

Quelles situations se cachent derrière la catégorie « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » (Efiv) ?

{ Alexandra Clavé-Mercier*
& Claire Cossée**

*

Anthropologue,
Ater à
l'université
d'Angers,
ESO UMR 6590,
Chercheure
associée au
Centre
Émile Durkheim
UMR 5116

Après avoir déconstruit la catégorie en soulignant la diversité existante, cette introduction propose un état des lieux des recherches sur la scolarisation des enfants « du voyage » et sur les modalités selon lesquelles l'Éducation nationale s'est saisie de cette question depuis plusieurs décennies, pour en soulever les principaux enjeux.

Notre dossier s'inscrit dans une série de numéros de la revue *Études tsiganes* portant sur les Gens du voyage en France, situations dont nous regrettons, tout comme Alain Reyniers et Stéphane Lévêque (2017), qu'elles fassent si peu l'objet de publications. Quant à l'accès à la scolarisation des enfants issus de ces familles et ses modalités de mise en œuvre, il s'agit là d'un sujet encore plus rarement étudié – à titre indicatif, le dernier numéro de la revue *Études tsiganes* traitant de cet objet qu'est la scolarisation date de 1996 (Vol. 8). Une démarche de recherche compréhensive et critique montre que cet objet recoupe des réalités complexes et multidimensionnelles. De réels enjeux de connaissance et de compréhension se posent ainsi pour l'action publique, associative et institutionnelle. Or on peut s'étonner du peu de préoccupation des institutions face aux manquements vis-à-vis de la Convention internationale des droits de l'enfant, au droit inconditionnel à l'instruction, ou encore, face aux processus de décrochage scolaire ou de déscolarisation parfois totale que connaît une partie de ces enfants.

**

Sociologue,
Maître de
conférences
à l'UPEC/
LIRTES
(EA 7313)

Malgré cette invisibilité relative, une action publique se construit pourtant depuis une quarantaine d'années, jusqu'à la mise en œuvre de la circulaire de 2012 réglant la scolarisation de ces élèves alors nommés « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » (Efiv). Plus récemment, le Défenseur des droits s'est aussi penché sur la question, en mandatant un programme de recherche incluant l'étude des modalités de la mise en œuvre des orientations prescrites par la circulaire. Ce programme de recherche, intitulé Evascol (Armagnague *et al*, 2018), a porté sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (Eana) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Efiv) au sein de quatre académies¹.

Les deux coordinatrices de ce dossier faisant partie de l'équipe de recherche Evascol, le présent numéro entend d'une part restituer des éléments de cette étude ; d'autre part, il s'agit de réunir plus largement des acteurs universitaires, associatifs, professionnels pour lesquels cet objet de recherche mérite reconnaissance et attention. L'enjeu du dossier est de déconstruire les catégories et montrer la diversité des situations, tout en interrogeant à la fois les orientations politiques, les pratiques des acteurs concernés et les expériences de scolarisation et de scolarité que vivent les intéressés. La question cruciale de l'inclusion de ces élèves ainsi que la dialectique entre discrimination et reconnaissance constitue le fil rouge des questionnements soulevés.

L'originalité de ce numéro est de mêler différentes approches et postures professionnelles qui recouvrent autant de regards et d'analyses concernant la scolarisation de ces enfants et s'expriment ici sous des formes variées (articles académiques, retranscription d'entretiens et de tables-rondes, restitutions de recherches, etc.). Ce dossier s'inscrit donc pleinement dans le cadre de la revue *Études tsiganes*, une des seules publications associatives qui ait perduré au sein du paysage éditorial actuel. Nous avons choisi de faire une large place aux nouvelles pistes de recherche, notamment celles portées par des étudiants dans le cadre de mémoires et de thèses, assumant ainsi la dimension pédagogique et formative de notre travail éditorial de chercheuses. Ce numéro propose donc des formats d'écriture variés, qui représentent la diversité des formes de connaissance et celle des acteurs impliqués dans ce dossier complexe.

La constitution progressive d'une politique publique de scolarisation des enfants « du voyage »²

D'un point de vue historique, la question de la scolarisation des enfants de familles « du voyage » s'est longtemps focalisée de façon exclusive sur la non-scolarisation ou la discontinuité de la scolarisation comme effet du mode de vie itinérant. La première approche proposée dans le milieu des années 1960 (période de la « promotion des nomades ») est préventive et coercitive, à travers la réglementation relative à la sanction des manquements à l'obligation scolaire de la part des parents par la suppression des allocations familiales³. Pour autant, à partir des années 1970, puis dans les deux décennies suivantes, une série de circulaires sont promulguées en vue de mettre en œuvre une politique plus globale de scolarisation des enfants « du voyage », sans doute sous l'impulsion des travaux pionniers du sociologue Jean-Pierre Liégeois (1996) et du Conseil de l'Europe. Durant la même période, un certain nombre de dispositifs spécifiques

(classes spéciales sur les aires d'accueil, postes à sujétion spéciale « enfants du voyage »...), des passerelles de type antennes scolaires mobiles (« camion-école ») liées à l'association Aide à la scolarisation des enfants tsiganes (Aset) ou des modalités de scolarisations simplement adaptées (programme enfants du voyage du Centre national d'enseignement à distance - Cned) sont expérimentés et parfois développés.

Depuis le début des années 2000, la politique de scolarisation des enfants « du voyage » s'est davantage structurée. Les *Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants* (Cefisem), qui avaient été créés en 1975, voient progressivement leurs missions s'élargir et c'est en 2002 qu'ils sont transformés en *Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs* (Casnav)⁴ par le biais d'une circulaire relative à l'ingénierie de la scolarisation des « enfants du voyage et de familles non sédentaires » à l'échelle départementale, indispensable à une mise en œuvre effective des orientations nationales.

L'enquête nationale de 2002-2003 sur la « Scolarisation des enfants du voyage »⁵ distingue deux catégories : les enfants de familles « sédentaires » (c'est-à-dire apparentées au monde du voyage, qui étaient encore récemment itinérantes et qui, pour certaines, disposent encore de titres de circulation) et les enfants de familles « réellement itinérantes » de par leur mode de vie et leur domicile non fixe. En 2002-2003, le taux de scolarisation pour la première catégorie est estimé à 85 % en primaire et même 100% pour certaines académies ; tandis que pour la seconde catégorie, le taux avoisine 60%. Ces premiers chiffres mettent en question la croyance selon laquelle l'itinérance serait la principale cause de déscolarisation et invitent à faire l'hypothèse qu'il faut plutôt chercher du côté de la relation entre ces populations catégorisées et l'institution. Toutefois, en ce qui concerne le secondaire, ce taux descend très bas, parfois proche de 0, pour les deux catégories, si l'on ne prend pas en compte l'enseignement à distance (par rapport auquel les analyses sont contrastées). En 2007, Elisabeth Clanet, coordinatrice du programme « Cned Gens du voyage » à la Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco), donne des chiffres comparables. Ainsi pour les itinérants réels « *Environ 20 % des jeunes d'âge primaire n'accèdent pas à l'école primaire, au moins 40 % d'entre eux suivront une scolarisation en pointillé au fur et à mesure des déplacements, alors que les enfants issus de milieux de Voyageurs « arrêtés » la fréquentent régulièrement.* » (Clanet, 2007 : 567).

Parallèlement, dans les années 2000, plusieurs thèses ou travaux de recherche commandités sont réalisés au Centre de recherches tsiganes

sous la direction de Jean-Pierre Liégeois. Ainsi Virginie Repaire (2004), dans sa thèse intitulée *La construction du lien social à l'école ou les enjeux de la scolarisation des enfants tsiganes*, pose la question de la nécessaire relation à établir entre les familles et l'institution scolaire : du point de vue des premières pour créer le lien de confiance qu'elles attendent ; du point de vue de la seconde, pour réellement faire une place et reconnaître les enfants itinérants en son sein. Par ailleurs, Delphine Bruggeman analyse dans sa thèse cette « variation de la forme scolaire » par rapport à l'école classique que sont les antennes scolaires mobiles : « Une enquête de type ethnographique menée dans le Nord de la France a permis d'interroger les pratiques et les enjeux culturels et sociaux de cette structure, en ce qui concerne notamment ses relations avec les familles tsiganes et son rôle dans la transmission des savoirs scolaires. » (Bruggeman, 2005).

En 2004, la Direction générale de l'action sociale du ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité commande un rapport sur l'« Accès aux droits des populations tsiganes en France » à une équipe de chercheurs sous la direction de Jean-Pierre Liégeois. La question est alors abordée sous l'angle de l'accès au droit à l'éducation, notamment par Virginie Repaire (2007).

Par ailleurs, des dispositifs d'inclusion scolaire sont expérimentés durant les années 2000 sur certains territoires, avant de faire l'objet d'une nouvelle orientation nationale. Marie Chartier étudie dans sa thèse le dispositif mis en œuvre dans le département des Pyrénées-Orientales, sous l'angle des pratiques des acteurs scolaires (Chartier, 2011).

Depuis la nouvelle circulaire de 2012, les Casnav sont missionnés pour mettre en œuvre la politique du ministère de l'Éducation nationale relative à la scolarisation des « élèves allophones nouvellement arrivés » (Eana) et des « enfants de familles itinérantes et de voyageurs » (Efiy)⁶. La scolarisation recouvre la médiation permettant l'accès effectif à l'école, le format donné à cette scolarité (dans la classe habituelle correspondant à la classe d'âge de l'enfant ou non, dans des dispositifs spécifiques ou non, etc.) et les contenus et pratiques pédagogiques mis en œuvre, eux-mêmes liés à la formation initiale ou continue suivie par les enseignants, à l'organisation du temps de travail et aux moyens humains et financiers déployés.

Le regroupement de ces deux « publics » par le biais du Casnav est à comprendre dans le cadre d'une analyse des logiques de construction des politiques publiques à l'échelle des académies, voire des départements présents dans chacune d'entre elle. Bien que relevant de situations sociales, culturelles ou d'enjeux sociopolitiques différents, la complexité de ces derniers justifie, aux yeux de l'Éducation nationale, la mise en place

et le champ d'action des Casnav. Le Casnav devient ainsi l'instance académique de scolarisation de populations hétérogènes, mais ayant pour point commun supposé des « besoins éducatifs particuliers » liés à des « modes de vie », dès lors que ceux-ci influencent les conditions d'apprentissage (migration, itinérance), d'une acculturation scolaire au système français différée (par l'itinérance ou la migration) et d'un écart de compétences en langue française à l'oral et l'écrit. Lu au prisme de la grammaire de l'Éducation nationale, le défi à relever, pour les Eana, est celui de l'apprentissage de la langue française, tandis que pour les Efiv, le principal enjeu est de faire avec la « discontinuité » qui caractérise, selon les textes officiels, la scolarisation de nombre d'entre eux. Pour autant, les deux publics se confrontent potentiellement aux mêmes difficultés : trouver une place dans l'école et s'y faire reconnaître, malgré une arrivée tardive pour les uns (Eana) et une présence discontinue pour les autres (Efiv). Ces deux publics partagent potentiellement des expériences concernant le vécu des discriminations et du racisme, de la part de l'institution (Cossée, 2016) ou entre pairs, dans l'accès à la scolarisation, la vie quotidienne, les acquis effectifs ou encore les logiques d'orientation.

Enfin, la circulaire de 2012 relative à la *Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs* propose une approche renouvelée, à partir de la notion d'école « inclusive » qui est transversale aux différents « élèves à besoins éducatifs particuliers » (Ebep). Dans le même mouvement, la Dgesco organise deux séminaires pour mettre en place l'inclusion scolaire des « élèves allophones nouvellement arrivés » et des « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » en 2013⁷ et 2014⁸ réunissant des représentants des Casnav, des responsables politiques et des chercheurs.

Plusieurs rapports généraux sur la question globale de l'accueil ou de la place des Gens du voyage ont jalonné la formation progressive d'une politique spécifique au cours des vingt dernières années, posant toujours centralement la question de la scolarisation effective des enfants « du voyage ». Ces rapports, de même que la loi Besson (2000), soulignent l'importance de penser la scolarisation de ces enfants à l'intérieur même de la politique globale d'accueil des Gens du voyage, puisque « *les conditions d'existence des familles représentent le premier préalable à toute forme de scolarisation* » (Repaire, 2007 : 91).

Ainsi ce n'est pas l'itinérance en soi qui crée le problème de la discontinuité scolaire mais les lacunes existantes en termes de réelle politique d'accueil global des familles en domicile non fixe. En premier lieu, la cohérence de l'accueil à l'échelle du territoire (communal / départemental)

doit prévaloir sur l'obligation législative qui débouche sur des « aires alibi » et donc un accueil difficile voire illusoire dans les écoles et l'ensemble des institutions de socialisation. En second lieu, l'institution scolaire peut jouer un rôle dans une politique globale d'accueil : dans certains cas, comme dans l'Hérault notamment, c'est parce que l'inspection académique se manifeste auprès des mairies que l'accueil est rendu plus légitime sur la commune. La scolarisation est bien une dimension essentielle d'une politique d'accueil global des Gens du voyage sur le territoire national. En effet, les itinérants ne sont pas toujours reconnus dans leur droit de cité, et sont particulièrement victimes de discriminations dans l'accès à l'éducation, que ce soit en fonction de leur mode de vie ou de leur origine réelle ou supposée, comme en témoignent différents textes produits par le Défenseur des droits ou l'Autorité administrative indépendante qui l'a précédé⁹.

Depuis le milieu des années 1990, tant les associations d'aide aux Gens du voyage que les services ministériels notent un rapprochement continu entre ces familles et l'institution scolaire, marqué par une baisse sensible du nombre d'enfants non scolarisés et des attentes et projets familiaux beaucoup plus investis par rapport à la scolarisation de leurs enfants¹⁰, accompagnés d'une préoccupation quant aux acquis réels résultant de cette hausse de la fréquentation scolaire. D'une part, l'institution scolaire (aidée du milieu associatif) tente de mieux répondre à la demande explicite des familles d'instaurer un lien de « confiance » (Repaire, 2007) ; d'autre part, la génération des parents des quinze dernières années a pris conscience de la nécessité de l'acquisition des savoirs de base (lecture et écriture notamment) parce qu'ils ont directement souffert dans leur vie professionnelle de ces lacunes (Cossée, 2007).

Des catégorisations aux pratiques : quelle(s) scolarisation(s) aujourd'hui ?

Ce numéro entend restituer un certain nombre de réflexions et d'analyses portant d'une part sur la catégorie Efiv et ses effets, en questionnant également les réalités socio-scolaires vécues dans leur diversité : l'identification de ces élèves en tant qu'Efiv par l'Éducation nationale, les caractéristiques de ce public scolaire, les problématiques saillantes aujourd'hui dans la scolarité des Efiv dans « l'ordinaire » et la question de l'inclusion seront notamment abordées. D'autre part, il s'agit d'interroger également la politique (publique ou privée) de scolarisation desdits Efiv, en portant la focale sur l'évolution de la scolarisation des enfants « du voyage » ces dernières décennies comme en analysant de près les dispositifs

spécifiques de scolarisation dédiés à ce public, en portant une attention particulière à ce qu'ils apportent aux élèves, à leurs effets ainsi qu'à leurs limites.

Réflexion sur la généalogie et la construction de la catégorie E fiv

La circulaire de 2012 règlementant la « scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » introduit la catégorie E fiv et définit ce public comme « *les élèves issus de familles itinérantes et de familles sédentarisées depuis peu, ayant un mode de relation discontinu à l'école* ».

Il nous semble intéressant de relever le manque de clarté de cette catégorie, et ce faisant, de s'interroger sur les politiques publiques quant au traitement des personnes ainsi identifiées. Les amalgames et l'ethnisation autour des populations constituant cette catégorie nous amènent aussi à nous questionner sur la construction de cette dernière. À travers les textes officiels depuis la fin des années 1960¹¹, on note un changement dans la terminologie utilisée pour désigner ces enfants. Au fil du temps, il est question de « nomades », de « Gens du voyage », de « sans domicile fixe », de « non sédentaires », de « familles itinérantes », autant d'appellations qui élargissent les profils et complexifient cette catégorie. Quoi qu'il en soit, il apparaît que c'est avant tout le critère de l'itinérance (réelle ou supposée) qui justifie le regroupement de l'ensemble de ces enfants en une seule catégorie au sein de l'École. Or nous observons aujourd'hui que nombre d'enfants sont identifiés comme E fiv et bénéficient d'une prise en charge scolaire dans des dispositifs spécifiques alors même qu'ils ne sont pas « itinérants ». Il est encore question aujourd'hui d'enfants « itinérants » et/ou « Voyageurs » bien que, si certains voyagent effectivement (pour des travaux saisonniers par exemple), d'autres ne voyagent pas du tout. Le critère même de l'itinérance qui fonde cette catégorie n'est ainsi à l'heure actuelle, que le reflet partiel d'une réalité.

Il est alors intéressant de relever l'utilisation du qualificatif « Voyageurs » à l'intérieur de la catégorie E fiv. En effet, il s'agit à l'origine davantage d'un nom que les personnes s'attribuent elles-mêmes, plutôt que d'une catégorie de l'action publique. Ainsi en France, parmi les autonymes génériques, celui de « Voyageur(s) / Voyageuse(s) » est employé le plus volontiers par la majorité des personnes identifiées comme « Gens du voyage » afin de s'auto-désigner indistinctement, qu'ils perpétuent ou non un mode de vie itinérant. Cet usage l'amène à jouer alors le rôle d'une auto-désignation ethnicisée. C'est ce qui explique qu'un individu qui se sédentarise reste considéré comme Voyageur, il ne devient pas pour autant un *gadjo* ou un *sédentaire* (Cossée, 2010).

Il importe également de s'interroger dans une perspective généalogique sur la filiation qui subsiste entre la catégorie « Gens du voyage » - qui trouve son prolongement actuel dans celle d'Efiv (ou plutôt ses usages institutionnels) - et les fondements du statut de « nomade » en France. C'est à partir de la constitution de cette catégorie, puis de son prolongement dans le néologisme « Gens du voyage », que les recherches ont montré l'appréhension ethnicisée de ce statut par le législateur, les politiques publiques et les usages institutionnels (Cossée, 2016). Une majeure partie des articles présentés dans ce numéro montrent dans quelle mesure la catégorie Efiv demeure ethnicisée au moins dans ses usages, conduisant à homogénéiser les représentations et les pratiques à l'égard d'enfants dont les familles sont pourtant hétérogènes d'un point de vue social et culturel, et dont la plupart n'a aucune origine étrangère.

Dans le même temps, il est intéressant de s'interroger sur le terme « enfants » qui demeure dans toutes les désignations alors qu'il s'agit de textes officiels sur la scolarisation. Et pourquoi pas « élèves » ? Pourquoi dans la circulaire de 2012 réglementant à la fois la scolarisation des Eana et des Efiv, est-il question d'« élèves » pour les Eana et d'« enfants » pour les Efiv ? Cette distinction est-elle porteuse de sens ? Traduit-elle une manière différente de penser deux populations au sein du système scolaire ?

Ainsi la catégorie d'Efiv est toujours délicate à manipuler en raison de cette difficulté de réunir sous un même critère des populations très hétérogènes. On voit donc l'importance de replacer l'analyse de ces instructions officielles dans leur contexte politique en analysant la manière dont les pouvoirs publics fabriquent, pensent et mobilisent cette catégorie. Peu d'études existent sur la catégorisation de ceux qui sont dits Efiv aujourd'hui, mais le traitement catégoriel des « Gens du voyage » est bel et bien présent. Ce numéro ambitionne donc de questionner largement la pertinence de cette catégorie quelque peu ambivalente, et donc la mise en place de dispositifs spécifiques de scolarisation qui en découlent.

L'article de Virginie Dufournet Coestier propose ainsi une généalogie du processus de construction de la catégorie Efiv par l'École, par un repérage sémantique des notions mobilisées dans les textes produits par l'institution scolaire dans la mise en œuvre de leur scolarisation.

Dans leur article présentant des résultats de la recherche Evascol, Alexandra Clavé-Mercier, Claire Cossée et Marion Lièvre questionnent également la catégorie Efiv qui tente de désigner un public très hétérogène et des dispositifs dédiés de scolarisation, alors qu'elle revêt des significations différentes selon les acteurs de l'Éducation nationale de

chacune des académies étudiées. Comment sont caractérisés, localement, les Efiv et leur scolarité ? Une certaine confusion est observée dans les catégorisations et les pratiques locales même si à l'échelle nationale et académique, seuls les enfants de familles itinérantes ou « sédentarisées depuis peu » sont officiellement considérés comme Efiv, sans entrée ethnique explicite. Cet article montre qu'il existe d'importantes disparités inter- et intra-académiques relatives à plusieurs aspects de l'institutionnalisation de la scolarisation des Efiv, à travers la question du pilotage, des dispositifs et des processus d'affectation.

Pour une compréhension des logiques institutionnelles et de leurs acteurs

Elisabeth Clanet propose, sous la forme d'une conversation retranscrite, un bilan de l'action menée dans le cadre de la mission Cned-Efiv. En s'interrogeant sur la pertinence de la catégorie, dont les usages persistent à la confondre avec « enfants du voyage », elle revient sur l'évolution du programme Cned et l'entreprise progressive de désethnicisation qu'elle a tenté de mener. Elle soulève enfin les enjeux de la mise en place systématique d'une inscription et d'un suivi effectif au collège pour les enfants scolarisés via le Cned.

La contribution de Franck Bettendorff pose quant à elle une question cruciale : le rapport à l'École est-il encore une notion pertinente au sujet du public scolaire des enfants du voyage ? Son article s'appuie sur une enquête de terrain qualitative auprès de collégiens et de parents d'élèves dits Gens du voyage. Elle a été réalisée dans un département où l'inspection académique a conduit une politique volontariste de scolarisation de cette population scolaire pendant plus de dix ans. Elle interroge les représentations du rapport à l'École des élèves et de leurs familles qui fondent les dispositifs mis en place. En renouvelant les données sur le rapport à l'École, l'analyse des entretiens réalisés montre qu'on ne peut pas homogénéiser cette population scolaire. L'article permet ainsi un retour critique sur la catégorisation déployée par l'institution scolaire au niveau national et local ainsi que les dispositifs mis en place.

Franck Bettendorff, Andrée Chastel et Guillaume Sergues proposent un échange de regards et d'expériences autour de la scolarisation des Efiv. Cet article est issu d'une table-ronde ayant eu lieu dans le cadre du colloque Evascol, dont la retranscription a été revue par les participant.e.s. Ces dernier.e.s sont des intervenants associatifs et institutionnels occupant des places et fonctions variées en tant qu'enseignant.e.s auprès d'enfants « du voyage ». Initiant une réflexion sur la scolarisation de ce public identifié comme spécifique par l'Éducation nationale, il s'est agi de faire

dialoguer les expériences et positionnements de chacun.e pour interroger à la fois la catégorisation dont ces élèves font l'objet, les diverses formes de scolarité mises en œuvre à leur égard ainsi que leurs effets.

Nara Ritz témoigne quant à lui à partir de son expérience et de ses observations sur les lieux de vie de Voyageurs qu'il fréquente quotidiennement dans sa vie personnelle. Basé sur son analyse des propos de différents acteurs institutionnels, associatifs et politiques, relevés dans le cadre des études qu'il a menées et de son activité de formation, son article témoigne aussi des questions de scolarisation qui sont débattues au sein du Collectif national des associations de citoyens itinérants, dont il est le coordinateur. Son propos incisif invite à prendre en compte la pluralité des situations, à cesser de regarder les enfants « du voyage » à travers un prisme ethnicisant ou culturaliste, pour au final interroger la volonté politique et institutionnelle effective de traiter cette question.

Le vécu de ces scolarités par les jeunes et leurs parents

Dans ce contexte, il est particulièrement intéressant de se questionner sur le ressenti des élèves et de leurs parents en cherchant à comprendre leurs expériences concrètes de la scolarisation et leurs points de vue – rarement étudiés et écoutés. C'est ce que peuvent notamment nous apprendre des ethnographies et autres analyses du vécu de la scolarisation pour les enfants « du voyage », que ce soit dans des dispositifs spécifiques ou dans « l'ordinaire ».

Ainsi l'article de Claire Cossée, Sophie Hieronimy, Maxime Devarences, Malek Labiadh, Coline Lagisquet, Thibaut Meignen et Edmonde Montoban revient sur une expérience singulière. Dans le cadre d'une équipe du projet Evacsol réunissant artistes et sociologues, ont été conçus et mis en œuvre des ateliers artistiques dans une logique de co-construction des méthodes et des questionnements de recherche. Cette démarche leur a permis d'analyser le rapport de ces élèves à l'institution scolaire, dans des territoires socio-économiquement défavorisés. Cet article propose la restitution de certains résultats des ateliers menés par des étudiants et les artistes sur deux aires d'accueil d'Île-de-France. Les enfants et jeunes, par le biais du dessin comme support d'expression, ont exprimé leur vécu scolaire et leur rapport à l'École, en lien avec les attendus parentaux (ou la compréhension qu'ils en avaient) et leurs projections personnelles.

Jean-Luc Poueyto réinterroge pour sa part des observations effectuées auprès de jeunes Manouches de Pau, quant au décalage entre des modalités éducatives et/ou d'apprentissage relevant d'une culture

« manouche » et celles proposées par l'institution scolaire. Il restitue alors les effets bénéfiques auprès de ces élèves (même si cela ne leur est pas spécifique) de formes d'apprentissage hybrides mêlant écrit et savoir formalisés d'un côté, contact direct avec des personnes et situations empiriques de l'autre. Il développe aussi la pertinence d'expérimenter en tant qu'enseignant des postures alternatives et des formes de pédagogie par projets.

L'article d'Alexandra Clavé-Mercier propose une analyse de dispositifs UPS (unités pédagogiques spécifiques) mis en place suite à la circulaire de 2012, qui nécessitent de définir un public-cible, identifié comme spécifique. Il s'agit d'interroger l'obsession des catégorisations de l'École française (qui effectue un « tri » permanent entre les élèves pour les orienter et leur prodiguer un enseignement « adapté », particulièrement visible dans le cas des Efiv) ainsi que les effets du maintien de ces élèves dans une catégorie identitaire prédéfinie : jusqu'à quel point sont-ils « enfermés » dans cette catégorie par l'institution scolaire et comment s'en accommodent-ils (ou non) ? L'analyse montre que la spécificité « ethnoculturelle » serait créée par l'École et ses catégories, alors même que la différenciation appréciée par les « bénéficiaires » porte avant tout sur les modalités concrètes de scolarisation pour des élèves et parents « éloignés » de l'École, et ce quelle que soit l'« identité » des personnes concernées.

Pour finir, Mickaël Guérin et Erell Latimier se confrontent au fameux : « *À quoi ça sert ?* » face à ce que peut apporter l'École, cette question revenant fréquemment sur leur terrain. Tous deux étudient les processus de stigmatisation à l'œuvre concernant les Gens du Voyage. Ils interrogent la manière dont l'accueil des élèves appelés Efiv depuis la circulaire de 2012 constitue un « traitement à part » et installe une « logique de différenciation » dans le cadre scolaire français. Dans une perspective de sociolinguistique critique, ils analysent les discours de deux jeunes Voyageurs dans le contexte de la classe d'accueil Cned-Efiv d'un collège. Ils se demandent alors comment, dans la République française, dite « Une et indivisible », la différenciation est aménagée pour les Gens du voyage et quels effets cette différence produit sur les concernés.

Notes

1. Ce programme de recherche a été mené de 2015 à 2018 en réponse à l'Appel à projets de recherche n° 2014-16 du Défenseur des droits. Porté par l'INS HEA (Institut national supérieur de formation et de recherche sur le handicap et les enseignements adaptés), la coordination scientifique du projet a été assurée par Maïtena Armagnague-Roucher, Claire Cossée, Catherine Mendonça Dias, Isabelle Rigoni et Simona Tersigni.
2. Le choix d'un qualificatif ne peut être neutre. Nous inscrivant dans la série des numéros de la revue portant sur les Gens du voyage en France, notre dossier porte sur la scolarisation des enfants des familles ainsi qualifiées, que nous nommerons donc ici enfants « du voyage », ou tout simplement enfants ou élèves, afin de ne pas systématiquement reproduire une catégorisation institutionnelle ou une perspective culturaliste. Notre approche s'inscrit dans une analyse des politiques publiques et des catégories d'action publique, dans une perspective historique. Si nous prenons pour objet d'analyse la catégorie Efv, elle nous paraît à la fois trop large et trop floue pour pouvoir l'utiliser sans la déconstruire.
3. Circulaire du 8 août 1966 : application de l'article 15 du décret n°66-104 du 18 février 1966 et de l'arrêté du 8 août 1966, Contrôle de la fréquentation et de l'assiduité scolaires et sanctions que comportent, au regard du versement des prestations familiales, les manquements à l'obligation scolaire des enfants de familles sans domicile fixe.
4. Circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002.
5. Direction de l'enseignement scolaire, *Synthèse de l'enquête sur la scolarisation des enfants du voyage*, année scolaire 2002-2003, ministère de l'Éducation nationale/Desco, 2003.
6. Ministère de l'Éducation nationale, « Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012. Organisation des Casnav », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 37, 11 octobre 2012.
7. Actes du séminaire national « Une école inclusive pour les élèves allophones nouvellement arrivés et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » des 3 et 4 avril 2013 [en ligne]. <http://eduscol.education.fr/cid73170/inclusion-scolaire-des-eleves-allophones-et-des-enfants-de-familles-itinerantes.html#lien2>
8. Actes du séminaire national « Une école inclusive pour les élèves allophones nouvellement arrivés et les élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs : coordination et mise en réseau des acteurs » du 9 avril 2014 [en ligne]. <http://eduscol.education.fr/cid73170/inclusion-scolaire-des-eleves-allophones-et-des-enfants-de-familles-itinerantes.html#lien1>

9. Halde, Délibération relative au refus de scolarisation d'enfants du voyage n° 2009-232 du 08/06/2009.
10. Direction de l'enseignement scolaire, *La scolarisation des enfants des Gens du voyage*, Ministère de l'Education nationale, 4^e trimestre 2000.
11. Circulaire 08-08-1966, « Contrôle de la fréquentation scolaire des enfants du voyage », Journal officiel p. 9497

Bibliographie

- ARMAGNAGUE Maïtena, COSSEE Claire, MENDONÇA DIAS Catherine, RIGONI Isabelle, TERSIGNI Simona (Dir.), *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (Eana) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Efv)*, Rapport de recherche Evascol, Défenseur des droits-INSHEA, 2018, 400 p.
- BRUGGEMAN Delphine, *Des camions-écoles pour scolariser des enfants tsiganes. Contribution ethnographique à l'analyse des variations de la « forme scolaire »*, Thèse de Doctorat de Sciences de l'Education, Université Lille 3 - Charles de Gaulle, 2005.
- CHARTIER Marie, *Les enfants du voyage dans la classe : incertitude de rôles et ajustements des pratiques du maître des écoles*, Thèse de doctorat de Sociologie, Université de Perpignan, 2011.
- CLANET Elisabeth, « La scolarisation des enfants du voyage au Centre national d'enseignement à distance », *Distances et savoirs*, vol. 5, n° 4, 2007.
- COSSÉE Claire, « L'accès aux droits relatifs à l'initiative économique et à l'emploi », in Jean-Pierre Liégeois (Dir.), *L'accès aux droits sociaux des populations tsiganes en France*, Rapport d'étude de la Direction générale de l'action sociale, ENSP, 2007, p. 119-151.
- COSSÉE Claire, « L'impossible neutralité des sciences sociales face aux catégorisations militantes : "Tsiganes", "Gens du voyage", "Rroms", ou autres ethnonymes ? », *Migrations Société*, vol. 22, n° 128, mars-avril 2010, p. 159-176.
- COSSÉE Claire, « Le statut "Gens du voyage" comme institution de l'antitsiganisme en France », *Migrations Société*, vol. 1, n° 163, 2016, p. 75-90.
- LIÉGEOIS Jean-Pierre, *La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs : rapport sur la mise en œuvre des mesures prévues par la Résolution du Conseil des ministres de l'éducation du 22 mai 1989*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1996.

LIÉGEOIS Jean-Pierre (Dir.), *L'accès aux droits sociaux des populations tsiganes en France*, Rapport d'étude de la Direction générale de l'action sociale, ENSP, 2007.

REPAIRE Virginie, *La construction du lien social à l'école ou les enjeux culturels de la scolarisation des enfants tsiganes*, Thèse de Doctorat de sociologie, Université Paris 5 Descartes, 2004.

REPAIRE Virginie, « L'accès au droit à l'éducation », in Jean-Pierre Liégeois (Dir.), *L'accès aux droits sociaux des populations tsiganes en France*, Rapport d'étude de la Direction générale de l'action sociale, ENSP, 2007, p. 91-117.

REYNIERS Alain, LÉVÊQUE Stéphane, « Les Gens du voyage en France, aujourd'hui », *Études Tsiganes*, vol. 61-62, no. 2, 2017, p. 6-9.



Sigles et acronymes utilisés dans les articles du dossier

Adav 33 – Association départementale des amis des voyageurs de la gironde

Aset – Association d'aide à la scolarisation des enfants tsiganes

ASH – Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés

ASM – Antenne scolaire mobile

ASSR – Attestation Scolaire de Sécurité Routière

BEP – Brevet d'études professionnelles

BSO – Bureau de la scolarité et de l'orientation

CAP – Certificat d'aptitude professionnelle

Casnav – Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et du voyage

Cefisem – Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants

CFG – Certificat de formation générale

CIO – Centre d'information et d'orientation

CNDP – Centre national de documentation pédagogique

Cned – Centre national d'enseignement à distance

Dasen – Directeur académique des services de l'Éducation nationale

Dgesco – Direction générale de l'enseignement scolaire

Dsden – Direction des services départementaux de l'Éducation nationale

Eana – Elèves allophones nouvellement arrivés

Ebep – Élèves à besoins éducatifs particuliers

EDV – Enfants du voyage

Efiv – Enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

ENAF – Enfants nouvellement arrivés en France

Espe – Ecole Supérieure du professorat et de l'éducation

ETP – Équivalent temps plein

FASET – Fédération des associations d'aide à la scolarisation des enfants tsiganes

GDV – Gens du voyage

HSE – Heures supplémentaires effectives

IA-IPR – Inspecteur d'académie -inspecteur pédagogique régional

IEN – Inspecteur de l'Education nationale

Igen – Inspection générale de l'Éducation nationale

IME – Institut médico-éducatif

Inshea – Institut national supérieur formation et recherche - handicap et enseignements adaptés

MEN – Ministère de l'éducation nationale

PAP – Plan d'accompagnement personnalisé

Pass – Poste à sujétion spéciale

Plie – Plan local pour l'insertion et l'emploi

PPRE – Programme personnalisé de réussite éducative

Rased – Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

REP – Réseau d'éducation prioritaire

Segpa – Section d'enseignement général et professionnel adapté

UPE2A – Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

UPS – Unité pédagogique spécifique

