



Sociétés et jeunes en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

22 | Printemps 2019

Tentations et tentatives d'éduquer les parents

Scolariser les enfants en tentant de contrôler les parents. Le cas des enfants du voyage en France

Schooling children in school while trying to control parents. The case of the child-traveler in France.

Escolarizar a los niños intentando controlar a los padres. El caso de los niños de familias itinerantes y de viajeros en Francia

Virginie Dufournet Coestier et Gilles Monceau



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sejed/9626>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique

Virginie Dufournet Coestier et Gilles Monceau, « Scolariser les enfants en tentant de contrôler les parents. Le cas des enfants du voyage en France », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], 22 | Printemps 2019, mis en ligne le 20 août 2019, consulté le 13 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/9626>

Ce document a été généré automatiquement le 13 septembre 2019.



Sociétés et jeunes en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Scolariser les enfants en tentant de contrôler les parents. Le cas des enfants du voyage en France

Schooling children in school while trying to control parents. The case of the child-traveler in France.

Escolarizar a los niños intentando controlar a los padres. El caso de los niños de familias itinerantes y de viajeros en Francia

Virginie Dufournet Coestier et Gilles Monceau

- 1 En France, un texte réglementaire du ministère de l'Éducation nationale¹ définit en 2012 une nouvelle catégorie d'élèves : les « Enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » (EFIV). Après les avoir reconnus et identifiés dans les précédentes circulaires sous les expressions « enfants de forains et nomades » (1966), « enfants de familles sans domicile fixe » (1970), « enfants du voyage et de familles non sédentaires » (2002), le ministère de l'Éducation nationale propose en 2019 sur le portail Éduscol des « Ressources pour les EFIV » considérant que ces derniers « doivent bénéficier d'une attention particulière du fait de leur mode de relation discontinu à l'école² ». Les publics concernés y sont ainsi définis :

« Les enfants de familles itinérantes et de voyageurs correspondent à un large public. La circulaire n° 2012-142 du 02-10-2012 qui définit le cadre de la scolarisation de ces élèves précise qu'il s'agit d'enfants "issus de familles itinérantes et de familles sédentarisées depuis peu, ayant un mode de relation discontinu à l'école". Sont concernés les élèves vivant dans des familles dont les déplacements ne favorisent pas, ou n'ont pas favorisé – si la famille est sédentarisée depuis peu – la continuité scolaire et les apprentissages³. »

- 2 La volonté première de ce nouveau texte est de s'intéresser à tout élève dont la situation et le projet familial occasionnent une relation discontinue avec l'école. Remarquons cependant d'emblée l'imprécision de cette catégorisation qui intègre autant des familles « sédentarisées depuis peu » que celles qui feraient le choix de l'itinérance sans appartenir aux populations historiquement considérées comme nomades. Inversement,

certaines familles durablement sédentarisées bien que descendantes de nomades n'entrent pas dans cette catégorie administrative bien qu'elles expriment parfois un sentiment d'appartenance au groupe des voyageurs.

- 3 Jean-Pierre Liégeois invite à penser le voyage plutôt comme une « mobilité réelle ou potentielle que comme nomadisme⁴ ». Le voyageur, d'après lui, peut être nomade, mais aussi sédentaire. Le voyage serait donc également un état d'esprit. Le voyage modifie également la perception du temps : « Seul le présent compte, le passé est derrière soi et le futur arrivera en temps voulu⁵. » Alain Reyniers explique, que « l'itinérance s'est estompée et que le rapport au voyage ne s'est maintenu que sur le plan de l'habitat mobile et dans la préservation d'un état d'esprit hérité du nomadisme⁶ ». En effet, l'abandon d'un nomadisme rural au profit d'un nomadisme périurbain se remarque notamment autour des grandes métropoles. En France, tous groupes confondus, les gens du voyage constituent une population estimée à environ 350 000 habitants⁷. Tous ne voyagent pas, on le sait, mais la France est un des rares pays où une part importante d'entre eux continue de voyager, le plus souvent pour se retrouver en famille et maintenir des liens sociaux.
- 4 Les usages font que cette circulaire de 2012 est considérée comme le texte de référence pour les enfants issus de familles Roms, Voyageurs et Tsiganes, un ensemble qui forme « dans le monde une mosaïque de groupes diversifiés⁸ ». Dans cet article, nous reprenons la catégorie EFIV, institutionnellement produite pour désigner les enfants « issus de familles itinérantes et de familles sédentarisées depuis peu, ayant un mode de relation discontinu à l'école⁹ ».
- 5 Notre enquête de terrain nous a par ailleurs montré que, malgré les tentatives ministérielles de clarification, il ne suffit pas de changer les dénominations pour changer les perceptions des acteurs de terrain qui identifient encore souvent, au moment de l'enquête, la nouvelle catégorie « familles itinérantes et de voyageurs » à la population rom (Roms, Tsiganes, Voyageurs...). Cette dernière faisant par ailleurs elle aussi l'objet d'une construction sociale en partie militante.
- 6 Les tensions qui traversent les relations de la plupart de ces familles avec l'institution scolaire sont marquées par une expérience historique de rejet et de contrôle que différents travaux ont bien étudié (Filhol et Hubert, 2009 ; Filhol, 2013 ; Liégeois, 2007, 2009). La politique de scolarisation qui se met en place depuis les années 1960 en porte les traces dans sa production de textes réglementaires. Ainsi, si les chercheurs promouvant la coéducation considèrent que « l'importance de la qualité des occasions directes ou indirectes de rencontres entre coéducateurs [...] est souhaitable pour davantage de continuité ou de cohérence¹⁰ », nous verrons que, dans le cas de notre population d'étude, ces relations sont à la fois très singulières et le plus souvent soumises à des objectifs plus politiques que pédagogiques. Cependant, par cette singularité même, la scolarisation des EFIV constitue un analyseur des limites de la visée de coéducation et de la manière dont le rapport entre l'institution scolaire et les parents peut être déterminé par la visée de contrôle davantage que par celle de coopération ou de soutien. On retrouve alors une tension déjà observée à propos de la politique de la parentalité concernant les familles considérées comme les plus en difficulté (Neyrand, 2011).
- 7 Plus encore qu'un projet explicite visant à éduquer les parents (Pourtois, 1984) ou à les former (Terrisse *et al.*, 2005) pour qu'ils améliorent à leur tour leurs pratiques éducatives, le processus de scolarisation révèle ici des stratégies d'implication ou de suivi ayant des

effets de contrôle¹¹. La coéducation (Rayna, Rubio et Scheu, 2010), les alliances éducatives (Gilles, Potvin et Tièche Christinat, 2012), le soutien à la parentalité (Neyrand, 2011) et autres pratiques visant à faire collaborer les parents avec les professionnels ou à les soutenir dans l'exercice de leurs responsabilités parentales semblent ne pas concerner les parents des EFIV de manière identique aux autres parents. Cette différence, Jean-Pierre Liégeois la souligne ainsi pour les familles tsiganes : « Les projets tsiganes et les projets non-tsiganes, face à l'institution scolaire, peuvent présenter un écart important. [...] Les souhaits et les valeurs des familles, de l'institution scolaire, des enseignants, de l'ensemble des institutions non-tsiganes et de la politique qui les anime peuvent être très différents. Leur rencontre produit des conflits, larvés ou violemment extériorisés, au sein de l'école¹². » La singularité des pratiques d'éducation familiale (Durning, 2006) ou parentale (Roskam, Henry, Collin et Manil, 2008) prêtée à ces familles les empêcherait simultanément d'adhérer à l'idéal scolaire et de construire des relations de confiance avec les enseignants. Le portail internet ministériel Éduscol¹³ indique : « La qualité de l'accueil et l'image bienveillante de l'école jouent un rôle primordial dans le déroulement de la scolarité. Le lien créé lors du premier contact gagne à être développé et entretenu régulièrement afin de maintenir une relation de confiance et de compréhension mutuelle entre les parents et les représentants de l'institution scolaire. »

- 8 Pour analyser les rapports qu'entretiennent les familles avec l'institution scolaire et réciproquement, nous posons donc l'hypothèse de l'institutionnalisation d'un mode singulier de scolarisation dans lequel l'action institutionnelle en direction des parents continue à prendre davantage la forme d'un dispositif de contrôle que de coéducation, au sens d'un partage de l'action éducative entre parents et enseignants pour des buts communs. En nous appuyant sur l'examen des textes réglementant la scolarisation de ces jeunes et en écoutant les parents rencontrés lors de l'enquête, nous interrogeons la manière dont le projet institutionnel de scolarisation croise des demandes parentales qui ne correspondent pas nécessairement à la visée d'émancipation individuelle et de projet professionnel.
- 9 Afin de répondre à ce questionnement, l'article présentera tout d'abord la démarche et la méthodologie de recherche. Nous effectuerons ensuite un état des évolutions sémantiques relevées dans l'histoire de la politique de scolarisation des enfants dits « du voyage » catégorisés EFIV depuis 2012, ceci en prenant appui sur les circulaires ministérielles. Les principes de cette politique seront identifiés et contextualisés. Nous restituerons ensuite les enseignements d'une enquête empirique approchant le point de vue des parents. Ceux que nous avons rencontrés formulent des observations et des interrogations mais aussi des attentes vis-à-vis de l'école. Leurs propos, dont nous donnerons quelques extraits, expriment davantage une résistance qu'une passivité ou une démission (Monceau, 2009).

Une méthodologie plurielle pour un objet complexe

- 10 La recherche a croisé des approches socio-clinique, ethnographique et socio-historique. Par socio-clinique, on désigne ici une approche « au plus près » des situations vécues par les parents, professionnels et responsables politiques et administratifs afin de saisir des évolutions, des transformations en train de se produire (Monceau, 2018). La démarche socio-clinique institutionnelle se caractérise, dans la conduite d'entretiens individuels ou collectifs, par une mise en réflexivité des sujets qui, en présence des chercheurs et en

échange avec eux, sont amenés à revisiter leurs propres expériences. Lors de ces temps d'entretiens individuels ou collectifs, des propos tenus par d'autres enquêtés ou bien des interrogations des chercheurs sont restitués aux interviewés qui peuvent ainsi y réagir pour valider, nuancer ou manifester leur désaccord avec ce qui leur est soumis. L'enquête est donc menée sous un mode itératif. Plusieurs entretiens successifs avec le même interlocuteur ont parfois été possibles pour compléter la compréhension, ce qui permet de revenir sur des questions précédemment soulevées mais aussi de faire des liens avec ce que d'autres interlocuteurs ont pu apporter.

- 11 De nombreuses données ont été recueillies lors d'échanges informels, au fil des rencontres et de différentes observations participantes. Mener une recherche sur la scolarisation des enfants de familles itinérantes et interviewer leurs parents, impose de passer par des intermédiaires avec lesquels il est essentiel de créer une relation de confiance. Des « *gatekeepers*¹⁴ », professionnels et responsables associatifs, nous ont donc introduit auprès des familles dans leurs espaces de vie. Entrer sur un terrain, dans une caravane, vouloir interviewer des parents se négocient. C'est ainsi que nous avons progressivement accédé à des espaces habituellement fermés au regard extérieur comme des regroupements religieux, des réunions associatives ou des campements.
- 12 Concernant les militants associatifs, nous avons rencontré ceux de la Fédération nationale des associations solidaires d'action avec les Tsiganes et les gens du voyage (FNASAT) et de l'Association sociale nationale internationale tzigane (ASNIT). Ces entretiens ont permis de recueillir des informations, de tisser des liens, de récolter des points de vue, et de les analyser en tenant compte des expériences de chacun dans leur rapport à ces familles relativement à la question scolaire.
- 13 Ces professionnels et responsables administratifs, politiques et associatifs ont été rencontrés sur deux ans, de 2013 à 2015 dans des espaces différents : au ministère de l'Éducation nationale, au Sénat, à l'Assemblée nationale, à la Délégation interministérielle à l'hébergement et à l'accès au logement (DIHAL), en mairie et dans des locaux associatifs. Douze personnes ont été interviewées dans le cadre d'entretiens formels, certaines personnes à plusieurs reprises.
- 14 L'enquête ethnographique auprès des familles a principalement été menée de janvier 2013 à février 2014 sur six espaces différents : des aires d'accueil, des campements, des terrains privés ainsi que dans les locaux d'une association, tous situés dans la région d'Île-de-France. Lors de ces immersions, dix-huit parents ont été rencontrés lors d'entretiens semi-directifs enregistrés et transcrits.
- 15 Pour contextualiser les matériaux empiriques recueillis et les situer dans un continuum institutionnel, nous avons adopté une démarche socio-historique pour mettre en perspective le traitement étatique des familles non sédentaires. La socio-histoire s'est construite d'une façon hybride en empruntant « aux historiens leur définition du travail empirique, fondé sur l'étude des archives [et] aux sociologues le but même qu'ils s'étaient fixé : étudier les relations de pouvoir et les mises à distance qui lient les individus entre eux¹⁵ ». L'analyse socio-historique permet d'approcher les évolutions normatives. Notre cadre théorique institutionnaliste (Lourau, 1970) articule approches socio-historique et socio-clinique (Monceau et Savoye, 2003), pour comprendre la manière dont les sujets (ici parents et professionnels) sont impliqués dans les évolutions institutionnelles.
- 16 Les observations de terrain, les réflexions issues de l'analyse des entretiens et celles issues du travail des textes, ont été consignées dans des carnets de bord au fil de la

recherche. Par cette écriture et des relectures successives, des recoupements ont pu être réalisés entre des récits d'expérience, des observations de terrain, des discours politiques et des textes réglementaires. C'est en travaillant cette épaisseur institutionnelle que nous avons cherché à comprendre les relations entretenues par les parents avec l'école.

Une politique de scolarisation singulière et difficile à évaluer

- 17 Au croisement de préoccupations multiples, les EFIV sont devenus un objet de préoccupation générant des rapports de la Cour des comptes, de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, de la Haute autorité de lutte contre des discriminations et pour l'égalité, du Défenseur des droits et d'autres institutions nationales et internationales. Dans ces rapports, la scolarisation figure comme un axe majeur et ces institutions souhaitent favoriser l'émergence de pratiques professionnelles et d'attitudes parentales favorables à l'éducation des enfants.
- 18 La scolarisation des EFIV ne cesse d'interroger l'institution scolaire dont la visée universaliste compose avec la mise en œuvre de traitements pédagogiques particuliers. En étudiant les transformations de la politique de scolarisation depuis la circulaire princeps de 1966, nous verrons comment cette politique éducative axe ses prescriptions sur la question des déplacements.

Des évolutions politiques lisibles dans des circulaires

- 19 Afin d'identifier les glissements terminologiques successifs dont les enfants non sédentaires ont été l'objet, nous reviendrons tout d'abord sur quatre circulaires publiées entre 1966 et 2012 par le ministère de l'Éducation nationale.
- 20 Le tableau présenté ci-dessous recense les expressions spécifiques utilisées dans ces textes pour nommer les enfants et leurs familles.

Tableau 1. Présentation des quatre textes réglementaires et recensement des expressions spécifiques utilisées pour nommer les jeunes et leurs familles

Référence circulaire	Usages sémantiques pour nommer les enfants	Usages sémantiques pour nommer les familles
Circulaire n° 546 du 25 octobre 1966 relative à la scolarisation des enfants de forains et nomades	<ul style="list-style-type: none"> - Enfants de forains et nomades - Enfants de forains ou nomades - Jeunes nomades 	<ul style="list-style-type: none"> - Caractère ambulante des familles sans domicile fixe - Familles sans domicile fixe - Familles sédentaires - Forains et nomades

<p>Circulaire n° 70-428 du 9 novembre 1970 sur la scolarisation des enfants de familles sans domicile fixe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enfants de familles sans domicile fixe - Enfants de familles itinérantes - Enfants de voyageurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Familles en itinérance/ familles dont le mode de vie dominant est l'itinérance - Groupes de familles en itinérance - Familles temporairement sédentarisées - Familles en voie de sédentarisation - Groupes de voyageurs
<p>Circulaire n° 2002-101 du 25-4-2002 « Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enfants du voyage et/ou de familles non sédentaires - Jeunes du voyage - Enfants de(s) familles non sédentaires - Enfants de parents non sédentaires - Élèves de familles non sédentaires - Enfants des familles qui voyagent - Enfants du voyage - Enfants des forains ou des gens du cirque - Enfants des familles tsiganes et de voyageurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Population non sédentaire - Gens du voyage et autres familles itinérantes - Gens du voyage - Bateliers, forains et gens du cirque
<p>Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012 « Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Élèves issus de familles itinérantes et de familles sédentarisées depuis peu - Élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs - Élèves de familles itinérantes et de voyageurs - Élèves de familles itinérantes - Enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Populations nomades - Familles itinérantes - Familles sédentarisées - Familles soumises à une forte itinérance

21 À travers ces textes, l'institution scolaire montre qu'elle peine à formuler et à stabiliser une dénomination simple d'enfants ou d'élèves dans un rythme souvent imposé par le politique qui rend rapidement caducs certains choix sémantiques. La visée de non-

discrimination et l'internationalisation des discours participent de cette reconsidération sémantique perpétuelle. Quelle logique l'institution scolaire poursuit-elle dans ce processus de classification des élèves ? Les différentes tentatives de cerner la variété des familles et de leurs projets de vie contrarient en quelque sorte cette volonté classificatrice.

- 22 Les catégories successivement produites par les circulaires sont donc des agrégats hétérogènes de situations familiales recouvrant une variété de groupes, de situations et de singularités familiales. Par conséquent, si les usages successifs de différents termes montrent une difficulté à les nommer, c'est aussi ce qui permet de maintenir la prise en compte des particularités dans un discours qui tend à uniformiser. En ne rassemblant pas différentes populations sous un même nom, l'institution scolaire semble avoir tenu compte de la mosaïque de groupes et de familles (roms, gitans, sinti, voyageurs, manouches, gens du voyage...). C'est finalement la notion d'itinérance que l'école privilégie en y adjoignant la « difficile » question de la sédentarisation sur laquelle se sont penchés de nombreux auteurs. Leurs réflexions convergent sur l'idée que la vie sédentaire n'exclut pas de fait, l'idée de se sentir, « se penser comme vivant dans le monde du Voyage¹⁶ ».
- 23 En mettant en exergue la difficile question de savoir de qui l'on parle, tant du côté des enfants que des familles au sein de l'institution scolaire, c'est la réalité sociale qui apparaît en contrepoint. Les travaux du sociologue Bernard Pluchon, centrés sur l'analyse socio-historique et ethnographique de la catégorie « Gens du voyage », cherchent à « approcher le processus de construction d'une catégorie d'action publique¹⁷ ». L'auteur questionne la véritable place des personnes désignées par cette « catégorie valise », comme il la qualifie, en tant que membres reconnus faisant partie intégrante de la société. D'autres auteurs comme Claire Cossée (2010), Patrick Williams (1995), Arlette Laurent-Fahier (1991) ont eux aussi analysé les effets de l'usage de la catégorie gens du voyage et enfants du voyage. En s'interrogeant sur les risques d'une considération unique de l'itinérance, Marie Bidet et Régis Guyon reconnaissent que « si la catégorie "Gens du voyage" désigne indirectement les Tsiganes et leur habitat caravane, la référence au nomadisme est latente¹⁸ », cette catégorie ne saurait finalement correspondre à une véritable réalité sociale. Pour Christophe Robert, la diversité est « déterminante et significative pour ces groupes¹⁹ » et n'agit pas comme référent « identitaire ». Pour Jean-Pierre Liégeois il s'agit de combiner deux dénominations²⁰ : les Tsiganes (nomades ou non) et les Voyageurs (nomades ou non, « personnes d'origine nomade » ou « Gens du voyage » selon les textes administratifs).
- 24 Les questions pour l'école ne sont pas différentes et tous les termes précédents sont successivement importés dans les textes réglementaires. L'usage de l'expression « enfants du voyage » et du sigle EDV s'est imposé un temps dans les discours. La circulaire de 2012 ouvre à nouveau ce débat linguistique, en rassemblant sous le sigle EFIV (Enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs), « les élèves issus de familles itinérantes et de familles sédentarisées depuis peu, ayant un mode de relation discontinu à l'école²¹ ».

Principes de scolarisation et contextualisation

- 25 En France, la fréquentation scolaire est un sujet politiquement important depuis la III^e République (1870-1940). « Les choix effectués par les réformateurs au XIX^e siècle et dans la première moitié du XX^e siècle consistent, dans la logique de l'égalité formelle des

chances, à rendre l'éducation accessible à tous grâce à la disparition progressive des barrières juridiques, institutionnelles, financières et matérielles²². » Jules Ferry, alors ministre de l'Instruction publique et des Beaux-arts, rend l'instruction obligatoire par la loi du 28 mars 1882 pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans, présents sur le territoire national. Dès cette époque, le principe de la liberté d'enseignement était déjà posé et chaque parent pouvait choisir entre un établissement d'enseignement scolaire public, un établissement d'enseignement scolaire privé sous contrat avec l'État ou hors contrat, ou bien encore à domicile. Par l'instruction obligatoire, l'institution se pose en garante de « l'acquisition des instruments fondamentaux du savoir, des connaissances de base, des éléments de la culture générale et, selon les choix, de la formation professionnelle et technique²³ » et de l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture dans le respect des programmes d'enseignement pour tous les élèves.

- 26 L'obligation scolaire recouvre l'obligation d'instruction et l'obligation d'assiduité. L'obligation d'instruction est ce qui garantit le droit à l'instruction pour tous. De l'obligation d'instruction découle l'obligation d'inscription ou de déclaration de la commune de résidence. En effet, tous les enfants qui ne reçoivent pas une formation en présentiel dans un établissement scolaire relèvent de l'instruction dans la famille. Deux cas sont prévus par la circulaire n° 2017-056 du 14 avril 2017²⁴ : soit l'instruction dans la famille est un choix des parents, soit l'enfant ne peut être scolarisé dans un établissement scolaire et les parents demandent l'inscription au Centre national d'enseignement à distance. La gratuité peut alors être reconnue par décision des autorités académiques.
- 27 Pour ceux qui sont inscrits en établissement scolaire, le respect de l'instruction obligatoire se confond avec celle de l'assiduité scolaire. Le code de l'éducation prévoit que « chaque élève, qu'il soit soumis à l'obligation scolaire ou qu'il n'en relève plus, a droit à l'éducation, un droit qui a pour corollaire le respect de l'obligation d'assiduité, condition première de la réussite scolaire²⁵ ».
- 28 Pour considérer les formes des liens qui lient l'école aux familles, nous proposons de revenir sur les quatre textes déjà cités plus haut. Faisant le constat d'une discontinuité de la fréquentation scolaire, ceux-ci prescrivent différents outils de contrôle de l'assiduité et de suivi des apprentissages qui peuvent aussi être considérés comme visant l'éducation des parents en contrôlant la manière dont ils scolarisent leurs enfants.
- 29 En déclarant dans son rapport de 1957 que « les enfants ne sont envoyés à l'école que dans la mesure où cela est nécessaire pour percevoir les allocations familiales » et en reconnaissant que « certaines caisses n'exigent même pas un certificat de scolarité, souvent accordé par entente tacite entre les directeurs ou instituteurs, qui ne tiennent nullement à encombrer leurs classes, et les parents qui ne tiennent nullement, pour des motifs d'ordre affectif ou matériel, à se séparer de leurs enfants », Robert Kahn²⁶, inspecteur général de l'administration du ministère de l'Intérieur, provoque sur ce terrain sensible du versement des allocations familiales, l'institution scolaire. Le rapport de Nathalie Lafay paru en 1966 sur les problèmes concernant les populations d'origine nomade fait état de l'absence de sanctions contre l'absentéisme scolaire :
- « Car de l'avis unanime des services sociaux les sanctions liées aux prestations familiales qui constituent la base de bien des budgets devraient **vaincre l'obstacle** premier qui s'oppose à la scolarisation chez les Tsiganes : **le peu d'importance qu'ils y attachent**²⁷. »
- 30 En 1966, l'Éducation nationale publie la première circulaire inhérente à ce public d'enfants. Son objet principal est celui du contrôle de la fréquentation scolaire par le

décompte du nombre de demi-journées d'absence non justifiée. La circulaire du 8-08-1966 lie le décret du 18 février 1966 sur le versement des prestations familiales à l'assiduité scolaire en prévoyant de sanctionner financièrement les parents. Pour contrôler l'assiduité scolaire des enfants, elle institue un « livret de fréquentation scolaire ». Celui-ci est remis aux parents par les caisses d'allocations familiales et établi au nom de l'enfant. Chaque livret comporte neuf attestations mensuelles. Les instituteurs doivent y renseigner le nombre de demi-journées de présence, d'absence non justifiée et d'absence motivée.

- 31 La circulaire précise ensuite la production, la circulation et les effets des attestations délivrées aux parents :

« Le directeur de l'école où se trouve l'enfant à la fin du mois remplit l'**attestation mensuelle** correspondante et la remet à l'enfant pour que les parents l'adressent à la **caisse d'allocations familiales**. Au cas où l'assiduité ne correspond pas aux prescriptions de l'article 4 de l'arrêté du 8 août 1966, la caisse procède à la **suspension** ou à la **suppression** des **prestations** correspondant à cet enfant et en avertit l'allocataire. [...]

L'attention des personnels enseignants, ainsi que des organismes débiteurs de prestations familiales, est tout particulièrement appelée sur le fait qu'un **respect strict** des mesures prévues dans la présente circulaire correspond au souci de l'intérêt bien compris des enfants de forains et nomades. L'instruction obligatoire pour ces enfants constitue la **condition primordiale** d'une **promotion sociale** et de tout accès à une **profession rémunératrice**. La stagnation dans un mode d'existence misérable à laquelle les condamnerait l'analphabétisme est évidemment contraire à l'évolution souhaitable de cette population.

Par conséquent, les **attestations non justifiées ou d'indulgence à l'égard des manquements** aux présentes prescriptions ne doivent pas être considérées comme une marque de bienveillance à l'égard de ces familles, mais comme **une mauvaise compréhension de leur intérêt**. »

- 32 En faisant le choix d'instaurer un livret de fréquentation scolaire, l'école pense en premier lieu à organiser les dispositions qui pourraient sanctionner « une carence dans l'assiduité scolaire ». Ce dispositif vise à provoquer ce que Pierre Périer a nommé la « conversion progressive » des familles populaires à la « raison scolaire²⁸ ». Pour les familles itinérantes, l'État se dote d'outils spécifiques. Cette incitation financière destinée à transformer le rapport des parents à l'école est justifiée par l'intérêt de l'enfant. Ce discours se retrouve dans différents textes dont le rapport de M. Marc au Premier ministre en 1973 :

« Si des possibilités de vie normale pouvaient leur être données, si leurs enfants n'étaient plus livrés à eux-mêmes et que leur formation soit entreprise dès le plus jeune âge, il leur serait possible de rattraper leur retard et de se hisser au niveau du reste de la population.²⁹ »

- 33 Le bilan du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Population, effectué sur l'action menée en faveur des populations nomades de 1969, nuance le constat de l'augmentation de l'assiduité suite à la mise en place du livret de fréquentation scolaire par l'observation de pratiques de « signature de complaisance ». L'efficacité du dispositif de contrôle de l'assiduité contrebalance les résultats observés d'une assiduité nettement améliorée suite au décret de 1966 par l'affirmation de signatures d'attestation que les auteurs qualifient de complaisance.

- 34 La circulaire n° 70-428 du 9 novembre 1970, indique dans son préambule :

« Souvent, l'efficacité du travail scolaire qu'ils (enfants) accomplissent reste faible. Quelles que soient les responsabilités des parents en la matière, il convient que les

enseignants, les chefs d'établissement et les administrateurs prennent une nette conscience de l'importance que revêt pour ces enfants l'accès aux connaissances qui sont de plus en plus indispensables à toute vie sociale. Il convient en même temps de prendre un certain nombre de dispositions propres à apporter des éléments de solution à ce problème. »

- 35 Pour influencer sur ce qu'un groupe de travail sur la parentalité, coordonné par le psychiatre Didier Houzet (1999), désignera une trentaine d'années plus tard comme l'axe de « la pratique de la parentalité », la circulaire de 1970 propose un nouvel outil : la fiche de liaison. Son contenu est ainsi défini : l'« indication sommaire du travail accompli par l'enfant dans la classe où il a passé quelques jours sera portée sur la **fiche de liaison** ainsi que les travaux personnels qui pourraient lui être demandés entre deux séjours. » La fiche de liaison doit influencer sur les pratiques éducatives parentales en introduisant un outil de suivi du travail scolaire de l'enfant incluant ce qui pourrait être demandé à l'élève « entre deux séjours » en établissement scolaire.
- 36 Cette fiche doit donc permettre de suivre les élèves dans leurs déplacements. Le directeur ou les directeurs successifs vont renseigner le nom de l'école ainsi que le jour d'arrivée et le jour de départ. Usage effectif ou non, nous remarquons que les textes suivants ne réitéreront pas cet usage institutionnel. En suivant l'analyse de Christophe Robert, nous pouvons faire l'hypothèse que cette disposition n'a pas fait sens pour les familles. Selon ce chercheur : « Toutes (leurs) stratégies d'indépendance ou d'appropriation développées (activités productives indépendantes, perceptions de l'institution scolaire, de l'habitat, etc.), renvoient à un souci de détachement par rapport au monde des Gadjé³⁰. » Consigner les déplacements revient à entretenir une position de contrôle dont la prégnance affecte la participation active des familles. L'efficacité des outils de contrôle de l'assiduité comme de liaison pédagogique semble donc limitée.
- 37 La circulaire n° 2002-101 du 25 avril 2002, portant sur la scolarisation des « enfants du voyage et de familles non sédentaires », prend en compte ce « positionnement social singulier³¹ » qui leur est attribué. Le préambule, qui fait référence à des pratiques familiales « qui ne favorisent pas la scolarisation », insiste sur les obligations que les familles doivent respecter en citant la loi de 1998 « tendant à renforcer le contrôle de l'obligation scolaire » :

« Si les déplacements ne favorisent pas la scolarisation qui implique une présence assidue à l'école, ils ne doivent pas pour autant faire **obstacle** aux projets d'apprentissage que font les jeunes et leurs familles. [...]

Depuis la promulgation de la loi n° 98-1165 du 18 décembre 1998 tendant à renforcer le contrôle de l'obligation scolaire, dont l'article 1^{er} devenu article L122-1 du code de l'éducation dispose que « l'instruction obligatoire est assurée prioritairement dans les établissements d'enseignement », ainsi que celle de la loi n° 2000-614 du 5 juillet 2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage qui facilitera les possibilités de stationnement et en prolongera la durée potentiellement jusqu'à neuf mois, une scolarisation plus suivie et régulière pour beaucoup d'enfants de familles non sédentaires doit pouvoir être assurée. [...]

Les enfants de parents non sédentaires **sont**, comme tous les autres enfants, **soumis** à l'obligation scolaire entre six et seize ans. 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 notamment**. [...]

Les familles doivent recevoir toutes les informations sur le fonctionnement de l'école ou de l'établissement, ainsi que sur les possibilités de **participer** à la vie de l'école ou de l'établissement qui leur sont ouvertes (élection de représentants des parents, vie associative, etc.). [...]

À l'école maternelle (...). En effet, la qualité de l'accueil est déterminante pour renforcer la confiance des parents et conduire à une plus grande assiduité des enfants. »

- 38 Comme l'indiquent ces extraits de la circulaire de 2002, le droit à l'instruction est garanti par le contrôle de l'assiduité scolaire et impose aux professionnels de vérifier que l'élève est inscrit et qu'il est effectivement présent. Le code de l'éducation prévoit donc un contrôle de l'assiduité et des poursuites pénales en cas de manquement. Le rapport annuel des inspections générales de 2009 montre en quoi une action sur les comportements scolaires est incontournable car, de leur point de vue, « aucun résultat scolaire ne sera obtenu sans respect de l'obligation d'assiduité³² ». Cette insistance à vouloir contrôler l'assiduité scolaire se double d'une invitation à participer à la vie des établissements scolaires qui doivent toutes deux contribuer à favoriser les apprentissages des enfants.
- 39 Au travers des rapports et des discours, les débats et les alternances politiques influent sur l'institution scolaire dans le sens du contrôle. C'est ainsi que sous le quinquennat du Président Nicolas Sarkozy, une série de mesures à logique punitive, visant à lutter contre le décrochage et l'absentéisme scolaire, sont instaurées. La suspension des allocations familiales en est une. La loi du 28 septembre 2010, dite loi Ciotti, encadre l'instruction à domicile et limite les possibilités de dérogation à l'obligation scolaire. Après alternance politique, le gouvernement suivant abrogera cette loi. Dans un communiqué de presse du 17 janvier 2013, la ministre G. Pau-Langevin³³ considère « que le dispositif ne juggle pas l'absentéisme, qu'il est de nature injuste et inefficace dans plus de 80 % des cas ».
- 40 Dans son rapport de 2012, la Cour des comptes relevait des écarts significatifs entre le nombre d'enfants EFIV scolarisés à l'école élémentaire et au collège³⁴. Par effet de miroir, la circulaire du 2 octobre 2012³⁵ organise les missions d'un chargé de mission « scolarité des élèves de familles itinérantes et de voyageurs » afin qu'il mette en œuvre « une action concertée avec les communes » à des fins « d'identification rapide des enfants soumis à l'obligation scolaire ». L'évaluation du nombre d'élèves en âge d'être scolarisés reste une donnée approximative comme le pointent différentes instances. Selon le rapport 2007 de la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE) : « On ignore quel pourcentage est scolarisé ni à plus forte raison, selon quelles modalités et dans quelles conditions³⁶. »

Une évaluation quantitative imparfaite

- 41 S'il y a une difficulté à nommer et à scolariser, il y a aussi une difficulté gouvernementale à quantifier la réalité de la scolarisation des EFIV. Nous avons cherché à identifier les éléments dont l'institution scolaire dispose pour fonder son action. Les données ministérielles figurant dans la synthèse du séminaire national « Une école inclusive pour les élèves allophones nouvellement arrivés et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs », organisé par le ministère de l'Éducation nationale en avril 2013, évaluaient à 100 000 (chiffage basé sur le nombre de titres de circulation délivrés par les préfetures) le nombre d'enfants EFIV concernés par l'instruction obligatoire (ayant entre 6 et 16 ans).
- 42 Non inscrits, non scolarisés, c'est plus souvent d'une scolarisation aléatoire, voire « évaporatoire », des EFIV dont les rapports font état. C'est aussi une scolarisation dont on peine à connaître l'effectivité réelle (Dufournet Coestier, 2017). D'un côté, nous

observons une institution qui cherche à soutenir les principes de scolarisation au regard de l'obligation et de l'assiduité scolaires et, d'un autre côté, une institution soucieuse d'une amélioration qualitative des apprentissages. En proposant un livret de fréquentation, une fiche de liaison, une fiche de suivi, des attestations mensuelles, apparaît l'idée d'un système d'enregistrement permanent³⁷ et spécifique à une population d'élèves. L'investigation ethnographique (entretiens, visites de familles stationnant sur des terrains ou sur des aires de campement) confirme qu'une partie des enfants n'est pas scolarisée ou ne l'est pas avec assiduité. Nous pouvons y voir une forme de résistance des familles « à se laisser imposer par l'institution scolaire la définition de ce qu'elles sont et de ce qu'elles devraient faire pour apparaître comme de "bons parents"³⁸ ».

Le point de vue des parents

- 43 Afin de renverser la perspective, nous nous sommes intéressés plus directement au rapport que les familles entretiennent avec l'institution scolaire. Nous avons été amenés à entendre des situations révélatrices d'une distance, voire de résistances, à l'institution scolaire³⁹. Dans le même temps, les parents formulent des attentes vis-à-vis de l'école.
- 44 D'une expérience du rejet et de la précarité, Alain Reyniers écrit que les parents « se réfugient souvent dans des certitudes, notamment la méfiance à l'égard de l'école⁴⁰ » qu'ils perçoivent comme un espace de danger où l'enfant scolarisé devient vulnérable. Pour Jean-Pierre Liégeois, ce peut être « le risque que peuvent courir ces enfants soumis aux influences d'un système de valeurs qui n'est pas le leur et qu'ils ne souhaitent pas acquérir⁴¹ ».
- 45 La circulaire de 2012 manifeste l'attachement de l'école « aux projets de scolarité des élèves et de leurs parents » et l'adossement des objectifs d'apprentissage à ceux définis par le socle commun de connaissance et compétences. Nous avons cherché à comprendre si ces domaines pouvaient être partagés par les familles et par l'école ou s'il existait des domaines réservés, non délégués ou générateurs de tensions. Les témoignages que nous avons recueillis révèlent la perception par les parents d'une division des tâches qui ne semble pas avoir fait l'objet d'une réelle explication entre les familles et les professionnels de l'éducation.

Des relations difficiles avec les institutions publiques, dont l'école

- 46 Les propos recueillis questionnent la qualité de l'accueil, le suivi, la véritable prise en compte du parcours de l'élève et plus largement le rôle et la place de ses parents. Se pose ici la question de la mise en œuvre de l'égalité de traitement. Les difficultés à dialoguer avec les enseignants, dont certaines familles dites « du voyage » nous ont fait part, résonnent plus largement avec leurs difficultés de communication avec le monde des Gadjé. Mises en perspective par une exploration socio-historique qui a fait apparaître les effets des processus de catégorisation (Dufournet Coestier, 2017), les réponses apportées par les enseignants interrogés sur l'existence d'un traitement singulier des EFIV.
- 47 Plus généralement, notre analyse des conditions de leur scolarisation nous conduit à observer que, pour ces élèves, l'accompagnement des parcours semble biaisé parce que basé sur des représentations ordinaires non questionnées. C'est bien ce que l'on trouve dans le rapport des inspections générales de l'Éducation nationale de 2009 : « [les

familles] n'ont aucune représentation de l'apport du collège, de l'intérêt de ces apprentissages ou encore des objectifs de la formation⁴². »

- 48 Les relations sont parfois tendues avec l'institution scolaire et les inciteraient finalement à adopter des attitudes de mise en retrait. Les familles que nous avons interviewées nous l'ont confié :

« L'école primaire dit de ma fille qu'elle est en retard car il n'y a pas de suivi, c'est vrai que ce sont des écoles différentes, des personnes différentes... et puis nous avons des altercations avec des directeurs d'école... alors on subit pendant quelques jours et après c'est fini. »

(Une mère rencontrée dans sa caravane)

- 49 Ces familles installées sur une aire d'accueil de la région ouest d'Île-de-France sont des familles semi-itinérantes⁴³ et qui ont l'habitude de se déplacer en groupe. Elles nous ont aussi expliqué à plusieurs reprises les relations parfois tendues qu'elles pouvaient entretenir avec les services scolaires des mairies concernées par l'inscription de leurs enfants. Elles mentionnent souvent des « refus des maires d'inscrire à la cantine, des refus des écoles d'inscrire nos enfants » ; « des délais trop longs pour inscrire et on doit apporter des tonnes de papiers ». *(Dialogues avec plusieurs mères sur une aire d'accueil, dans une caravane)*

- 50 En conséquence, c'est bien sur ces points que l'institution scolaire manifeste son souci d'apporter des réponses et que les circulaires s'attachent à clarifier des procédures. Ainsi, dès la circulaire de 2002 il était prévu qu'à l'école primaire « selon les dispositions de la circulaire n° 91-220 du 30 juillet 1991, même si la famille ne peut pas, lors de la demande d'inscription à l'école, présenter un ou plusieurs des documents nécessaires, l'enfant doit bénéficier d'un accueil provisoire, dans l'attente de la présentation, dans les plus courts délais, de ces documents qui permettront d'effectuer l'inscription de l'enfant à l'école⁴⁴ ».

La circulaire de 2012 complète cet accueil provisoire et suggère que soit adoptée :

« [...] **souplesse, adaptabilité et réactivité** de la part des services concernés ainsi que la mise en place d'une coopération efficace entre les institutions et les différents partenaires associatifs. Cette coopération doit conduire à l'application de procédures administratives simplifiées garantissant un accueil en classe rapide, à une plus grande réactivité dans les procédures d'inscription aux services qui l'accompagnent (cantine, ramassage scolaire, etc.) ainsi qu'une **gestion immédiate des refus** d'inscription et des dissuasions par une action conjointe des différents services académiques. »

- 51 Or, face à ces obstructions, il apparaît que certaines situations de mobilité des familles sont susceptibles de venir contrarier la logique institutionnelle. Ainsi, un père voyageur, qui se présente comme d'origine manouche, nous confie que le stationnement reste une difficulté :

« Les aires d'accueil sont prises par les semi-sédentaires. Les maires les connaissent ; donc c'est plus rassurant pour eux et du coup, ils peuvent stationner plus longtemps. C'est un vrai problème pour les voyageurs. Nous, en période hivernale, on souhaite pouvoir stationner au moins trois mois. »

- 52 L'attitude « rejetante » (Liégeois, 2009) de la part des autorités locales, rendue visible ces dernières années (rapports administratifs, prise de position d'organisations internationales, actions associatives...), a conduit les pouvoirs publics à avancer sur ce chapitre du stationnement. Or, il semble que les intérêts de chacun soient très différents et souvent sources de tensions, de malentendus.

- 53 Il est raisonnable de penser que l'expérience sociale et scolaire des familles est également marquée par le contrôle et la préoccupation sécuritaire. Christophe Robert (2007) parle des aires d'accueil comme de possibles espaces de contrôle social : « L'aire d'accueil constitue à la fois un lieu de regroupement et de contrôle des ménages dans la mesure où les allées et venues des groupes sont répertoriées et permettent ainsi de suivre le parcours des familles⁴⁵. »
- 54 Sur ce point, nous avons rencontré une famille sur une aire d'accueil qui explique que :
« La police se met souvent à la sortie de l'aire pour contrôler les papiers, les assurances auto, le port de la ceinture. »
- 55 Nous l'avons évoqué lors de l'analyse des textes emblématiques de l'institution scolaire, le contrôle de l'assiduité, comme le contrôle de l'instruction sont prégnants. La circulaire de 2012 s'y attache et incite à ce qu'une attention particulière soit « accordée aux procédures de radiation et aux inscriptions dans le cadre académique et interacadémique ». Carnet anthropométrique, carnet de circulation, d'autres entretiens nous ont révélé ces tensions qu'ils ont parfois vécues. Il semble alors que les demandes de justifications soient aussi un invariant de leur expérience de vie quotidienne :
« Tous les ans, pour une famille installée sur terrain, on nous demande de faire un papier sur l'honneur, un papier pour dire où elle est. Avant, il existait un numéro sur le carnet de nomade qui correspondait au numéro qui devait figurer sur la caravane... et puis depuis Sarkozy, en cas de suspicion, ils peuvent même entrer dans la caravane. »
(Un père se disant d'origine manouche interviewé dans sa caravane)
- 56 D'après ce qui précède, contrôler les déplacements est sans aucun doute une préoccupation ancrée historiquement. Il est important de voir que cette pratique insistante du contrôle se trouve importée dans l'école.

Les interrogations et incompréhensions des parents concernant l'école

- 57 Pierre Périer dans un chapitre sur l'impensé du partenariat explique comment, pour se « préserver un espace d'autonomie et une identité tant personnelle que familiale que l'école fragilise ou met à mal⁴⁶ », des familles adoptent parfois des techniques d'acquiescement pour mieux se distancier des jugements de l'école. Un père que nous avons rencontré dans les locaux d'une association nous a fait part de ce qu'il décrit comme une expérience collective :
« Les autres y passent, pas nous, nous on reste. Des fois, on n'est jamais scolarisé dans la même classe quand on change d'école, y nous mettent là où y a d'la place ; d'ailleurs on nous demande jamais dans quelle classe on était, jamais on m'a demandé pour mes enfants. »
- 58 C'est aussi l'expression d'une certaine forme de désorientation familiale dont nous avons été témoins. Dans les échanges que nous avons eus sur une aire d'accueil avec deux mères, nous avons relevé certaines formes d'incohérence dans les pratiques de l'institution scolaire en l'absence de tout dialogue, selon elles :
« L'an dernier, elle était en CM2 ; là on m'a demandé dans quelle classe je voulais qu'elle aille, j'ai dit CM1. »
« Ma fille, elle a sauté une classe en avril, elle est passée de CM1 à CM2, j'ai eu un mot dans le cahier de ma fille. J'ai écrit pour demander pourquoi, mais ni le maître, ni le directeur m'ont répondu, un autre mot a été collé juste en dessous. Je ne sais

pas pourquoi elle a changé de classe comme ça en cours d'année, et c'était dans la même école. »

- 59 Nous avons abordé avec elles l'importance des échanges de paroles entre les adultes et elles ont reconnu qu'elles n'en avaient pas.
- 60 L'expérience scolaire de cette deuxième jeune fille s'explique en prenant en compte un événement institutionnel auquel elle se trouve directement liée. Peu de temps avant ce saut de classe, la circulaire d'affectation des élèves au collège⁴⁷ en classe de sixième venait d'être transmise aux établissements pour application. Il faut rappeler le contexte institutionnel de 2013 où les élèves, pour passer en sixième, ne devaient pas avoir plus de deux années de retard. Les professionnels de l'éducation ont donc réajusté en cours d'année le parcours de cette élève et ont tout naturellement proposé à la famille de poursuivre son parcours scolaire avec un enseignement à distance, par le CNED, sans lui proposer le collège de secteur.
- 61 Nous nous sommes questionnés sur ce qui aurait pu lui être proposé compte tenu de ses deux années de retard scolaire si elle n'avait pas appartenu à la communauté des gens du voyage. L'attention portée à son parcours aurait-elle été différente ? Aurait-elle été orientée vers une section d'enseignement général et professionnel⁴⁸ adaptée par la commission départementale d'orientation (CDOEA) ? Vers une unité localisée pour l'inclusion scolaire⁴⁹ (ULIS) ou tout autre dispositif relevant de l'enseignement spécialisé et du handicap par la maison départementale des personnes handicapées (MDPH)⁵⁰ ? En effet, scolarisée en CM1, avec deux ans de retard, elle n'a pas eu la possibilité de terminer son cycle et de poursuivre en CM2 à l'école élémentaire l'année suivante. L'école, qui a organisé sa scolarité de la sorte, porte malgré tout, la responsabilité de son parcours.
- 62 Citons cet autre témoignage d'une mère :
- « Ma fille elle va au CNED⁵¹, l'année prochaine ; elle est trop âgée pour continuer, elle devrait être en 6^e ; elle a redoublé la GS⁵², les autres y sont passés en CP⁵³ pas elle. Ils ne peuvent pas la garder, elle est en CM1⁵⁴ et ne peut pas rester. Ils peuvent rien faire pour elle, ils n'ont pas le droit de la garder, donc elle va au CNED. D'ailleurs, la directrice elle m'a déjà donné les papiers. »
- 63 Selon ces expériences parentales, les procédures de suivi et d'orientation ne sont pas systématiquement appliquées, voire respectées. Ce que nous observons est de l'ordre de l'ajustement institutionnel. Il se dégage de ces pratiques en matière d'accueil, de suivi du parcours de l'élève, d'orientation, comme de décisions prises par les familles, des logiques différentes poursuivant des buts également différents. Pour les professionnels, il s'agit vraisemblablement d'interagir avec les parents en suivant les directives institutionnelles qui intègrent la possibilité d'une scolarisation par le CNED. Dans les propos des parents rencontrés, que les quelques extraits ci-dessus illustrent, le sentiment dominant est celui d'être traités de manière arbitraire et discriminatoire.

Les attentes des parents vis-à-vis de l'école

- 64 En reconnaissant que pour les familles gens du voyage, il peut y avoir une difficulté à comprendre et suivre la scolarité de leur enfant, Pierre Périer explique qu'en se soustrayant au partenariat, ces familles montrent « leur résistance à se laisser imposer par l'institution scolaire la définition de ce qu'elles sont et de ce qu'elles devraient faire pour apparaître comme de "bons parents" ne serait-ce qu'à travers le respect des exigences d'assiduité et de disciplines temporelles exigées par l'école⁵⁵ ». Nous avons vu

plus haut qu'à travers un discours institutionnel de responsabilisation s'immisçait la dimension du contrôle. La distance que nous avons pu observer s'entend comme une résistance à une institution étrangère, celle des Gadjé (Robert, 2007).

- 65 Ainsi pour ce père, convaincu lui-même de cette inaccessibilité, il exprime son incompréhension vis-à-vis des attentes de l'école en s'appuyant sur l'expérience scolaire de ses enfants maintenus à l'école maternelle :

« Nos enfants (y) restent alors que les autres passent en CP⁵⁶. »

- 66 Il ajoute concernant la suite de la scolarité :

« Le collège, ce n'est pas pour les nôtres. On se voit inférieurs. Je n'ai jamais scolarisé mes enfants au collège. Le collège, ce n'est pas une obligation ; ça nous intéresse pas parce qu'on ne peut pas. »

- 67 Il reste qu'au-delà de ces mécanismes possibles de défense conduisant les parents à ne pas exposer leurs enfants à des situations difficiles de scolarisation, viennent s'agréger d'autres formes de résistance dont celle du refus des codes scolaires relativement à la qualification professionnelle.

- 68 La demande de scolarisation des familles reste croissante pour le premier degré, mais l'on constate bien une fuite dès l'entrée au collège. Les familles évoquent alors la reprise de l'itinérance sous couvert très souvent d'une crainte exprimée envers le collège qui est un lieu fréquemment ressenti par les parents comme dangereux, voire de « perte ». La reprise du voyage devient une possibilité et l'inscription au CNED une alternative tangible. Les motifs qu'avancent les familles au refus de scolariser leurs enfants au collège relèvent du renoncement. Ainsi, des parents, bien que sédentaires et vivant dans une maison, demandent une inscription au CNED, au motif qu'ils se déplacent et se présentent comme faisant partie de la communauté « Gens du voyage » ; ils nous expliquent qu'ils refusent le collège à cause des bagarres. La mère dit de son fils qu'« il est influençable, [qu']il ne supporte pas le collège, qu'il ne gère pas cette situation ; [qu']il ira avec son père tapissier ». Le père nous confiera au cours de l'entretien que lui-même ne sait ni lire, ni écrire.

- 69 L'apprentissage par reproduction, par mimétisme, reste celui qui prime dans le développement professionnel des jeunes garçons. Les propos de ce père de famille commerçant rencontré dans les locaux de l'ASNIT⁵⁷, illustrent ce constat :

« Pour leur avenir professionnel, je veux qu'ils sachent se débrouiller par eux-mêmes, ne rien devoir à personne. Mon fils est commerçant, il faut que je lui apprenne à être commerçant. Les Gens du voyage sont très commerçants, ils ont ça dans la peau. »

- 70 Pour les jeunes filles, la situation ne semble pas s'appréhender de la même façon. L'avenir professionnel semble moins décisif que le devenir familial. Lors d'un échange avec un principal de collège, celui-ci nous a expliqué comment l'équipe enseignante faisait tout son possible pour qu'une élève poursuive sa scolarité. Nos échanges ont alors porté sur la difficile question de l'éloignement, voire de l'inadéquation, perçus entre le projet familial et le projet scolaire. Le chef d'établissement a exprimé sa crainte que la famille veuille interrompre la scolarité de la jeune fille pour la marier alors que celle-ci souhaitait poursuivre une formation pour s'occuper d'enfants. Ce propos recoupe celui d'autres professionnels et se retrouve autrement dans les discours de certains parents.

- 71 Entre inaccessibilité et illettrisme, nous avons recueilli cet autre témoignage d'un père rencontré dans sa caravane, sur un terrain privé non aménagé. Les trajectoires scolaires de ses enfants semblent être marquées par des attentes déçues et font état d'une certaine

forme de résignation. Ce qui s'exprime en creux révèle un éloignement et une méconnaissance de ce qui pourrait se mettre en place pour aider ces jeunes filles. Le monde des Gadjé apparaît comme un monde séparé, les passerelles ne semblent pas ici avoir raison d'être.

« Le collège, c'est pas pour nous, on a pas le niveau. (...) Elle (sa fille) sait ni lire ni écrire, elle a vingt ans, comment elle pourrait faire ? et pour apprendre la coiffure, comment qu'elle pourrait faire ? Mon autre fille, qui a seize ans, elle voudrait apprendre l'anglais... »

72 L'école semble alors à court de réponses aux situations vécues par les élèves. La structuration de la scolarité, par niveau d'âge, n'offre pas la souplesse qui semble ici attendue.

73 Des chercheurs (Liégeois, 2007 ; Robert, 2007), qui se sont intéressés à la question scolaire pour ces familles, s'accordent sur le fait que, pour ces parents, l'école doit avant tout être un espace d'apprentissage des compétences de base, principalement l'apprentissage du code de la lecture et de l'écriture. Voici ce qu'en dit un père de famille de trois enfants rencontré dans sa caravane :

« Lire, c'est la priorité, écrire c'est mieux. »

74 Puis il aura à cœur de nous expliquer comment l'école finalement clôture elle-même son espace en dépit du partage d'une culture commune :

« En élémentaire, c'est un sentiment de mise à part que j'ai. La première chose que l'enseignant demande à l'enfant, c'est de raconter sa vie, donc il y a lui et les autres et en plus le maître dit qu'il (l'enfant) est de passage ; on le met alors avec le moins apprécié ou tout seul. »

75 Dans la circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013 sur le renforcement de la coopération entre les parents et l'école dans les territoires, la participation des parents est envisagée sous l'angle d'une coopération renforcée « particulièrement avec les parents les plus éloignés de l'institution scolaire » et apparaît comme le facteur décisif et susceptible de « garantir la réussite de tous. »

76 Plus loin, nous pouvons lire que « cet objectif requiert une approche globale de l'élève dans son environnement et se fonde sur un projet partagé avec l'ensemble de la communauté éducative et de ses partenaires. La prise en compte des attentes et des difficultés des parents est un facteur important de leur implication. Elle nécessite une démarche volontariste dans leur direction⁵⁸ ». Cette nouvelle perspective de collaboration entre l'école et les familles entre directement en conflit avec les propos collectés lors de notre enquête.

77 Dans le cas spécifique des EFIV, l'application de ces obligations est complexe, l'adhésion des familles à la notion de « réussite scolaire » ne va pas de soi. Pour Jean-Pierre Liégeois réussite scolaire ne signifie pas, pour la plupart de ces parents, réussite sociale ou économique⁵⁹. Christophe Robert précise que « le fait de savoir lire et écrire et la réussite scolaire ne sont pas des conditions prestigieuses, les difficultés scolaires ne sont pas considérées comme un échec⁶⁰ ». Il est vrai que les familles que nous avons rencontrées ne semblent pas inquiètes des résultats scolaires de leurs enfants. Elles les relativisent et semblent s'en accommoder.

78 Le constat qui découle de ce rapport à la scolarisation et qui vient s'agréger à l'observation que « l'école des uns n'est pas facilement l'école des autres⁶¹ » est celui d'une majorité d'enfants qui présente « un retard scolaire important dans l'acquisition des savoirs fondamentaux (lecture, écriture, calcul, compréhension orale)⁶² », et l'impasse

dans laquelle certains acteurs scolaires se trouvent « face à la situation d'illettrisme, voire d'analphabétisme [...] de nombreux jeunes⁶³ ».

- 79 C'est également un parcours objectivé par une communauté d'expériences située et institutionnalisée que ces jeunes vivent et qui leur trace un avenir objectif et collectif inhérent à leur catégorie sociale d'appartenance⁶⁴. En reprenant l'expérience de la jeune fille qui a dû renoncer à son projet professionnel, nous pouvons ajouter celle de deux femmes rencontrées sur une aire d'accueil. Elles nous ont expliqué comment les rôles se définissaient. Elles ont à s'occuper des enfants, du ménage alors que les jeunes garçons vont avec leurs pères.
- 80 Sur un terrain où se sont rassemblées 120 caravanes, les hommes que nous interviewons disent de l'école que c'est important. Le pasteur présent lors de ce rassemblement est allé en classe de perfectionnement⁶⁵. Ses parents ont été dans un camp de rétention. Les hommes ne savent pas tous lire mais ils ont tous été scolarisés dans des classes spéciales. Les parents ne souhaitent pas que leurs enfants aillent dans ces filières spécialisées mais qu'ils soient avec les autres. Cependant, pour l'entrée au collège, le refus de ces pères est catégorique pour les filles.
- 81 Ces différents discours parentaux, recueillis en différents lieux convergent dans un rapport de méfiance voire de résistance à l'institution scolaire et à ses orientations éducatives. Les parents que nous avons rencontrés n'adoptent pas les pratiques de scolarisation qui sont attendues d'eux mais ils n'adoptent pas non plus les objectifs éducatifs proposés par l'école.
- 82 La scolarité des enfants issus de familles d'itinérants et de voyageurs n'est pas linéaire. Elle s'organise selon « un rapport au temps et/ou aux lieux différents. La discontinuité est soit formulée en termes de périodes de scolarisation, soit en termes d'écoles fréquentées⁶⁶ ». Le vécu scolaire est souvent évoqué de façon très négative, révélant le soupçon de formes illégitimes : installés dans le fond d'une classe, à colorier, inscrit plusieurs années consécutives dans la même classe, obstruction des mairies à l'inscription... La perspective d'acquérir des savoirs, dont ils ne pourraient percevoir l'utilité qu'au bout du cursus scolaire, telle que l'école l'envisage ne semble pas recueillir leur adhésion. Le futur n'est pas stable et ces enfants sont marqués par une expérience d'expulsion, semblant produire la vision d'un futur à projection réduite, celle du lendemain. Il y aurait comme une tension entre ce qui pourrait leur être utile et que l'école n'est pas à même de leur offrir, c'est-à-dire des savoirs expérientiels, et ce que l'école veut offrir au-delà des apprentissages de base. Les parents nous ont souvent confié ce point de vue au cours de l'enquête de terrain. Il leur apparaît difficile de considérer la formation dans une projection de parcours scolaire dans lequel l'enfant est accueilli dès l'âge de trois ans afin d'envisager de sortir du système scolaire diplômé près de quinze ans plus tard.
- 83 Notre enquête ethnographique, menée essentiellement auprès de familles tsiganes et de voyageurs, met en évidence les difficultés de l'école à faire adopter par les parents les comportements considérés comme favorable à la réussite scolaire des enfants. La visée d'éducation des parents, c'est-à-dire les tentatives pour infléchir leurs pratiques parentales, se heurte ici non seulement à des difficultés pratiques (l'itinérance) mais aussi et peut-être surtout au fait que les parents ne partagent pas les visées de l'institution scolaire.

Conclusion

- 84 La scolarisation des enfants « issus de familles itinérantes et de voyageurs » reste donc une question vive pour les acteurs de l'institution scolaire et plus largement dans le débat politique. Méconnaissance culturelle, inadaptation sociale de la part des familles et surtout stigmatisation d'une démobilité de la part des familles au regard de l'obligation scolaire se répètent dans les discours. Les enseignants comme les familles mettent la plupart du temps en avant le voyage comme explication des difficultés. Du fait même que la « distinction entre absentéisme et reprise du voyage conduisant à une itinérance scolaire⁶⁷ » est difficile à établir, l'efficacité du dispositif de scolarisation est difficile à cerner. Persuadés de ne pouvoir répondre spécifiquement aux besoins des élèves et de leurs familles, de ne pas être en mesure d'apporter la médiation nécessaire, les enseignants et l'institution scolaire restent démunis.
- 85 La recherche d'une fréquentation scolaire stable et équitable est partie prenante du projet éducatif de la deuxième moitié du XX^e siècle. Les allocations familiales ont participé de cette stabilité en jouant un rôle incitatif. Or, le versement de ces prestations financières, dans une préoccupation de maintien de l'ordre et de répression des manquements, a produit des règles et des sanctions. Produites dans une visée universelle, ces règles ont été repensées de façon spécifique pour les EFIV. C'est donc un sous-système du contrôle de l'assiduité qui a été mis en œuvre pour agir sur les comportements des parents. Consigné de manière récurrente dans les rapports institutionnels, le but à atteindre serait celui de l'instruction comme condition nécessaire et suffisante de l'amélioration de la situation sociale.
- 86 En croisant une approche socio-historique, qui nous a conduits à mettre en perspective l'histoire des « gens du voyage » avec les productions réglementaires et institutionnelles d'une part, et des approches empiriques socio-clinique et ethnographique d'autre part, nous avons cherché à saisir dans leur épaisseur sociale et historique les tentatives d'éduquer les parents « itinérants » et « voyageurs » par la persuasion comme par la sanction. Comme nous l'avons montré, cette éducation visant à ce qu'ils adoptent des comportements jugés plus favorables aux apprentissages scolaires de leurs enfants a pris la forme d'un contrôle particulier de l'assiduité scolaire mobilisant différents outils administratifs et pédagogiques.
- 87 La recherche a montré que le dispositif de scolarisation des EFIV est traversé par une tentative de discipliner les parents en contrôlant l'assiduité des enfants par différents outils et pratiques spécifiques. Les familles se caractérisant par le voyage, ce sont leurs déplacements et les conséquences de ceux-ci (la discontinuité de la présence scolaire), qui sont considérés comme constituant le principal obstacle à la scolarisation.
- 88 L'une des difficultés, dont font état différents rapports mais aussi nos propres rencontres avec les familles, est probablement que celles-ci semblent peu adhérer à l'idée d'une émancipation individuelle et collective par la scolarisation. Leurs demandes semblent rester instrumentales (lire, écrire), ce qui constitue une forme de résistance idéologique assez radicale bien que souvent « passive » à la volonté d'impliquer les parents dans l'institution scolaire (Monceau, 2009). Les entretiens avec les familles ont en effet donné à entendre un refus d'accepter les attendus de la forme scolaire et une distance par rapport aux objectifs d'insertion professionnelle et d'émancipation individuelle.

- 89 Tout se passe comme si c'était en s'éloignant des établissements scolaires et des enseignants que les parents pensaient pouvoir retrouver une certaine capacité d'agir. En résistant, de fait, à la culture dominante véhiculée par l'institution scolaire, ils trouveraient dans l'itinérance l'autonomie nécessaire pour préserver leurs singularités tout en continuant d'exprimer des attentes vis-à-vis de l'école. D'après différents chercheurs cités dans cet article, les principes de la coéducation tendent à prendre la forme d'une éducation des parents pour les moins familiers de l'institution scolaire. Les parents « itinérants » et « voyageurs » seraient-ils à la fois les plus contrôlés et les plus résistants à ces tentatives ?

BIBLIOGRAPHIE

- Asséo (Henriette), *Les Tsiganes, une destinée européenne*, 2010 (1^{re} éd. 1991), Paris, Gallimard, 160 p.
- Marie Bidet, Régis Guyon, « Gens du voyage : de quoi la catégorie est-elle le nom ? Regards croisés sur les politiques d'accueil et de scolarisation », 2014, 11 p. En ligne : <http://ww2.ac-poitiers.fr/casnav/spip.php?article313>
- Bordigoni (Marc), *Gitans, Tsiganes, Roms...*, Paris, Le Cavalier bleu, 2013, 183 p.
- Bourdieu (Pierre) et Passeron (Jean-Claude), *La reproduction, éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970, 284 p.
- Chartier (Marie), *Les enfants du voyage dans la classe : incertitude de rôles et ajustements des pratiques des maîtres des écoles*, Thèse doctorale en sociologie, Jean-Louis Olive [dir.], Perpignan, université de Perpignan, 2011.
- Cossée (Claire), « L'impossible neutralité des sciences sociales face aux catégorisations militantes : "Tsiganes", "Gens du voyage", "Roms" ou autres ethnonymes ? », *Migrations Société*, n° 128, 2010, p. 159-176.
- Dufournet Coestier (Virginie), *La scolarisation de l'enfant-voyageur en France. Problème pédagogique ou politique ?* Thèse doctorale en sciences de l'éducation, Gilles Monceau [dir.], Cergy-Pontoise, université de Cergy-Pontoise, 2017.
- Durning (Paul), *Éducation familiale. Acteurs, processus, enjeux*, Paris, L'Harmattan, 2006, 298 p.
- Filhol (Emmanuel) et Hubert (Marie-Christine), *Les Tsiganes en France, un sort à part, 1939-1946*, Paris, Perrin, 2009, 420 p.
- Filhol (Emmanuel), *Le contrôle des Tsiganes en France, 1912-1969*, Paris, Karthala, 2013, 278 p.
- Foucault (Michel), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975/2015, 352 p.
- Gilles (Jean-Luc), Potvin (Pierre) et Tièche Christinat (Chantal), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, Berne, Peter Lang, 2012, 316 p.
- Houzel (Didier) [dir.], *Les enjeux de la parentalité*, Toulouse, Érès, 1999, 200 p.
- Lapassade (Georges), *L'ethnosociologie*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1991, 201 p.
- Laurent-Fahier (Arlette), « Les tsiganes et l'école », *Le Nouvel Éducateur*, n° 227, 1991.

- Liégeois (Jean-Pierre), *Roms en Europe*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 2007, 310 p.
- Liégeois, (Jean-Pierre), *Roms et Tsiganes*, Paris, La Découverte, 2009, 127 p.
- Lourau (René), *L'analyse institutionnelle*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970, 304 p.
- Monceau (Gilles) et Savoye (Antoine) [coord.], « L'analyse institutionnelle entre socio-clinique et socio-histoire » (dossier), *L'Homme et la Société. Revue internationale de recherches et de synthèses en sciences sociales*, n° 147, 2003/1, p. 7-10.
- Monceau (Gilles), « L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire », *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 7, 2009/1, p. 151-165.
- Monceau, (Gilles), « Le changement objet et effet de la socio-clinique institutionnelle. Le cas d'une recherche-intervention dans le domaine de la parentalité », dans Dominique Broussal, Karine Bonnaud, Jean-François Marcel et Philippe Sabuc [dir.], *Recherche(s) et changement(s) : dialogues et relations*, Toulouse, Cépaduès éditions, 2018, p. 153-169.
- Neyrand (Gérard), *Soutenir et contrôler les parents*, Toulouse, Érès, 2011, 176 p.
- Noiriel (Gérard), *Introduction à la socio-histoire*, Paris, La Découverte, 2006, 128 p.
- Périer (Pierre), *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005, 221 p.
- Pluchon (Bernard), *Les « gens du voyage », une catégorie problématique de l'action publique*, Thèse de doctorat, université de Nantes, 2009.
- Pourtois (Jean-Pierre) et al., *Éduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation*, Bruxelles, Labor, 1984, 254 p.
- Rayna (Sylvie), Rubio (Marie-Nicole) et Scheu (Henriette) [dir.], *Parents-professionnels : la coéducation en questions*, Toulouse, Érès, 2010, 154 p.
- Reyniers (Alain), « La population dont on parle : caractéristiques, rapport à l'école », *VEI Enjeux*, hors-série n° 4, 2002, p. 17-24.
- Robert (Christophe), *Éternels étrangers de l'intérieur*, Paris, Desclée De Brouwer, 2007, 452 p.
- Roskam (Isabelle), Henry (Marie), Collin (Bénédictine) et Manil (Pierre), « Éducation parentale et non parentale : étude comparative auprès de dyades parent-enfant en milieu familial et éducateur-enfant en milieu résidentiel », *Enfance*, vol. 60, 2008, p. 158-176.
- Terrisse (Bernard), Larose (François), Lefebvre (Marie-Louise) et Bédard (Johanne), *Étude des besoins d'information et de formation à l'exercice des rôles éducatifs des parents québécois ayant de jeunes enfants et adéquation avec les services offerts par les organismes de soutien à la famille*, Rapport final de recherche présenté au Fonds de recherche sur la société et la culture, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2005, 104 p.
- Williams (Patrick), « Tsiganes parmi nous », *Hommes et migrations*, n° 1188-1189, 1995, p. 6-11.
- Van Zanten (Agnès), *Les politiques d'éducation*, Paris, Puf, 2014 (1^{re} éd. 2004), 128 p.
- [Rapports]
- Cour des comptes, *L'accueil et l'accompagnement des gens du voyage*, Rapport thématique, La Documentation française, 2012, 352 p.
- Inspection générale de l'administration, *Rapport de M. Marc au Premier ministre sur la Situation en France des « nomades sédentarisés et descendants de nomades » autres que forains en vue d'examiner les*

conditions de vie des populations nomades, 1973, 14 p. En ligne : https://fnasat.centredoc.fr/doc_num.php?explnum_id=529

Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN), Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR), *Rapport annuel des inspections générales 2009*, Paris, La Documentation Française, 2010, 264 p.

Ministère de l'Intérieur, Inspection générale de l'administration, *Rapport de l'Inspecteur général de l'administration Robert Kahn à monsieur le ministre de l'Intérieur pour une Réforme de la législation et de la réglementation concernant la circulation des nomades*, 1957, 79 p. En ligne : https://fnasat.centredoc.fr/doc_num.php?explnum_id=530

Ministère des Affaires sociales, *Rapport de Nathalie Lafay, chargée de mission pour les Populations d'origine nomade à Michel Massenet sur les Problèmes concernant les populations d'origine nomade*, 1966, 30 p. En ligne : https://fnasat.centredoc.fr/doc_num.php?explnum_id=517

Schweitzer (Louis), France (Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité), *Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité : rapport annuel 2007*, Paris, La Documentation française, 2008, 188 p.

NOTES

1. Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012, « Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs ».
2. Portail Éduscol (ministère de l'Éducation nationale) : Scolarité et parcours de l'élève - Besoins éducatifs particuliers - Scolariser les élèves allophones et les enfants des familles itinérantes. En ligne (consulté le 29 avril 2019) : <https://eduscol.education.fr/cid61512/ressources-pour-les-efiv.html>
3. *Ibid.*
4. Jean-Pierre Liégeois, *Roms en Europe*, Strasbourg, Édition du Conseil de l'Europe, 2007, p. 65.
5. *Ibid.*, p. 66.
6. Alain Reyniers, « La population dont on parle : caractéristiques, rapport à l'école », *VEI Enjeux*, hors-série n° 4, 2002, p. 17.
7. *Ibid.*, p. 21.
8. Jean-Pierre Liégeois, *op. cit.*, 2007, p. 51.
9. Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012, « Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs ».
10. Sylvie Rayna, Marie-Nicole Rubio et Henriette Scheu [dir.], *Parents-professionnels : la coéducation en questions*, Toulouse, Érès, 2015, p. 16.
11. Pierre Périer, *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005, p. 87.
12. Jean-Pierre Liégeois, *op.cit.*, 2007, p. 172.
13. <https://eduscol.education.fr/cid61512/ressources-pour-les-efiv.html> (Consulté le 29 avril 2019).
14. Georges Lapassade, *L'ethnosociologie*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1991, p. 24.
15. Gérard Noiriel, *Introduction à la socio-histoire*, Paris, La Découverte, 2006, p. 14.
16. Marc Bordigoni, *Gitans, Tsiganes, Roms...*, Paris, Le Cavalier bleu, 2013, p. 53.
17. Bernard Pluchon, *Les « gens du voyage », une catégorie problématique de l'action publique*, Thèse de doctorat, université de Nantes, 2009, p. 282.

18. Marie Bidet, Régis Guyon, *Gens du voyage : de quoi la catégorie est-elle le nom ? Regards croisés sur les politiques d'accueil et de scolarisation*, 2014, p. 3. En ligne (consulté le 17 octobre 2017) : <http://ww2.ac-poitiers.fr/casnav/spip.php?article313>
19. Christophe Robert, *Éternels étrangers de l'intérieur*, Paris, Desclée De Brouwer, 2007, p. 40.
20. Jean-Pierre Liégeois, *op. cit.*, 2007, p. 29.
21. Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012, « Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs ».
22. Agnès van Zanten, *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, 2014 (1^{re} éd. 2004), p. 44.
23. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (19 juin 2016). Dossier de presse : « Garantir le droit à l'éducation pour tous les enfants dans le respect des valeurs de la République et de la liberté de l'enseignement. En ligne (consulté le 29 avril 2019) : <https://www.education.gouv.fr/cid103081/garantir-le-droit-a-l-education-pour-tous-les-enfants.html>
24. Circulaire n° 2017-056 du 14/04/2017, « Obligation scolaire – Instruction dans la famille ».
25. Circulaire n° 2014-159 du 24-12-2014, « Circulaire interministérielle relative à la prévention de l'absentéisme scolaire ».
26. Robert Kahn, *Rapport à Monsieur le ministre de l'Intérieur pour une Réforme de la législation et de la réglementation concernant la circulation des nomades*, 1957, p. 59. En ligne : https://fnasat.centredoc.fr/doc_num.php?explnum_id=530
27. Nathalie Lafay, *Rapport à Michel Massenet sur les Problèmes concernant les populations d'origine nomade*, Ministère des Affaires sociales, 1966, p. 22. En ligne : https://fnasat.centredoc.fr/doc_num.php?explnum_id=517
28. Pierre Périer, *op. cit.*, p. 75.
29. M. Marc, *Rapport au Premier ministre sur la Situation en France des « nomades sédentarisés et descendants de nomades » autres que forains en vue d'examiner les conditions de vie des populations nomades*, 1973, p. 14. En ligne : https://fnasat.centredoc.fr/doc_num.php?explnum_id=529
30. Christophe Robert, *op. cit.*, p. 100.
- Gadjo (m) [(mp) : gadjé ou gadjos (f) : gadji] : personne qui n'appartient pas à une communauté rom.
31. *Ibid.*, p. 105.
32. Rapport annuel des inspections générales, *La scolarisation des enfants de famille gitane*, Paris, La Documentation française, 2009, p. 157.
33. En ligne (consulté le 29 avril 2019) : <https://www.education.gouv.fr/cid66827/abrogation-definitive-de-la-loi-visant-a-lutter-contre-l-absenteisme-scolaire-dite-loi-ciotti.html>
34. Cour des comptes, *L'accueil et l'accompagnement des gens du voyage*, Rapport thématique, 2012, p. 160.
35. Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012, « Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs ».
36. Rapport annuel de la HALDE, 2007, p. 175.
37. Michel Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 2015 (1^{re} éd. 1975), p. 229.
38. Pierre Périer, *op. cit.*, p. 86.
39. Gilles Monceau, *op. cit.*, 2009, p. 151-165.
40. Alain Reyniers, *op. cit.*, p. 23.
41. Jean-Pierre Liégeois, *op. cit.*, 2007, p. 189.
42. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Rapport annuel des inspections générales*, Paris, La Documentation française, 2009, p. 143.
43. Expression utilisée par le ministère de l'Éducation nationale dans un communiqué en date du 25/08/2015. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/cid92085/la-scolarisation-des-eleves->

allophones-nouvellement-arrives-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs.html

44. Circulaire n° 2002-101 du 25-4-2002, « Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires ».

45. Christophe Robert, *op. cit.*, p. 154.

46. Jean-Pierre Périer, *op. cit.*, p. 86.

47. Le collège est l'établissement de niveau secondaire qui, à l'issue de l'école élémentaire, accueille tous les enfants scolarisés. Ils y suivent quatre années de scolarité : la sixième, la cinquième, la quatrième et la troisième.

48. Circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015, « Sections d'enseignement général et professionnel adapté » : La section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) est une structure qui a toute sa place dans le traitement de la grande difficulté scolaire. La démarche d'orientation s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre de ce cycle associant la classe de CM2 à la classe de sixième et comporte deux phases distinctes :

– pré-orientation fin de classe de CM2 en classe de sixième Segpa ;

– orientation en Segpa en fin de sixième.

49. Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015, « Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré ».

50. Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) : « Depuis 2005 les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) sont chargées de l'ensemble des questions de handicap au sein d'un département. La MDPH reçoit les demandes des familles qui souhaitent faire reconnaître le handicap de leur enfant. »

51. CNED : Centre national d'enseignement à distance. Établissement public, sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale.

52. Le cycle 1, cycle des apprentissages premiers, correspond aux trois niveaux de l'école maternelle appelés respectivement : petite section (PS), moyenne section (MS) et grande section (GS).

53. Le cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, correspond aux trois premières années de l'école élémentaire appelées respectivement : cours préparatoire (CP), cours élémentaire première année (CE1) et cours élémentaire deuxième année (CE2).

54. Le cycle 3, cycle de consolidation, correspond aux deux années de l'école élémentaire suivant le cycle des apprentissages fondamentaux et à la première année du collège appelées respectivement : cours moyen première année (CM1), cours moyen deuxième année (CM2) et classe de sixième (6^e)

55. Pierre Périer, *op. cit.*, p. 86.

56. Cours préparatoire, première classe de l'école primaire en France.

57. Association sociale nationale internationale tzigane.

58. Circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013, « Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires ».

59. Jean-Pierre Liégeois, *op. cit.*, 2007, p. 172.

60. Christophe Robert, *op. cit.*, p. 304.

61. Jean-Pierre Liégeois, *op. cit.*, p. 172.

62. Cour des comptes, *op. cit.*, p. 162.

63. *Ibid.*, p. 175.

64. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970, p. 189.

65. Classes qui étaient destinées aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

66. Marie Chartier, *Les enfants du voyage dans la classe : incertitude de rôles et ajustements des pratiques des maîtres des écoles*, Thèse doctorale, université de Perpignan, 2011, p. 219.

67. Cour des Comptes, *op. cit.*, p. 161.

RÉSUMÉS

Les parents non sédentaires entretiennent avec l'école des relations singulières, comment l'école interagit-elle avec eux ? Cherche-t-elle à influencer sur leurs pratiques éducatives, de quelle manière et avec quels effets ? En France, l'instruction est obligatoire mais non la scolarisation. Cette règle s'applique à tous les élèves mais de façon différenciée. L'assiduité scolaire de ceux que le ministère de l'Éducation nationale a désignés comme « Enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) », par une circulaire de 2012, fait l'objet depuis des décennies d'un contrôle spécifique qui doit être resitué dans une histoire pour être compris. La recherche a donc mobilisé une approche socio-historique pour mieux comprendre les aléas de cette politique de scolarisation et les catégorisations qu'elle a successivement créées. Les résultats d'une enquête ethnographique menée auprès de parents sont également restitués. Au total, la recherche fait apparaître une relation à l'école faite de méfiance et d'attentes souvent déçues. La coéducation, dont l'objectif est de favoriser l'engagement des parents dans l'institution scolaire, s'applique à la scolarisation des enfants de « familles itinérantes et de voyageurs » sur un mode singulier où le contrôle institutionnel semble répondre à la méfiance parentale. La tentative d'éduquer les parents à respecter l'assiduité scolaire et à répondre aux exigences scolaires apparaît comme contrariée par des attentes parentales décalées par rapport au projet d'émancipation individuelle de l'école française.

Non-sedentary parents have particular relationships with school, how does the school interact with them? Does it seek to influence their educational practices, in what way and with what effects? In France, education is compulsory but not schooling. This rule applies to all students but in a differentiated way. The school attendance of those whom the Ministry of National Education has designated as "Children from Traveling Families and Travelers (EFIV)" by a 2012 circular, has for decades been subject to a specific control that must be relocated in a story to be understood. Research has therefore mobilized a socio-historical approach to better understand the uncertainties of this schooling policy and the categorizations it has successively created. The results of an ethnographic survey conducted with parents are also returned. In total, the research shows a relationship with the school made of mistrust and expectations often disappointed. Coeducation, the objective of which is to encourage the involvement of parents in the educational institution, applies to the schooling of children of "itinerant families and travelers" in a singular mode where institutional control seems to respond to mistrust parental. The attempt to educate parents to respect school attendance and to meet school requirements appears to be thwarted by parental expectations that are out of step with the French school's individual emancipation project.

Los progenitores no sedentarios mantienen relaciones singulares con la escuela: ¿cómo interacciona con ellos el centro educativo? ¿Busca el centro educativo influir en sus prácticas, de qué forma y con qué efectos? En Francia, la educación es obligatoria, no así la escolarización. Esta regla se aplica a todos los alumnos, aunque de manera diferenciada. La asistencia escolar de aquellos que el Ministerio francés de Educación nacional ha designado como Niños de familias itinerantes y de viajeros (*Enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs* o *EFIV*) por medio de

una circular de 2012, está sujeta desde hace décadas a un control específico, que debe tener su reflejo en un historial para poder comprenderse. Por tanto, el estudio ha adoptado un enfoque histórico-social para comprender mejor los riesgos de esta política de escolarización y las clasificaciones a las que ha dado lugar de manera sucesiva. También se incorporan los resultados de una encuesta etnográfica realizada a los padres. En total, el estudio hace surgir una relación con la escuela basada en la desconfianza y en unas expectativas con frecuencia defraudadas. La coeducación, que tiene por objetivo favorecer el compromiso de los padres con el centro educativo, se aplica a la escolarización de los niños de “familias itinerantes y de viajeros” de un modo singular, donde el control institucional parece responder a la desconfianza parental. El intento de educar a los padres en el respeto de la asistencia escolar y en la respuesta a los requisitos escolares choca de frente con las expectativas parentales desfasadas respecto al proyecto de emancipación individual de la escuela francesa.

INDEX

Mots-clés : droit à l’instruction, assiduité scolaire, contrôle, dispositif de scolarisation, itinérance

Palabras claves : derecho a la educación, asistencia escolar, control, dispositivo de escolarización, itinerancia

Keywords : right to the instruction, school attendance, control, schooling device, itinerancy

AUTEURS

VIRGINIE DUFURNET COESTIER

Virginie Dufournet Coestier, maîtresse de conférences en sciences de l’éducation, laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages), université de Cergy-Pontoise. Elle a conduit des recherches sur la fabrication des politiques publiques en matière d’éducation pour des élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle réalise également des recherches dans le champ de la formation d’adultes et de la professionnalisation. Les projets qu’elle propose s’adosent à la démarche « socio-clinique institutionnelle » pour travailler la complexité des relations sociales et leurs effets.

GILLES MONCEAU

Gilles Monceau, professeur des universités en sciences de l’éducation, directeur du laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages) de l’université de Cergy-Pontoise. Ses travaux actuels portent sur les relations entre parents et institutions dans une perspective socio-clinique institutionnelle. Ses recherches sont menées en transversalité aux secteurs éducatif, sanitaire et social. Il co-préside le comité du réseau scientifique international francophone interdisciplinaire « Recherche avec ».