

## 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 »<sup>284</sup> (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-face<sup>285</sup>, 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

---

<sup>284</sup> « [As] innumerable others that are constantly invented ».

<sup>285</sup> 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 2016<sup>286</sup> 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

---

<sup>286</sup> 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'amuse 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 (3R1) je présente l'adolescence comme étant un point commun<sup>287</sup> 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 17R1, 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 adolescente<sup>288</sup> 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 adolescents<sup>289</sup>.

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 (9R1, 15R1) soit que je produise des continueurs (11R1 et 13R1). 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).

---

<sup>287</sup> 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.).

<sup>288</sup> Comme les marques d'agitation (Hirsch, 2010) ou de mise en conflits (Morin, 1969) qui sont des indices comportementaux de cette tranche d'âge.

<sup>289</sup> Je le répète à plusieurs reprises, 3R1 : 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 » / 5R1 : 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 modalité<sup>290</sup> 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 plus<sup>291</sup> 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
----	---

<sup>290</sup> « 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.

<sup>291</sup> 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 »

prérogatives (.) que qu'on donne ou qu'on octroie aux adolescents de par chez nous

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<sup>ème</sup>, 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'amusement ») 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.

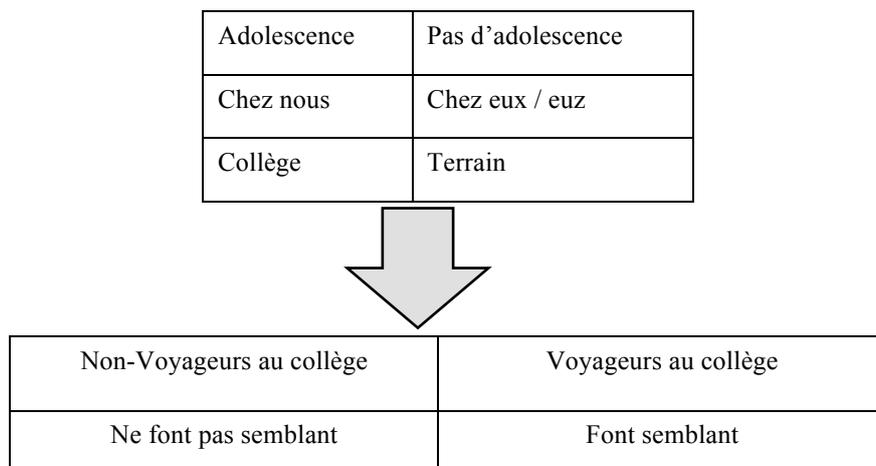
Finalement, l'ensemble de signes [pronoms personnels + verbes au présent de vérité général indexant le paraître], du type « ils font semblant », « ils sont faussement », construit des *personae* sociotypiques, c'est-à-dire « des images sociales stéréotypées de locuteurs » (Telep, 2019 : 446-447). En 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 différenciation<sup>292</sup> (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.

---

<sup>292</sup> 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 construit 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 »<sup>293</sup>. 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 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

<sup>293</sup> 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<sup>ème</sup> parce qu'en 6<sup>ème</sup> 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]<sup>294</sup> parce que je pense qu'au [collège X] ou à [l'autre ville]<sup>295</sup> c'est quand même différent (.) mais chez nous les filles elles allaient jusqu'en fin de 3<sup>ème</sup> 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

<sup>294</sup> Anonymisation du lieu. Mélanie parle de l'endroit où elle a travaillé avec des Voyageurs.

<sup>295</sup> 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:: dilettantisme<sup>296</sup> 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).

---

<sup>296</sup> 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'ASSR<sup>297</sup> 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 »)<sup>298</sup>.

---

<sup>297</sup> 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.

<sup>298</sup> 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 »<sup>299</sup> (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 »<sup>300</sup>. 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

<sup>299</sup> 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).

<sup>300</sup> 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 »<sup>301</sup>, 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

---

<sup>301</sup> 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 non<sup>302</sup>, 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 flou<sup>303</sup> 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

---

<sup>302</sup> 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 décloisonnement 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)

<sup>303</sup> 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<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> 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 »<sup>304</sup>. 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 adulte<sup>305</sup>, une période où les relations entre les forces et besoins évoluent<sup>306</sup>, c'est une deuxième naissance « pour le sexe ». Les questions de puberté, de transformations physiologiques sont ici convoquées pour interpréter l'adolescence.

---

<sup>304</sup> « 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)

<sup>305</sup> 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)

<sup>306</sup> « 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)<sup>307</sup>. 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'adolescence<sup>308</sup>. Par la suite, avec la généralisation de la démocratisation scolaire, les jeunes vont avoir comme activité principale

---

<sup>307</sup> Morin parle d'ailleurs non pas d'adolescence seule mais d'une classe d'âge juvénile ou d'une culture juvénile-adolescente.

<sup>308</sup> 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 Voyageurs<sup>309</sup> est une proposition qui peut, de par sa gratuité par exemple, s'apparenter à une préconisation<sup>310</sup> 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 codes<sup>311</sup>. 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 autres<sup>312</sup>.

### 7.3.2 Une infantilisation permanente...

Daniel précise souvent qu'il suit les directions de l'Éducation Nationale<sup>313</sup> et fait fréquemment référence à la circulaire de 2012<sup>314</sup> dans ses interactions sur le sujet. Ce que

---

<sup>309</sup> 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.

<sup>310</sup> Les Edv aujourd'hui EFIV peuvent recevoir gratuitement le CNED alors qu'il coûte près de 1000 euros.

<sup>311</sup> 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.

<sup>312</sup> 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 ».

<sup>313</sup> Extrait de l'enregistrement de mai 2016 : « moi je suis toujours au niveau des questions et des besoins Éducation nationale (.) » (3D)

<sup>314</sup> 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 circulaires<sup>315</sup>, 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, 2012<sup>316</sup>), 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)

<sup>315</sup> 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.

<sup>316</sup> 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 handicapés<sup>317</sup>, 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 scolaire<sup>318</sup>. 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'insertion<sup>319</sup>, [...] il est envisagé de former les conseillers à

---

<sup>317</sup> 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.

<sup>318</sup> C'est-à-dire en marge des apprentissages, de la sociabilisation, ou encore du rythme scolaire vécus par les élèves considérés dans la norme.

<sup>319</sup> 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 2017<sup>320</sup> 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, scolairement<sup>321</sup>, dans leur parcours d'insertion<sup>322</sup>, accompagnées vers l'écrit<sup>323</sup> 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 »

<sup>320</sup> 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.

<sup>321</sup> 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.

<sup>322</sup> 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 ».

<sup>323</sup> 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 Eana<sup>324</sup> 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 plus<sup>325</sup> 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 Académies<sup>326</sup> 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 Kim<sup>327</sup>, 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 mêmes 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) :

---

<sup>324</sup> Élèves allophones nouvellement arrivés.

<sup>325</sup> 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).

<sup>326</sup> Entendu comme : circonscription administrative du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

<sup>327</sup> 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 comptes<sup>328</sup> 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 Casnav<sup>329</sup>. »

(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

---

<sup>328</sup> 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.

<sup>329</sup> 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 après<sup>330</sup>.

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 CNED<sup>331</sup> et Français. Marginalisation qui, planifiée

---

<sup>330</sup> 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*)<sup>330</sup> 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.

<sup>331</sup> 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 Daniel<sup>332</sup> "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 récréation<sup>333</sup>. Il y a beaucoup de

---

en présence et ne pouvant plus le fréquenter.», <https://www.CNED.fr/professionnels-formation/familles-itinerantes/inscription/>

<sup>332</sup> Anne suivra cette formation en mai 2016, soit trois mois après ce premier entretien.

<sup>333</sup> 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 sac<sup>334</sup>. 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 <sup>335</sup> (.) 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'avais 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 :::
	<i>((inaud)) Les propos sont très indistincts. Il y a trop de bruit autour.</i>
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

<sup>334</sup> Les élèves, les bénévoles, Anne et Clémence sont avertis depuis les débuts de mon enquête du fait que j'enregistre en permanence.

<sup>335</sup> 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 collègue)) 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 collègue))

### 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 EFIV<sup>336</sup>.

---

<sup>336</sup> 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 EFIV<sup>337</sup>. 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 <sup>338</sup> qui nous soutient (.) et madame M <sup>339</sup> 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::
------	---

<sup>337</sup> Clémence a six heures allouées au face-à-face élève et quatre pour la coordination.

<sup>338</sup> Principal du collège.

<sup>339</sup> 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
<b>Convocation de la culture</b>	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/
<b>Espace-temps</b>	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 :
<b>Expertise scientifique</b>	je sais pas si vous connaissez monsieur delsouc <sup>340</sup> 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.

---

<sup>340</sup> 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 corrèle 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 particulier<sup>341</sup>. 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-formation<sup>342</sup> 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

---

<sup>341</sup> Séquence issue de l'extrait 1 An (c'est bien des adolescents)

<sup>342</sup> 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 »<sup>343</sup>, cependant elles ont souvent signifié le fait de se sentir seules et

---

<sup>343</sup> 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 rencontrent<sup>344</sup>. 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 exclusifs sur les trajectoires des élèves Voyageurs sont analysés dans la partie suivante.

---

<sup>344</sup> Voir les exemples de réactions de bénévoles suite à la formation de Daniel de mai 2016.