

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

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

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

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

¹²⁴ Enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs

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

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

4.1 Éduquer en masse, un idéal républicain

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

4.1.1 L'instruction laïque et obligatoire

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1.2 La volonté politique d'un collège unique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1.3 Collège unique et classes spécifiques : un paradoxe ?

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

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

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

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

Encadré 3. Extrait du site Eduscol

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

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

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

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

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

4.1.4 L'infaillibilité du maître ou la reproduction des inégalités

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2 L'échec scolaire

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

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

4.2.1 La forme scolaire et l'enjeu des savoirs scripturaux

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹³⁸ Circulaires de 2002 et 2012

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

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

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

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

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

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

4.2.3 Où l'on accuse les victimes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3 École républicaine et catégorisation ethnique

4.3.1 Une inégalité constitutive refoulée

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3.2 La République, universaliste mais pas universelle

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

¹⁴⁸ Association départementale Gens du voyage Citoyens

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3.4 Être ou être regardé comme « différents »

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

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

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

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

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

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

On peut alors se demander ce que construit l'école française en assignant des élèves à entrer dans l'école parce qu'ils sont issus de familles itinérantes et de voyageurs et en produisant des formations qui ont comme sujet l'« Appropriation des particularités culturelles » les concernant. En faisant cela, le système éducatif français crée des frontières, des différences entre une partie de la population accueillie dans l'école et les autres. C'est en cela que Françoise Lorcerie parle d'ethnicité, de catégorisation ethnique comme désignant « le fait qu'une partition est instaurée socialement entre *Eux* et *Nous* [...]»¹⁵⁹ »¹⁶⁰. Cette bipartition Eux-Nous, si souvent entendue sur mon terrain à la fois parle de Nous : les *established* (Elias, 1991 [1987]), les *normaux* (Goffman, 1975), et d'Eux : les étrangers, *étrangers de l'intérieur* (Streiff-Fénart, 2003 ; Potot, 2018) ou éternels étrangers de l'intérieur (Robert, 2007). Donc,

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

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

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

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

¹⁶⁰ Fredrik Barth parle des « dichotomies Eux/Nous »

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

4.3.5 Des enfants à besoins éducatifs particuliers

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3.6 De l'inclusion à la différenciation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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