UNE CATÉGORIE INSTITUTIONNELLE AU PRISME DU RAPPORT À L'ÉCOLE, Approche critique à partir d'une recherche sur les difficultés scolaires des enfants du voyage

Franck Bettendorff

▶ **To cite this version:**

Franck Bettendorff. UNE CATÉGORIE INSTITUTIONNELLE AU PRISME DU RAPPORT À L'ÉCOLE, Approche critique à partir d'une recherche sur les difficultés scolaires des enfants du voyage. Etudes Tsiganes, 2019. hal-03009527

HAL Id: hal-03009527

https://univ-paris8.hal.science/hal-03009527

Submitted on 11 Dec 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

UNE CATÉGORIE INSTITUTIONNELLE AU PRISME DU RAPPORT À L'ÉCOLE

Approche critique à partir d'une recherche sur les difficultés scolaires des enfants du voyage

Franck Bettendorff

FNASAT | « Études Tsiganes »

2019/1 n° 65-66 | pages 90 à 105

ISSN 0014-2247

Article disponible en ligne à l'adresse :

https://www.cairn.info/revue-etudes-tsiganes-2019-1-page-90.htm

Distribution électronique Cairn.info pour FNASAT.
© FNASAT. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

© FNASAT | Téléchargé le 17/11/2020 sur www.cairn.info via Université Louis Lumière Lyon 2 (IP: 159.84.143.22)

Une catégorie institutionnelle au prisme du rapport à l'école

Approche critique à partir d'une recherche sur les difficultés scolaires des enfants du voyage

{ Franck Bettendorff*

*

Laboratoire CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8 – Vincennes

La présente contribution s'appuie sur un travail de doctorat mené par un enseignant dédié à un public scolaire particulier : les enfants du voyage. Elle vise à interroger l'homogénéité et la dimension culturelle de la catégorie institutionnelle désignant cette population à partir d'une enquête de terrain de sociologie de l'éducation. La recherche est située dans un département ayant mené une politique volontariste de scolarisation pendant plus de dix ans et ayant mis en place des dispositifs spécifiques. Après une reprise de la catégorisation des circulaires du ministère de l'Éducation nationale, nous identifierons quelques éléments significatifs du contexte local en articulation avec le cadrage national. Enfin, les questions de scolarisation, scolarité et apprentissage nous permettront d'organiser en plusieurs groupes la description du rapport à l'école des enfants du voyage.

Le public scolaire défini par l'institution : entre itinérance et traits culturels

Le ministère de l'Éducation nationale a publié trois circulaires depuis 1970 au sujet des élèves itinérants. La façon de nommer cette population scolaire a évolué. La première traite des « enfants de familles sans domicile fixe », qualifiés également « enfants de voyageurs », et issus de « groupes de voyageurs » ou de « familles itinérantes » [1]. La deuxième circulaire, en 2002, désigne dans son titre les « enfants du voyage et de familles non sédentaires »[2]. Une distinction nouvelle est faite entre les « Gens du voyage » dont le nomadisme s'inscrirait jusque dans l'expression utilisée pour les désigner et d'autres familles « itinérantes pour raisons professionnelles ». Enfin, en 2012, la troisième circulaire promulguée définit des élèves ou enfants « issus de familles itinérantes et de voyageurs »[3]. Bien que le titre distingue deux groupes, le texte n'explicite pas cette différence faite entre les « familles itinérantes » et les « Voyageurs ». Ne s'agit-il pas de la persistance de la définition de 2002 ? Si on compare la dernière circulaire avec celle de 2002, qu'elle abroge, on remarque qu'en 2012 disparaît toute référence à *Tsigane*[4]. Pourtant, des expressions comme « Gens du voyage » ou « les populations nomades »

© FNASAT | Téléchargé le 17/11/2020 sur www.cairn.info via Université Louis Lumière Lyon 2 (IP: 159.84.143.22)

contribuent à entretenir une identification collective de type communautaire. La définition du public que l'on retrouve au début du document : « La présente circulaire concerne les élèves issus de familles itinérantes et de familles sédentarisées depuis peu, ayant un mode de relation discontinu à l'école » fait à la fois référence à une « itinérance » et à une sédentarité. Doit-on comprendre que ces deux termes s'opposent ? Doit-on percevoir dans « itinérance » un contenu culturel ? Les passages qui suivent semblent tempérer les interprétations en termes de mode de relation à l'école de type culturel en renvoyant aux conséquences des déplacements : ceux-ci « […] ne favorisent pas la continuité scolaire et les apprentissages ». Toutefois, l'ambiguïté entre conséquences de l'itinérance et caractéristiques culturelles ne disparaît pas totalement. Évoquer un mode de relation discontinu à l'école, en particulier dans le cas de familles sédentarisées, n'est-ce pas tout autant reconnaitre une exception culturelle que traiter de la gestion institutionnelle d'un état de fait problématique ? La notion de *rapport à l'école* (Charlot *et al.*, 1992 :185), utilisée pour comprendre la construction des inégalités scolaires d'origines sociales, nous permet d'éclairer la relation que les élèves et leurs familles entretiennent avec l'école, institution d'instruction[5]. Même si l'expression « mode de relation discontinu à l'école » n'est sans doute pas synonyme de rapport à l'école, il n'en demeure pas moins que l'emploi de cette expression dans un texte officiel interroge la représentation que l'institution a du rapport à l'école des familles. On peut également comprendre la référence aux familles « ayant un mode de relation discontinue à l'école » comme le signe d'un effort, peut-être inachevé, de renouvellement d'une catégorie scolaire. En effet, si l'on revient au texte de 1970, celui-ci fait référence à un statut dans le droit français : « les enfants de familles sans domicile fixe ». Ce type de catégorisation contribue à faire coïncider le problème avec une population problématique, puisque nomade. Elle fait exister ces enfants comme un problème en soi, avec des conséquences potentielles tant pour l'institution que pour son public. On sait avec Bourdieu que la catégorie, lorsqu'elle est institutionnalisée, agit socialement en construisant des collectifs[6]. Dans ce registre, la circulaire de 2002 ne fait-elle pas coïncider un problème et une population ? La catégorie fait correspondre un statut légal et des problématiques scolaires : « La population non sédentaire présente en France (…) [dont] les déplacements ne favorisent pas la scolarisation qui implique une présence assidue à l'école ». Le texte de 2012 procède différemment. Il introduit une caractéristique problématique mais non générale puisqu'elle concerne seulement certaines familles ayant « un mode de relation discontinu à l'école ».

© FNASAT | Téléchargé le 17/11/2020 sur www.cairn.info via Université Louis Lumière Lyon 2 (IP: 159.84.143.22)

Ce faisant, il déplace les frontières catégorielles et introduit davantage de distance entre la catégorie scolaire et la population Gens du voyage. L'évidence collective du problème semble évacuée, du moins provisoirement. Les élèves concernés ne le sont plus uniquement à partir d'un statut légal ou d'une appartenance communautaire mais à partir d'une caractéristique de relation discontinue à l'école.

Le bref aperçu précédent d'une catégorisation institutionnelle en évolution permet maintenant de préciser notre point de vue. Notre parlerons d'élèves, non pas d'abord comme appartenant à des communautés, mais en tant que relevant d'une catégorie scolaire. Avec les précautions d'usage, et bien que cette expression ne soit plus officiellement d'actualité, mais aussi par soucis de commodité et parce qu'elle est encore utilisée par les agents des établissements scolaires, nous continuerons d'utiliser l'expression *enfants du voyage*. Notre article revient maintenant aux représentations de la population véhiculées par la circulaire de 2012 dans l'objectif de mieux comprendre comment l'institution pense son public scolaire ainsi que les réponses à apporter aux problèmes qu'ils lui posent.

Un public scolaire porteur de particularités

Certaines de ces particularités sont référées à l'itinérance. D'autres particularités se situent dans le rapport à l'école et aux apprentissages et freinent la scolarisation. Citons quelques passages :

« La fréquentation du collège suscite encore des appréhensions de la part de certaines familles et parfois de familles sédentarisées ;

(…) un rapport inhabituel à l'école et aux apprentissages ;

(…) pour les familles dont la relation au système scolaire est précaire ».

Ces particularités se traduisent dans des questions portant sur la scolarisation, la scolarité et les apprentissages de ces élèves. Comment sont abordées ces trois notions ? Tout d'abord, telle qu'utilisée dans la circulaire, la scolarisation renvoie schématiquement à un mouvement qui va de l'extérieur de l'école à l'intérieur de l'école. De la même façon, nous entendrons ici *scolarisation* dans un sens dynamique : le processus qui d'une situation de non présence à l'école, d'absence permanente ou prolongée conduit à une fréquentation régulière des établissements. Ce processus peut être décrit du point de vue des familles et élèves comme du point de vue des établissements et de la Direction académique. Citons quelques usages de la notion de *scolarisation* :

© FNASAT | Téléchargé le 17/11/2020 sur www.cairn.info via Université Louis Lumière Lyon 2 (IP: 159.84.143.22)

« Des relations confiantes et régulières établies entre l'institution scolaire et les parents d'élèves doivent permettre de lever certaines craintes concernant la scolarisation : scolarisation des jeunes filles, scolarisation en école maternelle, en collège, etc.

Le médiateur scolaire (ou professeur relais), muni d'une lettre de mission académique ou départementale, est chargé d'accompagner les familles et d'établir avec elles un dialogue suivi, et de coordonner le suivi de la scolarisation des enfants avec les différents partenaires pour faciliter et fluidifier les procédures sur un (ou plusieurs) territoire(s) ».

À la notion de *scolarisation* s'oppose celle de *déscolarisation* : « (…)[cette circulaire vise] à améliorer la scolarité de ces élèves et à prévenir la déscolarisation. » Le terme de scolarisation se justifie par rapport à une absence, voire un manquement. Il renvoie aussi à la notion de droit à, d'actions en faveur de : « ils ont droit à la scolarisation et à une scolarité dans les mêmes conditions que les autres ».

La scolarisation correspond à une part du travail des Casnav[7]. Dans certains de ses usages, *scolarisation* est cependant synonyme de *scolarité*, prise dans le sens des modalités d'organisation des enseignements prodigués : « l'inclusion en classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. »

Quant au terme *scolarité*, la circulaire en fait un usage polysémique. Elle signifie d'une part le cursus, dans le sens d'organisation temporelle, succession ou enchaînement des enseignements. Scolarité signifie d'autre part le suivi des cours par l'élève, sous l'angle de la normalité ou la régularité :

« Une fiche de suivi de scolarité précisant la date d'arrivée et de départ de chaque école ou établissement fréquenté ainsi que le niveau de classe suivi facilite la cohérence dans la prise en charge pédagogique des élèves et permet aussi de vérifier la régularité de leur scolarité. »

Ou encore les modalités, la forme que prend la présence de l'élève, avec par exemple le recours à l'internat, à la notion d'inclusion ou aux cours par correspondance :

« Cette solution ne saurait devenir le mode habituel de scolarité mais peut être activée dans des cas avérés de déplacements fréquents.

Le recours à l'internat, au lycée, mais aussi au collège, voire à l'école, peut aussi constituer une solution stable de scolarité qui réponde aux besoins de certaines familles soumises à une forte itinérance. »

© FNASAT | Téléchargé le 17/11/2020 sur www.cairn.info via Université Louis Lumière Lyon 2 (IP: 159.84.143.22)

Scolarisation et scolarité ne sont pas deux notions indépendantes. Les usages de *scolarité* cités ci-dessus ne renvoient-t-ils pas implicitement à la complexité de la tâche qui consiste à concevoir un cursus cohérent et en particulier proposer des modalités d'emploi du temps à des enfants dont toutes les caractéristiques d'élève (présence à l'année, assiduité, etc.) ne sont pas encore pleinement construites ?

Afin de clarifier ce questionnement, nous pouvons nous appuyer sur les notions de curriculum formel et de curriculum réel (Perrenoud, 1996). Comprendre les usages de scolarité dans la circulaire de 2012 impose sans doute de distinguer les deux notions. Nous entendons ici par curriculum formel l'ensemble des enseignements prescrits et décidés par l'institution et cela à différentes échelles de responsabilité (des programmes nationaux aux programmations des enseignants en passant par la conception des emplois du temps). Nous entendons par curriculum réel la succession des expériences formatrices des apprenants. Alors que la première notion est centrée sur l'institution, la seconde est centrée sur l'élève en tant qu'apprenant. À partir du premier usage du terme scolarité, nous pouvons donc formuler un premier questionnement : à quelles conditions peut-on construire une scolarité cohérente, un curriculum formel, dans le cas d'élèves qui changent d'établissements ou qui sont régulièrement absents ? Afin de compléter ce questionnement, venons-en maintenant au terme apprentissage(s) lui aussi présent dans la circulaire. Hormis dans sa signification de formation par alternance, *apprentissages,* dont l'emploi est plus rare dans le texte que *scolarisation* ou *scolarité*, est employé dans des expressions telles que « Les déplacements ne favorisent pas la continuité scolaire et les apprentissages », « rapport inhabituel à l'école et aux apprentissages », « continuité des apprentissages » ou encore « la poursuite des objectifs d'apprentissage ». Dans ces usages, il n'est pas toujours évident de distinguer si l'on se place du point de vue de l'enseignement prodigué aux élèves (les objectifs d'apprentissage) ou des expériences effectuées par les élèves (les apprentissages effectifs). Si l'on garde la signification de curriculum réel, au sens de suite d'expériences formatrices, on peut maintenant proposer la formulation d'un second volet : dans quelles conditions, les scolarités des enfants du voyage, au sens de suites d'expériences formatrices, forment-elles des ensembles cohérents ? Ainsi, parler de cohérence des scolarités et des apprentissages pour les enfants du voyage, n'est-ce donc pas interroger plus généralement les rapports entre les curricula formel et réel dans des contextes divers et parfois incertains ? À l'issue de cette présentation des principaux textes du ministère de l'Éducation nationale traitant des enfants du voyage, nous allons tenter d'apporter un éclairage scientifique

© FNASAT | Téléchargé le 17/11/2020 sur www.cairn.info via Université Louis Lumière Lyon 2 (IP: 159.84.143.22)

renouvelé sur les difficultés de ces élèves dit à besoins particuliers. Pour ce faire, nous organiserons notre propos autour de la notion de rapport à l'école qui permet d'éclairer la représentation que véhicule l'institution des facteurs familiaux limitant la scolarisation.

Le contexte local

Nous nous appuyons, ici, sur une enquête de terrain en sociologie de l'éducation menée entre mars 2015 et juin 2016 dans un département où nous travaillons nous-mêmes en tant qu'enseignant et membre d'une équipe dédiée au public scolaire des enfants du voyage. Afin de contextualiser la suite de notre propos, il est nécessaire de présenter quelques particularités de notre territoire d'enquête. Dans ce département, l'Inspection académique a mis en œuvre une politique volontariste concernant les enfants du voyage pendant une dizaine d'années, à partir de 2005. Une politique des besoins éducatifs particuliers à l'échelle de l'Inspection académique a été inaugurée dans un contexte législatif renouvelé[8]. Un coordonnateur départemental est alors institué et devient le pivot de cette politique.

Que vise cette politique ? Il s'agit officiellement de proposer une « scolarisation adaptée » selon plusieurs objectifs se déclinant en de nombreux sous items dont nous ne citerons que quelques-uns, extraits du document inaugural[9] : « repérer et identifier les blocages des familles vis-à-vis d'une scolarisation ordinaire » ; travailler sur la culture des familles du voyage pour faire avancer la scolarisation de leurs enfants, anticiper les flux de circulation, la fréquentation des aires de stationnement officielles ou encore interdites ». Nous relevons une volonté d'« améliorer encore la circulation des informations entre les mairies, les communautés de communes, les parents et les personnes du dispositif départemental (…) ». On trouve également le souci « d'améliorer les conditions de vie favorisant la scolarisation des enfants du voyage » et « mettre en œuvre des suivis différenciés en primaire (…) et en collège (…) ». L'Inspection académique souhaite ainsi agir dans plusieurs directions : la relation à l'école des familles, les possibilités de suivi pédagogique différencié au sein des établissements, les possibilités de stationnement et également la mise en place d'un contrôle de la fréquentation scolaire par une coordination des informations détenues par des différents agents institutionnels. Les enseignants du *dispositif* dont nous faisons partie sont implicitement conviés à participer au contrôle des familles par les informations dont ils disposent. À travers cette rhétorique, l'objectif principal est de rendre davantage effective la scolarisation des enfants du

© FNASAT | Téléchargé le 17/11/2020 sur www.cairn.info via Université Louis Lumière Lyon 2 (IP: 159.84.143.22)

voyage. Cela passe en particulier par l'identification des familles et des enfants non scolarisés. Les enfants du voyage sont répertoriés avec soin comme en témoigneront les listes établies par le coordonnateur, qui comportent entre 370 et 620 élèves selon les années[10]. Un des outils de cette politique sera en 2008 la fin du dispositif *camion-école*, dans la mesure où il est jugé contribuer à la déscolarisation. Un second outil sera la mise en place d'une commission qui étudie les demandes de cours par correspondance à partir d'informations recueillies sur les familles à partir d'un critère unique retenu pour l'attribution : les déplacements effectifs et assez fréquents pour compliquer la scolarité en école et collège[11]. Les cas de déscolarisation conduisent à des transferts au procureur de la République. Quelques familles se sont vues effectivement condamnées à des amendes pour défaut d'instruction.

En 2010, le rapport annuel du *groupe d'appui départemental* indique une centaine d'élèves encore en situation problématique. Et en avril 2014, le coordonnateur est invité à une réunion à la Dgesco où il annonce qu'il n'y a plus d'enfants du voyage en âge d'obligation scolaire non scolarisés sur son territoire[12].

L'évolution des difficultés de scolarisation, de scolarité et d'apprentissage est en réalité difficile à mesurer en l'absence de statistiques fiables. En effet, nos démarches pour obtenir des données quantitatives sur les enfants du voyage ont montré que les données recueillies par le coordonnateur ne comprennent pas ou seulement partiellement certains types d'informations. Par exemple, ne sont pas prises en compte les données sur les familles sédentarisées, sur les grands rassemblements ou sur les stationnements sur des terrains privatifs. Les données recueillies se cantonnent en définitive à ce que le dispositif permet de recueillir, c'est-à-dire les passages sur le réseau des aires d'accueil municipales, les demandes d'aides des établissements et les comptes rendus de visite à domicile des enseignants du dispositif[13].

Une fois ces quelques particularités du contexte départemental esquissées, nous pouvons en venir à notre méthodologie de recherche. Lors de notre enquête de sociologie qualitative, nous avons principalement procédé à une quarantaine d'entretiens semi-directifs auprès d'élèves et de parents d'élèves de collège (six établissements publics et privés). Nous avons eu accès à des collèges par les enseignants du *dispositif enfant du voyage*. Cela signifie que les élèves et familles rencontrés sont répertoriés comme tels à l'échelle départementale et des établissements. Une des originalités de l'enquête est d'avoir complété ces entretiens avec une observation participante réalisée en tant qu'enseignant médiateur d'une équipe de

© FNASAT | Téléchargé le 17/11/2020 sur www.cairn.info via Université Louis Lumière Lyon 2 (IP: 159.84.143.22)

l'enseignement privé. En ce qui concerne ce deuxième type de recueil durant la période d'enquête, nous sommes intervenus principalement dans un collège privé en milieu rural mais aussi en tant que coordinateur d'équipe. Nous avons donc pu mettre en place une prise de note lors de séances d'enseignements, de rencontres avec des familles, avec des enseignants ou chefs d'établissements. Ce type de recueil, de type ethnographique, est précieux puisqu'il ouvre de nombreuses portes sans placer explicitement les interlocuteurs en position d'enquêtés. Nous savons par ailleurs grâce à notre fréquentation des élèves et familles que la relation enquêté/enquêteur peut mettre mal à l'aise. La notion de recherche nous a semblé en outre peu lisible. Le terme *enquête* est souvent interprété dans le sens d'enquête sociale ou d'assiduité.

Le rapport à l'école des enfants et de leurs familles

Nous laisserons de côté dans cet article les questions du rapport à l'écrit et des modalités éducatives, abordées par ailleurs dans notre travail de thèse. Nous nous limiterons à la notion de rapport à l'école. En s'appuyant sur un programme de recherche européen débuté dans les années 1980 qui considère les Gens du voyage comme la déclinaison française des Tsiganes et Voyageurs européens, Jean Pierre Liégeois (1997) décrit un rapport à l'école teinté de méfiance. L'école représente un risque de déculturation et reste synonyme de politiques d'assimilation forcée. Au sujet des Tsiganes, quelques travaux sont encore plus tranchés. Les familles considèrent l'école négativement : « Dans le domaine de l'éducation, la différence est telle que la structure éducative des non-Tsiganes apparaît comme inutile, voire nuisible » (Delsouc, 1998 : 113). D'autres auteurs reconnaissent une diversité et une évolution du rapport à l'école chez les familles tsiganes ou gitanes tout en soulignant un projet de scolarisation encore fragile (Repaire, 2007 : 79 ; 89 ; Garcia Pastor, 2009 : 168)[14]. À travers notre enquête de terrain, nous pouvons donc questionner les discours précédents sur le rapport à l'école. Est-il réellement teinté de méfiance ? Que peut-on dire vingt ans après la publication de « Minorité et scolarité, le parcours tsigane » (Liégeois, 1997) du rapport à l'école des enfants du voyage et de leurs familles ? Est-ce encore une notion pertinente pour décrire le rapport de cette population à la scolarisation, à la scolarité, et aux apprentissages des enfants ?

Nous pouvons accéder au rapport à l'école à partir de l'analyse du sens que les individus donnent à l'école lors des entretiens. Notre analyse du corpus d'entretiens combine une analyse des contenus (les thèmes présents et la façon dont les personnes en parlent) avec une analyse de

© FNASAT | Téléchargé le 17/11/2020 sur www.cairn.info via Université Louis Lumière Lyon 2 (IP: 159.84.143.22)

discours, c'est à dire la recherche d'informations sur les places et représentations sociales. Notre cadre théorique d'analyse considère les pratiques langagières en tant que socialement situées et construites et portant les traces des positions sociales des interlocuteurs (Bautier, 1995). Tout d'abord, un phénomène traverse les entretiens : les élèves ou leurs familles partagent des représentations rencontrées chez les milieux populaires (Thin, 1998 ; Perier, 2005 ; Lahire, 2012 ; Millet, Thin, 2012). Les rapports à l'école paraissent d'abord de type instrumental. On va principalement à l'école ou on y envoie ses enfants pour apprendre à lire et écrire et faciliter l'accès à l'emploi. Ces résultats sont partagés par les filles et les garçons. Citons des exemples[15] :

« Enquêteur : et quel sens ça a pour toi d'aller au collège ?

Fille 1 : ça sert à apprendre des choses. Ça sert en grandissant, pour un métier. » (Jennifer, 5e)

« Enquêteur : et si on continue d'imaginer, tu ferais quoi toi, si tu pouvais tout faire, si tu pouvais faire ce que tu voulais ?

Garçon 1 : moi ? direct au lycée. Direct au lycée j'irais, hein. Tu vois ?

Enquêteur : faire quoi ?

Garçon 1 : ben travailler ! » (Kenji, 4e)

« Fille 2 : *ben* pour l'école, pour apprendre à lire, des trucs comme ça et (…)

Enquêteur : c'est intéressant. Pourquoi ?

Fille 2 : comme ça ! pour apprendre plus tard, si on fait un boulot, quelque chose. » (Lola, 5e)

« Garçon 2 : moi quand même, j'ai envie d'aller jusqu'après *l'lycée*. *J'vais* passer mon bac.

Enquêteur : et ça fait quoi le bac ?

Garçon 2 : le bac, c'est pour avoir un diplôme. Si *t'as* pas le bac, c'est dire, *t'as* rien sur le dos quoi. » (Rider, 6e)

« Fille 3 : *ben* ça aide plus quand même par rapport aux jobs et tout, ça peut plus aider. » (Anastasia, 6e)

« Enquêteur : ça fait quoi d'être avec les autres dans le collège ?

Garçon 3 : c'est bien

Enquêteur : qu'est-ce qui est bien ?

Garçon 3 : l'école, *apprend'e* à lire » (Angelo, 3e)

Toutefois, ce premier type de rapport à l'école n'est pas unique. Les résultats ne sont pas homogènes. Des élèves vont à l'école pour apprendre et pas seulement des savoirs instrumentaux. D'autres formulent des critiques de l'enseignement apporté par les établissements.

© FNASAT | Téléchargé le 17/11/2020 sur www.cairn.info via Université Louis Lumière Lyon 2 (IP: 159.84.143.22)

Quant à cette mère d'élèves de 6e et 3e :

« Mère 1 : Oui moi je veux bien qui vont à l'école, tout ça. *Chui*… *J'les* encourage. Parce que vers nous les Gens du voyage, ils aiment pas trop tout ça là mais moi *j'veux* que mes filles elles ont quelque chose. On sait bien qu'on va pas en faire des… Mais je veux au moins qu'ils ont un petit travail pour eux. Suivre l'école c'est bien pour avoir un petit travail, même pour eux *parc'que* ça *d'vient* dur. Nous déjà, ça été un peu dur là mais ça va devenir encore plus dur alors j'aimerais *qu'mes* filles,… voilà… *J'les* pousse pour l'école, *chui* bien pour l'école. »

Nous trouvons donc également un rapport à l'école dont la dimension culturelle, non plus seulement au sens de cultures populaires, mais de cultures communautaires ou cultures du voyage semble plus nette (Ici nous entendons culture au sens d'ensemble de pratiques sociales et de significations partagées par un ensemble de personnes). La caractéristique la plus spécifique que nous ayons rencontrée réside dans la relation toute relative au projet d'instruction, à l'obligation d'instruction ou à l'obligation d'assiduité partagée par des élèves et familles. Citons encore quelques exemples :

« Enquêteur : et tu vas aller à l'école jusqu'à quand ?

Fille 5 : seize ans

Enquêteur : seize ! Pourquoi ?

Fille 5 : parce que **on** arrête après.

Enquêteur : on arrête après, qui ça on ?

Fille 5 : nous !

Enquêteur : nous ?

Fille 5 : *ben* **mes cousins ont tous fait ça**. Moi avec, hein, on va pas… je vais pas y aller au lycée, hein (…)

Fille 5 : *ah ben*, (soupir) **y me disent d'arrêter à seize ans et moi aussi je veux arrêter à seize ans, alors… tous hein, eux aussi** *y z'ont* **arrêté à seize ans, hein**. » (Karen, 5e)

« Mère 2 : jusqu'à seize ans, là, hein. L'autre, ***chai* pas si *y* fera jusqu'à ses seize ans**… »

L'école est perçue de façon ambigüe : avec des nuances selon les individus, elle représente un moyen d'augmenter ses propres possibilités de réalisation sociale ou professionnelle et demeure aussi un lieu menaçant. La confrontation à l'école est aussi perçue comme une épreuve

© FNASAT | Téléchargé le 17/11/2020 sur www.cairn.info via Université Louis Lumière Lyon 2 (IP: 159.84.143.22)

dans deux sens distincts : l'école représente pour des élèves une séparation difficile d'avec la famille et pour d'autres un lieu de honte. Dans ce second cas, pour ceux qui maîtrisent mal ou pas du tout l'écrit, la confrontation avec les autres élèves, supposés en réussite scolaire ou détenteurs de savoirs, est une épreuve.

Au-delà des quelques points saillants exposés ci-dessus, l'analyse du corpus montre qu'il n'y a pas homogénéité de la population d'enquête. Nous rencontrons une diversité de rapports à l'école et ces résultats nous conduisent à distinguer trois groupes d'élèves. Ces trois groupes ne constituent pas une typologie à proprement parler. Elle n'est pas construite à partir d'un échantillon numériquement représentatif, notre enquête n'ayant pas ambition à la représentativité. Il s'agit de rendre intelligible l'hétérogénéité de nos résultats. Pour ce faire, nous organisons la description des trois groupes d'élèves à partir des notions de scolarisation, scolarité et apprentissages tirés de la circulaire. Schématiquement, nous pouvons distinguer un premier groupe peu ou pas scolarisé, un deuxième groupe partiellement scolarisé, avec des modalités de scolarité parfois particulières et présentant des difficultés majeures d'apprentissage et un troisième groupe scolarisé ordinairement et où peuvent subsister des difficultés d'apprentissage. Le premier groupe est peu ou pas du tout scolarisé par les parents. Les jeunes portent malgré tout des désirs de lecture et d'écriture, voire des projets d'activité rémunérée à l'intérieur ou en dehors du cercle familial élargi. La confrontation avec l'écart de niveau des autres élèves et des attendus scolaires est une épreuve importante. On trouve parfois un analphabétisme associé à une image sociale négative. Ce groupe interroge le rapport à l'école et à la loi française des parents tout autant que les institutions départementales et nationales dans leurs capacités de faire appliquer l'obligation d'instruction. Ne peut-on pas questionner le cadrage actuel de l'État, les procédures de contrôle d'assiduité et les poursuites judiciaires des familles, en ce qu'elles se révèlent partiellement inopérantes à faire appliquer l'obligation de l'instruction pour tous les élèves ?

Le deuxième groupe est scolarisé mais avec des périodes d'absences de quelques semaines. Les collèges mettent en place des emplois du temps allégés mais les jeunes les suivent irrégulièrement. Les apprentissages ne sont pas en rapport avec les attendus ordinaires. Ces jeunes témoignent de désirs d'apprendre à lire et de s'insérer professionnellement mais ne vont pas jusqu'au bout de la démarche et n'investissent pas toujours les dispositifs mis en place à la hauteur des moyens déployés. La confrontation avec l'écart de niveau des autres élèves et des attendus

© FNASAT | Téléchargé le 17/11/2020 sur www.cairn.info via Université Louis Lumière Lyon 2 (IP: 159.84.143.22)

scolaires semble être là aussi une épreuve narcissique importante. Dans ces situations, le rôle des dispositifs mis en place peut être ambigu. Il oscille entre médiation facilitatrice, enseignement adapté, voire revue à la baisse ou justification de parcours dérogatoires. Ce groupe interroge également comment les collèges et enseignants des classes ordinaires peuvent concevoir des curricula cohérents, leur rapport à l'enseignement à des élèves très en décalage, mais aussi leurs possibilités réelles de différenciation de l'enseignement.

Le troisième groupe comprend des élèves qui mettent en œuvre des efforts importants pour suivre une scolarité ordinaire mais qui présentent des difficultés d'apprentissage majeures. Les difficultés avec l'enseignement prodigué, et en particulier les évaluations, prennent une place importante. Ils expriment la volonté d'obtenir des certifications *via* le collège puis la formation professionnelle, mais aussi une forme de découragement qui pourrait faire penser que la scolarité reste une épreuve trop difficile à surmonter. Ce groupe questionne la manière dont les collèges impliqués traitent la difficulté scolaire d'élèves dont, entre autres, les habitudes de travail ou les possibilités d'aide au domicile sont limitées.

Enfin, citons un quatrième groupe, hors corpus, mais dont nous avons constaté l'existence. Notre mode d'accès aux enquêtés ne nous a pas permis un accès direct à ces élèves. Ils ne sont pas concernés par l'action du dispositif. Il s'agit d'élèves qui ne sont pas nécessairement désignés *enfants du voyage* et dont le curriculum réel ou effectif ne pose pas de problème particulier. Mentionner la présence de ce groupe est utile pour limiter les effets de clôture de la catégorisation. Il existe en effet des enfants du voyage qui ne relèvent pas de la catégorie scolaire d'élèves en difficulté ou à besoins particuliers.

Notre conclusion évoquera un prolongement à notre réflexion sur le rapport à l'école, assorti d'un questionnement sur l'institution scolaire. Nous avons décrit ici très brièvement l'hétérogénéité des rapports à l'école. Cette hétérogénéité au sujet des enfants du voyage est déjà un résultat en soi face aux discours généralisant et culturalisant. Comment construire aujourd'hui une politique scolaire nationale ou locale, ou dit autrement comment concevoir un dispositif au sujet des enfants du voyage, à partir d'une vision uniforme du rapport à l'école des familles ? À la suite de notre réflexion initiale sur la circulaire de 2012, on peut se demander si pour des élèves dont une partie tend à se rapprocher des milieux populaires, la catégorie enfants du voyage (ou Efiv) demeure pertinente. Les descriptions de nos trois groupes d'élèves interrogent l'institution scolaire et ses dispositifs à différents niveaux : contrôle de la

© FNASAT | Téléchargé le 17/11/2020 sur www.cairn.info via Université Louis Lumière Lyon 2 (IP: 159.84.143.22)

fréquentation et de l'assiduité, conception de curricula en phase avec les possibilités/situations des élèves et vigilance quant aux apprentissages effectifs. Avant de traiter d'un public scolaire particulier, ne convient-il pas de mieux penser la prise en compte de la diversité des origines socio-culturelles des élèves et en particulier ceux dont les familles ne disposent pas de tous les atouts pour les aider à réussir ?

Notes

1. MEN, Circulaire n° 70-428 du 9 novembre 1970, Scolarisation des enfants de familles sans domicile fixe

2. MEN, Circulaire n° 2002-101 du 25 avril 2002, Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires

3. En abrégé Efiv ; MEN, Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012, Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Cette circulaire est signée par Jean Michel Blanquer alors directeur général de l'enseignement scolaire.

4. L'expression « famille tsiganes » apparait une fois dans la circulaire de 2002 au sujet de la relation aux familles. Le lien avec une brochure de l'Onisep traitant des Tsiganes ne fait pas l'objet d'autres précisions dans le document.

5. Une discussion plus approfondie sur cette expression nécessiterait de situer la notion de rapport à l'école dans un cadre théorique, ce que nous n'avons pas la possibilité de faire ici.

6. « La consécration sociale que confère la nomination fonde une véritable solidarité d'intérêts symboliques qui, en identifiant l'identité individuelle à une identité collective, fonde l'esprit de corps, une identité collective, sentiment de solidarité avec le groupe lui-même, son nom, son honneur, etc., et avec ses membres, qui commande la soumission aux exigences de la reproduction du corps, c'est-à-dire de son identité, donc de ce qui le constitue en tant que tel, c'est-à-dire sa solidarité. » (Bourdieu, 1985 : 73)

7. Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

8. Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

© FNASAT | Téléchargé le 17/11/2020 sur www.cairn.info via Université Louis Lumière Lyon 2 (IP: 159.84.143.22)

9. Inspection académique : Missions du groupe d'appui, compte rendu du 7 octobre 2005.

10. Cela lui sera d'ailleurs reproché par la Cnil, les listes étant établies sur des critères dits sensibles. Cet interdit d'établir des listes contribue à questionner la légitimité d'une politique globale au sujet des enfants du voyage.

11. Sans mise en contexte, ce critère garde potentiellement un aspect flou et arbitraire. Comment en effet juger de façon rigoureuse de la relation entre déplacements et empêchement à suivre une scolarité ?

12. MENSR/Dgesco, Séminaire du 9 avril 2014 « Quel accompagnement pour les élèves et les familles les plus éloignés de l'école ? » Eduscol, juillet 2014.

13. On pourrait interroger la (ou les) signification(s) réelle(s) de la notion de *dispositif* dans le département d'enquête. Alors que *Dispositif* semble de prime abord désigner une équipe d'enseignants qui collaborent à la scolarisation, une analyse sociologique permettrait sans doute de mettre en évidence un dispositif réel plus complexe ainsi que ses valeurs d'usage (Chartier, 2017 : 29).

14. Au sujet des glissements de dénominations entre Gens du voyage et Tsiganes y compris dans les travaux de recherche : Gens du voyage est en France une catégorie administrative, ce qui n'est pas nécessairement le cas des autres pays européens où l'on parle de Roms, Roma, Gitanos, Gypsies, Travellers, etc. Ces dénominations correspondent-elles à la réalité de populations distinctes et bien délimitées ? Nous n'avons pas la place ici de résoudre ces difficiles questions. Nous contournons provisoirement ces flottements terminologiques en nous centrant sur le rapport à l'école d'élèves et de familles concernés par la catégorie publique *enfants du voyage*.

15. Les extraits d'entretien ci-dessous proviennent de notre enquête de terrain. Les formes de nature orale sont transcrites au plus près du contenu sonore et indiqué en italiques.

© FNASAT | Téléchargé le 17/11/2020 sur www.cairn.info via Université Louis Lumière Lyon 2 (IP: 159.84.143.22)

Bibliographie

BAUTIER Elisabeth, *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage,* Paris, Harmattan, 1995.

BOURDIEU Pierre, « Effet de champ et effet de corps », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 59 / 1, 1985, p. 73.

CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

CHARTIER Anne-Marie, « Cahiers ou classeurs ? Le pouvoir d'un dispositif ordinaire », *Diversité*, vol. 190, 4e Trim. 2017, p. 23-29.

DELSOUC Michel, « Scolarisation des enfants tsiganes : données socio-ethnologiques » in *Tsiganes et Gens du voyage : du terrain à l'école. Journée de l'intégration*, 8 - 10 avril 1997, CRDP Auvergne, 1998, p. 109-123.

GARCIA PASTOR Begona, « En regardant l'école avec des yeux gitans », *Diversité - VEI*, n°159, décembre 2009, p. 164-169.

LAHIRE Bernard, *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, le Seuil, 2012.

LIÉGEOIS Jean-Pierre, *La scolarisation des enfants tziganes et voyageurs*, Rapport de synthèse, Commission des Communautés européennes, 1986.

LIÉGEOIS Jean-Pierre, *Minorité et scolarité, le parcours tsigane*, Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées, 1997.

LIÉGEOIS Jean-Pierre, *Roms en Europe*, Strasbourg, Éd. du Conseil de l'Europe, 2007.

MILLET Mathias, THIN Daniel, *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses universitaires de France, 2012.

PÉRIER Pierre, *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005.

PERRENOUD Philippe, « Curriculum : le formel, le réel, le caché » in Jean Houssaye, *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1996, p. 61-76.

REPAIRE Virginie, « Introduction à la problématique de la scolarisation des enfants Roms », in Marie-Pascale Baronnet (Dir.), *Les jeunes Tsiganes : le droit au savoir, Amiens*, Éd. Licorne, 2007, p. 73-97.

THIN Daniel, *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998.

© FNASAT | Téléchargé le 17/11/2020 sur www.cairn.info via Université Louis Lumière Lyon 2 (IP: 159.84.143.22)

Photo prise au cours d'une séance de travail animée par deux volontaires en service civique. Dispositif enfants du voyage en collège privé, Photo de Jessy Poinat-Fadel

© FNASAT | Téléchargé le 17/11/2020 sur www.cairn.info via Université Louis Lumière Lyon 2 (IP: 159.84.143.22)