU REVOIR/ (.) merci ((elle s'adresse à quelqu'un qui part))

72so avant xxx la primaire xxx oui j'aurais préféré (.) mais bon (.) maintenant on a l'habitude

73al oui oui oui (.) je te comprends
((inaudible, il y a beaucoup de bruit))

74so je pourrai (.) vu que tout le monde peut

75al bah oui

76so je pense (.) je (.) je pourrais pas m'entendre

77an avec qui les profs ou les autres

78so ouais ouais tout (.) vous ça va parce que vous aidez les devoirs

79al ouais c'est plus c'est plus c'est plus souple ici

80so les autres euh:::

81al oui c'est vrai que c'est pas pareil (.) il y a trente jeunes dans la classe c'est différent (.) bon c'est bien déjà (.) que tu sois venu (.) je ne sais pas ce qu'ont fait les autres (.) moi je vais rappeler tout le monde

82so comment/

83al je ne sais pas ce qu'ont fait les autres (.) je vais rappeler tout le monde (.) je crois qu'ils ont zappé
((inaudible, il y a beaucoup de bruit))

84al ouais bah oui vous vous êtes privil- (.) bah oui si c'est ce qu'il dit (.) il dit y serait pas prêt (.) il serait sorti de cm deux/ (.) il (.) il aurait directement été en sixième (.) il aurait accepté d'aller en sixième (.) normale/ (.) c'est c'que tu dis/

85so ouais]

86rl [ouais

87al mais là maintenant c'est trop::: y s'est habitué (.) à la petite euh:::

88rl =bah y revenir[

89XXF [ah oui bah oui[

90rl [y revenir aujourd'hui

91so la maitresse elle s'prend une tartine direg hein

92gm (***)

93rl alors peut-être y'a moyen tu vois de[

94So [si parce que ici t'as vu y ici
vous criez pas trop tout euh xxx

95gm bah ouais (.) mais t'en a qui crie pas beaucoup/ (.) APRÈS euh:::

96rl =t'as des profs sympas quand même

97gm ouais

98so sympa xxx sympa ((dubitatif))

99rl nanan (.) j'te promets

100an nan heureusement qu'il y en a[

101rl [et très intéressants c'est aussi ça
et tu vas te faire euh: (.) mais après je suis d'accord avec

	toi quand t'as eu euh (.) mais pareil un petit peu pour toi ((je m'adresse à marcy)) (.) quand (.) quand on a pas été au collège ça ça aurait été XXX rejoindre le collège deux ans après ou je sais pas combien de temps t'as:: t'as:::
102so	plus d'deux ans j'ai arrêté l'école
103rl	parce que du coup (.) fait cm deux (.) et t'as arrêté xx t'étais où en cm deux (.) t'étais par là
104al	à lupin/ (.) t'étais à lupin toi
105rl	et du coup t'as arrêté après le cm deux et euh:: ouais t'as quinze ans (.) fin c'est c'que tu disais tu vas avoir quinze ans en janvier
106so	mmm
107rl	t'as quin- (.) t'as que quatorze ans là
108so	ouais
109rl	et tu comptes grandir encore ou::// ³⁴⁷
110XX	(***)
111so	ouais
112gm	(***) oui he //bah euf faut dire qu'sa mère est grande//
113rl	= ouais
114gm	son père était pas petit non plus

8.2 Discussion en groupe (décembre 2016)

En décembre 2016, cela fait plus d'un an que je viens dans la classe en observation participante, comme bénévole avec un « statut particulier ». En effet, les jeunes savent que j'enregistre à chaque fois (ils s'en amusent, questionnent ou oublient). De plus Anne et Clémence, étant au courant de mon sujet de thèse et de ma connaissance des dispositifs, me prennent souvent à part pour discuter des problèmes qu'elles rencontrent et/ou pour me poser des questions. Sur cette séance précisément, nous avons discuté de la possibilité de parler avec les jeunes présents de ce qu'ils vivent dans cette classe et de ce qu'ils pensent de l'école. Anne et Clémence sont intéressées par cette idée car elles se demandent souvent à quoi peut servir le dispositif.

Nous sommes à la troisième heure de la matinée, les élèves ont travaillé les deux premières heures sur les devoirs CNED ou fichiers préparés et reviennent de la récréation. Clémence commence la séance en leur disant qu'ils ont bien travaillé sur les heures précédentes mais également sur les semaines passées et leur présente ce qui va venir comme « une petite pause, où nous nous allons discuter ensemble ». On déplace les chaises en rond pour ne plus avoir de table. Je pose mon enregistreur en évidence. Tout le monde à l'air détendu. J'explique à ceux qui n'étaient pas là l'année passée et qui ne savaient peut-être pas

³⁴⁷ Sonny fait presque 1m90.

pourquoi j'enregistrais, que je travaille sur les classes avec des enfants du voyage. Les jeunes sont au nombre sept, dont Kim et Sonny. Il y a cinq adultes : Henri et Philippe, Clémence, Anne et moi-même.

Contexte antérieur : une fois que nous sommes tous installés, je commence la discussion par leur demander ce qu'il pense de leur classe. Sonny est le premier à répondre.

Disc_extrait 2 - Séquence 1

1so	c'est juste (.) y'a pas assez de filles
2rl	ah ouais/
***	(rire général)
3rl	mais ça c'est des bonnes euh
4so	en vrai pourquoi tu fais pas venir du des lycées ici/
5rl	alors pas de lycée (.) mais si tu étais dans une classe euh::
6so	= bah i seraient choqués je pense (.) i partiraient vite hein
7rl	qui partirait vite//
8so	toutes les filles **
	((gloussements))
9rl	de quoi si tu allais dans une classe là//
10so	ouais
11rl	pourquoi\
12so	parce que me moi je peux pas travailler sérieusement (.) je PEUX/ mais après ça m'énerve/ (.) faut que quel qu'un me pousse derrière (.)
13rl	ouais mais là on voit que:: que t'y arrives quand même à parler (.) à parler euh ah
14so	ouais mais faut que]
15or	[parce qu'y a que des garçons
16so	= je me lève tout le temps et tout (.) tout le temps un truc à faire
17rl	et comment tu faisais quand tu étais en primaire/
18so	et bé j'étais pareil
	((gloussement))
19so	]j'étais tout le temps puni au fond de la classe
20an	en fait là on est comme dans un truc où tu dis tes problèmes ou:::
	((rires))

Disc_extrait 2 - Séquence 2

32he	tu préfères travailler là comme tu fais là (.) plutôt que d'être dans une classe avec d'autres euh::
33or	oui c'est mieux
34ki	=oui c'est pour ça que j'ai jamais fait de sport
35rl	ah oui parce que le groupe du coup

36ki ah oui
 37he tu te sens plus libre de faire ce que tu as à faire
 38ki parce que je suis honteuse aussi
 39he ah ouais/
 40ki par exemple quand j'étais petite je voulais pas parler (.) je voulais jamais (.) je voulais pas aller au tableau (.)
 41he ah oui
 42so ah oui je détestais
 43ki encore encore
 44he c'est honteuse ou timide
 45ki je levais jamais la main même si j'avais la réponse (.) je levais jamais la main
 46he tu te sens honteuse ou timide
 47ki euh timide (.) voilà
 48or =après même si t'y va tu tu bégayes (.) t'arrives même plus à parler
 49ki c'est pareil j'aime pas lire à haute voix (.) l'autre jour anne elle m'a demandé de faire ça mais j'aime pas (.)]
 50or]bah oui tout le monde te guette et tu trouves ça bizarre]
 50,5ki]jE SAIS LIRE mais je bégaie (.) si tu me dis de::
 51or et je peux pas
 52he et toi t'as l'impression que les autres élèves dans une classe i:: sont:: comme toi ou ils (.) c'est c'est
 53ki ((elle hésite)) non bah non ils::
 54he en primaire et les autres i:: (.) ils s'exprimaient comme ça/ (.) ils étaient pas timides
 55ki bah euh: c'est NORMAL
 56he parce que la timidité c'est un peu normal aussi
 57ph qu'est ce qui fait que vous venez plutôt à:: ce type de cours ici là (.) comme vous faites le mercredi et le jeudi et que vous allez pas au collège/
 58or bah ça nous fait des aides
 59ki ça quoi//
 60or ça nous fait des aides
 61ki bah oui (.) bah comme on a pas de professeur (.) tout seul c'est/ (.) c'est plus dur XXX
 62so moi je pourrai pas y re y aller tous les jours
 63ph mais au collège vous pourriez y aller euh
 64ki non parce qu'on bouge/
 65or parce que moi je suis partie huit mois de l'année (.) je reste que quatre mois ici
 66rl oui toi tu bouges (.) tu bouges aussi kim
 67ki en plus on a jamais d'horaires (.) c'est jamais pareil (.) pas d'horaires mais euh:: (0.5)

68or	ça peut être une date fixe (.) ça change/pour le planétarium ³⁴⁸ (.) ça va changer toutes les secondes
69ki	= l'année là je peux revenir au mois d'octobre et l'année d'après au mois de euh:: novembre/
70rl	c'était comme ça quand t'étais aussi en en:: au primaire ou pas/ (.) bon du coup il y avait pas de régularité ça te ça::
71ki	voilà c'est ça (.) c'est par régulier (.) d'une année à l'autre ça change

Disc_extrait 2 - Séquence 3

91ph	et avec vous (.) et avec VOUS qu'est-ce qu'on ne fait pas qu'on pourrait faire pour mieux vous aider/
92ki	c'est ça indépendANT non/ (.) indépendant ça veut dire quoi/
93an	c'est plus de:: responsabilité (.) plus de:: plus te laisser faire quoi
94ki	voilà\
95ph	vous trouvez qu'on est trop:: (.) euh :: qu'on fait trop de pression sur le:::
96so	non ça va\
97ph	non//
98ki	dans dans dans le collège normal ?
99ph	non
100he	oui c'est ça que tu réponds toi
101rl	oui c'est ça que tu réponds (.) tu dis dans le collège normal y'a trop de:: vous vous êtes plus
102ki	pas de trop mais quand on est pas habitués/ c'est:::
104ph	oui
105he	oui
106rl	mais du coup d'accord vous pouvez pas mais moi la question que je me pose c'est de me dire::
107ki	= on serait habitués on le ferait comme TOUT le monde/ hein/
108he	oui (0.3)
109rl	COMME la primaire quelque part/ parce que la primaire]
110ki	[bah oui (.) parce que ce qu'on faisait en primaire
111so	si on aurait sorti du cm deux on aurait direct en sixième (.) on aurait fait une sixième (.) une première année (.) après on aurait continué la cinquième (.) mais là on a arrêté
112ki	bah voilà]
113so	]ça va moi je pète les plombs direct
114rl	c'est ça/ (.) c'est tu dis (.) si j'arrête
115ki	c'est une question d'habitude/ hein
116rl	si j'arrête (.) je reprends pas (.) fin si j'arrête c'est trop dur de reprendre/

³⁴⁸ Anne et Clémence prévoient une sortie au Planétarium.

117ki =si on aurait repris directement après le cm deux comme il
 dit là/ (.) et ben on serait habITUÉS (.) ça changerait rien
 118ph et qu'est ce qui a fait que vous n'êtes pas allés en sixième
 directement
 119ki =bah parce que on bouge/
 120he hum]
 121ki]et que le collègue accepte pas qu'on bouge
 122or on va se faire embêter à chaque fois euh/ on va recevoir des
 emails (.) vous allez pas au collège vous êtes inscrits/
 123ki les déplacements ça (.) c'est ce que disait erell c'est on
 peut pas (.) une deux ou trois fois oui (.) mais tu peux
 pas\
 124an alors que la primaire ça a marché//
 125rl c'est euh vous voyez bien on est pas en même rythme en
 primaire (.) au collège on se retrouve avec plusieurs
 enseignants/
 126ki =bah oui]
 127rl] donc ça veut dire qu'ils doivent tous raccrocher avec
 le gamin qui euh (.) qui arrive
 128ki =c'est ça
 129rl et le gamin doit raccrocher dans toutes les matières XXX
 130so bah tu sais quoi/ ((il s'adresse à moi)) j'apprends mieux
 ici que en primaire/
 131rl t'es quoi//
 132so j'apprends mieux ici que en primaire ((voix calme))
 ((tout le monde parle en même temps))
 133or xxx que des conneries en primaire
 134ki =parce que t'as une personne pour toi
 135ta =t'as eu peur xxx
 136or non c'est parce que il écoutait pas/
 137an parce que t'as grandi peut-être aussi (.) sonny (.) non/ (.)
 tu tu mets plus de sens sur ce que tu
 138or il a grandi dans sa tête surtout
 139ki =oui mais quand (.) quand t'es dans une classe le maître il
 va pas s'amuser à venir chacun (.) pendant un cours il va
 pas s'amuser à venir chacun à une table et expliquer ce qui
 va pas
 140rl en même temps tu dis que vous êtes indépendants
 141ki oui mais (***)
 142so eux ils s'en foutaient les maitres/ (.) en primaire ils s'en
 foutaient (.) ils nous laissaient au fond de la classe
 143he en fait t'apprécies le fait que euh:: tu peux avoir une
 réponse quand tu as besoin
 144ki oui
 145so ouais voilà
 146XF hum
 147ph oui mais j'ai pas eu de réponse tout à l'heure (.) qu'est-ce
 qu'on ne fait pas que vous aimeriez qu'on fasse pour vous
 aider encore d'avantage

148so	bah pour moi vous faites tout bien
14ph	est ce qu'il y a des choses/ (.) est-ce qu'on peut s'améliorer// (.) dans ce qu'on fait pour vous aider
150so	bah pour moi non
151ph	est ce qu'il y a des choses que vous attendez encore en plus (0.5)
152ki	non (0.5)
153ki	non (.) je sais pas (0.6) ((un téléphone sonne sur vibreur, plusieurs personnes parlent à voix basse ou rigolent))
15he	bon en fait hormis que tu (.) que tu te déplaces (.) et donc que tu pourrais pas suivre le:: (.) le collègue pour ça mais tu préfères quand même ce système-là parce que:::
155ki	ce système-là/ (.) maintenant//
156he	oui (.) parce que euh mais fin tant pis si t'es avec moins de monde (.) mais le fait que tu sois un peu toute seule ça te permet un de:: pas être::: (.) de pas forcer ta timidité/ tu vois pour t'exprimer
157ki	hum
158he	puis ça te permet d'avoir en fait quelqu'un qui puisse te répondre quand tu as besoin
159ki	hum
160he	t'es plus tranquille à travailler en fait
161ki	=après j'aurais été dans une classe normale (.) il aurait bien (.) j'aurais bien fallu y arriver
162he	que tu t'adaptes// oui que tu fasses oui/
163ki	sauf que maintenant je serai moins timide mais bon\
164he	oui\
18'30	

8.3 La venue de Léon (janvier 2017)

Clémence et Anne ont voulu organiser une séance autour de la thématique du parcours scolaire en lien avec la professionnalisation. Elles ont invité Léon en sa qualité d'« intervenant ressource en matière de formation auprès des Gens du voyage ». C'est néanmoins la première fois qu'il se rend dans cette classe. Il vient pour parler des formations professionnelles, de l'emploi salarié et des conditions nécessaires à l'exercice d'une activité indépendante. Léon est Voyageur lui-même, il travaille à ce moment-là (et ce depuis quelques années) dans un dispositif de réinsertion destiné au Gens du voyage. La séance a duré 1h30. Les élèves étaient prévenus de la venue de Léon et avaient préparé, avec l'aide de Anne et Clémence, des questions à lui poser. Je vais présenter trois séquences de l'interaction. La première est l'introduction de la séance, la deuxième est davantage centrée sur Sonny et la troisième sur Kim.

Léon_extrait 3 - Séquence 1

Nous sommes au début de la deuxième partie de la séance du mercredi matin. Les jeunes et Clémence reviennent de la récréation et nous, les adultes (hormis Clémence), de la salle des professeurs. Tout le monde se met en cercle. Sept jeunes et six adultes (deux bénévoles, Anne, Clémence et nous deux) sont présents. Mon enregistreur est posé en évidence. Tout le monde s'assoit et Léon se présente aux élèves. Clémence avait préparé des questions avec les élèves. Kim se propose pour commencer en posant sa question.

1Lé	Oui donc oui je suis léon v. et je travaille xx voyage à x (.) et:: je sais pas j'ai peut-être vu certain d'entre vous peut-être une fois déjà (.) je suis médiateur emploi auprès des voyageurs sur le sud de::: donc mon travail c'est d'aller c'est:: euh:: je vais voir du monde
2Ki	c'est bon je vais poser ma question (.) ((ton humoristique)) QUEL est ton travail// ((elle rit)) ((rires de plusieurs personnes))
3Lé	c'est celui-là (.) euh: je vais voir du monde (.) du coup euh: (.) je vais voir des voyageurs qui sont au rsa ou des jeunes (.) à partir de dix-huit ans (.) qui cherchent un travail chez des patrons/ (.) et mon travail c'est de la aider à:: trouver du travail
4So	je suis sûr que t'es déjà venu (.) à la trénière
5Lé	ah:: oui/
6So	vers le paul et tout
7Lé	ouais
8So	oui bah je t'ai déjà vu là-bas
9Lé	c'est moi ((silence de 8 secondes))
10Ki	les enfants avez-vous des questions pour ((ton ironique)) ((rires))
11An	((rigole)) alors euh ils en ont préparé (.) t'as ta feuille ((s'adresse à Clémence))

Léon_extrait 3 - Séquence 2

Plusieurs adultes parlent avec Sonny qui est intéressé par la maçonnerie. Il dit connaître le métier car il a travaillé sur plusieurs chantiers avec des proches. Léon lui explique que s'il veut être artisan maçon, il doit valider un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) pour pouvoir s'immatriculer auprès de la Chambre des métiers.

Dans cette interaction, les personnes qui prennent la parole sont : Anne, Clémence, Philippe (bénévole), Sonny, Léon et Erell. Les autres participants sont autour.

78an	mais lui vu son âge/ et SA moti/vation (.) il a intérêt à continuer (.) directement::: euh::: et et d'faire(.) et de faire un cap
79lé	bah l'avantage euh:: l'avantage du cap (.) et de l'apprentissage c'est que (.) du coup(.) tu travailles chez un patron et euh:: (.) quand t'arrives à dix-huit ans même quand t'as dans le pire des cas si t'as pas ton cap (.) t'as déjà:: de l'expérience (0.4)
80xxF	ouais
81an	puis y'a pas de raison qu'il ne l'ait pas
82lé	oui y'a pas de raison que tu ne l'aies pas
	(.) dans le cap il y a une petite partie euh:: il y a une petite partie théorique (.) avec l'école\ mais une grosse partie c'est euh:: c'est de la pratique (.) de la pratique
83an	=c'est de la pratique
84so	ouais c'est vrai mais moi le truc ça me dérange le plus c'est (.) l'école \ ((la voix baisse))
85lé	ouais je sais bien (.)
86so	moi je sais ça ira pas (.) ((voix calme))
87rl	bah comment ça se passe quand tu fais les maths appliquées (.) là avec euh:: je sais plus::
88an	c'est philippe y y y il travaille vraiment exactement ce que tu dis (.) et:: euh ils font des plans/
89rl	et est-ce que est-ce est ce que (.) ça va
90ph ³⁴⁹	il comprend (.) il comprend (.) xxx il faut que tu fasses
91so	ouais mais moi j'aime pas quand je (.) t'as vu les chiffres les vrais les profs là (.) ils te donnent des vraies règles tout (.) moi ça me plairait pas
92rl	c'est vrai que c'est ça c'est les profs/ (.) du coup
93so	après moi je me bats avec eux/
94rl	après les les (.) c'est pas la même chose qu'un collègue un cap
95a	ouais (.)
96rl	c'est pas c'est pas la même chose hein (.) c'est différent
97lé	c'est pas (.) ils ont (.) tu vas être en cours tu vas être qu'avec des des:: d'autres (.) qui font maçonnerie par exemple mettons
	((inaudible))
98an	et puis rencontrer d'autres élèves qu'ont suivi cette formation là (.) aussi faut voir comment ils le vivent:: euh:: (.) BEAUCOUP des enfants qui se retrouvent en apprentissage/ (.) c'est des enfants qui n'ont plus envie d'aller à l'école (.) qu'en ont marre de de de (.) d'être resté sur une chaise et d'avoir des cours
99so	ouais (.) mais ils ont jamais quitté l'école comme nous
100an	ça dépend/ si (.) certains si il y en a qui ont des parcours difficiles hein même et:: tu pourras en parler toi clémence

³⁴⁹ Pierre le bénévole

101clé	des élèves euh:::
102an	bah des élèves qui font les classes qui viennent ici (.) en classe relais (.) c'est des enfants qui sont dans un collège en classe normale (.) mais qui ont/ beaucoup de mal à suivre une scolarité euh:: régulière
103clé	=continue
104an	et qui sont absentéistes et qui viennent plus aux cours/:: qui euh::: (.) voilà et donc euh::::: qui::: voilà (.) et donc euh:: ils peuvent euh::: réussir à:::: à reprendre des études en:: en cap euh: c'est quand même assez différent de euh: (.) du collège donc faut se renseigner (0.5)
105Lé	et en apprentissage t'es payé (.) bon pas beaucoup (.)
106an	ouais t'es indemnisé quoi
107so	indemnisé//
108an	ouais mais t'as un diplôme au bout et après t'es tranquille

Léon_extrait 3 - Séquence 3

Anne et Léon abordent les possibilités de formations pour Kim. À plusieurs reprises nous avons évoqué les difficultés (voire impossibilités) d'avoir accès à des stages en étant inscrit au CNED. Il s'agit ici précisément du stage d'observation professionnelle que les élèves font en troisième et pour lequel le CNED ne donne pas de convention. Dans cette interaction les personnes qui prennent la parole sont : Anne, Léon, Kim et Clémence ainsi qu'une autre personne (notée xxf), dont je n'ai pas identifié la voix sur l'enregistrement.

165an	QUATORZE ANS elle pourrait (.) ELLE elle a l'âge de faire un stage (.) elle a le droit (.) AU DESSUS ((parle plus fort que les autres)) de quatorze ans elle peut faire un stage\
166lé	un stage de découverte
167an	oui (.) donc euh donc euh c'est pas (.) sauf que si ils s'arrêtent en sixième
168or	ouais voilà (.) on dit découverte (.) je cherchais le mot depuis tout à l'heure (.) c'est pour ça ils ont pas voulu me faire une lettre pour un stage de découverte
169an	mais parce que parce que tous les élèves de france et de navarre font un stage de découverte professionnelle en troisième (.) si tu leur dis que t'es en sixième]
170xxf	[t'es obligée
171cl	oui t'es obligée (.) oui t'es obligée (.) sau: (.) il y a un problème pour les élèves qui sont en troisième et qui ont moins de quatorze ans (.) eux ils sont obligés d'aller dans le boulot de leurs parents/ (.) ou dans une structure scolaire (.) ça veut dire qu'ils suivent des cours en fait (.) ils ont pas le droit d'être euh: de travailler
172an	alors comment font les élèves qui sont au cned en troisième (.) elle l'année dernière on lui a pas demandé de faire de

	stage hein (.) NORMAlement faut faire un stage pour valider son brevet (.) elle a eu son brevet hein/
173ki	donc ça veut dire que je l'ai pas pour de vrai alors/
174an	si tu l'as pour de vrai mais euh::: mais bon c'est c'est c'est pas dans les clous fin y'a des tas de trucs qui qui collent pas
175so	=faut faire un stage dans les enfants ³⁵⁰
176an	=et et et ça veut dire quand même de::: alors (.) est ce qu'il y a une dérogation spéciale qui dit que les élèves de troisième au cned ne font pas de stage
177cl	ah oui je pense
178an	implicitement c'est ça que ça veut dire (0.6) ne font pas de stage (.) ne ne ne font pas de stage certains ce ça les arrange peut-être (.) mais ceux qui VEULENT le faire ne peuvent pas le faire
[...]	
226ki	ah oui c'est bon j'ai retrouvé ma question ((**)) j'étais en train de chercher euh imagine que l'on peut faire le truc là:: en alternance avec le cned là (.) que (.) c'est chez moi/ et puis (.) et bah (.) tu crois que tu peux savoir toi/ ((à clémence)) fin tu peux demander
227cl	on peut regarder (.) fin faut qu'on cherche sur le site (.) on va retrouver si on cherche ensemble]
228so	[on a compris (.) tu veux pas aller en cours::/
229cl	=sur le site internet mais je pense que oui c'est (.) fin faut qu'on::: r'garde qu'on se renseigne[
230ki	jah non c'est pas ça ma question en fait (.) ça dure combien de temps du coup/
231so	opfff::
232ki	si je pourrais faire (.) si je pourrais/ ((elle adresse la question de grammaire à Anne))
233an	faisais
234ki	FAISAIS/ (.) les scies n'aiment pas les raies xxx (.) euh oui ça durerait combien de temps
235lé	deux ans (.)
236ki	deux ans
237lé	un cap deux ans
238cl	oui ça va deux ans et après tu peux::
239an	et après tu peux aller au-delà si tu veux/ (.) passer un brevet professionnel si t'as envie::
240ki	si je fais::AIS ÇA/ (.) c'est ça//
241an	oui
242ki	je je c'est quoi que j'obtiendrai du coup
243an	un CAP/
244ki	d'accord

³⁵⁰ Ici Sonny plaisante, il fait référence à un échange qu'il y a eu précédemment sur des questions concernant le travail avec les enfants où Kim avait dit « ah non pas les enfants surtout pas ». Il dit cela sur un ton ironique.

245	lé	un cap
246	an	=mais qui est nécessaire pour (.) être:::: euh::: salariée mais PAS suffisant pour t'INstaller
247	ki	bah ça après

J'ai, dans mon corpus, récolté de nombreuses interactions en classe où les élèves travaillent ou discutent en petits groupes. J'ai choisi d'analyser des situations dans lesquelles j'étais, à chaque fois, présente : une situation d'échange avec deux jeunes et des membres de leurs familles et deux situations de groupe entier. Les enregistrements de ces interactions ont, d'autre part, le double intérêt d'être tous audibles et de faire apparaître ce que le dispositif produit chez les jeunes.

Chapitre 9. Le dispositif décapitalise

J'ai exposé précédemment la marginalisation scolaire des EFIV. Le fait que ces élèves soient placés dans un dispositif, particulièrement après le CM2, en est l'application la plus manifeste, même si, pour certains d'entre eux, cette distinction a opéré dès l'école primaire. Quelles relations les élèves de la classe entretiennent-ils avec le système scolaire ? Que disent-ils de cette mise en différenciation et des effets que cela a sur leur scolarité et leur future vie professionnelles ?

9.1 Une scolarité « pas normale »

Kim et Sonny, locuteurs principaux des interactions étudiées, racontent les effets de la rupture vécue entre le CM2 et le collège. Ils montrent, par ce qu'ils en disent et la manière dont ils le disent, la distinction entre ce que vivent les élèves ordinaires et ce qu'ils vivent eux-mêmes.

9.1.1 « Moi, le truc ça me dérange le plus, c'est l'école », la non-nomination du collège

Dans plusieurs des interactions enregistrées et transcrites ci-dessus, Sonny évoque un rapport difficile et non-pacifié à l'école. Dans les extraits présentés, il signale son malaise avec l'école « ordinaire » en la dissociant de la classe CNED-EFIV. Comme nous le verrons une opposition entre école « normale » et « a-normale » apparaîtra. Dans un premier temps, on observe que le monde scolaire est, pour Sonny, très fréquemment évoqué dans une terminologie propre à l'école élémentaire, système d'éducation dont il a fait l'expérience. Qu'il parle du primaire (du CP au CM2) ou du secondaire (collège), l'institution scolaire se nomme de manière générale « école »³⁵¹, et les enseignantes sont des « maitresses ».

On retrouve l'occurrence « école » en Pot_séquence 2 :

102So	j'ai arrêté l'école

³⁵¹ Il y a cependant une exception, en Disc_extrait 3, Sonny dit « pourquoi tu fais pas venir du des lycées » (4so). Dans cet énoncé, il n'utilise pas le mot « école » mais ce n'est toujours pas le terme collège qu'il emploie, bien que ce soit la structure qui l'accueille chaque semaine. Il parle « des lycées », terme souvent employé par les familles pour désigner ce qui n'est pas la primaire.

Puis en Léon_Séquence 2 :

84So	moi le truc ça me dérange le plus c'est (.) l'école
99So	ils ont jamais quitté l'école comme nous

En Pot_Séquence 2, Sonny parle de « la maitresse » (91So) comme terme générique désignant une enseignante. En Disc_extrait 3 (séquence 3) Sonny fait référence aux maitres (« eux ils s'en foutaient les maitres », en 142So) pour désigner tout ou partie des enseignants de primaire.

L'usage de ces termes peut s'expliquer par plusieurs raisons. Tout d'abord Sonny a arrêté sa scolarité au CM2 et n'est pas allé au collège pendant presque trois ans. Les élèves du primaire parlent d'école (« aller à l'école », etc.), et c'est seulement après qu'ils utilisent le mot collège pour désigner l'endroit où ils vont tous les jours. Sonny n'a pas connu cette étape. L'utilisation récurrente de ce vocabulaire (dans ces interactions mais également dans d'autres non transcrites ici) montre bien la rupture qui s'opère pour de nombreux Voyageurs entre le CM2 et la sixième. Le lexique du collège n'est pas intégré car il n'est pas expérimenté.

De plus, comme nous l'avions proposé dans un article rédigé avec Mickaël Guérin :

[...] le mot *école* est utilisé par la majorité des familles de Voyageurs rencontrées avant et pendant mon terrain, pour décrire ou exprimer leurs interrelations avec le cadre scolaire. Certaines personnes n'ont pas eu l'expérience du collège (par une rupture scolaire après le CM2 ou une inscription au CNED dès la sixième, auquel cas le terme *CNED* ou *les cours du CNED* peut remplacer le mot collège) et n'utilisent donc pas ce mot. D'autres revendiquent le fait de ne pas mettre leurs enfants au collège et continuent de désigner tout cadre scolaire par le terme « école ». La manière de répondre de Sonny est ainsi issue de son propre vécu certes, mais également peuplée des différents discours qu'il a pu entendre à l'école ou dans son entourage familial. (Guérin & Latimier, 2019 : 210-211)

Le malaise avec l'école justifié par la rupture scolaire, revient dans deux séquences des extraits du corpus. Sonny répond aux questions de Léon et Anne dans l'un, et d'Alix (coordonnatrice de l'Ali), dans l'autre. Ces trois interlocuteurs ont en commun d'interagir avec Sonny dans le cadre du dispositif, qui est un lieu de marquage de la différenciation scolaire, ainsi que, en ce qui concerne principalement Léon et Alix, de travailler avec des Voyageurs depuis longtemps et donc d'entendre de manière récurrente les réserves plus ou moins accentuées de ces derniers sur l'école. Les positionnements subjectifs sur le sujet de l'école des interlocuteurs en présence sont contraints, conditionnés par des énoncés déjà-dits, antérieurs et véhiculés sur l'école, mais également par le contexte même de la classe CNED-EFIV en tant qu'elle met les élèves hors du système scolaire ordinaire.

9.1.2 « Moi, le truc ça me dérange le plus, c'est l'école », un malaise avec la théorie

En Léon_extrait 4, Anne et Léon peuvent avoir en tête des éléments concernant les difficiles relations des Voyageurs avec l'école, entendus par des familles ou par l'institution. En effet, ils prennent des précautions pour parler de l'école quand ils s'adressent à Sonny :

821lé	oui y'a pas de raison que tu ne l'aies pas (.) dans le cap il y a une petite partie euh:: il y a une petite partie théorique (.) avec l'école ((accélération du ton))\ mais une grosse partie c'est euh:: c'est de la pratique (.) de la pratique
83an	=c'est de la pratique

On observe que Léon utilise à deux reprises l'adjectif « petite » pour désigner la partie théorique du CAP. Dans le même temps il accélère la vitesse de son énonciation sur ce passage et baisse la voix³⁵². En faisant cela il minimise la part de théorie nécessaire à la formation. Il poursuit directement en parlant de l'aspect « pratique » de la formation et utilise une voix plus forte pour l'exprimer. Anne, au tour de parole suivant (an83), vient aussitôt consolider cet énoncé. On pourrait interpréter ici que, pour Léon et Anne, les discours entendus et véhiculés sur les difficultés entretenues entre les Voyageurs et l'école (qu'ils aient été énoncés par des Voyageurs ou des non-Voyageurs)³⁵³ les amènent à anticiper la réaction de Sonny. Ils semblent ainsi présupposer que, pour ce dernier, la *théorie* est entendue comme ce qui se fait à l'école, ce qui est l'école, et la *pratique* comme ce qui se fait hors de l'école, ce qui n'est pas vraiment l'école. Cela conditionne l'interaction et la réaction de Sonny. Sonny sait que Anne connaît ses réticences vis-à-vis du collège et il peut supposer que Léon a connaissance des relations entre les Voyageurs et l'institution scolaire, car il sait que ce dernier va sur le terrain, comme on le voit aux tours de paroles de 4so à 9Lé, dans l'extrait Léon_extrait 4 (Séquence 1)³⁵⁴.

Ainsi, au tour de parole suivant, il s'empare de ce que Anne et Léon ont dit et confirme leurs énoncés.

³⁵² Léon parle vite de manière générale, mais sur le lexème « l'école » il va encore plus vite et baisse la voix).

³⁵³ Concernant Léon, il est Voyageur lui-même et travaille avec des Voyageurs qui tiennent souvent, comme il m'en a fait part, des discours défensifs vis-à-vis de l'école. Concernant Anne, elle entend les discours des élèves de la classe (par exemple, Sonny et Tyron, un autre élève, énoncent fréquemment leur hostilité vis-à-vis de l'école) ainsi que des discours venant de l'extérieur, comme lors de la formation de Daniel. Les deux induisent un rapport conflictuel avec l'école.

³⁵⁴ Léon ne s'est pas présenté comme Voyageur mais plusieurs élèves ont déjà entendu parlé de lui par rapport à son travail où il peut être identifié comme Voyageur. De plus, en 97lé, il utilise le vocable « mettons » (« qui font maçonnerie par exemple mettons ») qui est employé par de nombreux Voyageurs pour ponctuer ou finir une phase.

84so	ouais c'est vrai mais moi le truc ça me dérange le plus c'est (.) l'école \ ((la voix baisse))
85lé	ouais je sais bien (.)
86so	moi je sais ça ira pas (.)

Le « ouais c'est vrai » répond vraisemblablement au « y'a pas de raison que tu ne l'aies pas » de Léon. Sonny répond affirmativement aux deux éléments que Léon et Anne ont avancé : il pourrait avoir son CAP car il y a une grosse partie « pratique » et une petite partie d'école. Il valide cela en employant une tonalité similaire à l'énoncé 81 de Léon. Ce mimétisme fait apparaître un entendu entre les locuteurs (ils baissent la voix sur le mot école qui est gênant). Cette connivence est accentuée par les deux énoncés suivants : Léon, qui rencontre Sonny pour la première fois, approuve avec empressement ce qu'il dit par la locution « ouais je sais bien » (85lé). Il confirme un entendu implicite derrière laquelle on peut comprendre « je sais que tu ne veux pas trop d'école, c'est bien pour ça que j'ai accéléré en baissant ce ton sur ce mot ». Implicite dont Sonny se saisit en confirmant « moi je sais ça ira pas », d'une voix très calme et devant les autres, ce qui accentue l'idée d'une connivence entre les deux locuteurs sur ce sujet. Comme je l'ai dit précédemment, Léon est en relation avec des Voyageurs depuis plusieurs années (tant professionnellement que personnellement) et il a eu de nombreuses occasions d'entendre des discours de réticence par rapport à l'école.

Il en est de même pour Alix qui, en Pot_Séquence 1 (lequel précède chronologiquement la séquence précédente), parle avec Sonny et signifie également qu'elle connaît les difficultés du rapport à l'école :

71al	mais tu serais prêt à aller au collège euh::: normal/ AU REVOIR ((elle s'adresse à quelqu'un qui part))
72so	avant xxx la primaire xxx oui j'aurais préféré (.) mais maintenant on a l'habitude
73al	oui oui oui (.) je te comprends xxx
74so	je pourrai tout le monde peut
75al	bah oui
76so	je pense (.) je (.) je pourrai pas m'entendre

Alix hésite à définir précisément ce terme « collège » pour signifier à Sonny ce qui n'est pas la classe CNED-EFIV (laquelle est pourtant de niveau collège et située dans un collège). Elle emploie alors le mot normal (« euh ::: normal »), lequel peut qualifier le dispositif dans lequel se trouve Sonny comme a-normal (j'y reviendrai au point suivant). Son hésitation montre que, de même que Léon et Anne semblaient savoir que l'école ordinaire était connotée négativement par Sonny, Alix anticipe la réticence du jeune Voyageur. Le travail d'Alix est d'accompagner des enfants ou adolescents identifiés comme Voyageurs qui ont des difficultés avec, ou sont éloignés du système scolaire « normal ». Elle connaît donc de

nombreuses situations de déscolarisation, de rupture ou d'intermittence scolaires de ce public et est (tout comme Léon) à la croisée de nombreux discours légitimant ces processus. Sonny connaît Alix et l'association pour laquelle elle travaille. Un procédé similaire à celui observé avec Léon se met en place. À la réponse négative de Sonny (« avant oui mais maintenant non ») Alix adhère et approuve son énoncé : « oui oui oui (.) je te comprends », qui peut se comparer au « oui je sais bien » de Léon. Sonny, comme dans l'autre extrait, entérine sa position avec un deuxième énoncé « je pense (.) je (.) je pourrai pas m'entendre ».

	1. Interaction Léon	2. Interaction Alix
Énoncé Sonny	ouais c'est vrai mais moi le truc ça me dérange le plus c'est (.) l'école	avant xxx la primaire xxx oui (...) mais maintenant on a l'habitude
Réponse interlocuteurs	ouais je sais bien (.)	oui oui oui (.) je te comprends
Réponse Sonny	moi je sais ça ira pas (.)	je pourrai pas m'entendre ³⁵⁵

Tableau 11. Extraits d'interactions de Sonny avec Léon et Alix - 1

Les réponses fournies par ses interlocuteurs vont permettre à Sonny de renforcer et légitimer sa position. On peut observer que les Réponses Sonny (1) et (2) sont formulées à la négative (à la différence des Énoncés Sonny (1) et (2), ce qui entérine un peu plus sa position. On observe donc que le jeu de l'interaction produit les réponses données par Sonny.

Après avoir exprimé son malaise vis-à-vis de l'école en renouvelant son positionnement à ce sujet au cours de l'interaction, il en expose, dans les deux extraits, la même cause.

	1. Interaction Léon	2. Interaction Alix
Sonny	ouais (.) mais ils ont jamais quitté l'école comme nous	avant xxx la primaire xxx oui j'aurais préféré (...) mais maintenant on a l'habitude

Tableau 12. Extraits d'interactions de Sonny avec Léon et Alix – 2

Dans les deux interactions Sonny justifie, à postériori, ses difficultés avec l'école (c'est « l'école [qui le] dérange ou il pourrait « pas avec les profs et les autres ») par le fait d'avoir

³⁵⁵ Sous-entendu avec « les profs » et « les autres », cf tours de parole 77an et 78so.

« quitté l'école » après le CM2. Il précise bien en Interaction Alix (2), que quand il était en primaire il aurait « préféré » aller au collège qu'Alix qualifie de « normal », mais que maintenant il a l'« habitude » de ne pas y aller. Ce qu'Alix rappelle et résume un peu plus loin, en Pot_Séquence 2, quand elle s'adresse à la grand-mère de Sonny et à moi-même :

84a1	[...] il dit y serait pas prêt (.) il serait sorti de cm deux/ (.) il (.) il aurait directement été en sixième (.) il aurait accepté d'aller en sixième (.) normale [...]

Cette méfiance vis-à-vis de l'école est donc perçue par Sonny non comme une donnée culturelle (je suis Voyageur, donc je ne vais pas au collège « normal »), mais comme une conséquence de la rupture scolaire qu'il a vécue. En parlant de la rupture scolaire il convoque également sa mauvaise expérience en élémentaire (« ils nous laissait au fond de la classe ») pour expliquer ses réticences vis-à-vis de l'« école ». Dans les discours de ce même extrait, la revendication ou l'explication culturelle n'est, d'ailleurs, pas utilisée par les locuteurs identifiés Voyageurs. En Disc_Séquence 3, Kim ajoute un argument « parce qu'on bouge » (119ki). Cet énoncé peut, d'une part, ne pas être considéré comme une revendication culturelle mais comme un état de fait sur son mode de vie³⁵⁶, et, ne concerne, d'autre part, pas la réalité de vie de nombreux élèves de la classe qui sont dans des situations de sédentarisation.

La grand-mère de Sonny a, quant à elle, un positionnement différent de son petit-fils. Elle explique qu'elle a été au collège elle-même et qu'elle en a de bons souvenirs (« moi j'ai des (.) j'ai des bons souvenirs » en 68gm). Un peu plus loin elle s'oppose à Sonny en lui indiquant que tous les enseignants du collège « normal » ne crient pas systématiquement et confirme quand je dis qu'il y a des « profs sympas » :

95gm	bah ouais (.) mais t'en a qui crient pas beaucoup/]
96rl	[t'as des profs sympas quand même
97gm	ouais
98so	sympa xxx sympa ((dubitatif))

³⁵⁶ Kim et sa famille, comme d'autres familles d'élèves de la classe, voyagent majoritairement pour la saison estivale, c'est-à-dire de mai à octobre, mais certains enseignants ont rapporté le cas d'élèves non -Voyageurs qui retournaient dans leurs pays d'origine ou le pays d'origine des parents sur ces mêmes périodes, ce qui n'entraînait pourtant pas d'inscription CNED. Concernant les EFIV, le fait que les élèves inscrits en primaire restent souvent plus tard à l'école et rentrent plus tôt pose question. Si cela est possible pour la primaire, on peut se demander pourquoi les familles ne font pas la même chose pour le secondaire. Une des explications est que les inscriptions CNED ne sont pas possibles en primaire alors qu'elles sont encouragées dès le passage en sixième. Ainsi Kim l'explique au tour de parole 121ki de ce même extrait : « et que le collège accepte pas qu'on bouge » (121ki), cela pourrait sous-entendre que l'école primaire, elle, l'accepterait.

J'ai, à de nombreuses reprises, eu des échanges similaires avec des Voyageurs de la génération de la grand-mère de Sonny. Plusieurs ont été au collège, la rupture CM2-sixième n'avait pas lieu de la même manière. Que ce soit pour jouer un jeu de face en prenant partie pour l'institution ou parce qu'elle pense réellement qu'il y en « a qui crient pas beaucoup » ou qui peuvent être « sympas » (son acquiescement à mon énoncé), la grand-mère de Sonny pose un contrepoint à la proposition de son petit-fils et s'allie à mon point de vue, pourtant Sonny restera peu convaincu (« sympa xxx sympa ((dubitatif)) »).

9.1.3 « Ici », ou comment désigner la classe CNED-EFIV sans la nommer

Au point précédent, j'ai montré la construction en interaction du positionnement de Sonny sur l'impossibilité à la fois de nommer et d'aller au collège ordinaire. La comparaison que fait Sonny entre les différents espaces scolaires est dans la continuité de ce processus interactif. L'échange se déroule dans un décor spécifique (la classe CNED-EFIV) et/ou avec des acteurs spécifiques (des personnes qui travaillent avec des Voyageurs). Cette donnée est connue des élèves. Dans chaque interaction, Sonny influence les autres participants par son statut social (jeune voyageur accueilli dans un dispositif scolaire spécifique) ainsi que par le comportement qu'il adopte au cours de l'interaction. Dans ces extraits, il tient un même positionnement discursif, ou, pour reprendre Goffman (1973), il adopte un « rôle » similaire auprès de ces différents interlocuteurs. Ainsi, Sonny oscille entre dévalorisation (« moi je pourrais pas ») et affirmation (« les profs ne sont pas sympas ») par rapport à ce qu'il sait du système normatif scolaire. Ce qui rejoint ce que dit Palheta des élèves en classes qu'il désigne comme « atypiques » :

Les jugements à l'égard des dispositifs atypiques oscillent ainsi de l'auto-stigmatisation à la défense de la dignité [...]. De tels jugements rétrospectifs constituent ainsi une autre manière de saisir le rapport qu'ils entretiennent avec leur trajectoire sociale et scolaire, et plus encore le degré d'intériorisation et d'acceptation de leur propre destin, allant de l'*amor fati* à la « rage » (Palheta, 2011 : 55)

J'ai observé des stratégies discursives comparables sur mon terrain de Master 2, qui s'est déroulé en même temps que je travaillais comme coordonnatrice scolarisation avec des familles de Voyageurs. Dans de nombreuses équipes éducatives³⁵⁷ auxquelles j'avais participé, la majorité des familles employaient la formule « on est comme ça », quand elles justifiaient le fait de ne pas mettre leurs enfants à l'école comme les autres. Du côté de l'équipe pédagogique, j'ai pu observer, lors de nombreuses réunions de médiation avec les

³⁵⁷ Les équipes éducatives sont des réunions de personnes qui ont une responsabilité éducative (équipe pédagogique) vis-à-vis d'un enfant lorsque que l'examen de la situation d'un élève ou d'un groupe d'élèves l'exige. Les parents sont invités à y participer.

familles ou lors de réunions bilan sans les familles, que les discours véhiculés étaient souvent figés. « Que peut-on faire, ils sont comme ça », était une phrase récurrente, ou, comme dans un corpus utilisé en M2 (Latimier, 2012 : 40) , un enseignant, lors d'une réunion, a énoncé la phrase suivante : « c'est dommage il [l'enfant] est intelligent mais on ne peut pas faire grand-chose » (parce qu'ils sont comme ça). Le décor était le même et les mêmes rôles étaient tenus d'un côté comme de l'autre. C'est d'ailleurs l'aporie de ces situations qui m'a donné envie de commencer un travail de thèse.

Dans la situation qui nous intéresse ici, quand Sonny parle de « l'école », il parle du système scolaire en dehors de la classe CNED-EFIV et, à plusieurs reprises, il fait une distinction claire entre les deux. Par différents procédés que je mettrai à jour plus loin, il met en opposition la classe ordinaire et la classe qu'il fréquente. Dans les interactions, sa position d'élèves EFIV le met en différence *de facto* avec les autres élèves du collège. Lui-même le stipule à plusieurs reprises, en énonçant sous différentes formes la séparation avec « les autres » : en Pot_Séquence 2, les autres sont les élèves et les professeurs hors de la classe : « (.) je pourrai pas m'entendre / avec qui les profs ou les autres », « ouais ouais tout » (76so) et « les autres euh.: » (80so).

L'argumentaire de Sonny est également fondé sur les avantages du dispositif, comparés aux inconvénients supposés des classes hors dispositif. N'ayant pas été au collège après le CM2 et ne pouvant y avoir accès, du fait de la rupture de plus de deux ans et de son accueil prolongé en classe CNED-EFIV, il n'a pas vécu l'expérience du collège. Il ne peut alors que présumer ou calquer son expérience de l'école élémentaire sur le collège. Sonny n'est pas le seul à nourrir cette distinction. Pour la majorité des autres locuteurs, la classe du dispositif existe en tant qu'elle n'est pas la classe « normale ». Le *normal* sera considéré ici comme le fruit d'« une construction intersubjective (...) [car] le *normal*, c'est ce qui a été défini comme norme par une communauté donnée. »³⁵⁸ (Marignier, 2016 : 208). Les locuteurs Voyageurs et non-Voyageurs partagent ce terme sans pourtant le définir. Ils sont donc conscients de la position marginale de la classe sans pour autant donner explicitement les modalités de cette marginalisation.

Dans les trois extraits de corpus, la distinction s'opère avec l'emploi d'indices spatio-temporels et de monstration pour indiquer les références partagées entre locuteurs. Dans le discours de Sonny, les déictiques renseignent sur la position qu'il prend. Ces marques énonciatives indicielles sont notables car elles permettent à Sonny de signaler les différences

³⁵⁸ « [L]'idée que je m'en fais, l'idée que les autres en ont, l'idée que j'ai de l'idée que les autres en ont. » (*ibid.*)

qu'il opère entre sa classe et les autres classes du collège en général, ainsi qu'entre les enseignants de sa classe et ceux du collège.

Pot_Séquence 2

71al	mais ((elle s'adresse à Sonny)) tu serais prêt à aller au collège euh::: normal/
[...]	
76so	je pense (.) je (.) je pourrai pas m'entendre
77an	avec qui les profs ou les autres
78so	ouais ouais tout (.) vous ça va parce que vous aidez les devoirs
79al	ouais c'est plus c'est plus c'est plus souple ici
[...]	
94So	si parce que ici t'as vu y ici vous criez pas trop tout euh

Disc_Séquence 1

4so	en vrai pourquoi tu fais pas venir du des lycées ici /

Disc_Séquence 3

130so	bah tu sais quoi/ ((il s'adresse à moi)) j'apprends mieux ici que en primaire/
131rl	t'es quoi ?
132so	j'apprends mieux ici que en primaire ((voix calme)) ((tout le monde parle en même temps))
133or	xxx que des conneries en primaire
134ki	= parce que t'as une personne pour toi
[...]	
139ki	=oui mais quand (.) quand t'es dans une classe le maître il va pas s'amuser à venir chacun (.) pendant un cours il va pas s'amuser à venir chacun à une table et expliquer ce qui va pas
140rl	en même temps tu dis que vous êtes indépendants
141ki	oui mais (***)
142so	eux ils s'en foutaient les maitres/ (.) en primaire ils s'en foutaient (.) ils nous laissaient au fond de la classe
143he	en fait t'apprécies le fait que euh:: tu peux avoir une réponse quand tu as besoin
144ki	oui
145so	ouais voilà

L'embrayeur « vous », répété trois fois en Pot_Séquence 2, s'adresse aux « enseignants » de la classe CNED-EFIV, à ceux « qui aident pour les devoirs » et « qui ne crient pas trop »³⁵⁹. Il répond à l'énoncé d'Alix sur le « collège euh::: normal ». Ce « vous »

³⁵⁹ On retrouve le même processus dans d'autres dispositifs qui offrent des carrières scolaires stigmatisantes pour les élèves. Palheta a étudié des situations d'élèves en filières professionnelles, qui occupent « une place dominée dans la hiérarchie » (Palheta, 2012 : 3) : « Dans bien des cas, pourtant, ces élèves [de filières professionnelles] paraissent intérioriser la légitimité des élèves des classes générales à se moquer d'eux [de qui ?]. Comme me le

est opposé aux « maitres » de primaire, évoqués en 142So et désignés par les pronoms « eux » et « ils ». Les caractéristiques données par Sonny aux uns et aux autres sont bien différenciées. Le « vous » « aide aux devoirs » et « ne crie pas » alors que le « eux/ils » « s'en fout[ent] des Voyageurs » (Sonny ne parle pas seulement de lui-même mais emploie le pronom personnel pluriel, « ils nous laissaient ») et les laisse au fond de la classe³⁶⁰. La distinction de personnes « vous » / « ils-eux » est en interrelation avec la distinction de lieu classe CNED-EFIV / collège « normal ». Sonny emploie également le déictique « ici » à plusieurs reprises (94So : « parce que ici t'as vu y ici vous » ; 4so « pourquoi tu fais pas venir du des lycées ici » ; 130so « j'apprends mieux ici », 132so « j'apprends mieux ici que en primaire ») pour opposer le dispositif, avec, tout d'abord, le reste du collège ordinaire, puis avec la « primaire ». Il n'emploie jamais la désignation classe CNED-EFIV, mais le déictique spatial « ici » prend en charge cette appellation. Interprétable à différents niveaux (j'y reviendrai en 10.1.2), le *ici* est non-défini et se trouve précisé par la distanciation que Sonny opère avec l'école ordinaire. Le *ici* de la classe n'est pas le même que le *ici* du collège, et cela même si la classe est bien dans le collège. Il y a donc, dans le positionnement discursif de Sonny, deux modes de relations à l'école : une supposée et l'autre transposée. Dans les deux cas il n'a pas l'expérience des enseignants « collège ». Soit il suppose par ouï-dire ou représentations que le comportement des enseignants en classes ordinaires est différent de ceux des enseignants/encadrants de la classe dans laquelle il est, soit il transpose son expérience du primaire à ce que serait le collège. En Disc_extrait 3, on observe que cette mauvaise expérience du primaire est partagée par d'autres élèves. En effet, malgré le brouhaha autour de l'échange que j'ai avec Sonny, Ornella (une autre élève de la classe qui est très régulière et

dira un apprenti en maçonnerie : « faut les comprendre, ils aimaient pas les segpa » [sections d'enseignement général et professionnel adapté]. Mais on note une ambivalence certaine du rapport de ces jeunes aux classes segpa puisque ces derniers valorisent généralement, comme ils le font à propos des classes de cap, le caractère non standard de l'enseignement proposé (« les professeurs, ils nous aidaient plus [au sens de davantage], ils étaient sympas, pas trop sévères ») ainsi que les passages en atelier (...) » (*op. cit.*: 55).

³⁶⁰ J'ai entendu cette formulation à maintes reprises depuis que je travaille avec des familles du voyage. En 2012, j'écrivais dans mon mémoire de Master 2 que beaucoup de parents insistaient sur le fait que les « maîtresses [dans les classes ordinaires] mettent les enfants au fond de la classe et qu'ils n'apprennent rien ». Ce système existait déjà, selon eux, quand eux-mêmes allaient à l'école. Je notais dans mon mémoire que je ne retrouvais pas le même discours chez les grands-parents ou personnes de plus de cinquante ans au moment de mon terrain. Ils n'évoquaient pas cette marginalisation vécue dans le cadre scolaire. La réaction de la grand-mère de Sonny, qui n'utilise pas cet argument, corrobore d'ailleurs ici mes observations de 2012.

intéressée par les cours du CNED³⁶¹) réagit et confirme l'énoncé de Sonny en disant « que des conneries en primaire ».

Kim valide autrement qu'Ornella ce que dit Sonny en employant un énoncé à valeur explicative, « parce que t'as une personne pour toi » (en 134ki), qu'elle reprend et développe en 139ki « quand t'es dans une classe le maître il va pas s'amuser (...) à venir chacun à une table et expliquer ce qui va pas ». On retrouve ce type d'énoncé en Disc_extrait 3 : « bah oui (.) bah comme on a pas de professeur (.) tout seul c'est/ (.) c'est plus dur » (61ki). En disant cela Kim commente les différentes pratiques d'encadrement qui opèrent entre les deux accueils scolaires. Dans la classe CNED-EFIV les enseignants (qu'elle désigne par les termes « personnes » et « maitre ») ont plus de disponibilité pour venir « expliquer ce qui va pas » (139ki). Là où Sonny utilise un vocabulaire familier et farouche (« ils s'en foutaient »), Kim utilise l'analyse. Elle fait apparaître qu'elle sait bien que le nombre d'élèves en classe ordinaire (qu'elle désigne par le terme « normal » en Disc_Séquence 3, 98ki) ne permet pas que les maitres viennent s'occuper de « chacun » des élèves. Aucun des locuteurs EFIV n'utilisent la formule « pas normale » pour mettre les deux systèmes en distinction, cependant ils marquent cette différence en utilisant fréquemment le terme « normal » ou des procédés (comme l'emploi du déictique « ici ») pour mettre en contraste les différents vécus scolaires.

9.2 Une scolarité « pas pour de vrai »

Kim et Sonny exposent leurs difficultés avec l'école et leur connaissance des différents types de scolarités qui les éloignent des élèves ordinaires. On observe que le mot « vrai », employé par l'un et l'autre dans le même extrait (Léon_extrait 4), fait apparaître autrement cette différence et marque plus précisément le processus de décapitalisation à l'œuvre dans le dispositif.

9.2.1 « Donc ça veut dire que je l'ai pas pour de vrai alors » : un brevet dévalorisé

La situation de Kim est une démonstration de l'inégal accès au capital scolaire : elle a obtenu un diplôme commun à tous les élèves de troisième, mais il ne peut pas être utilisé en l'état. Elle l'a, mais « pas pour de vrai ». Dans la séquence 3 du même corpus, on évoque, avec Léon et Anne les possibilités de formations pour Kim. À plusieurs reprises la difficulté

³⁶¹ Elle n'est donc pas dans la même situation que Sonny car elle suit les cours du CNED mais elle a également été à l'école primaire de Lupin. Elle montre beaucoup d'intérêt pour les matières scientifiques et nous avons très souvent des discussions à propos d'astronomie, de biologie, etc.

(voire l'impossibilité) d'avoir accès à des stages en étant inscrit au CNED a été discutée dans l'interaction. Dans ce passage, il s'agit plus précisément du stage d'observation professionnelle que les élèves font en troisième et pour lequel le CNED ne donne pas de convention. Au début de l'extrait, Anne parle de Kim à Léon sans inclure cette dernière dans la discussion et en la désignant par le pronom « elle » (« elle pourrait (.) ELLE elle a l'âge de faire un stage (.) elle a le droit », en 165 An). Procédé qu'elle a également employé avec Sonny en séquence 1, (mais lui vu son âge/ et SA moti/vation (.) il a intérêt à », en 78An). Anne ne connaît pas bien les dispositifs de professionnalisation, d'où ses questions sur le CAP pour Sonny. Elle s'adresse directement à Léon pour avoir son avis sur des situations d'élèves avant d'en discuter avec les élèves concernés. Elle cherche des réponses, des solutions pour pouvoir guider ses élèves qui sont dans des situations scolaires différentes de celles qu'elle rencontre habituellement.

Léon Séquence 3

172an	alors comment font les élèves qui sont au cned en troisième (.) elle l'année dernière on lui a pas demandé de faire de stage hein (.) NORMAlement faut faire un stage pour valider son brevet (.) elle a eu son brevet hein/
173ki	donc ça veut dire que je l'ai pas pour de vrai alors/
174an	si tu l'as pour de vrai mais euh::: mais bon c'est c'est c'est pas dans les clous fin y'a des tas de trucs qui qui collent pas
175so	=faut faire un stage dans les enfants ³⁶²
176an	=et et et ça veut dire quand même de::: alors (.) est ce qu'il y a une dérogation spéciale qui dit que les élèves de troisième au cned ne font pas de stage
177cl	ah oui je pense
178an	implicitement c'est ça que ça veut dire (0.6) ne font pas de stage (.) ne ne ne font pas de stage certains ce ça les arrange peut-être (.) mais ceux qui VEULENT le faire ne peuvent pas le faire

Le passage du brevet des collèges a été un moment très important pour Kim, pour plusieurs raisons : Kim a travaillé toute l'année pour le passer, de plus elle est revenue à Telieu spécialement pour cela (alors que la famille était partie dans une autre commune) et, selon les retours d'Anne, Kim a dû négocier avec son père pour qu'il accepte. Pourtant elle n'aurait pas son diplôme « pour de vrai » ? Cette question spontanée de Kim, quand elle comprend que le fait de ne pas avoir fait, ou avoir pu faire, le stage de troisième invaliderait l'obtention de son diplôme, est encadrée par deux énoncés d'Anne. En 172an, Anne utilise le

³⁶² Ici Sonny plaisante, il fait référence à un échange qu'il y a eu précédemment sur des questions concernant le travail avec les enfants où Kim avait dit ironiquement « ah non pas les enfants surtout pas ».

terme « NORMAlement », forme adverbiale du « normal » qui revient de manière significative, dans plusieurs interactions pour marquer la différence de ressources entre la classe CNED-EFIV et le collège ordinaire (cf. 10.1.3). Sa remarque est liée au fait qu'elle pense que les EFIV font partie de « tous [c]es élèves de France et de Navarre [qui] font un stage de découverte professionnelle en troisième ». Étant elle-même représentante de la norme scolaire, elle reprend le discours républicain donné par l'institution.

La manière de dire d'Anne sous-entend qu'il y aurait deux groupes : un qui ferait les choses « normalement » (groupe qui n'est pas nommé par Anne mais qui est sous-entendu derrière l'adverbe utilisé) et l'autre groupe qui ferait les choses de manière marginale, décalée. L'écart à la norme, est ici un enjeu de cette interaction. À la question de Anne (« elle a eu son brevet hein/ »), Kim rebondit en reformulant la question (« donc ça veut dire que je l'ai pas pour de vrai alors/ »). Plusieurs marqueurs montrent qu'il est difficile pour Anne de savoir quoi lui répondre. En effet, l'utilisation du terme « NORMAlement » qui précède la question inquiète de Anne (matérialisée par le « hein/ » qui demande confirmation) sur la validité du brevet, indique la séparation entre Kim et les autres élèves qu'elle a et qui sont, eux, dans la norme.

« Anne en disant « si (.) tu l'as pour de vrai mais euh ::: mais bon c'est c'est (.) c'est pas dans les clous (.) fin y'a des tas de trucs qui collent pas », utilise tout d'abord une concession argumentative (*mais*), c'est-à-dire, [...] qu'elle « *reconnait d'abord la validité d'une relation logique concessive pour, dans un deuxième temps, refuser d'en assumer la validation* » (Meleuc, 1996 : 62). Ici la relation logique serait de valider ce qui est tacite : « *tu l'as pour de vrai donc tu es comme tout le monde* ». Cependant, le « *mais* » vient refuser cette validation et la répétition « *c'est c'est* » suivi de deux métaphores (« *c'est pas dans les clous* », reformulée en des « *tas de trucs qui collent pas* ») accentuent cette difficulté à dire les choses. À savoir se rendre compte et avouer à Kim qu'elle n'a pas son brevet comme tout le monde, malgré l'ensemble des efforts qu'elle a fournis. » (Guérin & Latimier, 2019 : 213)

Kim n'a pas pu faire le stage obligatoire de découverte et d'observation professionnelle (« l'année dernière on lui a pas demandé de faire de stage hein » et « mais ceux qui VEULENT le faire ne peuvent pas le faire »), la logique de différenciation de capitalisation possible du dispositif CNED va ici s'appliquer jusqu'au passage d'un diplôme national concernant tous les élèves de troisième. Cela va produire des différences entre les élèves de France et créer, pour reprendre la formulation d'Éric Plaisance, « des super catégories qui “collent” aux individus et peuvent les stigmatiser » (Plaisance & Vergnaud, 2012 : 215).

Sonny ne peut pas « travailler sérieusement » et Kim va jusqu'à passer un diplôme national. Ces deux individus considérés comme EFIV par l'ordre scolaire ont bien chacun leur manière de se positionner dans l'école. Pourtant la logique du dispositif s'appliquera implacablement pour les deux : ils sont gardés en marge des ressources scolaires. Cela

constitue une dévalorisation des savoirs des EFIV ou une forme de décapitalisation. Comment peuvent-ils réagir face à cela ? Même Kim, qui effectue un parcours de bonne élève et passe le brevet, ne verra pas ses performances reconnues par l'institution.

Ces situations exposent le problème de la dialectique à l'œuvre, entre reconnaissance et redistribution, évoquée par Fraser (2004). En effet, les dispositifs EFIV constituent une discrimination positive d'une partie de la population, la reconnaissance de la population Gens du voyage impose une identité dans le cadre scolaire, or cette reconnaissance culturelle participe à *entraver* plutôt qu'à *renforcer* l'égalité sociale (Fraser, 2004). Car ici, l'injonction de la reconnaissance culturelle (un élève EFIV est différent des autres de par sa culture d'itinérant ou de Voyageur) constitue une forme de racialisation qui consiste à ôter la performance nécessaire à la réussite sociale et à signifier aux concernés qu'ils ne seront jamais capables d'avoir les compétences demandées par la société. L'école répartie et limite les ressources en orientant ce qu'elle donne. Sonny l'énonce avec la distinction entre les « vrais » et les faux professeurs et Kim l'illustre par les faits : elle ne pourra pas avoir les compétences, car on ne le lui permet pas. Elle a passé le brevet mais ne l'a pas vraiment.

9.2.2 . « T'as vu les vrais profs là » : qu'est-ce qu'une scolarité authentique ?

La situation de Sonny illustre un autre aspect de la restriction et l'orientation des ressources (Duchêne, 2011 ; Heller, 2007). Dans le corpus Léon_extrait 4, Sonny exprime une distinction autour des ressources allouées aux différentes classes, en disant que les « vrais profs » et les « vraies règles » sont des attributs des classes ordinaires. Les ressources scolaires sont différentes en classe CNED-EFIV : cours du CNED, « fichiers » pédagogiques conçus par les Assistants d'éducation (avec l'aide possible d'enseignants). Si elles ne sont objectivement pas « fausses » (les exercices et les leçons ne sont pas faux en tant que tels), elles n'ont clairement pas la même valeur pour l'ordre scolaire et ne permettront pas à Sonny de capitaliser sur ce qu'il a appris en classe. Le « vrai » vient, pour lui, marquer la distinction entre le dispositif et le reste.

L'extrait où Sonny discute avec Anne et Léon, montre que le jeune Voyageur perçoit la différence entre sa position et la position d'élèves « normaux ». Sonny travaille à partir de fichiers pédagogiques préparés par Clémence et Anne et non pas à partir de cours « officiels » du programme scolaire. Il n'a, de ce fait, pas accès à cursus classique et aux avantages d'une scolarisation en collège classique (accès aux stages, niveaux et contenus des apprentissages, etc.).

Léon_Séquence 2

91so	ouais mais moi j'aime pas quand je (.) t'as vu les chiffres les vrais les profs là (.) ils te donnent des vraies règles tout (.) moi ça me plairait pas
92rl	c'est vrai que c'est ça c'est les profs/ (.) du coup
93so	après moi je me bats avec eux/

Cet extrait est situé juste après que Sonny se soit exprimé plusieurs fois sur le fait que l'école (sous-entendu le collège ordinaire) le dérange et qu'il ne veuille pas y aller. Quand je demande à Sonny en 92rl, « comment tu fais les maths appliquées ? », faisant référence, par le vocabulaire utilisé, à un travail lié à ce qu'on apprend à l'école, il répond « t'as vu les chiffres les vrais profs là, ils te donnent des vraies règles tout ! Ça me plairait pas. » Il utilise plusieurs fois le mot « vrai » pour marquer la différence d'attribution des ressources (vrai pour le collège ordinaire/ pas vrai pour la classe CNED-EFIV) et indique ainsi que ce qu'il vit dans la classe CNED n'est pas « pour de vrai ». Si les adultes présents dans sa classe toutes les semaines ne sont, pour lui, pas de « vrais profs », ils ne peuvent alors pas donner de « vraies règles ». Les encadrants sont effectivement ici, pour rappel, une jeune AED, des bénévoles et une professeure de Lettres Classiques, matière non enseignée aux EFIV. Sonny sait donc que les enseignements n'ont pas la même « valeur », que ceux dispensés en classe ordinaire et que, de ce fait, l'école « n'investit » pas sur eux de la même manière que sur les autres élèves.

On peut, pour finir, observer une corrélation entre le discours de Daniel (extrait adolescent1 DAE)) et celui de Sonny ici. Pour Daniel, les jeunes Voyageurs sont « fausement » adolescents quand ils sont à l'école. Sonny, lui, considère qu'il n'a pas de « vrais profs » ni de « vraies règles » et qu'il n'est, donc, pas dans une « vraie » classe (et qu'il ne le souhaite pas). L'un représente l'institution qui crée les dispositifs et l'autre un individu qui vit le dispositif. Ils sont des deux côtés de la barrière et utilisent pourtant tous les deux, des modalités de l'ordre du paraître qui jouent sur l'inauthenticité et l'homogénéisation. Ces discours en miroir contribuent à la construction de l'idée d'a-normalité de la position des Voyageurs au sein de l'institution scolaire.

9.3 Corps émotionnels et corps physiques

L'école sans dispositif dresse les corps (Foucault, 1975)³⁶³. Les dispositifs scolaires qui stigmatisent les individus également. Quels sont les effets du stigmat, au sens de Goffman

³⁶³ À ce propos, Ogilvie dit de l'école : « [c'est] un lieu où l'on met les enfants pour qu'ils deviennent des sujets, de leur pensée et de leur discours, sur le plan de la communauté politique et, en même temps, dans les faits, c'est d'abord un lieu d'humiliation, pour la majorité. Qu'elle soit légère, anodine ou gravissime, cette humiliation est partout, et l'école est un lieu de stigmatisation et en fin de compte de sélection. » (Ogilvie, 2012)

(1963), dans le cadre scolaire sur les corps de Kim et Sonny, élèves EFIV ? Comment les corps émotionnels et physiques réagissent-ils ?

9.3.1 « Ça m'énerve » : le corps agité

Quand il y a un accueil différencié dans l'école et/ou une longue interruption scolaire comment (re)trouver sa place au sein de l'institution ? Dans de nombreux énoncés de Sonny, cette place est évoquée de manière tout à fait concrète, mettant en jeu le corps en tant qu'il réagit avec sa sensibilité, avec ce qu'il ressent :

Pot_Séquence 2

88rl	bah y revenir[
89XXF	[ah oui bah oui]
90rl	] y revenir aujourd'hui
91so	la maitresse elle s'pend une tartine direg hein
92gm ³⁶⁴	((elle rit))

Disc_extrait 3

12so	parce que me moi je peux pas travailler sérieusement (.) je PEUX/ mais après ça m'énerve/ (.) faut que quel qu'un me pousse derrière (.)
13rl	ouais mais là on voit que:: que t'y arrives quand même à parler (.) à parler euh ah
14so	ouais mais faut que]
15or	[parce qu'y a que des garçons[
16so	] je me lève tout le temps et tout (.) tout le temps un truc à faire
17rl	et comment tu faisais quand tu étais en primaire/
18so	et bé j'étais pareil

Léon_extrait 4

92rl	c'est vrai que c'est ça c'est les profs/ (.) du coup
93so	après moi je me bats avec eux/

Bien entendu, cette réaction n'est absolument pas particulière aux Voyageurs. Dans une étude de Palheta avec des élèves de filières professionnelles on retrouve des positionnements similaires à celui de Sonny :

« [...] les élèves de filières professionnelles issus des classes populaires affirment souvent, non seulement leur incapacité à répondre adéquatement aux attentes scolaires, mais plus profondément l'impossibilité pour eux de trouver un intérêt et de donner un sens positif à ce qui est enseigné en milieu scolaire :

³⁶⁴ Pour rappel « gm », désigne la grand-mère de Sonny.

– J’aimais pas les cours donc j’ préfère faire des cours par alternance, être au taf et être au cfa, comme ça ça m’ permet de pas être tout le temps en cours et puis bah que ça s’ passe mieux, que j’ arrive plus à suivre ou des trucs comme ça. Parce que sinon en cours généraux c’ était la mort, j’ y arrivais pas.

– *Pourquoi c’ était « la mort » ?*

– Bah déjà parce que j’ foutais le bordel, j’ foutais rien. J’ foutais rien parce que j’ avais pas envie. Et puis après on m’ a fait connaître le cfa. J’ suis venu aux journées portes ouvertes, et j’ ai vu que ça m’ plaisait donc j’ me suis inscrit. Maintenant j’ suis là (apprenti, cap, maçonnerie, P : ne l’ a pas connu, M : au chômage). J’ en pouvais plus [de l’ école], j’ voulais vraiment m’ casser. [...] C’ était tout le temps assis sur une chaise, avoir mal au cul à la fin de la journée (apprenti, cap, maçonnerie, P : ouvrier maçon, M : au foyer). »

(Palheta, 2011 : 64-65)

Tout d’ abord, l’ élève enquêté compare « les cours généraux » *qui* « était la mort », et les « cours par alternance » (qui permettent d’ être au « taf », de ne pas toujours être en cours) qui se passent mieux. Cette comparaison entre l’ « école » et le « taf » ou le « cfa », résonne avec la comparaison entre « l’ école » et la classe CNED-EFIV (« ici ») évoquée par Sonny au point précédent. On trouve un autre point de similitude entre les deux : le problème d’ être tout le temps assis. Sonny dit « je me lève tout le temps et tout, tout le temps un truc à faire » (en Disc_Séquence 3, 19so) et l’ élève enquêté explique que « [c]’ était tout le temps assis sur une chaise, avoir mal au cul à la fin de la journée ». Pour l’ un comme pour l’ autre, le corps est un enjeu, il n’ est pas « dressé » pour rester assis, immobile.

Sonny fait fréquemment référence à des attitudes de résistance corporelle pour exprimer son malaise avec l’ école. Comme nous venons de le voir, cela peut se traduire par le besoin de bouger, or l’ école ne le permet pas. L’ école peut alors avoir des solutions qui peuvent être vécues comme contraignantes ou violentes, comme les punitions (« j’ étais tout le temps puni au fond de la classe », en 19so) ou l’ isolement (« eux ils s’ en foutaient les maitres [...] ils nous laissait au fond de la classe » en Disc_extrait 3, 142 So), et alors produire des mécanismes de résistance vis-à-vis de ce système. Ces mécanismes peuvent prendre la forme d’ une « culture anti-école » comme formulée par Willis (2011 [1977])³⁶⁵ et qui est une « culture anti-autoritaire », faite de « ressentiment buté » (*op. cit.*: 22). On retrouve ces éléments dans les énoncés de Sonny, en effet, il dit à plusieurs reprises que l’ école « l’ énerve », qu’ il ne peut « pas travailler sérieusement » (en 12so du même extrait) et utilise des mots qui exprime une certaine brutalité « la maitresse elle s’ prend une tartine direg hein » (en 91so de l’ extrait Pot_extrait 2) et « après moi je me bats avec [les profs] » (en

³⁶⁵ Paul Willis y suit pendant dix-huit mois un groupe de jeunes hommes de la classe ouvrière dans les Midlands pour étudier les processus de reproduction.

Léon_extrait 4). Dans la même idée on peut reprendre l'énoncé d'Ornella vu précédemment, disant que la primaire c'est que « des conneries »³⁶⁶.

L'énervement ou « la tartine » évoqués par Sonny sont donc des réactions qui répondent à une humiliation vécue³⁶⁷ (Ogilvie, 2012), telles que les punitions ou le désintérêt des enseignants pour eux (« les maitres ils s'en foutaient ») qui crée et entretient la « culture anti-école » de Willis. Le « je ne peux pas » de Sonny (« je pourrais pas m'entendre » Pot_Séquence 2 ; « parce que moi je peux pas travailler sérieusement » et « moi je pourrai pas y re y aller tous les jours », en Disc_extrait 3), celui d'autres élèves (Ornella en Disc_extrait 3 « et je peux pas ») ou de l'ouvrier, peut aisément se transformer simultanément en « ça m'énerve ».³⁶⁸

9.3.2 « Parce que je suis honteuse » : le corps intimidé

Kim, quant à elle, est à l'aise dans la classe CNED-EFIV en général et dans les interactions étudiées en particulier. Plusieurs éléments l'indiquent : le nombre de ses interventions, ce qu'elle dit et ses manières de dire. Kim prend souvent la parole, que ce soit pour répondre aux questions, prendre en charge le début du dialogue avec les adultes, pour faire un trait d'humour ou pour expliquer plus précisément ce que d'autres jeunes ont voulu dire. Comparativement aux autres qui ne prennent pas ou peu la parole, ou même à Sonny, Kim est l'élève qui occupe le plus l'espace conversationnel. J'ai pu l'observer dans de nombreuses situations mais, à titre d'exemple, l'extrait Disc_Séquence 3 auquel participent six locuteurs, elle prend 16 tours de parole sur 39 en séquence 2 et 25 tours de paroles sur 73 en séquence 3. Cela confirme le fait qu'elle parle de manière assurée, sans timidité.

³⁶⁶ Sonny ou Ornella utilisent des termes agressifs ou grossiers qui « repose[nt] souvent sur des formes choquantes et décalées par rapport aux codes sociaux attendus » (Moïse, 2011 : 29). A ce propos, et dans le même texte, Claudine Moïse ajoute que « les adolescents manient avec dextérité ces différents usages pragmatiques, du gros mot à l'insulte. (*op.cit*: 31).

³⁶⁷ « Comme nous le sentons tous, si l'on dessinait l'espace réel de la classe, on obtiendrait quelque chose de très complexe, en trois dimensions : les uns étant quasiment sur les genoux du prof, parce qu'il leur raconte des choses qu'ils savent déjà, pour des raisons familiales, sociales, les autres étant à des années lumières, très loin, et n'entendant rien. Mais cela, ça ne se voit pas. [...] [Cela] masque l'inégalitarisme d'un enseignement prétendument égalitaire [et] a aussi des effets psychiques, [...] le lieu perd toute signification et devient un pur lieu de torture, dans lequel les actes scolaires sont vécus comme des actes très violents. Ce n'est donc pas étonnant que dans des moments critiques, dans les banlieues, on voit des jeunes gens qui attaquent des écoles. Ça peut sembler absurde, mais c'est logique : ils attaquent un lieu d'humiliation, dont la logique leur a échappé, et auquel ils réagissent en le détruisant » (Ogilvie : 2012).

³⁶⁸ De même Pour Bourdieu il s'agit de comprendre pourquoi un monde aussi inégalitaire est accepté par ceux-là mêmes qui sont les premières victimes des inégalités. [...] L'ordre social ne peut être contesté que si l'on a une conscience intellectuelle de ses structures; or, les acteurs pensent à travers les cadres imposés par le groupe dominant, et l'ordre social s'imprime dans leur vécu; les plus démunis sont ainsi privés des moyens de mettre leur situation de dominés à distance critique, et l'ordre social est reconduit. » (Quet & Nordmann, 2007:125)

La plaisanterie, marqueur de la relation entre Anne et Kim, révèle également le fait que cette dernière se sente à l'aise dans la classe. Ainsi dans la séance de discussion autour des métiers avec Léon, Kim engage la conversation avec humour pour faire le lien entre ce que demandent les adultes et les autres jeunes. En Léon_extrait 4, alors qu'il y a un moment de gêne où on ne sait pas qui prendra la parole après que Léon se soit présenté, elle prend en charge le début de l'échange : « c'est bon je vais poser ma question (.) ((ton humoristique)) QUEL est ton travail// ((rires)) » (2Ki). En disant cela elle imite la manière de parler de Anne, qui a un rôle d'enseignante. Tout le monde rigole et la discussion démarre. Peu après, dans le même extrait, il y a un long silence de 8 secondes. Elle intervient à nouveau avec humour et prend à nouveau un ton d'institutrice pour motiver les autres élèves :

10Ki	les enfants avez-vous des questions pour ((elle rit))
11An	((elle rigole)) alors euh ils en ont préparé (.) t'as ta feuille ((s'adresse à Clémence))

Ce à quoi, comme lors de sa première intervention, tout le monde réagit en riant et la conversation reprend.

Analyser la prise de position de Kim permet de comprendre la différence vécue entre les deux accueils scolaires que sont la classe CNED-EFIV et la classe ordinaire. Toute comme nous l'avons vu avec Sonny, Kim est en confiance dans la classe. Sa manière de parler, son aisance à l'orale (humour, présence dans de nombreux tours de paroles, etc.) le montrent. Pourtant, de même que Sonny, Kim manifeste son malaise dès qu'il s'agit du système scolaire en dehors de la classe. Ainsi, en Disc_séquence 2, Kim parle de son expérience en classe ordinaire ou en « classe avec d'autres » (formulation proposée par Henri en 32he) et adopte une posture réflexive pour parler de son attitude dans ce contexte :

Disc_Séquence 2

38ki	parce que je suis honteuse aussi
39he	ah ouais/
40ki	par exemple quand j'étais petite je voulais pas parler (.) je voulais jamais (.) je voulais pas aller au tableau (.)
41he	ah oui
42so	ah oui je détestais
43ki	encore encore
44he	c'est honteuse ou timide
45ki	je levais jamais la main même si j'avais la réponse (.) je levais jamais la main
46he	tu te sens honteuse ou timide
47ki	euh timide (.) voilà

48or	=après même si t'y va tu tu bégayes (.) t'arrives même plus à parler
49ki	c'est pareil j'aime pas lire à haute voix (.) l'autre jour Anne elle m'a demander de faire ça mais j'aime pas (.)]
50or	monde te guette et tu trouves ça bizarre] jbah oui tout le
50,5ki	lJE SAIS LIRE mais je bégaye (.) si tu me dis de::
51or	et je peux pas

Kim explique son ressenti vis-à-vis de l'école en utilisant le mot « honteuse », qu'elle remplacera par timide cinq tours de parole plus tard (sous la pression de Henri). Ce terme connote un malaise vécu dans le contexte scolaire. En effet, même si elle finit par valider le mot « timide », cela semble plus contraint que choisit (« euh timide (.) voilà »). En effet, et comme le « heu » ainsi que le ton de fermeture sur lequel elle répond « voilà » peuvent indiquer qu'elle valide « timide » pour peut faire plaisir à Henri qui a posé deux fois la question « tu te sens honteuse ou timide », laissant à penser qu'il ne valide pas « honteuse ». Pourtant, les deux termes ne signifient pas la même chose, être timide relèverait plus de la nature de la personne, alors que la honte liée à une situation sociale (ce qui serait ici la classe en école élémentaire), à un regard extérieur. Le sentiment de honte évoqué en première instance par Kim explique que « petite » elle ne voulait « jamais » parler, ni « aller au tableau » ou lever la main et cela même si « elle avait la réponse ». Cette dernière information laisse à penser que ce n'est pas son niveau qui posait problème³⁶⁹ mais une gêne à parler, à être vue en classe. Bien entendu cet embarras peut être vécu par des élèves non-Voyageurs également, mais il semble important de relever que ce sentiment est partagé par les autres élèves Voyageurs de la classe. Sonny était « au fond de la classe », Ornella « arriv[ait] même plus à parler » et « bégai[ait] ». À la différence de son attitude en classe ordinaire, Kim n'a aucun problème pour parler dans les interactions, cependant elle fait bien la distinction entre parler et lire, « c'est pareil j'aime pas lire à haute voix » ; « jE SAIS LIRE mais je bégaye ».

La « honte » ressentie peut être liée à la stigmatisation vécue par les Voyageurs, comme j'en ai parlé à la section précédente à propos de Sonny. Bourdieu parle d'*émotion corporelle* pour définir la manière dont les expériences sociales pénètrent les corps, « échappant à la portée des individus jusqu'à bloquer leurs capacités » (Corcuff, 2018) :

³⁶⁹ Cela est confirmé par le fait que, comme nous l'avons vu, Kim a une attitude et des aptitudes de « bonne élève » en classe CNED-EFIV : elle a un bon niveau scolaire, elle met un point d'honneur à renvoyer ses cours à temps, elle est concentrée en classe, elle vient deux fois par semaine, elle attend qu'Anne la corrige, etc.

« La reconnaissance pratique par laquelle les dominés contribuent, souvent à leur insu, parfois contre leur gré, à leur propre domination, en acceptant tacitement, par anticipation, les limites imposées prend souvent la forme de l'*émotion corporelle* (honte, timidité, anxiété, culpabilité) [...]. Elle se trahit dans des manifestations visibles, comme le rougissement, l'embarras verbal, la maladresse, le tremblement, autant de manières de se soumettre, fût-ce malgré soi et à son corps défendant, au jugement dominant » (Bourdieu, 1997, p. 203)

Si les effets de cette stigmatisation sont, pour Sonny, des réactions de résistance active (le corps qui doit bouger tout le temps, les propos violents, etc.), ils peuvent s'apparenter pour Kim à une résistance passive. Dans le contexte de l'école en classe complète, son corps est muet (« quand j'étais petite je voulais pas parler ») ou empêché (bégaiements). On retrouve les mêmes termes pour Ornella (ainsi que la gêne associée au fait que « tout le monde te guette »). Ici se dessine une différence au niveau du genre, les réactions des garçons sont plus visibles, celles des filles plus discrètes. De même, Willis, dans son enquête sur la culture anti-école précise bien que les « gars » (*lads*) sont des « jeune[s] blanc[s] de sexe masculin » (Willis, 2011 : 209) qui se distinguent des femmes « exclues de la production matérielle dans la sphère marchande (tout en étant assignées aux tâches matérielles dans la sphère domestique) » (Palheta, 2012 : 88). Si je n'investiguerai pas plus avant ici la question du genre en général ou chez les Voyageurs en particulier, les réactions différenciées des garçons (Sonny et Tyson) et des filles (Kim et Ornella) montrent que les résistances n'opèrent pas de la même manière pour tous. Le point commun est que l'école ordinaire n'est pas bien vécue par ces élèves.

Kim compare également la classe CNED-EFIV et les autres classes, mais d'une autre manière. Et tout comme Sonny qui dit « vous ça va parce que vous aidez les devoirs » pour expliquer pourquoi il peut rester dans le dispositif, Kim et Ornella utilisent le même argument : « ça nous fait des aides (en 60or)/ « comme on a pas de professeur (.) tout seul c'est/ (.) c'est plus dur » (61ki). La comparaison se réalise également pour Kim au niveau des « autres » élèves :

52he	et toi t'as l'impression que les autres élèves dans une classe ils:: sont:: comme toi ou ils (.) c'est c'est
53ki	((elle hésite)) non bah non ils::
54he	en primaire et les autres ils:: (.) ils s'exprimaient comme ça/ (.) ils étaient pas timides
55ki	bah euh: c'est NORMAL

Le fait d'être timide ou non (terme entériné par Henri à force d'être répété) n'est pas, pour Kim, l'apanage des autres élèves. L'emploi de « autres » n'est ici pas précis, mais il semble faire référence aux autres élèves en primaire qui ne sont pas Voyageurs. L'adjectif

« normal » que nous avons déjà vu employé à plusieurs reprises (et qui reviendra dans le point suivant) pour marquer la différenciation, est ici utilisé par Kim pour signifier une évidence. Pour les autres élèves (sous-entendu non-voyageurs) il serait « NORMAL » de ne pas être timide, car, justement, ils ne sont pas Voyageurs.

9.3.3 « Moi j'm'en fous moi j'peux pas rester enfermé » : le corps captif

Si la classe CNED-EFIV est un lieu où Sonny est plus en confiance et où son envie de bouger est accueillie avec plus de souplesse (comme Alix l'énonce en 79a « c'est plus souple ici »), le dispositif du collège du Bordage, n'est pas exempt de ce dressage des corps. Ainsi la gestion de la récréation des Voyageurs dans l'enceinte du collège en est un exemple criant. Pour rappel, au collège du Bordage et jusqu'en 2012, les élèves Voyageurs ne pouvaient aller en récréation avec les élèves non-Voyageurs, et depuis 2012 (après que Julie, AED de l'époque, obtienne qu'ils puissent participer à la même récréation que les autres) ils ne peuvent se rendre en récréation si l'AED en charge du dispositif CNED-EFIV est absente. Pour illustrer un des nombreux paradoxes générés par le dispositif EFIV sur cette question de la récréation décalée, je reviendrai rapidement sur une situation observée et vécue lors de mon ethnographie. Le 22 novembre 2017, Aline, l'AED qui a remplacé Clémence après son départ, est absente. Selon les règles du dispositif, il est donc impossible de faire sortir les élèves présents ce jour-là en récréation.

Fait particulier ce mercredi matin, Aline est absente. Anne est donc en charge de la classe. Au moment de la récréation, je suis étonnée de voir que personne ne sort. Anne m'explique qu'ils n'ont pas le droit de sortir car Aline n'est pas là pour les surveiller dans la cour de récréation. Quand je l'interroge sur la nécessité d'avoir une assistante d'éducation spécifiquement en charge de leur surveillance, elle me répond qu'il n'y a pas assez d'AE et que cela permet d'éviter les bagarres. Très vite l'atmosphère se tend et certains élèves manifestent leur désaccord et mécontentement de ne pas pouvoir aller dehors.

Extrait du carnet de terrain, novembre 2017

Voici un extrait d'interaction entre Dounia³⁷⁰, élève de la classe EFIV, et moi-même, juste après l'annonce que la récréation est annulée. Tyron et Sonny viennent d'outrepasser l'interdiction et sont sortis de la classe sans autorisation. Anne doit gérer toutes les tensions que l'annulation de la récréation entraîne, j'y reviens plus précisément par la suite.

Extrait récréé

1d	c'est énervant (.) on a pas de récré
2r1	après vous finissez (.) je savais pas (.) vous finissez à onze heure

³⁷⁰ Dounia est une élève qui vient dans le dispositif depuis peu (octobre 2017). Elle est inscrite en sixième MAN1 (Mise à niveau 1) et n'a pas été à l'école depuis sa sortie de CM2 (qui doit dater de l'année 2015-2016). Elle ne vient pas régulièrement.

3d	oui mais c'est énervant (.) on n'a pas de récréation (.) c'est énervant on a pas de récré (0.5) moi chez moi c'est pas comme ça (.) au bout d'une heure faut que je sorte
4rl	xxx logiquement vous finissez à midi vous arrivez à faire deux heures quand vous devez
5d	bah oui (.) mais c'est énervant (.) parce que moi je tiens pas en place (.) quand j'étais à l'école (.) c'est pour ça qu'ils m'ont renvoyé ((inaudible))
((deux élèves commencent à faire du bruit et simulent une bagarre, Anne est toujours en train de s'occuper de Tyron qui est sorti sans autorisation. Les bénévoles sont occupés avec les autres élèves))	
6rl	hey hey hey (.) hey stop stop stop (.) stop
7Xm	mon crayon (.) rends moi mon crayon mon frère
8rl	hey je vous sépare ou quoi
9Xm	hein
10rl	je vous sépare ou quoi (.) pour le reste là (.) vous restez tranquille là
11Xm	dans (.) on a droit de s'amuser dans la récré/((Voix un peu énervée, provocatrice))
12rl	ouais je sais(.) je sais que la situation elle est pas (.) elle est embêtante hein

Dans un entretien réalisé en 2014 avec Julie, ancienne AED, (cf. Julie chapitre 3), cette dernière stipule qu'elle ne sait pas d'où vient le fait que les récréations soient séparées (« personne ne sait d'où c'était venu ce truc-là », en Julie extrait 3, 218ju), mais elle évoque, comme elle l'a fait pour expliquer une rentrée des classes décalée de la rentrée officielle pour les EDV/EFIV, que ce serait lié au fait que d'avoir des EDV/EFIV avec les autres élèves poserait des problèmes (« parce de fait au début ils faisaient la récré (.) parce qu'apparemment il y avait eu des soucis », en Julie extrait 3, 222ju). Pourtant dans la séquence présentée ci-dessus, c'est le fait de ne pas avoir eu de récréation qui génère une tension sur tout le reste de la séance. De manière générale, et comme indiqué dans mon carnet de terrain, les élèves n'apprécient pas cette mise à demeure dans la classe (« Très vite l'atmosphère se tend », extrait de mon journal de terrain présenté au-dessus). L'extrait d'interaction entre Dounia et moi le montre également : Dounia répète trois fois la même séquence de manière très rapprochée : « c'est énervant (.) on a pas de récré »/ « mais c'est énervant (.) on n'a pas de récréation »/ « c'est énervant on a pas de récré ». Sur les sept lignes de la transcription où elle a la parole, elle utilise l'adjectif « énervant » quatre fois. Très rapidement après l'échange que j'ai avec elle, deux élèves simulent une bagarre, et je dois intervenir (« hey hey hey (.) hey stop stop stop (.) stop » / « je vous sépare ou quoi »). Un des élèves me répond « on a droit de s'amuser dans la récré ». Ainsi, ce jour-là, le fait d'interdire aux élèves d'aller en récréation pour éviter une bagarre provoque une bagarre.

Extrait récré 2

51so	pourquoi on n'a pas le droit de sortir là
52an	mais je t'ai expliqué sonny
53so	nan je reste pas (.) moi j'peux pas rester enfermé ça m'énervé
54rl	attends sonny ça finit à à onze heure:::
55so	=moi j'm'en fous moi j'peux pas rester enfermé
56rl	ça finit à onze heure et pas midi (.) t'as pas t'as pas les deux heures à tenir
57an	si t'as envie d'aller aux toilettes tu vas aux toilettes (.) t'y vas tout seul
58so	xxx on va rentrer dans les toilettes on va revenir direct (.)
59ty	bah va aux toilettes
60an	bah vous (.) hey les gars vous y allez et vous y allez (.) TU vas aux toilettes (.) et tu respirez profondément (.) dix fois et tu reviens et après tyron fera pareil (.) et vous serez tout à fait régénérés vous verrez (0.5) alors eux/ ((elle s'adresse à moi)) (.) très clairement (.) ils viennent beaucoup ici pour aller en récréation (.) du coup ils xxx la récré (.) et ils se sont pris la tête parce que y'en a un qui s'est fait XXX
((On commence à discuter avec Tyron. Et très peu de temps après il en profite pour sortir))	
61an	NAN NAN NAN nan nan NON NON (.) tyron alors là t'arrête tes conneries tout de suite/
((Anne sort à la suite de Tyron pour le récupérer, ils restent dans le couloir. Un jeu se fait autour des toilettes. Elle revient plus tard et appelle les parents de Tyron pour l'expulser pour 1 mois. On s'aperçoit dans le même temps que Sonny n'est pas là. Ils sont tous les deux dans la cour de récréation. Je reste dans la classe le temps de la récréation. Dounia erre comme une âme en peine et reste à la fenêtre à regarder tous les élèves du collège en récréation.))	
62an	je les ai vu en plus (0.10)
63rl	parce que ils font quoi du coup là
64an	bah ils sortent
65rl	je sais mais du coup sonny il est où
66an	= ils font des conneries/

Comme on le voit, la situation devient quelque peu hors de contrôle, les élèves s'opposent à l'interdiction de sortie. Sonny et Tyron sont dans la cour de récréation et la majorité des autres élèves sont mécontents, frustrés et énervés (les expressions « ça m'énervé » ou « c'est énervant » reviennent plusieurs fois, énoncées par différents locuteurs, dans les extraits Récré 1 et 2) de devoir rester en classe. Avant la fin de la récréation des sanctions sont prises à l'encontre de Tyron : un mois d'expulsion.

Comme Foucault (1975) l'a montré, l'école (mais aussi l'atelier, l'hôpital, ou de la prison) discipline les corps et cherche à les rendre dociles. Quand ils ne sont pas acceptés dans le système scolaire, les corps sont alors écartés des ressources scolaires partagées. Cet écartement peut être violent et rendre indociles les corps qui le subissent. L'exemple de la récréation montre cette volonté de dompter à l'extrême les corps de ces élèves déjà marginalisés et les réactions de ces derniers ne se font pas attendre : Tyron et Sonny partent de la salle en courant pour « faire des conneries », Dounia « erre » et « regarde les autres élèves du collège par la fenêtre » (Récré Extrait 2) et deux élèves « simulent une bagarre » (Récré Extrait 1). L'interdiction pour les jeunes Voyageurs d'aller dans la cour avec les jeunes non-voyageurs aura pour conséquence l'expulsion de Tyron qui n'a pas accepté cette mise en différenciation sur le temps de la récréation. Temps qui, comme l'indique Anne est important pour lui et Sonny, car « ils viennent beaucoup ici pour aller en récréation » (60an). Les corps sont donc soumis à condition (venez au collège, il y a un temps de récréation avec les autres mais vous ne pourrez y aller que quand nous le déciderons), ce qui pourra avoir comme effet d'indiscipliner les corps. L'indocilité constituera alors une raison suffisante (cf. section 5.2.3), et certainement nécessaire, pour expliquer l'échec scolaire (création de dispositifs spécifiques) et faire perdurer la marginalisation de ces jeunes (persistance de ces dispositifs).

Depuis le début des lois sur le cadre scolaire, la récréation est prise en compte : « Les récréations tiendront à l'avenir une large place dans la vie scolaire » (circulaire du 7/7/1890). La récréation représente un espace/temps alloué par l'ordre scolaire hors du cadre de la classe, et de manière générale, donne aux élèves « une certaine autonomie » et apparaît « comme un moment de liberté » (Delalande, 2003 :71) et/ou permet « d'apprendre à trouver sa place » (*Ibid* : 73). Ainsi, la récréation, que ce soit pour les élèves ordinaires ou EFIV, a comme rôle de créer une pause pour le corps et l'esprit dans cadre d'une journée d'école. Dounia en témoigne bien en disant qu'elle a besoin de bouger et l'énervement dans la classe montre lui aussi la nécessité de faire une pause hors de la classe.

De plus, outre le rôle de pause, la cour est également un lieu de sociabilisation, ce qui est confirmé par Julie (en Julie extrait 3, ju214) : « j'irai pas jusqu'à dire des amis ou quoi mais en tous les cas sur la cour de récréation/ (.) c'est plus comme avant le groupe::: que tu repères (.) qu'est dans un coin et:: maintenant ils sont dispatchés et et (.) DE PART le fait aussi qu'ils ont retrouvé des gamins qui étaient dans leurs classes ». Ce que dit Kim à propos d'un jeune garçon qu'elle nomme Johnny et qu'elle a vu « sous son petit préau » (cf. section 10.2.2) quand elle sort en récréation, corrobore également cette fonction socialisatrice de la cour de récréation. Tous ces

éléments entérinent l'importance de la récréation pour les élèves en général, ainsi que la marginalisation produite par son aménagement particulier pour les élèves de la classe EFIV.

En conclusion de ce chapitre, on peut dire que la gestion du capital symbolique des jeunes EFIV donne lieu à un processus de décapitalisation (Martin Rojo, 2008, 2010) qui semble être un élément qui trouble et dérange unanimement les élèves. La classe dispositif ne dispose pas de « vraies » ressources et fait partie d'un processus de sélection sociale qui prive une partie des élèves français de l'accès aux ressources scolaires qu'ils pourraient acquérir. Elle n'est donc pas « normale » (cf. énoncé d'Alix), au sens où « normal » est ici considéré comme un adjectif sémantiquement rempli par ce qui a « été défini préalablement comme la norme de quelque chose, c'est-à-dire par d'autres discours. » (Marignier, 2016 : 208). Les élèves, alors stigmatisés par leur a-normalité³⁷¹ (Goffman, 1975 [1963]) sont maintenus dans une position de subalternité (Duchêne, 2016) et adoptent, comme nous l'avons vu, des modes de résistances. La situation de Kim qui, même « si elle avait la réponse » ne voulait pas prendre la parole et réalise avec surprise que le fait d'être au CNED ne lui permet pas d'avoir entièrement validé son Brevet, ou la position de Sonny qui ne peut aller ou retourner à l'école avec des « maitresses » ou des « vrais profs », démontrent l'installation de résistances face à ce processus stigmatisant et inégalitaire.

³⁷¹ Goffman considère que l'appartenance ethnique est une des particularités qui sont des écarts à la « normalité », et qui constituent les « stigmate tribaux ». Le statut même d'EFIV porte ce stigmate dans sa désignation.

Chapitre 10. Le dispositif fait bouger les lignes

Kim et Sonny expriment, chacun à leur manière, qu'ils comprennent le processus de marginalisation en place en désignant l'école ordinaire sous l'adjectif « normal » pour le différencier du dispositif dans lequel il se trouve. Cependant ce qui ne serait pas « normal » n'est pas, dans leur discours, synonyme de malaise ni vécu négativement. En effet, comme nous allons le voir, le dispositif, s'il différencie, est également un lieu de mise en confiance pour les EFIV.

10.1 Ainsi va la croyance en l'inégalité...

Les propos et attitudes de Sonny ou d'autres élèves Voyageurs de la classe contre l'école ordinaire, peuvent être considérés comme étant à la fois des effets de la marginalisation et de la décapitalisation. Cependant, si ces processus peuvent être ressentis comme contraignants et inégalitaires (normal/ pas normal), ils peuvent également, comme je le développerai dans les points suivants, produire des situations de mise en confiance et des possibilités d'émancipation pour les élèves.

10.1.1 « Je ne sais pas » ou le syllogisme rancierien mis à mal

Comme nous l'avons montré dans les parties précédentes, la marginalisation des EFIV a construit, dans les discours institutionnels et dans la classe même, « une croyance en l'infériorité » de l'intelligence des élèves, pour reprendre les termes de Rancière :

« Ce qui abrutit le peuple, ce n'est pas le défaut d'instruction mais la croyance en l'infériorité de son intelligence. Et ce qui abrutit les « inférieurs » abrutit du même coup les « supérieurs » [...] cette croyance à l'inégalité intellectuelle et à la supériorité de sa propre intelligence n'est point le seul fait des savants et des poètes distingués. Sa force vient du fait qu'elle embrasse toute la population, sous l'apparence même de l'humilité. « Je ne peux pas », cet ignorant que vous incitez à instruire, « je ne suis qu'un ouvrier ». Entendez bien ce syllogisme. Tout d'abord « je ne peux pas » signifie « je ne veux pas ; pourquoi ferais-je un effort ? ». Ce qui veut dire aussi : je le pourrais sans doute car je suis intelligent ; mais je suis ouvrier : les gens comme moi ne le peuvent pas ; mon voisin ne le peut pas. Et à quoi cela me servirait-il puisque j'aurais affaire à des imbéciles ? Ainsi va la croyance en l'inégalité. » (Rancière, 1987 : 68-70)³⁷²

³⁷² On peut ici faire le parallèle avec la position de Willis : « On pense trop souvent pouvoir représenter les talents professionnels ou scolaires comme figurants sur une courbe d'aptitudes qui décroît avec, sur la partie la plus basse, les ouvriers, qui prendraient les pires boulots en se disant : "D'accord, je suis tellement bête qu'il est normal et juste que je passe le reste de ma vie à visser des écrous sur des roues dans une usine à voiture." Ce modèle en gradient présuppose évidemment un point zéro ou proche de zéro à sa base. Les individus réels, sur cette partie la plus basse, ne mériteraient même pas d'être considérés comme vivants, et encore moins comme des êtres humains. Étant donné que ces individus ne sont en fait certainement pas des morts-vivants et qu'ils

L'exemple de Sonny illustre parfaitement comment ce processus inégalitaire organise les croyances et les effets concrets de ces croyances. Que ce soit par l'emploi d'une modalité affective de l'ordre du plaisir « moi ça me plairait pas » (il est bien plus à l'aise dans le dispositif³⁷³), du pouvoir (« moi je pourrais pas ») ou d'une modalité de l'ordre de la violence « après moi je me bats avec eux » ou « la maitresse elle s'prend une tartine direg hein » (en Pot_Séquence 2), Sonny exprime un malaise et une impuissance que l'on retrouve dans le syllogisme de ranciérien.

Si le dispositif produit ce type de syllogisme, il produit aussi plus que cela. De ce que j'ai observé, ce qui se joue dans le dispositif pour les élèves, contraste avec ce qui conduit ces mêmes élèves dans le dispositif. La question de l'égalité se pose autrement dans ce lieu et ce temps en dehors du système ordinaire. Un effet de cette discrimination positive, issue d'un processus inégalitaire, est de produire un espace où des relations d'égalité peuvent s'essayer. La mise en dispositif acte cette « croyance en l'infériorité de son intelligence », mais dans le dispositif une autre croyance des « inférieurs » et des « supérieurs », s'organise.

10.1.2 Une complicité entre enseignantes et élèves

Les conditions d'accueil de la classe permettent, comme je l'ai noté pour Sonny, des relations privilégiées entre les adultes et les jeunes. Le rapport entre Anne et Kim en est le meilleur exemple. Elles sont très proches, plusieurs éléments le montrent. Tout d'abord, la prise de parole de Anne au début du pot d'accueil montre la proximité qu'il y a entre l'enseignante et l'élève. Elles ont travaillé le brevet ensemble et, même si Kim est absente, Anne veut célébrer l'obtention de l'examen (« on pourrait on peut boire un coup à la santé de Kim ») et prend le temps de décrire la situation du passage du brevet et celle de l'année à venir. Elle explique le fait qu'elle ait orienté la famille vers un redoublement, ce qui indique qu'elle souhaite continuer de suivre Kim et ne pas la laisser sans accompagnement dans la poursuite de ses études. En effet, le 12 juin 2018 (l'année d'après son redoublement de troisième), Anne m'explique lors d'une conversation téléphonique que Kim est également venue sur l'année 2017-2018 alors qu'elle était inscrite en seconde. Voici un extrait des notes prises pendant que Anne parlait :

[Kim] est venue en clandestine totale cette année/[Anne] ne voulait pas qu'elle vienne car elle est en seconde donc pas le niveau de collège/ elle galérait sur les cours de seconde/ [Anne] a fait ce qu'elle a

provoquent en réalité une crise du système tout entier, ce modèle doit nécessairement être révisé. » (Willis, 2011 : 4).

³⁷³ Ce que confirme l'énoncé réponse à Philippe (bénévole) : « bah pour moi vous faites tout bien », en Disc_14-12-16 Séquence 3 (148so).

pu en lui expliquant un truc ou deux de temps en temps/ du coup l'année prochaine elle arrête, elle va commencer à travailler avec son père [...] la mère a fait vraiment ce qu'elle pouvait mais autorité supérieure du père.

Extrait du carnet de terrain - juin 2018

Dans mes observations notées dans mon carnet de terrain l'année 2016-2017, je fais également référence à cette relation particulière :

Concernant Kim et Anne, le lien est très fort entre elles deux. Kim [...] n'est pas dans l'obligation d'être là. L'élève et l'enseignante se cherchent souvent. Pas la peine de proposer à Kim de l'aider elle attend Anne et Anne se met souvent très directement avec elle pour travailler.

Extrait du carnet de terrain - novembre 2016

L'analyse des interactions confirme également la connivence entre les deux locutrices. Elle s'exprime par le biais de plusieurs modalités relationnelles : la taquinerie, la connaissance partagée de certaines informations liées à ce qui se passe dans la cour de récréation et le fait que Kim recherche très fréquemment l'approbation ou la validation de Anne.

Dans un extrait de janvier 2016, que je n'ai pas présenté auparavant, Kim et Anne plaisantent en discutant de « Johnny », surnom inventé par Kim pour désigner un élève du collège qui lui plaît et dont elle a déjà parlé à Anne.

Johnny extrait 1

La sonnerie vient d'annoncer la récréation. Les élèves se lèvent tous pour y aller. En quittant la classe Kim et Ornella échangent avec Anne et moi-même.

((la cloche sonne))
31Ki ah on obligé d'être dehors (.) bah oui j'ai vu johnny
 l'autre jour (.) ANNE ((elle l'interpelle)) hein on a vu
 johnny l'autre jour
32An ahhhhhhhh
30r johnny qui
34An johnny be good
35Ki hein même j'ai vu un film avec john travolta
36An hooo
37Rl c'est un signe c'est un signe c'est un signe
38Ki =c'est un signe
((Les chaises bougent, des gens parlent, j'entends mal sur
l'enregistrement pour quelques secondes))
39An bah heu il faut que tu te montres euh (.) si tu si tu veux
 avoir des infos
((On entend Kim de loin, elle parle de la porte de la salle))
40Ki il est tout tranquille sous son petit préau (.) au moment
 que j'avais XXXXXX
41Or =bah tous les troisième y sont (.) en fait
42An NAn tu l'appelles johnny parce qu'en fait il ressemble à
 john travolta (.) hu c'est pour ça si je[

43Ki	et lui xxx johnny	jc'est un petit surnom avec moi
44Or	moi j'cxxx j'crois que c'est tous les troisièmes en fait qui sont sous l'préau là-bas ³⁷⁴	
45Ki	ouais	
46An	halala ha	
47Ki	bon je reviens	
48An	oui c'est ça reviens	
49Ki	et si je reviens pas/	
	((rires))	

Au début de la séquence, Kim fait référence à « Johnny »³⁷⁵ et inclut Anne dans la conversation en lui signifiant qu'elles parlent d'un sujet connu d'elles deux (« hein on a vu johnny l'autre jour »). En ne précisant pas qui est Johnny, Kim montre que Anne sait de qui et de quoi elle parle. Les diverses onomatopées prononcées par Anne (« ahhhhhhhh », en 32An ; « hooo », en 36An et « halala ha » en 46an), le jeu qu'elle fait sur le nom de Johnny (34an « johnny be good »), le conseil qu'elle donne (« bah heu il faut que tu te montres euh (.) si tu si tu veux avoir des infos », en 39 An) ainsi que sa contribution à la plaisanterie de Kim (« oui c'est ça reviens », en 48an) indiquent la participation de Anne à l'échange initié par Kim et plus largement son intérêt pour son élève et la relation d'entente qu'elles entretiennent. Anne semble à l'aise dans les réponses qu'elle donne, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'elle travaille depuis longtemps avec des jeunes de l'âge de Kim. Je peux cependant ici faire la supposition que la classe CNED-EFIV, par la proximité entretenue avec les élèves (petits effectifs, horaires des séances, particularité du dispositif), renforce les relations de complicité entre adultes et jeunes.

La connivence entre Anne et Kim est également indiquée par les marqueurs métalinguistiques (au sens où elle porte sur l'objet langue, ici sur le lexique) correctifs. Kim

³⁷⁴ Kim montre son intérêt pour la cour de récréation en évoquant Johnny (elle va pouvoir revoir « johnny »). Ornella, quant à elle, ne connaît pas Johnny mais elle énonce sa connaissance de l'organisation de la cour de récréation « j'crois qu'c'est tous les troisièmes en fait qui sont sous l'préau là-bas ». Les deux, à leur manière investissent l'espace de la récréation, le seul où elles sont réunies avec tous les élèves, où elles peuvent se fondre dans la masse et alors être identifiées comme élèves et non EFIV, sans mise en différenciation (ce qui rejoint ce que j'ai montré en 10.3.3).

³⁷⁵ Cet échange précède chronologiquement l'extrait 1An (c'est bien des adolescents). Il a eu lieu au moment de la récréation juste avant que nous allions en salle des professeurs pour la pause. Quand Anne dit en faisant le parallèle entre les EFIV et ses autres élèves : « c'est bien des adolescents (.) je vois pas du tout de différence avec les autres adolescents que j'ai en classe » (37AN), elle fait référence à ce qui vient de se passer dans la salle avec Kim pour soutenir et exemplifier son propos : « celui qu'elle appelle johnny (.) là ça s'trouve c'est un élève que j'ai (.) j'en sais rien xxx parce que j'en ai plein des troisièmes (.) je sais pas j'vais pas intervenir dans leur euh:: ((rire)) / mais heu non (.) ça m'a l'air d'être euh l'air d'être eu :: » en 39An et « oui (.) et puis les mêmes GOUTS euh:: » (en 41An).

demande à Anne de l'aider ou de la corriger sur l'usage du français, par exemple dans ces deux extraits :

Disc Séquence 3

91ph	et avec vous (.) et avec VOUS qu'est-ce qu'on ne fait pas qu'on pourrait faire pour mieux vous aider/
92ki	c'est ça indépenDANT non/ (.) indépendant ça veut dire quoi/
93an	c'est plus de:: responsabilité (.) plus de:: plus te laisser faire quoi/
94ki	voilà\

Dans cette séquence Kim demande à Anne de lui préciser la définition d'un mot. Elle énonce le mot « indépendant » pour répondre à la question de Philippe, elle dit le mot mais tout de suite après elle se demande si elle a utilisé le bon et si indépendant exprime bien ce qu'elle veut dire. Elle demande à Anne de lui expliquer (« indépendant ça veut dire quoi/ ») avant de continuer. Son « voilà » lui permet de confirmer que Anne lui donne une définition qui est en accord avec ce qu'elle voulait dire. Kim emploie très fréquemment cette préposition, laquelle aura différentes fonctions selon son usage. Ici il confirme l'intuition de Kim et marque à nouveau la relation de complémentarité entre les deux et la répartition des rôles de chacune. Anne sait ces choses-là, Kim lui fait confiance, elle avait le bon terme, Anne le lui a confirmé, elle peut donc maintenant l'affirmer en confiance (ce qui peut vouloir dire : voilà c'est bien ça que je veux dire, que je veux te donner comme réponse). Kim ne discute pas ce que dit Anne. Elles sont, toutes deux, habituées à ces échanges de corrections/validation et les énoncés portant sur la correction de la manière de dire, sont fréquents.

Léon Séquence 3

232ki	si je pourrais faire (.) si je pourrais/ ((elle adresse la question de grammaire à anne))
233an	faisais
234ki	FAISAIS/ (.) les scies n'aiment pas les raies xxx (.) euh oui ça durerait combien de temps
[...]	
240ki	si je faiS::AIS ³⁷⁶ ÇA/ (.) c'est ça//

Kim s'adresse souvent à Anne quand elle a besoin d'une information sur sa manière d'utiliser la langue française, (« si je pourrais/ ((elle adresse la question de grammaire à Anne)) »). Anne se place en instance correctrice, elle est enseignante et la reprend souvent sur ce qui peut être considéré comme une faute de français (« faisais »). Elle valide ou non et Kim

³⁷⁶ Prononcé [fEz: é].

ajuste. Ici Kim redonne même la règle de grammaire (« les scies n'aiment pas les raies ») et appuie bien sur la correction quand elle réutilise le terme (« si je fais SAIS » et redemande validation (« c'est ça// »)). De ce que j'ai pu observer, Kim accepte toujours ses corrections. Leurs échanges sont souvent très rapides, comme entendus et passent le plus souvent par des regards. Elles sont toutes les deux en confiance et ont leurs propres codes.

10.1.3 Des élèves qui ont confiance en eux

Kim et Sonny apprécient le cadre participatif autorisé par le dispositif (l'ambiance dans la classe et l'organisation de la parole). Selon Kim, les adultes sont plus disponibles que dans les classes ordinaires, et Sonny, si critique sur l'école en général, trouve que « bah pour moi vous (les adultes présents dans le dispositif) faites tout bien » (en Disc_Séquence 3, 148so). Ils viennent au cours très régulièrement (ce qui est également le cas pour la majorité des autres élèves). De plus, comme nous l'avons vu dans la présentation de mon terrain, il y a chaque année une augmentation des demandes des familles du Voyage pour y inscrire leurs enfants à la sortie du CM2, alors même qu'ils suivaient une scolarité ordinaire avant. La relation avec les encadrants est un élément important de l'attraction et de la fidélisation au dispositif. Ce que disent les élèves de la manière dont ils se sentent dans la classe en est un autre.

Précédemment, nous avons vu que Sonny explique ses difficultés à l'école primaire en comparant sa situation d'élève en classe ordinaire avec son expérience de la classe CNED-EFIV (discursivement matérialisée par la déictique « ici »). Le déictique « ici » est par essence indexical et n'a de sens que par rapport au contexte d'énonciation, il n'est donc interprétable que pour les locuteurs présents. Ce à quoi Sonny fait référence peut se décliner suivant la situation d'énonciation, le ton employé, les locuteurs en présence et les interprétations de chacun (chacun peut y mettre ce qu'il veut) etc. On peut se demander qu'est-ce que ce « ici » signifie pour la (les) personne(s) à laquelle (auxquelles) il s'adresse, car il peut à la fois indexer la classe ce jour-là, le dispositif, le collège, les interrelations avec les autres locuteurs présents etc.

On retrouve dans le flou de ce déictique, l'ambiguïté du dispositif, mise à jour dans les points précédents. Sonny ne nomme à aucun moment la classe en tant que lieu ou dispositif. On peut supposer que si Sonny désigne l'école par des termes précis qui appartiennent au champ lexical du scolaire (maitresse, école, lycée), il n'a pas de terme formalisé pour nommer l'endroit où il vient chaque semaine. J'y vois deux explications. La première est que le « ici », dans ses différents énoncés (94So : « parce que ici t'as vu y ici vous » ; 4so « pourquoi tu fais

pas venir du des lycées ici » ; 130so « j'apprends mieux ici », 132so « j'apprends mieux ici que en primaire »), a comme référence non pas un lieu ou un dispositif mais un sentiment (être bien) et que, deuxièmement, il se réfère, également et par opposition, au sentiment contraire (ne pas être bien, démontré au chapitre précédent) incarné par l'école ordinaire. Il s'y joue l'opposition fondamentale déjà évoquée entre le *ici* et « le normal ».

Sonny est bien et veut rester « ici » parce, qu'entre autre, les conditions d'accueil sont privilégiées, comme Alix s'apprête à le dire en 84al (Pot_Séquence 2) : « ouais bah oui vous vous êtes privil- » ou l'explique en 79al « c'est plus c'est plus souple ici », suite à une réticence indiquée par Sonny sur l'école (« je pense (..) je pourrais pas m'entendre », 76so). Donc ce ne sont pas seulement les conditions d'accueil et d'enseignement du collège « normal » supposées par Sonny qui sont à prendre en compte, mais bien également les conditions exceptionnelles de la classe CNED-EFIV par rapport au reste du système scolaire. En effet, avoir une « personne pour [soi] », comme le dit Kim, est bien plus confortable que d'avoir une personne pour « trente jeunes », comme le relève Alix.

Si, comme je l'ai évoqué à de nombreuses reprises, le dispositif propose un accès différencié et appauvri aux ressources scolaires, il offre également des intérêts dans son organisation. L'encadrement et l'accompagnement du dispositif décrits par Sonny et Kim semblent être des éléments rassurants pour ces élèves qui n'ont pas fréquenté l'école ordinaire depuis plusieurs années. La classe devient le lieu de référence d'un accueil non menaçant pour eux et d'une possibilité de suivre des cours (sans regard de leurs niveaux ou pertinence ou encore des heures allouées) et de fréquenter un collège (même s'ils sont dans un espace en marge des autres classes). On peut, de plus, concevoir qu'un tel accompagnement pourrait être bénéfique pour de nombreux élèves non-Voyageurs de niveau collège. L'enseignement dispensé différemment (même si contraint et signe de marginalisation) peut, dans cette classe, se penser autrement. Les rapports sachants-apprenants sont ici floutés, il peut alors y avoir de la place pour l'« intelligence là où chacun agit » comme l'a énoncé Jacotot et l'a relayé Rancière (Rancière, 1987 : 56). Kim et Sonny rendent ces éléments et questionnements saillants dans leurs discours. La classe dispositif est un lieu où ils sont en confiance et, même s'ils expriment de la défiance, parce qu'ils savent qu'ils n'ont pas les mêmes avantages que le collège ordinaire (comme je l'ai montré au chapitre précédent), ils sont assez à l'aise à cet endroit pour énoncer que s'ils n'avaient pas eu le choix, s'ils avaient été habitués, ils auraient été au collège.

10.2 « On serait habitués, on le ferait comme tout le monde, hein ? »

Ce dernier point montre la capacité réflexive des élèves telle qu'on peut la saisir dans leurs discours. Après avoir montré comment l'institution construit, par la stigmatisation, l'exclusion des EFIV et comment la mise en place de stratégies de résistances par ces mêmes élèves ainsi que l'énonciation d'un bien-être au sein de la classe se structure en classe, je m'intéresserai à présent aux positionnements réflexifs de Kim et Sonny sur ce qui aurait pu leur éviter la rupture scolaire.

10.2.1 L'habitus scolaire empêché

Dès l'écriture de mon sujet de thèse j'avais interrogé l'habitude prise par de nombreuses familles de Voyageurs d'inscrire systématiquement leurs enfants aux CNED après le CM2. Ces inscriptions allaient de soi et le collège ordinaire n'était, la majorité du temps, même pas envisagé. Le CNED représente une possibilité de répondre à l'obligation scolaire française de l'instruction³⁷⁷. Les élèves sont administrativement inscrits et reçoivent des documents qui constituent cette instruction obligatoire. S'ils s'inscrivent au CNED, les élèves Voyageurs quittent un système de scolarisation qui pourvoyait des enseignants, un encadrement et un lieu hors de chez eux, et se retrouvent, pour la plupart, en rupture scolaire. Il est fréquent d'entendre dire par les associations, institutions ou familles, que les enfants iront au CNED directement après le CM2 et cela quelles que soient les mobilités et/ou habitats des familles.

Depuis quelques années, l'institution veut être vigilante par rapport à ces inscriptions *de facto*³⁷⁸, cependant, dans les pratiques, le CNED est toujours d'usage et il suffit, depuis l'abrogation de la loi de 1969 et des livrets de circulation de fournir une attestation sur l'honneur pour valider l'inscription. La majorité des associations qui travaillent pour les Gens du voyage aident des familles à remplir leurs dossiers d'inscription. Certaines d'entre elles, dont l'ALI, essaient de ne pas le faire automatiquement quand elles savent que les familles sont sédentarisées, mais au contraire de créer un lien avec le collège de secteur. Comme je l'ai montré dans les points précédents, l'institution essentialise et typifie les Voyageurs. Cette essentialisation se traduit dans le cadre scolaire par la création de dispositifs spécifiques, dont

³⁷⁷ Pour rappel c'est l'instruction et non la scolarisation qui est obligatoire.

³⁷⁸ J'ai participé à un rendez-vous avec la Chargée d'études Scolarisation des EFIV et relation avec le CNED DGESCO en mars 2020. La volonté était de travailler à ne pas normaliser les inscriptions CNED pour les familles EFIV. Le covid-19 et le confinement qui sont ont suivi de très près cette réunion crée une situation où il risque d'y avoir une recrudescence des inscriptions.

on retrouve la justification dans les discours de Daniel, Mélanie et leur hiérarchie, mettant en avant l'idée que « la culture » des Voyageurs est de ne pas mettre les enfants à l'école et surtout pas après le CM2. Ceci a eu pour effet de donner des habitudes aux Voyageurs concernant les modes de scolarité. Le phénomène de décapitalisation comme processus de sélection sociale, tel que théorisé par Luisa Martin Rojo se manifeste lorsque le capital requis dans un cadre éducatif (ici les apprentissages du secondaire) n'est pas proposé, ou « lorsque les agents sociaux sont empêchés de gagner du capital. C'est précisément ce phénomène, celui de ne pas fournir et d'empêcher la capitalisation des agents sociaux, qu'[elle]appelle «décapitalisation» »³⁷⁹ (Martin Rojo, 2014 : 30). À partir de là on peut se demander si l'institution « empêche » les Voyageurs de créer leur « être scolaire »³⁸⁰ (François, 2007 : 45) ?

10.2.2 La rupture CM2-6^{ème} comme tournant

L'exemple de Sonny, Kim et les autres nous montre que d'aménager une rupture dans la scolarité d'un élève empêche la création d'un habitus scolaire, lequel constitue une possibilité majeure de capitaliser, d'acquérir une valeur ajoutée pour articuler ses compétences à la logique du marché scolaire et professionnel français.

Une des raisons avancées par Sonny de son malaise à l'école, est qu'après avoir « arrêté » pendant plus de deux ans, il lui semble impossible de retourner en classe ordinaire. Ce sentiment pourrait être partagé par tous les élèves qui ont vécu une rupture scolaire, qui ont été « empêchés » de suivre un parcours scolaire classique (par les orientations, les dispositifs etc.). Est-il possible de revenir au collège si la continuité de la scolarisation est rompue ? Sonny formule cette idée de continuité/discontinuité en citant, simultanément, dans un même énoncé, la succession des classes, vécue par des élèves qui restent dans le système scolaire (CM2, sixième, cinquième) et l'interruption, vécue par les EFIV :

Disc Séquence 2

111so	si on aurait sorti du cm2 on aurait direct en sixième (.) on aurait fait une sixième (.) une première année (.) après on aurait continué la cinquième (.) mais là on a arrêté

La question de l'arrêt est mobilisée à plusieurs reprises, sous la forme du verbe arrêter, conjugué ou non, énoncé par Sonny ou repris par d'autres locuteurs : en 102So, 103rl, 105rl

³⁷⁹ « or when social agents are prevented from gaining capital. It is precisely this phenomenon, that of not providing and of preventing the capitalisation of social agents, which I term “decapitalisation.” (Ma traduction).

³⁸⁰ Pour François, l'incorporation sociale « varie avec le temps : son être familial se modifiera en fonction de son être scolaire ou de ses être affiliations » (2007 : 45).

(Pot-5-10-16 Séquence 2), en 111 So, 114rl, 116rl (Disc_14-12-16 Séquence 3). L'idée de l'interruption est également formulée par l'emploi du mot « direct », énoncé par Sonny dans une formulation grammaticale de phrase au conditionnel, et repris sous la forme adverbiale (« directement ») par Kim « si on aurait repris directement après le cm2 », comme confirmation de ce que Sonny vient d'énoncer : « comme il dit là » (en 117ki). En 111so, la proposition au conditionnel introduite par la conjonction de coordination « si », est liée à la fin de son énoncé « mais là, on a arrêté », qui interrompt la projection suscitée par le conditionnel et donne à voir la réalité vécue par les EFIV. Si les EFIV étaient « sortis » de CM2 pour aller « direct en sixième », puis en cinquième, ils auraient eu la possibilité de continuer l'enchaînement des classes. Dans les formulations employées par Kim et Sonny (« arrêter », « direct » et emploi du conditionnel), il n'y a pas de responsabilité imputée à qui que ce soit ou à quoi que ce soit, mais l'énonciation d'un fait (une action en cours a été stoppée) et la projection de ce qui aurait pu arriver si cette action (continuer la progression des classes) n'avait pas été stoppée. Sonny utilisera une fois le verbe « quitter » pour matérialiser la rupture CM2-6^{ème} en 99so. De plus, Sonny ne place pas son énonciation à la première personne du singulier, mais utilise un « on » générique (« on a arrêté ») qui, on peut le supposer, désigne les élèves de la classe en particulier ou les élèves Voyageurs en générale (en 117ki, Kim reprend le « on »). En faisant cela, Sonny opère une distinction avec les élèves qui sont et les élèves qui ne sont pas dans cette classe.

En Léon_Séquence 2, Anne parle à Sonny des élèves de la classe Relais, lesquels sont également dans un dispositif et donc également marginalisés dans l'enceinte du collège.

98an	et puis rencontrer d'autres élèves qu'ont suivi cette formation là (.) aussi faut voir comment ils le vivent:: euh :: (.) BEAUCOUP des enfants qui se retrouvent en apprentissage/ (.) c'est des enfants qui n'ont plus envie d'aller à l'école (.) qu'en ont marre de de de (.) d'être resté sur une chaise et d'avoir des cours
99so	ouais (.) mais ils ont jamais quitté l'école comme nous
100an	ça dépend/ si (.) certains si il y en a qui ont des parcours difficiles hein même et:: tu pourras en parler toi clémence
101clé	des élèves euh::
102an	bah des élèves qui font les classes qui viennent ici (.) en classe relais (.) c'est des enfants qui sont dans un collège en classe normale (.) mais qui ont/ beaucoup de mal à suivre une scolarité euh:: régulière
103clé	=continue

Anne fait ce parallèle pour expliquer à Sonny qu'il y a d'« autres » (ce mot désigne, dans le contexte d'interaction, des enfants non-Voyageurs) « élèves » ou « enfants »³⁸¹ qui n'ont pas envie d'« aller à l'école » ou de « rester sur une chaise ». En 99so Sonny répond par une distinction eux-nous, fondée sur sa supposition que les autres élèves n'aient, eux, jamais « quitté » l'école (comme si cela était réservé aux Voyageurs). Anne continue à argumenter en demandant à Clémence de soutenir ses propos (« tu pourras en parler toi clémence »), car les élèves de la classe Relais, partagent le même lieu que les EFIV. Le déictique « ici » (« des élèves qui font les classes qui viennent « ici ») matérialise ce partage de la marginalisation³⁸², marginalisation amplifiée par l'emploi du terme « normal » qui s'oppose ici à une scolarisation en dispositif. Sonny ne donne pas suite à l'échange et part sur un autre sujet. Le « on » désignant les Voyageurs et différenciant les vécus, reste donc.

10.2.3 *Qu'en penses-tu ? La réflexivité des élèves CNED-EFIV en acte*

Outre l'énonciation d'un fait (l'arrêt de l'école, la rupture scolaire), Kim et Sonny utilisent tous deux le mot « habitude » pour signifier leurs points de vue et expliquer les pratiques. Ils ne sont pas aller « directement en sixième » et n'ont, donc, pas pu créer une habitude d'aller au collège. C'est dans l'utilisation de ce mot par les EFIV eux-mêmes que l'on trouve une explication de la scolarisation irrégulière voire nulle. Dans ces deux séquences le mot habitude apparaît en réponse à des énoncés de locuteurs adultes :

Pot_Extrait 2

71al	mais ((elle s'adresse à Sonny)) tu serais prêt à aller au collège euh::: normal/ AU REVOIR/(.) merci ((elle s'adresse à quelqu'un qui part))
72so	avant xxx la primaire xxx oui j'aurais préféré (.) mais bon (.) maintenant on a l'habitude
(...)	
87al	mais là maintenant c'est trop:: y s'est habitué (.) à la petite euh :::
88rl	= bah y revenir]
89XXF	[ah oui bah oui

Disc_Séquence 3

³⁸¹ Pour Anne, les jeunes (Voyageurs ou non) qui sont en situation d'orientation dans des dispositifs, situé dans un collège, mais hors d'« une classe normale » n'ont pas le statut d'élèves à part entière, ils sont également désigné comme étant des « enfants » (on trouve le mot « enfant » trois fois faisant suite à chaque fois au mot « élève »).

³⁸² Le fait même que les EFIV soient dans une classe dédiée aux élèves en rupture avec l'école est significatif car ce lieu va être identifié dans le collège comme accueillant des élèves/enfants différents voir déviants.

101rl	oui c'est ça que tu réponds (.) tu dis dans le collège normal y'a trop de:: vous vous êtes plus/
102ki	pas de trop mais quand on est pas habitués/ c'est::
104ph	oui
105he	oui
106rl	mais du coup d'accord vous pouvez pas (.) mais moi la question que je me pose c'est de me dire::
107ki	on serait habitués on le ferait comme TOUT le monde/ hein/
108he	oui
(0.3)	
109rl	COMME la primaire quelque part/ parce que la primaire[
110ki	[bah oui (.)
	parce que ce qu'on faisait en primaire
111so	si on aurait sorti du cm2 on aurait direct en sixième (.) on aurait fait une sixième (.) une première année (.) après on aurait continué la cinquième (.) mais là on a arrêté
112ki	bah voilà
113so	]ça va moi je pète les plombs direct
114rl	c'est ça/ (.) c'est tu dis (.) si j'arrête
115ki	c'est une question d'habitude/ hein
116rl	si j'arrête (.) je reprends pas (.) fin si j'arrête c'est trop dur de reprendre/
117ki	= si on aurait repris directement après le cm2 comme il dit là/ (.) et ben on serait habitués (.) ça changerait rien

Dans les deux extraits, l'emploi de la notion d'« habitude » (par Sonny, « habitude » en 72so et Kim, « habitués » en 102kim) répond à une question utilisant le mot « normal » pour définir un lieu dont les jeunes n'ont pas l'usage, le collège ordinaire (« collège euh:: normal»/ « le collège normal³⁸³ »). Les deux énoncés constituent une réaction à valeur explicative à la proposition précédente : « maintenant on a l'habitude »/ « quand on est pas habitués ». Les marques temporelles (« maintenant » et « quand ») donnent une valeur de fait établi. En 72so, dans la première partie de sa réponse, Sonny exprime sa subjectivité avec un modalisateur exprimant la volonté (« préféré ») pris dans une forme au conditionnel qui marque la distance temporelle (« j'aurais préféré »), laquelle est renforcée par les déictiques « avant » et « maintenant » qui indiquent à la fois qu'il y aurait eu une possibilité d'aller au collège et que l'habitude de ne pas y aller est prise. L'opportunité possible « avant », marquée à plusieurs reprises par le conditionnel (« j'aurais préféré » en 72so ; « on serait (...) on le ferait en 107ki » ; « si on aurait sorti » en 111so ; « si on aurait (...) on serait » en 117ki ; « j'aurais été

³⁸³ Qui reprend ce que dit Kim au tour de parole 98 : « dans dans dans le collège norMAL ? »

(...) il aurait bien (.) j'aurais » en 161ki ; « je serai » en 163ki) n'est plus réalisable « maintenant », et ce par défaut d'habitude.

L'usage répété, dans l'interaction Disc_Séquence 3, du terme « habitude » et de l'idée qui lui est concomitante, est particulièrement intéressant de ce point de vue. Sur 16 tours de parole, Kim utilise le mot habitude sous la forme lexicalisée ou conjuguée à quatre reprises en réponse principalement à mes énoncés. Je suis l'interlocutrice principale de Kim dans cette interaction et à chacune de mes remarques (101rl, 106rl, 109rl et 116rl) elle répond avec le mot « habitués ». On observe que je ne le reprends pas, alors que Kim, en le répétant, reconfirme et ré-affirme ce qu'elle veut dire et opère un décalage par rapport à l'ordre du discours que j'organise. Elle répond à la question, que je ne pose pas ici, « qu'en penses-tu ? » (Rancière, 1987 : 63).

Un peu plus loin dans l'échange elle remobilise la même idée mais formulée différemment.

156he	oui (.) parce que euh mais fin tant pis si t'es avec moins de monde (.) mais le fait que tu sois un peu toute seule ça te permet un de:: pas être::: (.) de pas forcer ta timidité/ tu vois pour t'exprimer
157ki	hum
158he	puis ça te permet d'avoir en fait quelqu'un qui puisse te répondre quand tu as besoin
159ki	hum
160he	t'es plus tranquille à travailler en fait
161ki	=après j'aurais été dans une classe normale (.) il aurait bien (.) j'aurais bien fallu y arriver
162he	que tu t'adaptes// oui que tu fasses oui/
163ki	sauf que maintenant je serai moins timide mais bon\
164he	oui\

Dans cette séquence, Kim et Henri sont les deux locuteurs. Henri en 156he et 158he donne des pistes d'interprétations de la timidité de Kim et de l'intérêt de la casse CNED-EFIV. Les deux sont liés, en effet être avec quelqu'un qui « puisse [lui]répondre quand [elle a] besoin » lui permettrait d'être moins timide. En 157ki et 159ki elle ne semble pas convaincue, et ne lui dit ni oui ni non, mais ponctue avec un « hum ». C'est à partir de 161ki qu'elle se positionne et répond avec le même argument sur l'idée d'habitude et de ces effets. S'il elle avait été en classe normale, si elle avait la même pratique scolaire que des élèves ordinaires, elle n'aurait pas eu d'autre choix que d'« y arriver », ce qui aurait eu pour effet de la rendre moins « timide ». À la différence des séquences précédentes où il n'y a pas

d'énonciation au singulier mais un emploi systématique du « on », qui prend en charge tous les locuteurs Voyageurs présents ou non, Kim, dans cette séquence, parle à la première personne du singulier. Non seulement elle a tenu son positionnement subjectif en ne fléchissant pas sur son explication du fait que, si l'habitude s'était faite, ils auraient été en classe « comme tout le monde », mais elle continue en s'affirmant au « je ».

Tous ces éléments montrent le processus de subjectivisation de Sonny et de Kim, qu'ils parlent ensemble ou non. Ainsi en Pot_Séquence 2, Sonny parle avec Alix uniquement et à la fin de l'extrait Disc_Séquence 3, Kim s'adresse à Henri), alors qu'aux tours de parole de 110, Kim et Sonny se soutiennent pour expliquer le processus qui, à leurs yeux, justifie le fait qu'ils ne soient pas en classe « normale ». De même, tous deux utilisent la formule « mais bon » (en 72so de l'extrait Pot_Extrait 2 pour Sonny et en 163ki de l'extrait Disc_Séquence 3 pour Kim) qui opère comme une conclusion définitive à leurs énoncés. Cette expression peut exprimer l'idée que c'est fait, et qu'il n'est pas possible ou souhaitable de revenir dessus car l'usage de la scolarisation adaptée aux EFIV, est intégré.

* * *

Ainsi, l'analyse des discours de Kim et Sonny donnent des éléments nécessaires à la compréhension du mode de scolarisation des EFIV et à ses effets. La simultanéité des processus de décapitalisation et d'émancipation générée par le dispositif, incite les élèves à ne pas rejoindre le système scolaire ordinaire. En effet, pourquoi revenir dans un système qui nous a rejeté et dont nous ne maîtrisons pas tous les mécanismes alors que la classe que nous nous sentons bien dans le dispositif que l'on nous propose ?

Deux lignes de force essentielles émergent de leurs discours et amènent de nouvelles réflexions sur ce sujet. La première concerne les EFIV : ne pas leur donner l'habitude de ne pas aller à l'école ordinaire rendrait possible une fréquentation scolaire « normalisée », tel que construit par « les discours et les représentations qui préexistent à son utilisation » (Marignier, 2016) et qui forgerait une autre norme. La deuxième concerne un questionnement pédagogique général : que disent les conditions exceptionnelles d'accueil du dispositif de l'accueil général des élèves en difficulté dans le système scolaire, tel qu'il est proposé ?

Conclusion

Ce travail a eu pour ambition, dans une démarche engagée, de comprendre et déconstruire les divers mécanismes de catégorisation, de stigmatisation et d'altérisation des jeunes Voyageurs par l'institution scolaire, et d'en faire apparaître les conséquences sociales et subjectives sur les personnes concernées. J'ai pour cela articulé l'analyse des significations politiques des pratiques langagières de ceux qui représentent les dispositifs, à l'analyse de leurs effets performatifs sur les positionnements sociaux et subjectifs des locuteurs.

Retour sur ma problématique

À partir de mes questionnements de départ sur les processus discursifs de nomination, d'origination et de stigmatisation des Gens du voyage, j'ai interrogé, dans ma première partie, les processus de construction des différences et inégalités sociales à l'œuvre concernant les EFIV. Les approches théoriques de la sociolinguistique critique et politique, outillées de l'analyse du discours et de l'énonciation, m'ont permises d'étudier la réalité sociale construite par les pratiques langagières et de questionner l'élaboration du processus de stigmatisation à l'encontre des Voyageurs. Je me suis demandée comment, dans le cadre de situations observées au sein l'institution scolaire (comme les formations des enseignants ou les situations en classe), les discours au sujet des Gens du voyage sont produits et reproduits, et comment ils agissent sur les jeunes. J'ai constaté que les dispositifs scolaires spécifiquement dédiés aux Enfants du voyage, illustrent les rapports de force entre l'institution scolaire et les Voyageurs. L'analyse des pratiques discursives, associée à l'analyse sociopolitique (Foucault, 1977) de la constitution des dispositifs et plus particulièrement dans le cadre de l'école, a fait apparaître les conditions d'apparition des discours des locuteurs enquêtés et des processus de hiérarchisation et de différenciation entre groupes d'individus.

Mon ethnographie s'est réalisée selon une démarche engagée par rapport aux objets, aux méthodes et aux enjeux de ma recherche. Le changement de posture nécessaire à ma position de recherche, m'a amenée à considérer autrement le milieu dans lequel je travaillais depuis plusieurs années et dont j'observais les dysfonctionnements et les inégalités, sans pour autant en saisir les mécanismes. J'ai déterminé les sites de mon ethnographie en considérant ma posture à la fois réflexive et politiquement impliquée. Ce positionnement m'a amenée à constituer comme objet d'analyse la transcription d'un ensemble de pratiques discursives construites en interaction avec moi, lesquelles m'ont conduites à saisir la complexité du dispositif scolaire dédié aux Voyageurs.

Dans la deuxième partie, le travail historique a permis de montrer que les Voyageurs vivent une stigmatisation ancienne et instituée par l'État français. L'étude des trois historicités du statut Gens du voyage, de l'école et de l'illettrisme a montré l'agencement des discours de marginalisation. Le statut administratif Gens du voyage, institué par les lois de 1912 et 1969 s'appuie sur le nomadisme et la mobilité des individus, et constitue le cadre qui légitime la catégorisation et l'homogénéisation des dits Gens du voyage. L'abrogation, en 2017, de la loi de 1969 n'a, comme nous l'avons vu, pas entériné ces pratiques. Ainsi, alors qu'elle aurait pu décatégoriser les Voyageurs elle n'a, pour le moment, pas modifié l'organisation historique des rapports de pouvoir entre les institutions et les populations que ces dernières cherchent à contrôler.

J'ai fait apparaître que les discours de marginalisation des élèves Voyageurs s'inscrivent également dans l'histoire de la construction et de la reproduction des inégalités au sein du système scolaire français. Ce dernier, en légitimant l'échec scolaire par la constitution d'handicaps socio-culturels des élèves, créent des modalités d'accueils différenciées dans l'école et produit de la discrimination. En effet, comme Balibar et Wallerstein l'indiquent, « *Les cultures "différentes"* sont celles qui constituent des obstacles, ou qui sont instituées comme obstacles (par l'école, les normes de la communication internationale) à l'acquisition de *la culture*. Et réciproquement les "handicaps culturels" des classes dominées se présentent comme des équivalents pratiques de l'extranéité [...] » (Balibar & Wallerstein, 2007 : 37-38).

De plus, la convocation régulière dans les discours officiels du fait que les Gens du voyage viennent d'une culture de l'oral, et que cela en fait des illettrés (Lahire, 2005), ethniciise les pratiques jusque dans l'école. Cela suggère une fragilité de ce public par rapport à la norme de l'écrit et en organise une prise en charge paternaliste. Ainsi, sous le prétexte

d'aider, d'accompagner, de protéger les individus, il va s'agir d'assujettir une partie de la population en les maintenant dans l'exclusion.

Dans la troisième partie, je me suis demandée quels sont les ordres interactionnels concrets au cours desquels sont mis en circulation des discours stigmatisants au sujet des EFIV. L'analyse de mon corpus de transcription d'interactions avec Daniel a montré les enjeux performatifs liés à la présentation de soi dans les situations de formation. Ces situations clés sont des lieux de mise en circulation des discours d'essentialisation et d'altérisation de la population Gens du voyage. L'outil d'analyse des axes de différenciation m'a permis d'aller plus loin et de remarquer que ces discours produisent des mises en rapport de ressemblance et de différence (Irvine et Gal, 2005) entre Voyageurs et non-Voyageurs et activent une substitution entre inégalités sociales et inégalités culturelles et communautaires.

J'ai également identifié qu'au sein de ces processus de mise en frontière par la culture supposée des individus, une autre distinction fondée sur l'axe de différenciation « adolescence des non-Voyageurs/ non-adolescence des Voyageurs » apparaissait. Le lien construit entre âge et ethnicité dans les discours de Daniel ou de Mélanie, délégitime les jeunes Voyageurs dans leur position de collégiens et, de fait, les excluent de la structure scolaire classique. La manière dont les pratiques sémiotiques de locuteurs de l'Éducation nationale contribuent à créer de la différenciation Français/Voyageurs, organise un rapport de domination et occulte les manques et défaut du dispositif. Ces différents éléments entraînent l'isolement scolaire de Voyageurs dès la sortie du CM2.

Dans la quatrième partie je me suis ensuite demandée comment ces élèves vivaient au quotidien ces stigmates dans le cadre de la classe. Grâce à une ethnographie longue et à de nombreux enregistrements, j'ai mis en lumière ce que l'institution masque, et j'ai exposé les prises de position hétérogènes d'élèves de la classe et leur rapport ambivalent à cette prise en charge spécifique. J'ai montré, par l'analyse des discours de Kim et Sonny, que ces derniers sont en confiance dans le cadre du dispositif et non dans les classes ordinaires. Pourtant, ils sont également dans une position de défiance car ils réalisent que cette classe ne leur donne pas les mêmes ressources scolaires qu'à d'autres élèves non-Voyageurs. J'ai emprunté à Luisa Martin-Rojo le terme de décapitalisation pour expliquer ce processus. Ainsi ce dispositif, sous couvert d'une discrimination positive, entrave plutôt qu'il ne renforce l'égalité sociale (Fraser, 2004) et « contredit [alors] les principes de démocratie et d'équité auxquels les écoles s'engagent » (Martin Rojo, 2014 : 197). La reconnaissance culturelle sans y associer la redistribution, a comme effet d'ôter la performance nécessaire à la réussite sociale, et signifie

aux personnes concernées qu'elles n'acquerront pas les compétences demandées par la société. Ce que propose le dispositif « empêche » (Martin Rojo, 2015) donc les élèves de répondre aux attendus de la norme scolaire et, par la suite, comme je l'ai évoqué dans l'interaction avec Léon, à la norme professionnelle.

Cependant, en reprenant une vision ranciérienne, j'ai observé que si le dispositif crée ce qu'il pré-suppose, c'est-à-dire de la différence sociale, il révèle également « du trait égalitaire, de l'égalité en dernière instance des êtres parlants, qui vient disjoindre l'ordre des nominations par lequel chacun est assigné à sa place ou, en termes platoniciens, à sa propre affaire » (Rancière, 2009 : 66). En effet, dans cette classe marginalisée on observe un renversement du rapport inégalitaire classique du sachant à l'ignorant, du maître à l'élève. Anne, qui enseigne dans les classes ordinaires les matières très légitimées que sont les lettres classiques, est, ici, tel le Jacotot de Rancière, *celle qui ne sait pas* quand il s'agit d'enseigner les maths ou autres matières scientifiques à Kim et aux autres. Elle se renseigne, elle échange avec les bénévoles, mais surtout elle produit du savoir avec les élèves. Les contraintes de cette expérience pédagogique particulière permettent, pour une enseignante formée par et pour l'Éducation nationale, d'avoir un autre rapport au savoir³⁸⁴ et de poser « la question : qu'en penses-tu ? », proposée par Rancière. Pour ce dernier, « [le] pouvoir est [alors] dans la conscience d'émancipation³⁸⁵ qu[e cette question] actualise chez le maître et suscite chez l'élève » (Rancière, 1987 : 63).

Pour terminer, j'ai observé qu'au-delà de l'ambivalence, la question de « l'habitude » reprise sous différentes formes par Kim et Sonny dans, *a minima*, les trois contextes d'interactions proposés à l'analyse, est un matériau discursif à intégrer aux réflexions sur la scolarisation des Voyageurs. Les locuteurs ne mobilisent effectivement pas leur culture en tant que telle pour justifier le fait de ne pas avoir le même capital, ils convoquent la notion d'habitude pour suggérer, avec leurs mots, que d'aller ou de ne pas aller à l'école est un comportement construit sur le long terme. Exonérés de l'obligation de scolarisation « normale » par leur statut particulier, ces jeunes n'acquièrent pas une « habitude » scolaire, altérant alors leur capacité à se constituer un capital scolaire. L'Éducation nationale a

³⁸⁴ Du point de vue de la sociologie des professions on peut se demander comment ce dispositif permet aux enseignants de conquérir une marge de manœuvre qu'ils n'ont pas en classe ordinaire (ici on leur demande plus de créativité et de réflexivité) : Anne parle bien de son intérêt pour le public Voyageur mais s'agit-il seulement d'un intérêt pour ce qu'elle peut exprimer être « une autre culture » ou est-elle également séduite par des pratiques de classe différentes ?

³⁸⁵ Entendue comme capacité à comprendre.

systematisé un mode de scolarisation marginal et dégradé des Enfants du voyage, créant des inégalités en vertu d'un principe républicain. On peut considérer que la culture ne fait, dans leur discours, pas partie des « obstacles qui empêchent certaines personnes de participer pleinement, au même titre que les autres, à la vie sociale. » (Fraser, 2013 : 51) Cela nous éclaire sur la distinction à faire entre la création d'un habitus de non-scolarité suggéré dans le discours des jeunes Voyageurs, et la stigmatisation d'une culture non-scolaire supposée dans les discours institutionnels .

Apports pour la sociolinguistique

Le dispositif est un objet classique de la sociopolitique, j'ai voulu y apporter le point de vue de la sociolinguistique. J'ai donc analysé comment les dispositifs sont soutenus par une certaine activité langagière, et dans quelle mesure ils produisent des effets sur les pratiques langagières. Pour illustration, les élèves de la classe CNED-EFIV ne sont pas formés comme les autres élèves au maniement de la langue française. En croisant une analyse des discours institutionnels et juridiques, avec une analyse des discours des formateurs et des élèves, j'ai pu montrer quelle est la part langagière des dispositifs. Cette part langagière performe le caractère stigmatisant et permanent des dispositifs et, agit sur les positionnements des personnes concernées.

Cette thèse a aussi été l'occasion de mettre au travail un des principaux apports de la sociolinguistique politique, qui consiste à mobiliser les catégories issues de la philosophie politique, notamment celle de Jacques Rancière et de sa conception de l'égalité des intelligences. En partant, avec Jacotot, du postulat que l'« on peut enseigner ce que l'on ignore » (Rancière, 1987 : 34), on peut considérer « l'égalité de principe des êtres parlants » (*op.cit.* : 67) et penser l'émancipation comme un moyen de se dégager de la structure des rapports de pouvoirs et ainsi, faire apparaître une ouverture des possibles à l'échelle des individus.

Limites et Ouverture

Un de mes regrets à l'égard de cette thèse est de ne pas avoir donné une plus grande place à la parole des élèves. C'est aujourd'hui cette recherche que j'aimerais mener. Je souhaiterais poursuivre mon ethnographie et continuer un travail approfondi avec des jeunes Voyageurs orientés par l'institution vers des dispositifs, pour davantage creuser comment tous ces mécanismes agissent sur eux et comment ils agissent sur d'autres. En effet, suite à mon ethnographie et à mon travail de recherche, je fais l'hypothèse que cette classe spécifique, comme d'autres dispositifs, correspondrait, sur certains aspects de son organisation, à une

situation pédagogique idéale (proximité, disponibilité des encadrants, prises en charge individualisées, environnement rassurant, etc.) pour les enseignants et les élèves. Si le dispositif est un lieu qui permet aux élèves d'être en confiance et/ou de prendre confiance en eux, un lieu où, dans ce qu'ils énoncent ils se sentent bien et parlent, comment Kim et Sonny par exemple, avec facilité, on peut se demander s'il est souhaitable, pour des élèves non-Voyageurs, de fréquenter l'école « normale ».

En termes plus théoriques, je me pose également des questions sur des articulations possibles entre la théorie ranciérienne et butlerienne de l'émancipation. Comment les concepts d'*agency* et d'égalité pourraient-ils cohabiter ? En quoi sont-ils différents et comment toutes ces réflexions pourraient-elles servir une sociolinguistique politique de l'émancipation ? Comment ce que disent les élèves peut dessiner une « ligne de fuite »³⁸⁶ (Deleuze, 1977 : 47), en tant qu'elle leur permet, le temps de leur énonciation, d'« échapper à une aliénation » (Guattari & Deleuze, 1972 : 162) construite par les discours institutionnels ?

J'ai voulu, avec ce travail de recherche, comprendre les situations auxquelles j'avais participé ou que j'avais observées et saisir comment la société dans laquelle je vivais pouvait construire ces représentations et exclusions d'une partie de la population en effaçant l'hétérogénéité. J'ai voulu, également et surtout, entendre les discours des jeunes Voyageurs rencontrés sur mon terrain, et faire apparaître que « [m]ême si bien sûr ces gamins sont exposés à une idéologie dominante, ils ne sont pas transformés en zombies par cette idéologie. Ils ont les pieds sur terre, sont drôles, actifs, créatifs, ils ont une personnalité affirmée. Il n'y a donc aucune possibilité de faire entrer ces gamins dans une catégorie préétablie de sujets prédéterminés et soumis totalement à l'idéologie dominante. » (Willis, 2011 : 366-367). Des questions que je me suis posées il y a plusieurs années, au cheminement réalisé par ce travail de thèse, il y a « quelque chose à partager » (Heller & Moïse, 2009 : 19). Que ce soit auprès de Voyageurs ou de non-Voyageurs, j'espère que cet écrit trouvera des espaces de partage.

³⁸⁶ « La ligne de fuite est une déterritorialisation. [...] Fuir, ce n'est pas du tout renoncer aux actions, rien de plus actif qu'une fuite. C'est le contraire de l'imaginaire. C'est aussi bien faire fuir, pas forcément les autres, mais faire fuir quelque chose, faire fuir un système comme on crève un tuyau... Fuir, c'est tracer une ligne, des lignes, toute une cartographie. » (Deleuze, 1977 : 47)

Tables des illustrations

Encadrés

Encadré 1.	Extraits de la loi du 16 juillet 1912.....	107
Encadré 2.	Extrait du Conseil des ministres du 12 décembre 1962.....	122
Encadré 3.	Extrait du site Eduscol	126
Encadré 4.	Extrait de Wrésinski (1979).....	160
Encadré 5.	Extrait du site réseau IDEAL Connaissances	170
Encadré 6.	Extrait tiré des Échos d’AGV du 1 ^{er} Février 2014	171
Encadré 7.	Intervention d’Elisabeth Clanet sur la difficulté scolaire et les outils CNED de lutte contre l’illettrisme et l’analphabétisme / Diaporama, Slide 25	184

Tableaux

Tableau 1.	Stratégies de « correction du stigmat » par le stigmatisé, d’après Goffman (Lorcerie, 2003 : 36).	32
Tableau 2.	Présentation des personnels encadrants	66
Tableau 3.	Effectifs des élèves en classes CNED-EFIV entre 2013 et 2017.....	69
Tableau 4.	Éléments de la convention ICOR utilisés dans les transcriptions.....	87
Tableau 5.	Chronologie de la constitution des corpus 2014-2017.....	90
Tableau 6.	Oral/écrit : construction par opposition (Large, 2011)	186
Tableau 7.	Comparaison de deux interactions avec Daniel	224
Tableau 8.	Axes de différenciation adolescent/pas adolescent.....	240
Tableau 9.	Tableau des quatre circulaires – ministère de l’Éducation nationale (Dufournet-Coestier, 2019 : 27).....	252

Tableau 10.....	252
Tableau 11. Tableau comparatif des discours de Daniel et de Anne	265
Tableau 12. Extraits d’interactions de Sonny avec Léon et Alix - 1	297
Tableau 13. Extraits d’interactions de Sonny avec Léon et Alix – 2.....	297

Schémas

Schéma 1. Disposition de la salle de classe, premier jour de ma venue dans le dispositif CNED-EFIV le 3.12.15/ extrait n°1-salle de classe, du carnet de terrain.....	274
Schéma 2. Disposition de la salle et des locuteurs lors du pot d’accueil d’octobre 2016/ extrait n°2-salle de classe, du carnet de terrain.....	275
Schéma 3. Disposition de la salle et des locuteurs lors de la séance de la visite de Léon, en janvier 2017/ extrait n°3-salle de classe, du carnet de terrain.....	275

Extraits de discours analysés

Extrait Ent Mel (Écrire)	172
DA F1 extrait 1	201
DA F1 extrait 2	202
DA F1 extrait 3	202
DA F1 extrait 4.	203
DA F1 extrait 1	205
DA F1 extrait 2	205
DA F1 extrait 3	205
DA F1 extrait 4	205
DA F1 extrait 1	209
DA F1 extrait 8	211
DA F1 extrait 5	217
DA F1 extrait 6	217
DA F1 extrait 7	217
DA F1 extrait 8bis.....	220

DA F1 extrait 9	221
Extrait adolescent1 DAE.....	233
ME Ent extrait 1 (horizontal).....	241
ME Ent extrait 2 (elles font comme les mères).....	242
Extrait 1 An (c'est bien des adolescents).....	259
Extrait 2 Séq An (moi j'ai trouvé ça vachement intéressant)	263
Pot_extrait 1 Séquence 1.....	276
Pot_extrait 1 Séquence 2.....	279
Disc_extrait 2 - Séquence 1	282
Disc_extrait 2 - Séquence 2	282
Disc_extrait 2 - Séquence 3	284
Léon_extrait 3 - Séquence 1	287
Léon_extrait 3 - Séquence 2	287
Léon_extrait 3 - Séquence 3	289
Extrait récré1.....	314
Extrait récré 2.....	316
Johnny extrait 1.....	321

Index des auteurs

A

About, 95, 96, 97, 109, 111
 Achard, 26
 Acker, 57, 59
 Adam, 122, 213
 Agamben, 38
 Agha, 34, 214, 215, 216
 Amosy, 30, 174, 207
 Amselle, 56, 141, 145, 146, 195
 Anderson, 103
 Arnould, 227
 Asséo, 98, 101, 108
 Austin, 174
 Auzanneau, 84

B

Bachiri, 139, 154, 244
 Bakhtine, 27, 28, 214, 270
 Balibar, 187, 214, 218, 219, 225, 336
 Banting, 142
 Barrère, 144
 Barth, 145, 147, 148, 149
 Baudelot, 122
 Bazin, 147
 Beaud, 52, 118
 Beaudou, 181
 Belqasmi, 173
 Benichou, 162, 163
 Bensa, 105
 Benveniste, 160, 174, 210
 Bernard, 157, 158, 161, 228, 247
 Berten, 39
 Berthoud, 236
 Best, 131, 134
 Blum Le Coat, 173
 Bonnéry, 135, 137, 144
 Bordigoni, 48, 106, 154

Boulin, 247
 Bourdieu, 27, 35, 40, 41, 42, 45, 46, 91, 127, 128, 129, 130, 133, 137, 249, 250, 254, 310, 312, 313
 Boutet, 16, 25, 26, 27, 91
 Bres, 27
 Bronckart, 27
 Bruggeman, 62, 63, 127
 Butler, 194

C

Calvet, 178
 Canut, 17, 19, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 39, 42, 43, 45, 53, 54, 85, 100, 115, 168, 172, 176, 191, 201, 215, 216, 219, 226
 Castel, 153, 155
 Catarino, 173
 Caumel de Sauvejunte, 53
 Chartier, A-M, 61, 144, 159, 161, 166, 167, 169, 179, 180
 Chartier, M, 63,
 Claes, 247
 Clanet (dit Lamanit), 64, 182, 183, 184, 185, 189, 190, 255, 256
 Clavé-Mercier, 254
 Clément, 137
 Coquio, 173
 Corcuff, 312
 Cossé, 254, 255
 Cotonnec, 144
 Courtebras, 132
 Courtine, 188
 Cozzolino, 172
 Cruz, 152
 Culioli, 192
 Cuturello, 18

D

Danos, 25, 172, 215
 De Queiroz, 123
 De Robillard, 46
 De Singly, 224, 247
 Del Percio, 39
 Delalande, 73, 317
 Delclitte, 97, 98, 100, 101, 102
 Deleuze, 216, 340
 Delsouc, 189, 190, 192, 265, 267
 Demoulin, 51
 Détrie, 28
 Dhume, 18, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 154
 Dornel, 96
 Dostoïevski, 27
 Doytcheva, 60, 141, 142, 143, 144, 153
 Dreux, 137
 Duchêne, 25, 43, 44, 45, 219, 254, 306, 318
 Dufournet-Coestier, 60, 61, 251, 252, 254
 Dukic, 154
 Duru-Bellat, 127
 Duvoux, 42

E

Ébersold, 150, 152, 153
 Elias, 98, 149
 Esperandieu, 162, 163
 Estabiet, 122
 Etrillard, 49

F

Fassin, 105, 114
 Ferry, 119, 120, 139, 140

Fiala, 25
 Filhol, 49, 95, 96, 101, 102, 104,
 115, 116
 Filhon, 162
 Filippi-Deswelle, 193
 Foisneau, 58
 Foucault, 26, 35, 36, 37, 38, 39,
 43, 52, 53, 91, 96, 97, 105, 110,
 194, 307, 317, 335
 Fracchiolla, 100
 François, 40, 327
 Fraser, 43, 44, 45, 149, 153, 306,
 337
 Fuchs, 192

G

Gal, 32, 33, 34, 115, 188, 215, 216,
 227, 231, 238, 239, 243, 254,
 337
 Galland, 246, 247
 Garcia, 135, 136, 137, 179, 180
 Garnier, 124
 Gasparini, 248
 Geffroy, 163
 Glaser, 246
 Goffman, 29, 30, 31, 32, 48, 147,
 149, 165, 166, 167, 168, 172,
 175, 192, 201, 204, 209, 273,
 299, 307, 318
 Goody, 98
 Grasser, 248
 Guattari, 216, 340
 Guellouz, 39, 46
 Guérin, 175, 253, 273, 294, 305
 Gumperz, 197, 215
 Guyon, 144

H

Halliday, 100
 Hamdani, 146, 147
 Heisler, 171

Heller, 15, 19, 23, 25, 26, 27, 53,
 54, 91, 103, 117, 142, 143, 176,
 188, 199, 306, 340
 Him-Aquilli, 25, 172, 215
 Hirsch, 235
 Hobé, 100, 115
 Houdebine, 172
 Hubert, 108, 112, 113
 Huerre, 247

I

Illich, 138
 Irvine, 32, 33, 115, 188, 215, 238,
 243, 337
 Isambert-Jamati, 131

J

Johsua, 137

K

Kakouch, 16
 Kaluszynski, 98, 99, 105, 110
 Kermaal, 150
 Kress, 100
 Krieg-Planque, 126, 160, 167, 192,
 193, 206
 Kristeva, 27
 Kymlicka, 142

L

Lacan, 53
 Lagrave, 229
 Lahire, 35, 41, 42, 91, 128, 131,
 132, 133, 157, 158, 159, 161,
 162, 166, 167, 169, 180, 181,
 188, 247, 336
 Laidi, 151
 Lambert, 84
 Lanson, 180
 Lapostolle, 118

Large, 177, 178, 185, 186, 187,
 188, 189, 190, 191, 192, 267
 Latimier, 15, 48, 158, 175, 253,
 273, 294, 300, 305
 Laval, 137
 Le Querler, 236
 Lemon, 182, 183
 les Compagnons, 121
 Liégeois, 127, 153
 Lion, 162, 163
 Lorcerie, 32, 130, 141, 142, 143,
 144, 145, 146, 148, 149, 150

M

Maillard-De La Corte Gomez, 84
 Maingueneau, 19, 30, 160, 174,
 208
 Marignier, 28, 300, 318, 333
 Martin Rojo, 35, 43, 44, 45, 254,
 318, 327, 337, 338
 Meleuc, 305
 Memmi, 168
 Merle, 118, 119, 120
 Millet, 126
 Moïse, 53, 54, 188, 191, 310
 Mondada, 46, 86, 87, 204, 236
 Morin, 235, 247, 249
 Mortier, 144
 Morvan, 17

N

Nicolas, 104
 Nique, 121
 Nordmann, 43, 139, 310
 Nossik, 27, 28, 52
 Nowakowska, 28

O

Ochs, 87
 Ogilvie, 138, 139, 307, 310
 Olivera, 16, 17, 108

Olivier de Sardan, 85

Olzak, 154, 244

Ottaviani, 35

P

Palheta, 125, 180, 299, 301, 308,
309, 313

Panis, 25, 28, 172, 215

Passeron, 45, 91, 128, 129, 130,
133, 137, 254

Patouillard, 247

Paveau, 31

Pêcheux, 192

Peignard, 133

Pietikäinen, 117

Plaisance, 123, 127, 151, 152, 305

Pluchon, 107

Poché, 37

Potot, 18, 48, 103, 114, 115, 144,
145, 149, 211

Poueyto, 172, 173

Poutignat, 147

Pouyeto, 173

Prost, 118, 119, 123, 127

Pujolar, 117

Q

Quet, 310

Quignard, 93

Quiminal, 173

R

Rancière, 338

Rancière, 27, 35, 43, 45, 46, 91,
130, 138, 271, 319, 325, 331,
339

Repaire, 136, 183

Reuter, 132

Revel, 105, 246

Reyniers, 176, 177, 178

Rigolot, 144

Robert, 149, 153

Rosier, 27

Rousseau, 248

S

Sadoun, 118

Sainsaulieu, 41

Schnapper, 52

Searle, 174

Sériot, 219

Sériot, 27, 227

Siblot, 28, 251

Silverstein, 201

Simonin-Grumbach, 25

Sitri, 188

Soulière, 60

Staszak, 192

Stewart, 61

Strauss, 246

Streiff-Fénart, 147

Sutre, 106, 111

T

Taylor, 142

Telep, 214, 215, 238

Terrail, 118, 133, 134, 136, 178

Thevenot, 249

Thiercé, 247

Thin, 132

Todorov, 27

Traverso, 29

Tribout, 51

Tugault, 162, 163

V

van Leeuwen, 100

Véger, 62, 63

Vergnaud, 123, 127, 305

Vergne, 137

Vérine, 28

Villechaise-Dupont, 164, 165, 166,
176

Vincent, 131, 132, 137, 171

Vodenitcharova, 161

Vološinov, 27

W

Wallerstein, 187, 214, 218, 219,
225, 336

Walzer, 142

Warnock, 151

Weber, F, 52

Weber, M, 145, 146, 149

Williams, 61, 176

Willis, 271, 309, 310, 313, 319,
320, 340

Woolard, 193

Wrésinski, 159, 160, 161, 164,
167, 229

Y

Yaguello, 27

Z

Zaffran, 150, 164, 165, 166, 176

Zittoun, P, 37, 38

Zittoun, T, 246

Bibliographie

Articles et ouvrages scientifiques

- About, Ilse (2009), « De la libre circulation au contrôle permanent », *Cultures & Conflits* [En ligne], n°76, mis en ligne le 03 mai 2011, [URL : <http://conflits.revues.org/17757>]
- Achard, Pierre (1986), « Discours et sociologie du langage », *Langage et société*, n°37, pp.5-60
- Acker, William (2019), « L'aire d'accueil des gens du voyage. Ou l'hospitalité SEVESO », *lundimatin*#211, 8 octobre 2019, [URL : <https://lundi.am/L-aire-d-accueil-des-gens-du-voyage>]
- Adam, Jean-Michel (1987), « Textualité et séquentialité. L'exemple de la description », *Langue française*, n°74, pp.51-72
- Adam, Jean-Michel (1992), *Les Textes, types et prototypes*, Nathan Université, Paris
- Agamben, Giorgio (2014) [2006] [2007], *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Rivages poche, Paris
- Agha, Asif (1998), « Stereotypes and registers of honorific language », *Language in Society*, vol.27, n°2, pp.151-193
- Agha, Asif (1999), « Register », *Journal of Linguistic Anthropology*, vol.9, n°1/2, pp.216-219
- Agha, Asif (2005), « Voice, footing and Enregistrements », *Journal of Linguistic Anthropology*, vol.15, n°1, pp.38-59
- Agha, Asif (2007), *Language and Social Relations*, Cambridge University Press, New York
- Amossy, Ruth, (2006), *L'argumentation dans le discours*, Armand Colin, Paris
- Amossy, Ruth, (2008), « Argumentation et Analyse du discours : perspectives théoriques et découpages disciplinaires », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 1 | 2008, mis en ligne le 06 septembre 2008, URL : <http://journals.openedition.org/aad/200>
- Amossy, Ruth (2010), *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*, Presses Universitaires de France, Paris
- Amossy, Ruth (2014), « L'ethos et ses doubles contemporains. Perspectives disciplinaires », *Langage et société*, n°149, pp.13-30
- Amselle, Jean-Loup (2011a), « La « séquence » rom et l'ethnisation de la société française », *Lignes*, vol.34, n°1, pp.41-51
- Amselle, Jean-Loup (2011b), *L'ethnisation de la France*, Nouvelles Éditions Lignes, Paris
- Anderson, Benedict (1996), *L'imaginaire National*, La Découverte, Paris
- Angermüller, Johannes (2013), *Analyse du discours Poststructuraliste. Les voix du sujet chez Lacan, Althusser, Foucault, Derrida, Sollers, Lambert-lucas*, Limoges
- Arnould, Guillaume (2010), « Didier Fassin, *Les nouvelles frontières de la société française* », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, 2010, mis en ligne le 12 juillet 2010, consulté le 31 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/lectures/108>
- Asséo, Henriette (1974), « Marginalité et exclusion. Le traitement administratif des Bohémiens dans la société française du XVII^e siècle », dans : *Problèmes socio-culturels*

en France au XVIIe siècle, Publications de l'Université de Paris X-Nanterre, série A : Thèses et Travaux, n°21, pp.9-87

- Asséo, Henriette (1994), *Les Tsiganes, une destinée européenne*, Gallimard, Paris
- Austin, John (1970) [1962], *Quand dire c'est faire*, Seuil, Paris
- Authier-Revuz, Jacqueline (1982), « Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours », *DRLAV*, n°26, pp.91-151
- Auzanneau, Michelle, Lambert, Patricia & Maillard-De La Corte Gomez, Nadja (2017), « Parole de jeunesse : vers une meilleure prise en compte de la différenciation sociale », *Glottopol*, n°29, [en ligne], [URL : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_29.html]
- Bachiri, Driss (2006), « Alternatives à la fabrication des apartheid ethniques : déscolarisation et discriminations dans les 'niches ethniques' », *Cereq-Relief*, n°17, pp.63-73
- Bachiri, Driss (2007), *Déscolarisation et tsiganes : ethnicisation scientifique et hyperapartheid : fabrication de niches ethniques et hyperdéscolarisation*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Bordeaux 2
- Bakhtine, Mikhaïl (1970) [1934], *Esthétique et théorie du roman*, Gallimard, Paris
- Bakhtine, Mikhaïl (1970) [1929], *La poétique de Dostoïevski*, Points Essais, Paris
- Bakhtine, Mikhaïl (1977), *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Les Éditions de Minuit, Paris
- Bakhtine, Mikhaïl (1984) [1952], *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris
- Balibar, Étienne & Wallerstein, Emmanuel (2007), *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*, La Découverte, Paris
- Bardi, Anne-Marie (2008), « Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques, Stéphane Bonnéry », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°48, pp.20-22
- Barrère, Anne & Martucelli, Danilo (1997), « L'école à l'épreuve de l'ethnicité », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n°75, pp.51-58
- Baronnet, Marie-Pascale (2007), *Les jeunes Tsiganes : le droit au savoir*, L'Harmattan, Paris
- Barth, Fredrik (1999) [1995], « Les groupes ethniques et leurs frontières », dans : Poutignat Philippe & Streiff-Fenart Jocelyne, *Théories de l'ethnicité*, Presses Universitaires de France, Paris
- Battin, Corinne (2016), *Rôle du directeur adjoint chargé de Segpa dans l'accueil et l'accompagnement de la scolarisation des élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs en voie de sédentarisation*, Mémoire pour le diplôme de Directeur d'Établissement d'Éducation Adaptée et Spécialisée, INSHEA, Suresnes
- Baudelot, Christian & Establet, Roger (1972), *L'école capitaliste en France*, Maspero, Paris
- Bazin, Jean & Bensa, Alban (1979), « Avant-propos », dans : Goody, Jack, *La raison graphique, La domestication de la pensée sauvage*, Minuit, Paris, pp.7-29
- Bazin Jean (2005), « A chacun son Bambara », dans : Amselle, Jean-Loup (éd.), *Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et État en Afrique*, La Découverte, Paris, pp.87-127

- Beaud, Stéphane (2008), « Enseignement supérieur : la « démocratisation scolaire » en panne », *Formation emploi*, n°101, pp.149-165
- Beaud, Stéphane & Weber, Florence (2010) [2003], *Guide de l'enquête de terrain*, La Découverte, Paris
- Beaudou, Aline (2009), « Des élèves non-lecteurs dans une classe ordinaire », *Diversité*, n°159, p.113
- Belqasmi, Mohamed (2014), « La construction d'une "question Tsigane" : entre catégorisations et mobilisations sociales », *Migrations Société*, n°152, pp.47-56
- Bensa, Alban & Fassin, Eric (2002), « Les sciences sociales face à l'évènement », *Terrain*, n°38, pp.5-20
- Benveniste, Émile, (1974) [1966], *Problèmes de linguistique générale I et II*, Gallimard, Paris
- Bernard, Victoria (2015), *L'époque, les discours, l'amour : approche structurale et historique de l'indifférence aux choses de l'amour*, Thèse pour le doctorat de psychologie, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II
- Berten, André & Foucault, Michel (1988), « Entretien avec Michel Foucault », *Les Cahiers du GRIF*, n°37-38, 1988, pp.8-20
- Best, Francine (1996), *L'échec scolaire*, Presses Universitaires de France, Paris
- Blanchet, Alain & Gotman, Anne (2007), *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*, Armand Colin, Paris
- Blum Le Coat, Jean-Yves, Catarino, Christine & Quiminal, Catherine (2004), « Les gens du voyage : errance et prégnance des catégories », dans : Gotman, Anne (dir.), *Villes et Hospitalités. Les municipalités et leurs « étrangers »*, Maison des Sciences de l'Homme, Paris, pp.157-176
- Bocquet, Jacques & Filhol, Emmanuel (2007), *Les jeunes Tsiganes : le droit au savoir*, L'Harmattan, Paris
- Bonnéry, Stéphane (2006), « À propos de la crise de la transmission scolaire », *Pensée plurielle*, n°11, pp.75-82
- Bonnéry, Stéphane (2011), « Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, interrogations didactiques », *Recherches en didactiques*, vol.12, n°2, pp.65-84
- Bordigoni, Marc (2004), « La scolarisation des Tsiganes en France, regards sur une évolution trentenaire. L'enfant à la croisée des liens », *AFPS*, pp.81-91, <halshs-00423615>
- Bordigoni, Marc (2010), « Comment la France inventa ses « Nomades » », *Migrations Société* n°131, pp.51-68
- Bornand, Sandra & Leguy, Cécile (2013), Bornand, Sandra & Leguy, Cécile, *Anthropologie des pratiques langagières*, Armand Colin, Paris, pp.131-146
- Bosa, Bastien (2007), « La ségrégation en action : les Aborigènes de l'école de Nambucca Heads (NSW) », *Genèses*, n°69, p.70-91.
- Boudreau, Annette (2019), « Monica Heller et Bonnie McElhinny, Language, Capitalism, Colonialism. Toward a critical History, Toronto, University of Toronto Press, 2017, 310 p. », *Langage et société*, vol.166, n°1, 2019, pp.203-206

- Boulin, Audrey (2017), « Les spécificités des politiques de l'adolescence, Réflexions à partir d'une revue de littérature », *Revue des politiques sociales et familiales*, n°125, pp.13-21
- Bourdieu, Pierre. & Passeron, Jean-Claude (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Éditions de Minuit, Paris
- Bourdieu, Pierre (1966), « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue Française de Sociologie*, vol.7, n°3, pp.325-347
- Bourdieu, Pierre. & Passeron, Jean-Claude (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris
- Bourdieu, Pierre (1979), « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°30, pp.3-6.
- Bourdieu, Pierre (1980), *Le sens pratique*, Éditions de Minuit, Paris
- Bourdieu, Pierre (1992) [1984], *Questions de sociologie*, Éditions de Minuit, Paris
- Bourdieu, Pierre (1994), « Stratégies de reproduction et modes de domination », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°105, pp.3-12
- Bourdieu, Pierre (1997), *Méditations pascaliennes*, Seuil, Paris
- Boutet, Josiane, Fiala, Pierre & Simonin-Grumbach, Jenny (1976), « Sociolinguistique ou sociologie du langage », *Critique*, n°344, pp.68-85
- Boutet, Josiane (1985), *Construction sociale du sens dans des entretiens d'ouvrières et d'ouvriers*, Ministère des droits de la femme, ronéo, Paris
- Boutet, Josiane (dir.) (1995), *Paroles au travail*, L'harmattan, Paris
- Boutet, Josiane (2016), *Le pouvoir des mots*, La dispute, Paris
- Boutet, Josiane & Heller, Monica (2007), « Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique », *Langage et société*, n°121-122, pp.305-318
- Boutet, Josiane & Maingueneau, Dominique (2005), « Sociolinguistique et analyse de discours : façons de dire, façons de faire », *Langage et société*, n°114, pp.15-47
- Bouvet, Olivier & Floch, Stéphane (2012), « Manouches et Roms. Représentations sociales des personnels soignants : stigmatisation, déviance, étiquetage, stratégies », *Spécificités*, vol.5, n°1, pp.257-274
- Bres, Jacques & Nowakowska, Aleksandra (2006), « Dialogisme, du principe à la matérialité discursive », dans : Perrin, Laurent (2006), *Le sens et ses voix. Dialogisme et polyphonie en langue et en discours*, *Recherches linguistiques*, n°28, Université de Metz, pp.21-48
- Bres, Jacques & Rosier, Laurence (2008), « Réfractions: polyphonie et dialogisme, deux exemples de reconfigurations théoriques dans les sciences du langage francophones », *Slavica Occitania, Association Slavica Occitania*, n°25, pp.238-251
- Bruggeman, Delphine (2009), « Camions-écoles. Une école nomade », *Le sociographe*, vol.28, n°1, pp.81-92
- Butler, Judith (2004), *Le pouvoir des mots. Discours de haine et politique du performatif*, (traduit de l'anglais par Charlotte Nordmann), Éditions Amsterdam, Paris
- Calvet, Louis-Jean (1997), *La tradition orale*, Presses Universitaires de France, Paris

- Canut, Cécile (2001), « À la frontière des langues : figures de la démarcation », *Cahiers d'études africaines*, n°3, pp.443-464
- Canut, Cécile (2011a), « La langue romani : une fiction historique », *Langage et société*, vol.2, n°136, pp.55-80
- Canut, Cécile & Hobé, Alain (2011), « Roms et compagnie », *Lignes* n°34, pp.7-23
- Canut, Cécile & Duchêne, Alexandre (2011), « Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question », *Langage et société*, vol.136, n°2, pp.5-12.
- Canut, Cécile (2015), « Des «Africains» et des «Roms» en France... Instrumentalisation des discours ordinaires xénophobes », Conférence à la Maison Française - New York University, 9 février 2015
- Canut, Cécile & Guellouz, Mariem (2018), « Introduction. Langage et migration : état des lieux », *Langage et société*, vol.165, n°3, pp.9-30
- Canut, Cécile, Danos, Félix, Him-Aquilli, Manon & Panis, Caroline (2018), *Le langage, une pratique sociale. Éléments d'une sociolinguistique politique*, Presses Universitaires de Franche-Comté, Besançon.
- Canut, Cécile (2019), « Tell Me That I Am Not a Ciganin, Damn Your Mother! The Social and Political Consequences of Enregisterment in Bulgaria, » *Signs and Society* vol.7, n°3, pp.398-426
- Castel, Robert (1995), *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, Paris
- Caumel de Sauvejunte, Marc (2002), « Une clinique sans (r)egard ? », *Journal français de psychiatrie*, vol.16, n°2, pp.38-39
- Cerletti, Alejandro (2005), « La politique du maître ignorant : la leçon de Rancière », *Le Télémaque*, n°27, p.81-88
- Chartier, Anne-Marie (2001), « Lahire (Bernard), L'invention de l'« illettrisme ». Rhétorique publique, éthique et stigmates [compte-rendu] », *Revue française de pédagogie*, n°137, pp.169-174
- Chartier, Anne-Marie & Cotonnec, Alain (2010), « Voyageurs-école, le malentendu », *Les cahiers pédagogiques*, Hors Série n°21, [URL : http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_roms.pdf]
- Chartier, Anne-Marie (2015). « La logique des compétences dans l'histoire de la lecture scolaire », *Le français aujourd'hui*, vol.191, n°4, pp.97-112
- Chartier, Marie (2011), *Les enfants du voyage dans la classe : incertitude de rôles et ajustements des pratiques du maître des écoles*, Thèse pour le doctorat de sociologie, Université de Perpignan
- Chartier, Marie (2013), « L'accueil des enfants du voyage : d'un dispositif académique à son appropriation par les acteurs éducatifs des écoles élémentaires », *Carrefours de l'éducation*, n°36, pp.31-45
- Claes, Michel (2003), *L'univers social des adolescents*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal

- Clanet, Elisabeth (2007), « La scolarisation des enfants du voyage au Centre national d'enseignement à distance », *Distances et savoirs*, vol.5, n°4, pp.559-574
- Clanet dit Lamanit, Elisabeth (2009), « le droit et l'accès à l'instruction des enfants du voyage », *Diversité* n°159, pp.129-137
- Clanet dit Lamanit, Elisabeth (2019), « Retour sur vingt-cinq ans d'activités au sein de la Mission Dgesco auprès du Cned pour la scolarisation des Efiv, Entretien avec Elisabeth Clanet dit Lamanit », *Études Tsiganes*, n°65-66, [URL : <http://www.etudestsiganes.asso.fr/numero/vol65-66.html>]
- Clavé-Mercier, Alexandra (2014), *Des états et des " roms " : une anthropologie du sujet entre transnationalisme et politiques d'intégration de migrants bulgares en France*, Thèse de doctorat en ethnologie, Université de Bordeaux
- Clavé-Mercier, Alexandra & Cossé, Claire (2019), « Introduction », *Etudes Tsiganes*, n°65-66, pp.6-19
- Clément, Pierre, Dreux, Guy, Laval Christian & Vergne, Francis (2011), *La nouvelle école capitaliste*, La Découverte, Paris
- Col, Gilles, Danino, Charlotte, Knutsen, Dominique, Rault, Julien (2016), *Rôle de voilà dans l'affirmation : valeur confirmative et marque d'intégration d'informations*, hal-01377898, version 1
- Coltier, Danielle & Dendale, Patrick (2004), « La modalisation du discours de soi : éléments de description sémantique des expressions pour moi, selon moi et à mon avis », *Langue française*, n°142, pp.41-57
- Coquio, Catherine, & Poueyto, Jean-Luc (2014), *Roms, Tsiganes, Nomades. Un malentendu européen*. Editions Karthala, Paris, pp.7-60
- Corcuff, Philippe (2018), « Des mésaventures académiques du couple critique/émancipation en France. Et du possible renouveau d'une théorie critique en sciences sociales », *Journal du MAUSS*, [URL : <http://www.journaldumauss.net/?Des-mesaventures-academiques-du-couple-critique-emancipation-en-France>]
- Cotteli Kureth, Sara (2015), *Question jurasienne et idéologies langagières – Langue et construction identitaire dans les revendications autonomistes des minorités francophones (1959-1978)*, Alphil éditions, Neuchâtel
- Courtine, Jean-Jacques (1981), « Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens », *Langages*, n°62, pp.9-128
- Cozzolino, Francesca (2015), « Jean-Luc Poueyto, *Manouches et mondes de l'écrit*, Karthala, Paris, 2011, [compte-rendu] », *Gradhiva*, vol.21, n°1, pp.254-255
- Cruz, Carlos (2010), *Les enfants à besoin éducatifs particuliers (BEP) : « vers une école de l'inclusion »*, Animation pédagogique faite à Saint-Laurent du Var le 15 décembre 2010, version électronique consultée le 14 mai 2015
- Culioli, Antoine, Fuchs, Catherine & Pêcheux, Michel (1970), *Considérations théoriques à propos du traitement formel du langage*, Dunod, Paris

- Cuin, Charles-Henry (2011), « Esquisse d'une théorie sociologique de l'adolescence », *Revue européenne des sciences sociales*, n°49/2, pp.71-92
- Cuturrello, Paul (2011), « Discrimination : faire face ou faire avec ? Le(s) sens du mot « discrimination » chez les jeunes d'origine maghrébine », *Agora débats/jeunesses*, vol.57, n°1, pp.63-78.
- De Queiroz, Jean-Manuel (1995), *L'école et ses sociologies*, Nathan, Paris
- De Robillard, Didier (2010), « La magie des signes : Élémentaires mon cher Watson ! Réflexivité, 'pratiques réelles', 'corpus', 'interactions' et autres 'données-produites' », dans Forlot, Gilles et Petrovic, Marijana (eds) (2010), *Actes des journées d'études de juin 2010 : enquêtes, complexité, réflexivité*, Amiens
- De Singly, François (1993), *Sociologie de la famille contemporaine*, Fayard, Paris
- De Singly, François (2006), *Les adonaissants*, Armand Colin, Paris
- Defresne, Florence & Krop, Jérôme (2016), « La massification scolaire sous la Vème république, une mise en perspective des statistiques de l'Éducation nationale (1958-2014) », *Revue Éducation & Formations*, n°91, pp.5-20
- Del Percio, Alfonso (2018), « Engineering commodifiable wordkers : language, migration and the governmentality of the self », *Language Policy*, vol.17, issue2, pp.239-259
- Delalande, Julie (2003), « La récréation. Le temps d'apprendre entre enfants », *Enfances & Psy*, vol.4, n°24, pp.71-80
- Delalande, Julie (2006), « La cour d'école. Un espace à conquérir par les enfants », *Enfances & Psy*, n° 33, pp.15-19
- Delclitte, Chritophe (1995), « La catégorie juridique « nomades » dans la loi de 1912 », *Hommes & Migrations*, n°1188-1889, pp.23-30
- Delépine, Samuel & Nicolas, Alexandre (2014), *Atlas des Tsiganes : Les dessous de la question rom*, Éditions Autrement, Paris
- Deleuze, Gilles (1977), *Dialogues, avec Claire Parnet*, Flammarion, Paris
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1972), *L'Anti-Œdipe*, Éditions de Minuit, Paris
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1980), *Capitalisme et schizophrénie 2 : Mille plateaux*, Éditions de Minuit, Paris
- Delsouc, Michel (1986), *Espace tsigane et espaces tsiganes*, thèse pour le doctorat en sociologie, Université Toulouse 2
- Delsouc, Michel (2005), *Tsiganes, qui sont-ils ? D'une approche stéréotypée à une approche socio-ethnologique*, éd. CRDP de Midi-Pyrénées
- Demoulin, Jean & Tribout, Silvère (2014), « Construire des espaces de réflexivité pour analyser et transformer les pratiques professionnelles : un travail de légitimation », *Interrogations ?*, n°19, [URL : <http://www.revue-interrogations.org/Construire-des-espaces-de>]
- Détrie, Catherine, Siblot, Paul & Véline Bertrand (dirs.) (2001), *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*, Champion, Paris

- Dhume, Fabrice (2009), « Racisme, diversité, ethnicité, intégration, discrimination... Petit lexique historique et points d'ancrage problématiques », *Lutter contre les discriminations, Diversité*, hors-série n°11, en ligne [URL : <http://www.iscra.org/fichier.php?id=206>]
- Dhume, Fabrice (2012), « La "classe à la cave", un exemple de discrimination institutionnalisée », *Diversité*, n°168, pp.142-147
- Dhume, Fabrice (2016), *Communautarisme. Enquête sur une chimère du nationalisme français*, Démopolis, Paris
- Dhume, Fabrice & Dukic, Suzanna (2011), « "Scolarisation" des enfants tsiganes : les ambiguïtés d'une notion », *Cahiers pédagogiques* HS numérique, mai 2011, [URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/A-l-ecole-avec-les-eleves-roms-tsiganes-et-voyageurs-7396>]
- Dhume, Fabrice & Hamdani, Khalid (2014), « Groupe de travail "Mobilités sociales" : A quand une politique française de l'égalité », *Migrations Société*, n°155, pp.69-81
- Dhume, Fabrice, Dukic, Suzanna & Chauvel Séverine (2011), *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon "l'origine"*, La Documentation française, Paris
- Dornel, Laurent (2004), *Socio-histoire de la xénophobie (1870-1914)*, Hachette, Paris
- Doytcheva, Milena (2003), *Existe-t-il un multiculturalisme à la française? Une étude sur la Politique de la ville, 1981-2003*, Thèse de Doctorat de Sociologie, EHESS, Paris
- Doytcheva, Milena (2018) [2011], *Le multiculturalisme*. La Découverte, Paris
- Dubois, Jean, Giacomo, Mathée, Guespin, Louis, Marcellesi, Christiane, Merceslesi, Jean-Baptiste & Mével, Jean-Pierre (2007), *Grand Dictionnaire: linguistique et sciences du langage*, Larousse, Paris
- Duchêne Alexandre (2009), « Discours, changement social et idéologies langagières », dans Aquino-Weber Dorothee, Cotelli, Sara. & Kristol, Andres (eds) (2009), *Sociolinguistique historique du domaine gallo-roman. Enjeux et méthodologies*, Peter Lang, Berne, pp.131-150
- Duchêne, Alexandre (2016), « Investissement langagier et économie politique », *Langage et société*, vol.157, n°3, pp.73-96
- Duchêne, Alexandre (2019), « Multilingualism: An Insufficient Answer to Sociolinguistic Inequalities, contribution to the "Sociolinguistics Frontiers" », [URL : <https://items.ssrc.org/sociolinguistic-frontiers/multilingualism-an-insufficient-answer-to-sociolinguistic-inequalities/>]
- Dufournet-Coestier, Virginie (2017), *La scolarisation de l'enfant-voyageur en France Problème pédagogique ou politique ?*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise
- Dufournet-Coestier, Virginie (2019), « Les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Efiv) : perspective diachronique sur une terminologie évolutive », *Études Tsiganes*, n°65-66, pp.24-37. [URL : <http://www.etudestsiganes.asso.fr/numero/vol65-66.html>]

- Duranti, Alessandro (2003), « Language as Culture in U.S. Anthropology. Three Paradigms », *Current Anthropology*, vol.44, n°3, pp.323-335
- Duru-Bellat, Marie (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Presses Universitaires de France, Paris
- Duru-Bellat, Marie & Van Zanten Agnès, (2016) [2009], *Sociologie du système éducatif*, Presses Universitaires de France, Paris
- Duvoux, Nicolas (2009), « La fabrication sociale d'un individu. Entretien avec Bernard Lahire », *La Vie des idées*, 24 novembre 2009, [URL : <https://laviedesidees.fr/La-fabrication-sociale-d-un-individu.html>]
- Ébersold, Serge (2009), « 'Inclusion' », *Recherche & formation*, vol.61, n°2, pp.71-83
- Elias, Norbert (1991) [1987], *La Société des individus*, Fayard, Paris
- Etrillard, Aude (2014), « Contextualiser les pratiques sociolinguistiques : cheminements vers l'interprétation critique », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol.5, n°1, pp.135-145
- Fassin, Didier (2008), « Introduction. L'inquiétude ethnographique », dans Bensa Alban & Fassin, Didier (dir.), *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*, La Découverte Paris, pp.7-15
- Fassin, Didier, (2006), « Nommer, interpréter. Le sens commun de la question raciale », dans : Fassin, Didier & Fassin, Éric (dir.) (2006), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, La Découverte Paris, pp.17-36
- Fassin, Didier (dir.) (2010), *Les nouvelles frontières de la société française*, La Découverte, Paris
- Fassin, Didier (2020), *Mort d'un voyageur. Une contre-enquête*, Seuil, Paris
- Ferry, Jules (1893), « De l'égalité d'éducation », conférence prononcée à Paris, salle Molière, le 10 avril 1870, *Discours et Opinions de Jules Ferry*, I, Armand Colin et Cie, 1893, p. 287, dans : Arkoun, Mohammed, Azéma, Jean-Pierre, Badinter, Elisabeth & Ben Jelloun, Tahar (2004), *Guide républicain*, Delagrave, Paris, pp.232-234
- Filhol, Emmanuel (2007a), « La loi de 1912 sur la circulation des « nomades » (Tsiganes) en France », *Revue européenne des migrations internationales*, vol.23, n°2, mis en ligne le 01 octobre, [URL : <http://journals.openedition.org/remi/4179>]
- Filhol, Emmanuel (2007b), « L'indifférence collective au sort des Tsiganes internés dans les camps français, 1940-1946 », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, vol.226, n°2, pp.69-82
- Filhon, Alexandra (2014), « De la culture écrite à l'illettrisme », *Langage et société*, vol.149, n°3, pp.105-125
- Filippi-Deswelle, Catherine (2006), « Parcours et interlexis (la relation de concession) », *Corela*, mis en ligne le 08 juin 2006, [URL : <http://journals.openedition.org/corela/1328>]
- Foisneau, Lise (2019), « Résistances voyageuses : un long combat », *lundimatin#213*, 21 octobre 2019, [URL : <https://lundi.am/Resistances-voyageuses-un-long-combat>]

- Fornoni-Carvalho, Marie-Pierre (2017), *La prise en soins des gens du voyage : une double altérité*, Mémoire de fin d'études de l'Institut de Formation en Soins Infirmiers de Troyes,
- Foucault, Michel (1969), *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard
- Foucault, Michel (1975), *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris
- Foucault, Michel (1976), *Histoire de la sexualité I. La Volonté de savoir*, Gallimard, Paris
- Foucault, Michel (1994a), *Dits et écrits, tome I : 1954-1969*, Gallimard, Paris
- Foucault, Michel (1994b), *Dits et écrits, tome II : 1970-1975*, Gallimard, Paris
- Foucault, Michel (1994c), *Dits et écrits, tome III : 1976-1979*, Gallimard, Paris
- Foucault, Michel (2004), *Sécurité, territoire, population : Cours au Collège de France (1977-1978)*, EHESS, Galimard, Seuil, Paris
- Fourrey Camille (2013), *Les enfants du voyage dans le système scolaire : une intégration à repenser*, Mémoire de Master SMEE, spécialité « Professorat des écoles », IUFM Villeneuve d'Ascq
- Fracchiolla, Béatrice & Moïse, Claudine (2009), « Construction de la violence verbale et circulation des discours autour du Contrat Première Embauche », dans Lopez-Munoz, Juan-Manuel, Marnette, Sophie, Rosier, Laurence & Vincent, Diane, *La circulation des discours*, Nota Bene, Laval, pp.103-126
- François, Frédéric (2007), « Le social incorporé dans l'individu et sa représentation dans le discours. Bourdieu, l'habitus et l'(auto)biographie », *Langage et société*, vol.3-4, n°121-122, pp.45-46
- Fraser, Nancy (2004), « Justice sociale, redistribution et reconnaissance », *Revue du MAUSS*, n° 23, pp.152-164
- Fraser, Nancy (2011) [2005], *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, La Découverte, Paris
- Fraser, Nancy (2012), « Une philosophe rebelle », *Travail, genre et sociétés*, vol.27, n°1, pp.5-27
- Fraser, Nancy (2013), « Marchandisation, protection sociale, émancipation : vers une conception néo-polanyienne de la crise capitaliste », dans : Hillenkamp, Isabelle (éd.), *Socioéconomie et démocratie. L'actualité de Karl Polyanyi*, ERES, Paris, pp.37-63
- Gal, Susan (1989), « Between speech and silence. The problematics of research on language and gender », *IPrA Papers in Pragmatics*, vol.3, n°1, pp.1-38
- Gal, Susan (1995), « Language and the "Arts of resistance" », *Cultural Anthropology*, vol.10 n°3, pp.407-424
- Gal, Susan & Irvine, Judith (1995), « The Boundaries of Languages and Disciplines : How Ideologies Construct Difference », *Social Research*, vol.62, n°4, pp.967-1001
- Gal, Susan & Irvine, Judith (2000), « Language Ideology and linguistic Differentiation. Regimes of Language », dans Kroskrity, Paul V. (Ed.), *Regimes of language : Ideologies, politics, and identities*, School of American Research Press, Santa Fe, pp.35-84

- Gal, Susan (2006), « Linguistic Anthropology », dans Keith Brown, (dir.), *Encyclopedia of Language & Linguistics, Second Edition*, vol.7, Elsevier, Oxford, pp.171-185
- Gal, Susan (2013), « Tastes of Talk : Qualia and the moral flavor of signs », *Anthropological Theory*, n°13, pp.31-48
- Gal, Susan (2016), « Sociolinguistic differentiation », dans : Coupland, Nikolas (ed.), *Sociolinguistics: Theoretical Debates*, Cambridge University Press, New York
- Galland, Olivier (1995), *Le monde des étudiants*, Presses Universitaires de France, Paris
- Galland, Olivier (2010), « Introduction. Une nouvelle classe d'âge ? », *Ethnologie française*, vol.40, n°1, pp.5-10
- Garcia, Sandrine (2013), *À l'école des dyslexiques, naturaliser ou combattre l'échec scolaire*, La Découverte, Paris
- Garnier, Bruno (2007), « Les fondateurs de l'école unique à la fin de la première guerre mondiale : l'Université nouvelle, par les Compagnons », *Revue française de pédagogie*, vol.159, n°2, pp.35-46
- Gasparini, Rachel (2011), « Joël Zaffran (2010), *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté* », *Lectures*, mis en ligne le 08 juin 2011, [URL : <http://journals.openedition.org/lectures/5764>]
- Geertz, Clifford (1998), « La description dense, vers une théorie interprétative de la culture », *Enquête*, n°6 pp.73-105
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2009), *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*, Transaction Publishers, New Jersey
- Goffman, Erwing (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne, t. I, La Présentation de soi*, Éditions de Minuit, Paris
- Goffman, Erwing (1974), *Les rites d'interaction*, Éditions de Minuit, Paris
- Goffman, Erwing (1975) [1963], *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Éditions de Minuit, Paris
- Goffman, Erwing (1987) [1981], *Façons de parler*, Minuit, Paris
- Grasser, Céline (2001), « Thiercé (Agnès) Histoire de l'adolescence (1850- 1914) [compte-rendu] », *Revue française de pédagogie*, n°137, pp.180-182
- Gros, Frédéric (2014) [1996], *Michel Foucault*, coll. Que sais-je?, Presses Universitaires de France, Paris
- Guérin, Mickaël & Latimier, Errel (2019), « Analyse d'une situation en classe Cned-Efiv, Quelles qualifications professionnelles après un dispositif spécifique de scolarisation ?, *Études tsiganes*, n°65-66, pp.204-225
- Guilhaumou, Jacques (2014), « Où va l'analyse de discours ? Autour de la notion de formation discursive », *Texte !* juin 2004 [URL : http://www.revue-texte.net/Inedits/Guilhaumou_AD.html]
- Gumperz, John (1989), *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, L'Harmattan, Paris

- Guyon, Régis & Rigolot, Michaël (2010), « Éditorial », *Les cahiers pédagogiques*, Hors Série n°21, [URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/A-l-ecole-avec-les-eleves-roms>]
- Hall, Stuart (1997), « The spectacle of the “other” », dans : Hall, Stuart (Ed.), *Cultural representation and signifying practices*, Sage, London, pp.223-290
- Halliday, Michael (1978), *Language as social semiotics: The social interpretation of language and meaning*, Edward Arnold, London
- Heller, Monica (2002), *Éléments d’une sociolinguistique critique*, Didier, Paris
- Heller, Monica (2005), « Une approche sociolinguistique de l’urbanité », *Revue de l’Université de Moncton*, n°361, pp.321-346
- Heller, Monica & McElhinny Bonnie (2017), *Language, capitalism, colonialism : toward a critical history*, University of Toronto Press, Toronto
- Heller, Monica, & Moïse, Claudine (2009), « Conversation : la co-construction d’un positionnement interprétatif », *Cahiers de sociolinguistique*, vol.14, n°1, pp.13-25
- Heller, Monica, Pietikäinen, Sari & Pujolar Joan (2017), *Critical Sociolinguistic Research Methods: Studying Language Issues That Matter*, Routledge, New York
- Him-Aquilli, Manon (2018), *Prendre la parole sans prendre le pouvoir. Réflexivité, discours et interactions dans les assemblées générales anarchistes et/ou autonomes*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Paris Descartes
- Hirsch, Jacinthe (2010), « L’adolescent agité au collège », dans Bergès-Bounes, Marika (éd.) (2010), *Enfant insupportable*. ERES, Paris, pp.215-236
- Houdebine, Anne-Marie (1993), « De l’imaginaire des locuteurs et de la dynamique linguistique : aspects théoriques et méthodologiques », dans Francard, M. (éd.), *L’insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Leuven/Louvain-la-Neuve, Peeters/Institut de linguistique, pp.31-40
- Hubert, Marie-Christine (1995), « 1940-1946, l’internement des Tsiganes en France », *Hommes et Migrations*, n°1188-1189, pp.31-37
- Hubert, Marie-Christine (1999), « Les réglementations anti-tsiganes en France et en Allemagne avant et pendant l’occupation », *Revue d’histoire de la Shoah*, n°167, pp.20-52
- Huerre, Patrice (2001), « L’histoire de l’adolescence : rôles et fonctions d’un artifice », *Journal français de psychiatrie*, n°14, pp.6-8
- Hymes, Dell (1972), « Models of the Interaction of Language and Social Life », dans Hymes, Dell & Gumperz, John (dir.), *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of Communication*, Holt, Rinehart and Winston, New York, pp.35-71
- Illich, Ivan (1971), *Une société sans école*, Seuil, Paris
- Isambert-Jamati, Viviane (1985), « Les primaires, ces ”incapables prétentieux” », *Revue française de pédagogie*, n°73, pp.57-65
- Irvine, Judith (1990), « Registering affect : Heteroglossia in the linguistic expression of emotion », dans : Lutz, Catherine A. & Abu-Lughod, Lila (eds), *Language and the politics of emotion*, Cambridge University Press, Cambridge & New York, pp.126-161

- Joshua, Samuel (1999), *L'école, entre crise et refondation*, La Dispute, Paris
- Kakouch, Sabira (2018), *Assignations et catégorisations des Roms : une analyse sociolinguistique des pratiques langagières dans les campi nomadi (Italie)*, thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Sorbonne Paris Cité
- Kaluszynski, Martine (2011), *Alphonse Bertillon et l'anthropométrie judiciaire. L'identification au cœur de l'ordre républicain*, HAL Id : hal-00634552
- Kermoal, Nicole (2008), *Scolariser les enfants du voyage au collège, entre prescription et mise en oeuvre*, mémoire de DIU « Management de service Public d'Éducation et de Formation & Rôle des Acteurs Administratifs »
- Kress, Gunter & van Leeuwen, Theo (1996), *Reading Images – The Grammar of Visual Design*, Routledge, London
- Krieg-Planque, Alice (2013), « Le traitement du “figement” par des locuteurs ordinaires : le sentiment linguistique d’ “expression toute faite” dans des contextes de critique du discours politique », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, Université de Lorraine, CRESEF, n°159-160, pp.189-203
- Krieg-Planque, Alice (2017) [2012], *Analyser les discours institutionnels*, Armand Colin, Paris
- Lacan, Jacques (1986), *Le Séminaire. Livre 7, L'éthique de la psychanalyse*, Seuil, Paris
- Lagrange, Rose-Marie (1993), « L'étranger de l'étranger : « les gens du voyage » », *Civilisations*, n°42-2, pp.151-160
- Lahire, Bernard (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon
- Lahire, Bernard (1998), « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », *Ville-École-Intégration Enjeux*, n°114, pp.104-109.
- Lahire, Bernard (2005), [1999], *L'invention de l'illettrisme : rhétorique publique, éthique et stigmates*, La Découverte, Paris
- Lahire, Bernard (2008a), *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Presses universitaires de Rennes, Rennes
- Lahire, Bernard, (2008b), « La forme scolaire dans tous ses états », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.30, n°2, pp.229-258
- Lahire, Bernard (2011), [1998], *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Armand Colin, Paris
- Lahire, Bernard (2019) (dir.), *Enfances de classe*, Seuil, Paris
- Lahire, Bernard, (2015), « De la nécessité de ne pas dissocier le langagier et le social », dans Canut, Cécile & von Münchow, Patricia (eds), *Le Langage en sciences humaines et sociales*, Éditions Lambert-Lucas, Paris, pp.21-36
- Lahire, Bernard (dir.) (2019), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Seuil, Paris
- Lahire, Bernard, Thin, Daniel & Vincent, Guy (1994), « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », dans Vincent, Guy (dir), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*

- Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, pp.11-48
- Laidi, Louisa (2018), « Le dispositif Ulys en photo », *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, n°83-84, pp.33-44
- Lanson, Gustave (1925), *Méthodes de l'histoire littéraire*, 1^{er} janvier 1925, Hachette Livre BNF, Paris
- Lapostolle, Guy (2005), « L'orientation au collège depuis les années 1980 : un problème de choix politique entre deux formes de démocratisation », *L'Orient scolaire et professionnelle*, n°34/4, pp.415-438
- Latimier, Errell (2008), *La lutte contre l'illettrisme et la population des Gens du voyage*, mémoire de Master 1, Université de Nantes
- Latimier, Errell (2012), *Des chemins d'écrits, la littéracie comme possibilité didactique auprès d'un public d'Enfants du voyage*, mémoire de Master 2, Université de Nantes
- Lemon, Maria Alaina (2002), « "Form" and "Function" in Soviet Stage Romani: Modeling Metapragmatics through Performance Institutions », *Language in Society*, vol.31, n°1, pp.29-64
- Le Querler, Nicole (1996), *Typologie des modalités*, Presses universitaires de Caen, Caen
- Les Compagnons (1918), *L'Université Nouvelle par les Compagnons. Premier Cahier*, La doctrine nouvelle, Les Cahiers de Probus, Fischbacher, Paris
- Liégeois, Jean-Pierre (1986), *Minorité et scolarité : le parcours tsigane*, Canopé - CRDP Midi-Pyrénées
- Liégeois, Jean-Pierre (2000), « Vingt années de parcours européens, Modes et stratégies d'appropriation des savoirs, l'exemple des enfants tziganes », colloque organisé par l'IUFM de l'Académie de Lyon, nov.2000
- Liégeois, Jean-Pierre (2009), *Roms et Tsiganes*, La Découverte, Paris
- Lorcerie, Françoise (2002), « Différences culturelles, confrontations identitaires et universalisme : questions autour de l'éducation interculturelle », *Carrefours de l'éducation*, vol.14, n°2, pp.22-39
- Lorcerie, Françoise (2003a), *L'école et le défi ethnique : Education et intégration*, ESF Editeur, Nanterre
- Lorcerie, Françoise (2003b), « L'effet « outsider », En quoi l'ethnicité est-elle un défi pour l'école ? », *Ville-École-Intégration*, n°135, Scéren, CNDP
- Lorcerie, Françoise (2006), « Quelle politique scolaire contre la catégorisation ethnique ? », *Le Télémaque*, vol.29, n°1, pp.43-56
- Lorcerie, Françoise (2007), « L'école, l'identité et le fantôme de Marianne », *Après-demain*, n°4, pp.33-35
- Maingueneau, Dominique (1991), *L'analyse du discours, introduction aux lectures de l'archive*, Hachette Université, Paris
- Maingueneau, Dominique (1993), *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Dunod, Paris

- Maingueneau, Dominique (2009), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Le Seuil, Paris
- Maingueneau, Dominique (2016) [2010], *Analyser les textes de communication*, Armand Colin, Paris
- Marcus, George E. (1995), « Ethnography in/Of the World System: The Emergence of Multi-sited Ethnography », *Annual Review of Anthropology*. Vol.25, pp.95-117
- Marignier, Noémie (2016), *Les matérialités discursives du sexe : la construction et la déstabilisation des évidences du genre dans les discours sur les sexes atypiques*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Sorbonne Paris Cité.
- Martin Rojo, Luisa (2008), « Competent vs. incompetent students: polarization and social closure in Madrid schools », dans Delanty, Gerard, Jones, Paul & Wodak, Ruth (eds), *Identity, Belonging and Migration*, Liverpool University Press, Liverpool pp.291-312.
- Martin Rojo, Luisa (2010), *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*, Mouton De Gruyter, Berlin
- Martin Rojo, Luisa (2014), « The Genealogy of Educational Change: Educating to Capitalize Migrant Students », dans Unger, Johann W., Krzyzanowski, Michal & Wodak, Ruth (eds), *Multilingual Encounters in Europe's Institutional Spaces*, Bloomsbury Academic, London
- Martin Rojo, Luisa (2015), « Five Foucauldian postulates for rethinking language and power », Working Papers in *Urban Language and Literacie*, London
- Masquelier, Bertrand & Siran, Jean-Louis (eds) (2000), *Pour une anthropologie de l'interlocution. Rhétoriques du quotidien*, L'Harmattan, Paris
- Masquelier, Bertrand & Trimaille, Cyril (2012), « Introduction Dell Hymes : héritages, débats, renouvellements, branchements », *Langage et société*, n°139, pp.5-19
- Mauger, Gérard (2011), « Sur 'l'idéologie du don' », Note de recherche, *Savoir/Agir*, vol.3, n°17, pp.33-43
- Mayaffre, Damon (2010), « Alice Krieg-Planque. *La notion de « formule » en analyse du discours. Cadre théorique et méthodologique*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, 2009, 145 pages. », *Corpus* [En ligne], 8 | 2009, mis en ligne le 01 juillet 2010, consulté le 04 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/corpus/1775>
- Meleuc, Serge (1998), « Mary-Annick Morel, La concession en français, Ophrys, 1996 », *L'information grammaticale*, n°78, p.62
- Memmi, Albert (1985) [1957], *Portrait du colonisé. Portrait du colonisateur*. Gallimard, Paris
- Merle, Pierre (2002), *La Démocratisation de l'enseignement*, La Découverte, Paris
- Merle, Pierre (2016) [2009], « La démocratisation de l'enseignement entre égalisation et illusions », dans : Duru-Bellat, Marie & van Zanten, Agnès (dir.), *Sociologie du système éducatif*, Presses Universitaires de France, Paris, pp.75-94
- Miller, Jacques-Alain (2015), « En direction de l'adolescence », Intervention de clôture à la 3è Journée de l'Institut de l'Enfant, 21 mars 2015

- Millet, Mathias (2017), « Milieux populaires (Scolarisation des élèves des) » dans : Van Zanten, Agnès & Rayou, Patrick, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses Universitaires de France, pp.606-612
- Missaoui, Hasnia-Sonia (2005), *L'école, le collège, y rester ou en sortir*, Trabucaire Éditions, Perpignan
- Moïse, Claudine (2011), « Gros mots et insultes des adolescents », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol.83-84, n°1, pp.29-36
- Mondada, Lorenza & Berthoud, Anne-Claude (1995), « Traitement du topic, processus énonciatifs et séquences conversationnelles », Actes du 6ème Colloque de Pragmatique de Genève, 17-19 juin 1995, *Cahiers de Linguistique Française*, n°17, pp.205-228
- Mondada, Lorenza (1999), « L'accomplissement de l'«étrangéité» dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs », *Langages*, vol.134, pp.20-34
- Mondada, Lorenza (2002), « Pour une approche interactionnelle de la catégorisation des ressources linguistiques pour les locuteurs », *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, vol.28, n°3, pp.23-35
- Mandada, Lorenza, 2008. « La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle », dans : M. Bilger (ed.). *Données orales. Les enjeux de la transcription*. Presses universitaires de Perpignan, Perpignan, pp.78-110.
- Mondada, Lorenza (2011), *Exigences analytiques pour l'enregistrement de la parole-en-interaction*, Université de Lyon, ICAR, [URL : http://icar.cnrs.fr/projets/corvis/PDF/Mondada11_protocol_enregistrement]
- Morin, Edgar (1969), « Culture adolescente et révolte étudiante », *Annales*, 24e année, n°3, 1969, 765-776
- Mortier, Brigitte (2011), « Miléna Doytcheva, *Le multiculturalisme* », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, 2011, mis en ligne le 17 décembre 2011, [URL : <http://journals.openedition.org/lectures/7033>]
- Morvan, Malo (2017), *Définir la "langue bretonne" : discours concurrentiels d'origination et d'identification dans les paratextes des dictionnaires bretons*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Sorbonne Paris Cité
- Nique, Christian (1990), *Comment l'école devient une affaire d'État ? (1815-1840)*, Nathan, Paris
- Nordmann, Charlotte (2007), *La fabrique de l'impuissance 2*, Éditions Amsterdam, Paris
- Nossik, Sandra (2011), *Mise en mots d'un événement historique : approche discursive et interactionnelle de la chute de l'URSS dans des récits de vie de migrants russophones*, thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Paris-Descartes, Paris
- Ochs, Elinor (1979), « Transcriptions as Theory », Dans : Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. (Ed.), *Developmental Pragmatics*, Academic Press, New York, pp.43-72
- Ogilvie Bertrand (2012), « A quoi sert l'échec scolaire ? » *La Revue des Livres*, 3 mai 2012, [URL : <http://www.revuedeslivres.fr/a-quoi-sert-lechec-scolaire-par-bertrand-ogilvie/>]
- Olivera, Martin (2009), « Introduction aux formes et raisons de la diversité Rom roumaine », *Etudes Tsiganes*, vol.38, n°2, pp.10-41

- Olivier de Sardan, Jean-Pierre (2000), « Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain », *Revue française de sociologie*, vol.41, n°3 ; pp.417-445
- Olivier De Sardan, Jean-Pierre (2008), *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Bruylant Academia, Louvain-la-Neuve
- Olzak, Susan (1993), *The Dynamics of Ethnic Competition and Conflict*, Stanford University Press, Stanford
- Ottaviani, Didier (2003), *Foucault-Deleuze : de la discipline au contrôle*, Lectures de Michel Foucault, éd. ENS Lyon, coll. Theoria, Lyon
- Palheta, Ugo, (2011) « Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel », *Sociologie*, vol.2, n°4, pp.363-386
- Palheta, Ugo (2012), *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Presses Universitaires de France, Paris
- Palotta, Julien (2017), *L'école mutuelle au-delà de Foucault*, EuroPhilosophie Éditions, coll. Contre\Champs, Toulouse
- Panis, Caroline (2014), « *On est comme les Mossis mais pas mossi comme ça* » : *Fluctuation intersubjective des positionnements discursifs en interaction familiale au Burkina Faso*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Paris Descartes
- Panis, Caroline (2015), « Ces discours qui ne vont pas de soi. », *Corela* [En ligne], HS n°17, mis en ligne le 30 juin 2015, [URL : <http://corela.revues.org/3744>]
- Patouillard, Victoire (2005), « L'invention de l'adolescence. Entretien avec Agnès Thiercé », *Vacarme*, vol.33, n°4, pp.39-42
- Paveau, Marie-Anne (2006), *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris
- Paveau, Marie-Anne (2019), « La resignification. Pratiques technodiscursives de répétition subversive sur le web relationnel », *Langage et société*, vol.167, n°2, pp.111-141
- Pêcheux, Michel (1969), *Analyse automatique du discours*, Dunod, Paris
- Pêcheux, Michel (1975), *Les vérités de La Palice : linguistique, sémantique, philosophie*, Maspero, Paris
- Peignard, Emmanuel & Terrail, Jean-Pierre (2003), « De l'inégalité scolaire », *Revue française de pédagogie*, vol.145, pp.140-142
- Piasere, Leonardo (2011), *Roms : une histoire européenne*, Bayard, Paris
- Plaisance, Eric (2012), « Special educational needs selon Mary Warnock : autocritique ou reniement ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°57, pp.211-217
- Plaisance, Éric & Gérard, Vergnaud (2012), *Les sciences de l'éducation*. La Découverte, Paris
- Pluchon, Bernard (2007), « Gens du voyage, une population problématique ? » texte présenté au Colloque International *La fabrique de populations problématiques par les politiques publiques*, Nantes les 13,14 et 15 juin 2007

- Poché, Fred (2013), *Edward W. Saïd, l'humaniste radical. Aux sources de la pensée postcoloniale*, Cerf, Paris
- Potot, Swanie (2018), *Nous les Tsiganes ou les Roms, comme vous dites, vous*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes
- Potot, Swanie (2020), « Accueillir des enfants dits « roms roumains », *Agora débats/jeunesses*, vol.84, n°1, pp.53-66
- Potte-Bonneville Mathieu (2012), « Les corps de Michel Foucault », *Cahiers philosophiques*, n°130, pp.72-94
- Potte-Bonneville, Mathieu (2002), « Art. Dispositif », *Vacarme*, n°18, pp.48-49
- Poutignat, Philippe & Streiff-Fenart, Jocelyne (1999) [1995], *Théories de l'ethnicité*, Presses Universitaires de France, Paris
- Prieur Jean-Marie (2011), « Éléments d'anthropologie de la parole », dans : Prieur Jean-Marie & Dreyfus Martine, *Hétérogénéité et variation : perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, Lambert Lucas, Limoges
- Primon, Jean-Luc (2007), « Ethnicisation, racisation, racialisation : une introduction », *Faire-savoir*, n°6, pp.3-14
- Prost, Antoine (1986), *L'enseignement en France, 1800-1967*, Armand Colin, Paris
- Quet, Mathieu & Nordmann, Charlotte (2007), « Bourdieu et Rancière discutés », *Communication et langages*, n°152, pp.125-126
- Quignard, Pascal (2014), *Les désarçonnés*, Gallimard, Paris
- Ramos, Elsa (2015), *L'entretien compréhensif*, Armand Colin, Paris
- Rancière, Jacques (1987), *Le maître ignorant*, Fayard, Paris
- Rancière, Jacques (1988), « École, production, égalité », dans *L'école de la démocratie*, Edilig, Fondation Diderot, [URL : <http://horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-productionegalite.pdf>]
- Rancière, Jacques (1995), *La Méésentente*, Editions Galilée, Paris
- Rancière, Jacques (1999), « Le maître ignorant, entretien avec Jacques Rancière », *Vacarme*, n°9, pp.4-8
- Rancière, Jacques, (2004) [1998], *Aux bords du politique*, Paris, Folio
- Repaire, Virginie (2002), *La scolarisation des enfants tsiganes : formation des enseignants et recherche*, Synthèse du séminaire tenu les 5-6-7 décembre 2002 à Dijon
- Repaire, Virginie (2007), « Introduction à la problématique de la scolarisation des enfants Roms », dans Baronnet, Marie-Pascale (coord.), *Les jeunes tsiganes : le droit au savoir*, Licorne L'Harmattan, Amiens, pp.73-92
- Reyniers Alain, (2003), « Tsiganes et Voyageurs : identité, rapport au voyage, économie, éducation et rapport à l'école dans le contexte de la société contemporaine ». Conférence, Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et Enfants du Voyage, Académie de Nancy-Metz, Nancy
- Revel, Judith (2008), *Le vocabulaire de Foucault*, Ellipses, Paris

- Robert, Christophe (2007), *Éternels étrangers de l'intérieur ? Les groupes tsiganes en France*, Desclée de Brouwer, Bruxelles
- Rousseau, 2009, *Émile ou l'Éducation*, Flammarion, Paris
- Sadoun, Marc (2000), Conclusion générale, « De la République à la démocratie », dans Marc, Sadoun (dir), *La Démocratie en France, 2. Limites*, Paris, Gallimard, pp.407-473
- Sainsaulieu, Renaud (1972), « Sur La Reproduction de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron », *Revue française de sociologie*, vol.13, n°3, pp.399-412
- Schnapper, Dominique (2012), *La compréhension sociologique : Démarche de l'analyse typologique*, Presses Universitaires de France, Paris
- Searle, John (1979), *Expression and Meaning, Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge University Press, Cambridge
- Sériot, Patrick (1997), « Ethnos et demos : la construction discursive de l'identité collective », *Langage et société*, n°79, pp.39-51
- Siblot, Paul (1997), « Nomination et production de sens : le praxème », *Langages*, n°127, pp.38-55
- Silverstein, Michael (2006), « Pragmatic Indexing », dans Brown, Keith (dir.), *Encyclopedia of language and linguistics, edited*, Elsevier, Amsterdam, pp.14-17
- Sitri, Frédérique (1996), « Interdiscours et construction de l'objet de discours », *Linx*, mis en ligne le 24 juillet 2012, [URL : <http://journals.openedition.org/linx/1158>]
- Soulière, Margueritte (2017), (à propos de la thèse de V. Dufournet-Coestier) : « La scolarisation de l'enfant-voyageur. Problème pédagogique ou politique ? », *rechercheavec, Réseau d'échange et de partage international interdisciplinaire francophone*, 24 septembre 2017, [URL : <https://rechercheavec.com/la-scolarisation-de-lenfant-voyageur-probleme-pedagogique-ou-politique/>]
- Staszak, Jean-François (2008), « Qu'est-ce que l'exotisme ? », *Le Globe. Revue genevoise de géographie*, t. 148, pp.7-30
- Streiff-Fénart, Jocelyne (2003), « Frontières et catégorisations ethniques : Fredrik Barth et le LP. », dans Lorcerie, Françoise, *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*, INRP/EST, Paris, pp.187-196
- Sutre, Adèle (2014), « Are you a gypsy?»: l'identification des tsiganes à la frontière américaine au tournant du xxe siècle », *Migrations sociétés*, vol.26, n°52, pp.57-74
- Taylor, Charles (1964), *The Explanation of Behavior*, Routledge & Kegan Paul, Londres
- Telep, Suzie (2019), « *Whitiser, c'est parler comme un Blanc* », *Langage, subjectivité et postcolonialité chez des militants afrodescendants d'origine camerounaise à Paris*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Paris-Descartes
- Terrail, Jean-Pierre (2003), « École et discrimination sociale », *Ville-École-Intégration-Enjeux*, n°135, CNDP, SCEREN, Paris
- Thevenot, Laurent (1979), « Une jeunesse difficile. Les fonctions sociales du flou et de la rigueur dans les classements », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°26-27, pp.3-18

- Thiercé, Agnès (1999), *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*, Belin, Paris
- Traverso, Véronique (2012), « Analyses interactionnelles : repères, questions saillantes et évolution », *Langue française*, vol.175, n°3, pp.3-17
- Van Gennep, Arnold (1981) [1909], *Les Rites de passage*, Picard, Paris
- Véger, Camille (1995), « ASET : des «classes sur roues» pour les enfants du voyage », *Hommes et Migrations*, n°1188-1189, pp.86-89
- Verdier, Yvonne (1979), *Façons de dire, façons de faire. La laveuse, la couturière, la cuisinière*, Gallimard, Paris
- Villechaise-Dupont, Agnès & Zaffran, Joël (2001), « Résistances à l'infériorisation sociale chez les personnes en situation d'illettrisme », *Revue française de sociologie*, vol.42, n°4, pp.669-694
- Villechaise-Dupont, Agnès & Zaffran, Joël (2002), « Le “drame” de l'illettré : analyse d'une fiction sociologique à succès politique », *Langage et société*, vol.102, n°4, pp.71-96
- Vincent, Diane & Heisler, Troy (1999), « L'anticipation d'objections : prolepse, concession et réfutation dans la langue spontanée », *Revue québécoise de linguistique*, vol.27, n°1, pp.15-31
- Vincent, Guy (1980), *L'École primaire française. Étude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon
- Vincent, Guy, Courtebras, Bernard & Reuter, Yves (2012), « La forme scolaire : débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter », *Recherches en didactiques*, vol.13, n°1, 2012, pp.109-135
- Vodenitcharova, Margarita (1992), *Portée de l'adverbe en Français*, mémoire de DEA en Sciences de l'information, Université Lumière Lyon 2
- Warnock, Marie (1978), *Warnock Report. Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Her Majesty's Stationery Office, London
- Weber, Max (1995) [1956], *Économie et Société*, (2), Plon, Paris
- Williams, Patrick (1993), *“Nous, on n'en parle pas”. Les vivants et les morts chez les Manouches*, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris
- Williams, Patrick & Stewart Michael (dir.) (2011), *Des Tsiganes en Europe*, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris
- Willis, Paul (2011) [1977], *L'École des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Agone, Paris
- Woolard, Kathryn (1998), « Introduction. Language ideology as a field of inquiry », dans Schieffelin, Bambi, Woolard, Kathryn & Kroskrity, Paul (dir.), *Language Ideologies. Practice and Theory*, Oxford University Press, New York, pp.3-47
- Wrésinski, Joseph (1979), « Éditorial. L'enfant du Quart Monde en quête de savoir », *Igloos*, n°105-106, [URL : <http://www.joseph-wresinski.org/fr/savoir/>]
- Zaffran, Joël (2007), *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, La Découverte, Paris

Zittoun, Tania (2012), « Usage de ressources symboliques à l'adolescence, *Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, n°57, pp.11-30

Zittoun, Philippe (2013) *Dispositif*, dans Casillo I. avec Barbier R., Blondiaux L., Chateaufreynaud F., Fourniau J-M., Lefebvre R., Neveu C. et Salles D. (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, GIS Démocratie et Participation, Paris, [URL : <http://www.dicopart.fr/fr/dico/dispositif>]

Rapports et documents institutionnels

Bentolila, Alain (2013), *L'illettrisme en France*, Rapport pour le premier ministre

Dhume, Fabrice & Hamdani, Khalid (2013), *Vers une politique française de l'égalité*, Rapport du groupe de travail « Mobilités sociales » dans le cadre de la « Refondation de la politique d'intégration » au ministre de l'Emploi, du travail, de la formation professionnelle et du dialogue social, et à la ministre déléguée à la réussite éducative

Geffroy, Marie-Thérèse (1999), *Lutter contre l'illettrisme*, rapport à Mme la ministre de l'emploi et de la solidarité et à Mme la secrétaire d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle, [URL : <https://www.vie-publique.fr/rapport/24949-lutter-contre-lilletterisme-rapport-mme-la-ministre-de-lemploi-et-d>]

Tugault Yves, Esperandieu, Véronique, Lion, Antoine & Benichou, Jean-Pierre (1984), *Des illettrés en France*. Rapport au Premier Ministre, La Documentation Française, Paris

Tugault, Yves, Véron, Jacques & Roussel, Louis (1984), « Analyses : Tugault Y., Esperandieu, V., Lion, A. et Benichou, J.P. *Des illettrés en France*. Rapport au Premier Ministre, Paris, La Documentation Française, 1984 », *Population*, vol.39, n°6, pp.1081-1082

Cour des Comptes (2012), *L'accueil et l'accompagnement des Gens du voyage* Rapport de la Cour des Comptes, [URL : <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/laccueil-et-laccompagnement-des-gens-du-voyage/>]

Documents audio & video

Asséo, Henriette (2010), « Mise en perspective historique de la politique de ségrégation des Roms et des Gens du voyage », 21 novembre 2010, document audio, *En savoir en Multimédia*, ENS, Paris,

[URL : http://www.diffusion.ens.fr/data/audio/2010_11_21_asseo.mp3]

Ogilvie, Bertrand (2013), « De la centralité de l'école », Document video, [URL : <https://www.youtube.com/watch?v=MJPzYPDED3I>]

Terrail Jean-Pierre (2003), « La sociologie, à l'épreuve des inégalités scolaires », document video,

[URL : https://www.canalu.tv/video/canal_socio/a_l_epreuve_des_inegalites_scolaires]

About, Ilse & Sutra, Adèle (2018), commissaires de l'exposition *Mondes tsiganes*, Musée National de l'Histoire et de l'Immigration, Document vidéo, [URL : <http://www.histoire-immigration.fr/agenda/2018-01/mondes-tsiganes>]

Articles de Presse écrite et électronique

Bentolila, Alain (1998), « L'école a la tâche ingrate de conduire à un usage lucide et pertinent de la langue ceux-là mêmes dont est programmée, par ailleurs, l'insécurité linguistique. Le vrai chantier de l'école » *Libération* du 5-10-1998, [URL : https://www.liberation.fr/tribune/1998/10/05/l-ecole-a-la-tache-ingrate-de-conduire-a-un-usage-lucide-et-pertinent-de-la-langue-ceux-la-memes-don_249926]

Canut, Cécile (2011b), « Assiste-t-on à une ethnicisation de la France ? », *Médiapart*, 4 septembre 2011, [URL : <https://blogs.mediapart.fr/cecile-canut/blog/040911/ethnicisation-negative>]

Canut, Cécile (2011c), « Ethnicisation négative », *Médiapart*, 4 septembre 2011, [URL : <https://blogs.mediapart.fr/cecile-canut/blog/040911/ethnicisation-negative>]

Frollo, Jean (1907), « Sur la route », éditorial, *Le Petit Parisien*, n°11236, 3 Août 1907, p.1, [URL : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5625911.item>]

Girard, Maxime (1911), « Les capitalistes de la Foire », *Le Figaro*, n°78, 19 Mars 1911, p.4 [URL : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k289158v/f4.item>]

L'express, « L'illettrisme, ça se soigne » (entretien avec Gisèle Gelberte, neurologue), 21 janvier 1998, [URL : https://www.lexpress.fr/education/l-illettrisme-ca-se-soigne_497802.html]

Les Echos, 15 septembre 2016, « Formation : l'illettrisme devient un handicap majeur pour les individus comme pour notre économie », [URL : http://archives.lesechos.fr/archives/cercle/2016/09/15/cercle_160418.htm#gdFFh1iyAeXGjbxr.99]

Table des matières

REMERCIEMENTS	6
SOMMAIRE	9
SIGLES UTILISÉS	10
INTRODUCTION	13
PARTIE I DE LA THÉORIE AU TERRAIN	23
CHAPITRE 1. CADRAGE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE	25
<i>1.1 Pratiques langagières</i>	<i>25</i>
1.1.1 Le langage comme pratique	25
1.1.2 Le dialogisme	27
1.1.3 L'ordre interactionnel : ethos et présentation de soi	29
1.1.4 Les aspects interactionnels et discursifs du stigmate	31
1.1.5 Les axes de différenciation	32
<i>1.2 Qu'est-ce qu'un dispositif ?</i>	<i>35</i>
1.2.1 Le dispositif chez Foucault	35
1.2.2 Dispositifs et rapports de pouvoir	38
1.2.3 Dispositifs scolaires	40
1.2.4 Processus de décapitalisation et d'émancipation	43
<i>1.3 Ethnographie et rapport au savoir</i>	<i>46</i>
1.3.1 D'une posture professionnelle... ..	46
1.3.2 ... à une posture de recherche	49
1.3.3 Enquêter « par distanciation »	52
1.3.4 Travailler <i>pour</i> ou travailler <i>avec</i> ?	53
CHAPITRE 2. PRÉSENTATION DU TERRAIN	55
<i>2.1 La question de l'accueil des Gens du voyage sur la collectivité de Grandpant</i>	<i>55</i>
2.1.1 Gens du Voyage et MENS	55
2.1.2 La loi Besson	56
2.1.3 « Accompagnement » et « accueil » des Gens du voyage	57
<i>2.2 Les dispositifs scolaires</i>	<i>60</i>
2.2.1 Les circulaires de 2002 et 2012	60
2.2.2 Les écoles itinérantes	62
2.2.3 Le CNED	64
<i>2.3 La classe CNED-EFIV vue par ses encadrantes</i>	<i>65</i>
2.3.1 Remarque préalable	65
2.3.2 Encadrement et organisation spatio-temporelle de la classe	66

2.3.3 La classe CNED-EFIV au sein du collège du Bordage	68
2.3.4 Effectifs et mode de vie des élèves de la classe	69
2.3.5 Une rentrée scolaire décalée et une récréation à part	72
2.3.6 L'encadrement pédagogique de la classe	74
2.4 Les acteurs et les actrices de mon terrain	78
2.5 Constitution du corpus	85
2.5.1 Modalités de recueil des données et conditions d'enregistrement	85
2.5.2 Choix des corpus et transcription	86
2.5.3 Chronologie de la constitution des corpus	88
 PARTIE II CONSTRUCTION DE LA CATÉGORIE DES VOYAGEURS HORS ET DANS L'ÉCOLE . 93	
CHAPITRE 3. DU NOMADE AUX GENS DU VOYAGE : HISTOIRE D'UNE CIRCULATION CONTRÔLÉE OU LA	
NAISSANCE DE LA « QUESTION TSIGANE »	95
3.1 La construction d'un statut discriminatoire en France	95
3.1.1 Enregistrer, nommer, contrôler : les nouvelles méthodes policières	95
3.1.2 Opinion publique et campagnes de presse : la construction du « romanichel »	99
3.1.3 La distinction entre forain et nomade	101
3.2 « Nomades », « romanichels », « Tsiganes » : une population à contrôler	103
3.2.1 Des exclus de la Nation	103
3.2.2 La loi de 1912	105
3.3 Une population discriminée et homogénéisée `	112
3.3.1 L'internement des nomades français	112
3.3.2 La loi de 1969	113
3.3.3 Le discours de Grenoble	114
3.3.4 2016-2017, discours de Hollande et abrogation de la loi de 1969	115
CHAPITRE 4. MISE EN CATÉGORIE D'UNE POPULATION DANS L'ÉCOLE ET CONTEXTE SOCIO-HISTORIQUE DE	
L'ÉCHEC SCOLAIRE	117
4.1 Éduquer en masse, un idéal républicain	118
4.1.1 L'instruction laïque et obligatoire	119
4.1.2 La volonté politique d'un collège unique	121
4.1.3 Collège unique et classes spécifiques : un paradoxe ?	125
4.1.4 L'infailibilité du maître ou la reproduction des inégalités	127
4.2 L'échec scolaire	130
4.2.1 La forme scolaire et l'enjeu des savoirs scripturaux	131
4.2.2 Handicap socio-culturel ou impuissance de la forme scolaire ?	134
4.2.3 Où l'on accuse les victimes	137
4.3 École républicaine et catégorisation ethnique	139
4.3.1 Une inégalité constitutive refoulée	139
4.3.2 La République, universaliste mais pas universelle	141
4.3.3 Une approche de la catégorisation ethnique dans l'école française	145

4.3.4 Être ou être regardé comme « différents ».....	148
4.3.5 Des enfants à besoins éducatifs particuliers	150
4.3.6 De l'inclusion à la différenciation	153
CHAPITRE 5. VOYAGEURS : ILLETTRISME ET CULTURE ORALE	157
5.1 <i>L'illettrisme en question</i>	158
5.1.1 Illettrés et ignorants.....	158
5.1.2 De l'ignorance au handicap	162
5.1.3 L'émotion et le flou comme stratégies discursives	166
5.2 <i>Illettrisme et Voyageur, double ou même stigmat ?</i>	168
5.2.1 La lutte contre l'illettrisme chez les Gens du voyage à Grandpant	168
5.2.2 Tradition orale et <i>story tellers</i>	176
5.3 <i>La prévention de l'illettrisme et les activités langagières</i>	179
5.3.1 L'évolution des compétences lectorales	179
5.3.2 Un langage pauvre ?.....	181
5.3.3 Une culture de l'oral ?	185
5.3.4 La création d'un monde d'opposition	188
5.3.5 Des thèses contradictoires mais superposables.....	192
PARTIE III DES DISCOURS INSTITUTIONNELS ESSENTIALISANTS.....	195
CHAPITRE 6. LA FORMATION EFIV, UNE MODALITÉ DE MISE EN CIRCULATION D'UN DISCOURS ESSENTIALISANT	197
6.1 <i>Le contexte de l'échange</i>	197
6.1.1 Daniel, l'intervenant.....	197
6.1.2 L'ALI, l'association	199
6.2 <i>Les considérations métapragmatiques de Daniel</i>	201
6.2.1 Séquences soumises à l'analyse	201
6.2.2 La présence l'enregistreur : révélateur d'un malaise dans le dire	203
6.2.3 Ambivalence sur le fait d'être ou non dans le cadre de l'Éducation nationale	206
6.2.4 Un ethos d'expert.....	208
6.3 <i>La performance de Daniel</i>	211
6.3.1 Séquences soumises à l'analyse	211
6.3.2 « Au hasard de la quête de cuivre nocturne » : anecdotes et mises en intrigue	212
6.3.3 « Donc quand une manmie elle meurt... » : parler comme ceux dont on parle.....	214
6.4 <i>Culturaliser pour ne pas raciaiser</i>	216
6.4.1 Séquences soumises à l'analyse	217
6.4.2 « On va passer pas mal par des données culturelles » : l'évidence de l' <i>ethnos</i>	218
6.5 <i>L'organisation clanique comme exotisme</i>	220
6.5.1 Séquence soumise à l'analyse	220
6.5.2 « Alors là on est dans de la famille très élargie » : le clan, cette grande famille.....	222
6.5.3 « Voilà sur EUZ et sur nous » : qui trace la frontière ?	226

6.6 Le discours de Daniel ou celui de l'Éducation nationale ?	227
CHAPITRE 7. CULTURALISER PAR L'ÂGE : ENJEUX POLITIQUES ET IDÉOLOGIQUES	231
7.1 Daniel : « Ils jouent à être adolescents »	232
7.1.1 Présentation du contexte de l'échange.....	232
7.1.2 Présentation de la séquence	233
7.1.3 De nouveau, l'ambivalence de Daniel vis-à-vis de ce qu'il énonce	236
7.1.4 Deux mondes sociaux distincts : le terrain et le collège.....	236
7.1.5 Être ou paraître adolescent.....	238
7.1.6 La classe d'âge : un nouvel axe de différenciation	239
7.2 Mélanie : « Ils passent du stade de l'enfant à l'adulte »	240
7.2.1 Présentation du contexte de l'échange.....	240
7.2.2 Présentation la séquence	241
7.2.3 La prise en charge énonciative de Mélanie	243
7.2.4 Les filles du côté de la maman et les garçons du côté du père	244
7.2.5 Rapprochement du discours de Mélanie et de celui de Daniel.....	245
7.3 Dans les circulaires, des éternels enfants.....	246
7.3.1 Contextualisation historique de la notion d'adolescence	247
7.3.2 Une infantilisation permanente... ..	250
7.3.3 ... qui justifie les dispositifs mis en place.....	253
7.3.4 Et pourquoi pas élèves ?	254
7.4 Anne : « Je vois pas du tout de différence avec les autres adolescents que j'ai en classe »	258
7.4.1 Présentation de Anne et du contexte du premier échange	258
7.4.2 Présentation de la séquence	259
7.4.3 « L'adolescence c'est... »	260
7.4.4 Des garçons qui ne « pensent qu'à ça »	261
7.4.5 Un discours qui laisse place au doute	262
7.5 Les effets du discours de Daniel sur celui de Anne	263
7.5.1 Présentation du contexte du second échange	263
7.5.2 Analyse comparée du discours de Daniel et de celui de Anne	264
7.5.3 « Ça permettrait vraiment de penser une altérité »	265
7.5.4 Une formation intéressante parce que culturalisante	267
7.6 Pourquoi les élèves Voyageurs ne peuvent-ils pas être des adolescents ?	268
PARTIE IV LE DISPOSITIF : ENTRE DÉCAPITALISATION ET ÉMANCIPATION.....	271
CHAPITRE 8. PRÉSENTATION DES CORPUS SOUMIS À L'ANALYSE	273
8.1 Le pot d'accueil (octobre 2016).....	276
8.2 Discussion en groupe (décembre 2016)	281
8.3 La venue de Léon (janvier 2017)	286

CHAPITRE 9. LE DISPOSITIF DÉCAPITALISE	293
9.1 Une <i>scolarité</i> « pas normale »	293
9.1.1 « Moi, le truc ça me dérange le plus, c'est l'école », la non-nomination du collège	293
9.1.2 « Moi, le truc ça me dérange le plus, c'est l'école », un malaise avec la théorie.....	295
9.1.3 « Ici », ou comment désigner la classe CNED-EFIV sans la nommer	299
9.2 Une <i>scolarité</i> « pas pour de vrai ».....	303
9.2.1 « Donc ça veut dire que je l'ai pas pour de vrai alors » : un brevet dévalorisé.....	303
9.2.2 . « T'as vu les vrais profs là » : qu'est-ce qu'une <i>scolarité</i> authentique ?	306
9.3 <i>Corps émotionnels et corps physiques</i>	307
9.3.1 « Ça m'énerve » : le corps agité	308
9.3.2 « Parce que je suis honteuse » : le corps intimidé	310
9.3.3 « Moi j'm'en fous moi j'peux pas rester enfermé » : le corps captif.....	314
CHAPITRE 10. LE DISPOSITIF FAIT BOUGER LES LIGNES	319
10.1 <i>Ainsi va la croyance en l'inégalité...</i>	319
10.1.1 « Je ne sais pas » ou le syllogisme rancierien mis à mal.....	319
10.1.2 Une complicité entre enseignantes et élèves	320
10.1.3 Des élèves qui ont confiance en eux	324
10.2 « <i>On serait habitués, on le ferait comme tout le monde, hein ?</i> »	326
10.2.1 L'habitus scolaire empêché.....	326
10.2.2 La rupture CM2-6 ^{ème} comme tournant	327
10.2.3 <i>Qu'en penses-tu ?</i> La réflexivité des élèves CNED-EFIV en acte	329
CONCLUSION	335
TABLES DES ILLUSTRATIONS	341
<i>Encadrés</i>	341
<i>Tableaux</i>	341
<i>Schémas</i>	342
<i>Extraits de discours analysés</i>	342
INDEX DES AUTEURS	345
BIBLIOGRAPHIE	349
TABLE DES MATIÈRES	371