Voyageurs, illettrisme et culture orale

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

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

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

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

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

5.1 L'illettrisme en question

5.1.1 Illettrés et ignorants

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(...)

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

Encadré 4. Extrait de Wrésinski (1979)

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

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

ce que l'on est, ce que l'on vit, pour pouvoir le partager avec d'autres, c'est faire des expériences dont on ne sorte pas humilié, mais fier », et la finalité : « Un tel savoir est la condition fondamentale de toute promotion, de toute vie humaine digne d'être vécue. ». Ainsi « « L'école, chemin du savoir » devient le salut des pauvres plongés dans « la honte et la souffrance de ne pas savoir (...) Le « savoir lire » est un savoir magique et un certain lyrisme militant survalorise les effets positifs de l'entrée dans l'écrit aussi bien qu'il surestime les effets désastreux de sa non-maîtrise. » (Chartier, 2001 : 171). Dans ce texte, le Père Wrésinski présente l'enfant du Quart Monde comme vivant dans les ténèbres de la violence. Il apporte comme solution à cet état d'humiliation, les valeurs de l'instruction (« Savoir (...) c'est faire des expériences dont on ne sorte pas humilié, mais fier »). Il traite la lecture comme un outil de salut universel et les illettrés comme des « ignorants », terme qui relié à l'énoncé de « il ne "sait" rien ». Cette dernière proposition est précédée par l'adverbe pourtant¹⁷⁴ qui, plus qu'opposer deux idées (« Peu d'enfants ont connu une expérience de la vie aussi précoce » / « Pourtant il ne sait rien »), va réfuter la première proposition pour valider la seconde. Cela va accentuer la valeur argumentative de son propos. Elle est accentuée par l'emploi d'une tonalité dramatique et la succession des termes relatifs à la violence se rapportant au vocabulaire de l'affectivité. De plus la fonction poétique va être activée par le rythme et le découpage de la phrase. Ainsi le découpage de l'introduction de l'énoncé joue sur la rupture de rythme, l'énonciateur commence la description des conditions de vie déplorables de l'enfant du quart monde sur trois phrases assez longues et créé une rupture par une phrase assertive courte commençant par l'adverbe pourtant. L'usage du procédé anaphorique (« Tout jeune [...] » puis l'expression Savoir c'est (...)) donne un rythme et renforce, par cela, le propos de l'orateur. L'utilisation de ces effets poétiques du discours corroborent l'idée que « c'est moins les savoirs produits par l'analyse que la rhétorique de leur présentation qui va faire le succès de médiatique du problème [de l'illettrisme] » (Chartier, 2001 :172)

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

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

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

De manière plus générale, selon Lahire,

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

5.1.2 De l'ignorance au handicap

L'apparition de la problématique de l'illettré « comme celui qui ne sait rien », par l'intermédiaire du Père Krasinski et d'ATD quart monde, se comprend par l'évolution des modes de scolarisation exposés dans le chapitre précédent et de sa distinction clairement posée par rapport à l'analphabétisme. La généralisation de l'alphabétisation 176 se déroule à la fin du XIXème siècle par l'ouverture de l'école publique, « [e]n 1880, la deuxième étape du processus rend l'école laïque et gratuite pour tous, En 1890, 90 % de la population est considérée alphabétisée, avec toujours des écarts importants entre hommes et femmes, entre urbains et ruraux, et entre milieux sociaux favorisés et défavorisés. Cet accès à l'écrit ne passe pas nécessairement par la lecture de textes. Il s'agit pour beaucoup uniquement de lecture d'enseignes, d'affiches, de caricatures. » (Filhon, 2014 : 108). Par la suite, la notion de compréhension de l'écrit et des textes est introduite, savoir lire n'est plus seulement savoir déchiffrer. Le terme d'illettrisme émerge donc à la fin des années soixante-dix, après les réformes Berthoin et Haby, et va designer des personnes qui sont allées à l'école mais qui ne maîtrisent pas suffisamment l'écrit. Concernant les activations institutionnelles, le rapport *Des Illettrés en France* (Tugault, Esperandieu, Lion & Benichou,1984), va conduire à la mise

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁸⁰ Définition donnée par le Larousse

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

¹⁸² https://www.lexpress.fr/education/l-illettrisme-ca-se-soigne_497802.html

sécurité sociale, un simple chèque, de lire le journal ou une notice explicative, on est personne [...] ». (Villechaise-Dupont & Zaffran, 2001 : 671)

Plus récemment, en 2015, l'ANLCI mettait en ligne une vidéo de promotion de « 1001 lettres », un programme de formation en ligne, intitulées « L'illettrisme ce handicap qui ne se voit pas » 183. Ce dispositif de formation propose de « réapprendre ou renforcer la maîtrise des savoirs fondamentaux » que sont « Communiquer par écrit, lire, traiter des données chiffrées, utiliser l'informatique. » Ne pas connaître les savoirs fondamentaux relève donc d'un handicap invisible. Un autre exemple récent, dans un article des Échos (datant de 2016) : le chapeau explique que « Si la politique des entreprises en faveur des handicapés est mieux comprise aujourd'hui notre pays tarde à s'atteler à une autre tâche, la lutte contre un autre mal d'autant plus insidieux qu'il est invisible et souvent inaudible : l'illettrisme. » 184

A ce propos Villechaise-Dupont et Zaffran s'interrogent dans un article de 2002 : « Pourquoi en effet considérer la personne "illettrée" uniquement sous l'angle du manque et jamais sous celui de ses capacités d'action et d'intégration sociales? ». En effet pourquoi reconnaitre des expériences et compétences des personnes et cependant (*pourtant*?) signifier qu'ils ne pourront s'intégrer, qu'ils vivent dans une situation de handicap? (Villechaise-Dupont et Zaffran, 2002 :72)

Il y aurait une volonté de prioriser un stigmate discréditable en première instance selon la définition qu'en fait Goffman. Selon lui, tout attribut qui ôte à un individu son caractère « normal», qui le fait diverger des attentes sociales, jetant sur lui un discrédit plus ou moins profond, plus ou moins immédiat, va constituer un stigmate. Cela peut amener l'individu stigmatisé à être discrédité, il est supposé que « sa différence est déjà connue ou visible » (Goffman, 1975 [1963]:14) ou discréditable, c'est-à-dire que l'individu pense que « sa différence n'est ni connue ni immédiatement perceptible par les personnes présentes » (Goffman, 1975 [1963]:14).

L'acharnement discursif à traiter les difficultés rencontrées par des individus au niveau de leurs compétences en lecture-écriture sous le sceau de la notion d'handicap dit quelque chose de la mise à l'écart, d'une opération de marginalisation, d'une partie de la population.

¹⁸³http://www.anlci.gouv.fr/ANLCI-TV/L-illettrisme-ce-handicap-qui-ne-se-voit-pas-micro-trottoir-realise-par-MediaLearn

¹⁸⁴http://archives.lesechos.fr/archives/cercle/2016/09/15/cercle 160418.htm#gdFFh1iyAeXGjbxr.99

5.1.3 L'émotion et le flou comme stratégies discursives

Les discours qui ont « inventé » (Lahire, 2005) l'illettrisme, qui ont construit cette notion, ce problème social, ont créé un lien de contiguïté entre le champs du savoir (ou le non-savoir, sous l'égide de la connaissance ou non des systèmes de lecture-écriture) et celui du handicap. Parallèlement aux idéologies véhiculées dans les discours que nous venons d'évoquer, les stratégies discursives, qu'elles aient jouées ou jouent sur le flou de la définition même de l'illettrisme ou de l'étonnement suscité par son ampleur, vont organiser les rapports de pouvoir entre citoyen et sous-citoyen (Lahire, 2005), entre normaux et anormaux (Goffman, 1963).

J'ai évoqué précédemment avec Villechaise-Dupont et Zaffran que l'illettrisme peut constituer un « [o]bjet social difficile à objectiver [et] encourt donc toujours le risque de la multiplicité des définitions et des estimations mises en œuvre. » (Villechaise-Dupont & Zaffran, 2001 : 671). Ce risque encourut, ce « débordement sémantique et interprétatif » (Lahire, 2005) peut être perçu comme une stratégie discursive « laissant en définitive le soin à ceux qui les « utilisent » d'en faire l'usage qu'ils désirent. » (Lahire, 2005 : 88) et à la majorité de la population l'impossibilité de l'expliquer exactement, ni de savoir déterminer qui est illettré et qui ne l'est pas. Ainsi, il existe un panel de nombreuses définitions qualitatives et imprécises de la notion, « [1]'illettrisme peut être dit fonctionnel, linguistique, instrumental, récurrent, de retour, secondaire, technique, culturel, politique, léger, profond, semi-illettrisme, mallettrisme, etc. » (Chartier, 2001 :172). Lahire souligne que ce flou sémantique fait cohabiter « deux logiques différentes, scientifique et politique » (Lahire, 2005 : 89) et renvoie à :

« [...] d'autre choses que de la question censée être traitée, (...) [et donne à voir] [u]ne cartographie mythique du pouvoir, des places symboliques (et non des positions sociales réelles) qu'il convient d'envier pour atteindre sa propre vérité, le bonheur, l'épanouissement personnel, l'autonomie, la vraie citoyenneté (active), le pouvoir sur soi et sur la vie, la maîtrise de soi et de son environnement, la dignité humaine, et même, valeur suprême, l'Humanité... » (Lahire, 2005 : 280-281).

Agencé au flou interprétatif de la notion d'illettrisme, la mise en scène de l'étonnement (Lahire, 2005) est un outil discursif majeur pour évoquer le danger que peut représenter l'ampleur du phénomène de l'illettrisme. Ainsi « le nombre des illettrés « *surprend* par son ampleur dès les premiers recueils d'information » ; « ceux aussi qui rencontrent l'illettrisme dans leur pratique professionnelle ou militante sont *saisis* de son ampleur ». Les taux d'« illettrés » sont parfois qualifiés d'« impressionnants ». » (Lahire, 2005 : 87). Alain

Bentolila (2013), linguiste¹⁸⁵ en « croisade permanente contre l'illettrisme, pour laquelle il a su se faire écouter autant des ministres socialistes que du président de la République » (Chartier, 2001:172), est un grand activateur de l'urgence politique sur le sujet. En successeur idéologique du Père Wrésinski, il écrit un article dans Libération en 1998 sur l'école et l'insécurité linguistique. Il s'interroge, « Acceptons-nous que, dans notre pays, au seuil du XXIe siècle, un enfant sur huit soit privé d'un réel pouvoir de parole, de lecture et d'écriture? » et donne comme réponse que « Ces enfants-là seront moins humains que les autres (...) Et que l'on ne vienne pas nous dire que, faute de maîtriser la langue, ils seront peut-être bons en mécanique ou en informatique. Non, ils ne seront bons en rien, parce que sans le pouvoir du verbe il n'est pas de pouvoir sur le monde. » De Wrésinski à Bentolila plusieurs décennies se sont passées, les conjonctures historiques ont évolué, pourtant les formulations restent les mêmes.

Articulé à cette alerte adressée aux citoyens républicains français, l'usage du lexique ayant attrait au combat va offrir « au locuteur la possibilité de présenter le réel d'un certain point de vue, par différence avec d'autres points de vue possibles. » (Krieg-Planque, 2017 : 90). L'illettrisme est un bien un présenté comme « problème-ennemi à « combattre » constituant un « défi adressé à la démocratie », défi qui aurait « une dimension redoutable » dans la mesure où c'est le cœur du dispositif démocratique qui est attaqué. Le discours utilise d'ailleurs souvent le registre métaphorique de la guerre : on parle de « lutte » et de « combat » comme si l'on avait affaire à une maladie ou à un ennemi. On qualifie aussi le phénomène de « désastre » et l'on parle des « illettrés » comme de « victimes ». » (Lahire, 2005 : 87). Les organes institutionnelles et associatives qui s'emparent de la cause de l'illettrisme y apposent systématiquement le terme de lutte. L'illettrisme seul existe peu, la lutte contre l'illettrisme est devenu l'idiome majeur. Après avoir alerté sur le danger (contre la république, contre la démocratie), il va falloir le combattre (afin d'aider les illettrés à accéder au stade de citoyen).

Les éléments nécessaires à la construction d'un stigmate, selon la définition qu'en donne Goffman, sont donc à l'œuvre :

¹⁸⁵ Auteur de trois rapports au ministre de l'éducation entre 2006 et 2008 et un rapport pour le Premier ministre sur l'illettrisme en France en 2013.

¹⁸⁶ Libération du 5-10-1998

L'ANLCI (Agence de Lutte Contre l'Illettrisme) porte le mot de lutte dans son titre même (http://www.anlci.gouv.fr/). Le site du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse parle de Lutte et de prévention contre l'illettrisme à l'école (https://www.education.gouv.fr/cid74737/la-prevention-et-la-lutte-contre-l-illettrisme-a-l-ecole.html ou http://eduscol.education.fr/cid52346/agir-contre-illettrisme.html).

« [...] un individu qui aurait pu aisément se faire admettre dans le cercle des rapports sociaux ordinaires possède une caractéristique telle qu'elle peut s'imposer à l'attention de ceux d'entre nous qui le rencontrent et nous détourner de lui, détruisant ainsi les droits qu'il a vis-à-vis de nous du fait de ses attributs. Il possède un stigmate, une différence fâcheuse d'avec ce à quoi nous nous attendions. Quant à nous, ceux qui ne divergent pas négativement de ces attentes particulières, je nous appellerai les *normaux*. (...) Il va de soi que, par définition, nous pensons qu'une personne ayant un stigmate n'est pas tout à fait humaine. Partant de ce postulat, nous pratiquons toutes sortes de discrimination, par lesquelles nous réduisons efficacement, même si c'est souvent inconsciemment, les chances de cette personne. Afin d'expliquer son infériorité et de justifier qu'elle représente un danger, nous bâtissons une théorie, une idéologie du stigmate (...) » (Goffman, 1975:15)

L'idéologie du stigmate peut se construire sur plusieurs caractéristiques ou attributs et va produire des effets en différents lieux et places. Le traitement de l'illettrisme tel que je l'ai développé à partir de différents travaux de recherche sur la question est, à mon sens, primordial pour situer la position des Voyageurs dans les politiques publiques et dans l'institution scolaire¹⁸⁸. La lutte contre l'illettrisme et/ou la prévention de l'illettrisme participent à la construction de la définition de l'échec scolaire spécifique à cette population. Le lien quasi permanent entre illettrisme et Gens du voyage va constituer un levier majeur dans la qualification et la stigmatisation de cette population, tout en évitant de l'ethniciser clairement dans les discours.

5.2 Illettrisme et Voyageur, double ou même stigmate?

5.2.1 La lutte contre l'illettrisme chez les Gens du voyage à Grandpant

5.2.1.1. De nombreuses associations

Quand je suis arrivée sur mon terrain, le lien entre le handicap et les Gens du voyage était bien installé dans les politiques publiques de l'agglomération de Grandpant, ces deux « publics » étaient en effet rassemblés dans une même direction. Ce « couplage » se retrouve dans plusieurs institutions. Il y a donc un rassemblement de différents stigmates (Goffman, 1975). Car s'il y a un service Gens du voyage c'est donc bien qu'il y a une population identifiée comme un « public vraiment très spécifique » 189, nécessitant un accompagnement (par des financements, des salariés) particulier, une population qui aurait selon le point de vue des politiques publiques une « déficience [qui] appelle la protection » (Memmi, 1985 : 101).

¹⁸⁸ On peut faire un parallèle avec ce que dit Cécile Canut des caractéristiques naturalisées des Ciganin bulgares (elle choisit de reprendre le terme par lequel les concernés se désignent eux-mêmes) par les non-Ciganin bulgares : « These include the indexical values of poverty, illiteracy (or un- culturedness), insubordination, theft, cheating, lying, laziness, savagery, deviance, and uncontrolled reproduction, [...] » (Canut et al. 2016 ; Canut, 2018) » (Canut, 2019 : 401).

¹⁸⁹ Propos de Sybille B. dans l'entretien réalisé en mars 2015

L'illettrisme chez les Voyageurs est une fragilité ou une déficience identifiée par les politiques publiques, les financements pour la lutte contre l'illettrisme en deviennent alors une modalité de protection.

Ainsi de nombreuses associations pour les Gens du voyage, financées par divers organismes gouvernementaux (État, Région, Département, Métropole, Ville, ...), présentent la lutte contre l'illettrisme comme étant une action de leur activité d'accompagnement. À ce propos, Anne-Marie Chartier relevait dans L'invention de l'illettrisme de Lahire que \ll (...) nombre d'actions auprès des « publics en difficulté » peuvent se revendiguer de la lutte contre l'illettrisme et demander des crédits en conséquence » (Chartier, 2001:172). Alors, « []]e flou sémantique [de la notion d'illettrisme] n'est donc pas un « défaut » ou le signe d'un dysfonctionnement social, mais la condition même de la rentabilité et de l'utilité sociale de la notion » (Lahire, 2005:123). 190

L'association ALI, pour laquelle j'ai travaillé, recevait des subventions dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme et la nécessité m'en paraissait pas pertinente à l'époque ¹⁹¹. En effet comment faire sans la maitrise de l'écriture dans la société dans laquelle nous vivons? Engagée, militante pour une égalité perçue pensée comme républicaine, je n'avais à ce moment-là pas les outils de la réflexivité critique. Je voyais juste qu'il y avait très peu de résultat par rapport aux attendus. Puis, le « booster » ou « déferlement discursif » (Lahire, 2005 : 81-82) sur l'illettrisme a commencé à me questionner sur la légitimité de ces « actions subventionnées » et, par voie de conséquence, sur mes propres activités professionnelles quotidiennes et sur les effets que cela pouvait avoir sur ma pratique et sur les personnes avec lesquelles je travaillais (adultes et enfants).

Dans les cours de lutte contre l'illettrisme pour les adultes¹⁹², il y avait beaucoup d'absence. Ces derniers venaient à l'atelier de mobilisation des savoirs de base dans le cadre de leur contrat RMI puis RSA¹⁹³, et devaient justifier de 40 heures sur 2 ans, d'apprentissage

¹⁹⁰ Aujourd'hui les fonds publics s'amenuisent et ne sont plus les seuls donateurs, de nombreuses associations demandent des aides à des financeurs privés, des mécènes.

¹⁹¹ Une autre association qui travaille pour les Gens du voyage et qui est également implantée sur l'agglomération de Grandpant, s'est emparée de la thématique de la lutte contre l'illettrisme depuis quelques années et y fait référence dans la présentation de son projet associatif : « favoriser la scolarisation et lutter contre l'illettrisme : « Le Lien (nom fictif de l'association) maintient ses efforts en vue de l'accès aux écoles. ». Il y a donc deux associations mobilisées et fiancées pour des actions en lien avec la lutte contre l'illettrisme sur le département.

¹⁹² Au sein de l'atelier de mobilisation des savoirs de bases

¹⁹³ Les allocataires du RSA doivent signer un contrat d'insertion pour bénéficier d'actions d'insertion sociale et professionnelle et continuer à recevoir l'indemnité du RSA. L'atelier des savoirs de base proposé par l'Ali fait partie de ces actions d'insertion sociale et professionnelles proposées aux allocataires.

en lecture et écriture. L'objectif était de ne pas « rompre » les contrats ce qui auraient amené les apprenants/ usagers à ne pas pouvoir garder les aides d'état. Pourtant, d'une part - et pour la grande majorité - ils ne venaient pas régulièrement (les raisons données étaient souvent en lien avec leur activité professionnelle ou le voyage) et d'autre part, les quarante heures prévues par le contrat ne permettaient pas de pallier leurs difficultés dans ce domaine. Ainsi, alors que l'association recevait des subventions en lien avec cette activité, les conditions imparties (nombre d'heures, irrégularité des séances, ...) pouvaient très difficilement donner aux apprenants la maitrise de la lecture 194!

5.2.1.2. Quelques mises en mots du rapport entre illettrisme et Gens du voyage

J'ai, à cette période-là, recherché des outils, des écrits sur l'illettrisme en général et trouvé de nombreuses ressources numériques sur l'illettrisme des Gens du voyage. J'ai également participé à plusieurs formations ou réunions en lien avec ce sujet. L'illettrisme est une dominante des discours sur les Voyageurs et leurs difficultés à « s'intégrer ». À titre d'exemple, l'ANLCI propose un dossier particulier sur l'accompagnement des Gens du voyage (Accompagnement des Gens du voyage adultes vers l'écrit), et le présente comme suit :

« La mise en œuvre d'actions d'apprentissage de la langue écrite pour des Voyageurs nécessite, encore aujourd'hui, la prise en compte de besoins particuliers liés aux modes de vie et au rapport à l'écrit. (...) [D]es actions ont été retenues par l'Atelier régional du Forum permanent des pratiques de l'ANLCI en Auvergne pour leur exemplarité. Elles tiennent effectivement compte des modes de vie et des traits culturels particuliers, propres à tel ou tel groupe familial. » 196.

De même, le réseau IDEAL, plateforme de formation à distance utilisée par des associations mais également par des collectivités territoriales, propose depuis longtemps une formation intitulée

« Comment lutter contre l'illettrisme chez les Gens du voyage ? », deux objectifs à cette formation : « Comprendre pourquoi l'illettrisme est si prégnant chez les Voyageurs » et « connaître les initiative mis en place pour y pallier » ¹⁹⁷.

Encadré 5. Extrait du site réseau IDEAL Connaissances

¹⁹⁴ J'ai observé cependant que les apprenants qui souhaitaient devenir pasteur et qui devaient pour ce faire savoir lire la bible étaient plus assidus et parvenaient à acquérir des connaissances en lecture/ écriture.

On retrouve ici le syntagme « à besoins particuliers » que j'ai étudié dans le cadre du chapitre 6 sur l'école et qui désigne des publics qui « ont plus de mal à apprendre ») que d'autres et dont les Gens du voyage font partie.

¹⁹⁶ Source: www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/Accompagnement-des-gens-du-voyage-adultes-vers-l-ecrit

¹⁹⁷https://www.idealconnaissances.com/formation/comment-lutter-contre-lillettrisme-chez-les-gens-du-voyage-

Ici, l'emploi des articles indéfinis (« le »/ « les ») construit une catégorie discursive (« Gens du voyage »/ « Voyageurs ») et associe la lutte contre l'illettrisme à cette même catégorie. L'adverbe « si » associé à l'adjectif « prégnant » amplifie le problème posé de l'illettrisme « chez les Voyageurs ». L'usage de la préposition « chez » accentue le sentiment de communauté quasi- familiale des Voyageurs (on utilise le groupe prépositionnel chez suivi d'un pluriel pour désigner une petite communauté, que ce soit à l'échelle d'un couple ou d'une famille). Dans la dernière proposition («connaître les initiative mis en place pour y pallier »), l'infinitif « pallier » va induire qu'il y a un danger ou une manière de faire qui représente un problème et auxquels il faut apporter une solution. Le réseau Idéal se propose ici d'accompagner des professionnels intervenants auprès des Voyageurs à mieux aider ces derniers à sortir de leurs situations d'illettrés.

Des discours associatifs vont même jusqu'à entretenir un lien très fort entre tsiganes, Gens du voyage et illettrisme, ». Ainsi un Groupement d'Intérêt Public (GIP) d'Ille et Vilaine, dédié à l'accompagnement des Gens du voyage, présente, dans l'un de ces documents, la notion d'illettrisme comme suit :

« L'illettrisme est très lié à la question tsigane, bien que les tsiganes et Gens du voyage ne soient pas les seuls à avoir des résistances face à l'écrit (selon l'INSEE, l'illettrisme concerne 9% des enfants qui ont été scolarisés en France). » 198

Encadré 6. Extrait tiré des Échos d'AGV du 1er Février 2014

En utilisant l'adverbe *très* (pour *très lié*), le lien entre les deux, tsiganes et illettrisme, est intensifié et peut apparaître comme étant indéfectible. La conjonction *bien que*, qui aurait ici le rôle de concéder que les tsiganes et les Gens du voyages ne sont pas les seuls illettrés au niveau national, ne remet pas en cause la première proposition qui garde une valeur assertive (*L'illettrisme est très lié à la question tsigane*), il est utilisé ici de « façon stratégique pour minimiser ou rejeter, par anticipation, la portée d'un contre-argument potentiel » (Vincent, Heisler, 1999 : 15). Ici, la concession, en anticipant un contre-argumentaire du (des) destinataire(s), renforce la valeur assertive de la première proposition (cela dit « il y a d'autres personnes concernées par l'illettrisme mais illettrisme et question tsigane sont inextricablement liés alors que ce n'est pas forcément le cas pour les autres »). Dans la deuxième partie de l'énoncé, l'usage du terme de *résistance* (*fils ne sont pas] les seuls à avoir des résistances face à l'écrit*) questionne. En effet cela induit l'idée que les difficultés rencontrées par les « illettrés » sont dues à la part active des concernés à ne pas s'emparer des

¹⁹⁸ www.agv35.fr/wp-content/uploads/2014/02/Echos-1.pdf

outils de lecture-écriture. Si une résistance peut s'expliquer par le phénomène de retournement du stigmate¹⁹⁹, pour certains lecteurs, l'amalgame ou le jeux de contiguïté énonciative entre tsiganes et illettrés, ainsi que l'affirmation de leur responsabilité concernant leur lacunes (et de manière plus générale la résistance d'individus face à l'écrit), créer un raccourci discursif qui figera une représentation négative dans les imaginaires linguistiques²⁰⁰.

Jean-Luc Poueyto, auquel le reste du texte des Échos se réfère, invite à repenser « le rapport distancié que les Manouches entretiennent avec l'écrit » mais il formule les choses autrement. Pour lui « [i]l ne s'agirait au fond pas d'illettrisme, mais d'un choix volontaire, assumé, sur lequel est bâti leur propre sentiment de reconnaissance communautaire. » (Cozzolino, 2015 : 254). Ce qui s'énonce autrement pour Mélanie, une enseignante de SEGPA rencontrée dans le cadre de ma thèse. Concernant les rapports écriture/ lecture, elle me disait en février 2016 :

Extrait Ent Mel (Écrire)

35M	même s'ils se contentent de :::: (.) quoi que c'est même pas vrai (.) ce que je dis fut un temps où ils se contentaient de savoir déchiffrer (.) mais maintenant ils ont quand même un très bon niveau de lecture fin bon voilà quoi ils s'intéressent à l'écrit ils savent (.) ils :: ils:: ils savent envoyer des sms (.) ils savent faire la distinction entre le langage sms et le langage euhhh ::: écrit qu'on demande en classe (.) fin bon euh ::: le téléphone portable (.) pour eux ont été quand même un grand :: une grande pas en avant/	
36rl	ouais ça a mis un besoin sur la table	
37M	voilà il faut savoir ECRrire	
38rl	= écrire	
39M	il suffit pas de parler simplement au téléphone xxxx lire et écrire (.) c'est important	
40rl	donc il y a moins de passage de l'enfant à l'adulte de la même manière en fait qu'on disait xxx	

¹⁹⁹ Selon Goffman, il est difficile pour le porteur du stigmate de se dérober à l'ambivalence de leur situation. Il intériorise les normes dominantes au même titre que les autres membres de la société, « L'individu stigmatisé tend à avoir les mêmes idées que nous sur l'identité. C'est là un fait capital » (Goffman, 1963:17). Dans le même temps, sa différence lui est rappelée dans de nombreuses situations d'interactions, « L'individu stigmatisé se définit comme n'étant en rien différent d'un quelconque être humain, alors même qu'il se conçoit (et que les autres le définissent) comme quelqu'un à part » (Goffman, 1963:130). Le stigmatisé peut alors adopter plusieurs types de réactions pour « corriger son stigmate ». Redéfinir sa différence en affirmant sa particularité en utilisant un comportement de résistance peut faire partie de cette réaction de « correction du stigmate ».

²⁰⁰ À travers son modèle d'imaginaire linguistique , A.-M. Houdebine « a développé une analyse de contenu portant surtout sur le lexique, la morphologie ou la phonétique/phonologie, phénomènes révélateurs d'images, de perceptions, d'évaluations, de sentiments, et donc de catégorisations des locuteurs. » (Canut Cécile, Danos Felix, Him-Aquilli Manon, Panis Caroline, 2018 : 352)

Pour revenir à l'idée énoncée précédemment par Pouyeto sur le choix volontaire on pourrait avancer que sont *résistants* les membres d'une communauté qui vont, dans l'énoncé des Échos, être désignés par *la question tsigane*. Outre le fait que cela participe d' « une fabrique des catégorisations » (Blum Le Coat, Catarino & Quiminal, 2004), « [i]l est important de concevoir que les catégories servant à désigner les "Tsiganes" confèrent une grande élasticité à ce que l'on cherche à nommer. » (Belqasmi, 2014 : 49). De plus, l'expression « question tsigane » fait écho à la « question rom » traitée, entre autres²⁰¹, dans un colloque intitulé *Tsiganes, Nomades : un malentendu européen*²⁰², dont l'objectif était de « réfléchir aux tenants et aboutissants de ce qui s'est institué sous la formule de "question rom". Laquelle, sur fond de racisme galopant de part et d'autre d'une Europe en crise profonde, avait déjà le tour alarmant qu'elle présente aujourd'hui. [...]. Il s'agissait donc d'analyser [dans le cadre de ce colloque] le malentendu qui présidait à cette transposition acquise, et de discuter cette « question » dans les termes politiques où elle se présentait, mais en la remplaçant dans une histoire plus large, politique et culturelle à la fois. » (Coquio ; Poueyto, 2014 : 8).

5.2.1.3. La stratégie argumentative dans les discours

Par ces quelques exemples, j'ai voulu montrer l'intrication discursive des termes d'illettrisme et de Tsiganes ou Voyageurs, qui sont souvent employés pour désigner un même groupe de personne, donc de manière très élastique. On retrouve des similarités dans les stratégies argumentatives des différents documents présentés (cf. extraits encadrés). En effet, l'organisation du discours est faite de telle manière que l'usage de la généralisation avec les articles indéfinis qui homogénéisent une population (l'enfant du Quart-monde, les Gens du voyage, les Voyageurs, la question tsigane), sont souvent agencés à une proposition qui utilise un adverbe d'intensification (aussi, très, si, ...). Celle-ci est elle-même suivie d'une concessive (pourtant, bien que, ..) qui va soutenir rhétoriquement l'argumentaire de l'énonciateur (soit lui permettre de renforcer ou alors d'annuler la première proposition à laquelle la concessive est postposée). Dans les différents exemples nous avons également pu

²⁰² Le colloque s'est déroulé sur quatre jours d'octobre 2011 à Paris, puis sur deux jours à Pau en novembre de la même année. Les actes ont fait l'objet d'une publication (Coquio & Poueyto, 2014)

²⁰¹ Voir également la revue Lignes n°34 (2011/1) et n°35 (2011/2), Éditions Lignes.

observer l'usage de marqueurs lexicaux à valeur d'intensification ou de danger : *résistant*, *prégnant* etc..

Considérant que « [p]arler est une forme d'action sur autrui et pas seulement (...) une représentation du monde », je suivrai la problématique « des « actes de langages » [Austin, 1970 [1962], Searle : 1979] (...) [qui] a montré que toute énonciation constitue un acte (promettre, suggérer, affirmer, interroger...) qui vise à modifier une situation ». Et cela même dans une situation de discours écrit, « où le destinataire n'est même pas présent. (...) » (Maingueneau, 2016 : 47). Pour suivre l'auteur, il y a une *interactivité* fondamentale du discours : « [t]oute énonciation, même produite sans la présence d'un destinataire, est en fait prise dans une *interactivité* constitutive (on parle aussi de *dialogisme*), elle est un échange, explicite ou implicite, avec d'autres énonciateurs, virtuels ou réels, elle suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation à laquelle s'adresse l'énonciateur et par rapport à laquelle il construit son propre discours » (Maingueneau, 2016 : 48).

Que les discours énoncés l'aient été dans la perspective de convaincre ou non ; qu'ils aient été écrits dans une visée ou une dimension argumentative, je rejoindrai Ruth Amossy sur l'idée que :

« De la conversation courante aux textes littéraires, nombreux sont les discours qui n'ont pas de visée argumentative, dans le sens où ils ne véhiculent aucune intention de persuader et n'entendent pas rallier l'allocutaire à une position clairement définie par des stratégies programmées. Cependant, la parole qui n'ambitionne pas de convaincre n'en cherche pas moins à exercer une influence en orientant des façons de voir et de penser. Déjà Benveniste définissait le discours comme « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière » (Benveniste 1974 : 241-2). (...) (Amossy, 2008 : 1)

Elle précise par la suite sa vision de la dimension argumentative dans le discours. Ainsi, tout *discours en situation* cherche à donner à l'autre sa vision des choses, et va donc agir sur lui. L'interlocuteur n'a pas besoin d'être présent, car dans une perspective dialogique, l'argumentation est déjà, *a priori*, dans le discours :

« [...] toute énonciation, même sous forme écrite figée, est une réponse à quelque chose et est construite comme telle. Elle n'est qu'un maillon de la chaîne des actes de parole. Toute inscription prolonge celles qui l'ont précédée, engage une polémique avec elles, s'attend à des réactions actives de compréhension, anticipe sur celles-ci, etc. » (Bakhtine, 1977 : 105).

Les actes de ces discours qu'ils soient écrits ou oraux, participent donc à changer, modifier, construire une situation. Plus précisément, ils sont pris dans un continuum d'actes de parole. Si la dimension d'argumentation est toujours déjà là dans le discours, elle va alors être dans le mouvement permanent de son énonciation, et va prolonger, attendre des réactions ou les anticiper. Dans ce que nous avons vu, que les énoncés aient été écrits dans une visée ou

une dimension argumentative, la répétition d'énoncés écrits (par diverses instances énonciatives) mêlant étroitement illettrisme et Voyageurs, est en dialogue avec un interlocuteur et va agir sur lui en lui proposant une représentation particulière. De plus, ces processus énonciatifs participent à la création, dans ce qui nous intéresse ici, d'une problématique de politiques publiques. En effet, toutes ces formulations, ces rapprochements entre des notions, vont nourrir et construire l'élaboration d'un seul et même stigmate, formé sur deux stigmates distincts. Ce qui va, comme tout stigmate et selon la définition qu'en donne Goffman, marquer une différence d'avec *les normaux* qui, dans ce cas, seraient non-Voyageurs lettrés²⁰³.

De plus, l'illettrisme pensé et utilisé dans les discours comme un handicap - au sens des difficultés rencontrées à l'écrit par une partie de la population - va être appréhendé comme une atteinte à l'« autonomie individuelle » et, du même coup, comme un obstacle à l'« insertion sociale »²⁰⁴. La dimension de l'aide à apporter aux Voyageurs est très présente pour *lutter* contre l'illettrisme de ces derniers. Les associations doivent les accompagner afin de les aider à trouver un travail, ce qui leur permettra de s'insérer ou de faire leur travail d'indépendant dans les règles²⁰⁵. Cette volonté d'aider, de « protéger » les Gens du voyage va s'appuyer, d'une part, sur l'idéologie du lettré comme étalon et, d'autre part, sur les références à la tradition orale comme socle de cette « communauté ».

²⁰³ En effet, les effets de rhétorique empruntant un raisonnement logique dans les discours sur l'illettrisme des Voyageurs participent à la mise en frontière entre les Gens du voyage et ceux qui ne le sont pas.

Aujourd'hui, l'ALI, qui a toujours dans ses missions la lutte contre l'illettrisme, va associer ce travail à la thématique de l'accès au droit et plus particulièrement de l'insertion professionnelle considérant qu'il est handicapant de ne pas savoir lire pour intégrer le monde du travail.

²⁰⁵ « Le préambule du schéma départemental d'accueil et d'habitat des Gens du voyage (SDAHGV) 2010-2016 de Loire-Atlantique va dans ce sens en énonçant qu'« une autre priorité de ce plan d'actions portera sur l'insertion des jeunes, à travers la scolarisation et l'insertion professionnelle » (SDAHGV de Loire Atlantique 2010-2016 : 4). Cette perspective en direction des jeunes Voyageurs est relativement récente parce qu'elle apparaît seulement en 2002 dans le second schéma départemental. C'est à travers le constat d'absence des jeunes Voyageurs des dispositifs d'insertion que ce schéma 2010-2016 développe, dans une fiche-action, un objectif spécifique qui a pour projet de « mobiliser les acteurs afin de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes ». Celui-ci s'appuie sur le fait que « le niveau de scolarisation et d'accès à la qualification professionnelle chez les jeunes Voyageurs est faible » et [qu'] « ils accèdent difficilement aux actions de droit commun proposées par les Missions locales, en raison, en particulier, d'une méconnaissance de ce public par les conseillers en insertion professionnelle, des représentations liées au mode de vie » (SDAHGV de Loire- Atlantique 2010-2016 : 96). La finalité étant d'« inscrire les jeunes issus de la communauté des Gens du voyage dans une démarche d'insertion professionnelle salariée » (Ibid). Un des objectifs est d'« identifier plus finement en quoi la spécificité de ce public est un frein dans l'accession à ces dispositifs » et d'« identifier les besoins et attentes de ce public vis-àvis de leur insertion professionnelle » (Ibid). Bien qu'il soit prévu dans cette action de répertorier l'ensemble des actions déjà présentent en matière de formation, il est envisagé en conclusion : « si besoin, construire une action adaptée à ce public » (*Ibid*). » (Guérin & Latimier, 2019 : 214).

5.2.2 Tradition orale et *story tellers*

Dans le discours des associations et des services publics qui financent les actions sociales auprès des Gens du voyage, l'illettrisme est un terme partagé pour définir le problème que cette population « à tradition orale » (Reyniers, 2003, Williams, 1993?) va rencontrer pour s'insérer au mieux dans la société majoritaire. Comme nous venons de le voir, l'illettrisme renvoie dans les imaginaires et représentations à « l'ignorance » et la « pauvreté » des personnes concernées. Si l'illettrisme de Gens du voyage va pouvoir se justifier par les discours sur l'illettrisme en général qui perçoivent l'illettré comme « un problème social », comme un individu extérieur à la société, dont « [l]es pratiques, [l]a personnalité, [l]es valeurs deven[nient] les indices d'une position envisagée a priori comme une situation d'exclusion. » (Villechaise-Dupont & Zaffran, 2002 : 72), cela ne va pas être le seul argumentaire invoqué. En effet, les discours sur la culture orale des Gens du voyage ou tsiganes, vont également contribuer à soutenir cet illettrisme presque « inné », constitutif d'une culture communautaire. J'ai présenté dans le chapitre 1 le recours fréquent à la culture orale des Gens du voyage (que ce soit dans des textes scientifiques ou de nombreuses formations) comme marqueur d'une catégorie de la population. Je souhaite ici amener des éléments de précisions quant à la prise en charge des Enfants du voyage dans l'école et montrer comment l'utilisation de la tradition orale les concernant va structurer les discours sur l'illettrisme et la prévention de l'illettrisme.

Outre le contenu des propos sur l'oralité des Voyageurs, il me semble important de relever les contextes d'énonciation de ce qui en est dit. En effet, mon attention sera plus portée sur « les liens que sur les "textes" », étant donné que les extraits présentés sont importants « parce que quelque chose se passe là-dedans qui constitue [...] un maillon du déroulement de l'histoire [racontée] » (Heller, 2002 : 31). En effet, pour interpréter « le sens donné à des pratiques sociales (en ce sens qu'elles transforment le monde) [je retiendrai] la question de Monica Heller ("Que font les gens quand ils parlent ?") » (Canut & al : 2018 : 28)

Je prendrai deux exemples de discours produits pour les agents de l'Éducation Nationale en lien avec les EFIV. Ainsi, quand Alain Reyniers, anthropologue et directeur de la revue Études tsiganes, parle de la culture orale des tsiganes dans le cadre d'un cycle de conférence organisé par le CASNAV-CAREP²⁰⁶ de l'Académie de Nancy- Metz en 2003, son discours s'adresse au corps enseignants, et plus précisément, on peut le supposer, à des

²⁰⁶ CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus des familles itinérantes et de Voyageurs/ CAREP : Centre Académique de Ressources pour l'Éducation Prioritaire

enseignants qui accueillent et/ou travaillent avec des Enfants du voyage. Souvent, sur l'académie où se déroule mon terrain, les enseignants qui accueillent des Enfants du voyage, émettent le souhait de comprendre, connaître la culture des Voyageurs ou des Tsiganes afin de pouvoir les aider. La mise en discours de l'oralité (vs écrit) comme trait culturel aura donc un effet sur les récepteurs.

« J'ai évoqué, tout à l'heure, le fait que la société tsigane était une société de culture orale. Une société de culture orale, ce n'est pas la même chose qu'une société de culture écrite, comme la nôtre. On a évoqué l'apparition de l'écriture comme étant un fait de civilisation tout à fait fondamental. Et d'une certaine manière, c'est vrai. (...) Donc, maintenant, il faut faire un pas vers l'oralité. Ca n'est pas simple car tous les travaux sur l'oralité ont été faits auprès des Indiens, des populations africaines ou asiatiques, ... et pas auprès des Tsiganes. Les Tsiganes, c'est maintenant qu'on s'y intéresse. Il y a des choses intéressantes qui montrent ce qu'est un rapport à l'oralité. Chez les Tsiganes, c'est très clair. Quand ils s'expriment, quand ils racontent des histoires, ces histoires sont bien sûr des histoires où l'on trouve des éléments légendaires, où l'imaginaire occupe une place importante. Mais il y a aussi des choses tout à fait curieuses. D'abord, celui qui raconte n'est pas un enregistreur mais un être humain qui fait passer dans ce qu'il raconte des éléments de son existence, de son identité. Il parle à des gens qui ont une identité proche de la sienne parce que ce sont des membres de sa famille. Il évoque, autrement dit, l'identité collective. On n'est pas dans un rapport analytique aux choses, mais dans un rapport globalisant, dans lequel l'enfant tsigane vit depuis qu'il est tout petit. Dans ce qu'il dit, il dit des choses qui sont essentielles pour tous les Tsiganes, qu'ils soient en situation de précarité ou plutôt cossus. Il y a des éléments qui portent sur leur société, qui confortent leur vision des choses et il y a des éléments qui portent sur les gadjé. Les éléments qui portent sur les gadjé, très fréquemment, que ce soit chez les Manouches, les Yénishes, les Roms, sont des éléments qui les tournent en dérision. Ca ne veut pas dire qu'on déconsidère les gadjé. La dérision signifie qu'on prend de la distance par rapport à eux, à leur société, etc. C'est important la prise de distance, parce que c'est ce qui donne la rationalité à l'écriture. Mais ca n'est pas le même type de prise de distance que dans l'oralité. Or, cette prise de distance orale se situe dans un monde où l'écriture est totalement absente. Ils ont tous la télévision, ils ont donc un rapport à notre monde, ils savent ce qui se passe. Mais leur seul rapport à l'écrit, c'est le rapport aux factures à payer, aux réclamations, aux contraventions, aux déclarations... » (Reyniers, 2003:16)

Le deuxième extrait est tiré d'un texte intitulé *Les obstacles culturels aux* apprentissages de la lecture à l'école²⁰⁷, qui se trouve sur le site de l'Académie de Nantes, dans la section Vie pédagogique, Enfants du voyage. Ce texte, écrit par Jean-Marc Large(2011), Coordonnateur scolarisation des Enfants du voyage dans le département de la Vendée, est une ressource en ligne pour le personnel de l'Éducation nationale.

« Les enfants du voyage sont dans la sphère de l'oralité et non celle de l'écrit (...) ce qui sous-entend une représentation de l'écrit tout à fait particulière. Pour ces enfants, l'écrit est mouvant. Il n'y a pas permanence de l'écriture. La tradition culturelle orale s'attache avant tout au sens des histoires et à la dramaturgie, avec un déroulé qui admet des modifications,

²⁰⁷https://www.dsden85.ac-nantes.fr/vie-pedagogique/scolarisation-des-enfants-du-voyage/les-obstacles-culturels-aux-apprentissages-de-la-lecture-a-l-ecole-601531.kjsp

des commentaires, un récit bougeant, ondulant, s'enrichissant ou s'appauvrissant à mesure des moments de contes. Il ne se développe pas forcément dans une linéarité historique. Les notions de début, milieu, fin ne sont pas toujours exprimées et, quand elles sont exprimées, ce n'est pas toujours dans une temporalité logique. Ainsi, le récit est donc changeant, modulable. Il s'agrémente volontiers de détails qui l'enrichissent. Il a avant tout une valeur morale. A l'opposé, la permanence de l'écrit qui fige le récit, le rend définitif : il a une valeur de vérité. [...] »²⁰⁸

Dans ces deux extraits, l'oralité est associée à l'image de celui qui raconte et transmet des histoires (« Quand ils s'expriment, quand ils racontent des histoires [...]» »/ La tradition culturelle orale s'attache avant tout au sens des histoires et à la dramaturgie [...] »). En s'appuyant sur une définition réductrice de la tradition orale (le conteur, un récit bougeant, ondulant, s'enrichissant ou s'appauvrissant à mesure des moments de contes). En y associant des termes tels que « éléments légendaires », « l'imaginaire » (Reyniers, 2003), ou encore « contes » (Large), les deux énonciateurs orientent l'analyse qu'ils feront des tsiganes ou Enfants du voyage. Ils proposent ainsi une image ancestrale des populations dont ils parlent, au risque (volontaire?) de fixer une représentation passéiste et réductrice, proche d'« un exotisme de bazar » (Calvet, 1997:117) des Tsiganes ou Gens du voyage, dans l'inconscient collectif. L'imagerie théâtrale (le terme direct de « dramaturgie » utilisé par l'un, ou la description des éléments de l'histoire racontée qui portent sur « leur » société pour l'autre) utilisée pour décrire les scènes d'oralité, s'adjoint au vocabulaire passéiste et va activer un imaginaire lié à celui « des sociétés perdues au fond de la jungle ou sur les sommets de montagnes inaccessibles, ayant des coutumes bizarres, des vêtements bigarrés, un artisanat plutôt qu'un art... » (Ibid) chez les destinataires. En effet, si la tradition ou culture orale avait été présentée comme étant une « culture dont les ressources et les formes d'expression sont essentiellement orales (et dont les manifestations graphiques, par suite, ne relèvent pas d'un dispositif de notation systématique du langage). » (Terrail, 2011:2), les effets du discours n'auraient pas été les mêmes. Cette manière de présenter, d'expliquer la tradition orale permet ici de séparer la société tsigane (une société de culture orale) et notre société (une société de culture écrite) et va appuyer une relation entre oralité et proximité identitaire, proximité qui va amener un élargissement à grande échelle de la conception de la famille (Il parle à des gens qui ont une identité proche de la sienne parce que ce sont des membres de sa famille). Les tsiganes partagent donc « une identité collective », qui perdurera car « l'enfant tsigane vit dedans depuis qu'il est petit ».

²⁰⁸ Je reviendrai sur la suite de ce texte et sur les analyses que fait l'auteur sur l'opposition cultures de l'orale te cultures de l'écrit dans le chapitre suivant.

J'ai, dans ces deux textes, seulement retenu quelques éléments qui m'ont semblé faire apparaître aux mieux les implications sur les destinataires (corps enseignant) des choix énonciatifs faits par les auteurs pour parler de la culture/tradition orale chez les tsiganes/Voyageurs. Les discours sur l'oralité des Gens du voyage, qu'ils soient énoncés dans un cadre de formation en face à face ou dans des articles de formateurs sur une plateforme dédiée aux personnels de l'Éducation nationale, vont faire circuler la représentation d'une population éloignée de l'écrit. En invoquant et forçant le trait sur les qualités de conteurs des tsiganes, le discours va induire les déficiences de cette population dans le domaine de l'écrit et va renforcer l'idée qu'il faut aider ces illettrés, et cela dès le plus jeune âge. Il va alors être question, dans les dispositifs spécifiques et dans les soutiens associatifs, de prévenir l'illettrisme de ces enfants qui vivent, selon ce qui en est dit, hors des normes scolaires.

5.3 La prévention de l'illettrisme et les activités langagières

Dans une société qui pose plus intensément depuis les années soixante des critères plus exigeants en lecture-écriture, les illettrés et les élèves en « échec scolaire » vont devenir un problème social important qui va être pris en charge par les politiques sociales et les politiques éducatives. Comme nous l'avons vu, le fait de mettre en avant la culture orale de Gens du voyage, va accentuer l'idée qu'un fossé se creuse (et s'est creusé) entre cette population et les nouvelles attentes du cadre scolaire et des compétences lectorales. La culture orale supposée des Gens du voyage est mise en circulation dans les discours et a des effets sur l'école et les Voyageurs.

5.3.1 L'évolution des compétences lectorales

Alors que depuis 1923, pour l'enseignement primaire, la lecture avait été définie comme un exercice relativement simple, l'apprentissage de la lecture met, depuis les réformes des pédagogies de la lecture des années soixante-dix, « en difficulté bon nombre d'élèves, [car] le cycle 2 fonctionne comme un moment d'exclusion scolaire, l'absence de maîtrise de l'écrit conduisant à la fois à des sanctions institutionnelles, qui ont des effets surdéterminants sur la carrière scolaire, et à une éviction d'un rapport maîtrisé à la culture écrite. » (Garcia, 2013:16). La lecture a intégré la logique de compétence dans les savoirs scolaires, ce que signifie « savoir lire » a fortement changé au fil du temps. En effet, dans la tradition scolaire, le lire-écrire-compter n'était pas « considérés comme des savoirs, mais comme de simples habiletés. » (Chartier, 2015: 99). Le prisme de ces habilités pouvait alors se décliner et savoir lire une notice de médicament ne signifiait pas que l'on savait lire un roman et inversement.

Là où, avant le développement du secondaire²⁰⁹, le déchiffrage (qui peut se vérifier en dehors de tout texte, comme sur des listes de mots par exemple) pouvait indiquer un « savoir-lire », la lecture-compréhension (qui permet de lire n'importe quel texte) va déplacer le champ des aptitudes à acquérir pour répondre aux nouvelles injonctions scolaires. Pour Garcia, une nouvelle hiérarchie de ce qui est digne ou non d'être pratiqué dans les apprentissage de la lecture se met en place. Cette hiérarchie « vise à immerger l'enfant dans des textes qui ne doivent pas être conçus pour l'apprentissage scolaire de la lecture, mais étudiés dans leur réalité sociale et/ou littéraire, c'est-à-dire dans la fonction qu'ils remplissent », ce qui « négligera totalement, (...) le statut de l'apprenant. » (Garcia, 2013 : 17)

Anne-Marie Chartier constate qu'« [e]n une génération, la définition du savoir lire a donc explosé en une multitude de sous-compétences qu'un lecteur mobilise sans y penser quand il lit avec efficacité. ». Comme une des conséquences de cette nouvelle définition, elle note que l'élève qui se trouve « en difficulté » avec « cette multitude de sous-compétences » va être considéré comme étant en « danger d'illettrisme scolaire », expression qui se substitue de plus en plus à « échec scolaire». » (Chartier, 2015 : 105). Lahire observe ce même lien, «[1]e problème social «illettrisme» s'est développé parallèlement à celui d'« échec scolaire ». Il en est en quelque sorte le « demi-frère » puisqu'il concerne – en principe – les populations sorties du système scolaire, mais que l'on continue à considérer et évaluer à l'aune de compétences scolaires. » (Lahire, 2005 : 115). Et il ajoute que, de même que pour l'illettrisme, si l'« échec scolaire » apparait dans les années soixante comme un problème social contre lequel il faut lutter, ce n'est pas que cela n'existait pas avant, mais bien que les configurations sociales étaient différentes. La réussite ou non du parcours scolaire n'allait pas faire l'alpha et l'oméga de l'avenir professionnel. Ce n'est plus le cas aujourd'hui, le niveau de qualifications scolaires va déterminer les voies d'intégration professionnelles²¹⁰ et amener les jeunes vers une précarité de l'emploi, « (intérim, CDD, etc.), d'autant plus souvent qu'ils n'ont [...] aucun diplôme, leur sortie de la condition de travailleur subalterne ne peut qu'apparaître hypothétique » (Palheta, 2011b : 108)

La présence de jeunes illettrés dans l'école est alors un péril agité par les discours de l'Éducation nationale et du ministère de l'Éducation, un travail de prévention et de prise en charge de l'illettrisme est donc à mettre en œuvre. Le vocabulaire utilisé dans les programmes

²⁰⁹ Pour Gustave Lanson, historien de la littérature du début du XXème siècle, « l'instituteur apprend à lire l'alphabet, le professeur de lycée ou d'université apprend à lire la littérature » (1925 : 39)

²¹⁰ Ce lien entre scolarité nécessaire et professionnalisation va être, concernant les EFIV, très présent dans les arguments des associatifs et les inquiétudes des enseignants.

de l'Éducation nationale (dont la mission est de travailler auprès d'enfants et adolescents) est du même acabit alarmiste que les exemples donnés par Lahire au début de ce chapitre (Chapitre 7.1) sur l'illettrisme des adultes. Ainsi dans une réunion DESCO²¹¹/ANLCI de 2004 (toujours consultable sur le site bien !lire²¹²du CNDP²¹³) intitulée *Prévention et prise en charge de l'illettrisme*, Roger Chaudeau, sous-directeur de la DESCO, présente l'illettrisme comme un *fléau à la fois scolaire, social, économique et politique* et parle même de *scandale*. Selon lui, « Pour éviter que des jeunes dès leur sortie du système se retrouvent parmi les illettrés ou au seuil de l'illettrisme »²¹⁴ il va falloir combattre ce fléau par des dispositifs spécifiques de prévention dans l'école.

Les EFIV font partie des différents publics identifiés comme étant « à risque » vis-àvis de l'illettrisme. Leur prise en charge dans les dispositifs estampillés Gens du voyage va jouer sur ce manque avec l'écrit, sur la menace (cf. 7.1) que représente l'illettrisme et sur la nécessité de les sauver car « [c]omment leur assurer (...) cet accès à l'écrit indispensable dans nos sociétés ? » (Beaudou, 2009 : 113)

5.3.2 Un langage pauvre?

Il existe tout un réseau d'acteurs, autour de l'organisation des dispositifs spécifiques dédiés aux EFIV. Qu'ils soient associatifs ou institutionnels, les difficultés avec l'écrit et/ou l'illettrisme et/ou la prévention de l'illettrisme, forgent une partie de leurs discours. Les situations d'énonciations (orales et écrites) qui sont reliées à la transmission d'informations et la formation du personnel enseignant, c'est-à-dire des personnes qui sont, ou vont être en contact avec des EFIV, vont particulièrement retenir mon attention pour la suite de ce travail. Dans ce qui précède, et principalement dans la première partie, j'ai présenté des contextes énonciatifs hors et dans le cadre scolaire. Il va s'agir maintenant d'affiner les éléments d'analyses sur ces questions de cultures orales/ cultures écrites, de prévention de l'illettrisme et de compétences lectorales en me focalisant sur les discours adressés aux enseignants, aux personnels éducatifs qui sont à la recherche de ressources (théoriques, pédagogiques, ect.) sur les EFIV (anciennement EDV) et de se demander qui parle et que partagent les locuteurs ?

²¹¹ Direction de l'enseignement scolaire, du ministère de l'éducation

²¹² Ici:http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/c-En-parle18.asp#A6

²¹³ Pour rappel : Centre Nationale de Documentation Pédagogique qui est le service de ressources pour enseigner pour l'Éducation nationale.

²¹⁴ http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/pagefenetre/c-en-parle18-02.htm

Elisabeth Clanet dit Lamanit est chargée d'études à la DGESCO sur la scolarisation des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs et chargée de mission au CNED²¹⁵ ou autrement présentée comme *Chargée de mission pour la formation des Gens du voyage et publics itinérants au Centre National d'Enseignement à Distance*. Elle a participé à la fondation du dispositif CNED-EFIV et fait figure d'experte concernant la scolarisation des Enfants du voyage puis EFIV. L'analphabétisme ou l'illettrisme sont des notions qu'elle emploie souvent dans ses textes et formations, pour décrire les situations des Gens du voyage. Je prendrai trois exemples (que je présenterai chronologiquement), tirés de trois de ses discours.

Dans un article de 2007 elle présente, dès l'introduction, les Roms et les Gens du voyage comme des populations qui « présentaient un très fort taux d'analphabétisme, d'illettrisme et de retard scolaire. » (Clanet, 2007 : 560). Quatre pages plus loin, elle réaffirme ce point en précisant que les notions d'illettrisme et d'analphabétisme « sont souvent floues », et en donne une analyse linguistique en utilisant les différents registres de langue :

«[...] le basilecte (environ 1500-3000 mots, phrase minimale, conjugaison limitée au présent – je fais, j'ai fait, je vais faire, fais!), le mésolecte (de 5 000 à 8 000 mots, expansion de la phrase minimale, mise en perspective dans le temps) et l'acrolecte (autour de 50 000 mots, syntaxe complexe –subordonnées, relatives...) » (Clanet, 2007 : 564).

Elle insiste par la suite sur le fait que ceux qu'elles nomme les « Exclus du voyage », c'est-à-dire des Voyageurs « qui ont perdu leur activité et leur mobilité [et qui] s'installent dans des conditions souvent précaires et insalubres au fond d'un terrain, en espérant reprendre le voyage, un jour... »²¹⁶, « vivent en vase clos » ce qui entraine le fait que

«[...] leurs activités langagières sont réduites à l'essentiel. Inutile de relater un évènement, décrire un objet ou un lieu ou faire le portrait de quelqu'un, on se connaît tous, on est au courant du moindre événement. Leur horizon culturel est réduit et les projets individuels inexistants, ils ne dominent souvent qu'un «frustolecte». Ils sont très souvent illettrés, voire analphabètes. » (Clanet, 2007 : 565).

On retrouve ce processus d'assignation à un vocabulaire pauvre et réduit dans l'article d'Alaina Maria Lemon (2002). Elle part de l'exemple du film *Gadjo Dilo* de Tony Gatlif qui met en scène des Romani (Gypsy) qui jurent et disent des obscénités à chaque scène. Elle rapporte que certains publics ont été émerveillés par cela, car « cela signifiait une transgression qui répondait aux attentes des Tsiganes "sauvages". » mais que certains « Roms

http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article155

²¹⁶ Elle continue en décrivant que cela « entraîne souvent une perte de repères à la fois économiques, familiaux (on ne retrouve plus sa famille lors de déplacements) et culturels. On se *replie* sur soi, mais on se sent « Voyageur » avant tout. Mais sans le voyage, on souffre et l'on se sent rejeté autant par la société sédentaire que par celle des Voyageurs. » (*Ibid.*)

occidentaux se sont offusqués, mais pas à des phrases particulières, mais à la façon dont les personnages semblaient jurer sans discernement, en dehors de leur contexte, à tout le monde et pour quelques raisons que ce soit. Les Roms de la diaspora attendaient la sortie de ce film, l'un des rares à employer des agents parlant le romani. Toutefois, le dialogue semblait indiquer à certains Roms de réduire la langue à une seule fonction "émotive", et de parodier ceux qui parlaient. » Ce qui a amené certains Roms, aux États-Unis, à se démarquer « des pauvres Roms (non-civilisés) est-européens (roumains) du film. »²¹⁷ (Lemon, 2002 : 29).

Attribué aux Tsiganes/Gens du voyage/ Voyageurs/ Roms (ect.) un langage appauvri et dans le cas de l'étude de Lemon également violent, est un outil discursif pour les exclure par un retour à une légitimité linguistique, qui se veut être partagée au niveau national. Cette volonté d'exclure une population par une description de leur pauvreté langagière se retrouve aussi bien en France (Clanet, 2007 ; Lemon, 2002) qu'en Europe de l'Est, ou au États-Unis (Lemon, 2002).

Dans un article de la revue *Diversité*²¹⁸, elle explique que, selon elle, « [b]eaucoup de jeunes issus de ces familles n'intégreront donc pas le collège du secteur » et cela, entre autres parce « que de nombreux collèges qui se sentent démunis face à la situation d'illettrisme, voire d'analphabétisme, dans laquelle se trouvent nombre de ces jeunes malgré une fréquentation souvent plus régulière de l'école primaire que les Gens du voyage réellement itinérants. »²¹⁹ (Clanet, 2009 : 131). Un peu plus loin elle déplore que les élèves du CNED n'aient pas assez d'aide dans l'enceinte du collège²²⁰, il leur a alors fallu se tourner « vers les nombreuses associations qui travaillaient déjà soit avec les Gens du voyage, soit sur la question de l'illettrisme. » (*op.cit* :133). Puis elle précise que, cependant, « certains collègues

²¹⁷ Some audiences were titillated by the scripted profanity: it signified transgression in ways that satisfied expectations about "wild" Gypsies. Some Roma in theWest took offense, however- not to any particular phrases in isolation, but to the way characters seemed to swear indiscriminately, out of context, to everybody and for any reason. Roma across the diaspora had awaited the release of this film, one of only a handf ulever to employ Romani-speakingactors.1 The dialog, however, seemed to some Roma to reduce the language to a single "emotive" function, and to parodyall who spoke it; some in the US therefore took pains to distance themselves from the poor, "uncivilized" East European (Romanian) Roma in the film. »

²¹⁸ Rappelons que cette revue est éditée par le réseau Canopé, qui est lui-même une émanation de l'Éducation nationale

²¹⁹ Il me parait important de préciser ici qu'il est observé pour nombre d'enfants de familles pratiquant toujours et régulièrement l'itinérance que la fréquentation de l'école ne pose pas de problème. Ce constat se retrouve dans certains écrits scientifiques comme dans l'article de Virginie Repaire où elle précise que « L'élément essentiel à retenir, et qui va contre l'idée reçue, c'est que le voyage n'implique pas forcément une absence de scolarisation, et qu'à l'inverse, la sédentarisation n'implique pas forcément une fréquentation scolaire assidue. » (Repaire, 2007 : 76).

²²⁰ En rapport avec l'impossibilité de la double inscription à la fois au CNED et dans un collège, j'y reviendrai.

ont eu la satisfaction de voir des jeunes totalement analphabètes qui, suivant la méthode d'alphabétisation du cours de mise à niveau 1, ont pu arriver à comprendre oralement des textes de plus en plus complexes et à accéder au code alphabétique en quelques semaines. » (*Ibid*).

Dans une intervention du 22 novembre 2011, intitulée « L'accès au droit et à l'instruction des enfants du voyage », 221 à destination du Casnav Essonne et mise en ligne sur le site de Canopé, Elisabeth Clanet parle de la difficulté scolaire et de la question de l'illettrisme et met tout de suite en corrélation ces deux notions. Notions qui vont alors devenir des marqueurs prioritaires pour décrire cette population. Ainsi, le point central du power-point de sa conférence s'intitule « Rapport à la langue, à l'écrit et à la culture scolaire ». Elle explique à nouveau (comme dans l'article de 2007) l'illettrisme et l'analphabétisme aux prismes des acrolectes, mesolecte et basilectes et relient ces variétés de registre de langues à la langue indienne (langue qui serait la langue mère des langues parlée par les Tsiganes aujourd'hui). Elle passe ensuite en revue l'histoire de l'écriture. Elle poursuit par une synthèse de tous les points abordés en faisant le lien avec les Enfants du voyage, synthèse présentée comme suit :

Rapport à l'écrit

« Palanka » + sociolecte

Défiance et mépris des « scribes/commis »

Freins à la scolarisation

Réticence mixité sociale/ethnique Crainte « Gadjikanisation »

Freins à l'instruction

Pas de projet de promotion individuelle Transmission interne des savoir-faire

Encadré 7. Intervention d'Elisabeth Clanet sur la difficulté scolaire et les outils CNED de lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme / Diaporama, Slide 25

Dans ces extraits, son discours est porté par une caution scientifique en linguistique et en histoire. L'usage des notions (basilecte, etc.) et d'un retour historique sur la langue et sur l'écriture donne à son énoncé une valeur d'expertise sur le sujet des Gens du voyage/Enfants du voyage. Elisabeth Clanet historicise et scientifise la rapport à l'écrit des Gens du voyage

²²¹ https://www.reseau-canope.fr/atelier-essonne/spip.php?article496

pour le mettre en lien avec la rapport à la scolarisation (l'écrit appartiendrai aux Gadjés) et à l'instruction (qui ne se fait pas pareil chez les Gens du voyage).

Dans ces trois exemples ce n'est pas seulement la répétition des termes d'illettrisme et d'analphabétisme qui va retenir mon attention, mais également toute la construction explicative employée pour décrire le lien entre l'illettrisme et les Enfants du voyage, puisque ces textes et formations portent bien sur ce public. Je n'ai pris que trois exemples, mais Clanet reprend cette logique discursive dans de nombreux contextes d'énonciations, principalement à l'adresse de personnels de l'Éducation nationale, et ce depuis qu'elle a participé à fonder la proposition pédagogique du CNED pour les Enfants du voyage²²². Ces exemples sont donc représentatifs d'un discours considéré par beaucoup de personnels scolaires comme un discours de référence sur les Gens du voyage.

5.3.3 Une culture de l'oral?

J'ai présenté au chapitre précédent une partie d'un texte de Jean-Marc Large, intitulé Les obstacles culturels aux apprentissages de la lecture à l'école et mis en ligne sur le site de la direction des services départementaux de l'Éducation nationale de Vendée²²³. La date de la mise à jour indiquée sur le site est le 18/11/2011 et est toujours accessible en tant que ressource pour des personnes (principalement du corps enseignant) à la recherche d'informations sur les Enfants du voyage. Ce texte présente les Enfants du voyage comme étant « dans la sphère de l'oralité et non celle de l'écrit ». Cette distinction entre l'écrit et l'oral permet à Jean-Marc Large d'établir un tableau de « construction par opposition » où il décrypte les comportements de l'enfant à l'aune de cette opposition. Le système d'appartenance, le statut, le contrôle des affects ou la prise en compte du temps et de l'espace, pour ne citer que quelques critères déterminés par l'auteur, sont définis en fonction du fait que l'enfant vienne d'une culture de l'oral ou de l'écrit. J'ai choisi de présenter le tableau en entier pour bien saisir les jeux d'opposition que l'auteur met en place, jeux que l'on retrouvera dans les discours du coordonnateur EFIV de l'Éducation nationale rencontré sur mon terrain.

²²² Le premier poste spécifique pour la scolarisation des Enfants du voyage au sein du Cned a été créé en 1991. Elisabeth Clanet reprend ce poste en 1995.

https://www.dsden85.ac-nantes.fr/vie-pedagogique/scolarisation-des-enfants-du-voyage/les-obstacles-culturels-aux-apprentissages-de-la-lecture-a-l-ecole-601531.kjsp?RH=09 EPvoyag

L'enfant dans	CULTURES DE L'ORAL	CULTURES DE L'ÉCRIT
Système d'appartenance	Centré sur la famille Appartient à la communauté, à la famille La famille élargie Appui sur les traditions	Ouvert sur la société Individualisation Famille nucléaire Appui sur la loi et l'histoire
Statut	Enfant Dépendance	Élève Indépendance
Type de loi	Apportée par la famille, par la communauté Oral référent la famille	Apportée par la société institutionnelle Lois, code écrit
Démarches d'apprentissage	Part du vécu, démarches visuelles spontanées Transmission orale	Connaissances, savoirs, démarches visuelles, auditives, réfléchies Transmission écrite
Contrôle des affects	Fusionnel Spontanéité Démonstratif	Indépendant autonome Modération, réflexion, censure Réfléchi introspectif Mise à distance
Rapport à l'autorité	Ne reconnaît que l'autorité de sa famille, de sa communauté	Acceptation du cadre social élargi à la nation
Rapport au réel	Imaginaire // présent Ancré dans la réalité Ne fait pas la distinction entre le réel et l'imaginaire	Image figée, texte figé / transposé Abstraction et imaginaire Dissociation du réel et de l'imaginaire
Prise en compte du temps	Temps immédiat Progression cyclique du temps	Décalage avec l'immédiateté Progression linéaire du temps
Prise en compte de l'espace	Espace géographique ouvert Espace culturel fermé Mouvant	Espace géographique fermé Espace culturel ouvert (sur le monde) Immuable ou presque

Tableau 6. Oral/écrit : construction par opposition (Large, 2011)

La distinction première entre ce que Large catégorise comme les enfants de culture orale et les enfants de culture écrite est, le degré, ou la possibilité d'individuation. Ainsi, selon lui pour les enfants « Voyageurs », « il ne s'agit pas d'exister en tant qu'individu autonome mais comme appartenant à la communauté familiale. [...] se projeter dans une dimension d'autonomie en participant au projet social n'a pas de sens pour les « Voyageurs » (*Ibid.*). L'utilisation d'un tableau à double entrée établi clairement le jeu d'opposition (les enfants de culture orale sont cela et les enfants de culture écrite ceci). Il est facile de s'y repérer et de dichotomiser les attitudes et comportement des enfants/ élèves ou futurs élèves suivant les critères choisis par l'auteur. Si la pertinence des critères peut questionner, le vocabulaire

utilisé également. Les enfants sont, comme nous l'avons vu, catégorisés, l'exacerbation des termes qui désignent les particularités de l'une ou l'autre des catégories amplifie la différenciation. Dès la première catégorie, les termes pour signifier la distinction entre les enfants de culture écrite ou orale mettent immédiatement à nu les rapports de dominants/dominés. En effet dans la ligne « les systèmes d'appartenance » il est dit que l'enfant dans la culture orale appartient à la communauté, est centré sur la famille,... alors que l'enfant dans la culture écrite est ouvert sur la société et individualiste. Cela n'est pas sans rappeler un des rouages de la fabrique d'un racisme différentialiste expliqué par Balibar et Wallerstein : « les cultures implicitement supérieures seraient celles qui valorisent et favorisent l'entreprise « individuelle », l'individualisme social et politique, par opposition à celles qui l'inhibent » (Balibar, Wallerstein, 2007 : 39-40). Je relèverai également le critère du contrôle des affects où l'auteur loin de jouer sur la modération des comportements alloués, utilisent des superlatifs proches du caricatural, ainsi l'enfant dans la culture orale est « Fusionnel Spontanéité Démonstratif », alors que l'enfant dans la culture écrite est « Indépendant autonome Modération, réflexion, censure Réfléchi introspectif (...) ».

Le rapport du temps et de l'espace est un autre élément pertinent de ce tableau, élément qui circule très fréquemment dans les discours de formation sur la population désignée comme tsigane ou Gens du voyage et qui amène à légitimer des discours de différenciation²²⁴. Le caractère d'immédiateté et la perception cyclique du temps chez les Voyageurs sont en effet très souvent opposés à l'idée d'un temps structuré, linéaire et distancié chez les sédentaires, dans les discours scolaires. De même, la perception de l'espace est très fréquemment traitée de manière différenciée. Ainsi, pour Large, dans la culture de l'oral le temps est immédiat et la progression du temps est cyclique alors que dans la culture de l'écrit il y a un décalage avec l'immédiateté et la progression du temps est linéaire. Dans une fiche intitulée *Accueillir et scolariser les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)* dans le cadre des ressources d'*Aide à l'accueil et à la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers*, éditée par l'Académie de Nancy en décembre 2014, On retrouve les mêmes typologies culture de l'oral/ culture de l'écrit et temps/espace :

« - Dans la culture des Gens du voyage, c'est la culture de l'oral qui prédomine contrairement à l'école qui valorise la culture de l'écrit.

²²⁴ Il est admis dans le cadre scolaire que les Voyageurs n'ont pas la même perception du temps, ce qui expliquerait qu'il leur est difficile de se lever le matin, de projeter un rendez-vous et justifierait le fait qu'ils ne savent jamais s'ils seront encore là demain (qu'ils soient sédentarisés/fixés ou non)

- Leur rapport au temps est très différent des personnes sédentaires : ils sont très ancrés dans le présent et anticipent difficilement. C'est en contexte et au quotidien que les apprentissages se réalisent. La notion de temps est signifiée autour des mots « jour » et « nuit ».
- Il en est de même dans leur rapport à l'espace : l'univers de leurs activités ne relève pas d'une diversité de communautés comme dans les sociétés industrialisées (vie familiale, vie professionnelle, vie culturelle...). L'aire d'accueil est un lieu où se vit le quotidien dans sa globalité. Il existe par ailleurs une véritable osmose entre l'espace extérieur et l'espace intérieur²²⁵. »

Le texte étudié de Large date d'avant 2011, les auteurs de la fiche ci-dessus ont pu s'inspirer, si ce n'est de son discours à lui, de discours proches au niveau des idées et arguments développés. De 2011 à 2014 l'opposition est la même, voire est renforcée dans l'énonciation des représentations. Ces discours sont connectés, liés par une « mémoire discursive » : « [1]'effet de cette mémoire discursive peut être saisi si l'on constitue un domaine de mémoire, ensemble de séquences discursives qui préexistent à la séquence de référence, visant à analyser les « effets de rappel, redéfinition, transformation, mais aussi les effets d'oubli, de rupture, de dénégation du déjà-dit » (Courtine, 1981, 56). » (Sitri, 1996 :154-155)

La construction de l'opposition entre catégories de populations, par les rapports au temps et à l'espace, ne concerne pas que les tsiganes. En effet, comme nous l'avons vu dans le premier point de ce chapitre, les enfants du Quart-Monde, considérés comme futurs illettrés, comme « une population définie essentiellement *culturellement* par son « ignorance » (Lahire, 2005 : 60), ont, pour les auteurs de la revue *Igloos* (éditée par ATD Quart-Monde), une « pauvreté du langage », une « prononciation déficiente », un « vocabulaire pauvre », des « difficultés de lecture et d'écriture », de « faibles notions de temps et d'espace » (Lahire, 2005 : 59). On en revient à ce parallélisme entre les discours essentialistes et idéologiques sur les enfants du Quart-Monde et les Voyageurs, comme populations à risque, comme populations stigmatisées par la menace de l'illettrisme et du rapport déviant à l'école.

5.3.4 La création d'un monde d'opposition

Le rapport différencié à l'écrit va alors créer tout un monde d'oppositions (Gal, 2006; Irvine : 1995) et diviser deux types de populations. Les comportements, les affects et les perceptions des deux catégories sont différentes, voire contraires. Difficile alors d'imaginer une compatibilité possible dans la rencontre de ces deux mondes. Je reprendrai les mots de Claudine Moïse (dans une conversation avec Monica Heller) sur les raisons de certains discours et sur les questions qu'ils devraient poser : ce n'est pas seulement de savoir ce que

 $^{^{225}\} https://www4.ac-nancy-metz.fr/maternelle88/file/Fiche_Accueillir_EFIV_maternelle.pdf$

dit le discours qui importe, mais de savoir pourquoi c'est dit, « [m]ontrer par quoi et comment il [le discours] est motivé. Démonter ce mécanisme permet de poser un autre regard et de se faire entendre. Pourquoi ce discours-là, pourquoi le besoin de ce discours ? Qui l'utilise et pourquoi ? » (Heller & Moïse, 2009 : 21). Pourquoi un coordonnateur du CASNAV, qui doit, dans ses missions, conseiller pédagogiquement, former et élaborer des ressources pour les équipes enseignantes dans les écoles et les établissements²²⁶, va proposer un discours qui différencie distinctement les élèves? Les discours de l'Éducation nationale jouent sur la différenciation et l'apanage des représentations sur les Gens du voyage. Les discours de la chargée de mission pour la formation des Gens du voyage et publics itinérants au CNED et du Coordonnateur scolarisation des Enfants du voyage du CASNAV, sont deux exemples que j'ai décidé d'utiliser car ils sont très liés à mon terrain. Le premier car il représente le discours de référence au niveau national concernant le CNED (donc le passage CM2-6ème) pour les enseignants et associatifs. Le deuxième car il a influencé plusieurs personnels de CASNAV et est très lié aux formations dispensées par le coordonnateur de l'Académie de mon terrain. Ces deux locuteurs ont comme autre particularité d'utiliser une caution scientifique pour soutenir ce qu'ils ont à dire : linguistique et historique pour Clanet (comme nous l'avons vu précédemment) et socio-ethnologique pour Large.

En effet, dans son texte, le coordonnateur du CASNAV se réfère aux théories de Michel Delsouc, docteur en sociologie, qui a écrit plusieurs textes, dont sa thèse²²⁷ (1986), sur les Tsiganes. Ce dernier utilise le concept d'acculturation pour déterminer les différents degrés d'assimilation par l'évaluation de différences internes et externes²²⁸ des tsiganes et des non-tsiganes. Cependant si Delsouc détermine plusieurs niveaux d'acculturation dans la population tsigane, l'éducation en milieu tsigane (et ici il n'est plus question des différents niveaux d'acculturation), « doit permettre à l'enfant d'assurer son "état" de Tsigane. L'éducation ne s'adresse pas seulement à l'enfant mais à la personne. On apprendra toute sa vie (adaptabilité et complémentarité. (...) L'éducation a pour but de préserver une identité. »

²²⁶ Je reprends « Les personnels des CASNAV contribuent à l'élaboration des réponses pédagogiques adaptées aux situations, très variées, des écoles et établissements qui accueillent des élèves nouvellement arrivés ou des Enfants du voyage. Par des conseils et une aide pédagogique aux équipes enseignantes dans les écoles et les établissements, par des actions de formation, par la diffusion de documents pédagogiques ou autres ressources, ils facilitent l'accueil et la prise en charge pédagogique des élèves (...) », extrait de la circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002

²²⁷ Intitulée *Espace tsigane et espaces tsiganes*, soutenue en 1986 sous la direction d'Alain Bourdin et dans laquelle il met en évidence « des référents caractéristiques de l'expression de l'identité tsigane (...) au travers d'une dynamique comportementale. » (Delsouc, 1986)

²²⁸ Il parle de facteurs de dynamique (FD), de facteurs de dynamique interne (FDI) et de facteurs de dynamique externe (FDE) concernant le groupe tsigane.

(Delsouc, 2005 : 44) Concernant les rapports écrit/oral, le sociologue prend l'exemple de la télévision pour avancer que « basé sur l'image et l'oral, ce moyen de communication est un élément privilégié pour une société de tradition orale » (Delsouc, 2005 : 59) et concernant l'écrit, il avance que « n'ayant pas sa raison d'être en milieu tsigane, son utilisation est ponctuelle » (*Ibid*). ²²⁹ Dans son texte sur les obstacles culturels aux apprentissages de la lecture, Large fait référence à Delsouc et aux processus d'acculturation pour appuyer sa démonstration concernant « la perception de l'école par les enfants tsiganes » :

« Ainsi, les familles seront très attentives à l'accueil qui va être fait, à la quantité de ce qu'on fait en classe (et non, dans un premier temps, à la qualité), à l'expression de l'enfant qui pourra montrer ce qu'il a fait. Les relations avec les petits Gadgé (les raklé) seront primordiales avec le souci de ne pas se faire monter sur les pieds. L'école devient alors, avant tout, le lieu de l'apprentissage de la confrontation avec les Gadgé. Il est bien évident que ce qui vient d'être dit plus haut dépend du processus d'acculturation engagé par la famille (Delsouc, 1998) ».

Large propose la relativité des différents niveaux d'acculturation, et donc une certaine hétérogénéité des situations, cependant il homogénéise les tsiganes dans son énoncé suivant, faisant usage d'un procédé de concession que nous avons déjà vu auparavant, « [i]l y a des différences importantes entre un enfant issu d'une famille fixée depuis une ou deux générations et une famille itinérante. Toutefois, dans tous les cas, la difficulté d'entrer dans l'écrit se remarque même après plusieurs générations de fixation durable. » (Large : 1). Le *Toutefois*, va ici réfuter la diversité montrée dans l'énoncé précédent (*il y a des différences importantes*) et homogénéise, unifie de manière claire (*dans tous les cas*) le rapport que les tsiganes (je reprends sa terminologie) entretiennent avec l'écrit. Ce raisonnement concessif, qui permet de faire passer une idée en utilisant deux énoncés contraires est souvent utilisé, comme je l'ai montré auparavant (« bien que », « pourtant », « mais »…). Cela permet aux locuteurs d'homogénéiser une population après avoir énoncé qu'ils ne sont pas tous pareils.

Je connaissais la position du coordonnateur de Vendée de longue date (dès mon poste d'assistante d'éducation dans une classe d'Enfant du voyage, avant même que je ne travaille à l'ALI) ainsi que les théories de Delsouc que des formateurs utilisaient déjà. Cependant, j'ai choisi d'intégrer ce texte à mon corpus, car il m'a été envoyé par un ami Voyageur, Léon, luimême doctorant. Si le texte en général a fait réagir Léon, il a commenté plus précisément

²²⁹ Il faut noter que plusieurs écrits de Michel Delsouc sont diffusés dans les Cahiers du SCÉREN (Services Culture Éditions Ressources pour l'Éducation Nationale) qui dépendent du ministère de l'Éducation nationale et que ces mêmes écrits sont cités et les propos repris dans plusieurs documents de formations des CASNAV de différentes académies. Dans la majorité de ces documents il est également fait référence à des textes d'Elisabeth Clanet. Je reviendrai sur ces discours, et les prendrai comme partie des mécanismes de la circulation des discours, quand j'étudierai le discours de formation du coordonnateur EFIV de mon terrain.

l'énoncé que j'ai présenté dans le paragraphe précédent : « je viens d'apprendre que malgré des années, plusieurs générations, même, de fixation, je ne suis pas capable de me débrouiller avec l'écrit... merde alors... je vais arrêter ma thèse... heureusement que le monsieur est là pour me rappeler que nous nous sommes arrêtés sur la route de l'évolution (tu vois, pour une fois qu''un nomade s'arrête, il faut que cela nous desserve...il vaut mieux continuer à voyager). (...) »²³⁰. Ce que dit Large, sa manière de le dire (le procédé concessif par exemple) et de le présenter (dans un tableau où les oppositions sont restrictives, binaires donc homogénéisantes voire caricaturales) renforce l'opposition tsiganes/ sédentaires. Léon reçoit assez violement ce qui est dit sur les tsiganes (qu'ils voyagent ou non) et étant Voyageur lui-même, va se sentir concerné par cette typologie essentialiste.

Aux questions posées précédemment par Claudine Moïse (2011), « Pourquoi ce discours-là, pourquoi le besoin de ce discours ? Qui l'utilise et pourquoi ? », certains éléments de mon étude vont contribuer à démonter une partie « du mécanisme [qui] permet de poser un autre regard » et ainsi de regarder autrement la typologie composée par les discours. Ces éléments démontrent qu'à l'image de ce qu'écrit Cécile Canut, « Cette persona est enregistrée à travers divers processus sémiotiques, [...]. Roma / Ciganin est le nom qui relie un ensemble de stéréotypes indexicaux (naturalisés en tant qu'essences) et prétend désigner un référent particulier, une communauté, une ethnie et les individus qui, en étant ainsi étiquetés, en font partie. » ²³¹.(Canut, 2019 : 398). Ici, les tsiganes, Gens du voyage ou Voyageurs (selon les locuteurs), sont « les noms qui relient un ensemble de stéréotypes indexicaux » (la tradition orale qui est associée à une perception différente du temps et de l'espace, à des comportements particuliers attribués à une culture, à la nécessité pour les enfants tsiganes de se confronter avec les Gadgé dans le cadre de l'école, à la généralisation des difficultés rencontrées avec l'écrit, ou encore au registre de langue réduit,...) à « un référent particulier, une communauté, une ethnie et les individus qui, en étant ainsi étiquetés, en font partie. ». Il y

²³⁰ Mail envoyé le 30 avril 2019. Il dit également concernant la fin du texte de Jean-Marc Large : « Par ailleurs tu verras, c'est amusant de voir que les rapports Voyageurs/sédentaires sont souvent développés sous l'angle de la confrontation : dans le dernier paragraphe ici "Négocier, baratiner, supporter les relations difficiles avec les Gadje demande aussi une mobilisation de tous les instants.". J'en ai moi-même parlé de la sorte sur le rapport voyageurs /salariés associatifs..... c'est omettre une multitude de situations durant lesquelles les Voyageurs sont simplement des individus lambda qui circulent, flânent, consomment...sans qu'il y ait d'opposition... tu me diras, on trouvera bien quelqu'un pour dire que cette opposition reste latente...mais quand même, je crois qu'on peut trouver des espaces ou des situations durant lesquelles les Voyageurs ne sont pas dans ce rapport d'opposition avérées. »

²³¹ Ma traduction de: « This persona is enregistered through various semiotic processes [...] Roma/Ciganin is the name that links together a set of indexical stereotypes (naturalized as essences) and purports to denote a particular referent, a community, an ethnicity, and the individuals who, by being so labelled, are said to belong to it »

a ici le montage d'un système de construction de représentations « collées » à ce que l'on veut dire d'une population. Ce même montage peut se faire car il n'intègre aucune mise en contexte dans son analyse et qu'il va, au contraire, amplifier le jeux des stéréotypes dans les discours. Stéréotypes qui vont à la fois indexer une situation de handicap, telle que nous en avons parlé précédemment (l'illettrisme, sous une distinction normal/ anormal, cf. Goffman) et une position exotique²³² des gens dont on parle (la tradition orale, sous l'opposition culture orale/ culture de l'écrit).

5.3.5 Des thèses contradictoires mais superposables

Dans de nombreux discours étudiés dans ce chapitre, la manière de dire des locuteurs regroupe, d'une part, des stratégies discursives, qui, comme je l'ai montré, empruntent à des procédés argumentatifs tel le recours très fréquent à des formes concessives et sont d'autre part, en inter-discours²³³. L'un et l'autre ne me semblent pas constituer deux mécanismes distincts mais bien interagir ensemble et participer à l'essentialisation d'une population dans l'école (pour ce qui nous intéresse plus précisément ici). Ainsi le fait de dire, en premier instance, qu'il existe des différences chez les tsiganes/ Gens du voyage/ Voyageurs (etc.) est tout de suite contrebalancé par une concession qui aura valeur d'assertion et qui restera l'argument marqueur de la définition de la population²³⁴. Pour Krieg-Planque « Deux thèses sont données à voir comme divergentes, voire contradictoires, mais superposables. En outre, ces formulations concessives présentent en général cette superposition de thèses comme en étant une avancée, un progrès ou du moins une progression. L'ensemble de l'énoncé produit alors, en discours, des effets de positivité et de comptabilité des divergentes. » (Krieg-Planque, 2017:171-172). Cela revient à dire que les Gens du voyage sont tous différents (qui

²³² L'exotisme est ici compris comme étant conçu par les discours et qui ont des effets « sur des pratiques bien réelles, qui ont un impact sur le monde réel » (Staszak, 2008, 7-8- et qui entraine un jeu des représentations qui vont renvoyer à l'étrange et à l'autre tout en induisant « des connotations (...) curieusement positives. Contrairement à ce qui fait toute la logique du biais ethnocentrique qui fonde l'exotisme, un lieu exotique est attirant : il suscite la curiosité, appelle (...) l'appareil photographique. » (op. cit., 14).

²³³ Je prendrai ici la notion de « discours possibles » telle que définie par Pêcheux en 1969 et qui constitue la première forme de la notion d'inter-discours, « *il est impossible d'analyser un discours comme un texte*, c'est-à-dire comme une séquence linguistique fermée sur elle-même, mais qu'il est nécessaire de le référer à l'ensemble des discours possibles à partir d'un état défini des conditions de production [...] (Pêcheux 1969 : 16) et suivie par la proposition de Culioli et *al.* en1970, « l'inter-discours (effet d'un discours sur un autre discours) [.] » (Culioli, Fuchs & Pêcheux, 1970 : 7, note VII).

²³⁴ Pour rappel : Large dit que « [i]l y a des différences importantes entre un enfant issu d'une famille fixée depuis une ou deux générations et une famille itinérante. Toutefois, dans tous les cas, (...)» et Delsouc précise qu'il y différents niveau d'acculturation et passe ensuite sur un régime de généralité par l'usage répété des formes définies²³⁴ (son, l', on) («, l'éducation en milieu tsigane, «doit permettre à l'enfant d'assurer son "état" de Tsigane. L'éducation ne s'adresse pas seulement à l'enfant mais à la personne. On apprendra toute sa vie (adaptabilité et complémentarité. [...] L'éducation a pour but de préserver une identité. »)

serait l'effet positif souhaité dans le discours) mais on ne peut pas ne pas les considérer comme une population homogène (qui serait la thèse principale).

J'insiste sur ce point, car j'ai trouvé plusieurs *opérations d'assertions*²³⁵ liées à des configurations concessives de ce type tout au long de mon terrain. Dans les exemples donnés, les locuteurs se donnent « la possibilité de te tenir à la fois deux discours » : sur le schéma *c'est une population hétérogène*, énoncé rapidement en introduction, pour ensuite construire un processus homogénéisant, du type *les tsiganes/ Gens du voyage/ Voyageurs (etc.) sont* ...²³⁶). Ainsi, « à travers ces mêmes mouvements et compte-tenu de l'expression relativement atténuée de ce types de concession[s], le[s] locuteur[s] donne[nt] à voir la duplicité de sa position comme étant non seulement tenable, mais même positive » (Krieg-Planque, 2017 : 173-174). Les locuteurs utilisent ce procédé pour surpasser, dans les effets du discours, les contradictions qu'ils opèrent.

Les nombreuses reprises de ces formes discursives sur mon terrain créent des régularités et avoir une dimension pragmatique, c'est-à-dire qu'elles transforment « la réalité matérielle qu'elles commentent »²³⁷ (Woolard, 1998 : 11). En construisant des discours qui n'auront pas d'adversaire et dans lesquels ils captent « par avance les oppositions et sur lequel la contre-argumentation a difficilement prise » (*op. cit*.: 174), les locuteurs, déroulent leurs points de vues essentialisant.

²³⁵ Expression utilisée par Filippi-Deswelle (2006) en rapport à l'assertion dans des relations avec des configuration concessives.

²³⁶ J'ajoute qu'il y a, dans ce procédé, une question de rythme à prendre en compte, l'affirmation d'hétérogénéité est au début du propos tenu par le(s) locuteur(s), elle est succincte car elle n'est pas argumentée. L'affirmation d'homogénéité est, elle, bien plus longue et argumentée. Elle représente ce que veulent dire les locuteurs, et ils peuvent le dire et avoir un effet plus important parce qu'ils ont dit ce qu'ils ont dit en première instance.

²³⁷ « [t]he point is not just to analyze and critique the social roots of linguistic ideologies but to analyze their efficacity, the way they transform the material reality they comment on » (Woolard, 1998 : 11)

L'histoire du statut discriminatoire des Voyageurs, ainsi que la construction des différenciations dans l'école en général et pour les Voyageurs en particulier, vont composer la marginalisation scolaire des EFIV. Le statut ainsi que les politiques éducatives, en catégorisant et marginalisant cette population hors et dans l'école, organisent une production politique de l'assujettissement (Foucault, Butler).

Nous avons pu voir les éléments qui tissent la toile du réseau organisationnel et discursif dans laquelle sont pris les Gens du voyage au niveau des politiques publiques nationales. J'analyse, dans la partie suivante, la circulation des discours sur la culture des Gens du voyage issue du corpus de mon terrain et les prises en charge institutionnelles qui en découlent.