



Politique inclusive, catégories et dispositifs pour les “ enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs ” : scolarisation ou scolarité ?

Franck Bettendorff

► To cite this version:

Franck Bettendorff. Politique inclusive, catégories et dispositifs pour les “ enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs ” : scolarisation ou scolarité ?. Sociétés et jeunesses en difficulté, 2022, 28, pp.en ligne. hal-04017551

HAL Id: hal-04017551

<https://hal.science/hal-04017551>

Submitted on 7 Mar 2023

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License



Sociétés et jeunes en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

28 | Automne 2022

Mutations catégorielles dans les champs éducatifs de la jeunesse en France

Politique inclusive, catégories et dispositifs pour les « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » : scolarisation ou scolarité ?

Inclusive policy, categories and devices for so-called EFIV students: school attendance or schooling?

Política inclusiva, categorías y mecanismos para los «niños de familias itinerantes y nómadas»: ¿escolarización o escolaridad?

Franck Bettendorff



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/sejed/11666>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique

Franck Bettendorff, « Politique inclusive, catégories et dispositifs pour les « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » : scolarisation ou scolarité ? », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], 28 | Automne 2022, mis en ligne le 01 décembre 2022, consulté le 28 février 2023. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/11666>

Ce document a été généré automatiquement le 28 février 2023.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International - CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Politique inclusive, catégories et dispositifs pour les « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » : scolarisation ou scolarité ?

Inclusive policy, categories and devices for so-called EFIV students: school attendance or schooling?

Política inclusiva, categorías y mecanismos para los «niños de familias itinerantes y nómadas»: ¿escolarización o escolaridad?

Franck Bettendorff

Introduction : un public scolaire à « besoins éducatifs particuliers »

- 1 En France, la notion d'« école inclusive » a été érigée en 2013 en projet politique du ministère de l'Éducation¹. Cette expression renvoie en principe à un double projet de scolarisation pour tous les enfants et de prise en compte des singularités. En réalité, « école inclusive » recouvre une pluralité de significations qui renvoient à différentes configurations de rapports entre principe d'égalité, impératif d'enseignement de masse et inclusion des singularités des élèves. La notion d'accessibilité (Ebersold, 2021) permet de décrire les configurations des différentes tensions entre un collectif massifié et des caractéristiques individuelles. L'accessibilité de l'école se déploie dans un continuum entre une accessibilité dite universelle, où tous les parcours individuels pourraient prendre place dans une institution par définition accessible ou inclusive, et une accessibilité à visée compensatoire où des dispositifs spécifiques reçoivent délégation pour prendre en charge la scolarisation, mais aussi la scolarité, d'élèves

pour lesquels la différenciation pédagogique dite ordinaire ne suffirait pas. Dans une « grammaire de l'accessibilité » au sens d'une réflexion sur les conditions d'accès des élèves au bien commun, nous distinguons la présence des élèves dans les établissements et dans les classes, que nous appelons « scolarisation », de leur fréquentation des savoirs scolaires, dont l'ensemble constitue la « scolarité ». La scolarisation est à la fois un mouvement vers l'école, le processus qui consiste à rendre présent l'élève, et le produit de ce processus, c'est-à-dire sa présence effective. En tant que processus, par définition complexe et multidimensionnel, la scolarisation intègre une composante institutionnelle, une composante sociale, mais aussi d'autres composantes comme les rapports à l'école, aux savoirs scolaires et les pratiques familiales des parents et des élèves. Cependant, la scolarisation peut se limiter à une présence de l'élève, comme l'inclusion à un « déplacement vers un cours » (Bourdon, 2020). La concrétisation de la scolarisation en apprentissages scolaires et *a fortiori* en une scolarité cohérente dépend de conditions qui ne relèvent aucunement de l'évidence (Benoît, 2019 ; Bourdon, 2020 ; Peyrouzère et Bourdon, 2021 ; Thomazet et Merini, 2015).

- 2 Or, la conception actuelle de l'école inclusive par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ) ne renvoie pas en première lecture à un registre universel de l'accessibilité, au sens où toutes les singularités individuelles pourraient trouver place dans le fonctionnement ordinaire des établissements scolaires et de la classe, tant du point de vue de la scolarisation que de la scolarité. En réalité, le ministère développe des catégories pour traiter de groupes d'élèves particuliers, ensemble qu'il regroupe sous les termes « école inclusive » sur son site Eduscol² : « en situation de handicap », « à haut potentiel », « les élèves malades », « les élèves allophones et nouvellement arrivés et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs », etc. Ces catégories renvoient chacune à des « besoins » spécifiques des élèves, « besoins » qui sont au cœur de la loi de 2005³. Ceux-ci constituent à la fois un critère de différenciation des élèves et un critère d'attribution de moyens et dispositifs dédiés. Toutefois, sans réelle refonte de la logique méritocratique, des principes de sélection et de compétition, de programmes entendus comme des « plans d'études » contraignants, le projet d'école inclusive introduit un paradoxe, entre un (ou des) collectif(s), avec au premier chef la classe, mais aussi l'établissement, et des individualités pour lesquelles l'accès à la scolarisation et *a fortiori* à la scolarité est rendu difficile. Considérer les dispositifs institutionnels relevant des catégories du ministère selon leur accessibilité invite donc à mettre en rapport les différentes catégories d'élèves avec la réalisation effective de leur « inclusion », par l'intermédiaire des dispositifs spécifiques conçus et mis en place.
- 3 Toutes les catégories de besoins ne sont pas de même nature. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a publié une typologie de *special educational needs* parmi lesquels on trouve les « désavantages imputables à des facteurs socio-économiques, culturels et/ou linguistiques » (Mainardi, 2021, p. 89), au sein desquels pourrait être classée la catégorie qui nous intéresse ici. Parmi les « besoins particuliers » français, l'un d'eux illustre la difficulté de l'institution scolaire à faire coexister un « droit commun » avec les particularités socio-scolaires d'élèves dont la présence à l'école n'est pas perçue comme continue : celui des « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » (EFIV), nommés ainsi depuis une circulaire ministérielle de 2012⁴. Ils relèvent d'un processus de catégorisation complexe dont on peut retracer l'histoire dans les textes institutionnels nationaux, depuis la

« scolarisation des nomades » et la « scolarisation des enfants de familles sans domicile fixe » dans les années 1960-1970. La catégorie EFIV porte une double ambiguïté. La première se situe entre la reconnaissance des difficultés de scolarisation et d'apprentissage pour des élèves mobiles et la définition d'un « public scolaire » (Dukic et Dhume, 2011) présentant des caractéristiques communautaires (Armagnague-Roucher *et al.*, 2018 ; Bettendorff, 2019) ; la seconde, entre une définition institutionnelle théorique (EFIV) et son appropriation par les acteurs de l'institution qui l'appliquent selon les circonstances à des populations ethnicisées (Clavé-Mercier *et al.*, 2019). La catégorie est donc à reconsidérer selon les niveaux institutionnels et selon les appropriations différenciées des agents. L'analyse de la construction de cette catégorie à l'échelle nationale a par ailleurs fait l'objet de publications (Dufournet Coestier, 2019 ; 2022 ; Dufournet Coestier et Monceau, 2019 ; Bettendorff, 2019 ; Armagnague-Roucher *et al.*, 2018). Nous nous attachons dans cette contribution à l'analyse de la catégorie dans sa justification politique, son contenu et sa mise en œuvre effective à l'échelle d'un département français, qui a été le lieu de la mobilisation d'une politique structurée de scolarisation des EFIV pendant plus de dix ans entre 2005 et 2016, dans le registre de l'école inclusive et par le moyen d'un dispositif spécifique. Dans cette contribution, nous interrogeons donc la catégorie scolaire dans un contexte local en ce qu'elle a favorisé (ou non) l'accès à la scolarisation et la scolarité des élèves, pour la replacer *in fine* dans une perspective plus générale de l'école inclusive, confrontée à des enjeux actuels de scolarisation.

- 4 Dans un premier temps, ayant conduit une enquête dans un département où nous avons préalablement œuvré comme professionnel, nous explicitons le positionnement scientifique et la posture de recherche que nous avons élaborés. Cette première partie expose l'épistémologie que nous mobilisons pour traiter d'une population d'élèves relevant d'une catégorie publique et ayant été l'objet de recherches aux échelles européennes et nationales.
- 5 Puis, afin de mettre au jour les influences qui ont construit la catégorie départementale, nous décrivons comment, à l'occasion de formations institutionnelles sur la période de 2000 à 2005, des communications de travaux de recherche ont diffusé des conceptions particularisantes, essentialisantes ou tout au moins globalisantes des populations dites « tsiganes » auprès des agents de l'institution locale. Le retour sur cette période permet de comprendre comment pouvaient être pensés les « enfants du voyage » au moment de l'émergence de la notion institutionnelle de « dispositif de scolarisation des enfants du voyage » dans le département d'enquête en 2005. En écho à ces formations, nous conduisons l'analyse de la politique départementale entre 2005 et 2016, conduite selon la notion institutionnelle d'école inclusive dès 2005. Cela nous permet d'identifier une conception institutionnelle du rapport à l'école de la population scolaire « enfants du voyage », puis EFIV, à l'origine d'une politique de scolarisation. Dans une troisième partie, nous conduisons une analyse des effets de la politique appuyée par une théorie des dispositifs (Foucault, 2001 [1977]⁵ ; Barrère, 2013 ; 2017) et de leurs pouvoirs, à l'aide de la notion de valeur d'usage (Chartier, 2017). Il s'agit de montrer comment, dans le cadre d'une politique d'école inclusive, une institution scolaire a œuvré principalement à la scolarisation, en reléguant au second plan la question de la scolarité.

De la nécessité de préciser le point de vue sur la population et la méthodologie

Un objet centré sur la prise en charge d'élèves catégorisés EFIV par le ministère de l'Éducation

- 6 Avant de développer l'extension et les modalités de notre enquête, précisons comment nous envisageons la catégorie et la politique institutionnelle dans leurs relations avec des catégories de recherche sur le public scolaire désigné comme EFIV. À ce stade du propos, nous formulons ici sous le statut d'hypothèse que la catégorie institutionnelle n'est pas étanche par rapport aux catégories de recherche. Elle bénéficie de la circulation des catégories scientifiques qui participent, pour une part, au contexte conceptuel et politique de son élaboration. Inversement, la participation à des programmes de recherche sur une population donnée peut conduire les chercheurs à mobiliser des catégories issues de registres institutionnels, à l'instar des programmes financés par les institutions européennes⁶ au sein desquelles les « gens du voyage » sont une des déclinaisons des Tsiganes ou Roms à l'échelle de la France (Liégeois, 1986, 1997, 2007).
- 7 Si les frontières entre les catégories institutionnelles et les catégories scientifiques ne sont pas étanches, si selon la nature de leur appareil théorique ou l'intention des commanditaires, la distance entre ces types de catégories se fait plus ou moins grande, elles n'en partagent pas moins une même difficulté, celle de nommer une population spécifique. La population objet de recherches ou objet de politiques publiques est donc enjeu de dénominations, porteuses potentiellement d'attaches militantes (Cossée, 2010), en particulier lorsqu'elle se trouve en position minoritaire ou dominée. Les dénominations sont ainsi le reflet de rapports à l'altérité (Derycke, 2007), significatifs de perspectives plus ou moins ethnocentrées (Clavé-Mercier, 2019).
- 8 De ce fait, en ce qui concerne la population EFIV, en prenant acte de l'ambiguïté de la catégorie institutionnelle, et confrontés à la difficulté à délimiter et définir ce que recouvrent les ethnonymes « gens du voyage », Tsiganes ou Roms (Bordigoni, 2001 ; Williams, 2011 ; Cossée, 2011), nous avons choisi de nous intéresser à des élèves concernés ou désignés ainsi par la catégorie institutionnelle. Cette position nous dégage des risques de recouvrement de catégories (scientifiques, ethniques, institutionnelles) n'appartenant pas aux mêmes registres et dont la légitimité interne nous paraît en outre à interroger. Elle nous dégage également de contribuer auprès du lecteur à la réalité d'une population, que certains nomment les « enfants du voyage », « les enfants de Tsiganes » ou « enfants roms ». Lorsque nous utilisons par commodité l'acronyme EFIV, il s'agit donc de faire référence à une catégorie et à des élèves désignés ainsi par une institution, et non pas d'en légitimer la pertinence. Nous envisageons donc les EFIV comme objet sociologique, non pas en tant que population essentialisée, mais tel un phénomène social qui traverse les institutions scolaires.

Circulation des catégories entre institution nationale et recherches spécialisées sur les élèves dits « enfants du voyage » ou EFIV

- 9 Au niveau de l'Éducation nationale, depuis 1966, les circulaires dédiées à ce public portent sur la construction d'une scolarité cohérente lorsque les familles se déplacent,

en insistant sur une scolarisation régulière. De façon plus ou moins explicite selon les textes, l'Éducation nationale a fait des constats de non-scolarisation et en a attribué la responsabilité aux familles censées avoir un rapport défavorable à l'école. Par ailleurs, du point de vue scientifique, si des auteurs prennent leurs distances avec des dénominations qui ethnicisent, voire essentialisent une population, d'autres travaux attribuent à la culture des Tsiganes ou Roms une part des difficultés de scolarisation et de scolarité. En effet, en considérant les « enfants du voyage » (ancêtres des EFIV) comme la déclinaison française des enfants « tsiganes » ou « roms », depuis le début des années 1980 des travaux à l'échelle européenne indiquent que les « Tsiganes » seraient peu concernés par, voire résistants à la scolarisation et l'instruction scolaire (Liégeois, 1986 ; 1997 ; 2007 ; Reyniers, 2009 ; Repaire, 2007). Ils soulignent en outre que la non-scolarisation s'inscrit aussi dans un contexte de rejet des « Roms » par les sociétés environnantes et de faible prise en compte de leur spécificité par les institutions scolaires. Il n'est pas dans notre propos ici de clore la question sur les raisons de la non-scolarisation et de la non-scolarité. L'examen de l'articulation des responsabilités dans le processus complexe de construction des difficultés, où élèves, parents et institutions prennent chacun une place, est l'objet plus développé de notre travail de thèse. Nous nous limiterons dans cette contribution à comprendre les apports respectifs des catégories institutionnelles et scientifiques dans la conception et la mise en œuvre des dispositifs, censés concrétiser l'école inclusive des EFIV.

Origine des données et positionnement de recherche

- 10 La recherche doctorale sur laquelle s'appuie la présente contribution analyse la situation des EFIV à l'échelle d'un département français où a été menée une politique active de scolarisation entre 2005 et 2016, sous l'égide de l'inspection académique et sur le registre explicite d'« école inclusive » dès 2005. De nature qualitative, l'enquête se centre sur le collège, cycle d'enseignement où institutions et chercheurs pointent des difficultés notables de scolarisation à l'échelle nationale. La particularité du département d'enquête est d'avoir systématisé progressivement la scolarisation en collège ordinaire pour les élèves de familles non-itinérantes, voire peu itinérantes. La scolarisation par des dispositifs alternatifs comme l'enseignement à distance y est réservée aux familles jugées itinérantes par l'inspection académique. Ce fonctionnement semble faire relative exception en France, au vu des résultats de l'enquête EVASCOL (Armagnague-Roucher *et al.*, 2018). L'étude de ce département est donc utile pour mettre en lumière les rapports entre une institution et une population, dans le contexte d'une politique active de scolarisation. Nous avons donc analysé la conception et la mise en œuvre d'une politique locale sur les deux dernières décennies, à partir de données recueillies dans le cadre de notre doctorat, mais aussi à partir d'archives collectées dans le cadre de notre fonction d'enseignant-médiateur-coordonateur du « dispositif EFIV » du département d'enquête.
- 11 Nos analyses se fondent sur un corpus de documents institutionnels départementaux et nationaux recueillis entre 2000 et 2016. Une première partie contient principalement des invitations et comptes rendus de formation entre 2000 à 2005 (N = 21) et concerne les catégories déployées dans les formations d'enseignants. Une seconde partie contient des présentations et comptes rendus de réunions inter-administrations à l'échelle départementale de 2005 à 2016 (N = 22) et informe sur la mobilisation de ces catégories dans les discours institutionnels. Nous abordons ces documents par une analyse de

contenus. Nous complétons ces données par des références à nos analyses des effectifs départementaux des EFIV sur la même période, extraites de notre thèse, qui renseignent sur leur évolution.

- 12 En préalable à l'exposé de notre propos, il nous semble nécessaire d'explicitier en outre comment a pu se construire notre positionnement scientifique, à partir d'une posture de praticien d'un dispositif institutionnel jusqu'à une posture de recherche. En effet, la présente recherche est à l'origine étroitement liée à une activité professionnelle. Notre rapport au « terrain » en tant que professionnel dans le contexte du département d'enquête a largement influencé le travail de recherche. Notre fréquentation continue des « enfants du voyage » pendant dix-neuf années a soulevé de nombreux problèmes professionnels dont des difficultés d'accès à l'école maternelle, au collège et à la formation professionnelle, la persistance de périodes de non-scolarisation, des absences, des difficultés d'apprentissage et de construction des scolarités. Ce sont donc des obstacles récurrents repérés dans la pratique, rencontrés également par d'autres enseignants de dispositifs EFIV sur le territoire français, qui nous ont amené à vouloir mieux comprendre les freins à la scolarisation et à la scolarité des « enfants du voyage » et *in fine* à adopter une posture scientifique.
- 13 Toutefois, la proximité du sujet de recherche avec le champ professionnel présente autant d'avantages que d'inconvénients. Parmi les avantages, un premier est de nourrir la réflexion par une confrontation dans la durée aux questions posées par le terrain. Cette confrontation alimente la motivation du chercheur puisqu'il s'agit de mieux comprendre les enjeux de la scolarité des « Roms et voyageurs » et des dispositifs spécifiques face auxquels le praticien s'est déjà trouvé. Un second avantage de la fréquentation longue du terrain réside dans la résistance du réel aux tentatives de théorisation. Un troisième est l'accès privilégié à des données : scolarités appréhendées dans la durée, bases de données départementales, voire nationales, accès facilité à des élèves, à des enseignants, à des parents, etc.
- 14 La confrontation longue au terrain présente également des inconvénients. Ainsi, les discours sur les « gens du voyage » qui circulent dans les associations spécialisées ou dans les structures d'éducation publique ou privée ne sont pas toujours fondés scientifiquement. Par exemple, des associations, voire des universitaires, militent pour la reconnaissance d'un « peuple Rom » au niveau européen, c'est-à-dire la reconnaissance d'une identité commune à de nombreux groupes familiaux pourtant très divers. Or, de nombreux chercheurs s'accordent sur la difficulté de définir une identité ethnique « Roms ». Au sujet des « Roms de Roumanie », un anthropologue se demande si l'unique point commun de ces communautés ne serait pas d'être regardées comme « tsiganes » (Olivera, 2009, p. 139). Par exemple encore, la globalisation et la réduction (même partiellement) des problématiques de scolarité des « Roms et voyageurs » à des questions « culturelles » restent encore courantes chez les professionnels, les élus ou les associations. Ainsi, tout en élaborant un positionnement et des choix scientifiques dans l'analyse des politiques liées à la catégorie EFIV, le travail de recherche a nécessité de mettre au jour et à distance les attaches militantes et politiques de notre regard sur la population d'enquête.

De catégories de recherche sur la scolarisation des « Tsiganes » à une catégorie institutionnelle départementale globalisante et essentialisante

- 15 Les EFIV sont catégorisés à « besoins éducatifs particuliers » par l'Éducation nationale, et cela depuis 2005 dans le département d'enquête sous l'appellation « enfants du voyage⁷ ». Pour traiter des « besoins » des EFIV, l'institution locale se fonde sur une conception de la population et de ses caractéristiques. L'analyse de la catégorie à l'échelle nationale ayant été réalisée par ailleurs (Dufournet Coestier, 2019 ; 2022 ; Dufournet Coestier et Monceau, 2019 ; Bettendorff, 2019), nous limitons ici l'analyse de sa mobilisation à l'échelle du département d'enquête, pour nous intéresser plus particulièrement aux interactions entre des travaux de recherche et la construction de la catégorie institutionnelle. Il s'agit de montrer comment des conceptions scientifiques des « enfants du voyage », mobilisées entre 2000 et 2005, ont pu contribuer à élaborer une politique départementale sous l'angle de la scolarisation d'une population résistante à la fréquentation des établissements et à l'instruction, en essentialisant et globalisant certaines de ses caractéristiques.

La diffusion des catégories essentialistes auprès des institutions éducatives locales (période 2000 à 2005)

- 16 Nous nous intéressons dans un premier temps à la catégorie « enfants du voyage » telle qu'elle est mobilisée dans notre corpus de documents relatifs aux formations des agents de l'Éducation nationale dédiés à ce public scolaire entre 2000 et 2005. Nous avons recherché dans les archives du dispositif EFIV et de l'ASET⁸ les documents relatifs à la formation : invitations et programmes, comptes rendus de préparation et de participants, bibliographies. Les données de ce corpus proviennent de deux sources : d'une part du réseau associatif en lien avec l'enseignement privé et l'ASET, et de l'autre de l'animatrice départementale de l'Éducation nationale dédiée aux « enfants du voyage ». Afin de conduire l'analyse, nous nous inspirons de la théorie du contrôle symbolique élaborée par Basil Bernstein (2007) pour postuler que les agents, confrontés à un discours instructeur dans le cadre de formations institutionnelles, s'approprient en les intériorisant les critères de classement développés par les intervenants. Nous adoptons ce cadre théorique sans nier que cette intériorisation/appropriation se réalise de façon différenciée selon les agents, pris en tant qu'individus, et s'actualise dans des formes diversifiées. Nous avons donc cherché à mettre en évidence les catégories, les doxas et les intentions qui sous-tendent les formations proposées. À l'examen, cette période voit se déployer deux influences dissymétriques dans leur diffusion auprès des agents, et opposées quant à la place à donner aux caractéristiques des « Tsiganes » dans la compréhension des difficultés de scolarisation et des scolarités des « enfants du voyage » : celle du Centre de recherches tsiganes de l'université Paris Descartes dirigé par Jean-Pierre Liégeois, et celle de l'université Jean Monnet de Saint-Étienne sous la houlette de Marc Derycke, concernant les modalités de prise en compte des apprentissages des enfants « en voyage » (Derycke, 2000). En nous intéressant aux contenus et intentions de formation, nous avons mis en évidence la place centrale de la diffusion des travaux du Centre de recherches tsiganes. L'intention portée par le Centre de recherches tsiganes rejoint celle de programmes européens de lutte contre les

discriminations que subissent les « Tsiganes ». La connaissance des « Tsiganes » par les acteurs éducatifs, en tant que membres d'un peuple discriminé et méconnu, serait nécessaire à leur pleine participation sociale et scolaire. Il conviendrait donc de former les différents acteurs de l'éducation à cette connaissance sur le registre d'un projet d'« éducation interculturelle » (Liégeois, 1997 ; 2007 ; 2019). Ce projet rejoint celui de lutte contre les discriminations (prenant dans certains cas la forme de refus de scolarisation par les collectivités territoriales ou les établissements scolaires) qui est aussi explicitement celui de l'ASET, comme l'indiquent ses statuts, et de certaines des formations que cette association a organisées.

- 17 Les contenus délivrés sur la population « enfants du voyage », souvent associée aux « enfants de Tsiganes », décrivent d'une part une relation à l'école spécifique et d'autre part une éducation familiale qui s'oppose à l'éducation scolaire. À l'instar des travaux du Centre de recherches tsiganes, les discours des intervenants sur les « enfants du voyage » décrivent une population dite tsigane ou rom, discriminée, paupérisée et porteuse de spécificités « culturelles » dont des réticences face à l'école et à l'instruction. Ces explications se fondent sur des études « romistes » (Levinská *et al.*, 2020, p. 126), c'est-à-dire qui prennent pour objet de traiter des Tsiganes ou Roms en tant que tels. Par exemple, pour Delsouc (2005), c'est l'attitude des familles vis-à-vis de l'école, associée à une méconnaissance des « Tsiganes » par les agents de l'école, qui contribue à des « non-fréquentations » ou à l'« absentéisme » ; la question de l'accès à des contenus scolaires « intervient donc dans un deuxième temps ». Cette attitude familiale est expliquée par la crainte que l'école soit source de difficultés pour le groupe à travers la confrontation avec des modèles étrangers incompatibles. L'apport de ces connaissances est soutenu institutionnellement par des rectorats pour l'enseignement public et par l'Institut de La Salle pour l'enseignement privé. Les classifications (Bernstein, 2007, p. 21-25) ainsi produites par ces travaux peuvent contribuer au marquage social de la population « enfants du voyage » chez les enseignants, c'est-à-dire à leur particularisation excessive. En outre, la mise en avant de certaines caractéristiques invisibilise potentiellement des mécanismes sociaux plus généraux (Brekhus, 2005). Contribuant au marquage social de la population, ainsi qu'à leur altérisation, les distinctions « Gitans/Gadjé » ou « Tsiganes/non-Tsiganes » ou « voyageurs/sédentaires » apparaissent dans les comptes rendus des conférences de Patrick Williams, l'intervention de Michel Delsouc à Clermont-Ferrand, celles de Santino Spinelli et de Thomas Acton aux journées d'études de 2002 :

« L'individu est avant tout un individu accompli, lorsqu'il devient membre de la communauté. Par opposition, chez les Gadjé, l'accomplissement individuel passe par l'autonomie⁹. »

« La demande [des Tsiganes] est : savoir déchiffrer + savoir prendre des informations sur le comportement des non tsiganes¹⁰. »

« Nomade. Est synonyme de ségrégation, péjoratif. Les Gadjé (sédentaires) croient que ce peuple est nomade par culture, alors que le nomadisme fut la conséquence d'oppressions¹¹. »

« Les "gipsy" vus par les Gadjé

i. en temps qu'adulte, leur seul souci est de trouver un stationnement légal

ii. en temps qu'enfant leur seule volonté est de savoir lire et écrire

La formation subversive des Romani Studies se doit donc d'attaquer l'ignorance des Gadjé sur plusieurs axes¹². »

- 18 Il ne s'agit pas ici de mettre en cause l'existence de frontières sociales mobilisées au sein de la population entre « Gadjé » et « Gitans ». Ces frontières pourraient d'ailleurs

avoir des similitudes avec le clivage entre « eux » et « nous » mis en évidence par la sociologie des classes populaires (Siblot *et al.*, 2015, p. 39). Nous interrogeons plutôt les effets potentiels de leur « promotion » auprès des enseignants. Il est question ici de l'interprétation et de la prise en compte dans le champ éducatif des distinctions issues de l'anthropologie et interprétées en tant que frontières sociales. Or, comme le souligne l'ethnologue des « Tsiganes » Patrick Williams (1995, 2011), le « discours sur » sera toujours en décalage avec la population réelle et sa diversité, population en constante évolution et aux contours difficiles à tracer. Nous voyons dans ces interventions une potentielle contribution à une globalisation et une altérisation en symétrie à celle reconnue à la population, faisant d'un « public scolaire » (Dukic et Dhume, 2011) marginal (les « enfants du voyage » – eux) un *alter* de l'« ordinaire » des élèves (*nous*). La perspective d'une contribution scolaire à une « réduction ethnocentrique » (Derycke, 2007, p. 181) semble donc bien présente. Ainsi, la description de caractéristiques spécifiques et altérisées justifie des dispositifs et des prises en charge elles aussi spécifiques.

- 19 De plus, l'usage du terme « scolarisation » par les intervenants est associé à une volonté à la fois politique et associative ; la thématique de la scolarisation est au cœur d'un projet à financement public de la Commission européenne, ce qui tend à consolider toujours plus la catégorie en question. Or, le projet Comenius¹³ porté par le Groupe de travail européen pour la scolarisation des enfants tsiganes a pour objectif de définir des « priorités et orientations pour la scolarisation ». En ce qui concerne l'ASET, il est possible de montrer le lien de cette association avec le projet Comenius : le rapport d'activité de l'année 2002 de l'ASET mentionne une convention entre l'équipe du Val-d'Oise (historiquement et numériquement la plus importante) et le Centre de recherches tsiganes dans le cadre de ce projet. Or, les statuts de cette association indiquent en tout premier lieu viser à « promouvoir la scolarisation ». Les antennes mobiles sont définies comme des outils de « scolarisation », par exemple d'après le rapport d'activité de l'ASET pour l'année 2001. Les antennes « scolarisent » des « enfants du voyage » qui sont inscrits à ce titre dans les établissements scolaires de rattachement des antennes¹⁴. Aux yeux des institutions publiques ou privées, ce dispositif est ainsi justifié par une situation de non-scolarisation d'enfants pour lesquels, par exemple, une aide pour des démarches d'inscription en école ou collège ne suffit pas à faire rejoindre les établissements, ce qui suppose chez les parents des pratiques de scolarisation non conformes et un rapport défavorable à l'école. Puisque l'inscription et la scolarisation en établissement ordinaire semblent problématiques pour une part des enfants des « gens du voyage », ces difficultés justifieraient le recours à des dispositifs faisant exception, dont les antennes mobiles (Bruggeman, 2003, p. 115).
- 20 En somme, en s'appuyant sur des travaux scientifiques, les formations de la période 2000 à 2005 diffusent une conception négative du rapport à l'école « tsigane » dans un contexte social plus général de perception négative ou confuse des « Tsiganes » par les « non-Tsiganes ». Face à des situations réelles de non-scolarité et à une conception préétablie des réticences familiales, on peut comprendre alors que la scolarisation, entendue comme un mouvement vers l'école, prenne une place centrale dans les formations soutenues par l'Éducation nationale. C'est ce qu'appuie la circulaire de 2002, où la thématique de la scolarisation apparaît comme un principe organisateur :
« Ils ont droit à la scolarisation dans les mêmes conditions que les autres enfants, quelles que soient la durée et les modalités du stationnement, et dans le respect des mêmes règles, d'assiduité notamment¹⁵. »

Mobilisation et persistance institutionnelles des catégories « Tsiganes » (période 2005 à 2016)

- 21 En mobilisant la notion de scolarisation dans une perspective militante, légitimées par les institutions scolaires, les formations de 2000 à 2005 semblent, dans le département d'enquête, préparer la période suivante, où la scolarisation en établissement ordinaire deviendra le mot d'ordre de la politique de l'inspection académique. Soulignons à ce titre que l'année 2005 constitue un moment charnière de l'évolution politique avec une conférence à l'institut universitaire de formation des maîtres local¹⁶. Cette conférence est donnée par l'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) alors en charge de l'adaptation et de l'intégration scolaire, qualifié lui-même dans le compte rendu officiel de « futur responsable de la “maison des élèves à besoins spécifiques”, qui ouvrira ses portes en septembre 2005, à [...] (AIS, enfants malades, ENAF, Voyage, surdoués...) ». L'intervenant institutionnel reprend la thématique de la scolarisation en l'incluant explicitement dans la méta-catégorie émergente des « besoins éducatifs particuliers » et de l'« école inclusive ». Dans le département d'enquête, la référence à l'« école inclusive » précède ainsi de huit années son institution à l'échelle du pays en 2013.
- 22 L'année 2005 voit également l'institution d'un « dispositif », à l'occasion d'une réunion inaugurale au mois d'octobre¹⁷, qui peut être considérée comme une rupture dans le pilotage institutionnel. L'appellation « dispositif » sera en effet utilisée entre 2005 et 2016 par l'inspection académique et les agents eux-mêmes pour désigner le collectif des agents spécifiquement dédiés aux EFIV (coordonnateur(s), enseignants, assistants d'éducation, etc.), dans le cadre de la politique départementale d'« école inclusive »¹⁸. Or, si l'on se réfère à Barrère (2013 ; 2017), l'usage du terme « dispositif » au sein des institutions scolaires est tout aussi fréquent que la définition en est vague. Le terme « dispositif » trouve sa place dans l'espace sémantique utilisé pour décrire une réalité scolaire traversée par une « pluralité d'actions et de projets » (Barrère, 2013, p. 9). Cette pluralité s'est développée dans un contexte de décentralisation au début des années 1980, lorsque l'établissement est devenu « l'échelon pertinent de l'action éducative ». L'établissement, en tant que niveau pertinent de mise en œuvre de l'initiative éducative, reste pour autant soumis à des prescriptions académiques et ministérielles. Ainsi, coexistent dans le cadrage des dispositifs aussi bien des prescriptions réglementaires que des injonctions d'innovation, de travail en partenariat et en équipe. Un des intérêts du dispositif est qu'il confère des marges de manœuvre et une souplesse supplémentaire en comparaison avec les fonctionnements institutionnels de « droit commun »¹⁹. Une des caractéristiques du *dispositif* réside dans son inscription première dans le registre de l'action, autour de stratégies en tant que « moyen de coordonner » celle-ci dans un domaine où des difficultés particulières se posent (Barrère, 2017, p. 7). Il déplace la difficulté d'un groupe donné d'élèves ou de situations vers d'autres types d'agents, de lieux, de temporalités que ceux ordinairement mobilisés. Au sujet des EFIV, la circulaire de 2012 évoque le dispositif appelé « unités pédagogiques spécifiques » (Clavé-Mercier, 2019, p. 178) sans réellement le définir, et dont le cadrage, tel que formulé par la circulaire, se réduit à un « accompagnement »²⁰.
- 23 Compte tenu des développements précédents, on peut s'attendre à ce que l'emploi du terme « dispositif » par l'inspection académique renvoie à la reconnaissance et à la prise en charge de divers problèmes non résolus par les procédures ordinaires. Dans le

département d'enquête, dès le compte rendu de la réunion inaugurale du « dispositif de scolarisation » en octobre 2005, le problème à résoudre réside dans la faiblesse de la scolarisation et de l'instruction des « enfants du voyage ». Cette faiblesse proviendrait de rapports spécifiques entretenus par les familles avec l'école et l'instruction, comme le suggèrent des expressions telles que « blocages des familles », « argumentaire du point de vue philosophique », « la culture des familles du voyage » :

« Comment favoriser les conditions d'accompagnement scolaire des enfants issus des familles du voyage (sédentaires, semi-sédentaires, itinérantes) ?

i. Comment repérer et identifier les blocages des familles vis-à-vis d'une scolarisation ordinaire ?

ii. Peut-on construire un argumentaire du point de vue philosophique, à propos des droits et devoirs et de l'utilité de l'instruction ?

iii. Comment travailler sur la culture des familles du voyage pour faire avancer la scolarisation de leurs enfants²¹ ? »

- 24 Or, cette mobilisation de représentations globalisantes et essentialisantes des familles n'est pas un fait isolé dans l'histoire du dispositif. L'examen d'un corpus de documents, tirés de présentations et de comptes rendus de formations et de réunions officielles à l'échelle départementale recueillis entre 2005 et 2016, indique que la conception d'une population scolaire apparentée aux « Tsiganes », porteuse de caractéristiques « culturelles » propres, résistante à la scolarisation et à l'instruction, fonde de façon continue l'existence du dispositif et la conduite d'une politique de scolarisation. Nous livrons ici quelques exemples tirés de documents postérieurs à 2005, dont la lecture suffit à prendre la mesure de la persistance des catégories ethniques véhiculées dans le cadre de la politique mise en place par l'inspection académique : « la migration tsigane », « l'analphabétisme moyen de protection contre les autres cultures », « perception des familles », « écrit absent de la culture », etc.

« - La migration tsigane s'est faite en plusieurs vagues à partir du IX^e depuis le nord de l'Inde

- En 940 l'écrivain arabe Hanza d'Ispahan raconte l'arrivée de 2000 Zott musiciens en Perse

- À la fin du XVIII^e une étude scientifique de leur langue détermine l'origine des Tsiganes

- C'est une langue proche du sanscrit

- Des témoignages de leur passage dans différents pays font état des étapes de leur migration²². »

Fig. 1



L'éducation

- **Rôle de l'école (pour les familles)**
Acquérir une lecture fonctionnelle
Le calcul et les mathématiques s'apprennent en dehors de l'école
En maternelle et après la puberté, l'école n'est pas une priorité
- **Limites de l'école**
L'analphabétisme moyen de protection contre les autres cultures
L'école se limite aux apprentissages scolaires
Parent d'enfant plutôt que parent d'élève
- **Difficultés d'intégration à l'école**
Contraintes scolaires (spatiales et temporelles) peu compatibles avec la vie économique
Adhésion au projet de scolarité
Français langue de scolarisation
Règles de vie scolaires contraignantes (architecture, comportements, obéissance, pas de négociation)
Perception du temps (suite de moments où le présent prime) et de l'espace organisation créés par des repères familiaux)
Contact avec l'écrit non lié à l'affectif sans avoir été pré-lecteur

Inspection académique, *Scolarisation des enfants du voyage*, coordonnateur départemental, février 2009, diapositive n° 9.

Fig. 2



Obstacles à la scolarisation

- **Le rapport à l'école**
Perception des familles: milieu hostile, lieu de contrainte et de déculturation.
Lieu d'échec.
- **Le rapport au savoir**
Culture n'a de sens que si elle est utile et exploitable. Il faudra donc aider ces enfants à donner du sens aux acquisitions scolaires. Nécessité d'élaborer des micro projets.
Écrit absent de la culture.
- **Rapport aux apprentissages**
Mode de socialisation différent: le mode de socialisation du tout petit, privilégie l'échange affectif.
L'appréhension particulière du temps influe sur les apprentissages scolaires.
Le rôle du dispositif est de donner ces informations aux équipes, de proposer des pistes pédagogiques aux enseignants des classes de référence et établir une relation de confiance avec les familles sur la durée.
D'où l'importance de la médiation pour travailler avec les familles sur le sens de l'école et sur ce qui s'y construit pour le futur de leurs enfants.

Inspection académique, *Scolarisation des élèves issus de familles itinérantes ou de voyageurs*, juin 2016, coordonnatrice départementale, diapositive n° 22.

Conclusion de la deuxième partie : une politique de scolarisation en écho à des catégories de recherche

- 25 Selon ce que nous avons mis en évidence des classifications mobilisées dans les formations entre 2000 et 2005, les catégories institutionnelles mises au jour peuvent en effet être placées en regard de celles mobilisées et diffusées entre autres par le Centre de recherches tsiganes jusqu'en 2005. Ainsi, une conception institutionnelle des « Tsiganes », héritée de travaux de recherche, a vraisemblablement contribué à l'instauration d'une rupture dans la politique locale, par le moyen et à l'occasion de la création d'un dispositif pour élèves à « besoins éducatifs particuliers » relatifs à des caractéristiques familiales. Le dispositif mis en place vise à scolariser les enfants de familles pensées comme « tsiganes » ou « de voyageurs » et réputées résistantes à l'école et à l'instruction.

Réalité d'une politique conduite par un dispositif

- 26 La deuxième partie s'est intéressée aux catégories et politiques du point de vue de leurs contenus et circulations conceptuelles, en référence à des caractéristiques supposées « tsiganes » de la population scolaire, et a montré que la politique locale s'est structurée autour de la notion institutionnelle de « dispositif de scolarisation ». Dans cette troisième partie, nous interrogeons donc la mise en œuvre de la politique locale par l'intermédiaire d'un dispositif, sous l'angle de la scolarisation, en observant dans quelle mesure ce dispositif contribue plus ou moins à la scolarité des élèves. À cette fin, nous avons besoin de mobiliser une définition théorique du dispositif qui prenne en compte ce qu'il réalise, son pouvoir réel au-delà des intentions politiques affichées.

Le dispositif selon Foucault et sa valeur d'usage

- 27 La structuration en dispositifs dédiés aux « enfants du voyage » a été l'objet de la thèse de doctorat de Marie Chartier, qui en a analysé le fonctionnement dans le département des Pyrénées-Orientales. Elle a étudié entre autres comment les enseignants des classes ordinaires se saisissent de la présence des enseignants du « dispositif d'accueil scolaire des enfants du voyage », soit pour déléguer la prise en charge des élèves à cette autre catégorie d'agents, soit au contraire pour faciliter leur inclusion dans leurs classes (Chartier, 2011, p. 37), témoignant ainsi de la mobilisation d'une diversité de registres d'accessibilité. Cet exemple souligne la nécessité de placer sous un regard critique les dispositifs affichés par les institutions. La fonction réelle d'un dispositif n'est pas nécessairement celle annoncée par l'institution qui en a la responsabilité, comme le montrent Millet et Thin (2003) à propos des ateliers-relais. Dans certains cas, les ateliers-relais visent principalement à éviter une désaffiliation totale en encadrant les situations de déscolarisation, plutôt qu'à permettre une réelle réinsertion scolaire des jeunes dits décrocheurs (Millet et Thin, 2003, p. 40).
- 28 Afin de mieux comprendre ce que peut signifier, pour l'Éducation nationale, mobiliser une organisation spécifique en termes de *dispositif*, les travaux d'Anne-Marie Chartier (2017) sont éclairants. Le dispositif ne peut être réduit à une construction intentionnelle ou explicite de l'institution, au sens où il aurait un auteur clairement identifié lui conférant des objectifs univoques. Le dispositif est en réalité constitué

d'éléments hétérogènes qui, pris ensemble, ont un pouvoir, explicitement ou implicitement. L'hétérogénéité signifiante ainsi mise en évidence permet de dégager la « valeur d'usage » ou fonction réelle du dispositif. Penser les dispositifs de cette façon, au-delà ou en deçà de l'explicite, nécessite de leur donner au préalable un sens théorique. Nous mobilisons ici la définition qu'en donne Michel Foucault : « [...] un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments » (Foucault, 2001 [1977], p. 299).

- 29 Ainsi, penser en termes de dispositif permet de distinguer ce qui est explicite dans une politique éducative de ce que cette politique sous-entend d'actions éducatives, non nécessairement intentionnelles, mais dont la marque est bien réelle sur les représentations et pratiques des enseignants, des parents et des élèves. De plus, le dispositif est investi par les agents de façon relativement stable dans la durée. C'est en ce sens qu'il acquiert un pouvoir durable sur les différents interacteurs. La valeur d'usage du dispositif est donc le pouvoir effectif dont il est chargé et qui demeure stable dans le temps.
- 30 Or, le dispositif mis en place par l'inspection académique dès 2005 ne se limite pas à une équipe d'enseignants, mais comporte des éléments de nature hétérogène : institutions, agents, discours, pratiques, textes, énoncés, etc., orientés par une stratégie elle-même synonyme d'action coordonnée. L'extrait suivant enrichit la compréhension de la complexité du dispositif en soulignant la diversité des institutions impliquées autour des « enfants du voyage » dans le cadre de relations qualifiées de « partenariat » :
- « [L'inspecteur chargé de mission] remercie de leur présence les participants à la réunion.
- Il souligne le partenariat avec l'enseignement catholique, les services de l'État et le monde associatif. Ce partenariat est riche, cohérent et s'étale sur tout le parcours scolaire. [...]
- Il est rappelé que l'inscription et la scolarisation régulière peuvent permettre aux familles de stationner jusqu'à la fin de l'année scolaire²³. »
- 31 La création du « groupe d'appui départemental », en octobre 2005, a vu l'instauration de la collaboration d'agents de différentes institutions : le conseil général, la direction départementale de l'Équipement, la direction départementale des Affaires sociales, des principaux de collège, des directeurs de SEGPA²⁴, la Direction de l'enseignement catholique, des directeurs d'établissements catholiques, le service de la DIVEL²⁵, une association spécialisée locale pour les « gens du voyage », etc. Ces collaborations se matérialisent dans l'intégration explicite et active de la question de la scolarisation au schéma départemental d'accueil des « gens du voyage » et dans la tenue de groupes d'appui départementaux. La notion de « schéma départemental » trouve son origine dans la loi du 5 juillet 2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage. Sous la responsabilité de la préfecture, le schéma intègre théoriquement la question de la scolarisation :
- « Dans chaque département, au vu d'une évaluation préalable des besoins et de l'offre existante, notamment de la fréquence et de la durée des séjours des gens du voyage, de l'évolution de leurs modes de vie et de leur ancrage, des possibilités de scolarisation des enfants, d'accès aux soins et d'exercice des activités économiques,

un schéma départemental prévoit les secteurs géographiques d'implantation et les communes où doivent être réalisés : [les différents types de terrains d'accueil]²⁶. »

- 32 Dans les textes du ministère de l'Éducation nationale, cette « articulation avec le schéma » est présente dès la circulaire de 2002, précisée avec celle de 2012 qui évoque un « volet scolarité » du schéma. Sur le plan local, la collaboration inter-administrations a contribué à créer un maillage suffisant du territoire en termes d'aires d'accueil à destination des familles. En outre, elle a produit un règlement sur le stationnement des caravanes favorisant de fait la sédentarisation des familles scolarisant leurs enfants, en autorisant dans ce cas un stationnement couvrant l'année scolaire. Pour sa part, l'inspection académique a réalisé un contrôle systématique de la fréquentation scolaire, en particulier au moment charnière de l'entrée au collège, s'appuyant sur les informations transmises par les gestionnaires des aires d'accueil et une association spécialisée déjà évoquée. Enfin, la mise en dispositif s'est vue être associée, dès l'année 2005, à la création d'une commission d'examen des demandes de cours par correspondance. Dès lors, l'attribution des cours du Centre national d'enseignement à distance (CNED) est conditionnée à un avis de l'inspecteur d'académie, fondé sur une appréciation de la mobilité effective de chaque famille, ce qui fait du département d'enquête un précurseur des mesures que l'État a mises en place en 2022 de façon systématique à l'échelle du pays²⁷. Cette commission a contribué au contrôle de la fréquentation à l'aide de courriers destinés aux familles, d'enquêtes sociales, voire de sanctions allant jusqu'à la transmission des situations au procureur de la République. Ces sanctions ont visé les parents jugés récalcitrants à la scolarisation en collège. À l'issue de ces observations sur la coordination inter-administrations et les procédures spécifiques de contrôle de la fréquentation scolaire, nous appelons « dispositif réel » (Chartier, 2017, p. 26) l'ensemble hétérogène ainsi mobilisé, pour le distinguer de l'équipe des agents mandatés nommée « dispositif EFIV ». Il s'agit maintenant de mettre au jour la valeur d'usage du dispositif réel.

Premier volet de la valeur d'usage : la scolarisation

- 33 En nous limitant ici à faire référence à des résultats d'une autre partie de notre enquête de doctorat, celle de l'étude d'un corpus de listes d'élèves du dispositif EFIV, nous pouvons indiquer que cette politique semble avoir eu un effet. L'étude des effectifs scolaires départementaux, sur la période de 2005 à 2016, a mis en évidence une évolution de la scolarisation sur dix ans vers une normalisation de la scolarisation en école primaire et en collège. Cette normalisation s'est accélérée à l'occasion d'un second moment de rupture du fonctionnement institutionnel en 2008 avec la fin des antennes scolaires mobiles, où des élèves pas ou peu scolarisés auparavant ont été invités à rejoindre les établissements scolaires de secteur. Dans notre thèse, nous avons décrit l'évolution de la scolarisation selon cinq tendances : l'augmentation de la fréquentation de l'école maternelle (non obligatoire au moment de l'enquête), se rapprochant du taux de scolarisation général du département, l'augmentation de la fréquentation du collège ordinaire, celle-ci restant cependant très en deçà du taux général, la diminution de la scolarisation à distance par le CNED, très supérieure néanmoins à la moyenne générale, la diminution des situations de non-scolarisation allant jusqu'à leur quasi-disparition, enfin la diminution (voire la disparition) des redoublements multiples.

- 34 Ces tendances peuvent être mises en relation avec le caractère systématique du repérage et du suivi des déscolarisation et non-scolarisation déjà évoqué, notamment au moment du passage de l'école primaire au collège, repérage mis en œuvre par l'inspection académique et son dispositif EFIV, en collaboration avec les autres acteurs du réseau ou dispositif réel. À ce titre, évoquer la « réussite » de la politique locale, et donc l'effectivité du pouvoir d'un dispositif, ne semble pas excessif, ce qui fait de la scolarisation en établissement ordinaire la composante principale de la valeur d'usage du dispositif réel. Toutefois, il n'est pas possible de comprendre la diversité et la persistance de situations de scolarisation non conforme à l'aune de la seule valeur d'usage *scolarisation*. Il reste difficile de parler d'effet univoque d'une politique publique. Pour ce faire, nous avons dû décrire la diversité des réalisations locales.

Second volet de la valeur d'usage du dispositif : une diversité de réalisations locales

- 35 Les appropriations locales du dispositif sont en effet soumises à de fortes variations. Certes, l'accentuation de la pression-surveillance et la présence des enseignants du dispositif dans les établissements pourraient pousser ces derniers à harmoniser leurs pratiques de contrôle de l'assiduité. *A contrario*, les différences internes au sein du dispositif (appartenance publique ou privée, statuts et formations très hétérogènes) entrent en synergie avec la diversité issue de l'autonomie des établissements et la souplesse du cadrage du dispositif EFIV. Se joue dans chaque établissement une négociation singulière entre chaque agent « EFIV » et les possibilités locales d'engagement dans ce dossier. Selon l'attache publique ou privée de l'établissement, selon l'interprétation de la stratégie de scolarisation par son équipe, à commencer par le chef d'établissement, selon le potentiel qu'offre ou non la formation de l'agent du dispositif, selon son temps disponible, selon l'interprétation individuelle de son mandat, et enfin, selon la perception de l'engagement des parents et des acquisitions de l'élève, peuvent être décidées des modalités de scolarisation et ainsi se construire des scolarités très diverses. De fait, nous avons observé la coexistence de scolarisations ordinaires accompagnées de temps d'enseignements spécifiques de quelques heures hebdomadaires en soutien avec des prises en charge très partielles, parfois uniquement par un agent du dispositif²⁸. Des pratiques de scolarisation très différenciées peuvent alors voir le jour selon les établissements et cela à quelques kilomètres les uns des autres. Citons ici quelques exemples de modalités de scolarisation relevées dans cinq collèges²⁹. Dans un premier collège, Roxane et Malone sont scolarisées un jour et demi par semaine dont une demi-journée se déroule en présence exclusive de l'enseignant EFIV, alors que ces deux collégiennes ont été scolarisées normalement respectivement jusqu'en sixième et cinquième. Dans un second collège, Tyron est scolarisé cinq matinées, dont trois unités d'enseignement avec le dispositif EFIV, alors qu'il a appris à lire seulement en classe de CM1. Mawela, qui ne sait pas lire, est scolarisée deux journées par semaine exclusivement avec le dispositif. Dans un troisième collège, Angelina, non-lectrice également, est scolarisée deux journées par semaine dont huit unités d'enseignement avec le dispositif. Dans un quatrième et un cinquième collèges, Kévin et Paul suivent les enseignements de disciplines et sont scolarisés à temps plein. Dans leur emploi du temps, une unité d'enseignement a été prélevée et affectée à un temps avec le dispositif EFIV. Les modalités de scolarisation et d'inclusion en classe ordinaire d'apprentissages disciplinaires de collège sont donc hétérogènes. Nous

n'avons pas la place dans cet article de traiter des différences relatives aux scolarités des élèves, mais notre enquête de doctorat a permis de dégager trois groupes de collégiens catégorisés EFIV, qui permettent de comprendre la diversité des situations scolaires. Pour deux des groupes, les élèves présentent des retards massifs dans les acquisitions, qui perdurent malgré la prise en charge par le dispositif EFIV. En outre, comme en témoignent les quelques exemples d'élèves, nous avons mis en évidence que le cadrage des modalités et du contenu des concertations entre enseignants du dispositif EFIV et enseignants des collèges est très faible. Ainsi, le réseau de surveillance-pression systématique agissant à l'échelle départementale est en réalité accompagné d'une grande diversité de réalisations locales, qui dépendent d'une pluralité de facteurs, situation significative d'un écart entre le cadrage fort de la fréquentation et le cadrage faible des modalités de scolarisation et des scolarités.

Un dispositif à la valeur d'usage contrastée

- 36 En conclusion du propos sur le dispositif institutionnel, l'ensemble hétérogène mobilisé localement constitue un dispositif au sens théorique, en ce qu'il comporte une valeur d'usage (un pouvoir) qui inclut les intentions politiques explicites tout en les dépassant. La scolarisation (associée à la sédentarisation) aurait pu être la valeur d'usage unique du réseau mis en place. Mais l'histoire du dispositif réel, avec la présence de partenaires (dont l'enseignement privé), a accentué une diversité déjà présente dans le cadre de l'autonomie des établissements. Par ailleurs, le cadrage des mises en œuvre locales de la politique départementale par les établissements et par le dispositif EFIV est resté singulièrement faible. À une stratégie départementale de scolarisation relativement claire et organisatrice, fondée sur une conception du rapport à l'école et à l'instruction scolaire des familles héritée pour partie de travaux de recherche, répondent donc des mises en œuvre locales très diverses, voire hétérogènes, notamment dans les modalités de scolarisation et l'accompagnement des scolarités des élèves. L'ensemble de ces éléments nous autorise à proposer une seconde formulation de la valeur d'usage du dispositif réel : le dispositif réel réalise un contrôle de la scolarisation (dans un contexte favorisé de sédentarisation), associé à une diversité d'applications confiées aux établissements et au dispositif EFIV, selon une adaptation aux contextes locaux, et de fait laissant au second plan le cadrage des modalités de scolarisation et de la scolarité des élèves.

Conclusion : une école inclusive pour les EFIV qui laisse au second plan la construction des scolarités des élèves

- 37 Dans cette contribution, nous nous sommes intéressés à la façon dont une institution scolaire départementale a conçu et conduit une politique de scolarisation des EFIV en mobilisant le paradigme inclusif dès 2005. Notre approche de la population dite EFIV s'est abstraite de catégories régulièrement mobilisées dans des recherches pour décrire cette population d'élèves désignés comme « enfants du voyage », ou « enfants de Tsiganes » ou « enfants roms ». En prenant de la distance avec notre positionnement initial de professionnel d'un dispositif à destination des EFIV, nous avons considéré des élèves rattachés à une catégorie du ministère de l'Éducation nationale, comme relevant

de « besoins éducatifs particuliers ». Tout d'abord, par l'analyse de contenus de formation délivrés aux agents de l'institution départementale entre 2000 et 2005, nous avons montré la promotion de catégories de recherche qui expliquent pour une part les difficultés de scolarisation de ce public scolaire par un rapport à l'école et à l'instruction défavorable. L'analyse de conceptions de la population mobilisées dans les discours institutionnels, durant les dix années qui ont suivi, indique que le public scolaire EFIV a été considéré par l'inspection académique selon des caractéristiques globalisées des « Tsiganes » ou « Roms », catégories ethniques dont l'usage se révèle essentialisant. Les résistances à l'école et à l'instruction des Tsiganes ou Roms expliqueraient les constats institutionnels de faible scolarisation, en particulier à l'âge du collège. Ces résistances légitimeraient la mise en œuvre d'une politique de scolarisation et de contrôle de la fréquentation scolaire. Cependant ces résultats ne suffisent pas à décrire la mise en œuvre de la catégorie scolaire et l'accessibilité effectivement visée. Pour ce faire, il a été nécessaire de distinguer la scolarisation, comme mouvement vers et présence au collège, de la scolarité des élèves, au sens de fréquentation des savoirs scolaires. Nous avons donc exposé l'actualisation de la politique départementale entre 2005 et 2016 par la médiation d'un dispositif dit EFIV conçu pour répondre au problème de la non-scolarisation. En nous appuyant sur une théorie des dispositifs inspirée de Foucault (2001 [1977]), et sur la notion de valeur d'usage (Chartier, 2017), il a été possible de montrer que le réseau hétérogène constitué d'une collaboration inter-administrations, de discours, de règlements et procédures et d'un collectif d'agents dédiés dispose d'un pouvoir stable dans le temps. La mise en relation du dispositif réel ainsi mis au jour avec l'évolution des effectifs des EFIV sur la période visée indique que le dispositif a contribué à la scolarisation. Certes, la scolarisation réalise sans doute une avancée dans la perspective de la construction des scolarités, car sans scolarisation, on peut douter de la réalité des apprentissages scolaires. Cependant, dans un contexte de cadrage faible de ses réalisations locales, notamment des modalités de scolarisation, d'inclusion et de construction des scolarités des élèves, la valeur d'usage du dispositif ne peut être réduite à la scolarisation. Elle intègre une diversité importante de réalisations locales qui témoigne de la mise au second plan de l'attention portée aux apprentissages des élèves. La conception institutionnelle d'une population résistante contribue à alimenter une moindre préoccupation pour la scolarité, entendue comme le produit de la scolarisation aussi bien dans la circulaire de 2012 que localement. Ainsi, l'inspection académique du département d'enquête a mis en place une politique, sous la forme d'un dispositif, qui a été accompagnée d'une évolution sur dix ans de la scolarisation en établissements ordinaires, mais selon des réalisations et des modalités hétérogènes, s'appuyant sur une équipe d'enseignants formés à une grille de lecture basée sur les caractéristiques de la population. Mais, pour les élèves les plus en difficulté, cette scolarisation n'est pas allée jusqu'à une inclusion dans les apprentissages disciplinaires de collège. À l'appui d'une catégorie EFIV que le classement de l'OCDE inviterait à placer parmi les « désavantages imputables à des facteurs socio-économiques, culturels et/ou linguistiques », l'institution prend en compte une seule composante des « besoins » des élèves, celle d'être scolarisé. Ce faisant, en ethnicisant les difficultés et en cadrant faiblement les mises en œuvre des dispositifs sur la question des apprentissages, elle ne prend pas la mesure des caractéristiques scolaires des mêmes « désavantages » afin de construire une accessibilité des savoirs. Pour la partie des collégiens qui ont accumulé de grands

retards dans leurs acquisitions et restent très faiblement scolarisés, l'école inclusive des EFIV reste, en réalité, en deçà d'un registre compensatoire.

- 38 Dans le contexte des changements réglementaires de l'année 2022, où l'Éducation nationale a renforcé nettement le contrôle des scolarités en dehors de l'établissement (instruction dans la famille et CNED), le retour en arrière sur l'expérience d'un département qui a mis en œuvre pendant plus de dix ans une politique coordonnée auprès des EFIV n'est pas inutile. En montrant que tous les élèves scolarisés ne parviennent pas à une scolarité, il permet d'envisager quelques conditions institutionnelles du passage d'une volonté politique de scolarisation, incarnée dans des lois, circulaires et procédures de contrôle, à la construction de scolarités cohérentes par et pour les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Armagnague-Roucher (Maïtena) et al., *Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, Suresnes, INS-HEA et Défenseur des droits, 2018, 426 p.

Barrère (Anne), « Les établissements scolaires à l'heure des "dispositifs" », *Carrefours de l'éducation*, n° 36, novembre 2013, p. 9-13.

Barrère (Anne), « Les dispositifs se justifient par l'idée qu'il faut agir sur des difficultés insolubles sans eux », *Diversité*, n° 190, 4^e trimestre 2017, p. 7-10.

Benoit (Hervé), « Les besoins éducatifs particuliers sont-ils un frein ou un levier dans la lutte contre les discriminations scolaires ? », *Les cahiers de la LCD*, n° 11, 2019, p. 61-83.

Bernstein (Basil), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*, Sainte-Foy, Presses de l'université de Laval, 2007, 318 p.

Bettendorff (Franck), « Une catégorie institutionnelle au prisme du rapport à l'école », *Études tsiganes*, n° 65-66, mai 2019, p. 90-105.

Bordigoni (Marc), « "Terrain désigné", observation sous contrôle : quelques enjeux d'une ethnographie des Tsiganes », *Ethnologie française*, n° 31, 2001, p. 117-126.

Bourdon (Patrice), « Construction sociale du handicap et école inclusive », *Carnets rouges*, n° 18, 3 janvier 2020. En ligne : <https://carnetsrouges.fr/construction-sociale-du-handicap-et-ecole-inclusive/>

Brekhus (Wayne), « Une sociologie de l'"invisibilité" : réorienter notre regard », *Réseaux*, n° 129-130, 2005, p. 243-272.

Bruggeman (Delphine), « Des enseignants et des enfants tsiganes en camion-école : description d'un ordinaire scolaire méconnu », *Le Télémaque*, n° 24, 2003, p. 111-126.

Chartier (Anne-Marie), « Cahiers ou classeurs ? Le pouvoir d'un dispositif ordinaire », *Diversité*, n° 190, 4^e trimestre 2017, p. 23-29.

Chartier (Marie), *Les enfants du voyage dans la classe : incertitude de rôles et ajustements des pratiques du maître des écoles*, thèse de doctorat en sociologie, université de Perpignan, 2011, 425 p.

Clavé-Mercier (Alexandra), « Une classe qui nous déclique ». La scolarité d'enfants "du voyage" dans des Unités pédagogiques spécifiques », *Études tsiganes*, n° 65-66, mai 2019, p. 178-203.

Clavé-Mercier (Alexandra) et al., « Des catégories d'action publique aux dispositifs. Regards sur les politiques de scolarisation des "enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Efiv)" », *Études tsiganes*, n° 65-66, mai 2019, p. 38-67.

Cossée (Claire), « L'impossible neutralité des sciences sociales face aux catégorisations militantes. "Tsiganes", "Gens du voyage", "Roms" ou autres ethnonymes ? », *Migrations Société*, n° 128, mars-avril 2010, p. 159-176.

Cossée (Claire), « Roms, Tsiganes et Voyageurs : De qui parle-t-on ? », « À l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs », *Cahiers pédagogiques*, HSN, n° 21, mai 2011, p. 1-8.

Delsouc (Michel), *Tsiganes, qui sont-ils ? D'une approche stéréotypée à une approche socio-ethnologique*, Toulouse, SCÉRÉN-CRDP Midi-Pyrénées, 2005, 78 p.

Derycke (Marc), « Le suivi des enfants en voyage : présentation générale », *Revue du CRE*, Publications de l'université de Saint-Étienne, n° 18, nov. 2000, p. 9-22.

Derycke (Marc), « Conclusions et perspectives », in Baronnet (Marie-Pascale) [dir.], *Les jeunes Tsiganes : le droit au savoir*, Amiens, Éd. Licorne-L'Harmattan, 2007, p. 169-188.

Dufournet Coestier (Virginie), « Les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Perspective diachronique sur une terminologie évolutive », *Études tsiganes*, n° 65-66, mai 2019, p. 22-37.

Dufournet Coestier (Virginie), *La scolarisation de l'enfant-voyageur en France : problème pédagogique ou politique ?*, Suresnes, INS-HEA et Champ social, 2022, 408 p.

Dufournet Coestier (Virginie) et Monceau (Gilles), « Scolariser les enfants en tentant de contrôler les parents. Le cas des enfants du voyage en France », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n° 22, printemps 2019. En ligne : <https://journals.openedition.org/sejed/9626>

Dukic (Suzana) et Dhume (Fabrice), « "Scolarisation des enfants tsiganes" : les ambiguïtés d'une notion », « À l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs », *Cahiers pédagogiques*, n° 21, mai 2011, p. 55-56.

Ebersold (Serge), « Contours et enjeux de l'accessibilité », in Ebersold (Serge) [dir.], *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*, Londres, ISTE Éditions, 2021, p. 19-37.

Foucault (Michel), *Dits et écrits, 1954-1988*, t. II : 1976-1988, Paris, Gallimard, 2001, 1 735 p.

Levinská (Markéta) et al., « Les élèves Roms de République tchèque face au processus de la globalisation inclusive », in Garnier (Bruno) et al., *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités : le nouveau défi des politiques d'éducation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2020, p. 121-138.

Liégeois (Jean-Pierre), *La scolarisation des enfants tziganes et voyageurs. Rapport de synthèse*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1986, 276 p.

Liégeois (Jean-Pierre), *Minorité et scolarité, le parcours tsigane*, Toulouse, Centre de recherches tsiganes et CRDP Midi-Pyrénées, 1997, 316 p.

Liégeois (Jean-Pierre), *Roms en Europe*, Strasbourg, Éd. du Conseil de l'Europe, 2007, 311 p.

Liégeois (Jean-Pierre), *Roms et Tsiganes*, Paris, La Découverte, 2019, 128 p.

- Mainardi (Michèle), « L'accessibilité pédagogique : Un catalyseur de pratiques novatrices », in Ebersold (Serge) [dir.], *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*, Londres, ISTE Éditions, 2021, p. 83-101.
- Millet (Mathias) et Thin (Daniel), « Une déscolarisation encadrée : le traitement institutionnel du “désordre scolaire” dans les dispositifs-relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, septembre 2003, p. 32-41.
- Olivera (Martin), « Les Roms comme “minorité ethnique” ? Un questionnement roumain », *Études tsiganes*, n° 39-40, 3^e et 4^e trim. 2009, p. 128-150.
- Peyrouzère (Édith) et Bourdon (Patrice), « Scolarité inclusive d'une élève non-voyante en classe de 4^e de collège général : obstacles et facilitateurs en cours d'arts plastiques ? », *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, n° 91, septembre 2021, p. 213-230.
- Repaire (Virginie), « Introduction à la problématique de la scolarisation des enfants Roms », in Baronnet (Marie-Pascale) [dir.], *Les jeunes Tsiganes : le droit au savoir*, Amiens, Éd. Licorne-L'Harmattan, 2007, p. 73-98.
- Reyniers (Alain), « La population dont on parle : Caractéristiques, rapport à l'école », *Diversité - Ville-École-Intégration*, n° 159, décembre 2009, p. 146-151.
- Siblot (Yasmine) et al., *Sociologie des classes populaires contemporaines*, Paris, Armand Colin, 2015, 363 p.
- Thomazet (Serge) et Merini (Corinne), « L'école inclusive comme objet frontière », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 70-71, septembre 2015, p. 137-148.
- Williams (Patrick), « Tsiganes parmi nous », *Hommes & Migrations*, n° 1188-1189, juin-juillet 1995, p. 6-11.
- Williams (Patrick), « Une ethnologie des Tsiganes est-elle possible ? », *L'homme*, n° 197, janvier/mars 2011, p. 7-24.

NOTES

1. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
2. « L'objectif est, dans le cadre d'un service public de l'école inclusive, d'assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves de la maternelle au lycée et la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers » (MENJ, « Le service public de l'École inclusive », site Eduscol, rubrique « Scolarité de l'élève », consulté le 20 septembre 2022).
3. Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
4. La désignation EFIV tout comme le « droit commun » qui est prioritairement destiné aux populations désignées sont des expressions rencontrées dans la circulaire n° 2012-142 du 2 octobre 2012 du ministère de l'Éducation nationale.
5. L'année 1977 (entre crochets ici et dans la suite de l'article) correspond à l'année de rédaction de la théorie à laquelle il est fait référence, texte compilé avec d'autres pour l'édition de *Dits et écrits* à titre posthume.
6. Par exemple, le programme de recherche Comenius auquel ont participé des membres du Centre de recherches tsiganes de l'université Paris Descartes.
7. Cette expression est consacrée par la circulaire n° 2002-101 du 25 avril 2002 sur la scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires.

8. Association d'aide à la scolarisation des enfants Tsiganes et autres jeunes en difficulté. Cette association a eu à son origine un lien organique avec les Frères des écoles chrétiennes. Elle a initié puis porté durant plusieurs décennies les dispositifs « antennes scolaires mobiles » (ASM) ou « camions-écoles ». Elle a également été à l'origine des formations nationales à destination des enseignants de l'enseignement catholique en lien avec l'Institut de La Salle. Elle est devenue par la suite une fédération non confessionnelle d'associations locales.
9. Compte rendu attribué à la coordonnatrice départementale de la Loire : Patrick Williams, « Le passage des jeunes à l'âge adulte, à travers les activités socio-économiques », colloque académique *Scolarisation et formation des jeunes du voyage*, CRDP de Clermont-Ferrand, mardi 8 mars 2005.
10. Compte rendu de la coordonnatrice départementale de la Loire : Michel Delsouc, « Les problématiques de scolarisation, de formation et d'insertion pour les voyageurs », *ibid.*, mercredi 9 mars 2005.
11. Santino Spinelli, Rom, diplômé de littérature anglaise, directeur de conservatoire et université de Trieste. « La formation dans la perspective interculturelle et les options concernant les enfants tsiganes » (plénière thématique II), journées d'études *La scolarisation des enfants tsiganes. Formation des enseignants et recherche*, Dijon, vendredi 6 décembre 2002.
12. Thomas Acton, université de Greenwich. « Les "Romani Studies" et la formation des formateurs » – « La formation dans la perspective interculturelle et les options concernant les enfants tsiganes » (plénière thématique IV), *ibid.*, samedi 7 décembre 2002.
13. Voir les présentations et argumentaires des journées d'études (2002) et de l'université d'été (2003) organisées par le Centre de recherches tsiganes.
14. Au sujet des termes « scolarisation » et « scolarité », ils sont régulièrement confondus, y compris dans les formations, ou par exemple lors du colloque de Clermont-Ferrand au sein de l'exposé « Les problématiques de scolarisation, de formation et d'insertion pour les voyageurs » (Delsouc, compte rendu cité, 2005).
15. Cf. circulaire du 25 avril 2002 déjà citée.
16. Inspection académique, IUFM, 8 mars 2005.
17. Inspection académique, compte rendu de la réunion du 7 octobre 2005.
18. La circulaire de 2002 institue la fonction de coordonnateur départemental et précise ses missions.
19. « Droit commun » : l'expression fait ici référence à la terminologie des circulaires relatives aux « enfants du voyage » de 2002 et aux EFIV de 2012.
20. Circulaire n° 2012-142 du 2 octobre 2012 relative à la scolarisation et à la scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, en vigueur au moment de la publication de cet article.
21. Inspection académique, *Compte rendu de la réunion du vendredi 7 octobre 2005, Missions du groupe d'appui (établies par M. [IEN en charge du groupe d'appui])*.
22. Inspection académique, *Scolarisation des enfants du voyage*, coordonnateur départemental, février 2009, diapositive n° 3.
23. Inspection académique, *Compte rendu du Groupe d'appui du 7 juin 2011*.
24. Section d'enseignement général et professionnel adapté.
25. Division des élèves, service de l'inspection académique chargé du suivi de l'assiduité scolaire.
26. Loi du 5 juillet 2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage.
27. Le décret n° 2022-182 du 15 février 2022 relatif aux modalités de délivrance de l'autorisation d'instruction dans la famille inclut en pratique l'attribution des cours du CNED, les familles sans résidence stable devant justifier des difficultés liées à l'« itinérance » : « Lorsque la demande d'autorisation est motivée par l'itinérance en France des personnes responsables de l'enfant, elle comprend toutes pièces utiles justifiant de l'impossibilité pour l'enfant de fréquenter assidûment, pour ces raisons, un établissement d'enseignement public ou privé. »

28. Il est possible qu'un élève suive en alternance des enseignements en classe ordinaire et des enseignements spécifiques.

29. Utilisation de noms d'élèves fictifs afin de préserver l'anonymat.

RÉSUMÉS

Les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) sont des élèves relevant d'une catégorie institutionnelle scolaire, ce qui les place *de facto* parmi les élèves dits « à besoins éducatifs particuliers ». À partir d'une enquête de terrain effectuée dans un département français qui a mené pendant plus de dix ans une politique active de scolarisation de cette population, cette contribution discute la construction, la mobilisation et la pertinence de la catégorie EFIV. En se focalisant sur le collège, cycle d'enseignement où sont signalées des difficultés particulières de scolarisation, l'article analyse d'abord la construction de la catégorie institutionnelle en référence à la diffusion de travaux de recherche portant sur les caractéristiques des « Tsiganes » et « gens du voyage ». Il montre ensuite comment l'institution scolaire a mobilisé cette catégorie à travers un dispositif de scolarisation. En mettant en évidence l'évolution de la fréquentation scolaire, l'analyse déconstruit une conception essentialiste et homogénéisante du rapport à l'école de cette population. Par ailleurs, la diversité des mises en œuvre locales du dispositif indique que l'institution scolaire laisse au second plan le cadrage de l'inclusion et des modalités d'apprentissage. En distinguant la scolarité (la fréquentation des savoirs scolaires par les élèves) de la scolarisation (leur présence en classe), la contribution interroge ainsi la politique d'école inclusive à l'égard des EFIV.

Children from itinerant and travelling families (EFIV) are pupils concerned by a school institutional category; which places them *de facto* among the so-called “special educational needs” pupils. Based on a field survey conducted in a French department that has had an active policy of school attendance for this population for more than ten years, this contribution discusses the construction, mobilization and relevance of the EFIV category. Focusing on lower secondary school, where particular difficulties in school attendance are pointed out, the article first analyses how the institutional category was constructed with reference to the dissemination of research work dealing with the characteristics of “Gypsies” and “Travellers”. It then shows how the school institution has mobilized this category through a school attendance system. By highlighting the evolution of school attendance, the analysis deconstructs an essentialist and homogenizing conception of this population's relationship to school. Moreover, the diversity of local implementations of the system indicates that the school institution leaves the framing of inclusion and learning modalities in the background. By creating a distinction between schooling (the pupils' use of scholastic knowledge) and school attendance (their presence in class), the contribution thus questions the policy of inclusive schooling with regard to EFIV.

Los niños de familias itinerantes y nómadas (NFIN) son alumnos relacionados con una categoría institucional escolar, lo que les coloca *de facto* entre los alumnos llamados «con necesidades educativas especiales». A partir de un estudio de campo realizado en un departamento francés donde se ha llevado a cabo durante más de diez años una política activa de escolarización de esta población, esta aportación analiza la composición, la movilización y la pertinencia de la categoría NFIN. Al centrarse en la educación secundaria, edad en la que se constatan dificultades concretas

en la escolarización, el artículo analiza, en primer lugar, la composición de la categoría institucional en referencia a la divulgación de trabajos de investigación relacionados con las características de los «Gitanos» y los «Nómadas». A continuación, muestra cómo la institución escolar ha movilizado esta categoría a través de un mecanismo de escolarización. Mediante la puesta en evidencia de la evolución de la asistencia escolar, el análisis desarma un concepto esencialista y uniforme de la relación de la población con la escuela. Por otra parte, la diversidad de puestas en práctica a nivel local del mecanismo, indica que la institución escolar deja en segundo plano el enfoque de la inclusión y de las modalidades de aprendizaje. Mediante la distinción entre escolaridad (la matrícula de alumnos en los cursos escolares) y escolarización (su asistencia a clase), la aportación examina la política de escuela inclusiva con respecto a los NFIN.

INDEX

Mots-clés : scolarisation des EFIV, inclusion en collège, rapports à l'école, catégorie scolaire, dispositifs de scolarisation, politiques inclusives

Palabras claves : escolarización de los NFIN, inclusión en educación secundaria, categoría escolar, mecanismos de escolarización, políticas inclusivas

Keywords : school attendance of children of itinerant and transient families, inclusion into middle school, relationships to school, schooling category, school attendance devices, inclusive policies

AUTEUR

FRANCK BETTENDORFF

Franck Bettendorff est docteur en sciences de l'éducation et de la formation à l'université Paris 8 (CIRCEFT-ESCOL). Dans le cadre d'une thèse réalisée avec le laboratoire CIRCEFT-ESCOL qui s'intéresse à la construction des inégalités socio-scolaires, il a effectué une recherche de terrain en sociologie de l'éducation sur les élèves désignés comme EFIV par l'Éducation nationale. Auparavant, pendant dix-neuf ans, il a été enseignant et coordinateur d'un dispositif de scolarisation de ce public scolaire. Il travaille depuis 2019 à l'ISPEF (université Lumière Lyon 2, laboratoire ECP) en tant qu'attaché temporaire d'enseignement et de recherche et enseignant contractuel. Ses travaux de recherche portent sur l'école inclusive, les politiques, catégories institutionnelles et dispositifs à destination des EFIV.