



HAL
open science

**“ Je sais lire, je sais écrire, je sais faire les papiers! ” :
rapport à l'école et perspectives professionnelles chez
des Voyageurs et des Voyageuses de l'Ouest de la France**

Rose Laloux

► **To cite this version:**

Rose Laloux. “ Je sais lire, je sais écrire, je sais faire les papiers! ” : rapport à l'école et perspectives professionnelles chez des Voyageurs et des Voyageuses de l'Ouest de la France. Sociologie. 2023. dumas-04304268

HAL Id: dumas-04304268

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04304268>

Submitted on 24 Nov 2023

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

« Je sais lire, je sais écrire, je sais faire les
papiers ! » : Rapport à l'école et perspectives
professionnelles chez des Voyageurs et des
Voyageuses de l'Ouest de la France

Mémoire de Master 1
Sciences Sociales et Criminologie

Présenté par Rose Laloux
Sous la direction de Marc Suteau

REMERCIEMENTS

Au gré de mon stage et de mon parcours en master de sciences sociales et de criminologie, j'ai rencontré de nombreuses personnes que je tiens ici à remercier. Chacune à leur façon, elles m'auront aidée à réaliser ce travail de recherche.

Pascale Moulévrier et Nicolas Rafin, pour leur encadrement.

Marc Suteau, pour son suivi et son intérêt porté à mon travail.

La directrice de l'association des Services Régionaux Itinérants, pour son accueil au sein de cette structure, ses conseils avisés et nos nombreuses conversations. Les membres bénévoles et salariés de l'association également, pour m'avoir aussi bien intégrée.

Les hommes et les femmes acteurs et actrices de terrain auprès des Voyageurs, pour leur temps et leur intérêt.

Et puis, surtout, les Voyageurs et les Voyageuses rencontrés, jeunes ou moins jeunes, pour leur chaleureux accueil, leurs témoignages, nos conversations et tout le plaisir partagé.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	5
1. Présentation du terrain et de la population d'enquête.....	8
2. Méthodologie.....	12
3. Problématisation.....	19
I. Les « Gens du Voyage », une catégorie d'action publique et associative.....	22
A) <u>Une unité artificielle : des individus aux appartenances culturelles hétérogènes, qui partagent certains points communs.....</u>	22
1. Les « Gens du Voyage », ou comment regrouper sous une même catégorie administrative des populations diversifiées.....	23
2. Un rapport « spécifique » à l'institution scolaire.....	27
3. Voyageurs et Voyageuses : la place du genre au sein des familles.....	32
B) <u>Difficultés scolaires et marginalisation.....</u>	37
1. Une scolarisation en hausse, des résultats qui demeurent faibles.....	37
2. Une déscolarisation en présentiel notable dans le secondaire, au profit de l'instruction en famille.....	41
3. Eloignement des dispositifs d'accompagnements et d'accès au droit commun....	45
C) <u>Importance et limites des dispositifs institutionnels et associatifs qui entendent « accompagner » les « Gens du Voyage ».....</u>	50
1. L'éducation nationale et les associations : des dispositifs spécifiques en direction des Voyageurs.....	50

2. ... <i>Qui manquent de coordination et d'homogénéité selon les territoires</i>	54
3. <i>Le rôle des « facilitateurs » : des postures professionnelles soumises à des contradictions</i>	59
II. La réappropriation, par les Voyageurs et les Voyageuses, des cadres associatifs et institutionnels	66
A) <u>Lire, écrire, compter ; et après on verra</u>	66
1. <i>La « doctrine » du « lire, écrire, compter »</i>	67
2. <i>Le collège : une instance qui ne fait pas sens</i>	72
3. <i>Les Voyageurs : avant tout, un public éloigné de la culture scolaire</i>	76
B) <u>La réduction du champ des possibles</u>	83
1. <i>Socle familial et reproduction sociale</i>	83
2. <i>Rentrer dans le cadre scolaire</i>	87
3. <i>L'insertion professionnelle en question</i>	91
C) <u>Pour les jeunes Voyageurs et Voyageuses, la question d'une réalisation de soi en dehors des cadres institutionnels</u>	94
1. <i>Entre le Cm2 et la majorité : un espace de latence et de préparation à la vie d'adulte</i>	94
2. <i>Le mariage comme étape centrale dans la vie de jeune adulte</i>	98
3. <i>Chez les jeunes Voyageuses : la perspective du travail de mère au foyer</i>	102
CONCLUSION	107

SIGLES UTILISÉS

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs

CIP : Conseiller, Conseillère en Insertion Professionnelle

CLAS : Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité

CNED : Centre National d'Enseignement à Distance

CSC : Centres Sociaux Culturels

EFIV : Enfants issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs

EN : Education Nationale

GDV : Gens du Voyage

ML : Missions Locales

PRO.JE.T. : Professionnel(s) Jeunesse(s) Territoire(s)

SDAHGDV : Schéma Départemental d'Accueil et d'Habitat des Gens Du Voyage

SRI : Services Régionaux Itinérants

UPE2A : Unité Pédagogique pour les Elèves Allophones Arrivants

UPS : Unités Pédagogiques Spécifiques

INTRODUCTION

Le mémoire de recherche que je présente s'intéresse aux Voyageurs, aux Voyageuses et au rapport entretenu, par ces derniers, à l'école et à l'insertion professionnelle. Les Voyageurs (que l'on nomme « Gens du Voyage » d'après la catégorie administrative) sont un public méconnu, sujet à de multiples amalgames et que l'on qualifie souvent de marginalisé. Certains vivent en effet à l'écart de nos différents espaces de vie et de socialisation.

Les Voyageurs sont aujourd'hui devenus la cible de différentes politiques, sociales et économiques, en lien notamment avec les difficultés d'intégration scolaire et d'insertion professionnelle qu'une partie d'entre eux rencontrent. Ils sont, en effet, peu nombreux à accéder à l'enseignement supérieur et donc a fortiori à obtenir un diplôme, une qualification ou à suivre une formation. Si l'école est aujourd'hui perçue comme l'institution désignée pour s'insérer professionnellement, une partie du public Voyageur reste pour autant à l'écart de ce phénomène. Toutefois, les réalités contemporaines des familles Voyageuses (économiques, sociales et d'habitat), ainsi que les enjeux que présentent à ce jour l'école puis le travail, ne sont pas immuables. Comment comprendre alors les effets de ces évolutions internes et externes sur les familles Voyageuses ?

Pour cette première année de master en Sciences Sociales et Criminologie, nous avons eu à réaliser un stage au second semestre, ayant pour objectif final la production d'un mémoire de recherche relatif à cette expérience.

J'envisageais initialement de faire porter ce travail sur les populations Roms et ai abouti, en définitive, à une enquête portant plus généralement sur les individus que l'administration appelle les « Gens du Voyage ». Ce changement s'est fait à la suite de l'obtention d'un stage au sein d'une association de la métropole nantaise, chargée de l'accompagnement du public « Gens du Voyage ».

Les termes utilisés pour désigner ce public seront définis et justifiés par la suite, toutefois, je souhaiterais introduire ici une anecdote liée à mon entrée sur mon terrain d'enquête : elle me semble en effet particulièrement révélatrice d'une partie des enjeux que j'entends évoquer dans ce mémoire.

Ainsi, en début d'année scolaire, je souhaitais réaliser mon stage au sein d'une association qui aurait accompagné, notamment au niveau de la scolarité, des familles Roms. En effet, j'avais déjà eu l'occasion de faire du bénévolat auprès de ce public et avais l'envie de poursuivre ce travail, notamment avec la perspective d'en faire l'objet de ce premier mémoire. J'ai donc formulé plusieurs

demandes de stage dans quelques associations de la métropole nantaise (dont j'avais eu les contacts grâce à l'annuaire des associations de la métropole en recherchant avec plusieurs mots-clés, dont, entre autres, « nomades » et « Tsiganes »). Finalement, c'est après une recherche sur Internet (qui contenait les termes suivants : association, scolarité, Gens Du Voyage) que je trouvai un article de Ouest France¹ daté de 2016 et portant sur une association qui avait pour mission l'accompagnement des « gens du voyage dans leurs démarches, leurs projets de micro-entreprises » et faisait « du soutien scolaire ». J'ai donc envoyé ma candidature et fut rapidement appelée par la directrice de la structure. Celle-ci connaissait ma formation étant donné qu'une ancienne étudiante du master avait déjà réalisé son stage au sein de l'association.

Au cours de cette première prise de contact par téléphone, la directrice m'interrogea sur différents points pratiques, puis me demanda si je faisais bien la différence entre le public Rom et les Gens du Voyage, puisque cela ne semblait pas évident dans ma lettre de motivation. En effet, il y était écrit les phrases suivantes : « Le SRI de Rezé me semble être un lieu de stage tout à fait pertinent et intéressant au vu de ma formation, au regard des valeurs partagées par votre mouvement associatif. En effet, l'action bénévole que j'ai effectuée l'an dernier au sein d'un camp Rom m'a tout à fait persuadée de l'importance des services que votre association propose. De plus, je suis vivement intéressée et motivée par une plus fine compréhension des questions liées au droit à l'éducation et des problématiques d'insertion sociale que rencontrent les Gens du voyage en France et en Europe. ». Il était donc ici certain que je faisais l'amalgame entre populations Roms et Gens du Voyage.

Ce travail est présenté comme portant sur les « Gens du Voyage » et de ce fait, il est important de définir et de poser le cadre des « catégories » auxquelles je me suis référé, ou non, pour cette recherche. Comme je l'ai évoqué en introduction, les « Gens du Voyage » sont une population qui est sujette à de multiples amalgames et je rentrerai plus en détail par la suite sur les différents enjeux et controverses que soulève l'existence de cette catégorie. Pour le moment, il est simplement question d'explicitier l'usage des termes présents dans cet écrit.

Ainsi, je n'entends ici parler que des « Gens du Voyage » et non des personnes Roms, dans le sens où « Les personnes catégorisées « gens du voyage » sont dans leur immense majorité de nationalité française [à la différence de] ceux que les médias qualifient de Roms [qui] sont associés à une nationalité étrangère »². La distinction qui est ainsi faite entre ces populations est donc « en partie

1. « A Rezé, les services régionaux itinérants ont déménagé » *Ouest France*, 4 novembre 2016, <https://www.ouest-france.fr/pays-de-la-loire/nantes-44000/reze-les-services-regionaux-itinerants-ont-demenage-4588787>

2. Pour mieux comprendre les distinctions existantes entre les multiples dénominations qui existent pour qualifier les personnes issues ou affiliées au *Voyage*, voir : William Acker, *Où sont les « gens du voyage » ? Inventaire critique des aires d'accueil*, Éditions du commun, Rennes, 2021 : p. 32

politique » selon cet auteur. Néanmoins, en ce qui concerne cet écrit et compte tenu de mon terrain d'enquête au sein d'une association qui entend explicitement accompagner les « Gens du Voyage » français, ce sont ces deux critères qui auront été pris en compte pour cette recherche.

« Gens du Voyage » est une expression exogène aux populations qu'elle entend englober et qui ne fut créée qu'en 1969 afin de remplacer le terme de « nomade » qui était utilisé depuis 1912³. Je ne l'utiliserai que pour faire référence à la catégorie administrative en vigueur et qui induit la mise en place de certains dispositifs ou l'existence de pratiques particulières vis-à-vis des individus rattachés à ce statut. Je parlerai en effet davantage des Voyageurs et Voyageuses. Selon Mickaël Guérin, les termes Voyageurs et Voyageuses sont une « catégorie indigène » aujourd'hui largement utilisée, notamment dans les domaines associatifs et de travail social⁴. J'emploierai ainsi ces termes, d'une part parce que c'est sous cette dénomination que la majorité des acteurs et actrices rencontrés dans le cadre de mon stage ont qualifié le public et également dans la mesure où cela permet de ne pas « réduire une personne à sa catégorisation administrative »⁵. En effet, même si cela a pu m'être précisé à certains moments, l'appartenance à l'un ou plusieurs des divers groupes Tsiganes⁶ existants (Gitans, Manouches etc.) n'a que très rarement été évoqué avec mes interlocuteurs Voyageurs et Voyageuses. Dans tous les cas, ce n'est pas sous ce prisme que ce mémoire entend s'intéresser aux individus rencontrés. Je qualifierai ainsi mes enquêtés selon qu'ils soient Voyageurs, Voyageuses ou non-Voyageurs, non-Voyageuses et se définissant comme tels. D'après Marc Bordigoni « voyage s'écrit *Voyage* [puisqu'] cela permet de distinguer deux usages et sens nettement différenciés d'un même mot »⁷, c'est-à-dire entendu non pas selon un mode de vie nécessairement itinérant mais davantage comme un « mode de vie particulier ». L'un des termes que j'aurai également rencontré au cours de cette enquête et que j'utiliserai par conséquent est celui de « sédentaire », utilisé tant par les professionnels que par le public concerné, pour qualifier celles et ceux n'appartenant pas aux groupes Voyageurs et Voyageuses.

Si une enquête portant sur la population Rom faisait davantage sens dans le cadre d'un master en Sciences Sociales et Criminologie (compte tenu du fait qu'ils sont « la communauté d'Europe la plus rejetée et marginalisée » tant sur le plan économique que social, d'après Jean-Pierre Liégeois⁸), il est plus délicat d'établir une corrélation directe entre criminologie et Voyageurs,

3. Je reviendrai par la suite sur ces éléments juridiques, politiques et historiques portant sur les GDV.

4. Guérin, Mickaël. « *Travailler comme les Gadjé ?* », *recomposition des activités économiques et salarisation des Gens du voyage*. Thèse de doctorat de sociologie. Université de Nantes, 2021.

5. William Acker, *Où sont les « gens du voyage » ? Inventaire critique des aires d'accueil*. *Op. cit.* : p. 35

6. Le terme Tsigane sera explicité par la suite.

7. Bordigoni Marc. *Gitans, Tsiganes, Roms... Idées Reçues Sur Le Monde Du Voyage*. le Cavalier bleu éditions, 2021. : p. 17

8. Liégeois, Jean-Pierre. *Roms et Tsiganes*. La Découverte, 2019. : p. 35

Voyageuses. Les termes de criminalité et de délinquance n'apparaîtront donc pas dans ce travail, puisque je m'intéresse à des français et des françaises en situation régulière, sous le prisme de leur rapport à l'école et à l'insertion professionnelle. Cependant, et c'est en cela que ce mémoire peut prétendre se rattacher en partie aux sciences de la criminologie, l'une des notions centrales de ce travail sera la marginalisation. La marginalisation est un processus d'exclusion, qui s'oppose donc à celui d'intégration. Être marginal, c'est être en dehors d'un commun, quel qu'il puisse être. On parle de populations marginalisées pour parler de populations qui s'écartent ou sont écartées d'un « centre ». En sociologie, ce « centre » est matérialisé par les normes sociales en vigueur, qu'elles soient judiciarisées ou non. Bien sûr, l'existence de populations marginalisées est dépendante de la domination exercée par les groupes « intégrés » qui définissent sur quels critères un individu est, ou non, considéré comme marginal. Ce faisant, cette dichotomie n'existe pas en soi, mais relève d'une construction sociale⁹.

Rappelons d'ailleurs que la sédentarité et l'habitat en maison ou en appartement sont, en France, constitutifs de nos normes sociales et culturelles. Habiter en caravane et changer régulièrement de lieu d'habitation, serait considéré comme un mode d'habitat « déviant » ou « marginal ». Les Voyageurs et les Voyageuses sont par ailleurs perçus par certains comme une « communauté » à part entière et sont souvent exclus, ignorés et craints par les « sédentaires ». Céline Bergeon démontre que bien que ceux-ci soient des citoyens français (et ce depuis souvent plusieurs générations), ils n'en demeurent pas moins considérés, en France, comme l'un des groupes les plus « à part », victimes de xénophobie et présentant des « difficultés d'intégration »¹⁰. Les représentations dont souffrent ces individus en font une population marginalisée, dont la « survalorisation des pratiques quotidiennes et familiales » tend à renforcer leur image d'étranger aux yeux des sédentaires.

1. *Présentation du terrain et de la population d'enquête*

Ce travail de recherche s'appuie sur une enquête ethnographique réalisée à l'occasion d'un stage de master de quatre mois et demi, du 23 janvier au 1er juin 2023. Ce dernier s'est déroulé au sein de l'association des SRI¹¹, basée à Rezé dans la métropole nantaise.

Dans un premier temps, je présenterai l'association et ses missions en m'appuyant notamment sur

9. Becker, Howard S. *Outsiders*. Métailié, 1985.

10. Bergeon, Céline. « Voyageurs et opinions publiques : le poids des représentations sociales », *Études Tsiganes*, vol. 47, no. 3, 2011, p. 92-107.

11. J'ai reçu l'autorisation, par la directrice de la structure, de mentionner le nom de l'association.

son dernier Rapport d'activité, datant de 2022 ainsi que de mes observations de terrain. Dans un second temps, je présenterai ma population d'enquête, qui est en fait le public visé par les actions de cette association et détaillerai ainsi la manière dont cela a impacté les caractéristiques sociales de mes enquêtés.

Les Services Régionaux Itinérants à Rezé

Les SRI sont une association Loi 1901, qui depuis près de 50 ans, agit dans l'objectif de « lutter contre les discriminations et les préjugés » qui pèsent sur la communauté des Gens du Voyage. En cela, elle est amenée à piloter différentes actions, dont certaines relèvent de la « lutte contre l'illettrisme », « l'aide à la scolarité » ou encore l'aide à « l'insertion socio-économique et professionnelle » des Voyageurs (d'après le Rapport d'activité de 2022 de l'association). Afin de mener à bien ses missions, l'association dispose d'une équipe salariée d'une dizaine de membres ainsi que d'une cinquantaine de bénévoles.

Les SRI disposent d'un service d'accueil du public, permettant l'accès à l'information et au droit. Cela se traduit notamment par l'existence du « service courrier » puisque l'association est agréée par la préfecture dans le cadre de son service d'élection de domicile. En effet, les Voyageurs et Voyageuses, par le fait même de leurs activités économiques ambulantes et/ou leur logement en habitat mobile, sont dans l'impossibilité d'être domiciliés sur les différents terrains qu'ils occupent (légalement ou non). Plusieurs lois ont encadré la question de la domiciliation des Français itinérants et notamment une loi datant de 1912 qui mettra en place l'obligation de la détention d'un carnet anthropométrique pour les « nomades ». Plus tard, en 1969, une loi remplacera ce carnet anthropométrique par un carnet de circulation obligeant les Voyageurs et Voyageuses à avoir une commune de rattachement. Puis, un Décret datant de 2017 et relatif à la loi de 2016 sur « l'égalité et la citoyenneté », abrogera cette loi de 1969, induisant ainsi « la suppression des titres de circulation » ainsi que « le remplacement de la commune de rattachement par le dispositif de l'élection de domicile »¹². Depuis cela, les Voyageurs et Voyageuses français ont ainsi la possibilité de faire leurs demandes de domiciliation soit « auprès d'un centre communal d'action sociale ou auprès d'un organisme agréé par le préfet (association) »¹³, tel que les SRI.

Au-delà de ce service d'accueil, les actions menées par les SRI et relatives à la « prévention et à la

12. D'après l'édition de Novembre 2017 du livret *Gens du Voyage – S'informer pour mieux comprendre* diffusé par l'association Tissé Métisse

13. *Ibid.*

lutte contre l'illettrisme »¹⁴ prennent quant à elles deux formes différentes : des ateliers de lecture pour les adultes et un « accompagnement à la scolarité » des enfants (comprenant un service d'aide aux démarches administratives et des séances de soutien scolaire à domicile). C'est dans le cadre du Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS) financé par la Caisse d'Allocations Familiales (CAF) qu'existent ces actions. Les dispositifs CLAS peuvent prendre différentes formes, mais ont l'objectif commun de conduire des actions ayant « lieu en dehors du temps scolaire, dans des espaces adaptés, en complémentarité avec l'école » selon le site de la CAF.

Toutes les associations visant à accompagner le public Gens du Voyage ne tiennent pas les mêmes positions quant aux questions de scolarité. Les SRI, par exemple, estiment que tous les enfants doivent être scolarisés et intégrés dans les établissements : il est selon l'association préférable de limiter autant que faire se peut le recours des familles à l'instruction à domicile, ainsi que la mise en place de dispositifs spécifiques excluants en direction des enfants Voyageurs ou étiquetés comme tels.

Enfin, le troisième volet d'action de l'association concerne l'insertion professionnelle des Voyageurs et Voyageuses, par le biais d'un « accompagnement des activités économiques des travailleurs indépendants » et d'une « action d'insertion professionnelle pour les jeunes (16 – 25 ans) »¹⁵.

Les enquêtés

Mon terrain d'enquête pour ce travail de recherche aura ainsi été l'association des SRI. Par extension donc, mes enquêtés auront nécessairement été des clients de cette structure et cela induit plusieurs biais à cette recherche.

En effet, j'ai souhaité orienter ce travail, non pas en partant des caractéristiques ethniques des individus enquêtés mais en partant de ce qui les caractérise du seul et simple fait qu'ils font appel à l'un ou à plusieurs des services de l'association. La sélection de ma population d'enquête ne s'est pas faite à partir de caractères socio-culturels ou d'une identification (qu'elle soit endogène ou exogène) des individus comme appartenant à la « culture Tsigane ». C'est uniquement mon terrain et la fréquentation de ce dernier par mes enquêtés qui me permet d'avancer le fait que je réalise un travail sur les « Gens du Voyage ». A la manière de Daniel Bizeul dans son enquête ethnographique, pour qui « le terme de voyageur » désigne « simplement la clientèle potentielle des terrains

14. Rapport d'activité 2022 des Services Régionaux Itinérants

15. Rapport d'activité 2022 des Services Régionaux Itinérants

spécialisés » possédant « au moins la caractéristique minimale d'être des clients de ces entreprises particulières », mes enquêtés n'ont pour seul point commun que la fréquentation de l'association¹⁶. Si la majeure partie d'entre eux rencontrent des difficultés communes, à savoir un manque d'autonomie dans la gestion des documents administratifs, la résidence en habitat mobile ou des difficultés de lecture et d'écriture, il n'en reste pas moins que certains d'autres habitent dans une maison ou un appartement, peuvent être salariés ou ne rencontrer aucune difficulté particulière relative à la scolarité. Tous et toutes n'ont pas recours aux mêmes services selon leurs besoins. Il apparaît donc difficile de caractériser précisément ma population d'enquête, à l'exception du seul fait qu'ils côtoient, pour des besoins divers, une association dédiée à l'accompagnement des Gens du Voyage.

Il est également important de noter que les SRI sont une association et que par conséquent, sa clientèle n'est ni celle des institutions, ni représentative pour autant du public qu'elle entend accompagner. Comme me l'a répété à plusieurs reprises la directrice de la structure, ce sont évidemment les individus les plus précaires qui ont recours à l'aide proposée par l'association. Les « Gens du Voyage » recouvrent une large diversité de groupes et de familles aux caractéristiques culturelles, sociales et économiques hétérogènes et les SRI peuvent difficilement prétendre accueillir un échantillon totalement représentatif de ce public. En dehors du service de domiciliation, l'association propose un accompagnement du public accueilli (sur plusieurs champs d'action comme précisé précédemment) et ce sont naturellement ceux se trouvant dans ce besoin qui sont aidés par les membres des SRI. Lors d'un entretien réalisé avec deux professionnelles d'une association de la métropole nantaise, favorisant spécifiquement l'accès à l'emploi des Gens du Voyage, celles-ci m'expliqueront – et je trouve leur analyse tout à fait conforme à ce que j'entends ici évoquer – qu'elles ne prétendent pas capter la totalité des Voyageurs et des Voyageuses présents sur leur territoire, dans la mesure où certains sont tout à fait « autonomes » (selon leurs termes) et disposent de « ressources » diversifiées en lien avec leur ancrage de longue date dans leur environnement. Il en va plus ou moins de même pour les enquêtés que j'aurai rencontrés lors de mes missions, puisque ces dernières visaient à épauler le public sur certains éléments et que je n'ai eu à faire qu'à ceux ayant effectivement ce besoin d'être accompagné, signifiant ainsi que je côtoyais notamment des individus démunis face à ces situations.

De ce fait, les différents individus interrogés, observés et accompagnés (que je présenterai plus tard dans cette introduction) dans le cadre de cette enquête ne sont pas suffisamment nombreux, ni suffisamment hétérogènes socialement pour me permettre de généraliser mes constats à l'ensemble

16. Bizeul Daniel. *Civiliser Ou Bannir : Les Nomades Dans La Société Française*. L'Harmattan, 1989. : p. 10

des Voyageurs et des Voyageuses. C'est d'ailleurs pour cela que le titre de mon mémoire ne parle pas des Voyageurs et des Voyageuses mais « de Voyageurs et de Voyageuses dans l'Ouest de la France ».

2. *Méthodologie*

Afin de présenter le cadre dans lequel j'ai conduit ce travail, je commencerai par l'explicitation des missions dont j'ai été chargée au cours de mon stage au sein des SRI : elles furent l'occasion de rencontrer, d'interagir avec mes enquêtés et de mener différentes observations participantes de terrain. J'évoquerai et justifierai ensuite les modes d'enquêtes choisis pour cette recherche que sont l'observation et l'entretien. J'évoquerai les avantages mais aussi les limites de cette méthodologie, au regard également des particularités du public enquêté, et terminerai sur l'explicitation des raisons pour lesquelles ce travail concerne presque exclusivement (en tout cas en ce qui concerne l'insertion professionnelle) des femmes Voyageuses.

Mes missions en tant que stagiaire des SRI

Compte tenu de mes expériences avec le jeune public et de ma volonté de conduire un travail autour du rapport à l'école, j'ai été chargée dans le cadre de mon stage aux SRI de différentes missions qui se sont répétées de manière hebdomadaire. Pour chacune des actions citées, je présenterai par la suite les détails de ces dispositifs (associatifs mais également institutionnels).

Ainsi, chaque semaine, j'ai assisté et participé à deux séances de soutien scolaire proposées aux jeunes suivant les cours par correspondance du Centre National d'Enseignement à Distance (Cned) dans deux collèges conventionnés de la métropole nantaise (à Rezé et Saint-Herblain), les mardis après-midi et jeudi matin. Dans ces deux classes, nous étions deux ou trois intervenants, pour le collège de St-Herblain où j'allais les mardis après-midi : il y avait le professeur chargé de la classe Cned-Efiv (professeur d'anglais) et moi-même, tandis que dans le collège Rezéen, nous étions trois : la professeure chargée de la classe (professeure de lettres classiques), une bénévole de l'association des SRI et moi-même.

J'ai également participé à plusieurs ateliers collectifs d'insertion professionnelle animés dans deux Centres Sociaux Culturels (CSC) de Saint-Herblain et Saint-Sébastien-sur-Loire par une Conseillère

en Insertion Professionnelle (CIP) membre d'une association partenaire, les mercredis matin et jeudi après-midi. C'est dans le cadre d'une action intitulée PRO.JE.T : Professionnel(s) Jeunesse(s) Territoire(s) menée par les SRI et cette autre structure qu'ont été mis en place ces ateliers dédiés aux jeunes Voyageurs et Voyageuses.

De plus, j'ai animé individuellement des séances d'accompagnement scolaire à domicile sur Nantes puis Rezé le mercredi après-midi, auprès de plusieurs enfants vivant sur le même lieu de vie.

Pour ce qui est des séances de soutien scolaire à domicile et des séances d'accompagnement aux cours du Cned dans le collège Rezéen, j'ai suivi ces actions pendant la totalité de mon stage. J'ai suivi de manière moins régulière les séances d'accompagnement aux cours du Cned dispensées dans le collège de Saint-Herblain. Concernant les ateliers collectifs d'insertion professionnelle, je les ai intégrés eux aussi dès le début de mon stage (fin janvier), face à l'émergence d'une nouvelle problématique de recherche dans mon travail, induisant un plus grand intérêt porté aux enjeux professionnels chez les Voyageurs et Voyageuses. Ces séances se sont toutefois arrêtées prématurément, à la suite de conflits professionnels ayant mis un terme au projet¹⁷.

Je me dois de questionner la place qui fut la mienne au cours de ces quelques mois de stage, puisque je n'ai pas été perçue par mes enquêtés comme une étudiante en sociologie mais comme une membre de l'association des SRI lors de ces missions. Bien que j'aie pu préciser à certains d'entre eux que j'avais intégré l'équipe des SRI dans le cadre d'un stage « pour l'école », j'ai toujours été rattachée à l'association. J'ai essayé de faire en sorte de garder un vocabulaire simple et compréhensible pour une partie de mes interlocuteurs Voyageurs et Voyageuses (souvent peu au courant des différents niveaux de formation post-Bac) et je n'ai jamais précisé que j'étais en master de sciences sociales et criminologie. Le fait que les Voyageurs et les Voyageuses m'aient identifiée comme faisant partie des SRI a assuré une prise de contact plus aisée, du fait de leurs bons rapports avec les différents membres de l'association. En effet, beaucoup d'entre eux connaissaient l'association, ses missions et avaient pour la plupart des contacts réguliers avec l'une ou plusieurs des salariées (qui n'étaient que des femmes au moment de mon stage). Ces rapports étaient toujours déclarés comme étant de qualité. J'ai ainsi souvent entendu dire par les Voyageurs et les Voyageuses que les membres des SRI accomplissaient un travail utile et efficace, sans lequel ils seraient en difficulté. J'héritai donc, par chance, des bons rapports entretenus par l'association avec son public. De la même manière que Daniel Bizeul dans ses enquêtes portant sur les « nomades », avoir été mise en contact par des professionnelles avec les Voyageurs et les Voyageuses m'a assurément

17. Je reviendrai ultérieurement sur les raisons de ce conflit, révélateur de certains enjeux discutés dans ce mémoire.

facilité le travail sur le terrain¹⁸.

L'observation et l'entretien : des méthodes qualitatives adaptées aux situations d'enquête

Les missions détaillées ci-dessus ont été pour moi l'occasion de récolter un certain nombre de données, compte tenu également du fait qu'elles se sont répétées tout au long de mon stage pour une partie d'entre elles. Celles-ci m'ont permise, non seulement de rencontrer plusieurs Voyageurs et Voyageuses dans un contexte facilitant la prise de contact et le dialogue, mais aussi de pouvoir les observer, en pratique.

Pour mener à bien ce travail ethnographique, j'ai donc commencé par réaliser des observations participantes lors des différents temps passés avec les Voyageurs et les Voyageuses : lors des séances de soutien scolaire à domicile le mercredi après-midi, lors des séances de soutien aux cours du Cned dans les deux collèges les mardis après-midi et jeudi matin ainsi qu'au cours des ateliers d'insertion professionnelle les mercredis matin et jeudis après-midi. Je précise avoir mené des observations participantes, puisque j'étais chargée de différentes missions lors de ces séances et que je n'étais donc pas en mesure de prendre note en direct des événements s'y déroulant. De plus, je n'ai pas précisé, au public visé par ces séances ou les professionnels les dirigeant, que je faisais des comptes rendus écrits de ces moments une fois ceux-ci terminés. Je n'ai pas pour autant dissimulé le fait que j'écrivais un mémoire sur le rapport à l'école et à l'insertion professionnelle des Voyageurs et des Voyageuses.

J'ai en effet systématiquement évité de rendre visible le fait que j'observais (au sens méthodologique) les scènes auxquelles j'assistais et cela pour plusieurs raisons. Premièrement parce que dans le cadre des missions de soutien scolaire (à domicile ou dans les collèges), j'étais impliquée professionnellement dans le travail avec les enfants, rendant toute prise de notes impossible. De plus, je souhaitais, dans tous les cas, éviter de « perturber » le déroulement des séances, tant pour ne pas impressionner les enfants que pour être assurée du fait que les professionnels ne modifiaient pas leur posture ou leur mode d'action en ma présence. Concernant les ateliers d'insertion professionnelle, je commençais initialement par sortir mon carnet de terrain afin d'y noter certains des éléments observés (nombre de personnes présentes et caractéristiques extérieures, disposition des lieux de rencontre, contenu des propos échangés...) puis choisissais finalement de rendre compte a posteriori de ces données, pour les mêmes raisons que celles citées

18. Bizeul, Daniel. « Faire avec les déconvenues. Une enquête en milieu nomade », *Sociétés contemporaines*, no. 33-34, 1999. p. 111-137.

précédemment. Ainsi, après les séances (notamment au début, puisque je n'ai choisi de collecter par la suite que certains moments précis de séances qui m'étaient utiles pour mon travail de recherche), je m'enregistrais vocalement afin de garder en mémoire leur déroulement et leur contenu. L'une des particularités de ces séances est que les jeunes, n'étant pas véhiculés pour la plupart, étaient emmenés puis ramenés chez eux par les deux ou trois encadrantes que nous étions. Le contenu des échanges partagés lors de ces moments passés dans la voiture s'est régulièrement trouvé être pertinent pour mon travail de recherche.

Par la suite et grâce aux rencontres faites dans le cadre de mes différentes missions, j'ai donc décidé de mener des entretiens avec certaines professionnelles et Voyageuses. Les ayant observés ou épaulés « en action » et ayant commencé à nouer des liens avec elles, je pouvais me permettre de leur demander de m'accorder un entretien. Si je n'ai pas eu à négocier ma présence lors des différents moments d'observation puisque celle-ci était induite du fait de mon statut de stagiaire au sein de l'association, il en fut autrement pour les entretiens qui nécessitaient que j'explique les raisons pour lesquelles je formulais cette demande.

J'ai ainsi pu réaliser huit entretiens et un peu plus de vingt observations, sur lesquelles j'ai pu m'appuyer pour ce travail. Je présenterai, dans un premier temps, les individus rencontrés au cours de mes différentes missions et que j'ai pu observer et/ou interroger. Par la suite, je détaillerai les différents temps d'observation et d'entretiens réalisés.

Les enquêtés observés et/ou interrogés sont les suivants :

Prénom – Age	Statut et/ou éléments biographiques
Les jeunes Voyageurs et les Voyageuses rencontrés grâce au dispositif PRO.JE.T.	
Lilo – 16 ans	Lilo a été scolarisée jusqu'en troisième, elle sait lire et écrire, contrairement à son père (sa mère se « débrouille » d'après elle). Son père est micro-entrepreneur et sa mère est femme au foyer. Elle a 5 frères et sœurs, dont 2 plus âgés qu'elle. Elle suit le dispositif PRO.JE.T. En collectif. Elle est très amie avec Marèche.
Marèche – 16 ans	Marèche a été scolarisée jusqu'en Cm2 puis a fait les cours du Cned jusqu'à la troisième, elle sait lire et écrire. Son père est micro-entrepreneur et sa mère est femme au foyer. Elle a une grande sœur (Coralie), un petit frère et une petite sœur. Elle suit le dispositif PRO.JE.T. en collectif. Elle est très amie avec Lilo.
Coralie – 19 ans	Coralie est la sœur de Marèche. Elle a été scolarisée jusqu'en Cm2 puis a suivi les cours du Cned. Elle sait lire et écrire. Elle suit le dispositif PRO.JE.T. En individuel.

Mily – 23 ans	Mily a été scolarisée jusqu'en troisième, elle sait lire et écrire. Elle est mariée. Son mari est micro-entrepreneur, son père est inactif et sa mère a quitté le domicile familial. Elle a une petite sœur (Noémie), un petit frère et deux grands frères. Elle suit le dispositif PRO.JE.T. en collectif.
Noémie – 15 ans	Noémie est la sœur de Mily. Elle est scolarisée au collège.
Cécilia – 17 ans	Cécilia a été scolarisée jusqu'en Cm2 puis a fait les cours du Cned. Elle ne sait ni lire, ni écrire. Elle suit le dispositif PRO.JE.T. en collectif.
Jelly – 17 ans	Jelly a été scolarisée jusqu'en Cm2 puis a fait les cours du Cned. Elle ne sait ni lire, ni écrire. Elle suit le dispositif PRO.JE.T. en collectif.
Manesse – 18 ans	Manesse a été scolarisé jusqu'en Cm2 puis a fait les cours du Cned. Il ne sait ni lire, ni écrire. Il suit le dispositif PRO.JE.T. en collectif.
Rudy – 20 ans	Rudy a été scolarisé jusqu'en Cm2 puis a fait les cours du Cned. Il ne sait ni lire, ni écrire. Il suit le dispositif PRO.JE.T. en collectif.
Les Voyageurs et Voyageuses adultes rencontrés grâce aux séances de soutien scolaire	
Laura	Laura est femme au foyer, mère de 3 enfants. Elle sait lire et écrire.
Diane	Diane est femme au foyer, mère de 3 enfants (dont Zoé et Mark). Elle ne sait ni lire ni écrire.
Lydie	Lydie est femme au foyer, mère de 2 enfants (dont Abigaëlle et Kristoff). Elle sait lire mais ne sait pas écrire.
Isabelle	Isabelle est femme au foyer, mère de 4 enfants (dont Izzie). Elle ne sait ni lire ni écrire.
Les enfants Voyageurs rencontrés grâce aux séances de soutien scolaire et aux classes Cned-Efiv	
Zoé – 10 ans	Scolarisée en Cm2 pour la dernière année, Zoé (qui est la sœur de Mark) rencontre beaucoup de difficultés à lire et à écrire. Elle a fortement été déscolarisée pendant la période du Covid. Elle est très en retard sur les apprentissages comparativement aux élèves de sa tranche d'âge.
Abigaëlle – 7 ans	Scolarisée en Cp, Abigaëlle n'a pas été en maternelle et rencontre des difficultés à identifier toutes les lettres de l'alphabet. Elle a du retard sur les apprentissages comparativement aux élèves de sa tranche d'âge.
Izzie – 9 ans	Scolarisée en Ce2, Izzie sait un peu lire et écrire. Elle est en retard comparativement à sa tranche d'âge mais réussit à suivre les cours relativement « normalement ».
Jonathan – 12 ans	Jonathan suit les cours de la classe Cned-Efiv. Il est en remise à niveau. Il rencontre des difficultés à lire et à écrire. Ses deux parents ne savent ni lire ni écrire.
Loa – 16 ans	Loa sait lire et écrire, elle a terminé les cours du Cned.
Kristoff - 15 ans	Kristoff fait ses cours du Cned seul. Il rencontre cependant quelques difficultés à lire et à écrire.
Mark – 16 ans	Mark a terminé les cours du Cned. Il sait lire et écrire.

Les professionnels rencontrés	
Camille	Camille est la directrice des SRI depuis plusieurs années. Elle a un master de sociologie.
Sandra	Sandra est Conseillère en Insertion Professionnelle. Elle a longtemps travaillé en Missions Locales dans et autour de Nantes. Elle a également travaillé en chantier d'insertion. Aujourd'hui, elle dirige une association partenaire des SRI, qui a pour objectif de faire découvrir des métiers aux jeunes de milieux défavorisés. Sandra a travaillé avec différents publics et connaît le public Voyageur depuis quelques années.
Claire	Claire est professeure de français dans le collège Rezéen et dirige la classe Cned-Efiv depuis 8 ans.
Youenn	Youenne est professeur de français dans le collège de Saint-Herblain et dirige la classe Cned-Efiv depuis 7 ans.
Louise	Louise est médiatrice-emploi pour une association nantaise qui a monté, sous l'impulsion du département, une action spécifiquement dédiée à l'accompagnement des Voyageurs vers l'emploi salarié.
Clémence	Clémence est médiatrice-emploi pour une association nantaise qui a monté, sous l'impulsion du département, une action spécifiquement dédiée à l'accompagnement des Voyageurs vers l'emploi salarié.
Dounia	Dounia est une professionnelle de l'EN retraitée, qui a travaillé au CASNAV.

Les observations se sont déroulées aux endroits et aux dates détaillés ci-dessous :

L'atelier PRO.JE.T. à Saint-Herblain le jeudi après-midi	- le 26/01/2023 - le 02/02/2023 - le 21/02/2023 - le 02/03/2023
L'atelier PRO.JE.T. à Saint-Sebastien-sur-Loire le mercredi matin	- le 15/02/2023 - le 01/03/2023 - le 08/03/2023 - le 29/03/2023
Les séances de soutien scolaire sur un terrain de vie Nantais le mercredi après-midi	- le 08/02/2023 - le 01/03/2023 - le 15/03/2023 - le 22/03/2023 - le 29/03/2023 - le 05/04/2023
La classe Cned-Efiv au collège Rezéen le jeudi matin	- le 02/03/2023 - le 30/03/2023

	- le 13/04/2023 - le 25/05/2023
La classe Cned-Efiv au collège de Saint-Herblain le mardi après-midi	- le 28/02/2023 - le 14/03/2023 - le 21/03/2023 - le 12/04/2023

Les entretiens se sont déroulés avec les enquêtés et aux dates détaillés ci-dessous :

- Entretien avec Sandra le 15/03/2023 dans les locaux des SRI
- Entretien avec Lilo et Marèche le 21/03/2023 dans les locaux d'une association partenaire des SRI
- Entretien avec Laura le 12/04/2023 au domicile de l'enquêtée
- Entretien avec Claire les 6 et 13/04/2023 au collège Rezéen
- Entretien avec Loa, Mark et Kristoff le 24/04/2023 dans un CSC à Nantes
- Entretien avec Mily et Noémie le 11/05/2023 dans un café à Saint-Julien-de-Concelles
- Entretien avec Louise et Clémence le 15/05/2023 dans les locaux de leur association
- Entretien avec Coraly le 16/05/2023

Quelques particularités de ce travail ethnographique

J'ai fait le choix de ne pas avoir recours à des méthodes quantitatives, d'une part parce que cela m'aurait demandé un travail supplémentaire conséquent et peu compatible avec mes missions de stage, mais aussi dans la mesure où les caractéristiques des individus enquêtés, les Voyageurs et les Voyageuses, ne m'auraient pas permis de mener à bien ce travail. En effet, comme je le détaillerai plus tard, une grande partie de mes enquêtés présentait d'importantes difficultés à l'écrit, tant dans sa compréhension que sa réalisation, rendant toute passation de questionnaire inenvisageable. Daniel Bizeul évoque justement les difficultés consubstantielles à un travail de recherche auprès de ces populations. Il témoigne de la difficulté d'établir des liens de confiance avec ces familles, qui se méfient de ces « étrangers » venant de l'extérieur que sont les sédentaires et craignent souvent que les informations qu'elles pourraient divulguer soient utilisées à mauvais escient (l'une des raisons pour lesquelles Bizeul n'a pas non plus eu recours au questionnaire)¹⁹. C'est aussi pour cela que je n'ai pas ouvertement laissé voir ma position d'enquêtrice lors des

¹⁹. Bizeul, Daniel. « Faire avec les déconvenues. Une enquête en milieu nomade ». *Op. cit.*

différents moments passés en compagnie des Voyageurs et des Voyageuses. Je craignais que ceux-ci ne se sentent pas à l'aise à la vue du carnet de terrain ou vis-à-vis du fait que je prenne des notes d'une quelconque façon. Je voulais m'assurer de me fondre dans le paysage associatif qu'ils connaissaient, d'autant que je les dominais socialement, sur les plans culturels et économiques. Ce n'est qu'au moment où j'ai formulé mes demandes d'entretiens que j'ai évoqué le fait que je devais faire un « bilan de stage » écrit et que je souhaitais recueillir leur point de vue.

J'avais initialement choisi de faire porter ce travail indifféremment sur les hommes et sur les femmes. Toutefois, plusieurs réalités de terrain m'ont contrainte à modifier quelque peu mes intentions. En effet, mes missions étaient presque exclusivement liées à l'école et donc à l'enfance. Or, « dans la plupart des familles, en fait, comme c'est le cas dans d'autres milieux, il revenait aux femmes de s'occuper des relations avec le monde extérieur, en particulier pour les aspects ayant trait à la vie familiale. »²⁰. Ainsi, si j'ai pu avoir de nombreux échanges informels avec les mères des enfants que j'avais « en charge » pour le soutien scolaire ou les devoirs du Cned, je ne me suis presque pas entretenue avec des hommes adultes, ces derniers m'ayant simplement saluée chaleureusement à mon arrivée sur le terrain ou échangé quelques phrases avec humour. Il en fut de même lors des ateliers d'insertion professionnelle, où j'ai rencontré des jeunes garçons ainsi que des jeunes filles. Étant moi-même une fille, jeune, une proximité plus évidente s'est mise en place avec les jeunes Voyageuses présentes, qui sont toujours venues vers moi, me posant des questions et cherchant à converser, contrairement aux garçons qui ont eu davantage tendance à rester entre eux lors des moments propices aux échanges.

En définitive, mes interlocuteurs ayant été en majorité des interlocutrices et compte tenu du fait que les problématiques relatives aux questions de genre m'intéressaient, j'ai décidé de tourner une partie de ce travail exclusivement sur la place et le rôle des femmes.

3. *Problématisation*

Mon terrain d'enquête et mes lectures m'ont amenée à plusieurs réflexions. Premièrement, le rapport à l'école des Voyageurs et des Voyageuses, qui reste encore aujourd'hui soumis à des tensions, institutionnelles et familiales. En effet, je constaterai rapidement au cours de mon stage et de mes missions, que les enfants Voyageurs, pour une importante partie d'entre eux, rencontrent

20. Bizeul, Daniel. « Faire avec les déconvenues. Une enquête en milieu nomade ». *Op. cit.* : p. 128

d'importantes difficultés scolaires. La lecture comme l'écriture sont des compétences peu ou mal maîtrisées dans beaucoup de familles rencontrées et la situation semble être difficile à faire évoluer. Si les taux de scolarisation des enfants Voyageurs n'ont cessé de s'améliorer depuis une cinquantaine d'années, le retard de ces derniers reste pour autant marqué et inquiétant. En cause, des familles et des enfants considérés comme « réfractaires » et faisant peu de cas du cadre scolaire ; et de l'autre, une institution scolaire rencontrant des difficultés à intégrer sans spécification des enfants qu'elle considère comme « ayant des besoins éducatifs particuliers ».

En outre, la déscolarisation massive des enfants Voyageurs à l'entrée au collège a pour conséquence le fait qu'aujourd'hui, une grande partie des jeunes Voyageurs et Voyageuses rencontrés ne disposent d'aucun diplôme ou qualification de quelque sorte. Se pose alors la question, pour ces jeunes, de savoir comment il va leur être possible d'intégrer normalement le marché du travail ? Quelles perspectives pour ces individus démunis sur un certain nombre de points et éloignés de presque tout ?²¹ La situation économique a évolué depuis la fin des années 70 et nombre de Voyageurs (hommes en majorité) qui occupaient jusqu'alors le statut d'auto-entrepreneur, sont aujourd'hui forcés de faire face à un nouvel ordre qui suppose une évolution de leurs traditions professionnelles²².

Autre élément à considérer relativement à la situation des familles rencontrées : le phénomène de sédentarisation des Voyageurs et des Voyageuses. Les données disponibles sur le sujet ne sont pas exhaustives, mais pour autant, on peut parler d'un « accroissement des temps de séjour et/ou de la sédentarisation d'une partie des Gens du voyage » aujourd'hui en France²³. Bien qu'elle reste un « constat diffus », l'implantation sur un plus long terme des familles signifie plusieurs choses²⁴. Bien sûr, elle facilite la scolarisation pérenne (et plus sereine) des enfants, mais elle implante également les familles sur un territoire donné, qui permet davantage de les intégrer (scolairement donc, mais aussi professionnellement et socialement).

Au regard de ces différents éléments, cet écrit questionnera donc l'existence du lien entre l'école et le travail pour les familles Voyageuses, lien qui est aujourd'hui considéré comme très fort, mais qui pour autant semble être appréhendé différemment par une partie des individus. L'insertion professionnelle est originellement définie comme une étape de transition entre la sortie de l'appareil scolaire et l'entrée dans un emploi stable, or, la situation d'une partie des jeunes rencontrés ne

21. Guérin, Mickaël, et Erell Latimier. « Analyse d'une situation en classe Cned-Efiv. Quelle qualification professionnelle après un dispositif spécifique de scolarisation ? », *Études Tsiganes*, vol. 65-66, no. 1-2, 2019, p. 204-225.

22. Sur les questions de salarisation des Gens du Voyage, voir : Guérin, Mickaël. « *Travailler comme les Gadjé ?* », *recomposition des activités économiques et salarisation des Gens du voyage*. *Op. cit.*

23. Guérin, Mickaël. « *Travailler comme les Gadjé ?* », *recomposition des activités économiques et salarisation des Gens du voyage*. *Op. cit.* : p. 15

24. William Acker, *Où sont les « gens du voyage » ? Inventaire critique des aires d'accueil*. *Op. cit.* : p. 89-102

permet pas tout à fait de calquer ce schéma. Sera également évoquée la situation des femmes Voyageuses, dont la situation tend elle aussi à évoluer compte tenu d'un certain nombre de facteurs (allègement de la charge des enfants qui sont de plus en plus scolarisés, salarisation progressive, volonté certes timide mais notable d'émancipation...).

Ce mémoire entend ainsi, à l'aide des différentes données de terrain récoltées et plusieurs références, proposer une lecture des enjeux qui traversent aujourd'hui les familles Voyageuses, notamment en ce qui concerne l'institution scolaire et l'insertion professionnelle.

Pour ce faire, cet écrit sera divisé en deux parties. La première partie s'intéressera, du point de vue institutionnel, à la manière dont fut créé, dont est organisé et perçu le champ d'action publique et associatif dirigé vers les Gens du Voyage relativement aux questions de scolarité et d'insertion professionnelle. La deuxième partie quant à elle, présentera la manière dont les Voyageurs et les Voyageuses rencontrés se saisissent, ou non, des différents dispositifs présentés auparavant et l'importance qu'ils peuvent revêtir.

I. Les « Gens du Voyage », une catégorie d'action publique et associative

S'intéresser aux Voyageurs et aux Voyageuses suppose de bien comprendre en quoi ils n'ont rien de consubstantiellement propre ou spécifique. Les Voyageurs et les Voyageuses sont avant tout des individus, longtemps forcés à l'exclusion, que l'on connaît peu ou mal. Toutefois, derrière les multiples représentations et pratiques imaginées, rêvées ou craintes que l'on attache à ces individus²⁵, existe bien des réalités communes et des spécificités partagées.

Cette première partie sera donc l'occasion de s'intéresser à la composition et à la construction de la catégorie administrative des Gens du Voyage. Cette dernière qui suscite souvent l'indignation de certains acteurs et actrices de terrain et de Voyageurs eux-même, qui la jugent mal adaptée aux réalités vécues par les principaux intéressés. Il s'agira également de s'interroger, au-delà des critiques que soulève l'existence cette catégorie administrative, sur la nature et l'organisation de tout un champ d'action publique dirigé vers cette dernière. La focale sera portée sur l'institution scolaire notamment, mais aussi sur les dispositifs d'insertion professionnelle proposés par l'Etat et les associations. Les enquêtées rencontrées ayant été, en grande majorité, des femmes, la question du genre au sein des familles apparaîtra également, autour notamment de la répartition des rôles et des effets du genre sur le parcours professionnel. L'objectif sera ici, non pas de généraliser les pratiques décrites à l'ensemble des familles Voyageuses, mais de cibler certaines « spécificités » ou « particularités » des individus rencontrés. Cela afin de mieux comprendre les difficultés rencontrées par ces derniers, mais également par les professionnels hommes et femmes œuvrant pour leur meilleure intégration dans les dispositifs d'accès au droit commun.

A) Une unité artificielle : des individus aux appartenances culturelles hétérogènes, qui partagent certains points communs

Nommer une situation ou un problème signifie le cibler et risque souvent d'entraîner avec lui un étiquetage généralisé de certaines pratiques et/ou de certaines populations. Pour ce travail, la population d'enquête est justement constituée d'individus dont on a essentialisé les pratiques,

25. Sur les différentes représentations existantes autour du « monde du Voyage » (histoires, pratiques culturelles, activités professionnelles, scolarité...), voir Bordigoni, Marc. *Gitans, Tsiganes, Roms...: Idées Reçues Sur Le Monde Du Voyage. Op. cit.*

accentué certaines représentations, pour en faire en définitive une sorte de catégorie « bricolée » à partir de critères discriminants. Ceux que l'on nomme les Gens du Voyage ne forment un groupe homogène que dans la mesure où « nous », les sédentaires, les avons catégorisés de cette manière. Ainsi, selon Howard S. Becker, « le déviant est celui auquel cette étiquette a été appliquée avec succès et le comportement déviant est celui auquel la collectivité attache cette étiquette »²⁶. Si les Gens du Voyage peuvent effectivement partager certaines pratiques, on leur a surtout retiré le droit d'exister indépendamment de cette catégorie. Cette dernière à qui, de surcroît, on a attribué une culture et un mode de vie jugés « à part » et suscitant diverses craintes, entraînant une mise à l'écart des individus concernés.

1. *Les « Gens du Voyage », ou comment regrouper sous une même catégorie administrative des populations diversifiées*

Si, comme je l'ai expliqué dans l'introduction, les termes ici utilisés pour désigner ma population d'enquête sont ceux de Voyageurs et de Voyageuses, il est important de garder en mémoire que ce n'est pas de cette manière qu'ils sont nommés par les institutions, qui leur préfèrent celui de « Gens du Voyage ». Cette dénomination n'est en rien endogène à la population qu'elle entend qualifier, puisqu'elle est avant tout une construction administrative. Dans un entretien avec Claire Cossée réalisé par Stéphane Beaud²⁷, est défendue l'idée que l'existence et l'utilisation du terme par les institutions « correspondent au choix des pouvoirs publics dont les fondements constitutionnels empêchent la reconnaissance des minorités culturelles »²⁸. Une sorte de catégorie « fourre-tout » donc, qui peut prétendre exister en théorie mais plus difficilement en pratique. Daniel Bizeul parle de cette population comme d'un « ensemble social [...] à première vue informel », composé d'individus qui « se reconnaissent et se savent du même monde »²⁹. La question reste encore de savoir quels sont les modes d'existence qui justifient l'appartenance à cet « ensemble social », supposée ou réelle, de certaines familles. J'emprunterai une nouvelle fois les termes de Bizeul pour décrire [au plus proche de ce qu'il m'est apparu être des réalités de vie de mes enquêtés], les caractéristiques de ma population d'enquête :

26. Becker, Howard S. *Outsiders*. Métailié, 1985.

27. Beaud, Stéphane, Joseph Confavreux, et Jade Lindgaard. « Gens du voyage. Quand la caravane passe », Stéphane Beaud éd., *La France invisible*. La Découverte, 2008 : p. 187-199

28. Beaud, Stéphane, Joseph Confavreux, et Jade Lindgaard. « Gens du voyage. Quand la caravane passe ». *Op. cit.* : p. 197

29. Bizeul Daniel. *Nomades En France: Proximités Et Clivages*. Ed. L'Harmattan, 1993. : p. 8

« Les personnes que j'ai rencontrées répondent aux critères suivants : elles vivent ou ont vécu, uniquement ou non, à longueur d'année ou non, elles-mêmes ou leurs proches, dans des caravanes ; elles utilisent des terrains officiels, qui leur sont réservés, des terrains détenus par un membre de la famille, des espaces de circonstance occupés de gré ou de force (parking d'immeuble ou d'hypermarché, terrain de foot, place de village, pré ou bord de rivière) ; elles se qualifient réciproquement de voyageurs ou d'un autre nom équivalent, ou emploient un terme spécifiant une appartenance ethnique et familiale de type tsigane ; certaines vivent de la chine et de la récupération, d'autres exercent un métier, comme le ramonage ou le rétamage, d'autres vendent sur les marchés et dans les foires, d'autres font de la musique ou travaillent dans un cirque, d'autres servent de main-d'œuvre agricole ou tiennent des emplois d'ouvriers ; certaines sont abhorrées et craintes, d'autres suscitent la ferveur, beaucoup passent inaperçues »³⁰.

Bizeul évoque ici le terme Tsigane que j'ai moi-même cité en introduction. De multiples termes existent ou ont existé pour qualifier cette frange « à part » de la population aujourd'hui nommée Gens du Voyage par les administrations : les Bohémiens, les nomades, les Gitans, les Manouches etc. Leur histoire est lointaine, un peu mystérieuse et l'on ne sait jamais vraiment d'où ils viennent³¹. Ce mémoire n'a pas pour vocation d'établir un lexique ou de s'attarder sur l'origine ou l'histoire de ces individus puisqu'il n'y est pas question d'anthropologie ou d'histoire, mais de sociologie. Ce faisant, je m'attarderai ici, non pas sur les différentes identités culturelles et ethniques existantes et dont se réclament une partie de mes enquêtés, mais sur le traitement politique et médiatique de la catégorie de population dont sont issus ces derniers.

Les Voyageurs et les Voyageuses viennent toujours de quelque part. La plupart d'entre eux sont français, même si les multiples représentations qui circulent à leur propos tendraient à nous laisser penser le contraire. Certaines familles sont issues de l'immigration tandis que d'autres sont d'origine française, toutes et tous n'habitent pas en caravane, ni n'exercent le même travail, ne partagent pas une même culture, une même religion, voire ne voyagent pas. Pourtant, c'est d'après leur mode d'existence itinérant commun supposé que les Voyageurs et les Voyageuses, quelle que soit leur origine ou la manière dont ils pouvaient se définir, ont été uniformément regroupés sous le terme de « nomades » en 1912, par l'administration française³². « Assorti d'un ensemble de contraintes juridiques discriminatoires : carnet anthropométrique, fichage, obligation d'identifier un groupe de voyage, plaque d'immatriculation spécifique, visa obligatoire pour entrer dans une ville etc. »³³, la création de ce statut sera à l'origine notamment de l'internement des nomades au cours de la Seconde Guerre mondiale. Il sera par la suite abrogé en 1969 pour être remplacé par le terme de

30. Bizeul, Daniel. « Faire avec les déconvenus. Une enquête en milieu nomade ». *Op. cit.* : p. 114

31. Bordigoni, Marc. *Gitans, Tsiganes, Roms...: Idées Reçues Sur Le Monde Du Voyage. Op. cit.*

32. William Acker, *Où sont les « gens du voyage » ? Inventaire critique des aires d'accueil. Op. cit.*

33. William Acker, *Où sont les « gens du voyage » ? Inventaire critique des aires d'accueil. Op. cit.* : p. 30

Gens du Voyage dont le statut induira quant à lui la possession d'un carnet de circulation, « complètement abrogé en 2017 ». Bien que « dans la loi, cette dénomination de « gens du voyage » ne comporte aucune connotation ethnique ou communautaire », « les pratiques administratives et policières superposent indistinctement les termes « gens du voyage » et « Tsigane »³⁴. Ainsi, l'appellation n'a pas disparu et les pratiques ainsi que les représentations semblent être restées les mêmes : il y a « Eux » et il y a « Nous ».

Ainsi, plutôt que de parler de communautarisme, peut-être serait-il plus judicieux de comprendre les processus de marginalisation dont ont été victimes les Voyageurs et les Voyageuses en France et qui les ont forcés à un repli. Car, « loin de consister en une communauté accordée [...] les voyageurs forment un monde composite et fragmenté : issus d'une part de groupes étrangers entre eux, peu à peu amenés à être du même monde, car pareillement repérés et traités par les autres et confrontés à des problèmes équivalents, d'autre part s'opposant sous des critères qui s'imbriquent, tels l'appartenance à une communauté de sang, le niveau d'aisance matérielle, le degré d'adhésion au genre de vie moderne »³⁵. L'exclusion historiquement subie par ces familles a ainsi naturellement amené ces individus à se regrouper, voire éventuellement à craindre, à rejeter le « monde » des « Gadjés » dont on les a mis en marge³⁶.

Il paraît alors délicat de prétendre avoir conduit un travail portant sur les Gens du Voyage. Pour autant, comme précisé en introduction, c'est sous ce statut que ces hommes et ces femmes sont amenés à fréquenter l'association des SRI et ses services, association qui mentionne clairement accompagner les Gens du Voyage. Je parlerai donc des Voyageurs et des Voyageuses dans le sens où ils se définissent par opposition aux sédentaires.

« Chez nous », « Nous on est des Gens du Voyage », « Chez les Gens du Voyage » seront des expressions qui reviendront régulièrement lors de mes interactions avec mes enquêtés et qui témoignent justement du sentiment d'appartenance de ces derniers à un groupe à part entière dont je ne faisais pas partie. Le « Nous » aura été évoqué à plusieurs reprises, tantôt pour renvoyer à des pratiques jugées positives et source de fierté, tantôt pour marquer les discriminations subies en lien avec cette appartenance. Pour appuyer cet argument, je vais intégrer quelques extraits d'un entretien réalisé avec une adulte Voyageuse issue d'une famille de circassiens dont je visitais le terrain de manière hebdomadaire puisque j'y effectuais des séances de soutien scolaire avec des enfants :

Extrait d'un entretien réalisé le 12/04/2023 au domicile de Laura :

34. *Ibid.*

35. Bizeul, Daniel. « Faire avec les déconvenus. Une enquête en milieu nomade ». *Op. cit.* : p. 116

36. Elias, Norbert. *Logiques de l'exclusion*. Fayard, 1997.

Rose : Vous faites les marchés aussi ?

Laura : Bah entre deux, quand y a pas assez de travail pour le spectacle... Mais on touche à tout c'est vrai ! On peut faire du cirque, on peut faire des spectacles de marionnettes, on peut faire des marchés tu vois on essaie pas de... On gagne pas grand chose mais faut tout l'temps qu'on y arrive tu vois. Parce que euh on a pas de subventions, on a rien nous donc tu vois c'est... Faut vraiment qu'on, c'est tout l'temps une bataille mais c'est notre vie ! Pour nous c'est pas la galère c'est normal.

[...]

Laura : Quand y a une panne tu regardes ça c'est pas la peine d'aller chez le garage c'est cher le garage on a pas les moyens donc...

Rose : Tu traficotes tu...

Laura : Ouais ouais ! Des vidanges, bon a part quand c'est des voitures euh tu vois que c'est électronique mais bon faire une vidange on sait faire une vidange, démonter un pneu on sait démonter un pneu tu vois *rire*.

[...]

Rose : Du coup plus sur l'école, du coup t'as trois enfants ? Le plus grand c'est Dimitri, l'école comment ça s'est passé ?

Laura : L'école s'est bien passé sachant qu'il fallait toujours insister sur euh ne pas le mettre au fond de de la classe euh...

Rose : C'est à dire ?

Laura : C'est à dire que quand on arrive euh... Y a déjà 26 élèves dans la classe, y a un nouveau qui arrive et le travail est déjà commencé tu vois. Et souvent on sous-estime la capacité de l'enfant à, tu vois, rattraper un peu le train en marche. On lui dit bah tiens je te fais une ligne de lettre et tu recopies la ligne de lettre pendant que je travaille avec les élèves. Moi ça je voulais pas. Je voulais que, même si le travail était commencé, on lui explique un petit peu et il prend un petit peu le train en marche. Nos enfants ont cette capacité-là, un travail commencé et ils vont essayé de s'adapter, de comprendre tu vois.

Je suis ici en mesure de faire le parallèle [dans cet usage du « Nous »], avec ce que détaille Richard Hoggart³⁷. Bien que celui-ci étudie des populations différentes, à une autre époque et dans un autre pays, il n'en reste pas moins qu'il fait état du sentiment, chez les individus de classes populaires, d'avoir conscience de ne pas appartenir au monde des « autres » (ici, celui des sédentaires), induisant l'utilisation de l'expression « Nous » pour se distinguer. On se distingue alors pour diverses raisons : pour marquer sa conscience du fait d'être « toujours désavantagé » face aux « autres » : lorsque Laura m'explique les difficultés rencontrées à être scolarisé de manière ordinaire, sans être mis à l'écart des « autres ». Ou encore pour se féliciter d'avoir « réussi » en dépit de ne pas avoir été aidé par les « autres » et pour se différencier de ceux qui n'en auraient pas été capables : lorsque Laura m'explique qu'ils réussissent à s'en sortir malgré l'absence de subventions, que ce qui est appelé « la galère » est en fait leur mode de vie et que leur débrouillardise en mécanique est nécessaire compte tenu de leur manque de ressources économiques.

Au-delà des caractéristiques propres aux individus de classe populaire partagées par les Voyageurs

37. Hoggart Richard, et al. *La Culture Du Pauvre: étude Sur Le Style De Vie Des Classes Populaires En Angleterre*. Les Éditions de Minuit, 1970. : p. 115-146

et les Voyageuses (élément sur lequel je reviendrai par la suite), on comprend ici l'existence d'une forme de conscience de « classe » chez ces individus, conscients du fait d'avoir été mis à part, de l'être effectivement et tenant par certains côtés à le rester.

2. *Un rapport « spécifique » à l'institution scolaire*

« Rétives », « éloignées », « méfiantes », « fuyantes », « désintéressées » etc. C'est ainsi que sont qualifiées les familles Voyageuses lorsqu'il est question de l'école. Que ce soit dans les écrits universitaires ou institutionnels, il semble entendu par un certain nombre d'acteurs qu'ils sont une population entretenant un rapport « discontinu à l'école » d'après l'Education Nationale³⁸ (EN), qui se montrerait « peu disciplinée et peu studieuse au regard des normes usuelles »³⁹ et se référant à une « culture » qui serait celle de l'oral et non de l'écrit⁴⁰.

Ces différents constats, s'ils peuvent être vérifiés (en partie au moins), sont toutefois questionnés. En effet, plusieurs discours, notamment associatifs, mais émanent également des familles, remettent aujourd'hui en perspective l'étiquetage systématique de ces traits aux enfants Voyageurs. Les familles Voyageuses et catégorisées comme telles peuvent souffrir des stigmatisations fréquentes qu'elles subissent relativement à leur rapport à l'école. Les élèves Voyageurs sont de fait pointés du doigt comme n'étant pas des élèves comme les « autres », entraînant nécessairement l'intériorisation, par ces enfants, du fait que leur stigmatisme est négativement perçu au sein de l'institution scolaire⁴¹. Pour autant, les enfants et les adultes enquêtés rencontrent effectivement toutes et tous d'importantes difficultés quant à la pratique de l'écrit, de la lecture et plus généralement face aux apprentissages scolaires. La question est alors de savoir comment traiter ce problème sans pour autant stigmatiser les enfants et les familles concernés.

Les Voyageurs et les Voyageuses entretiendraient en effet une relation historiquement distendue avec l'institution scolaire et ses obligations. En tous cas, plusieurs choses semblent sûres : ils ont des « difficultés », du « retard » dans les apprentissages et ne semblent pas faire de l'école une priorité suffisante pour scolariser leurs enfants tous les jours⁴². J'intègre ici un extrait d'observation afin de corroborer mes propos. Ce dernier fut réalisé lors d'une première séance avec

38. Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012, « Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs ».

39. Bizeul Daniel. *Civiliser Ou Bannir : Les Nomades Dans La Société Française*. Op. cit. : p. 127

40. Bordigoni, Marc. *Gitans, Tsiganes, Roms... : Idées Reçues Sur Le Monde Du Voyage*. Op. cit.

41. Goffman, Erving. *Stigmatisme. Les usages sociaux du handicap*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1975.

42. Bizeul Daniel. *Civiliser Ou Bannir : Les Nomades Dans La Société Française*. Op. cit.

les jeunes de l'atelier d'insertion professionnelle PRO.JE.T. :

Extrait d'une note d'observation réalisée le 15/02/2023 au cours d'un atelier P.R.O.JE.T. :

6 jeunes sont présents aujourd'hui (4 garçons et 2 filles). Comme c'est la première séance pour une majorité d'entre eux, Sandra (la Conseillère en Insertion Professionnelle qui anime ces ateliers) leur explique qu'ils vont commencer par constituer leur CV et la fiche de renseignement dont elle a besoin pour les inscrire prochainement dans une Mission Locale. Elle distribue les crayons, seulement, il semble qu'il n'y ait que Mily (jeune âgée de 23 ans) qui soit en capacité de remplir les documents donnés. Si certains sont capables d'écrire leur prénom, leur âge et éventuellement leur numéro de téléphone, la majorité ne savent pas lire les mots écrits sur la feuille et ne sont pas en mesure de la compléter. Mily, Sandra et moi prenons donc le relais et écrivons, pour chaque jeune, les renseignements donnés sur la feuille.

A de nombreuses reprises au cours de mon stage, je noterai effectivement que beaucoup de Voyageurs et de Voyageuses fréquentant l'association et ses services maîtrisent peu, mal ou pas du tout la lecture et l'écriture. De plus, je ferai face, lors de quelques-unes de mes visites sur différents terrains de vie, à l'absentéisme scolaire de certaines familles, dont les enfants étaient présents sur le lieu de vie alors même qu'ils étaient censés être à l'école.

Une partie des familles Voyageuses sont ainsi, depuis plusieurs générations, en situation « d'échec scolaire » et cela aura donné lieu au constat suivant : les individus appelés Gens du Voyage sont considérés comme illettrés, semi-lettrés voire analphabètes. En cause notamment, les problèmes d'absentéisme dans l'enceinte scolaire et un mode de vie itinérant qui ne permet pas « qu'un suivi scolaire et éducatif des enfants puisse être réalisé simplement, dans le cadre actuel de l'institution scolaire »⁴³. Comme l'explique Erell Latimier dans sa thèse de socio-linguistique⁴⁴, « nomadisme, illettrisme et tradition orale, sont trois thématiques devenues des marqueurs culturels d'une population marginalisée », suscitant nombre de « discours sur l'illettrisme et les difficultés du rapport à l'écrit ainsi qu'à la forme scolaire concernant cette population »⁴⁵. En ce qui concerne les Voyageurs, les Voyageuses et l'école, on oppose donc en effet régulièrement la « culture de l'oral »⁴⁶ à la « culture de l'écrit »⁴⁷.

Le stage aux SRI et les diverses interactions avec les professionnelles de terrain m'ont permis de comprendre qu'il existait effectivement une distance entre la pratique, la compréhension de l'écrit,

43. Bizeul Daniel. *Civiliser Ou Bannir : Les Nomades Dans La Société Française*. Op. cit. : p. 127

44. Latimier, Erell. "On serait habitués on le ferait comme tout le monde", *les dimensions sociolinguistiques des dispositifs scolaires destinés aux jeunes Voyageurs*. Thèse de doctorat de Sciences du Langage. Université de Paris, 2020.

45. Latimier, Erell. "On serait habitués on le ferait comme tout le monde", *les dimensions sociolinguistiques des dispositifs scolaires destinés aux jeunes Voyageurs*. Op. cit. : p. 157

46. Bordigoni, Marc. *Gitans, Tsiganes, Roms...: Idées Reçues Sur Le Monde Du Voyage*. Op. cit.

47. Lahire, Bernard. *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Le Seuil, 2012.

les attendus scolaires et les familles. Preuve en est, l'association conduit une action de « lutte contre l'illettrisme », de « prévention contre l'illettrisme » et d'aide aux démarches administratives. Dans le premier cas, c'est en partant du constat énoncé ci-dessus de difficultés en lecture et en écriture que c'est mis en place ce service dédié aux adultes, tandis que ce sont les enfants scolarisés qui sont visés dans le second cas. Enfin, c'est bien en lien avec les difficultés rencontrées par les clients de l'association vis-à-vis des documents administratifs (dont le remplissage « ne relève pas simplement du savoir lire et écrire »⁴⁸) et de leurs difficultés avec l'électronique que le dernier service existe. Ici, on comprend non seulement qu'il existe bien une réalité de terrain qui permet d'appuyer l'argument selon lequel les Voyageurs et les Voyageuses présentent pour une partie d'entre eux des difficultés face à l'écrit et dans leurs apprentissages scolaires, mais également qu'ils sont « déficitaires »⁴⁹ quant à certaines compétences nécessaires à « l'intégration » sociale et économique. Cette inhabilité à lire et à écrire constitue au final un « handicap » pour ces familles, en témoigne cet extrait d'observation lors d'une séance de soutien aux cours du Cned au collège Rezéen :

Extrait d'une note d'observation réalisée le 25/05/2023 dans la classe Cned-Efiv au collège Rezéen:

Lorsque je suis allée faire ma séance de soutien hier sur le terrain, la maman d'Antoine m'avait demandé de l'aider pour récupérer un papier par rapport au Cned. Elle avait apparemment reçu un appel d'une « dame du Cned » lui ayant demandé un papier pour « le truc en famille ». N'ayant pas compris sa demande, je lui avais conseillé de voir avec Claire le lendemain au collège.

Aujourd'hui donc, à la fin de la séance, Claire rigole en m'expliquant que la maman d'Antoine avait en réalité besoin d'un certificat de scolarité pour renouveler la demande d'instruction en famille. Elle rigole, un peu jaune, en m'expliquant qu'elle a mis un certain temps à comprendre ce que lui demandait la maman, qui lui disait avoir besoin d'un papier pour « en famille » (l'IEF donc).

Ce type de situations se reproduira à plusieurs reprises et je rencontrerai beaucoup de Voyageurs et de Voyageuses, jeunes et moins jeunes, démunis face à l'écrit. La pratique du *Voyage* également, renforce les inégalités scolaires dans la mesure où il est plus délicat d'opérer un suivi stable des apprentissages par les enseignants. De plus, le faible taux de scolarisation des enfants Voyageurs engendre nécessairement un retard dans leurs apprentissages. Puisqu'ils ne sont scolarisés, pour une partie d'entre eux, qu'à partir du Cp, ils sont d'ores et déjà en décalage avec le niveau scolaire de leur tranche d'âge. Conscients de faire hériter de ces difficultés à leurs enfants, beaucoup de Voyageurs et de Voyageuses accordent donc aujourd'hui une importance croissante à l'apprentissage

48. Bordigoni, Marc. *Gitans, Tsiganes, Roms... : Idées Reçues Sur Le Monde Du Voyage*. Op. cit. : p. 129

49. Bizeul Daniel. *Civiliser Ou Bannir : Les Nomades Dans La Société Française*. Op. cit.

du « lire-écrire-compter »⁵⁰, ayant entre autres contribué à la hausse du taux de scolarisation en primaire. Pour autant, le niveau de ces enfants reste, au moins pour une partie d'entre eux, faible voire très faible.

Ce sont tous ces différents éléments, qui entravent donc le bon déroulement des scolarités du public Voyageur, qui ont contribué à la création d'une catégorie à part entière au sein de l'EN : les « Enfants issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs » (Efiv) incluse au sein du Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV), qui est une antenne spécifique de l'action de l'EN. Les enfants concernés sont ainsi définis comme des « élèves à besoins éducatifs particuliers », devant bénéficier d'une « attention vigilante du fait de [leur] mode de relation discontinu à l'école »⁵¹. Les statistiques ayant émergé à la suite de cette catégorisation auront permis de démontrer, d'après Guérin et Latimier, que « beaucoup d'enfants considérés comme Efiv par l'institution scolaire ne vont pas régulièrement à l'école et vivent des situations d'absentéisme, d'irrégularité, de déscolarisation, de décrochage scolaire ou de non scolarisation »⁵². Il existe donc un réel enjeu relatif à la scolarisation de ce public, qui constitue *in fine* un « problème » pour l'institution scolaire, au sens où il peine à se conformer pleinement aux attendus de l'école.

Cependant, la catégorisation de ces enfants Efiv présente certaines limites, dans la mesure où elle n'est pas uniforme dans sa compréhension et dans sa mise en pratique selon les territoires.

Alexandra Clavé-Mercier, Claire Cossée et Marion Lièvre font d'ailleurs le constat suivant :

« On observe une certaine confusion dans les catégorisations et les pratiques locales, notamment en ce qui concerne la scolarisation en dispositifs dédiés. En effet, malgré les demandes de précautions exprimées par certains cadres de l'Éducation nationale, la catégorie Efiv recouvre de fait une multiplicité de publics dont la nationalité, l'appartenance, l'habitat et le statut d'occupation du logement varient. La nationalité peut être française, roumaine, bulgare ; les appartenances « Voyageurs », « Gitans », « Roms », « famille du cirque » ; l'habitat peut être en dur, ou plus ou moins mobile (itinérance et sédentarité sur une partie de l'année) ; le statut d'occupation du logement varie entre propriété, location, squats et occupations de bidonvilles »⁵³.

Si les besoins éducatifs des familles visées se rejoignent en partie, l'étiquetage systématique des

50. Namora, Charline. *La scolarisation des enfants du Voyage : Limites et évolutions*. 2012-2014.

51. Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012, « Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs ».

52. Guérin, Mickaël, et Erell Latimier. « Analyse d'une situation en classe Cned-Efiv. Quelle qualification professionnelle après un dispositif spécifique de scolarisation ? ». : p. 206

53. Clavé-Mercier, Alexandra, Claire Cossée, et Marion Lièvre. « Des catégories d'action publique aux dispositifs. Regards sur les politiques de scolarisation des « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Efiv) » », *Études Tsiganes*, vol. 65-66, no. 1-2, 2019, p. 38-67. : p. 40

enfants Voyageurs entrant dans l'enceinte de l'école est cependant à considérer avec prudence. En effet, si l'existence de la catégorie Efiv se justifie par la mise en place d'outils et de moyens éducatifs spécifiquement dédiés au public Voyageur, il est également nécessaire de prendre en compte la manière dont fut créée cette catégorie.

Les Efiv sont des enfants catégorisés d'après une construction administrative et institutionnelle, qui n'a pas toujours porté le même nom et n'a pas toujours été pensée pour agir avec les mêmes publics. En effet, en 1966, la première circulaire visant à créer un champ d'action spécifique en lien avec les GDV et l'école entendait parler « des enfants de forains et nomades », issus de familles à « caractère ambulants », « sans domicile fixe », « sédentaires » ou encore de « forains et nomades ». La circulaire de 1970 parlera quant à elle « des enfants de familles sans domicile fixe », celle de 2002 « des enfants du voyage et familles non sédentaires » pour finir par celle de 2012 qui parlera des Efiv, issus quant à eux de familles « nomades », « itinérantes », « sédentarisées » ou « soumises à une forte itinérance »⁵⁴.

Si l'origine de ces politiques (1966) est concomitante de la volonté de contrôler plus que d'intégrer ces populations (la loi de 1969 qui fait passer les Voyageurs et les Voyageuses du statut de « nomade » à « GDV » reste en effet considérée par certains acteurs comme une « catégorie discriminatoire légale »⁵⁵), les discours tendent aujourd'hui à s'accorder sur la volonté d'intégrer sans spécificités les enfants Voyageurs aux classes ordinaires afin de penser la scolarité sous un angle moins essentialisant d'après le Rapport EVASCOL de juin 2018^{56,57}. En effet, nombre de professionnelles rencontrées au cours de mon stage témoigneront de l'importance, aujourd'hui, de pouvoir intégrer les enfants Voyageurs sans nécessairement avoir recours à des dispositifs spécifiques de scolarisation. La progressive « sédentarisation » des Voyageurs, ainsi que leur arrivée sur le marché de l'emploi salarié modifie de facto l'implantation des familles sur le territoire⁵⁸. Ce faisant, une partie des acteurs sont désormais favorables à une intégration « classique » de ces enfants. Comme l'écrivent Guérin et Latimier : « La pérennisation de dispositifs dédiés, alors même

54. Dufournet Coestier V., et Monceau G., « Scolariser les enfants en tentant de contrôler les parents. Le cas des enfants du voyage en France », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 22, Printemps 2019.

55. Latimier, Erell. « *On serait habitués on le ferait comme tout le monde* », *les dimensions sociolinguistiques des dispositifs scolaires destinés aux jeunes Voyageurs*. Thèse de doctorat de Sciences du Langage, Université de Paris, 2020.

56. Le Rapport EVASCOL est une étude datant de 2018, faisant suite à un appel de recherches du Défenseur des droits relatifs aux publics EFIV et EANA et qui dans ce cadre « propose une analyse des conditions effectives de scolarisation des élèves allophones ou itinérants, au regard notamment des attentes et des expériences des jeunes et des familles ».

57. Maïtena Armagnague-Roucher, Isabelle Rigoni, Claire Cossée, Catherine Mendonça Dias, Simona Tersigni. Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Efiv). [Research Report] Défenseur des Droits; INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés. 2018. halshs-01992643

58. Guérin, Mickaël. « *Travailler comme les Gadje ?* », *recomposition des activités économiques et salarisation des Gens du voyage*. *Op. cit.* : p. 15

que les réalités de vie des Voyageurs changent (le contexte économique, législatif, les conditions de la mobilité et de la sédentarité, etc.), contribuent à la perpétuation de ces représentations et figent des situations de mise à l'écart autant du côté des institutions que du côté des Voyageurs eux-mêmes. »⁵⁹. Certes, le rapport à l'école d'une partie des Voyageurs est « spécifique », mais les perceptions, par les familles de l'école et par l'école des familles évoluent.

3. *Voyageurs et Voyageuses : la place du genre au sein des familles*

« Bah, une fille c'est pas pareil c'est... C'est plus fragile c'est vrai qu'on va être plus attentif alors qu'un garçon bah c'est un garçon il doit être plus dur. Tu vois la fille chez les Gens du Voyage c'est la fille. C'est la princesse tu vois. ». Cet extrait d'entretien réalisé avec une femme Voyageuse et mère de deux filles et d'un garçon témoigne de la perception de beaucoup de Voyageurs et de Voyageuses rencontrés. En effet, la répartition des rôles s'envisage généralement de manière genrée : les femmes sont mères au foyer, s'occupent des enfants et restent sur le terrain et dans la caravane tandis que ce sont les hommes qui travaillent à l'extérieur, assurant ainsi la stabilité économique du foyer. Il ne serait pas juste d'avancer que c'est là une vérité générale et absolue, pour autant, une grande majorité des familles rencontrées, des discours entendus et des travaux sur le sujet me permettent d'avancer l'idée selon laquelle le genre, chez les Voyageurs et les Voyageuses, est une variable centrale dans la répartition des rôles^{60 61}. Plusieurs extraits d'observations et d'entretiens peuvent en témoigner. La première enquêtée se nomme Coraly, elle est Voyageuse (et plus précisément Manouche d'après ses termes), elle a 19 ans et est l'aînée de trois frères et sœurs. Son père est micro-entrepreneur et sa mère est femme au foyer. Elle a été à l'école en présentiel jusqu'en Cm2 puis a fait les cours du Cned jusqu'à ses 16 ans :

Extrait d'un entretien réalisé le 16/05/2023 au domicile de Coraly :

Rose : *Et les gens que tu connais autour de toi, ils font quoi comme travail ? Les hommes et les femmes.*

Coraly : Bah les femmes, les femmes elles sont femmes au foyer.

Rose : *Tu connais pas de femmes qui travaillent ?*

59. Guérin, Mickaël, et Erell Latimier. « Analyse d'une situation en classe Cned-Efiv. Quelle qualification professionnelle après un dispositif spécifique de scolarisation ? », *Études Tsiganes*, vol. 65-66, no. 1-2, 2019, p. 204-225. : p. 219

60. Guérin, Mickaël. « Travailler comme les Gadjé ? », *recomposition des activités économiques et salarisation des Gens du voyage. Op. cit.* : p. 369-384

61. Stitou, Emmanuelle. « « On le voit et on le comprend ». Regard sur les apprentissages féminins en milieu tsigane », *Études Tsiganes*, vol. 33-34, no. 1-2, 2008, p. 78-93.

Coraly : Ici ? Non. Ma tante elle travaille, mais elle habite en maison. Et tous ses enfants ils sont mariés, elle s'est mariée avec un, avec un sédentaire. Et bah elle travaille.

Rose : Elle fait quoi comme travail ?

Coraly : Euh j'sais plus euh... Dans les écoles. Je crois c'est à la cantine je sais plus.

Rose : Et comment tu comprends toi que elle elle travaille et les autres femmes que tu connais elles travaillent pas ?

Coraly : Euh Voyageurs. Y en a beaucoup ils sont... Y a des femmes elles veulent, aussi hein. Moi je veux comme ça mais y a des femmes c'est leurs maris ils sont... Sexisme. La place de la femme c'est à la cuisine hein. Tu vois chez nous y a aucune femme qui travaille.

Jelly, la deuxième enquêtée citée, a 17 ans. Mily, la troisième enquêtée citée, a 23 ans. Elle sait lire, écrire et a été scolarisée en établissement jusqu'à la troisième. Son frère a 17 ans, a lui aussi été scolarisé en établissement jusqu'à la troisième mais de manière plus épisodique. Leur père ne travaille pas car il a des problèmes de santé et ils sont sans nouvelles de leur mère depuis une dizaine d'années :

Extrait d'une note d'observation réalisée le 01/03/2023 au cours d'un atelier P.R.O.JET. :

Nous sommes assis autour de la table avec les jeunes. Je suis sur mon téléphone à un moment, et Jelly me dit que j'ai de belles mains. Toutes les filles approuvent et s'attristent lorsqu'elles les comparent aux leurs, qui sont abîmées par le ménage d'après elles.

[...]

Sur le trajet du retour, dans la voiture, je suis avec Mily et son frère, qui n'est pas très bavard. Je leur demande s'ils ont prévu des choses pour le reste de leur journée. Mily me dit que non, qu'elle va faire le ménage. Elle me dit qu'elle ne fait que ça. Que le matin « on se lève, on fait le ménage, on s'occupe des petits et on refait le ménage ». Je demande si c'est pour les filles et les garçons, elle me dit que non, que ce n'est que pour les filles et que les garçons eux, travaillent. Je lui demande à partir de quand les garçons travaillent, elle me dit « tout le temps ». Visiblement, elle n'a pas compris ma question. Elle me dit que « dans notre commune, c'est comme ça ». Toutefois, elle m'explique que « maintenant, on est civilisés, les femmes elles ont le droit de travailler », « Avant y avait les chevaux et tout, les femmes elles pouvaient pas travailler ou (elle me montre son jean), avoir des pantalons », « mais maintenant on est civilisés, on est en 2023 ».

Je noterai ainsi à maintes reprises que les tâches ménagères, la préparation des repas ainsi que la charge des enfants reviennent très souvent aux femmes. Ce sont elles que j'ai vu nettoyer les espaces de vie (extérieurs ou intérieurs), cuisiner pour les enfants, se déplacer pour aller les emmener et les chercher à l'école et généralement interagir avec moi puisque mes missions avaient un rapport avec l'école et donc les enfants. A l'inverse, les hommes étaient plus généralement partis travailler lors de mes visites, ou semblaient aller et venir. Comme l'explique Emmanuelle Stitou :

« L'univers masculin se caractérise par l'extérieur, le métal – de la récupération ou de la mécanique – les grands feux, les eaux vives, la saleté – du cambouis, des résidus de métal et du bois – et le désordre – des amas de ferraille et des objets de récupération. » tandis que « l'univers féminin est au contraire tourné vers l'intérieur ; intérieur de grande propreté et d'ordre, où les plats mijotent sur des feux domestiqués, où l'on arrose les sols d'une eau maîtrisée, où le métal viril a laissé la place au plastique féminin des bassines et des balais »⁶².

Les femmes, donc, sont mères au foyer quand bien même elles peuvent occuper par intermittence des emplois salariés et les hommes travaillent. Si l'incitation à la salarisation des GDV se fait de plus en plus pressante du côté des institutions, il n'en demeure pas moins qu'une grande majorité des Voyageurs hommes rencontrés et côtoyant l'association exercent un travail sous le statut de micro-entrepreneur⁶³. Alain Reyniers présente le travail des GDV de la manière suivante :

« Le profil économique d'une majorité parmi les Gens du voyage qui exercent une activité péripatétique⁶⁴ est celui du travailleur indépendant, maître de son temps de travail, de sa force de travail et de ses mouvements, qui déniche les besoins ou les suscite. Bien qu'ils puissent se spécialiser dans un domaine où ils excellent (la forge, les arts du cirque, la brocante...), les Gens du voyage sont le plus souvent tenus à une polyvalence élémentaire, afin de saisir les affaires qui se présentent à eux (ils seront tour à tour marchands de tapis, brocanteurs, intermédiaires dans une vente de voiture, ramasseurs de ferraille...), ou de s'adapter aux saisons (cueillette des agrumes, vendanges...). »⁶⁵.

L'importance de la part des hommes micro-entrepreneurs est relativement récente dans l'histoire des familles Voyageuses. En effet, ce statut (anciennement appelé « auto-entrepreneur »), avec ses droits mais également ses contraintes, n'existe que depuis 2008. Ainsi, les métiers dits de la « ferraille » constituent le domaine d'activité principale des hommes rencontrés au cours de cette enquête, que ces derniers l'exercent de manière déclarée ou non. De cette caractéristique, découlent plusieurs éléments, dont le fait notamment de maintenir les familles dans une certaine précarité économique. Dans la mesure où beaucoup de travailleurs Voyageurs exercent le même métier, la concurrence est naturellement accrue sur les territoires où ils sont les plus nombreux, réduisant de fait leurs possibilités de faire profiter leur famille de leur activité⁶⁶.

62. Stitou, Emmanuelle. « « On le voit et on le comprend ». Regard sur les apprentissages féminins en milieu tsigane » *Op. cit.* : p. 85

63. Guérin, Mickaël. « *Travailler comme les Gadjé ?* », *recomposition des activités économiques et salarisation des Gens du voyage. Op. cit.*

64. « Qui aime à se promener, qui se rapporte à la promenade », d'après Le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL)

65. Reyniers, Alain. « L'économie des Gens du voyage. Approche anthropologique », *Études Tsiganes*, vol. 64, no. 2, 2018, pp. 8-21. : p. 11

66. Guérin, Mickaël. « *Travailler comme les Gadjé ?* », *recomposition des activités économiques et salarisation des Gens du voyage. Op. cit.*

Cette organisation genrée des rôles sociaux entraîne un certain nombre de règles, d'obligations et d'interdits. On attendra du garçon qu'il soit celui qui travaille, qui se montre autonome et « ramène des sous » tandis que la fille se destinera à devenir une épouse puis une mère. Les thématiques du genre et des impacts liés à la division sexuée du travail ont fait partie des enjeux abordés lors de mes différents entretiens. A suivre, trois extraits d'entretiens réalisés avec des femmes qui corroborent mes propos. Laura, la première enquêtée citée, est une adulte et mère de trois enfants au foyer. Son mari et elle donnent des spectacles de marionnettes dans la région. Les deux enquêtées citées par la suite, Lilo et Marèche, sont âgées de 16 et 17 ans et ont terminé les cours du Cned qu'elles suivaient depuis la fin de l'école primaire. Leurs mères sont toutes les deux femme au foyer et leurs pères micro-entrepreneurs :

Extrait d'un entretien réalisé le 12/04/2023 au domicile de Laura :

Rose : Et dans, dans le rapport au travail ou à l'école par exemple ? Est-ce-que toi tu... Considères que ça change fille ou gars ?

Laura : Nan euh, nan pour l'école non, non. [...] C'est plus après bah, là comme tu vois ils attrapent l'âge de, bah de prendre leur chemin tu vois de... Qu'ils choisissent ce qu'ils veulent faire tu vois là Dimitri il est plus autonome, j'suis toujours derrière quand même [autrement dit, son fils aîné Dimitri, qui a maintenant 18 ans, rentre dans une période de sa vie où il deviendra progressivement plus indépendant]. Mais, c'est à ce moment là où la fille, alors, est-ce-que c'est un avantage ou un désavantage tu vois, parce qu'il y a des filles qui sont rebelles qui veulent pas avoir leurs parents sur le dos qui disent « oui mais moi j'suis comme ça », tu vois. Mais comme elles ont été élevées à être euh, dans un p'tit cocon tu vois, en général ça leur *rire* ça leur plaît. Elles sont bien comme elles sont tu vois. [...] C'est vrai qu'un garçon, a plus de libertés qu'une fille. Mais si la fille a du caractère et qu'elle se dit non moi j'veux euh, voilà on peut rien y faire non plus. Mais en général c'est comme ça un garçon a plus de libertés.
[...]

Rose : Bon et, mais c'est partout pareil hein, mais j'ai quand même l'impression que si t'es une fille ou un garçon c'est pas tout à fait pareil.

Laura : Nan. Chez les Gens du Voyage... Tu vois tout à l'heure j'te disais la fille c'est la princesse, c'est la princesse mais euh, on la préserve, un garçon... Un garçon va être plus libre. Tu vois euh, un garçon, c'est pas qu'on... Si tu veux, si mon fils il fait des conneries il va pas être plus pardonné que si Lizzie fait des conneries tu vois. Mais j'vais lui dire maintenant tu t'assumes tu te démerdes tu vois. Que si c'est elle qui va faire une connerie j'vais être obligée d'être là de... Tu vois dire merde qu'est-ce-que t'as fait mais bon aller viens je vais t'aider tu vois.

Rose : Ouais ouais.

Laura : Un garçon c'est un garçon quoi faut que... Qu'une fille bah c'est, c'est la princesse. Par contre on a tendance à plus les garder un p'tit peu pour nous tu vois à... Tu vois faire plus, faire plus attention les filles on va faire plus attention.

Extrait d'un entretien réalisé le 21/03/2023 dans des locaux associatifs avec Lilo et Marèche :

Marèche : Si tu regardes, les gens d'chez nous et ben elles font tous euh mère au foyer.

Rose : *Et toi ça te va pas ?*

Marèche : Ben en soi plus tard je voudrais être mère au foyer mais j'veux faire un truc aussi avant.

Lilo : Moi je veux travailler avant pour subvenir bien aux besoins d'mes enfants.

Rose : *C'est pour tes enfants que tu veux travailler avant, c'est pas pour toi ?*

Marèche : Non moi c'est pour moi. Pour moi et après ma famille aussi mais euh, la priorité ce s'rait moi. Mon mari il ramènera de l'argent pour mes enfants et nous.

La fille est ainsi considérée comme la « princesse » qu'il faut « protéger » et qui a donc moins de droits que le garçon qui subviendra aux besoins économiques du foyer. Chez les deux jeunes enquêtées, les discours laissent aussi voir la manière dont est pensé l'avenir ; le travail qui précédera le mariage et la vie de famille servira à s'occuper correctement des enfants. Nombre de jeunes femmes rencontrées me témoigneront de cette volonté d'avoir une famille et d'être mère au foyer. Bien sûr, plusieurs professionnelles de l'association me diront connaître des femmes célibataires, sans enfants ou actives sur le plan professionnel, mais ce ne sont pas celles que j'ai rencontrées. Je n'ai donc pas été amenée à discuter ou réaliser d'entretiens avec elles, d'autant que les salariées des SRI ont su me faire comprendre que c'était là des situations isolées et non représentatives de la majorité des femmes fréquentant l'association.

Ces pratiques relatives aux questions de genre n'ont pour autant rien de propre aux familles Voyageuse. Cette référence à une structure « traditionnelle » du ménage dans les discours des Voyageuses rencontrées, jeunes ou moins jeunes, peut tout à fait s'apparenter à celle existant chez les femmes des classes populaires. En effet, d'après Olivier Schwartz, les « caractéristiques traditionnelles » des familles des classes populaires sont celles d'une « division nette des rôles entre les sexes »⁶⁷. Bien sûr (et cela sera davantage analysé par la suite), des ruptures vis-à-vis de ce schéma se produisent, sont en train de se produire ou se sont déjà produites, en témoigne par exemple l'usage, par Coraly, du terme « sexisme » lorsqu'elle évoque la situation de certaines femmes empêchées de travailler par leurs maris. Le travail salarié est en effet de plus en plus prégnant au sein des familles Voyageuses, et ce notamment pour les femmes. Deux salariées d'une association de Médiation emploi spécifiquement dédiée à l'accompagnement des Gens du Voyage vers le salariat et active sur le territoire de Loire-Atlantique m'expliqueront en effet, au cours d'un entretien, que la majorité des personnes suivies sont des femmes. Ces dernières sont ainsi de plus en plus nombreuses à rechercher des emplois salariés, même si ce n'est que pour des contrats courts. La définition des rôles au sein des familles Voyageuses n'est donc pas figée et les nouveaux enjeux socio-économiques rencontrés par ces dernières (hausse de la salarisation en lien avec la

67. Schwartz, Olivier. « Les femmes dans les classes populaires, entre permanence et rupture », *Travail, genre et sociétés*, vol. 39, no. 1, 2018, pp. 121-138.

multiplication des contraintes légales pour l'activité de micro-entrepreneur, sédentarisation progressive, hausse du niveau de scolarisation...) amènent à penser les choses différemment.

B) Difficultés scolaires et marginalisation

L'histoire et la catégorisation des Voyageurs et des Voyageuses n'est donc pas univoque politiquement parlant. Cependant, la grande majorité des familles rencontrées présentent un ensemble de traits communs, que sont le rapport à l'école, la situation économique ou la forte répartition des rôles selon le genre.

Nous nous concentrerons ici sur l'école, qui est l'un des points que l'on pourrait qualifier de « sensible » lorsqu'il s'agit d'évoquer la situation de ces Français qui, du fait de leurs difficultés scolaires évoquées ci-dessus, doivent faire face à plusieurs problèmes. En effet, puisqu'une partie des familles ont été et restent éloignées de l'école, bon nombre de jeunes Voyageurs et Voyageuses voient leurs perspectives professionnelles réduites, alors même qu'ils rencontrent déjà pour la plupart des difficultés socio-économiques. Une partie d'entre eux sont effectivement sans qualifications et sans formation, induisant par la suite le fait que leur insertion professionnelle (qui qualifie le passage de l'école vers le travail) ne peut se dérouler au sein des cadres institutionnels classiques.

1. *Une scolarisation en hausse, des résultats qui demeurent faibles*

Les termes pour les désigner ont évolué, les politiques visant à favoriser leur intégration scolaire se sont multipliées et la considération de l'institution scolaire par les familles n'a fait que croître, pour autant, la situation a peu évolué : les enfants du Voyage restent en marge du système scolaire, tant sur le plan qualitatif que quantitatif. L'étude EVASCOL ainsi que les deux derniers Schémas Départementaux d'Accueil et d'Habitat des Gens du Voyage (SDAHGDV)⁶⁸ en Loire-Atlantique font état de plusieurs problèmes : le taux de scolarisation, même s'il ne cesse de progresser, reste insuffisant (particulièrement en maternelle⁶⁹), tout comme le taux de fréquentation

68. En 2000, la loi Besson a prévu, pour chaque département la mise en place d'un schéma, qui « constitue un document juridique de référence matérialisant le partenariat entre les acteurs concernés par cette politique [...] sur des thématiques variées : l'accueil [...], l'habitat, la santé, l'insertion professionnelle, la scolarisation et l'accès aux droits ».

69. Conformément à l'article 63 de la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 qui rend l'instruction obligatoire pour chaque

des établissements ; le niveau des élèves est souvent inférieur à celui de leur classe d'âge et le passage au collège se fait majoritairement via le dispositif d'instruction en famille du Cned.

D'après le SDAHGDV de 2010, les constats sont les suivants : le taux de scolarisation est faible en maternelle « mais en progrès » et « les efforts réalisés en 10 ans permettent aujourd'hui de constater une assiduité plutôt satisfaisante lorsque l'enfant est inscrit à l'école élémentaire ». Il est aussi fait mention du fait qu' « au cycle 3, la lecture est très généralement pas ou peu maîtrisée » et que l' « on peut dénombrer jusqu'à 60% d'enfants non lecteurs ». Dans le document de 2018 du même service, les bilans du schéma précédent sont les suivants : en ce qui concerne la situation générale de la scolarisation des élèves Efiv, « les effectifs [...] en Loire-Atlantique ont augmenté de 46,7% de 2010 à 2016, passant de 768 élèves environ en 2010 à 1452 en 2016 », et « lorsqu'ils sont inscrits à l'école, le taux de scolarisation de ces Efiv s'élève désormais à 83,5% du temps de classe, se septembre à juin ». Pour autant, les difficultés restent semblables à celles mentionnées dans le document de 2010 puisqu'on évoque « une scolarisation en maternelle toujours inférieure à la moyenne générale », « des écarts d'acquisition persistants » et des situations d' « absentéisme et [de] ruptures de scolarité » récurrentes.

Ces données, en particulier l'augmentation des effectifs et la hausse de la fréquentation, sont toutefois à considérer prudemment. En effet, le gonflement des chiffres est lié, certes à une réelle progression du taux de scolarisation des enfants Voyageurs, mais également à l'augmentation proportionnelle des familles sur le territoire puisque « dans un contexte d'évolution lente du mode de vie des voyageurs, progressivement semi-sédentarisés, et de hausse démographique globale du département, l'augmentation de la scolarisation des enfants gens du voyage tient à une conjonction de facteurs »⁷⁰.

Lors d'un entretien avec Dounia, une professionnelle de l'EN retraitée⁷¹, ayant travaillé depuis les années 80 avec les enfants du Voyage et ayant tenu un rôle au sein du CASNAV⁷², celle-ci a évoqué son sentiment selon lequel les taux de scolarisation ont effectivement fortement augmenté depuis une cinquantaine d'années. Elle m'a expliqué que d'après sa propre expérience, les familles se saisissent de plus en plus des enjeux liés à l'éducation scolaire et que « les parents savent maintenant que l'école est obligatoire ». Elle m'a rapporté plusieurs échanges survenus lors de ses premières années en tant que professeure des écoles dans une classe caravane, où nombre de

enfant dès 3 ans.

70. selon le SDAHGDV 2018 – 2024 : p. 64

71. Qui était en contact régulièrement avec la directrice de mon association dans le cadre de leur adhésion mutuelle à la Fédération nationale des associations solidaires d'action avec les Tsiganes et les Gens du voyage (FNASAT) et dont le contact m'a été transmis par la directrice des SRI.

72. Les dispositifs propres à l'organisation du CASNAV seront présentés par la suite.

familles ignoraient savoir que l'école était obligatoire pour eux. Rétrospectivement, elle m'a donc expliqué avoir pu constater, sur le terrain, une forte augmentation de la considération de l'école comme jouant un rôle important dans l'éducation des enfants. Toutefois, cette professionnelle m'a également fait part du même constat que celui fait dans les Schémas départementaux, à savoir que le taux de scolarisation reste insuffisant pour ces enfants, notamment en maternelle.

Pour autant, malgré les failles évidentes de cette catégorie, certains constats n'en demeurent pas moins alarmants et difficiles à analyser. En effet, si la progression du niveau de scolarisation de ces enfants est importante, comment expliquer leur retard en termes d'apprentissages ? Car mes observations confirment amplement les constats annoncés par les SDAHGDV et les différents discours institutionnels. De fait, j'ai rencontré plusieurs Voyageurs et Voyageuses dans le cadre de mon stage, dans des contextes de séances de soutien scolaire, de soutien aux cours du Cned ou d'ateliers d'insertion professionnelle et ai moi-même pu faire le constat qu'un certain nombre d'individus rencontrent d'importantes difficultés en écriture et/ou en lecture. A la manière des élèves Sioux Oglala observés par Murray L. Wax à la fin des années 50 aux États-Unis, les jeunes Voyageurs et Voyageuses sont un problème pour l'école commune, qui peine à faire intégrer les codes de son institution à des familles jugées récalcitrantes. Les parents n'ayant eux mêmes « aucun intérêt ni aucune expérience des choses scolaires »⁷³, l'évolution des enfants au sein du cadre scolaire est nécessairement impactée. L'école est fréquentée depuis maintenant plusieurs décennies par les familles Voyageuses, mais les apprentissages ne semblent pas évoluer autant que le niveau de scolarisation. Si le sentiment d'appartenance à une communauté en proie à de multiples changements internes et externes peut expliquer le retard durable en termes d'apprentissages scolaires et une attitude non-conforme aux attendus de l'institution chez les Sioux Oglala, peut-être en est-il de même pour les jeunes Voyageurs et Voyageuses. Le poids de l'institution familiale, de ses pratiques (religieuses, sociales et culturelles) et les modèles qui y sont véhiculés seraient incompatibles avec les valeurs circulant dans l'espace scolaire, entraînant une prise de distance, par les familles, vis-à-vis de cette institution.

J'ai pu suivre durant la totalité de mon stage quatre jeunes Voyageuses scolarisées respectivement en Cp, en Ce1 et en Cm2. Toutes avaient au moins un an de retard comparativement à leur classe d'âge et toutes m'ont fait part du fait qu'elles avaient un niveau inférieur à celui des enfants de leur classe. Toutes ont été plus ou moins déscolarisées pendant la période du Covid et du retard avait été accumulé dans les apprentissages. Abigaëlle, 7 ans et scolarisée en Cp, ne savait par exemple pas

73. Wax, Murray L. « La scolarisation des Sioux Oglala à l'école américaine », *Éducation et sociétés*, vol. no 10, no. 2, 2002, p. 79-94.

reconnaître la totalité des lettres de l'alphabet et avait des difficultés à compter jusqu'à 20. Izzie, 9 ans et scolarisée en Ce2, ne savait pas faire des multiplications en autonomie. Zoé, 11 ans et scolarisée en Cm2 avait de grosses lacunes en lecture, en écriture et en mathématiques. Même chose lors des séances de soutien aux cours du Cned qui concernaient cette fois des enfants en âge d'être au collège. Une grande partie d'entre eux ne savaient pas bien lire et avaient donc besoin que nous leur lisions les consignes écrites sur les devoirs. Les cours que ces enfants recevaient étaient presque systématiquement des cours de « remise à niveau », à l'exception de quelques jeunes filles, légèrement plus âgées que les autres (entre 14 et 15 ans) et qui suivaient des cours correspondant à leur classe d'âge à un an près. Lors des ateliers d'insertion professionnelle, j'ai également été témoin du fait que beaucoup de jeunes présents avaient besoin d'être aidés pour remplir les documents fournis par la Conseillère en Insertion Professionnelle (CIP) animant la séance. Il en fut de même lors de moments plus informels, où l'on me demanda d'écrire ou de lire certains documents pour des Voyageurs ou Voyageuses, jeunes ou moins jeunes, ne parvenant pas à déchiffrer ou à remplir correctement les documents.

La fréquentation de l'école représente donc un enjeu majeur pour ces familles, qui rencontrent par la suite d'importantes difficultés en lien avec leur manque de compétences, notamment en lecture et en écriture. Nombre de facteurs peuvent être avancés pour expliquer le retard et le décalage de ces enfants vis-à-vis de leur classe d'âge : manque de suivi pédagogique de la part des enseignants, manque d'assiduité de la part des élèves et de leurs familles... En tout cas, en ce qui concerne les enfants que j'ai côtoyés, il ne fait aucun doute que le Covid aura eu des effets non négligeables sur leur niveau scolaire. Comme me l'auront expliqué certaines mères, les parents ayant eu très peur de l'épidémie auront fortement déscolarisé leurs enfants au cours de cette période et les écoles ont pu parfois être réticentes face à l'arrivée de nouveaux élèves, comme en témoigne cet extrait d'entretien réalisé avec une femme adulte et mère de 3 enfants :

Extrait d'un entretien réalisé le 12/04/2023 au domicile de Laura :

Laura : Le Covid ça a été une horreur *rire*. C'était des enfants... Bah pratiquement tous les enfants du Voyage j'pense, l'année du Covid ils ont loupé... Parce que dès qu'on arrivait pour inscrire un enfant oulala... « On a du mal avec, avec nos élèves... On a déjà du mal avec nos élèves euh... » C'est pour ça que Lexie et Lizzie ont fait une année de Cned. Parce que je voulais pas qu'elles perdent euh... Une année quoi.

Lexie, fille de Laura avec qui j'aurai fait quelques séances de soutien scolaire, aura ainsi appris à lire via les cours du Cned et avec ses parents lors de son année de Cp. C'est d'ailleurs l'une des

jeunes filles rencontrées qui avait le moins de difficultés face aux exercices que j'ai pu présenter (à savoir : descriptions d'images affichées sur un ordinateur puis rédaction d'un titre pour ces images, lectures d'ouvrages de littérature jeunesse...).

Ainsi, la crise sanitaire liée à l'épidémie du Covid-19 débutée à la fin de l'année 2019 en Chine a fortement impacté les enfants Voyageurs alors scolarisés. C'est ce qui explique par exemple, en partie, le fait qu'Abbigaëlle ne sache pas correctement nommer les lettres de l'alphabet, n'ayant pas été scolarisée en maternelle. Même chose pour les autres jeunes filles suivies, qui m'ont expliqué avoir été souvent absentes au cours des « années Covid ». L'un des jeunes garçons, âgé de 13 ans, que j'ai souvent retrouvé lors des cours de soutien Cned au collège de Rezé et pour qui j'ai donné quelques cours particuliers dans les locaux de l'association déchiffrait difficilement les consignes écrites sur les devoirs et prenait énormément de temps pour écrire les différentes phrases réponses que je devais très souvent lui dicter ou lui épeler. Lui aussi a été souvent absent au cours des années scolaires 2020 et 2021 d'après ses dires et ceux de sa mère, ce qui permet, au moins partiellement, de mieux comprendre les difficultés qu'il rencontre aujourd'hui face aux devoirs du Cned.

Le dernier élément que j'ajouterai pour mieux comprendre les difficultés aujourd'hui rencontrées par les enfants que j'ai pu suivre dans le cadre de mon stage, est le récent changement de direction pris par l'EN vis-à-vis du redoublement. S'il n'a jamais été encouragé, le redoublement s'est pourtant raréfié depuis le Décret de 2018 « relatif au redoublement »⁷⁴. Ainsi, si pour certains élèves Voyageurs ou Voyageuses il était davantage possible d'y avoir recours auparavant pour assurer la maîtrise de la lecture et de l'écriture à la fin du cycle 3, le personnel enseignant ne dispose plus des mêmes libertés depuis ce Décret. La jeune fille la plus âgée que je suivais et qui était en Cm2 va ainsi, l'année prochaine, devoir quitter l'école primaire dans la mesure où elle avait d'ores et déjà redoublé. Les parents avaient d'ailleurs rencontré l'enseignante de Zoé pour demander un redoublement, qui n'a pas pu être accordé.

2. Une déscolarisation en présentiel notable dans le secondaire, au profit de l'instruction en famille

Les Voyageurs et les Voyageuses sont peu nombreux à accéder à l'enseignement

74. Décret n° 2018-119 du 20 février 2018 relatif au redoublement.

secondaire⁷⁵⁷⁶⁷⁷⁷⁸. Ce constat d'une forte déscolarisation (en présentiel) entre le Cm2 et la sixième représente ainsi un des enjeux principaux des politiques publiques à destination de ces populations depuis plusieurs années. Plusieurs facteurs sont responsables de cette déscolarisation en établissement. Premièrement, l'itinérance de certaines familles, qui complique énormément le suivi d'un cursus au collège :

Extrait d'un entretien réalisé le 12/04/2023 au domicile de Laura :

Rose : *Et donc du coup l'école tu y vois, tu y vois différents intérêts, d'accord.. Mais du coup au niveau du collège qu'est-ce que toi tu... Comment t'expliques que tes enfants ils aient été au Cned ? Parce que de ce que j'ai vu, tout le monde va au Cned !*

Laura : Alors, tous ceux qui sont sur l'voyage, y a beaucoup de voyageurs qui sont sur place qui vont au collège parce qu'ils sont sur place. C'est pas possible d'aller au collège en tant qu'Gens du Voyage. Changer de collège tous les 15 jours c'est impossible. C'est carrément impossible. Encore on se déplacerait une ou deux fois l'an tu vois, mais là même en restant un mois c'est pas possible. C'est pour ça que tous les Gens du Voyage qui sont sur l'voyage ils peuvent pas aller au collège.

Ici, mon enquêtée, Laura (mère de trois enfants), fait partie d'une famille d'anciens circassiens qui, historiquement, se sont toujours déplacés pour des raisons professionnelles. Aujourd'hui, elle et son mari donnent des spectacles de marionnettes dans la région. Ses deux aînés ont suivi les cours du Cned. Son fils aîné, qui a 18 ans, a « terminé ses cours » il y a deux ans. Même chose pour sa fille Lizzie qui a 15 ans et qui suivra les cours du Cned jusqu'à ses seize ans d'après sa mère. La situation de cette famille n'est pas isolée et j'échangerai à plusieurs reprises avec des jeunes ou des adultes qui m'expliqueront ne pas pouvoir aller ou scolariser leurs enfants au collège compte tenu de leurs déplacements fréquents et rendant le recours aux cours du Cned inévitable. D'après les discours des enquêtés, il serait en effet plus aisé de scolariser les enfants au primaire qu'au collège. Les démarches y seraient moindres et l'accueil plus chaleureux.

La salariée des SRI en charge du service de scolarité m'a également fait part de la situation de certaines familles qu'elle connaissait et qui scolarisaient leurs enfants au collège, mais souvent sous des conditions particulières. C'est-à-dire qu'il est rare que les enfants Voyageurs allant au collège soient intégrés de manière classique dans les établissements. Ceux-ci bénéficient de « régimes particuliers » permettant des aménagements d'emplois du temps, n'exigeant la présence de l'élève

75. SDAHGDV 2010 et 2018

76. Rapport EVASCOL 2018

77. Clavé-Mercier, Alexandra, Claire Cossée, et Marion Lièvre. « Des catégories d'action publique aux dispositifs.

Regards sur les politiques de scolarisation des « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Efiv) » ». *Op. cit.*

78. Latimier, Erell. "On serait habitués on le ferait comme tout le monde", *les dimensions sociolangagières des dispositifs scolaires destinés aux jeunes Voyageurs. Op. cit.*

que pour certains cours ou mettant en place des dispositifs de suivi pédagogiques en parallèle des cours suivis par l'élève avec sa classe d'âge (d'après l'entretien réalisé avec l'enseignante en charge de la classe Cned-Efiv au collège de Rezé). En effet, le niveau des élèves Voyageurs et Voyageuses accédant à l'enseignement secondaire est trop souvent inférieur à celui généralement demandé à l'entrée en sixième, ce qui explique la prise de dispositions de certains établissements (il m'a été précisé que, selon les chefs d'établissement, le « traitement » et l'implication réservés aux collégiens Voyageurs n'était pas uniforme). Cela explique aussi que certaines familles choisissent les cours du Cned et non l'enseignement au collège. J'intègre ici un extrait d'observation d'une séance de soutien scolaire avec Zoé (scolarisée pour sa dernière année en Cm2 mais ayant de grosses lacunes en lecture et en écriture) :

Extrait d'une note d'observation réalisée le 15/03/2023 au domicile de Zoé :

Depuis les vacances de février, Alma [la sœur de Zoé, scolarisée en Cp] ne participe plus aux séances, ou alors reste sur le canapé à côté, à jouer à la Switch et à écouter de loin ce qu'on se dit avec sa soeur. Lorsque j'arrive sur le terrain vers 14h, il n'y a personne dans la caravane. Son frère aîné arrive en courant, me dit de faire comme chez moi et d'entrer, et qu'il va chercher les filles. Zoé arrive essoufflée, avec son cartable. On s'assoit sur le canapé et on discute. Elle me sort son cahier de liaison jaune, dans lequel il y a un mot pour son inscription au collège. Je lui demande si elle va y aller, elle me dit que non, qu'elle va "faire les cours du Fned", je la corrige et lui dis que ce ne sont pas les cours du "Fned" mais du "Cned". Je lui explique que selon moi, ce n'est pas une bonne idée. Elle m'explique qu'elle n'a même pas un niveau de CM2, et qu'aller au collège ne lui servira à rien. J'acquiesce, mais insiste en lui expliquant que les cours du Cned demandent de l'autonomie et que je pense que ça va être difficile pour elle. Je lui dis que selon moi, elle devrait redoubler. Elle me dit que sa mère en a déjà parlé avec sa maîtresse et que normalement elle devrait redoubler.

La famille de Zoé se déplace par intermittence pour faire des spectacles de marionnettes mais s'est momentanément immobilisée sur Nantes suite à l'hospitalisation d'un membre de la famille. Les difficultés rencontrées par Zoé pour lire ne serait-ce qu'une page d'un ouvrage de niveau Cycle 2 témoignent du fait qu'il lui aurait été extrêmement compliqué de suivre des cours de sixième et l'itinérance de la famille en lien avec la profession des parents semblait rendre impossible toute scolarisation en établissement. Pour autant, le recours aux cours du Cned ne pourra nullement lui permettre de construire des compétences sur le long terme au regard de son manque d'autonomie et de la situation de ses parents, qui ne maîtrisent ni la lecture, ni l'écriture.

Toutefois, de nombreuses familles se tournent chaque année vers les cours du Cned réglementé lors du passage au collège des enfants. L'obtention des cours du Cned « réglementé »

(c'est-à-dire gratuits) se fait sous la condition préalable de l'autorisation d'instruire en famille par le Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale (DASEN) depuis la réforme de l'Instruction En Famille (IEF) à la rentrée 2022. Seules les familles pouvant attester de leur itinérance peuvent, dans ce cas, obtenir les cours du Cned réglementé. Même si le Décret entendait entrer en vigueur à la rentrée scolaire 2022, un régime transitoire a été accordé cette année 2022/2023 pour permettre aux familles de prendre connaissance de la réforme et de ses modalités. Jusqu'ici, l'obtention réglementée des cours du Cned était soumise à un régime de « déclaration d'instruction dans la famille ». Or, depuis la rentrée 2022, ce droit n'est plus soumis à un régime de déclaration mais d'autorisation. Les familles sont donc désormais dans l'obligation de justifier les raisons pour lesquelles elles souhaitent obtenir le droit à l'IEF. Or l'itinérance (qui constitue l'un des motifs mobilisable pour l'obtention du Cned réglementé), n'est pas toujours avérée chez certaines familles, ou de manière insuffisante pour satisfaire ce critère. De plus, les exigences en termes d'assiduité et de qualité des devoirs rendus se sont également renforcées avec cette réforme. Ce faisant, de nombreuses familles seront susceptibles, à la rentrée prochaine, de se faire radier du dispositif. Ces dernières n'ayant pas pu justifier de leur itinérance, n'ayant pas complété suffisamment de devoirs ou n'ayant pas validé suffisamment d'acquis.

En France, l'obligation d'instruction (et non de scolarisation) concerne les enfants jusqu'à leurs seize ans depuis l'Ordonnance du 6 janvier 1959. D'après Elisabeth Clanet, face au phénomène fréquent de déscolarisation des enfants Voyageurs après l'école primaire, une « Résolution concernant la scolarisation des enfants de tsiganes et de voyageurs, adoptée par les ministres de l'Éducation » en 1989 a planifié la promotion de « l'expérimentation de l'enseignement à distance » au niveau collège, afin de « mieux répondre à la réalité du nomadisme »⁷⁹. C'est dans ce cadre que le Cned est apparu comme la solution pour pallier la déscolarisation de ces jeunes dans le secondaire. Par la suite, des cours de mise à niveau pour les élèves de douze à seize ans (que suivaient la grande majorité des élèves rencontrés dans les séances de soutien dans les collèges) ont été mis en place afin de permettre aux élèves les plus en retard au niveau des apprentissages de poursuivre leur scolarité à distance. Ces cours du Cned concernent aujourd'hui une partie importante des jeunes Voyageurs d'âge collège, d'ailleurs, « il y avait en 1995, à l'ouverture de ces cours, 46 inscrits » tandis qu'ils « étaient environ 3200 en 2006/07 »⁸⁰.

Le recours massif aux cours du Cned est encore aujourd'hui un phénomène très fréquent

79. Clanet, Elisabeth. « La scolarisation des enfants du voyage au Centre national d'enseignement à distance », *Distances et savoirs*, vol. 5, no. 4, 2007, pp. 559-574. : p. 560

80. Clanet, Elisabeth. « La scolarisation des enfants du voyage au Centre national d'enseignement à distance ». *Op. cit.* : p. 560

entre la primaire et le collège et même si cela est bien souvent considéré comme « une solution par défaut » par les acteurs du monde institutionnel et associatif, elle est la seule qui momentanément permet de limiter la déscolarisation de certaines familles Voyageuses (Rapport EVASCOL 2018). En effet, les cours du Cned présentent de nombreuses limites pour des enfants Voyageurs non-lecteurs ou petits-lecteurs, avec des parents rencontrant les mêmes difficultés⁸¹. Le suivi des cours à distance demande un certain niveau d'autonomie, de compréhension de l'écrit, de rédaction etc. et ce sont souvent des compétences que les familles rencontrées ne possèdent pas. Le suivi de ces cours par correspondance se déroule de la manière suivante : les familles reçoivent un carton, dans lequel se trouvent les cours à consulter (qui, selon les niveaux des élèves, peuvent n'être que des cours de français et de mathématiques lorsqu'ils suivent les premiers cours de remise à niveau, ou peuvent aussi comprendre des cours d'histoire-géographie, de sciences, d'Anglais, de musique ou d'arts plastiques) ainsi que les devoirs à envoyer. Chaque mois environ, le Cned demande ensuite d'envoyer les devoirs complétés, qui sont corrigés puis renvoyés aux familles. Les critères exigés pour permettre aux enfants de poursuivre d'une année scolaire à l'autre sont ceux de l'assiduité (autrement dit, le fait d'avoir correctement envoyé les devoirs de manière mensuelle) et du niveau (avoir acquis au minimum une partie des compétences évaluées). Si l'enseignement à distance peut permettre un suivi de la scolarité au-delà du baccalauréat, une grande partie des Voyageurs et des Voyageuses s'arrêteront à leurs seize ans, date de la fin de l'obligation d'instruction. Suivant pour une majorité d'entre eux les cours de remise à niveau, sans soutien possible de la part de leurs parents, très peu sont eux pouvant donc prétendre à l'obtention du Brevet voire du Baccalauréat.

3. *Éloignement des dispositifs d'accompagnements et d'accès au droit commun*

Mes observations de terrain, ainsi que certaines lectures^{82,83} m'ont permis de comprendre que peu de Voyageurs et de Voyageuses possèdent un diplôme ou ont suivi une formation quelle qu'elle soit. Du fait de leur organisation économique, comme évoqué précédemment (les hommes sont souvent auto-entrepreneurs, sans qualifications, tandis que les femmes sont mères au foyer et occupent éventuellement, pour des contrats courts, des emplois salariés sans qualifications), les Voyageurs et les Voyageuses ont jusqu'alors toujours continué de travailler sans pour autant avoir besoin de diplômes ou de qualifications. Cependant, ce sont moins ces éléments que les difficultés

81. Je reviendrai ultérieurement sur le rapport des familles aux cours du Cned.

82. Guérin, Mickaël. « *Travailler comme les Gadjé ?* », *recomposition des activités économiques et salarisation des Gens du voyage. Op. cit.*

83. Reyniers, Alain. « *L'économie des Gens du voyage. Approche anthropologique* ». *Op. cit.*

d'accès à l'emploi qui posent problème chez ces populations. En effet, toutes et tous ne disposent pas des mêmes compétences en lecture et écriture mais lorsque l'entourage familial est illettré et que l'individu concerné l'est aussi, de nombreuses difficultés se dressent entre le ou la travailleur et l'emploi. Savoir lire et écrire apparaît donc comme l'une des conditions sine qua non à la recherche d'emploi, que cette dernière se fasse individuellement (en agence d'intérim par exemple) ou grâce à des structures d'accès aux droits communs (les Missions Locales (ML) ou des associations de Médiation). Néanmoins, même au sein de structures a priori pensées pour accompagner les personnes les plus précaires et marginalisées vers l'emploi, la barrière de l'écrit demeure. Celle de l'oral aussi puisque tout le champ lexical de l'administratif est utilisé par les professionnels de ces instances. J'ai réalisé un entretien avec une Conseillère en Insertion Professionnelle qui animait l'atelier d'insertion professionnelle à destination des Voyageurs et des Voyageuses connus des SRI et celle-ci m'a justement expliqué en quoi ce sont des populations éloignées d'un certain nombre de pratiques exigées par les différents dispositifs d'accompagnement vers l'emploi :

Extrait d'un entretien réalisé le 15/03/2023 dans les locaux des SRI avec Sandra :

Sandra : Les missions locales euh... faut comprendre ce qu'on te demande hein, les papiers que tu dois emmener tout ça, faut comprendre. Les dossiers qu'on monte, ils sont incapables de le faire hein ! L'avis d'imposition, le machin qu'il faut fournir le truc... La plupart, ils lâchent avant. Ils vont au rendez-vous, ils comprennent que y a un revenu jeunes mais dès qu'on leur demande des papiers, si on est pas derrière pour sécuriser, appuyer les parents, il faut ci il faut ça pfou... Ils comprennent pas le quart de ce qui leur est demandé hein. C'est hyper compliqué. Même pour nous c'est hyper compliqué alors pour eux... Sauf ceux qui ont une très bonne relation avec leur conseiller mission locale tu vois, mais c'est très rare. C'est très rare. Parce qu'aujourd'hui les conseillers sont pas du tout dans l'écoute et la compréhension de ce public-là alors...

Tu vois Cécilia [une jeune accompagnée dans le cadre du dispositif PRO.JE.T.] avec sa conseillère-là, bah ça c'est très mal passé, alors que sa conseillère je la connais c'est une nana qu'est plutôt chouette quoi mais Cécilia elle comprend pas ce qu'elle lui demande. Elle me dit « Je comprends pas ce qu'elle dit la dame. Je comprends pas les mots qu'elle me donne. », alors que moi je considère que c'est une conseillère qu'est plutôt sympa en plus, expérimentée. Mais elle voulait plus la voir d'ailleurs hein, on a changé de conseillère. C'est pas qu'elle l'aime pas, c'est qu'elle ne comprend pas. C'est différent ne pas aimer et ne pas comprendre. Moi je vois bien pendant les entretiens, y a pleins de mots qui leur échappent, ils me regardent et je vois bien qu'ils ont pas compris quoi. Et les collègues euh, dans leur accueil euh, tout de suite c'est, « Est ce que t'as un projet professionnel, qu'est-ce que tu veux faire... », c'est des méthodes d'entretien qui à mon avis sont complètement dépassées pour ces publics là quoi, 'fin qui sont pas adaptées.

Sandra m'explique ainsi que rares sont les conseillers ou les conseillères qui, en ML, sont prêts à se montrer compréhensifs et à l'écoute face aux problématiques spécifiques des GDV. Leurs difficultés face à l'écrit d'une part, ainsi que leur méconnaissance du vocabulaire administratif, compliquent

énormément leurs démarches de recherche d'emploi, entre autres. Sandra estime que les méthodes d'entretien suivies au sein des ML ne sont « pas adaptées » pour « ces publics-là », compte tenu justement de cette forte distance avec les attendus de l'administration française et de la précocité de leur déscolarisation⁸⁴. Les jeunes Voyageurs et Voyageuses rencontrés au cours des ateliers d'insertion professionnelle (animés par Sandra) ont tout à fait conscience de cela et me l'ont partagé à plusieurs reprises. L'une des conversations que j'ai eu lors d'un trajet en voiture avec trois jeunes de l'atelier en témoigne.

Extrait d'une note d'observation réalisée le 01/03/2023 au cours d'un atelier PRO.JE.T. :

Ce matin, je suis chargée d'aller chercher Mily et son frère qui habitent sur un terrain privé à Saint Julien de Concelles puis Cécilia qui, elle, habite en aire d'accueil à Saint-Sébastien-sur-Loire. [...] Une fois que tout le monde est dans la voiture, Cécilia discute avec Mily, et raconte qu'elle a des problèmes de forfaits de téléphone. Sa mère a eu des difficultés pour expliquer ses problèmes au téléphone, parce qu'« il faut bien parler avec les Gadjé ». Je rigole en lui demandant pourquoi elle dit ça. Elle croit que j'ai mal pris le fait qu'elle utilise le mot Gadjé, alors elle et Mily me disent que ce n'est pas une insulte, que c'est comme quand « vous vous dites les Gens du Voyage, bah c'est pareil ». Je dis que ça ne me dérange pas, que c'est ce qu'elle a dit sur l'importance de bien parler qui m'intéresse. Je leur demande s'ils parlent français chez eux. Ils me disent que oui, qu'ils sont français, mais qu'ils ne parlent « pas le même français » que nous. Mily me dit qu'il y a beaucoup de mots qu'on utilise qu'ils ne comprennent pas. Elle me donne l'exemple du mot « justificatif ». Elle dit que c'est avec les séances faites avec Sandra que maintenant elle sait ce que cela veut dire. Mily me dit que eux, ils disent juste « papiers pour le travail ». Je réagis en disant qu'effectivement, il y a des expressions comme « papiers administratifs », qui sont compliquées à comprendre quand on ne nous les a pas expliquées. Ils me disent alors qu'ils ne savent pas ce que ça veut dire. Je leur explique, en gros. Cécilia dit que je suis plus intelligente que eux, parce que je connais ces mots-là. J'insiste en disant « qu'il y a une différence entre être intelligent et le fait qu'on ne t'ait jamais expliqué ce que certaines choses veulent dire ». Mily acquiesce. S'ensuit une conversation où Mily me compare à la fille qui joue dans « 71 degrés » (je comprends qu'elle veut dire Cinquante nuances de Grey).

Mily et Cécilia (âgée de 18 ans) ne seront pas les seules enquêtées à mentionner le fait que « chez eux », on ne parle le « même français ». Ce constat, largement partagé par plusieurs individus rencontrés, génère un sentiment de honte et de dévalorisation de ces derniers face aux « autres », aux Gadjés. Lors des ateliers PRO.JE.T., j'entendrai à plusieurs reprises ces jeunes dire qu'ils n'ont « rien dans le cerveau », en réaction à des discussions portant sur les enjeux liés à l'emploi ou aux rendez-vous avec les conseillers et conseillères en ML. Ces jeunes se sont, à plusieurs reprises, retrouvés face à des sédentaires employant des termes inconnus, en face desquels ils se sont sentis

84. Duchène Maéva et Poplimont Christine. « Insertion professionnelle, socialisation des jeunes français « sans qualification » et formation par alternance », *Éducation et socialisation*, 34, 2013.

inférieurs. Ainsi, ils me feront souvent remarquer que je suis « plus intelligente » qu'eux. De ce sentiment de honte, découlent d'importantes inégalités puisque ces jeunes se disent incapables de parler seul à seul avec leurs conseillers en ML par exemple et que la présence de Sandra est donc indispensable pour leur permettre d'accéder à un certain nombre de droits. Ne possédant pas le capital linguistique nécessaire à la compréhension et à l'expression de soi dans les situations d'échange avec les sédentaires, les jeunes Voyageurs et Voyageuses sont, par la force des choses, dans l'incapacité d'interagir avec celles et ceux qui les dominent, au moins dans l'usage de la langue. Les jeunes Voyageurs et Voyageuses, ne disposant que d'un fonds lexical limité, sont défavorisés dans leurs échanges avec les conseillers et conseillères des ML. Puisqu'un certain nombre d'attendus sont implicites dans ces échanges et que bon nombre de mots utilisés par les acteurs et actrices sont inconnus du public, ils ne sont pas en mesure de faire réellement connaître leurs attentes, leurs besoins et leurs envies. On peut ainsi considérer que les jeunes Voyageurs et Voyageuses sont des « locuteurs limités à code restreint », d'après les termes de Basil Bernstein, au sens où ils ne détiennent pas de capital linguistique suffisant pour interagir « correctement » avec des individus utilisant quant à eux un « code élaboré » spécifique aux questions d'insertion professionnelle⁸⁵. Comme l'expliquent Duchène et Poplimont, les ML sont un dispositif qui « est traversé par un paradoxe qui rend sa tâche impossible : la réussite du dispositif repose sur l'autonomie, la responsabilité, le consentement et la participation active du jeune, or c'est justement l'absence de ces qualités qui justifie le contrat d'insertion »⁸⁶.

Les problématiques liées à l'illettrisme et à l'éloignement des attendus administratifs ne sont pas les seuls facteurs permettant d'expliquer la marginalisation des GDV vis-à-vis de l'accès à la santé, à l'éducation, à l'emploi etc. En effet, le logement est l'un des autres enjeux majeurs qui concerne ces populations et qui impacte toutes les autres sphères de la vie sociale et économique des familles. Si une partie des familles rencontrées possède un terrain privé (sur lequel elles stationnent leur caravane et ont éventuellement un bâtiment en dur) ou sont stationnées sur les aires d'accueil ou des emplacements illicites (nommés « instantanés » par les acteurs de terrain), j'ai entendu les professionnelles de l'association n'évoquer que quelques familles logeant en appartement. Or, les terrains occupés par les Voyageurs et les Voyageuses sont très souvent excentrés, éloignés géographiquement des structures d'accompagnement social et de droit commun⁸⁷. Outre les difficultés économiques rencontrées par une partie des familles, qui limitent

85. Bernstein Basil et Chamboredon Jean-Claude. *Langage Et Classes Sociales: Codes Socio-linguistiques Et Contrôle Social*. Les éditions de Minuit, 1975. : p. 119-143

86. Duchène Maéva et Poplimont Christine. « Insertion professionnelle, socialisation des jeunes français « sans qualification » et formation par alternance ». *Op. cit.* : p. 5

87. William Acker, *Où sont les « gens du voyage » ? Inventaire critique des aires d'accueil*. *Op. cit.*

l'accès à la propriété, les aires d'accueil sont largement insuffisantes pour permettre à toutes les familles d'habiter légalement le territoire. Il s'agit ici d'être prudent, puisque l'accès à la propriété n'est pas nécessairement une volonté réelle des familles mais plutôt un idéal ethnocentré auquel les institutions tentent de faire plier les Voyageurs et les Voyageuses et qu'ils sont parfois forcés d'adopter compte tenu des difficultés qui se sont aujourd'hui multipliées autour de la pratique du Voyage. Quant aux aires d'accueil, la loi du 31 mai 1990 annonce dans ses textes « l'obligation pour toute commune de plus de 5 000 habitants de prévoir les « conditions de passage et de séjour des gens du voyage sur son territoire, par la réservation de terrains aménagés à cet effet » » or, « les réalisations de ce type sont insuffisantes »⁸⁸. De plus, le juriste William Acker écrit au propos de la localisation des aires d'accueil la chose suivante :

« [...] La localisation de ces terrains [...] répond à des logiques classiques qui tentent de faire l'équilibre entre l'obligation d'accueillir et le rejet des « gens du voyage » par les populations sédentaires : éloignement des zones d'habitation et moins-disant en matière de construction. Le tour de France de ces lieux est aussi celui des décharges, des stations d'épuration et des zones industrielles »⁸⁹.

De ce fait, l'éloignement des jeunes Voyageurs et des Voyageuses n'est pas que lexical ou scolaire, il est aussi géographique. Or, la recherche d'emploi est une activité nécessitant la mobilité : faire imprimer un curriculum vitae, le déposer dans différentes structures, se rendre aux rendez-vous dans la Mission Locale à laquelle on a été assigné etc. Et bien sûr, pouvoir se rendre au travail par la suite. Lorsque les Voyageurs et les Voyageuses ne sont pas domiciliés sur un terrain privé, ils le sont dans un Centre Communal d'Action Sociale (CCAS) ou un organisme agréé par le préfet, or, ces adresses ne coïncident pas nécessairement avec le lieu précis de stationnement des familles. Pourtant, plusieurs jeunes des ateliers d'insertion professionnelle, après avoir effectué leur inscription dans une Mission Locale, ont été chargés par leur conseiller de se rendre à des journées de formation, des ateliers ou des missions à proximité de leur lieu de domiciliation, qui pouvait parfois être à l'extrême opposé de leur lieu d'habitation réel dans la métropole Nantaise. Une grande partie d'entre eux n'ayant pas le permis, ils étaient donc dans l'incapacité de répondre aux attentes de la ML.

La mobilité devient ainsi un problème pour ces familles, d'autant que beaucoup de parents sont réticents à l'idée que leurs enfants prennent les transports en commun. Plusieurs fois, j'ai donc vu les

88. William Acker, *Où sont les « gens du voyage » ? Inventaire critique des aires d'accueil*. *Op. cit.* : p. 67

89. *Ibid.*

mères de certains jeunes être chargées d'emmener puis de ramener leurs enfants à différents points de rendez-vous. La question des transports en commun est très sensible chez certaines familles. Les jeunes comme les adultes semblent particulièrement inquiets face à cette pratique, qui est donc inenvisageable pour un certain nombre d'individus rencontrés. Dans les familles réfractaires, on me l'a expliqué par le fait que personne, dans les parents ou les jeunes, n'avait jamais pris les transports en commun, que de ce fait, ils avaient peur de ne pas savoir s'orienter (du fait également de leurs difficultés de lecture) et que surtout, les actualités leur faisaient craindre ce qu'il pouvait leur arriver. Les inquiétudes liées à l'actualité et à la supposée hausse de la criminalité et de l'« insécurité » sont des sentiments m'ayant été partagés à plusieurs reprises et sur lesquels je reviendrai ultérieurement.

C) Importance et limites des dispositifs institutionnels et associatifs qui entendent « accompagner » les « Gens du Voyage »

Au regard des diverses problématiques évoquées et qui touchent la catégorie des GDV, plusieurs politiques et actions associatives ont été mises en place afin de pallier les difficultés que ces populations rencontrent relativement à l'insertion sociale, économique et scolaire. La catégorie de l'EN Efiv ainsi que le dispositif Cned ont d'ores et déjà été évoqués et nous les présenterons plus en détail ici. Sera ainsi démontré le rôle crucial que peuvent et doivent jouer ces organisations auprès des enfants, qui sont pourtant rarement systématisées au niveau national et présentent certaines limites en pratique.

1. L'éducation nationale et les associations : des dispositifs spécifiques en direction des Voyageurs...

En 1966, est publiée la première circulaire qui fera référence sur le « contrôle de la fréquentation scolaire des enfants du voyage »⁹⁰. Puis, comme expliqué précédemment, on nommera finalement en 2012 la catégorie de la manière suivante : les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Efiv). Cette catégorie deviendra, par la force des choses, une catégorie d'action publique spécifique avec pour objectif annoncé la meilleure scolarisation de ces enfants et une

90. Dufournet Coestier, Virginie. « Les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Perspective diachronique sur une terminologie évolutive », *Études Tsiganes*, vol. 65-66, no. 1-2, 2019, pp. 22-37.

meilleure « inclusion » de ces derniers et de leurs familles au sein de l'école et de l'institution scolaire plus généralement⁹¹. Selon Dufournet Coestier, « la scolarisation des « Efv » est une institution et une institution qui produit du discours »⁹². Ainsi, il existe des dispositifs, des professionnels, des méthodes propres à cette catégorie d'élèves, dont la coordination est assurée par le CASNAV. L'une des actions spécifiques de cette antenne de l'EN se traduit par l'existence des Unités Pédagogiques Spécifiques (UPS)⁹³ et des Unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants (UPE2A) (les UPE2A ne sont pas censées concerner les Efv puisque ces derniers ne sont ni allophones, ni arrivants). Cependant, l'Académie de Nantes ne dispose pas d'UPS dans le premier degré. C'est en effet une des particularités des dispositifs institutionnels mis en place à destination des élèves assignés Efv, ils sont différemment constitués et organisés selon les académies et les départements. Ainsi, si Clavé-Mercier et ses collègues évoquent dans leur article le rôle des « enseignants UPS » mobiles chargés de soutenir l'élève dans sa scolarité, à l'extérieur ou l'intérieur de la classe⁹⁴, ce n'est pas de cette manière qu'ils sont nommés dans l'Académie de Nantes, où ils sont appelés « enseignants-relais » et détiennent plus ou moins le même rôle mais en dehors d'UPS ciblées et spécifiques. Je n'ai pas rencontré d'enseignants relais ni n'ai réalisé d'entretien avec l'un d'entre eux, cependant, je sais que les jeunes filles scolarisées en primaire avec qui je faisais du soutien scolaire avaient, par moments, affaire à ces professionnels de l'EN. Ces derniers sont chargés, en classe ou à l'extérieur de la classe à des moments privilégiés, d'être présents exclusivement pour les élèves ciblés Efv. Par le biais de soutien scolaire personnalisé ou de séances collectives regroupant les différents élèves Efv présents au sein de l'établissement, ce dispositif des « enseignants-relais » est ainsi voué à accompagner au mieux ces élèves et leurs familles dans la scolarité. Ces professionnels ont également pour mission d'accompagner les enfants dans leur passage au collège, en les accompagnant aux portes ouvertes et le jour de la rentrée.

Mais faut-il encore rappeler que ce sont ici les missions en théorie et non en pratique qui sont présentées, puisque comme me l'aura expliqué à plusieurs reprises la directrice des SRI, ces enseignants seraient, sur le terrain, relativement absents et useraient de méthodes inadaptées aux réalités de vie et aux besoins des jeunes (la prise en charge de ces élèves lorsqu'elle suppose une extraction de ces derniers de la classe est l'un des éléments faisant fortement débat parmi les

91. Latimier, Erell. *"On serait habitués on le ferait comme tout le monde", les dimensions sociolinguistiques des dispositifs scolaires destinés aux jeunes Voyageurs. Op. cit.*

92. Dufournet Coestier, Virginie. « Les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Perspective diachronique sur une terminologie évolutive ». *Op. cit.* : p. 27

93. Les UPS se matérialisent par des « classes ouvertes » (en théorie, puisque certains établissements ou certaines académies continuent de mettre en place des UPS qui sont en fait des « classes fermées »), considérées comme des « unités pédagogiques complémentaires à une scolarité « dans l'ordinaire » se voulant inclusive » (Clavé-Mercier, Cossée et Lièvre, *Op. cit.* : p. 53).

94. Clavé-Mercier, Alexandra, Claire Cossée, et Marion Lièvre. « Des catégories d'action publique aux dispositifs. Regards sur les politiques de scolarisation des « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Efv) » ».

différents acteurs). D'autant plus que les modalités d'exercice de la fonction d'enseignant-relais ne sont pas uniformément définies sur le territoire et que cette mission se fait en parallèle de leur profession initiale d'enseignant. Toutefois, il n'en reste pas moins que l'EN a créé un champ d'action spécifique pour celles et ceux qui sont nommés Efiv et visant leur « inclusion » dans un cursus scolaire « normal » qui ne serait plus « spécifique » à l'avenir. Relativement à cette question de l'« inclusion » des élèves Efiv à l'école, j'intègre ici un extrait d'entretien réalisé avec Dounia une ancienne membre de l'EN retraitée (citée précédemment) :

Extrait d'un entretien réalisé le 13/05/2023 à distance avec Dounia :

« On est partis autrefois de non-scolarisation, on est passé à une scolarisation spécifique soit dans des classes spécifiques soit dans des écoles spécifiques soit dans des camions-école, parce que y a eu beaucoup de camions-école et y en a toujours avec certaines associations [...] Donc sur le territoire ces enseignants itinérants bah y en a certains qui ont le droit d'aller sur les aires d'accueil et d'autres qui ont pas le droit c'est, franchement c'est, extrêmement variable. Donc on a commencé à scolariser avec les camions et les classes spécifiques, après on est passés à l'intégration et puis maintenant on est à l'inclusion et nous [plusieurs enseignants ayant œuvré au près des Efiv et regroupés aujourd'hui au sein d'une association] on en est à se dire que toutes ces étapes intermédiaires sont des étapes qui font reculer l'inclusion en fait. Il faut maintenant aller dans le droit commun, ce sont des enfants comme les autres, il faut qu'ils soient inscrits dans les écoles bah comme les autres sans spécificités, sans spécialités. Cependant, des enseignants supplémentaires restent utiles à mon sens, parce-que les écoles euh sont assez débordées les enseignants ont vraiment beaucoup beaucoup de choses à gérer et les enfants qui sont itinérants qui arrivent en plein milieu de l'année et qui repartent en plein milieu de l'année bah souvent ils sont laissés de côté. Et donc y a nécessité qu'y ait quelqu'un qui, qui soit attentif à ce que cette population elle soit prise en compte parce que, on se rend bien compte que dans les écoles où ils sont pas pris en compte on a une déscolarisation rapide et dans les écoles où y a une prise en compte bah on a une meilleure scolarisation. »

Le processus d'inclusion des Efiv est donc en marche depuis plusieurs dizaines d'années et le rôle des « enseignants-relais » est considéré par cette enquête comme indispensable pour atteindre cet objectif, à la seule condition qu'ils n'excluent pas les enfants Voyageurs de leur classe.

Pour ce qui est du second degré, mon terrain d'enquête ne m'a pas permis d'avoir une vue d'ensemble des politiques de scolarisation des Efiv au sein des collèges et des lycées. Néanmoins, je présenterai le dispositif de classe Cned-Efiv que mon stage m'a permis de connaître et d'intégrer. De fait, j'ai côtoyé deux d'entre elles sur la métropole Nantaise au cours de mon stage. Ce sont des UPS du second degré qui entendent accueillir, grâce à une convention signée entre l'établissement et le Cned, les élèves recevant ces cours et ayant besoin de soutien. Dans le cadre de mon stage, j'ai donc suivi deux UPS Cned-Efiv existantes d'après une convention tripartite entre le Cned, l'établissement

et l'association des SRI (qui permettait ainsi de déployer des bénévoles de l'association sur ces dispositifs). Grâce à ces classes Cned-Efiv, les familles peuvent donc, en toute légalité, puisqu'il existe une convention, inscrire leurs enfants afin qu'ils reçoivent une aide dans la compréhension et le rendu des devoirs demandés. En effet, les cours du Cned, s'ils sont suivis de manière autonome par les élèves, ne peuvent être satisfaisants du point de vue des apprentissages. « La plupart des parents de ces élèves sont en situation d'illettrisme et sont donc dans l'impossibilité d'accompagner leurs enfants dans leur travail scolaire. Ces jeunes se retrouvent seuls et complètement dépassés devant leur matériel pédagogique »⁹⁵. Néanmoins, en lien avec la loi contre le « séparatisme » passée en août 2021 et incluant la réforme de l'IEF, ces classes seront amenées à disparaître à la rentrée 2023. Signifions également que l'obtention du Cned réglementé (et donc gratuit) n'est plus soumise à un régime déclaratif mais à un régime d'autorisation, ce qui signifie que certains enfants seront possiblement radiés du dispositif et forcés à un retour en classes à partir de la rentrée prochaine. Les familles ont donc d'ores et déjà reçu un courrier, les informant du durcissement des contrôles académiques relatifs à l'instruction en famille à partir du mois de septembre 2022, en prévision de l'année suivante. Toutefois, plusieurs professionnelles du domaine associatif et de l'EN ont émis des réserves quant aux effets escomptés de cette réforme. Lorsque cette dernière fut votée, elle n'entendait de fait pas impacter la scolarisation des enfants Voyageurs. Cette loi « confortant le respect des principes de la République » avait effectivement été pensée pour agir sur les problématiques de « repli communautaire » et d'« islamisme radical », via, notamment, la réaffirmation de l'obligation scolaire en établissement (rendant seulement dérogatoire la possibilité de faire l'école à la maison). Or, les effets de cette loi se répercuteront sur les familles Voyageuses à la rentrée 2023. Le retour forcé en établissement prévu pour les élèves ne remplissant pas les critères attachés au droit à l'IEF, s'il ne semble pas pouvoir être évité en théorie, risque de poser problème en pratique pour le cas des Voyageurs et des Voyageuses, selon les acteurs et actrices de terrain rencontrés.

En ce qui concerne le domaine associatif, plusieurs structures entendent elles aussi accompagner le public Voyageur en matière de scolarité sur la métropole nantaise. D'une part, les actions de soutien scolaire organisées par l'association des SRI en appui avec des bénévoles déployés au domicile des élèves scolarisés en primaire ainsi qu'au sein des classes Cned-Efiv évoquées ci-dessus. D'autres associations (deux au moins, à ma connaissance), suivant relativement le même mode opératoire, existent également sur le territoire. Les missions de ces associations sont

95. Clanet, Elisabeth. « La scolarisation des enfants du voyage au Centre national d'enseignement à distance ». *Op. cit.* : p. 570

de « prévenir » les situations d'illettrisme en accompagnant les familles au sein de l'institution scolaire et les enfants dans le suivi de leurs apprentissages. Plus spécifiquement, concernant les problématiques d'insertion professionnelle des jeunes Voyageurs déscolarisés de manière précoce et n'ayant donc pu avoir accès à des formations, d'autres actions sont également mises en place. Une association de médiateurs-emplois par exemple a ainsi été créée en 2006 et en lien avec le département, une action spécifiquement dédiée à l'accompagnement des GDV vers le salariat⁹⁶.

L'action P.R.O.JET., qui a déjà été évoquée, entend quant à elle accompagner les jeunes Voyageurs et Voyageuses déscolarisés et sans formation dans leurs recherches d'emploi. L'objectif officiel de ces ateliers est de « promouvoir et faciliter l'élaboration d'un projet professionnel adapté pour les 16/25 ans issus de la communauté des Gens du Voyage et ainsi favoriser leur « insertion économique et sociale » ». Lors des séances, Sandra (qui exerce en tant que CIP et salariée d'une association partenaire des SRI) accompagne donc les jeunes dans leur inscription en Mission locale, dans la recherche de premiers stages ou de premiers emplois salariés, afin également de justifier l'obtention du Revenu jeune prévu par le département (compte tenu de la situation économique, souvent précaire, des jeunes qui suivent ces ateliers). Lors de ma période de stage, vingt jeunes étaient accompagnés au sein de ce dispositif de manière collective (d'autres également, sont suivis individuellement), et une grande partie d'entre eux n'ont pas été au collège. L'action a été créée en 2019, d'après le constat que beaucoup de jeunes, après leur sortie du primaire, étaient inoccupés et « éloignés des dispositifs de droit commun ». L'association des SRI ne proposant pas d'accompagnement pour les jeunes, une action a donc été montée en partenariat avec une autre structure, dont Sandra faisait partie. D'après les dires de Sandra lors d'un entretien, l'action a rapidement eu du succès auprès des jeunes et des familles et « le bouche-à-oreille » a permis de faire connaître l'action à un certain nombre de jeunes.

2. ... *Qui manquent de coordination et d'homogénéité selon les territoires*

Il existe donc un champ d'action institutionnel et associatif à destination du public Voyageur, mais ce dernier, bien qu'important dans le processus d'intégration des familles, présente plusieurs limites, qui peinent à être résolues. En effet, même si le nombre d'élèves Voyageurs et Voyageuses scolarisés ne cesse de croître depuis les années 70, force est de constater que le taux de scolarisation reste en deçà des 100%. Certains restent donc en dehors des « radars » scolaires. Comme expliqué

96. Je ne présenterai pas plus en détail les diverses actions proposées par d'autres structures associatives du territoire dans la mesure où je n'ai pas été amenée à y participer et que cela n'a donc pas réellement fait partie de mon terrain d'enquête.

précédemment, il est impossible de quantifier précisément ces populations Voyageuses et il est donc difficile d'opérer un bilan statistique précis de l'éloignement de ces individus vis-à-vis de l'école, de l'emploi, des structures d'accompagnement social... Toutefois, certains dispositifs, comme les Schémas départementaux, permettent au moins localement de rendre compte de l'évolution de certaines pratiques et politiques à l'égard des Voyageurs et de Voyageuses. Il en ressort ainsi que malgré un certain volontarisme, l'intégration économique et sociale de ces populations reste limitée : certes, les chiffres augmentent, mais la salarisation reste rare chez les Voyageurs et les Voyageuses, le niveau scolaire reste faible, peu d'entre eux disposent d'un diplôme ou ont fait une formation et une partie des familles demeure en situation de précarité.

Je fus témoin de certains de ces dysfonctionnements, notamment en ce qui concerne l'intégration scolaire. Les cours de soutien en classe Cned-Efiv dans les deux collèges m'ont de fait permis de constater personnellement que l'organisation des cours du Cned et des classes ne permettait nullement aux enfants de donner un sens à leurs apprentissages ni de s'impliquer dans leur réussite scolaire. Dans le collège de Saint-Herblain, il y avait généralement au moins une dizaine d'élèves, âgés de 12 à 16 ans et dans le collège Rezéen, il y avait généralement 6 élèves, de la même tranche d'âge. Tous ces jeunes avaient suivi une scolarité en présentiel jusqu'à la fin du primaire et avaient ensuite été scolarisés via le dispositif Cned. Ces classes Cned-Efiv, présentes dans plusieurs collèges du département, avaient été désertées par les familles lors du Covid (selon les deux professeurs chargés de ces deux classes depuis plusieurs années : Youenn à Saint-Herblain et Claire à Rezé) et il avait été difficile de scolariser de nouveau un nombre d'élèves satisfaisant (c'est-à-dire au moins trois ou quatre élèves venant de manière relativement régulière). La réforme de l'Instruction en famille (IEF) a permis un retour des enfants à l'école. De part ces événements, la fréquentation des classes Cned-Efiv des collèges de Saint-Herblain et de Rezé a connu une recrudescence. D'après les deux professeurs en charge de ces classes (la professeure à Rezé enseignant dans ce dispositif depuis 8 ans et le professeur à Saint-Herblain depuis 7 ans), la plus grande vigilance sur le nombre de devoirs envoyés et la rigueur demandée sur la qualité des devoirs rendus, ont contraint les familles à mieux scolariser leurs enfants dans ce dispositif. Beaucoup d'élèves ont ainsi fréquenté les deux classes au cours de mon stage. Certains élèves ne sont venus que pour quelques séances tandis que d'autres ont assisté à presque tous les cours. Le nombre d'élèves était donc variable d'une séance à l'autre et la présence de la bénévole au collège de Rezé n'était pas systématique. Ainsi, les conditions dans lesquelles les cours allaient avoir lieu dépendaient de plusieurs facteurs, difficiles à anticiper. En effet, j'ai assisté à plusieurs cours où il y avait un nombre d'élèves bien trop important au regard du nombre d'encadrants que nous étions,

entraînant une incapacité de répondre aux besoins de toutes et tous. J'intègre ici la note d'observation d'une de ces séances, au collège de Saint-Herblain :

Extrait d'une note d'observation réalisée le 28/02/2023 dans la classe Cned-Efiv au collège de Saint-Herblain :

« Aujourd'hui, comme souvent, c'était le bazar. [...] Les enfants s'impatientent et finissent par chahuter, ce qui semble normal dans la mesure où ils ne sont pas autonomes dans leur travail et que nous ne sommes que 2 avec Youenn, alors qu'ils étaient 13 aujourd'hui. Les jeunes ne se concentrent que si nous venons à côté d'eux. Les filles plus âgées arrivent à se mettre au travail seules, mais les plus jeunes nous attendent pour faire leurs exercices, ne serait-ce que pour lire la consigne puisqu'une majorité des jeunes ont du mal à comprendre ce qui leur est demandé. Le niveau de lecture et d'écriture est faible. Certains se démarquent du lot et aident les autres, mais même ceux-là ont un niveau largement inférieur à celui de leur classe d'âge. Ceux qui ont un niveau de cours plus élevé ont aussi des cours d'anglais mais c'est vraiment dur de leur faire faire les exercices. Youenn me dit de leur dire quoi écrire lettre par lettre, ou de répondre au hasard pour les devoirs de langue. Une jeune que je n'avais jamais vue et qui était là ce matin, semblait toutefois avoir un bon niveau d'anglais et faisait ses exercices en autonomie. »

Plusieurs séances se sont déroulées, peu ou prou, de cette façon, c'est-à-dire avec un manque de moyens humains et des élèves déconcentrés. Dans la classe du collège Rezéen, étant donné que nous étions trois la plupart du temps et que le nombre d'élèves fréquentant la classe a diminué au cours du semestre (ils étaient une petite dizaine au début, à venir chaque semaine ou presque, pour n'être plus que cinq à partir du mois d'avril jusqu'au mois de mai), il fut plus aisé de maintenir la concentration dans la classe et d'aider plus sérieusement les jeunes. Cependant, cela m'a également permis de comprendre que le contenu et l'organisation des cours du Cned ne permettent nullement à des élèves ayant un très faible niveau en lecture et en écriture de construire de réels apprentissages sur le long terme, d'autant que les corrections des devoirs (qui sont effectuées par des professeurs rattachés au Cned et renvoyées régulièrement aux familles) semblent ne prendre aucunement en compte ces difficultés, en témoigne cet extrait d'observation :

Extrait d'une note d'observation réalisée le 14/03/2023 dans la classe UPS Cned-Efiv au collège de Saint-Herblain :

[...] Le devoir de mathématiques de Tendresse n'a pas été accepté par le Cned et lui est donc renvoyé. Youenn lui apporte à sa table, je lui lis le contenu du message écrit sur le devant du devoir. En effet, un post-it est collé et a manifestement été écrit par le ou la professeur ayant corrigé le devoir, lui conseillant de « reprendre calmement la fin du devoir et de s'aider des cours » afin de terminer les exercices. Effectivement, j'ouvre le devoir avec Tendresse et je remarque que les dernières pages ont été raturées au crayon de bois et au crayon bic rouge. Sur les lignes dédiées aux phrases réponses, Tendresse a écrit : « je sé pa », ou « jariv pa ».

Tendresse, comme presque tous les autres jeunes que je croiserai lors de ces classes, suit des cours de remise à niveau et présente des difficultés pour lire les consignes et écrire les réponses sur ses devoirs. Elle ne lit jamais les cours avant de commencer les devoirs qui leur sont associés. Lors des séances, elle ne travaillait que si Youenn ou moi nous asseyions à côté d'elle et bavardait avec ses amis lorsque nous partions aider un autre élève. Pour elle comme pour les autres, les cours du Cned ne sont évidemment pas adaptés, compte tenu de son retard en termes d'apprentissage et de son manque d'autonomie. Toutefois, le dispositif des classes Cned-Efiv, sur le papier, devait permettre de pallier ces manquements afin de mieux accompagner les élèves et leurs familles. Le déroulement des séances permet néanmoins de douter de la véritable utilité de ces classes, qui d'après Claire, sont fréquentées par les familles dans le seul souci de ne pas être radié du Cned. Cette professeure déplore d'ailleurs la systématisation du recours à l'IEF pour ces enfants, qui finalement n'ont plus qu'un rapport utilitariste à l'école et qui n'ont plus que pour objectif de rendre, le plus rapidement possible, des devoirs. La généralisation du recours au Cned, pour les familles Voyageuses, permet certes de maintenir ces familles dans la légalité en assurant la scolarisation des enfants jusqu'à leurs 16 ans, mais éloigne aussi le problème que constituent ces élèves pour l'institution. Beaucoup de familles semblent de fait s'arranger de ce dispositif, qui lève la « contrainte » que peuvent constituer l'école et ses obligations. Même chose pour l'EN, pour qui la question de l'intégration de ces élèves (jugés inaptes à suivre un enseignement qui serait commun) n'en est plus une, dans la mesure où ils sont absents des établissements.

Les cours du Cned et le système des classes Cned-Efiv dans les collèges témoignent de l'inefficacité des dispositifs pensés pour le public Voyageur et outre leur manque de prise en compte des situations de terrain, ces politiques sont aussi très variables selon les territoires. En effet, le CASNAV n'est pas composé ou organisé de manière uniforme selon les différentes académies. L'intitulé des fonctions aussi bien que les missions affiliées aux différents postes sont variables d'une académie à l'autre, rendant d'autant plus difficile la coordination de chacune des actions. Chaque académie se réfère à la dernière circulaire de 2012, qui évoque notamment « les besoins en termes d'harmonisation [et] le nécessaire partenariat entre tous les acteurs impliqués »⁹⁷. Seulement, tous les postes existants au sein du CASNAV ne sont pas nécessairement déployés uniformément et systématiquement sur les différents territoires, ne portent pas toujours le même nom ou ne sont pas chargés des mêmes missions. C'est cela que ces autrices nomment un « bricolage généralisé », qui brouille encore davantage le paysage institutionnel agissant pour les GDV et limitant la réussite et

97. Clavé-Mercier, Alexandra, Claire Cossée, et Marion Lièvre. « Des catégories d'action publique aux dispositifs. Regards sur les politiques de scolarisation des « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Efiv) ». *Op. cit.* : p. 46

la mise en place d'actions adaptées sur le long terme.

Je prendrai ici pour exemple les diverses réalités institutionnelles du CASNAV relatées par plusieurs directrices de structures associatives similaires aux SRI avec lesquelles j'ai pu mener des entretiens dans le cadre d'une de mes missions de stage⁹⁸. Ainsi, il n'existe par exemple pas d'UPS-Efiv dans le premier degré dans l'Académie Nantaise. On y trouve cependant des enseignants-relais, mais qui ne sont sur le département de Loire-Atlantique rattachés qu'à un seul établissement, où ils sont en soutien lorsque des élèves identifiés comme GDV sont présents au sein de l'école. Il en va autrement pour le département des Côtes d'Armor au sein de l'Académie de Rennes, qui quant à lui dispose d'enseignants-relais n'étant pas rattachés à un seul établissement et pouvant ainsi être présents dans les écoles où il y a le plus grand nombre d'élèves GDV. Sur ce département, est d'ailleurs mis en place depuis quelques années un suivi de la scolarité renforcé des enfants Voyageurs, grâce à la coordination des différents acteurs locaux (dont la coordinatrice du CANSNAV⁹⁹ du département, l'association et les maires des communes concernées qui sont d'ailleurs les acteurs censés contrôler la scolarisation des enfants). Cependant, il n'existe plus dans les Côtes d'Armor de collèges disposant de dotations horaires ciblées vers les Cned, contrairement au département de Loire-Atlantique. En définitive, les témoignages des représentantes de ces structures semblent toujours plus ou moins s'accorder sur le fait que les professionnels rattachés au CASNAV ne sont pas assez présents sur le terrain et sont finalement peu acteurs dans la mise en place des politiques publiques visant la meilleure scolarisation des enfants GDV.

Clavé-Mercier, Cossée et Lièvre font un constat tout à fait similaire en ce qui concerne la trop grande diversité d'organisation des différents CASNAV au niveau national :

« Il existe donc d'importantes disparités inter- et intra-académiques relatives à plusieurs aspects de l'institutionnalisation de la scolarisation des Efiv. L'organisation qui n'est pas toujours décentralisée (avec dans certaines académies l'implantation du Casnav dans un département, et seulement des correspondants dans certains autres) fait que dans certains départements des trois académies, des acteurs scolaires ont le sentiment d'avoir « un public [Efiv] un peu oublié » (chargé de mission Casnav). Dans plusieurs académies, le dynamisme de la prise en charge de la mission Efiv au sein de l'Éducation nationale est mis en corrélation avec l'investissement et l'engagement des responsables du dossier. À l'inverse,

98. J'ai en effet, réalisé trois entretiens avec trois directrices d'associations menant des actions similaires à celles des SRI (à savoir : accompagnement social, scolaire, vers la santé et l'emploi). Ces structures sont situées sur les départements des Côtes d'Armor, de la Mayenne et de la Sarthe. Les entretiens réalisés ont porté notamment sur les liens entretenus avec l'EN dans le cadre de leurs missions relatives à la scolarité des GDV.

99. Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs

certains acteurs locaux (enseignants concernés et associations) regrettent que le Casnav soit insuffisamment présent sur le terrain, dans la coordination des dispositifs »¹⁰⁰.

Les discours les plus optimistes et évoquant des réussites dans le domaine sont pourtant ceux témoignant des dispositifs ayant été mis en place de manière réfléchie et coordonnée entre les différentes parties que sont les associations, les acteurs et actrices institutionnels et les familles concernées. Claire, la professeure en charge de la classe Cned-Efiv au collège de Rezé, s'est remémoré avec beaucoup de nostalgie, lors de notre entretien, « l'âge d'or » de la classe Efiv quelques années auparavant. C'était avant le Covid et une convention avait été signée entre le collège, les SRI et une association membre (dont faisait partie Sandra, la CIP dirigeant les ateliers PRO.JE.T.), qui avait permis de construire avec les jeunes leur projet professionnel lors des séances et de donner davantage de sens aux cours du Cned. Même chose pour les trois directrices d'associations interrogées, qui m'ont toutes fait part de l'importance de fluidifier les contacts avec l'EN, qui dresse énormément de barrières administratives avec lesquelles il est très difficile de mener des actions coordonnées, mais qui pourraient pourtant jouer un rôle majeur dans l'avenir des jeunes Voyageurs et Voyageuses. Ainsi, les témoignages d'actions réussies ne semblent être liés qu'à une communication satisfaisante entre les acteurs et actrices et surtout une volonté individuelle considérable de la part des individus concernés.

3. Le rôle des « facilitateurs » : des postures professionnelles soumises à des contradictions

Les différents dispositifs institutionnels développés en direction des élèves Efiv suscitent plusieurs réactions chez les acteurs et actrices de terrain (qu'ils appartiennent au domaine associatif ou à l'institution elle-même). En effet, le sentiment qui semble dominer chez ces derniers est celui d'un manque de pilotage, par l'EN, des différentes actions menées. Ces défauts d'organisation, d'après les professionnels, viendraient avant tout de l'absence d'un réel intérêt politique pour la scolarisation et l'avenir de ces jeunes Français Voyageurs. Quoi qu'il en soit, demeure le constat généralement partagé que seules la volonté et l'implication individuelle des différentes parties agissantes sont garantes d'une relative continuité scolaire et d'une insertion professionnelle réussie (d'après le critère ethnocentré du salariat). L'importance du lien entre l'école et les familles, qui est

100. Clavé-Mercier, Alexandra, Claire Cossée, et Marion Lièvre. « Des catégories d'action publique aux dispositifs. Regards sur les politiques de scolarisation des « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Efiv) » ». *Op. cit.* : p. 48

généralement assuré par les membres des associations, est très souvent mis en avant pour justifier de la réussite ou de l'échec des scolarités des enfants. Plus encore, c'est la compréhension et la connaissance des spécificités du public qui augmente indéniablement la probabilité de construire un lien pérenne et serein entre les familles et les acteurs de l'EN puis de l'insertion professionnelle. Or, l'action même de relever ces dites « spécificités » semble être à double tranchant. D'une part, si cette catégorisation a vu le jour, c'est bien dans l'objectif premier de « contrôler » le public Voyageur, longtemps qualifié de fuyant vis-à-vis des institutions et notamment de l'école. D'autre part, les discours tendent aujourd'hui, non plus à nommer pour exclure mais à nommer pour accompagner et intégrer ces familles et leurs enfants. Ainsi, un certain nombre d'acteurs et d'actrices rencontrés témoigneront de leur volonté de comprendre, pour mieux aider, les difficultés rencontrées par les Voyageurs et les Voyageuses.

Il est donc ici encore question de savoir comment intégrer ces publics au sein des rouages scolaires et de formation. Ce n'est pas le simple accueil dans les établissements qui peut suffire à intégrer définitivement ces familles, et garantir leur engagement pérenne dans le suivi de la scolarité et de l'insertion professionnelle de leurs enfants. Claire, enseignante en charge de la classe Cned-Efiv dans le collège Rezéen, évoquera en effet les limites de la notion d'intégration, qui peut aussi invisibiliser les particularités des élèves accueillis :

Extrait d'un entretien réalisé le 13/04/2023 au collège de Rezé avec Claire :

Claire : Et puis l'intégration c'est rien en fait, c'est peu ! C'est déjà beaucoup, évidemment, mais c'est peu de choses par rapport à la suite, c'est-à-dire le niveau scolaire. Intégrer ces enfants avec un niveau scolaire catastrophique, dans des classes qui intègrent des enfants avec toutes sortes de problématiques, physiques, mentales, dyslexie euh... [...] C'est pas possible ! Donc dans quelles conditions on les accueille ? Et puis surtout est-ce-qu'on risque pas de les reperdre ? Parce-que si ils sont malheureux, et... Et ils vont l'être si ils sont trop en difficulté, bah ils vont disparaître.

Tous les professionnels travaillant au près des Voyageurs et des Voyageuses n'ont ni les mêmes perceptions ni les mêmes moyens et n'entendent pas ainsi œuvrer de la même manière. Claire témoigne ici, comme d'autres agents rencontrés, de l'insuffisance de la seule intégration des enfants Voyageurs au sein des établissements scolaires compte tenu de leurs difficultés. Les familles sont, pour une partie d'entre elles, éloignées des attendus et de la culture scolaire et il est donc nécessaire d'organiser un suivi concret des apprentissages et plus généralement de la scolarité des enfants avec leurs familles. Intégrer ce public dans les établissements certes, mais surtout lui permettre d'y rester et de mettre du sens derrière les différents apprentissages.

Il en va de même pour le champ de l'insertion professionnelle, où l'accompagnement individuel et rapproché des Voyageurs et des Voyageuses est indispensable à l'atteinte des objectifs fixés. Un certain nombre de discours institutionnels, en ce qui concerne l'accompagnement social, prêchent en effet l'idée d'une mise en autonomie progressive des accompagnés. Daniel Bizeul, lors d'un colloque organisé à Nantes en 2007¹⁰¹, expliquera alors toute l'ambiguïté de cette conception, insufflée par les politiques publiques, exigeant des bénéficiaires des différents dispositifs d'accompagnement social d'apprendre dans un premier temps puis en définitive de savoir faire en autonomie. Or, l'on parle justement de savoir-faire que beaucoup de familles rencontrées ne savent pas faire, en tout cas pas seules. Les conseillers et les conseillères des missions locales par exemple, s'ils sont censés accompagner des publics jeunes déscolarisés et éloignés de l'emploi vers l'emploi, ont pour autant un champ d'action qui semble limité. Dans le cadre des Voyageurs et des Voyageuses notamment, ces dispositifs sont apparus comme relativement inefficaces au regard du manque de prise en compte des particularités du public, en témoignent les discours de ces jeunes Voyageuses au cours des ateliers d'insertion professionnelle PRO.JE.T. :

Extrait d'une note d'observation réalisée le 01/03/2023 au cours d'un atelier PRO.JE.T. :

Sandra parle aux jeunes des rendez-vous en mission locale, et du fait qu'elle peut accompagner les jeunes sur le premier rendez-vous notamment. Elle demande à Mily et Cécilia (qui sont déjà inscrites et que Sandra a accompagnées pour la première entrevue) si sa présence leur a été utile. Cécilia dit que oui, que si elle avait été seule elle n'aurait rien pu dire, et que c'est Sandra qui a pu parler pour elle. Sandra lui demande d'expliquer son rendez-vous aux deux nouveaux. Cécilia dit que la Gadji « elle parle hyper vite, qu'elle met trop de trucs dans la tête », que la conseillère parle de beaucoup de contraintes et qu'en conséquence, elle a complètement décroché.

Ce sentiment, décrit ici par Cécilia, sera confirmé par beaucoup d'autres jeunes rencontrés ainsi que par Sandra elle-même. Cette dernière m'expliquera alors que selon elle, seule la compréhension des spécificités du public peut permettre d'intégrer scolairement et professionnellement ces jeunes Voyageurs et Voyageuses. Le dispositif PRO.JE.T. est d'après elle l'exemple même à reproduire avec les Voyageurs et les Voyageuses. C'est parce que Sandra (la Conseillère en insertion professionnelle animant les séances) connaissait le public et qu'elle a pu travailler en partenariat avec les salariées des SRI que ces ateliers ont rencontré un franc succès auprès des jeunes. Cette dernière évoque les spécificités du public de la manière suivante :

101. Bizeul, Daniel. Mauvais sort ou mauvaise volonté, les incasables des politiques sociales sont-ils responsables de leur situation ? La fabrique des populations problématiques par les politiques publiques, 2007. Nantes : Maison des sciences de l'homme Ange Guépin

Extrait d'un entretien réalisé le 15/03/2023 dans les locaux des SRI avec Sandra :

Sandra : Dans l'accompagnement des Gens du Voyage y a des choses qu'il faut prendre en compte c'est, la situation de la famille, comment la famille se positionne avec son enfant, et la position est très prégnante, la marge de manœuvre qu'a l'enfant, elle est moindre euh... La façon d'vivre, effectivement. Effectivement là tu vois les p'tites M. et C., elles ça fait trois fois qu'elles change de lieux en, en une semaine. Si t'es pas souple pour accepter... C'est ça qu'il faut pouvoir prendre en compte, mais pour moi la posture professionnelle elle est la même. Là ce qui change surtout c'est de devoir aller les chercher, c'qui s'fait quasiment pas sur un public classique, en tout cas pas du tout de manière systématique comme on a décidé d'le faire pour les jeunes là.

Sandra parle ici d'une « souplesse » absolument nécessaire pour travailler avec le public Voyageur. Or, cette souplesse, ne peut être garantie par une majeure partie des acteurs sociaux œuvrant pour l'accès au droit commun des populations marginalisées. Le cas particulier des transports en commun reflète tout à fait le dilemme que posent les jeunes Voyageurs et Voyageuses aux travailleurs sociaux : ils ne reviendront et n'adhéreront aux projets proposés qu'à la condition qu'ils puissent être emmenés jusqu'au lieu de rendez-vous puis ramenés chez eux.

Les professionnelles rencontrées travaillant avec les GDV se définissent pour beaucoup comme des « facilitateurs », faisant partie d'une instance médiatrice entre le public Voyageur et le droit commun. Comme me l'expliqueront des médiatrices-emploi spécialisées GDV et membres d'une association active sur la métropole nantaise, leur rôle est d'assurer un lien pérenne entre les Voyageurs et les Voyageuses et les différentes structures au sein desquelles ils sont embauchés. Louise et Clémence sont deux médiatrices-emploi travaillant pour cette association :

Extrait d'un entretien réalisé le 15/05/2023 dans les locaux de l'association de Louise et Clémence :

Louise : [...] En fait on est vraiment le, le lien ouais entre l'entreprise et le Voyageur. Même une fois en poste quoi. Ou la préparation des entretiens, l'accompagnement à des visites d'entreprises... Les préparer à des sessions de recrutement. On facilite en fait euh, la mise à l'embauche et on va essayer de maintenir dans l'emploi quoi, au maximum, dans notre rôle de médiateur.

Plusieurs conditions doivent ainsi être réunies pour permettre au public Voyageur d'être intégré et inclus scolairement et professionnellement, dont notamment un accompagnement renforcé et une capacité d'adaptation aux particularités des familles. Nommer ces spécificités peut toutefois, selon les points de vue, risquer d'essentialiser les Voyageurs et les Voyageuses et là n'est pas l'objectif. Il

faut pouvoir réussir à prendre en compte les éléments qui les éloignent du système sans pour autant faire une trop grande généralisation des problématiques liées aux familles Voyageuses. Respecter leurs individualités, leur permettre d'accéder à leurs droits, sans pour autant calquer sur ces individus un idéal ethno-centré du travail social accompli.

Un témoignage me semblent ici appropriés pour illustrer les dilemmes rencontrés par les acteurs de terrain au-près du public Voyageur :

Extrait d'un entretien réalisé le 15/03/2023 dans les locaux des SRI avec Sandra :

Sandra : Le désir qu'on a tous c'est de les rendre euh, y a beaucoup de pratiques auxquelles j'adhère pas du tout. J'ai beaucoup d'mal par exemple avec les projets autour de la culture, la culture pour les jeunes. Quand, tu les connais un peu, c'est toujours très dangereux d'écrire un projet, de penser un projet, sans évaluer les besoins. Tu vois, Dominique [salariée des SRI chargée de monter des projets culturels avec les jeunes] me parlait d'un atelier autour de la culture pour, pour les enfants là pendant les vacances. Les 8 ans tout ça bien-sûr, y aller avec son bénévole et tout je, j'ai rien à dire tu vois. Mais par contre le groupe des 10, 12 ans que t'as vu là, je me vois pas les accompagner une journée, à leur gueuler dessus en permanence parce qu'ils ont pas le comportement adapté pour, pour ce genre de lieux quoi. En groupe je parle. Eux ils veulent taper dans un ballon. On a toujours, 'fin tu vois pour beaucoup de gens taper dans un ballon c'est pas de la culture mais pour le moment c'est ce dont eux ils ont besoin tu vois. Moi j'emène pas ce groupe-là au musée quoi. [...] Sur ces projets c'est surtout les professionnels qui se font du bien mais... Pour eux, ça a quelle utilité ? Ils savent pas lire, pas écrire, ils ont la tête comme ça parce qu'ils ont beaucoup de problèmes perso 'fin... Puis on va dire « Oui mais c'est important d'aller au musée, eux ils y vont pas ». Mais on est qui pour dire que c'est important d'aller au musée ? Quand tu sais pas lire et pas écrire ? Je comprends pas. [...] Finalement, quand on dit améliorer leur situation, c'est que, mine de rien, on part déjà du constat que leur situation est à améliorer et ça... C'est un constat qui est dangereux à faire. On a toujours tendance à, à calquer quoi clairement, calquer des besoins ou des envies et... Moi ce que je veux avant tout c'est avoir une bonne relation, avec ces jeunes pour, pour qu'ils puissent avec leurs mots ou leurs attitudes montrer c'est quoi leurs besoins.

Le discours de Sandra concernant le manque d'intérêt, pour le public Voyageur, des projets culturels au regard des autres nombreuses difficultés qu'il rencontre, est loin d'être un point de vue unanimement partagé par les travailleurs agissant avec ces familles. Pour autant, il donne à voir une autre perception des politiques mises en place pour ce public en interrogeant la finalité même de ces dernières. Aller à l'école dans l'objectif d'obtenir un diplôme et/ou une qualification, de réaliser des projets culturels, de s'identifier à culture commune etc. Pour ensuite s'insérer professionnellement « comme les Gadjés » (avec un emploi salarié donc), peut en effet être une prise de position politique discutable, presque moralisatrice. Dans son premier ouvrage portant sur les « nomades », Daniel Bizeul parle d'un « rapport civilisateur » et d'un « redressement culturel » mis en place par

les employés des terrains d'accueil vis-à-vis des familles Voyageuses¹⁰². C'est donc en cela que les acteurs et les actrices travaillant auprès du public Voyageur ont une posture professionnelle parfois délicate à tenir, dans la mesure où la finalité de leur travail (annoncée comme l'intégration des Voyageurs et des Voyageuses au sein des différents rouages institutionnels et de droit commun) suppose non seulement d'avoir les moyens suffisants pour accompagner correctement leurs clients mais également de savoir quel sens donner à des missions parfois politiquement controversées. J'évoquais précédemment l'arrêt précoce des ateliers PRO.JE.T. menés par l'association des SRI en partenariat avec l'association dirigée par Sandra. En effet, suite au recrutement par les SRI d'une nouvelle salariée au printemps, chargée de mener des projets culturels avec les jeunes Voyageurs, des conflits sont apparus entre celle-ci et Sandra. D'après la Conseillère en Insertion Professionnelle, les valeurs véhiculées par le poste de la nouvelle salariée n'étaient effectivement pas les siennes. Ainsi, Sandra remettra plusieurs fois en question l'intérêt, pour les Voyageurs, de ce type de projets, les jugeant inadéquats aux problématiques rencontrées par les jeunes. Les tensions se sont alors multipliées entre les deux professionnelles quant aux objectifs de leurs missions et il fut finalement décidé de mettre un terme à la collaboration entre les SRI et l'association de Sandra. Cette situation permet de mieux comprendre en quoi le travail social avec le public Voyageur est soumis à des tensions, d'ordre moral et politique.

102. Bizeul Daniel. *Civiliser Ou Bannir : Les Nomades Dans La Société Française*. Op. cit.

La première partie de ce mémoire a permis de présenter plus en détail la population étudiée. Les Voyageurs et les Voyageuses font partie intégrante de la société française, sans y être pour autant reconnus comme des êtres à part entière. Ils sont davantage perçus comme un groupe homogène, évoluant en périphérie des cadres socio-économiques fréquentés par celles et ceux appelés les sédentaires. De fait, une partie des familles se définissant comme Voyageuse et catégorisée GDV par l'administration ne font que traverser, de manière plus ou moins épisodique, les cadres institutionnels où a lieu la socialisation des sédentaires. L'école maternelle puis primaire, le collège, le lycée, les différentes structures de formation ou d'études, les différents lieux de travail... Sont autant d'espaces qui semblent être réservés aux sédentaires et au sein desquels les Voyageurs et Voyageuses ne sont que rarement présents, où seulement de manière étiquetée et donc excluante. La focale fut donc portée sur les difficultés rencontrées par ces familles, qu'elles concernent l'institution scolaire ou les champs de l'insertion professionnelle. Bien que plusieurs dispositifs et politiques publiques aient été pensés et mis en place pour intégrer au sein des établissements, améliorer le niveau scolaire et le lien entre les familles et l'école, cette dernière semble toujours ne pas pouvoir inclure ces enfants de manière classique. Car malgré une volonté affichée par les pouvoirs publics de faire « culture commune » et de faire voir le jour à l'école inclusive, les réalités de terrain ne semblent pas concorder. Ainsi, les acteurs déplorent un manque de moyens, un manque d'intérêt aussi et un manque de communication qui limite considérablement les possibilités de réussite des différents dispositifs. Les Voyageurs et les Voyageuses restent, par conséquent, à la marge. Privés d'une éducation scolaire qualitative et quantitative, les enfants de ces familles ne peuvent donc espérer s'insérer classiquement sur le marché du travail et n'ont guère le choix que de reproduire le modèle parental.

Les politiques publiques visant à accompagner les Gens du Voyage peuvent être appréhendées de différentes manières. On peut considérer qu'elles n'ont jamais eu que pour objectif d'enfermer et de stigmatiser des populations marginalisées et exclues, et certains discours politiques tendent effectivement à laisser penser que ces individus sont seuls responsables de leur situation. Si cet argument est défendable au regard de l'histoire des Voyageurs, de la catégorie des Gens du Voyage et des Efiv, les différents témoignages et discours d'une partie des acteurs et actrices présentés tendent pour autant à signifier un changement dans la considération de ce public, qui lui-même connaît des changements dans son appréhension de l'école, du travail et de l'habitat.

II. La réappropriation, par les Voyageurs et les Voyageuses, des cadres associatifs et institutionnels

Le public Voyageur est la cible de multiples dispositifs associatifs et institutionnels. Or, le bon déroulement et donc la réussite de ces derniers ne semble être réservée qu'à quelques-uns seulement. Comment comprendre alors les échecs de ces dispositifs au regard du public qu'ils ciblent ? Et comment, à l'inverse, comprendre ce qui fait la réussite de certains d'entre eux ? Ainsi, si ce sont les politiques publiques et les actions associatives qui ont été questionnées jusqu'ici, cette seconde partie a pour objectif de rendre compte de la manière dont les hommes et les femmes rencontrés s'en saisissent et les perçoivent. Elle s'appuiera sur les données de terrain récoltées, ainsi que sur plusieurs références bibliographiques corroborant ces éléments. Bien sûr, la focale reste portée sur la scolarité et le lien avec l'insertion professionnelle. Cette dernière notion sera également questionnée dans le sens où l'entrée, sur le marché du travail, des jeunes Voyageurs et Voyageuses, ne se fait pas via les cadres institutionnels mais plutôt familiaux.

Pourtant, en lien avec les changements socio-économiques relativement récents au sein des familles et de la société française plus généralement, il sera ici également question de comprendre comment évoluent les perceptions et les aspirations des jeunes Voyageurs et Voyageuses rencontrés. Ainsi, au-delà des discours politiques, l'enjeu est ici de prendre appui sur les réalités et les discours des Voyageurs et des Voyageuses afin de mieux saisir la complexité de leur situation et de leur rapport avec l'institution scolaire et l'insertion professionnelle.

A) Lire, écrire, compter, et après on verra

Les Voyageurs et les Voyageuses entretiennent un rapport « spécifique » à l'institution scolaire. Les difficultés de lecture et d'écriture sont importantes et privent d'une partie de leur autonomie les familles rencontrées. L'école, au-delà de l'école primaire, a du mal à faire sens pour une partie des familles et ne revêt un intérêt que dans la mesure où elle peut être utile. Or, au-delà de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il semblerait que les familles Voyageuses rencontrées ne se saisissent pas de l'école comme d'un enjeu décisif pour la réussite professionnelle,

contrairement à une majorité de foyers français aujourd'hui¹⁰³. Les règles y sont différentes, les attentes et les normes également, faisant de l'école et de sa culture un espace éloigné de celui des enfants Voyageurs, au sein duquel ils ont du mal à s'intégrer et à s'investir.

1. La « doctrine » du « lire, écrire, compter »

Les Voyageurs et les Voyageuses sont, pour beaucoup, perçus comme des individus rencontrant des problèmes d'illettrisme, valorisant la pratique de l'oral bien avant celle de l'écrit¹⁰⁴¹⁰⁵¹⁰⁶. Si, dans la majeure partie des familles rencontrées, la lecture et l'écriture restent effectivement des compétences souvent peu ou mal maîtrisées, n'ayant qu'une fonction pratique, les individus avaient néanmoins tous conscience de leur nécessité. Guérin écrit d'ailleurs la chose suivante :

« L'usage de l'écrit, pour les Voyageurs, est rare et fonctionnel. ». Généralement, l'écrit n'est utilisé que pour les cartes de visites professionnelles, pour les affaires avec les Gadjé (Williams, 1997) et pour les « papiers ». »¹⁰⁷

Savoir lire, savoir écrire, sont donc des compétences que mes enquêtés savaient être importantes pour évoluer sans difficulté tout au long de la vie. Lorsque seront évoqués le rôle et l'importance de l'école, presque tous les individus interrogés (formellement ou non) répondront avec conviction que l'école est importante, notamment parce qu'on y apprend à lire, à écrire et à compter. Lors de mes échanges avec les mères et les grands-mères des jeunes filles que j'allais voir chaque semaine pour le soutien scolaire, elles me répétaient systématiquement qu'ayant elles-mêmes souffert de leurs difficultés en lecture et en écriture, elles souhaitaient absolument que leurs filles et petites-filles apprennent à lire et écrire. J'intègre ici un extrait d'entretien avec une jeune Voyageuse, Coraly (19 ans), témoignant des difficultés rencontrées par ses parents du fait de leur illettrisme :

Extrait d'un entretien réalisé le 16/05/2023 au domicile de Coraly :

Rose : *Tes parents tu sais comment ça s'est passé l'école pour eux ?*

103. Duru-Bellat, Marie, Farges Géraldine et Van Zanten Agnès. *Sociologie de l'école*. Armand Colin, 2022.

104. Bizeul Daniel. *Civiliser Ou Bannir : Les Nomades Dans La Société Française*. Op. cit.

105. Bordigoni, Marc. *Gitans, Tsiganes, Roms... Idées Reçues Sur Le Monde Du Voyage*. Op. cit.

106. Latimier, Erell. "On serait habitués on le ferait comme tout le monde", *les dimensions sociolangagières des dispositifs scolaires destinés aux jeunes Voyageurs*. Op. cit.

107. Guérin, Mickaël. « Travailler comme les Gadjé ? », *recomposition des activités économiques et salarisation des Gens du voyage*. Op. cit. : p. 300

Coraly : Ma mère elle sait pas lire, et mon père aussi.

Rose : *Mais ils ont été à l'école ?*

Coraly : Oui, mais pas très longtemps, pas longtemps du tout.

[...]

Rose : *Et quelle attitude ils ont vos parents par rapport à l'école, fin vous à l'école ?*

Coraly : Ah on a jamais loupé l'école hein, jamais. C'est très important.

Rose : *C'est ce qu'ils vous disent ?*

Coraly : Bah maintenant ils savent eux, parce que maintenant t'as besoin de lire pour tout et ils savent comment c'est dur et que maintenant tout se fait sur les téléphones et, bah t'as besoin d'lire hein.

Tout au long de mon stage, je percevrai beaucoup de discours similaires à celui-ci, tant du côté des enfants que des jeunes ou des parents. Une majeure partie de Voyageurs et de Voyageuses n'auront effectivement cessé de me dire qu'ils ont parfaitement conscience du fait qu'il est crucial de scolariser les enfants, laissant peu de doute sur l'importance qu'ils accordent à cette institution. Si ça n'a effectivement pas toujours été le cas, lire et écrire sont aujourd'hui des compétences sans lesquelles il est plus difficile d'être autonome, aussi bien sur le plan professionnel que social ou dans la vie quotidienne. Un certain nombre de démarches se font aujourd'hui via internet et rares sont les familles Voyageuses possédant un ordinateur. Beaucoup de choses se font donc sur les téléphones et les familles doivent régulièrement faire face à leurs difficultés de lecture et d'écriture sur cet appareil. De plus, les contraintes administratives affiliées au statut de micro-entrepreneur qu'occupent une partie des hommes Voyageurs viennent également rappeler l'importance de savoir lire et écrire.

Ce faisant, les parents et notamment les mères, se sont parfois montrées pressantes voire exigeantes quant au rôle que je tenais vis-à-vis de leurs enfants. Je devais venir de manière hebdomadaire pour consacrer environ une heure à chacune des trois jeunes filles (Zoé, Abigaëlle et Lizzie) afin de faire du soutien scolaire. Plusieurs fois, j'essayais de convaincre les trois mères de me laisser leur faire cours de manière collective, mais je me heurtais systématiquement à un refus de leur part. J'intègre ici l'extrait de la note d'observation qui relate cet épisode :

Extrait d'une note d'observation réalisée le 15/03/2023 lors d'une séance de soutien scolaire :

Ce jour-là, je commence par aller voir Lizzie. J'arrive près de sa caravane lorsque la mère de Zoé me voit passer et ouvre alors sa porte. Je m'approche et lui explique qu'aujourd'hui, j'irai d'abord voir Lizzie. J'en profite pour lui demander s'il serait possible que je fasse les séances de soutien de Lizzie et Zoé en même temps, puisqu'elles sont relativement du même niveau et que surtout, je vais devoir suivre un nouvel enfant, ce qui me demande du temps et de l'implication. Elle fait non de la tête pendant mon explication. J'insiste, en expliquant qu'elles pourraient s'entraider, que je veillerais à leur concentration et qu'éventuellement, je pourrais envisager une séance « test » la semaine d'après, pour voir comment cela se

déroulera, et que si jamais je juge que ce n'est pas efficace, je reviendrais à un suivi individuel. La mère de Zoé me dit qu'elle ne préfère pas, que sa fille a vraiment besoin d'apprendre à lire et à écrire, et qu'elle préfère qu'elle soit suivie seule. Je change d'argument et lui explique que les demandes se multiplient, et que je ne suis pas en mesure de répondre aux exigences de tout le monde. Tout comme moi, elle ne veut pas lâcher l'affaire. Elle accepte que je ne fasse plus de soutien avec sa plus jeune fille mais me dit que Zoé a besoin d'être suivie seule, d'autant que c'est sa dernière année à l'école.

Cette anecdote n'est pas la seule permettant d'illustrer l'argument selon lequel les Voyageurs et les Voyageuses semblent être soucieux du suivi des apprentissages scolaires de leurs enfants. Je serai en effet la témoin récurrente des inquiétudes des mères quant aux difficultés de leurs enfants à l'école. Si, selon les termes de ma mission au sein de l'association, je venais sur ce terrain faire du soutien scolaire et de l'aide aux devoirs, les familles attendaient quant à elles que je vienne « apprendre à lire et à écrire » aux enfants. Plusieurs fois, on m'appellera la maîtresse et les adultes présents sur le terrain, lorsqu'ils évoqueront les raisons de ma présence, la justifieront systématiquement par le fait que je « venais faire l'école » aux enfants et que je leur apprenais à lire et à écrire.

« Lire, écrire, compter », c'est donc à cela que sert l'école, notamment par la suite pour se « débrouiller », d'après plusieurs Voyageurs et Voyageuses rencontrés. L'argument qui reviendra le plus fréquemment est celui de l'importance de savoir lire et écrire pour pouvoir « faire les papiers ». Réussir à l'école signifie donc, entre autres, être capable de comprendre et de compléter les documents administratifs, en témoigne cet extrait d'observation lors d'un atelier d'insertion professionnelle PRO.JE.T. :

Extrait d'une note d'observation réalisée le 08/03/2023 au cours d'un atelier P.R.O.JET. :

Mily et Jelly discutent de leurs souvenirs à l'école. Elles évoquent aussi les cours du Cned. Mily a été scolarisée en établissement jusqu'en troisième. Elle sait lire et écrire, tandis que Jelly a fait les cours du Cned et ne sait « pas trop » lire et écrire. Mily dit à Jelly : « Moi j'ai été jusqu'en 3ème toi t'as fait le Cned » (sur un ton laissant penser que le Cned, c'est moins bien), ce à quoi Jelly lui répond, sur un ton très légèrement frustré : « Je sais lire, je sais écrire, je sais faire les papiers ! ».

Savoir faire les papiers constitue ainsi l'une des motivations pour savoir lire, écrire, et donc pour aller à l'école. En effet, dans la mesure où une importante partie du public Voyageur accompagné par les SRI présente ce type de difficultés, l'association dispose d'un service « Ecrivain public »,

ayant pour objectif d'accompagner les Voyageurs et Voyageuses dans leurs diverses démarches administratives. Un extrait de l'entretien réalisé avec les jeunes Voyageuses Lilo et Marèche (16 ans) permet d'illustrer cette idée :

Extrait d'un entretien réalisé le 21/03/2023 dans des locaux associatifs avec Lilo et Marèche :

Rose : Ok. On a parlé de l'école, on a parlé du travail, ou du pas travail ou de ce qu'on appelle pas du travail... Est-ce-que selon vous, l'école elle sert pour tout ça ?

Lilo : Oui.

Rose : Pourquoi ?

Lilo : Parce qu'à l'école j'ai appris à lire.

Marèche : Ouais. Lire et écrire, et compter.

Lilo : Lire, écrire, compter, les choses les plus importantes dans la vie.

Rose : Tu dis que c'est les choses les plus importantes ?

Lilo : Bah pas les plus plus importantes mais c'est très important. Pour réussir.

Marèche : Ouais. Parce que mes parents ils savent pas lire et écrire et c'est vraiment très très compliqué pour faire les papiers tout ça.

Lilo : Mon père, c'est ma mère qui lui remplit ses papiers. Il s'est arrêté au Cm2 je crois et il a redoublé pleins de fois. Je vais pas dire qu'il y arrive pas, mais c'est compliqué.

Au-delà de l'importance du savoir lire et écrire pour l'autonomie administrative, ce sont également des compétences nécessaires à la pratique de la religion. Ainsi, d'après les données disponibles dans les rapports d'activité des SRI de 2021 et 2022, la volonté d'apprendre à lire la Bible a motivé plusieurs adultes (des hommes exclusivement, dans l'optique de devenir Pasteur) à venir régulièrement suivre des cours à l'association avec des bénévoles et/ou des salariées. Lilo et Marèche m'expliqueront elles aussi l'importance que représente pour elles l'apprentissage de la lecture, au regard du fait que cela leur permet de lire la Bible.

L'école, si elle a longtemps ignoré et été ignorée d'une partie des Voyageurs, constitue, de plus en plus, un enjeu crucial pour ces familles. Certes, elle est perçue comme absolument nécessaire pour faire face aux contraintes administratives, mais elle est aussi perçue par ces familles comme une institution permettant d'autres choses que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Plusieurs fois, les jeunes filles présentes lors des ateliers d'insertion professionnelle m'expliqueront que si elles avaient été plus longuement à l'école, cela leur aurait permis d'avoir plus d'opportunités professionnelles. Lilo et Marèche me diront par exemple la chose suivante :

Extrait d'un entretien réalisé le 21/03/2023 dans des locaux associatifs avec Lilo et Marèche :

Rose : Bon, là j'ai des questions par rapport à l'école. Je te dis le mot école, toi qu'est-ce que... Tu dirais... Qu'est-ce que ça t'évoque ? Qu'est-ce que c'est l'école pour toi ?

Lilo : L'école pour moi c'est... Un endroit où on apprend aux enfants à lire et à écrire.

Rose : Ok.

Lilo : On leur apprend le respect d'autrui. J'vais pas dire qu'on apprend aux enfants à être intelligents parce qu'ils sont déjà intelligents mais... On leur permet de développer leur intelligence. Pour se faire des amis aussi.

Ici, Lilo sait me dire et m'expliquer en quoi l'école peut avoir une multitude de rôles dans le développement des enfants. Elle évoque certes l'apprentissage du lire, écrire et compter, mais elle parle aussi de l'école comme d'un lieu où l'on apprend le « respect d'autrui », où l'on développe son « intelligence » et où l'on se fait des « amis ». Même chose pour Laura :

Extrait d'un entretien réalisé le 12/04/2023 au domicile de Laura :

Rose : Et je posais aussi la question, comment est-ce-que toi t'as perçu le fait de, l'école elle est utile pour toi ? Même pour toi et tes enfants, l'école elle a quel rôle ?

Laura : Pour moi elle a le rôle principal ne serait-ce que la connaissance. Y a plein d'choses que nous on explique pas forcément à nos enfants, tu vois l'histoire des choses comme ça. Des choses que moi j'ai apprises à l'école que j'ai pas forcément expliquées à mes enfants. Maintenant quand elle m'pose des questions sur euh... Des trucs politiques des choses comme ça je leur réponds mais je leur en aurais pas forcément parlé tu vois des choses que... [...] Alors, primordial ça c'est une chose c'est savoir lire et écrire, c'est... Bah pour eux quoi pour eux. Lire et écrire c'est comme savoir parler quoi. T'as vu chez les Gens du Voyage on a un accent, on a des manières un p'tit peu... Déformées un peu les choses tu vois euh... On parle pas bien bien, à l'école tu vois les enfants. 'Fin moi je les reprends souvent mes enfants mais... On a une manière de parler un peu... Tu vois, ça fourche *rire*. On fourche un p'tit peu. Et tout ça c'est, c'est important pour eux puis, avant, moi, ma grand-mère savait pas lire du tout. Pas lire et écrire du tout, elle faisait des dessins sur des bouts de papier pour se faire des pense-bête et... Elle a toujours toujours emmené ses enfants à l'école donc ma mère puis elle avait d'autres enfants. Et elle disait que c'était un handicap, de pas savoir lire et écrire. Et j'te parle de ça ma grand-mère tu vois, 80 ans en arrière ou 70 ans. Et... C'est un handicap. Et au jour d'aujourd'hui c'est même plus ça, c'est les connaissances.

Pour Laura, il est donc « primordial » que ses enfants sachent lire et écrire. Elle explique également en quoi l'école peut permettre d'acquérir des connaissances (en histoire ou en politique selon son exemple) et de maîtriser un langage qui d'après elle n'est pas celui des GDV. « Chez les Gens du Voyage [...] on parle pas bien bien » m'explique-t-elle, insinuant le fait que le langage de l'école est un langage plus soutenu. Selon ces Voyageuses, l'école n'est donc pas qu'un simple outil institutionnel permettant de savoir régler les questions administratives, elle est aussi une instance de socialisation et d'apprentissage. Pour autant, si les taux de scolarisation progressent en ce qui concerne l'école primaire, le collège et plus généralement le secondaire ne sont que très peu

fréquentés par les familles Voyageuses. Comment comprendre alors, le décalage existant entre les discours de ces familles et la réalité des faits ?

2. *Le collège : une instance qui ne fait pas sens*

Une grande partie des Voyageurs et des Voyageuses ne vont pas au collège et a fortiori ne vont pas non plus au lycée. C'est en tout cas dans cette situation que s'étaient trouvés, se trouvaient ou allaient se trouver les différents individus rencontrés au cours de mon stage. Bien sûr, l'argument du trop faible niveau scolaire des élèves en passe d'entrer au collège est à prendre en compte pour expliquer la déscolarisation massive de ce public à partir du secondaire. C'est là au moins l'explication institutionnelle que l'on peut apporter. Il y a également le facteur du *Voyage* qui, pour les familles régulièrement en déplacement, complique assurément la continuité scolaire qualitative au collège.

Seulement, mes rencontres avec les familles m'ont également permis de comprendre en quoi ces dernières, pour une majorité d'entre elles, ne souhaitent pas non plus donner suite à la scolarisation de leurs enfants une fois l'école primaire achevée. Les arguments avancés ont notamment été les suivants : les cours dispensés au collège n'étaient pas jugés « utiles », en tout cas pas pour « Eux » et les établissements étaient souvent perçus comme des espaces « à risques » pour les enfants.

Si le collège, le lycée et les formations ou les études post-Bac peuvent, entre autres, être perçus comme des instances permettant de s'insérer professionnellement, ce n'est pas de cette manière que les Voyageurs et les Voyageuses rencontrés semblent les considérer. Ils étaient toutes et tous au fait de cette possibilité, mais chez les jeunes garçons notamment, les discours étaient relativement fermes concernant l'inutilité du collège et du lycée, pour « eux » en tout cas. Quelques jeunes filles avec lesquelles je me serai entretenue auront cependant mentionné le fait que l'école aurait pu leur être « utile » si elles avaient « continué », comme me l'expliquent Lilo et Marèche (16 ans) ci-dessous :

Extrait d'un entretien réalisé le 21/03/2023 dans des locaux associatifs avec Lilo et Marèche :

Rose : *Ok. Et, selon vous, y-a-t-il un lien entre le fait d'être allé à l'école et avoir un travail ?*

Marèche : Nan y a pas d'liens. Nan.

Lilo : Bah de là où on s'est arrêtées non y a pas de liens. On aurait continué y aurait eu un lien du coup, parce qu'on aurait eu les diplômes et tout.

Marèche : Mon père il a pas été à l'école et il a un travail hein.

Lilo : En vrai t'as pas vraiment besoin d'aller à l'école... Faut savoir lire et écrire quoi. Et encore même si tu sais pas y a toujours quelqu'un qui peut t'aider.

Lilo et Marèche sont conscientes du fait qu'avoir un diplôme peut être un élément déterminant pour avoir un travail. Pour autant, les deux jeunes filles se saisissent immédiatement d'un contre-exemple, qui est celui du père de Marèche, qui certes n'a pas été à l'école mais possède toutefois un travail. Les jeunes avec lesquels j'ai pu échanger savent que l'école permet « d'apprendre », mais jugent souvent ces apprentissages « inutiles » une fois la lecture, l'écriture et le calcul maîtrisés. J'ai mené, au cours de mon stage, un projet avec trois jeunes vivant sur le terrain au sein duquel je faisais du soutien scolaire (ils étaient les grands frères ou grandes sœurs des jeunes filles avec lesquelles je faisais l'aide aux devoirs). Il y avait deux garçons et une fille et lors d'une des séances, je leur ai posé quelques questions, avec leur accord, sur leur rapport à l'école. Tous les trois étaient âgés de 15 ans et avaient suivi les cours du Cned après la primaire. J'intègre ici un extrait de cet entretien collectif :

Extrait d'un entretien réalisé le 24/04/2023 dans un CSC avec Kristoff, Loa et Mark :

Rose : Et le collège vous en pensez quoi du collège ?

Mark : Franchement...

Loa : Moi la première fois j'y ai été, y a quelqu'un qui m'a regardée très très très bizarrement alors j'ai eu très peur... Moi le collège j'y ai jamais été. 'Fin pour faire un peu les cours là mais...

Mark : Franchement en fait, c'est que le collège pour nous, nous franchement on a juste besoin de savoir lire et écrire pour les calculs un peu tout ça mais, pour les personnes par exemple tu vois, qu'il veulent faire un métier, comme je peux comprendre tu choisis une matière, tu t'exerces sur la matière, tu fais ce que t'as envie de faire mais franchement par exemple les cours, bon après c'est normal mais j'trouve le français, bon encore le français ça va mais pleins de trucs que je comprends pas.

Rose : Que tu comprends pas ?

Mark : Que j'comprends pas en termes d'utilité.

Loa : Dans le Cned.

Mark : Surtout dans le Cned.

Rose : Et si t'avais été au collège, avec un prof et tout, tu penses ça aurait été mieux par exemple ?

Mark : Nan je pense pas.

Loa : Les cours du Cned personnellement pour moi, je donne mon avis, je trouve qu'ils apprennent trop de trucs que nous en vrai on aura pas besoin d'apprendre parce-que, en réalité nous on a juste besoin de ça pour... Voilà quoi. Pour moi le Cned en réalité c'est juste pour, pour avoir notre permis, pour avoir les papiers quoi, mon avis à moi.

Mark : Moi j'connais même quelqu'un qui a des cours d'espagnol hein ! Ça va lui servir à

quoi l'espagnol ? Encore les cours d'anglais...

Kristoff : Mais pourquoi tu veux apprendre l'espagnol *rire* ?

Mark : Bah nan mais il a pas choisi hein.

Loa : Mon cousin il a toutes les langues qu'il faut apprendre et c'est très très dure hein c'est très dur.

Rose : *Et vous vous avez pas envie d'apprendre ces trucs-là ?*

Mark : Bah encore ça serait des trucs utiles. De l'anglais je comprendrais c'est une langue universelle.

Loa : Moi un truc qui m'a intéressée dans le cours du Cned c'est les cours d'histoire. J'ai bien aimé mais bon après faut pas non plus, faut pas exagérer sur les bords.

Rose : *C'est pas utile vous trouvez ?*

Loa : Oui apprendre à lire mais pour les Gens du voyage...

Mark : Après c'est pas parce qu'on est Gens du Voyage qu'on n'aurait pas le droit au même traitement que les autres, ça je comprends mais ce que je comprends pas c'est qu'ils nous mettent des trucs inutiles alors qu'ils pourraient nous mettre plus de trucs. Par exemple les cours d'espagnol, les cours d'espagnol ça te sert à quoi plus tard ça sert à rien ! Encore des mathématiques, je comprends, du français, ça peut être intéressant, de l'histoire oui aussi mais tous les autres trucs...

Kristoff : De la géographie *rire*.

Les jeunes se mettront donc d'accord sur le fait qu'ils ne sont pas contre l'idée d'apprendre, mais qu'ils ont simplement envie d'apprendre des choses qu'ils jugeront importantes et utiles pour « plus tard », ce qui n'est pas le cas selon eux du contenu des cours au collège. Loa évoquera d'ailleurs l'idée que le suivi des cours du Cned n'a pas pour objectif d'être pédagogique ou instructif, mais simplement de faciliter l'obtention du « permis » et des « papiers ». Certains discours, plus ou moins assumés, laisseront effectivement penser que le suivi des cours du Cned par les jeunes Voyageurs et Voyageuses n'est en fait réalisé que dans la mesure où il est obligatoire. S'accordant majoritairement à dire que les cours du Cned ne servaient à « rien », certains de mes enquêtés finiront effectivement par me dire qu'ils ne les suivent ou ne les suivaient que pour éviter « de se faire embêter » (sous-entendu par l'administration ou l'institution). Preuve en est, une majorité des élèves arrêtent de suivre les cours du Cned le jour même de leurs 16 ans, appuyant complètement l'argument selon lequel les familles ne voient pas de réel intérêt scolaire derrière ces cours. Ce phénomène n'est néanmoins pas propre aux Voyageurs et Voyageuses. Se sachant en dehors du cadre scolaire ordinaire, ces derniers avancent ici l'idée que c'est par choix et non par dépit qu'ils n'ont pas poursuivi leur scolarité. Dire que l'école ne sert à « rien » est aussi un moyen de reprendre le contrôle sur cette dernière. En effet, comme l'écrivent Guérin et Latimier : « Cette manière d'exprimer une résistance à l'ordre scolaire est, pour ces jeunes, une manière de se positionner et de prendre part au processus de sélection imposé par l'école. »¹⁰⁸. L'école, puisqu'elle n'est pas pour

108. Guérin, Latimier. « Analyse d'une situation en classe Cned-Efiv. Quelle qualification professionnelle après un dispositif spécifique de scolarisation ? » *Op. cit* : p. 214

« eux », demeure un espace réservé aux « autres ».

L'élément qui reviendra également régulièrement pour justifier la non scolarisation au collège est celui de la peur des parents et/ou des enfants vis-à-vis de l'établissement en général. Les mères m'expliqueront ainsi « qu'avec tout ce qui se passe » (expression régulièrement entendue, faisant référence au sentiment d'insécurité ressenti par les familles au regard des multiples faits divers entendus à la télévision ou sur les réseaux sociaux), elles ne pouvaient pas imaginer laisser leurs enfants seuls dans une enceinte aussi impressionnante que celle du collège. Un couple de parents d'élèves de la classe Cned-Efiv du collège Rezéen viendra, par exemple, à chaque séance, accompagner leur fils à la porte de la classe. Lorsque Claire, la professeure, leur demandera de simplement laisser leur fils à la porte de l'établissement, ces deniers refuseront catégoriquement, expliquant que leur fils était trop jeune, qu'ils étaient trop protecteurs et qu'ils avaient trop peur de ce qui pourrait lui arriver. Concernant ce sentiment, souvent partagé, de peur vis-à-vis du collège qui entraîne une forte déscolarisation au moment de l'entrée en sixième, Clavé-Mercier, Cossée et Lièvre écrivent la chose suivante :

« Nombre d'acteurs l'expliquent [la forte déscolarisation] en partie par des « peurs » multiples de la part des familles et transmises aux jeunes : ces peurs tiendraient au fait que certains parents n'ont pas été scolarisés (ou pas au collège) et, plus globalement, par les craintes vis-à-vis de cet univers inconnu qui cristallise nombre d'« angoisses » (relations filles/garçons, drogue, mauvaises fréquentations, etc.) – qui sont par ailleurs partagées par nombre de parents des classes moyennes supérieures par exemple »¹⁰⁹.

Certes, les arguments cités ci-dessus (la crainte d'un espace inconnu, de mauvaises fréquentations...) n'ont jamais été avancés par les Voyageurs ou les Voyageuses. Toutefois, c'est également ces éléments qui étaient mobilisés par les professionnelles rencontrées pour expliquer, au moins partiellement, la difficulté de faire entrer ce public dans l'enceinte du collège.

Cependant, la crainte, pour les parents, de devoir laisser leurs enfants évoluer dans un espace inconnu, avec des individus inconnus, n'est pas un sentiment réservé au collège. Comme cela sera détaillé ultérieurement, nombreuses sont les angoisses des parents Voyageurs vis-à-vis du « monde extérieur ». L'argument avancé par quelques professionnelles rencontrées pouvait sous-entendre que cette peur aurait été une sorte de parade, un prétexte pour déscolariser plus facilement les enfants sur le point d'entrer au collège. Or, rien ne m'a permis de penser, au cours de mes diverses observations et entretiens, que cette peur aurait été feinte, dans la mesure où une sortie scolaire à la

109. Clavé-Mercier, Cossée et Lièvre. « Des catégories d'action publique aux dispositifs. Regards sur les politiques de scolarisation des « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Efiv) » » *Op. cit.* : p. 44

piscine municipale représentait déjà une étape difficile à passer, en témoigne cet extrait d'entretien avec Laura :

Extrait d'un entretien réalisé le 12/04/2023 au domicile de Laura :

Rose : Tout à l'heure tu as dit que vous étiez peureux ?

Laura : Alors parce-qu'on a peur de tout, les gens qu'on ne connaît pas. Tu vois. Là ce matin y avait piscine et la maîtresse m'a dit hier que je pourrais pas accompagner, moi j'ai tombé par terre il est pas question que ma fille parte à la piscine avec quelqu'un que je ne connais pas dans un endroit que je ne connais pas, elle va se déshabiller je sais pas si quelqu'un peut passer tu vois je sais pas et c'est ça pour nous c'est l'angoisse de... Une angoisse terrible.

Les éléments que Laura avance pour justifier du fait qu'elle ne veut pas que sa fille aille aux séances de piscine sans qu'elle puisse y être également sont les mêmes que ceux cités au-dessus pour justifier de la déscolarisation après la primaire. La piscine est un espace qu'elle « ne connaît pas », où sa fille sera accompagnée par des individus qu'elle « ne connaît pas », tout comme au collège¹¹⁰. Tous les parents que j'ai rencontrés sont allés, même un peu, à l'école primaire. Ils connaissent ce cadre et y ont déjà été intégrés tandis que le collège et son environnement leur sont inconnus. Ainsi, nombreuses sont les barrières entre les jeunes Voyageurs, les jeunes Voyageuses et la scolarité dans le secondaire. Qu'elles soient scolaires, institutionnelles et/ou familiales, les difficultés que représente la scolarisation au collège de ces jeunes, sont multiples, corrélées et susceptibles de se cumuler.

3. Les Voyageurs : avant tout, un public éloigné de la culture scolaire

Jusqu'ici, ma population d'enquête a toujours été caractérisée comme Voyageuse. Seulement, plusieurs arguments discutant cette spécification ont également été avancés. Dès lors, intéressons-nous au rapport à l'école de ces familles sans considération du fait qu'elles soient Voyageuses. En effet, si elles partagent certaines caractéristiques du fait d'appartenir à cette « catégorie », ces familles sont surtout, pour beaucoup, des familles de classe populaire, présentant des difficultés à se conformer aux attendus scolaires. De nombreux travaux sociologiques se sont attelés à l'analyse de l'échec scolaire dans les classes populaires, et ont démontré que l'école en tant qu'institution, tendait fortement à valoriser les pratiques observées chez les classes supérieures, et donc à dévaloriser

110. La question du rapport au corps est également soulevée ici. En effet, les filles ne disposent pas de ce dernier comme elles le désirent au sein des familles rencontrées, qui sont toutes évangélistes et entretiennent un rapport très étroit à la religion. Toutefois, je n'ai pas orienté mon travail autour de cette problématique, bien qu'elle ait également un rôle important dans la conception des trajectoires de vie et des rôles sociaux des individus.

celles présentes dans les classes populaires. La réussite scolaire dépendrait ainsi de l'incorporation d'un certain nombre de pré-requis non explicites, d'une « pédagogie invisible » qui ne serait pas à la portée de tout un chacun. Plusieurs données de terrain peuvent venir illustrer en quoi les familles enquêtées rencontrent ce type de difficultés. J'intègre ici une première note d'observation, réalisée lors d'une séance de soutien aux cours du Cned au collège Rezéen :

Extrait d'une note d'observation réalisée le 28/02/2023 dans la classe Cned-Efiv au collège Rezéen :

Les élèves ainsi que Claire et moi rentrons dans la classe. La maman de Jonathan rentre également dans la classe. Claire commence alors à lui expliquer que la séance d'hier ne s'est pas très bien passée, et qu'elle voit bien qu'il a de grosses lacunes, scolairement mais aussi au niveau de la concentration. La maman de Jonathan explique à Claire que ce n'est pas la faute de son fils s'il ne comprend pas, et qu'elle est censée être là pour l'aider à comprendre ses cours, qui d'après elle sont vraiment durs (les cours de Jonathan sont des cours de remise à niveau pour la sixième). S'ensuit une conversation animée, où le ton monte. La mère de Jonathan maintient ses positions, selon lesquelles c'est difficile pour son fils, et que c'est le rôle de Claire de l'aider. [...] Claire lui explique que Jonathan a un niveau bien inférieur à celui de sa classe d'âge, et qu'il ne se concentre pas pendant les séances. Sa maman le regarde, lui dit qu'il "faut se concentrer mon fils avec la dame". Elle renchérit en disant que son fils sait compter (contrairement à ce qu'aurait dit Claire à la précédente séance), ce à quoi Claire lui dit que oui, il sait compter, mais qu'il ne sait pas calculer. La maman de Jonathan lui demande alors de montrer qu'il sait compter. Jonathan s'exécute : "1, 2, 3, 4...". Bref, le ton finit par redescendre, et la séance commence enfin.

La mère de Jonathan, comme un certain nombre des parents que j'ai croisés, ne sait que très peu lire et écrire et n'est pas allée au collège. Ce sont pourtant des compétences qui sont décisives dans l'héritage culturel et scolaire au sein des familles et qui structurent en partie le rapport au temps et à l'espace des enfants¹¹¹. Jonathan, à plusieurs reprises au cours de mon stage, a eu des retards sur les devoirs qu'il devait renvoyer au Cned. Lorsqu'il essayait de faire seul ses devoirs, ils lui étaient renvoyés avec une note d'un ou une professeur expliquant que les compétences n'étaient pas acquises. Bien sûr, ses deux parents n'étaient pas en mesure de l'aider et ne pouvaient donc se reposer que sur l'existence de cette classe Cned-Efiv pour envoyer correctement les devoirs, afin d'éviter de se faire radier du dispositif. Lors des séances de soutien scolaire que je faisais au domicile des trois jeunes filles scolarisées en primaire (Zoé, Abigaëlle et Lizzie), les mères me remerciaient toujours chaleureusement, m'expliquant que ni elles ni leurs maris n'étaient en mesure d'aider leurs filles à faire leurs devoirs. J'intègre ici deux autres extraits d'observation, au cours de deux de ces séances :

111. Lahire, Bernard. *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Le Seuil, 2012. : p. 29-63

Extrait d'une note d'observation réalisée le 01/03/2023 au domicile de Lizzie :

Quand j'arrive dans la caravane de Lizzie pour la séance, ses deux petits frères (qui ont 4 ans et sont jumeaux) sont devant la télé, comme de coutume. Lizzie m'accueille avec le sourire et installe la table sur laquelle nous avons l'habitude de travailler. Sa maman arrive et nous discutons un petit peu. Elle tente, tant bien que mal, de forcer les deux garçons à aller jouer dans la seule chambre du domicile pour ne pas nous déranger. La pièce centrale de la caravane, dans laquelle nous travaillons est exiguë. Il y a un canapé, qui fait face à la porte d'entrée et à la télé. Une petite cuisine est dans la même pièce, avec la table au milieu. Les deux jumeaux n'écoutent par leur mère et courent dans la pièce. Ils viennent chiper les crayons que j'ai sortis sur la table, grimpent partout, et pleurent lorsque leur mère les emmène de force dans la chambre.

La séance avec Lizzie commence alors, tandis que sa mère nettoie les placards, les portes des placards, le canapé, les plinthes... Elle me sort son cahier de liaison. Le cahier jaune. Je lis le dernier mot qui a été donné dans le cahier. Il est fait mention d'un livret d'évaluation donné aux familles avant les vacances, et que les parents doivent signer. Lizzie ne sait plus où est ce livret. Nous sortons les diverses feuilles et pochettes qu'elle garde dans son sac, dans l'espoir de trouver ce livret. Elle a gardé des cahiers de l'année scolaire dernière. Beaucoup de feuilles ne sont pas rangées et sont chiffonnées dans le fond du sac. Elle me montre son « Cahier de Voyage », dans lequel ses enseignants sont censés, au fur et à mesure de ses déplacements, noter l'évolution de ses apprentissages et le niveau auquel elle est rendue. Le moins que l'on puisse dire, c'est qu'il est impossible de comprendre le cahier. Il y a certaines évaluations qui y ont été mises, mais aucune fiche de suivi explicite qui pourrait mettre en évidence le niveau scolaire de Lizzie. Peut-être qu'un enseignant saurait déchiffrer le tout, en tout cas moi, je n'y arrive pas.

Nous abandonnons les recherches du livret scolaire. Je me tourne vers la maman pour lui demander si elle sait où il peut être. Elle me dit qu'elle va demander au maître demain. Nous nous munissons du cahier rouge, le cahier du soir où il y a les devoirs. Il y a une feuille d'exercices pour comprendre la différence entre l'addition et la multiplication qui n'a pas été complétée, ainsi qu'une feuille avec différents mots ou expressions écrits sous chaque jour de la semaine. Pour l'exercice de mathématiques, je comprends ce qu'elle doit faire, et nous faisons donc l'exercice. Mais pour ce qui est de l'exercice de dictée, Lizzie ne sait pas ce qu'elle est censée faire. Je lui demande si elle a dit au maître qu'elle ne savait pas comment faire ses devoirs, elle me dit que non, que le maître « donne tout d'un coup et dit plein de trucs », et qu'elle ne sait donc jamais ce qu'elle doit faire. J'improvise alors une dictée à base des mots et expressions de la feuille.

Extrait d'une note d'observation réalisée le 08/02/2023 au domicile de Zoé :

A la fin de ma séance avec Zoé, ses parents rentrent dans la caravane. Ils me demandent comment s'est passé le cours. Sa mère s'inquiète et me dit : « Pour Zoé, c'est difficile hein ? ». Je la rassure, lui dit que Zoé est très sérieuse et qu'elle va y arriver. En même temps que je félicite le comportement de Zoé, sa mère se tourne vers elle et la félicite en même temps que moi, en s'adressant à elle, en lui expliquant que c'est normal qu'elle ait eu du retard, que ce n'est pas sa faute etc. Zoé sort alors de son sac une évaluation « générale » que sa maîtresse a remplie, avec différentes notions de français, de maths, d'histoire, de sciences, d'éducation et de citoyenneté... avec à chaque fois une coche selon que l'objectif (l'acquisition de la notion) a été « atteint », « partiellement atteint » ou

« dépassé ». Pour l'évaluation de Zoé, il n'y a pas de coche en histoire et en sciences car selon sa mère, la maîtresse ne l'évalue pas sur ses compétences compte tenu de son trop faible niveau. Pour ce qui est du français et des maths, où visiblement la maîtresse a adapté le niveau d'évaluation à celui de Zoé, c'est « partiellement atteint », pour le reste des évaluations c'est la même chose. On est donc toutes les trois penchées sur le devoir, et je lis les commentaires qu'à écrit la maîtresse. Je comprends à l'attitude de la mère de Zoé que cette dernière ne saisit pas toujours ce que je suis en train de lire. Elle me pose des questions, me demande si les appréciations et les différentes coches signifient que c'est bien ou non. La maîtresse souligne systématiquement le comportement exemplaire de Zoé, qui est sérieuse, concentrée et motivée. La mère de Zoé est fière d'elle, cela se voit et elle lui dit.

Ces deux notes d'observation permettent de comprendre et d'illustrer en quoi le suivi de la scolarité des enfants Voyageurs par leurs parents est particulièrement délicat, au regard de plusieurs éléments. Premièrement, leurs difficultés de lecture les empêchent de lire et de comprendre les consignes, les informations, les appréciations données par les membres de l'institution scolaire. Deuxièmement, leur faible niveau scolaire et leur peu d'expérience au sein de ce milieu les éloignent de la possibilité de comprendre, d'analyser les besoins et les difficultés rencontrées par leurs enfants dans leur scolarité. Si les enfants ne sont pas encouragés à faire part de leurs expériences scolaires et si les parents ne sont pas en mesure de s'y intéresser, l'école a donc davantage de difficulté à se faire une place au sein des familles. Dans le cas de Zoé et de sa maman, évoqué ci-dessus, il ne faisait aucun doute que l'enfant ainsi que sa mère ressentent toutes deux un sentiment de fierté à la lecture du bulletin scolaire. Or, cet événement n'a pu se produire que dans la mesure où j'étais présente pour lire le document. Lahire explique comment l'école peut réussir à se faire une place au sein des familles peu dotées scolairement, lorsqu'elle y tient une importance « symbolique » et suscite de l'intérêt de la part des adultes¹¹². Pour les familles Voyageuses rencontrées, la place de l'école reste encore à définir. Elle y est certes importante, mais le manque d'expérience positives (tant pour les adultes que pour les enfants) ainsi que les difficultés de compréhension des attendus font de cette institution un espace encore difficile à intégrer et à appréhender par les Voyageurs et les Voyageuses. Ces derniers sont, pour une majorité, économiquement, scolairement et culturellement précaires. De ce fait, ils sont désavantagés à plusieurs niveaux. Les parents sont sans diplômes, ont peu fréquenté les établissements scolaires, exercent des métiers majoritairement manuels ou peu/pas qualifiés, ont un vocabulaire simple... Ces éléments font des Voyageurs et des Voyageuses des individus fortement désavantagés sur le plan scolaire¹¹³. La réussite à l'école ne peut être garantie que par une réussite dès la primaire et donc par une maîtrise des « compétences de base en français et en mathématiques »¹¹⁴. Or, dans la mesure où

112. Lahire, Bernard. *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Op. cit. : p. 409

113. Duru-Bellat, Marie, Farges Géraldine et Van Zanten Agnès. *Sociologie de l'école*. Op. cit.

114. Beaud, Stéphane, « La jeunesse populaire à l'épreuve du classement scolaire », *Agora débats/jeunesses*, n°53 (3), 2009, p. 99-116.

une grande partie des parents Voyageurs sont eux-mêmes déficitaires en termes de savoirs « de base », c'est tout naturellement que leurs enfants héritent de ces difficultés. Là où « la socialisation familiale dans les familles des classes moyennes et supérieures anticipe et accompagne la socialisation scolaire », les enfants des milieux populaires, quant à eux, doivent faire face à « une incompréhension des attentes implicites des enseignants »¹¹⁵. Par exemple, lorsque Lizzie ne sait pas ce qui est attendu d'elle pour ses devoirs, ou que Zoé ne saura pas expliquer comment déchiffrer la grille d'évaluation.

Hériter d'un certain nombre de dispositions scolaires est ainsi l'une des conditions sine qua non à la réussite au sein de l'école. Toutefois, certaines jeunes filles rencontrées, ayant des parents illettrés ou semi-lettrés mais présentant de moindres difficultés scolaires, auront su témoigner de l'importance de l'école selon elles. Lilo et Marèche (16 ans) faisaient en effet partie des jeunes Voyageuses les plus avancées en termes d'apprentissages scolaires puisque toutes deux savaient lire et écrire. Un extrait d'entretien réalisé avec elles permet d'illustrer mon propos :

Extrait d'un entretien réalisé le 21/03/2023 dans des locaux associatifs avec Lilo et Marèche :

Rose : Et pareil l'école est-ce que t'as un souvenir ? Comment tu l'as vécu ?

Marèche : Bah j'aimai bien l'école, vraiment j'adorai l'école.

Rose : Pourquoi ?

Marèche : C'était intéressant. T'apprenais des trucs c'était trop bien parce que quand tu ressortais de l'école tu te sentais trop intelligente parce que t'avais compris un truc.

Rose : C'est vrai ?

Marèche : Ouais. Tu t'entendais trop intelligente par rapport aux autres.

Rose : Parce que les autres ils allaient pas à l'école ?

Marèche : Nan si ils allaient mais ils étaient pas à fond.

Lilo : Ouais, en ce moment même si on me dit tu veux aller au lycée j'dis oui direct. J'y retourne.

[...]

Rose : Les filles souvent elles sont plus fortes à l'école ou pas ?

Lilo : Chez moi oui. J'suis la meilleure. Pour le moment. Mes frères eux ils veulent aller à l'école pour les copains, moi j'veux apprendre, les copine ça passe au second plan. Surtout que c'est des hypocrites à l'école.

Rose : Donc ça sert, plus tard ?

Lilo : Ouais. Lire c'est très important en vrai.

Marèche : Mais j'ai oublié pleins de trucs moi que j'ai appris à l'école en vrai.

Lilo : En français y avait pas le CDD ou le CDO là un truc comme ça.

*Rose : Le complément d'objet direct, le COD, ou le COI *rire*.*

Lilo : Le complément d'objet indirect !

Marèche : C'est quoi ?

Lilo : Je sais plus c'est quoi j'ai oublié !

115. Duru-Bellat, Marie, Farges Géraldine et Van Zanten Agnès. *Sociologie de l'école*. Op. cit. : p. 237

Marèche et Lilo évoquent ici le sentiment de fierté. Elles sont fières d'avoir appris des choses que les autres ne connaissent pas, fières de faire partie des meilleures dans leur entourage. L'école, puisqu'elle est rattachée à des expériences positives pour Lilo et Marèche, peut donc prendre une place importante. Lors d'une discussion informelle avec les deux jeunes filles, celles-ci me diront par exemple être choquées de voir certains enfants, sur les terrains, ne pas être scolarisés.

L'autre élément source de discrimination sur le plan scolaire mais également professionnel et partagé au sein des classes populaires, c'est le rapport au langage. Les familles Voyageuses rencontrées ne disposaient effectivement que d'un vocabulaire que l'on qualifierait de « limité » et en étaient conscientes pour la plupart. Lorsque, par exemple, Laura m'expliquera que « chez eux », on ne parle pas « bien bien » ou que certains mots étaient « trop français » pour les jeunes de l'atelier d'insertion professionnelle. En effet, lorsque je me suis entretenue avec certains Voyageurs et Voyageuses, il est fréquemment arrivé que les mots leur manquent et que je doive compléter leurs phrases, que les verbes ne soient pas conjugués correctement ou que la prononciation ne soit pas toujours exacte. A ce sujet, Coraly (19 ans) dira la chose suivante :

Extrait d'un entretien réalisé le 16/05/2023 au domicile de Coraly :

Rose : Bon donc oui, tu me dis que quand on réussit pas à l'école c'est galère.

Coraly : Bah oui c'est galère pour tout. C'est galère pour lire, pour écrire... Je pense que mieux tu sais lire, mieux tu sais écrire, mieux tu sais t'exprimer.

Rose : Et savoir s'exprimer selon toi c'est...

Coraly : C'est important oui.

Rose : Mais toi tu considères que, genre, tu sais pas t'exprimer ?

Coraly : Bah non. Non. Pas comme les autres. Genre y a des mots que je comprends pas tout ça. Vu qu'on a grandi en communauté toujours pareil bah... Tu vois les marseillais bah ils ont leur langage à eux ils ont... Bah nous c'est pareil. On a notre langage à nous et vu qu'on a grandi comme ça et qu'on arrête l'école très jeune on a du mal à nous faire comprendre.

Ainsi, le langage est une propriété sociale qui, de nouveau, n'est pas répartie équitablement selon les familles. La langue et son usage sont socialement déterminées et sont ici des facteurs de dévalorisation sociale. Autrement dit, les « usages sociaux de la langue »¹¹⁶ ne sont pas valorisés et maîtrisés de la même manière selon que l'on appartient à une famille de classe populaire, moyenne ou supérieure. D'ailleurs, Coraly (citée ci-dessus) en a conscience, lorsqu'elle parle « des autres » (en faisant référence aux sédentaires) en laissant penser qu'elle ne dispose pas d'un capital linguistique aussi important. Ce qui est sûr, c'est que sa manière de parler n'est effectivement pas celle qui est valorisée dans les sphères extérieures (où il faut parler aux « autres »). Ne maîtrisant

116. Bourdieu Pierre. *Ce Que Parler Veut Dire: L'économie Des échanges Linguistiques*. Fayard, 1982.

que le « code restreint » propre à leurs cercles intimes, beaucoup de Voyageurs et de Voyageuses sont en effet dans l'incapacité de s'exprimer de manière « adéquate » face à des sédentaires manipulant plus volontiers un « code élaboré »¹¹⁷. Autrement dit, puisqu'au sein des familles les usages de la langue restent « simples », usant volontiers de l'implicite et permettant ainsi de réduire l'utilisation d'un vocabulaire plus « élaboré », les Voyageurs et les Voyageuses (comme beaucoup d'individus issus des classes populaires) emploient ce que Bernstein appelle un « code restreint ». Le « code élaboré » est naturellement celui qui est travaillé et entretenu au sein des familles plus favorisées. Mais surtout, c'est celui qui est valorisé à l'école.

Les différents éléments énoncés tendent à montrer en quoi les Voyageurs et les Voyageuses, scolairement défavorisés, le sont également du fait de leur forte proximité sociale avec les classes populaires. Les parents sont déficitaires sur le plan scolaire, langagier, économique et culturel, comme beaucoup d'autres également. L'hypothèse serait de dire que, finalement, les enfants Voyageurs seraient avant tout des « révélateurs » des difficultés de l'école publique lorsqu'il est question d'intégrer « tous les enfants »¹¹⁸. A ce sujet, Dounia (enquêtée déjà présentée, professionnelle de l'EN ayant travaillé au CASNAV) annoncera la chose suivante :

Extrait d'un entretien réalisé le 13/05/2023 à distance avec Dounia :

Dounia : Nous, on part du principe que les enfants du Voyage quand ils arrivent dans les écoles ne posent pas de problèmes particuliers et que ce sont les écoles qui ont des difficultés avec eux et que les difficultés que les écoles ont sont pas des difficultés spécifiques, sont des difficultés qu'on retrouve chez tous les autres enfants mais que les enfants du voyage exacerbent.

La compréhension de « l'échec », du décrochage, du manque d'intérêt scolaire chez les familles Voyageuses peut donc se percevoir de plusieurs manières et s'analyser d'après différents facteurs, qui ne limitent pas aux facteurs institutionnels. Pour autant, le public Voyageur, du fait qu'il ne fréquente que très peu l'enseignement secondaire, tient néanmoins à se démarquer des classes populaires dans leur rapport à l'école.

117. Bernstein Basil et Chamboredon Jean-Claude. *Langage Et Classes Sociales: Codes Socio-linguistiques Et Contrôle Social*. Op. cit. : p. 119-143

118. Clavé-Mercier, Cossée et Lièvre. « Des catégories d'action publique aux dispositifs. Regards sur les politiques de scolarisation des « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Efiv) » » *Op. cit.* : p. 39

B) La réduction du champ des possibles

L'insertion professionnelle des jeunes Voyageurs et Voyageuses ne se réalise donc pas en prenant appui sur les cadres scolaires. Si le phénomène de reproduction sociale est très largement observé au sein des familles rencontrées, réservant alors l'extérieur aux garçons et l'intérieur aux filles¹¹⁹, il interroge néanmoins sur l'ouverture des possibilités professionnelles pour ces jeunes non diplômés et non qualifiés. La famille certes, constitue une instance agissante sur les biographies individuelles, tout comme l'institution scolaire ou les structures d'insertion professionnelle. L'enjeu est donc ici de comprendre comment les jeunes Voyageurs et Voyageuses sont limités dans leurs perspectives professionnelles mais également dans leurs trajectoires de vie, par des facteurs différents. Les différentes institutions dans lesquelles évoluent ces jeunes façonnent en partie leur trajectoire sociale.

1. *Socle familial et reproduction sociale*

« Les Gens du voyage vivent rarement seuls. »¹²⁰. La famille, comprise de manière élargie, s'est en effet révélée être un élément important chez mes enquêtés, au sens où il est déterminant dans les biographies individuelles. Le cadre familial exerce un contrôle mais assure également une sécurité. En effet, les perspectives scolaires et donc professionnelles des jeunes Voyageurs et Voyageuses sont limitées du fait même de leur appartenance à l'institution familiale. Les parents sont, pour la totalité de ceux rencontrés au cours de mon stage, non diplômés, peu ou pas lecteurs et rencontrant des difficultés économiques. Ainsi, les individus rencontrés sont socialement déterminés par l'environnement social dont ils sont issus, ici précaire économiquement et scolairement. De plus, les Voyageurs et les Voyageuses étant susceptibles de faire face à des discriminations de par leur appartenance à un « groupe » stigmatisé, ils sont d'autant plus victimes d'inégalités sociales.

Au sein des familles rencontrées, l'expérience des adultes était effectivement déterminante sur le comportement des enfants. La crainte généralisée de l'extérieur était en effet très souvent présente dans leurs discours. Que ce soit pour les sorties scolaires (qui sont pourtant encadrées), les sorties culturelles proposées par l'association des SRI ou de manière plus générale pour aller à l'extérieur du terrain, les parents se montrent particulièrement réticents. Alors même qu'ils me

119. Gianini Belotti, Elena. *Du côté des petites filles*. Des femmes-Antoinette Fouque, 1973

120. Bordigoni Marc. *Gitans, Tsiganes, Roms...: Idées Reçues Sur Le Monde Du Voyage*. Op. cit. : p. 81

connaissaient depuis plusieurs mois, les parents des jeunes filles avec lesquelles je faisais du soutien scolaire n'ont pas voulu que je réalise des sorties à l'extérieur du terrain sans qu'ils puissent être également présents. Ils m'ont également expliqué ne pas vouloir que leurs enfants aillent aux sorties scolaires s'ils ne pouvaient pas être désignés comme parent accompagnateur. J'intègre ici un extrait d'observation au cours d'un atelier d'insertion professionnelle PRO.JE.T afin d'illustrer en quoi le cadre familial peut se révéler contraignant pour les jeunes :

Extrait d'une note d'observation réalisée le 02/03/2023 au cours d'un atelier PRO.JE.T. :

Sandra demande à des jeunes s'ils ont des envies particulières pour plus tard. Lilo voudrait travailler pour être "maîtresse dans les écoles". Sandra reformule en disant qu'elle pourrait être animatrice périscolaire, et qu'elle avait déjà pensé à une formation Bafa pour elle. Elle montre alors la vidéo d'une dame qui explique son métier d'animatrice dans le milieu scolaire. Sandra explique que Lilo devrait passer son Bafa et qu'elle devrait donc s'absenter une semaine de chez elle. Lilo réagit vivement en disant "Moi ? Je pars une semaine de chez moi ?". Visiblement, il va falloir que sa mère soit d'accord pour la laisser partir et ça ne semble pas gagné du tout.

Le cas de Lilo n'est pas isolé. Dans le cadre de ces ateliers, Sandra a régulièrement proposé aux jeunes de réaliser des stages. Seulement, nombreuses étaient les contraintes pour y parvenir. En effet, il fallait que le lieu de stage soit suffisamment proche du lieu d'habitation des parents pour que les jeunes n'aient pas à prendre les transports en commun, ou que les horaires du stage puissent s'adapter aux contraintes familiales afin de permettre aux parents d'emmener et ramener leurs enfants. Ainsi, dans le cas de Lilo, cette dernière finit donc par réaliser un stage dans la boulangerie située à quelques minutes à pied de son terrain. Plusieurs jeunes Voyageuses me diront avoir été frustrées et déçues de ne pas pouvoir poursuivre leur scolarité au collège, en témoigne cet extrait d'entretien avec Lilo et Marèche (16 ans) :

Extrait d'un entretien réalisé le 21/03/2023 dans des locaux associatifs avec Lilo et Marèche :

Marèche : Moi, en Cm2, on avait regardé un film et ma maîtresse elle m'avait pris à part et elle m'avait dit qu'il fallait que j'aille au collège. Elle m'a dit que j'étais pas la dernière de la classe, que je travaillais bien et qu'il fallait que j'aille au collège, que je demande à mes parents. Et j'ai demandé et ils m'ont dit non.

Rose : Et t'en gardes quel souvenir de ça ?

Marèche : Un très mauvais.

Lilo : Elle avait pleuré.

Marèche : Oh ouais j'avais pleuré et tout.

Lilo : Moi quand mes parents ils m'avaient dit non pour m'mettre au lycée j'avais pleuré hein.

Marèche et sa sœur aînée Coraly auront connu la même expérience et ont eu le droit au même discours vis-à-vis du collègue. Toutes les deux relativement bonnes élèves à la fin de la primaire, les professeures des écoles les avaient incitées à continuer. Pourtant, aucune des deux ne sera allée au collège, suite au refus de leurs parents, de même pour Lilo.

De la même manière que le collègue, perçu comme un espace à risques par les parents, les sphères sociales et professionnelles inconnues ou redoutées (suite à de mauvaises expériences vécues et rapportées par les aînés) ne peuvent finalement que difficilement être expérimentées par les jeunes générations. A l'inverse, des expériences jugées positives par des membres de la famille ou du cercle familial/amical élargi étaient alors diffusées puis reproduites. Si l'école et ses acteurs et actrices pouvaient être critiqués, craints et donc « fuis » par certaines familles, les dispositifs associatifs ou institutionnels appréciés par ces dernières étaient par opposition largement fréquentés. C'est en référence à cela que plusieurs professionnelles d'associations ou de l'EN ayant encadré des dispositifs en direction du public Voyageur me diront avoir connu du « succès » grâce au « bouche à oreille ». Le dispositif PRO.JE.T par exemple, était connu par de nombreuses familles accompagnées par l'association, notamment grâce à la diffusion au sein des cercles familiaux/amicaux, de discours positifs à son égard. Il en était de même pour les séances de soutien scolaire proposées par les SRI. Pour autant, le domaine associatif continue de ne capter qu'une faible part des jeunes Voyageurs, dont la question ne fut posée que récemment au sein des Schémas départementaux¹²¹.

Le contrôle social que les Voyageurs et les Voyageuses enquêtés exercent les uns sur les autres crée un environnement certes protecteur (au sens où les ressources, notamment sociales mais également économiques ou scolaires, détenues par les individus, sont partagées avec le cercle familial¹²²¹²³) mais aussi enfermant pour les plus jeunes individus. En effet, ces derniers se retrouvent, par la force des choses, privés de l'accès à certains espaces et sphères « extérieures » (le collège, les transports en commun, les sorties scolaires et de manière générale les lieux trop éloignés du domicile familial). Les perspectives scolaires ayant été réduites au moment du passage au collège, les possibilités d'acquérir un diplôme ou de suivre une formation sont très minces. C'est pour cela que je n'ai pas rencontré de Voyageurs ou de Voyageuses détenant de qualification. Ces éléments engendrent donc par la suite une forte réduction des possibilités d'accès à l'emploi, accentuant le phénomène de reproduction sociale chez les Voyageurs et les Voyageuses. La division

121. Guérin, Mickaël, et Erell Latimier. « Analyse d'une situation en classe Cned-Efiv. Quelle qualification professionnelle après un dispositif spécifique de scolarisation ? ». *Op. cit.*

122. Guérin, Mickaël. « *Travailler comme les Gadjé ?* », *recomposition des activités économiques et salarisation des Gens du voyage. Op. cit.*

123. Reyniers, Alain. « L'économie des Gens du voyage. Approche anthropologique ». *Op. cit.*

sexuée des rôles évoquée précédemment rentre alors en jeu. Là où les garçons vont, au moins dans le discours, se destiner majoritairement à faire le même travail que leur père (sans formation certes, mais en apprenant par observation¹²⁴, les filles devront quant à elles se préparer au futur rôle de mère au foyer. Le travail, compris au sens de l'activité économique mais également quotidienne, est pour les familles Voyageuses un élément que l'on dit être présent partout, dès le plus jeune âge. Dans la mesure où le terrain de vie est aussi souvent le lieu de stockage des matériaux utilisés pour travailler, les jeunes Voyageurs et Voyageuses sont davantage susceptibles d'observer les adultes en activité¹²⁵. Comme me l'expliquera Sandra, la CIP¹²⁶ chargée d'animer les ateliers d'insertion professionnelle, ce public est confronté au travail relativement jeune. Laura, la Voyageuse adulte et issue d'une famille de circassiens, me dira par ailleurs la chose suivante :

Extrait d'un entretien réalisé le 12/04/2023 au domicile de Laura :

Rose : Et toi autrement quelle vision t'as de... De l'insertion professionnelle, bon c'est un mot... Quand tu rentres dans le travail quoi. Au moment où tu commences à travailler.

Laura : Alors, pour les gens du spectacle je te parle hein, le travail il est quasi tout le temps là. Moi j'ai commencé à travailler, mes premiers numéros j'avais 7 ans. Si tu veux dans le monde du cirque, c'est de la magie tout le temps c'est comme que si ma fille elle travaillait à Disney Land. Au début bah voilà mes parents ils me laissaient un peu faire le clown et faire n'importe quoi dans la piste tu vois, alors ça fait rire. [...] Et après c'est... On le veut ou on le veut pas mais euh, mes parents ils étaient en train de monter le chapiteau allez je vais tirer sur la corde je vais monter le chapiteau... J'ai toujours travaillé ! On se donne tous la main. Les gens du spectacle dans le spectacle, les enfants travaillent tous très tôt. Mais c'est pas du vrai travail tu vois, c'est pas une obligation c'est qu'on est là, bah on va déplacer ça on va mettre ça là on va... Tu vois. [...] Pour nous si tu veux c'était logique. De voir mes parents faire la même chose je savais ce qu'il fallait faire ! On n'a pas envie de rester là à... Rien faire quoi. Que de m'amuser à courir dehors bah je m'amusais à... A monter le chapiteau à répéter un numéro à créer un numéro euh... J'ai toujours vu ma mère qui, qui faisait de la couture avec des paillettes et des costumes alors bah moi je faisais pareil tu vois ! Après c'était devenu... Naturel. Je me suis jamais trop posé de questions.

« Pour les gens du spectacle [...] le travail est quasi tout le temps là » dit-elle. Son discours permet d'illustrer en quoi la famille et le groupe constituent, chez les Voyageurs et les Voyageuses, l'élément central des relations sociales. Il permet donc, entre autres, de développer des compétences et de travailler en dehors des cadres scolaires ou de formation, avant la majorité.

124. *Ibid.*

125. *Ibid.*

126. Conseillère en Insertion Professionnelle

2. Rentrer dans le cadre scolaire

La famille, en tant qu'institution, est un élément de contrôle des relations et des biographies sociales des individus. Pour autant, elle n'est pas la seule instance à réduire les possibilités de parcours des jeunes Voyageurs et Voyageuses. En effet, l'école, comme évoquée précédemment, détient également sa part de responsabilité. En ce qu'elle n'a pas été en mesure d'accueillir dans des cursus classiques les enfants Voyageurs, l'institution scolaire a impacté le rapport à l'école de ce public. Selon Latimier, « le système éducatif français crée des frontières, des différences entre une partie de la population accueillie dans l'école et les autres »¹²⁷. Wax, relativement aux enfants Sioux Oglala, parle de l'école comme d'un cadre enfermant et agressif pour des familles réticentes à l'ordre scolaire et inconnues des professionnels¹²⁸. Comme chez les Voyageurs, l'école est pour les Sioux Oglala une institution progressivement imposée par l'extérieur, conformant les élèves aux normes de ce même extérieur. Beaucoup d'enfants Voyageurs ne sont de fait pas « conformes » aux normes et aux attendus de l'école républicaine. De ce constat, fut créée la catégorie Efiv qui, certes permet la mise en place d'actions ciblées à destination de ces élèves, mais creuse aussi un fossé entre les enfants Voyageurs et ceux scolarisés sans spécificités.

Cette frontière, les Voyageurs et les Voyageuses rencontrés en avaient toutes et tous conscience. Le phénomène le plus marquant dans les discours et souvent mis en avant lorsqu'il s'agit de dénoncer certaines pratiques de l'EN, est l'extraction des élèves désignés Efiv de leur classe sur les temps scolaires par les enseignants-relais. Les discours des familles Voyageuses rejoignent souvent celles des acteurs du domaine associatif et de certaines professionnelles de l'EN, dénonçant fermement cette pratique jugée excluante et stigmatisante. Certes, le niveau des enfants Voyageurs arrivant dans les établissements est rarement celui de leur tranche d'âge, faut-il pour autant les empêcher d'intégrer comme les « autres » la classe, qui est un espace d'interactions diverses entre les élèves, l'institution et ses représentantes. Dounia (ancienne professionnelle de l'EN ayant travaillé pour le CASNAV) explique en effet que cette pratique empêche l'enfant d'acquérir « la culture de la classe », entraînant alors un désintérêt pour les apprentissages. Cela dit, même sans cette extraction de la classe, beaucoup de Voyageurs et de Voyageuses me raconteront avoir souvent été mis « au fond de la classe » lorsqu'ils étaient à l'école. Les enseignantes-relais, dans les académies, les départements et les écoles où ils sont déployés, peuvent avoir le rôle de seconder l'enseignant « principal » de la classe en accompagnant plus individuellement les enfants Voyageurs

127. Latimier, Erell. « *On serait habitués on le ferait comme tout le monde* », *les dimensions sociolinguistiques des dispositifs scolaires destinés aux jeunes Voyageurs*. *Op. cit.* : p. 149

128. Wax, Murray L. « La scolarisation des Sioux Oglala à l'école américaine ». *Op. cit.* : p. 93

intégrés et en difficulté. Cependant, là où ces postes ne sont pas mobiles ou lorsqu'ils n'existent pas, les enseignants doivent effectivement parvenir à intégrer et à inclure dans un même espace des enfants aux niveaux hétérogènes et aux difficultés diverses. C'est souvent dans ce cas que les élèves Voyageurs en difficulté sont alors « délaissés » avec des exercices « à leur niveau » « au fond de la classe ». Dans ces conditions, il est d'autant plus difficile pour l'élève de donner un sens et un intérêt aux apprentissages qui lui sont dispensés à l'école. Au-delà de la seule question de l'intégration du public Voyageur dans la classe, se pose ici, plus généralement, la question de l'école inclusive.

L'école primaire, si elle peut se révéler excluante pour le public Voyageur, reste cependant une institution où l'accompagnement de l'élève est fait de manière relativement rapprochée et où un suivi de la scolarité reste possible, en lien avec les familles. Cependant, toutes ces possibilités sont réduites lors du passage au collège et donc de l'inscription aux cours du Cned. En effet, ce dispositif ne permet en aucun cas aux familles de s'impliquer dans le suivi des apprentissages ni d'y donner un sens. Les parents sont démunis face à des cartons de livres de cours qu'ils ne sont pas en mesure de déchiffrer et les enfants démotivés au regard du contenu des cours et de la manière dont ils doivent se les approprier. Les séances de soutien aux cours du Cned organisées dans les collèges sont un bon indicateur pour comprendre à quel point il est difficile, pour le public rencontré, d'appréhender positivement la forme et le fond de ces cours. Les observations que j'ai pu y faire donnent lieu à plusieurs constats, tous largement partagés pour une majorité des élèves ayant fréquenté ces classes. Premièrement, les livres de cours sont denses et ne sont pas lus par les élèves. Deuxièmement, les devoirs s'enchaînent les uns après les autres, le plus rapidement possible, afin de pouvoir les envoyer au Cned. Ensuite, les notions évaluées ne sont pas intégrées par les élèves ou que pour le moment de l'exercice en question, puisque les cours ne sont pas lus et que les compétences travaillées entre chacun des devoirs ne sont pas les mêmes. Surtout, sans aide, les jeunes ne sont pas en mesure de comprendre et de compléter les devoirs, ce qui les oblige à suivre des cours au sein des classes Cned-Efiv, rendant leur rapport à l'institution et aux cours utilitariste. Au regard de ces différents éléments, il peut sembler logique que beaucoup d'élèves Voyageurs suivant les cours du Cned ne souhaitent pas poursuivre leur scolarité à distance au-delà de leurs 16 ans.

La récente réforme de l'IEF entend favoriser au maximum la scolarisation en établissement des élèves français en restreignant notamment les possibilités de bénéficier gratuitement des cours du Cned. Si cette réforme peut paraître cohérente avec les réalités énoncées, à savoir : un besoin pour le public Voyageur d'être accompagné dans le suivi de la scolarité et un manque de cohérence dans la gestion des cours du Cned ; se pose toutefois la question de savoir comment l'EN compte accueillir les élèves Voyageurs qui n'auront pas pu bénéficier du Cned réglementé. Il est nécessaire

de prendre en compte le fait qu'une grande partie des Voyageurs et des Voyageuses suivant actuellement les cours du Cned n'ont pas le même niveau scolaire que celui exigé pour leur tranche d'âge au collège. Manquant d'autonomie au regard de leurs difficultés en lecture et en écriture, les jeunes Voyageurs et Voyageuses actuellement scolarisés en présentiel au collège peuvent témoigner du fait que les établissements ne disposent pas des moyens suffisants et appropriés pour assurer la qualité de leur scolarité. Plusieurs actrices du domaine associatif témoigneront également du fait que les jeunes Voyageurs et Voyageuses, s'ils sont scolarisés en établissement au niveau du collège, font souvent l'objet de mesures particulières¹²⁹. Autrement dit, les emplois du temps sont aménagés et limitent le temps de présence des élèves à quelques cours seulement (qui, d'après les discours, varient selon les élèves et les établissements). Les témoignages de Mily (23 ans) et de sa sœur (15 ans), l'une ayant été jusqu'en troisième et l'autre actuellement scolarisée au collège, évoquent à nouveau une mise à l'écart et une extraction de leur classe ordinaire :

Extrait d'un entretien réalisé le 11/05/2023 dans un café avec Mily et Noémie :

Rose : Et l'école est-ce-que ça vous plaisait ? Fin et toi en ce moment est-ce-que ça te plaît ?

[...]

Noémie : Nan, nan j'aime pas l'collège.

Mily : Moi ce qui me plaisait à l'école c'était la cantine, j'adorais la cantine *rire*.

Noémie : Ce que j'aime pas au collège c'est, rester tout seul, quand j'suis dans la classe la dame elle me donne, pas beaucoup de travail.

Rose : Tu fais pas le même travail que les autres ?

Noémie : Nan voilà.

Mily : Mais moi c'était pareil.

Noémie : Tu vois elle me donne des trucs euh, des trucs euh, de Cp !

Mily : Ouais de Cp. Moi aussi c'était pareil, j'te jure j'étais en troisième elle me donnait du travail de Cp pas pareil que les autres.

[...]

Noémie : Parce que aussi je suis dans une classe euh, ULIS je sais pas si tu connais. Et quand j'va dans mes autres cours avec ma vraie classe euh que je suis en troisième, j'apprends mieux comme je suis dans la classe avec les autres que dans la classe ULIS. Quand je fais du français tout ça j'apprends mieux j'écoute mieux et comme on est bah, dans la classe ULIS là, la maîtresse elle donne juste des feuilles à tout le monde et puis on doit se débrouiller nous tout seul et quand on a fini on doit lui poser sur...

[...]

Noémie : Le collège c'est moins bien que la primaire. Au primaire on fait plus de choses. En vrai y a des jours c'est bien et des jours c'est pas bien.

Rose : Pourquoi y a des jours mieux que d'autres ? Qu'est-ce-qui change ?

Noémie : Bah y a des jours que tu travailles bien, des jours tu travailles pas bien.

[...]

Noémie : Les journées où j'travaille bien c'est où, c'est moi qui demande beaucoup de travail

129. Guérin, Mickaël et Latimier Erell. « Analyse d'une situation en classe Cned-Efiv. Quelle qualification professionnelle après un dispositif spécifique de scolarisation ? ». *Op. cit.*

à la prof pour que je travaille. Et dès fois, j'demande plein de travail la dame elle me donne plein de travail mais je dis « Est-ce-que vous pouvez me donner du travail mais pas du travail de Cp » et alors elle me donne du travail de, des maths des trucs comme ça.

Mily : Moi y a des fois j'avais pas la motivation de travailler. J'restais sur la feuille 2 heures là, 2 jours après j'y allais je finissais la feuille en 5 minutes.

Rose : *Et qu'est-ce-qu'il y avait sur les feuilles, quand vous dites les feuilles ? C'est des exercices ?*

Mily : Ouais ! Du maths, du français.

Rose : *Et comment vous savez que c'était des feuilles de Cp ?*

Mily : 2 plus 2, 4 plus 4 euh...

Noémie : Moi y a marqué Cp niveau 1. Alors dès fois j'demande à la dame qu'elle m'donne pas du Cp.

Noémie n'est pas déclarée comme porteuse d'un handicap, d'après elle et sa grande sœur Mily. Il semble donc étonnant qu'elle soit accueillie par moments en classe ULIS pour « faire des exercices de Cp ». Il semble en aller de même pour Mily qui se rappelle du fait qu'elle faisait des exercices très simples sur des feuilles. Pourtant, Noémie le dit, elle a le sentiment de progresser davantage lorsqu'elle est intégrée à sa « vraie classe » qui est donc une classe de troisième ordinaire. Elle explique ne pas aimer le collège notamment du fait d'être exclue et de se sentir seule. Ainsi, non seulement le dispositif des classes Cned-Efiv au collège présente un certain nombre de limites et ne permet pas aux élèves de se projeter vers une poursuite de scolarité ou une insertion professionnelle, mais le collège semble également avoir des difficultés à atteindre ses objectifs. Encore une fois, il ne s'agit ici que des Voyageurs et des Voyageuses rencontrés et l'on m'a déjà évoqué d'autres expériences ou situations nettement plus positives quant à l'insertion en classe au collège des élèves Voyageurs et Voyageuses en difficulté. Cependant, la réforme de l'IEF inquiète les actrices de terrain rencontrées, qui pour beaucoup craignent une disparition définitive des familles dès la fin de l'école primaire. En effet, les modalités d'acceptation des dossiers de demande d'IEF sont floues et ce faisant, certaines familles obtiennent le Cned réglementé sans pour autant être itinérantes de manière régulière¹³⁰. Jusqu'ici, le droit à l'IEF était soumis à un régime déclaratif qui laissait un flou dans lequel pouvaient se retrouver certaines familles Voyageuses peu itinérantes mais n'ayant pas la volonté ou la possibilité de scolariser leurs enfants en établissement. Or, depuis cette rentrée 2023, les conditions d'obtention du droit à l'IEF ont changé (on parle désormais d'un régime d'autorisation) et les familles sommées de scolariser leurs enfants en établissement seront plus nombreuses. Pour autant, comme expliqué précédemment, les effets de cette réforme risquent de ne pas être ceux escomptés, en tout cas en ce qui concerne les Voyageurs.

130. Clavé-Mercier, Cossée et Lièvre. « Des catégories d'action publique aux dispositifs. Regards sur les politiques de scolarisation des « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Efiv) » » *Op. cit.*

3. *L'insertion professionnelle en question*

D'après un article de Duchène et Poplimont relatif à l'insertion professionnelle de jeunes « sans qualification »¹³¹, « L'insertion professionnelle est originellement définie comme une étape de transition entre la sortie de l'appareil scolaire et l'entrée dans un emploi stable. »¹³². Or, dans le cas des jeunes dont il a été question, il semble délicat d'établir une corrélation entre l'école et le travail. Ainsi, se pose la question de l'intérêt même d'utiliser la notion d'insertion professionnelle lorsqu'il est question du public Voyageur, dans la mesure où ce dernier réalise son intégration professionnelle en dehors des cadres institutionnels. Toutefois, plusieurs dispositifs associatifs et institutionnels récents (les politiques d'insertion par l'emploi en direction du public Voyageur n'existant que depuis les années 2000¹³³) entendent justement accompagner les Voyageurs et les Voyageuses vers l'emploi, salarié notamment.

Les ateliers PRO.JE.T encadrés par Sandra (CIP membre d'une association partenaire des SRI) avaient, en effet, été pensés pour faciliter l'accès à l'emploi des jeunes Voyageurs et Voyageuses déscolarisés et fréquentant l'association. Si, pour les quelques jeunes majeures encadrées, il pouvait être question de leur faire passer des entretiens d'embauche et de les positionner sur des missions courtes, il était pour la majorité du groupe surtout question de les aider à « lever » les différentes barrières administratives rencontrées (passage de l'ASSR2, recensement, préparation au code etc.) afin de les préparer à une future entrée sur le marché du travail. Ces ateliers étaient également l'occasion de les inscrire dans les Missions Locales, comme expliqué précédemment. Mais surtout, l'objectif initial de PRO.JE.T. était de faire découvrir des métiers aux Voyageurs et Voyageuses. Plusieurs séances ont ainsi été tournées sur la « découverte » de métiers, via des vidéos YouTube ou des animations prévues par Sandra. J'intègre ici une note d'observation de l'une de ces séances :

Extrait d'une note d'observation réalisée le 02/03/2023 au cours d'un atelier P.R.O.JE.T. :

Sandra nous explique que nous allons faire une sorte de jeu d'équipe. L'objectif est de trouver chacun notre tour le nom d'un métier commençant par la lettre qui a été donnée ou choisie au hasard par Sandra. On commence par la lettre A (Marèche dit avocat, assistante sociale Lilo apiculteur), puis la lettre C (l'une des filles dit cardiologue, Sandra suggère coiffeuse, chauffagiste, conducteur de poids lourds, Lilo suggère chômeuse)... Les filles (Lilo, Marèche et une autre jeune) se prennent au jeu et arrivent à trouver beaucoup de

131. Duchène M., et Poplimont C., « Insertion professionnelle, socialisation des jeunes français « sans qualification » et formation par alternance ». *Op. cit.*

132. Duchène M., et Poplimont C., « Insertion professionnelle, socialisation des jeunes français « sans qualification » et formation par alternance ». *Op. cit.* : p. 3

133. Guérin, Mickaël. « Travailler comme les Gadjé ? », *recomposition des activités économiques et salarisation des Gens du voyage. Op. cit.*

métiers. Mélyana et Chanelle elles, ne s'impliquent pas beaucoup dans le jeu et répètent qu'elles n'ont « pas de cerveau », qu'elles ne « savent pas réfléchir ».

On peut relever ici un élément qui se reproduira à plusieurs reprises lors de ces ateliers. Systématiquement, lorsque les jeunes (dans ce cas précis, les jeunes filles) évoqueront des métiers nécessitant une formation longue, Sandra modérera leurs attentes. Ainsi, là où Marèche dira des noms de métiers tels que avocate ou cardiologue, Sandra dira coiffeuse ou conductrice de poids lourds. Cela se reproduira également lorsque Sandra demandera aux jeunes d'évoquer leurs éventuelles envies professionnelles. Marèche dira vouloir travailler en maternité, ce à quoi Sandra répondra qu'elle devrait plutôt envisager un métier ne nécessitant pas trop de formation. Même chose pour Lilo qui, au début des séances, avait évoqué l'idée de vouloir travailler « avec les chevaux ». A nouveau, Sandra expliquera à Lilo en quoi il lui serait plus facile de trouver un travail sans qualifications et avec plus de débouchés que les métiers équestres. J'intègre ici un autre extrait d'une séance PRO.JE.T. afin d'illustrer mon propos :

Extrait d'une note d'observation réalisée le 15/02/2023 au cours d'un atelier P.R.O.JET. :

Au début de la séance, la mère d'un des jeunes, Manèsse, est là pour transmettre à Sandra les documents nécessaires à l'inscription de son fils à la Mission Locale. La mère de Manèsse explique à Sandra que son fils a décroché une journée d'essai dans une entreprise de couvreurs où un membre d'une famille proche travaille. Il y a aussi la possibilité qu'ils veuillent le prendre en alternance. Sandra explique alors à Manèsse et sa mère que s'il est pris en alternance, cela voudra dire qu'il doit aussi aller à l'école, au CFA. Sandra dit alors à Manèsse la chose suivante : « Tu te vois travailler au CFA toi ? Formation et tout ? Ça veut dire aller à l'école hein. ».

Sandra, comme dans les autres exemples cités, procède ici à un « ajustement » des attentes de Manèsse vis-à-vis de la proposition d'alternance qui lui a été faite. Elle le questionne pour qu'il prenne conscience du fait que faire une alternance va nécessiter un retour à l'école et ce n'est pas ce qu'il envisage. Guérin et Latimier expliquent pareillement la manière dont il est difficile, pour les jeunes Voyageurs et Voyageuses, de se projeter dans une formation « longue ». Ils évoquent le fait que les jeunes rencontrés, lorsqu'il est question de formation, « expriment alors leur stupéfaction devant la nécessité d'un temps d'apprentissage qui leur apparaît si long pour " savoir travailler ". Surprise d'autant plus marquée qu'ils ont développé des expériences extraprofessionnelles en accompagnant une personne de leur entourage pour l'activité envisagée, [...] ou bien qu'ils disposent d'un premier niveau de connaissance du métier via leur réseau de sociabilité [...]. La nécessité de reprendre des cours théoriques, assimilés pour ces jeunes à des temps scolaires, est

alors un argument supplémentaire à l'évacuation instantanée de ces possibilités »¹³⁴. Dès lors, puisque l'entrée en formation demeure encore relativement exceptionnelle et n'est pas souhaitée par les jeunes Voyageurs, il est nécessaire de ménager les attentes des jeunes, à la manière de Sandra. C'est en cela que l'on peut rapprocher ce procédé à celui de la notion d' « ajustement », utilisée par Zunigo dans un article dédié à l'accompagnement des jeunes en ML¹³⁵. Le dispositif PRO.JE.T. se rapproche ainsi de la logique de l'apprentissage du « sens des limites » évoqué par Zunigo relativement au fonctionnement des ML, dans le sens où Sandra a toujours présenté/évoqué des métiers qui étaient envisageables au regard de l'absence de formations et/ou de qualifications des jeunes Voyageurs et Voyageuses. Ces ateliers permettent ainsi une « confrontation à la réalité », et « la confrontation à la réalité permet un apprentissage par l'expérience du « sens des limites », c'est-à-dire des limites objectives inhérentes à une position donnée dans l'espace social. »¹³⁶.

Pour autant, PRO.JE.T. aura été l'occasion, pour bon nombre de jeunes Voyageurs et Voyageuses en ayant bénéficié, de se projeter, ne serait-ce qu'un peu, vers un futur professionnel, comme en témoigne cet extrait d'entretien avec Lilo et Marèche (16 ans) :

Extrait d'un entretien réalisé le 21/03/2023 dans des locaux associatifs avec Lilo et Marèche :

Rose : J'ai une autre question. Je reviens sur ce qu'on fait avec Sandra, pour PROJÉT. Comment est-ce que vous avez entendu parler de ce truc là ?

Lilo : Mon frère. Il était avant moi.

Marèche : Quel truc ?

Lilo : Le truc qu'on fait avec Sandra là, où on guette des vidéos sur les métiers et tout.

Marèche : Moi c'était, la mère à Randy.

Rose : Et on vous a présenté le truc comment ? Vous vous y alliez pour quoi ?

Lilo : Moi j'y vais pour faire des stages et tout, m'inscrire aux missions locales, gagner de l'argent et tout.

Marèche : Pareil.

Rose : Gagner de l'argent avec les missions locales ?

Lilo : Faire des stages pour avoir plus d'opportunités de travailler après. Je me suis dit que ce serait plus facile d'aller avec Sandra pour, travailler. Parce qu'elle nous aide dans les démarches. Alors que si y avait pas eu Sandra en vrai... Je sais pas comment j'aurais fait en fait.

Rose : Ouais. Et t'as fait ton stage en boulangerie la semaine dernière, ça c'est passé comment ?

Lilo : C'était trop bien. J'ai bien aimé. Ça t'apprends des choses en fait.

134. Guérin, Mickaël et Latimier Erell. « Analyse d'une situation en classe Cned-Efiv. Quelle qualification professionnelle après un dispositif spécifique de scolarisation ? ». *Op. cit.* : p. 216

135. Zunigo, Xavier. « L'apprentissage des possibles professionnels. Logiques et effets sociaux (des missions locales pour l'emploi des jeunes) », *Sociétés contemporaines*, vol. 70, no. 2, 2008, pp. 115-131.

136. Zunigo, Xavier. « L'apprentissage des possibles professionnels. Logiques et effets sociaux (des missions locales pour l'emploi des jeunes) ». *Op. cit.* : p. 127

« Gagner de l'argent », « faire des stages » et surtout, « avoir plus d'opportunités pour travailler ». Ce sont d'après ces termes que les deux jeunes Voyageuses définissent les intérêts des ateliers. En effet, si ce dispositif n'entend pas positionner professionnellement les jeunes sur le long terme, il a néanmoins été pensé pour offrir aux jeunes Voyageurs et Voyageuses déscolarisés la possibilité d'arriver sur le marché du travail, à leur majorité, en étant moins démunis. Cela passe donc par ces ateliers de « découverte », où se fait aussi la découverte des métiers qu'il sera ou non possible de faire mais également par l'accès au droit. Tout comme celui effectué en ML, le « travail d'insertion » de ce dispositif « ne prône pas la ratification du réel ou la résignation à l'existant, mais l'utilisation optimale des ressources institutionnelles et des possibilités des « jeunes » »¹³⁷.

C) Pour les jeunes Voyageurs et Voyageuses, la question d'une réalisation de soi en dehors des cadres institutionnels

Les jeunes Voyageurs et Voyageuses, comme beaucoup de jeunes de classes populaires, ne disposent pas des mêmes chances que les jeunes des classes moyennes ou supérieures sur le plan de l'insertion professionnelle¹³⁸. En partie privées de l'accès à des professions qualifiées, sources de perspectives d'évolution, ces familles évoluent en définitive dans d'autres cadres, qui ne sont pas ceux de l'école ou du travail salarié. Le statut de la femme sera ici tout particulièrement questionné, puisqu'elles auront constitué la grande majorité de mes enquêtés et que les enjeux autour de la scolarité et du travail salarié sont plus susceptibles de les impacter au regard de la répartition genrée des rôles au sein des familles.

1. Entre le Cm2 et la majorité : un espace de latence et de préparation à la vie d'adulte

La distance que prennent les familles Voyageuses vis-à-vis du système scolaire à la fin de l'école primaire a différents impacts. Au-delà de réduire considérablement les perspectives professionnelles des jeunes, ce phénomène crée également un vide dans leur vie quotidienne. En effet, le fait de ne pas fréquenter l'école signifie que les Voyageurs et les Voyageuses, après le Cm2,

137. Zunigo, Xavier. « L'apprentissage des possibles professionnels. Logiques et effets sociaux (des missions locales pour l'emploi des jeunes) ». Op. cit. : p. 128

138. Duru-Bellat, Marie, Farges Géraldine et Van Zanten Agnès. *Sociologie de l'école*. Op. cit.

sont amenés à mener d'autres activités au cours de leurs journées (dans la mesure où même si les devoirs du Cned doivent être complétés, les jeunes rencontrés ne dédient qu'une légère partie de leur temps à cette activité). Encore une fois, la répartition des tâches ne se fera pas de manière égale entre les filles et les garçons puisque là où les jeunes filles commenceront à s'occuper des enfants présents sur le terrain, les jeunes garçons commenceront à aller aider leurs pères en travaillant. Puisque je me suis presque exclusivement entretenue avec des jeunes Voyageuses, il sera davantage question ici de comprendre leur point de vue. Beaucoup d'entre elles témoigneront de l'ennui et de l'attente qu'elles ressentent. L'ennui d'un temps présent où elles ont la sensation de ne « rien faire » et l'attente d'un futur qui se rapproche, où elles seront majeures, pourront passer leur permis et travailler en tant que salariées avant de se marier et d'avoir des enfants. J'intègre ici un extrait d'entretien réalisé avec Mily et Noémie :

Extrait d'un entretien réalisé le 11/05/2023 dans un café avec Mily et Noémie :

Rose : Parce que du coup après, une fois que t'as fini le collègue, qu'est-ce que t'as fait ? Là depuis, bah 'fin t'avais t'avais 16 ans, t'en as 23 aujourd'hui, qu'est-ce que tu as fait depuis la fin du collègue ?

Mily : Bah j'ai, j'ai travaillé un petit peu dans les maraîchers les machins comme ça tu vois et sinon j'ai rien fait, j'ai resté chez moi faire le ménage.

Bettina : Chaque jour...

Mily : Voilà.

Mily : Travailler dans le muguet dans les maraîchers.

Rose : Oui ça tu m'en avais parlé. T'avais fait que une mission quand tu travaillais dans le muguet ?

Mily : J'avais fait que 2 jours.

Rose : Et t'avais fait d'autres choses que ça ?

Mily : J'ai travaillé dans les maraîchers dans les poireaux. A côté d'chez moi là.

[...]

Rose : Et sinon dans vos journées, tu m'as dis que tu faisais le ménage du coup ?

Mily : J'va aux courses, je fais à manger je reviens je nettoye je me lave et je fais dodo *rire*.

[...]

*Rose : *rire* Bon bah tant mieux si ça vous a plu l'entretien, moi aussi !*

Mily : C'était bien de parler avec toi puis, ça passe le temps. On s'fait chier chez moi là bas tu peux pas savoir.

Rose : Ouais...

Mily est majeure et mariée. Pour autant, elle n'a pas le permis et n'a pas encore d'enfants (cela sera détaillé par la suite, mais ces éléments sont trois marqueurs de l'entrée dans la vie d'adulte et tiennent une place importante dans la biographie des individus). Elle attend de pouvoir passer son permis à l'aide du Revenu Jeune pour réaliser d'autres missions courtes en tant que salariée. Elle témoigne ici de son ennui et de la routine qui s'est installée dans sa vie, constituée principalement

de tâches ménagères.

Ce sont également ces raisons qui ont poussé les SRI et l'association de Sandra à créer les ateliers d'insertion professionnelle PRO.JE.T., comme en témoigne cet extrait d'entretien :

Extrait d'un entretien réalisé le 15/03/2023 dans les locaux des SRI avec Sandra :

Sandra : La différence aussi, c'est que, ce qui va être chaud pour eux, entre 16 et 18 ans en France il se passe pas grand chose, alors soit tu pars en apprentissage soit tu pars pas. Mais bon là comme c'est des publics où les mères laissent pas prendre les transports en commun tout ça, l'apprentissage c'est pas possible et puis toute façon en avril ils se barrent. Là Lilo, et c'est une jeune que je verrais complètement en apprentissage, elle a carrément les moyens, bah 'fin on va voir comment ça va se passer le stage mais de toute manière la famille annonce un départ fin avril donc l'apprentissage c'est mort quoi, et c'est pas négociable.

Les particularités, déjà évoquées, des familles rencontrées (à savoir, l'interdiction pour les jeunes de prendre les transports en commun, le départ sur le *Voyage* qui concerne toute la famille et une crainte de « l'extérieur » plus généralement) font qu'il est difficile, pour les jeunes, de trouver des occupations et des activités à l'extérieur des terrains. L'intérêt de PRO.JE.T. était que les ateliers étaient proposés par Sandra et les SRI (que les parents connaissaient et en qui ils avaient donc confiance) et qu'ils permettaient aux jeunes inscrits de « lever les barrières administratives » (d'après les termes de Sandra) avant d'entrer dans la majorité et de pouvoir trouver des missions salariées. Plusieurs jeunes présentes aux ateliers m'expliqueront avoir besoin de cette aide, certes pour leur permettre d'accéder plus facilement au marché du travail, mais également pour « sortir » de leur environnement :

Extrait d'un entretien réalisé le 21/03/2023 dans des locaux associatifs avec Lilo et Marèche :

Rose : Ok, et quand tu regardes pas des séries, tu fais quoi ? Et ce que tu fais avec Sandra par exemple ? Est-ce que c'est important selon vous ?

Lilo : Bah oui. Parce-que si y avait pas le truc avec Sandra en vrai je ferais rien.

Marèche : Ouais c'est bien.

Lilo : Moi je pense que c'est bien parce que de une sinon je pourrais pas bouger de chez moi.

Marèche : Sa mère elle est très stricte.

Lilo : Tu vois j'ai 16 ans, j'ai le droit de bouger que si elle me dépose, que j'suis avec quelqu'un et qu'elle vient me chercher. Ou alors la mère de l'autre personne. Et faut que je lui envoie des messages toutes les 5 min pour lui dire qu'on est toujours en vie. Ma mère quoi.

Extrait d'un entretien réalisé le 16/05/2023 au domicile de Coraly :

Rose : Et, en ce moment, tu fais quoi ? De tes journées ?

Coraly : Bah alors actuellement, je fais... Plus de choses que d'habitude. Y a la dame de... De... De la mission locale, qui m'aide. La semaine prochaine, je dois faire un stage. Puis toute la semaine aussi on est occupées, on fait des choses. Y a la couture, le sport... [...] A la mission locale, j'fais un stage.

Rose : Ok et tu sais dans quoi tu vas le faire ?

Coraly : Pour l'instant c'est euh, nan c'est pas un stage, c'est un entretien d'embauche. [...]

Rose : Bon et tu dis, plus de choses qu'avant, avant tu... ?

Coraly : Avant j'étais pas du tout là dedans. Genre euh j'étais plus chez moi, dans ma caravane avec mon téléphone. Et... Franchement ils nous, ils nous aident beaucoup.

Lilo témoigne ici du fait que les ateliers PRO.JE.T., au-delà de lui avoir permis de s'inscrire en ML et d'avoir réalisé un stage, lui donnent aussi l'occasion de « bouger » de son espace de vie. De même pour Coraly, qui avant d'être inscrite en ML avec l'aide de Sandra, restait chez elle.

Les garçons seront moins nombreux à se confier et à me parler de leurs expériences. Toutefois, j'observerai plus souvent les jeunes garçons en activité à mon arrivée sur les terrains. Très souvent accompagnés d'un homme plus âgé ou chargés de réaliser certaines tâches tout seuls, les jeunes garçons avec lesquels j'ai interagi étaient toujours fiers de me dire qu'ils étaient occupés et qu'il fallait ce faisant que j'attende qu'ils aient fini leur mission. Les garçons d'âge collège rencontrés sur le terrain où je faisais du soutien scolaire (Jonathan, Kristoff et Mark) seront, par exemple, toujours volontaires pour m'aider à installer les chaises et les tables dont j'avais besoin pour les séances. Ils seront fiers de m'expliquer comment fixer les tables et soucieux que je sois bien installée pour aider « les petits » (expression qu'ils utiliseront souvent, notamment pour marquer le fait qu'ils étaient plus âgés et n'étaient donc plus des enfants). Les jeunes filles quant à elles étaient moins souvent occupées à aider leurs parents lorsque j'arrivais sur les terrains. Cependant, les activités qui reviendront régulièrement dans leurs discours sont les tâches ménagères et la garde d'enfants, comme en témoigne cet extrait d'observation :

Extrait d'une note d'observation réalisée le 02/02/2023 au cours d'un atelier PRO.JE.T. :

La séance d'aujourd'hui est dédiée à la création des CV des jeunes filles de l'atelier (elles sont 6 aujourd'hui). Les filles ne sont pas toutes capables d'écrire sur les feuilles distribuées par Sandra. Lilo, Marèche et moi aidons celles qui sont en difficulté. Sandra demande aux filles quelles sont leurs expériences, leur demande ce qu'elles peuvent valoriser sur leur CV. Elles ne savent pas quoi répondre, elles disent qu'elle n'ont « rien fait », ce à quoi Sandra répond que ce n'est pas vrai, qu'elles ont sûrement déjà dû garder leurs petits frères, leurs petites sœurs, leurs nièces ou leurs neveux, qu'elles ont déjà dû aider leurs mères à faire le ménage. Toutes répondent par l'affirmative. Sandra rédige donc les CV sur son ordinateur en mettant systématiquement « garde d'enfants » et « ménage » dans la partie dédiée aux

expériences professionnelles. Plusieurs d'entre-elles expliquent aussi avoir déjà accompagné leur père lors de journées de travail (taillage de haies, élagage, peinture notamment).

Ce moment de latence est donc également un moment de préparation. De préparation aux futurs rôles qu'occuperont les jeunes Voyageurs et Voyageuses. Les garçons se préparent ainsi à leur rôle d'homme et de futur travailleur, observant et imitant les hommes adultes qui les entourent. Les filles se préparent à leur rôle de mère et d'épouse, observant et imitant les femmes adultes qui les entourent. Les jeunes garçons accompagnent leurs pères à l'extérieur des terrains quand les jeunes filles restent majoritairement sur le terrain de vie. La sphère domestique leur est ainsi réservée et les sphères extérieures réservées aux garçons¹³⁹¹⁴⁰.

2. Le mariage comme étape centrale dans la vie de jeune adulte

Comme j'ai pu l'observer et l'entendre, le mariage est une norme sociale prégnante chez les familles rencontrées. Le mariage constitue en effet une instance majeure dans la biographie des individus. Il y a l'avant et il y a l'après. Certes, les Voyageurs et les Voyageuses, lorsqu'ils se marient, ne se marient pas légalement mais pour autant, le mariage semble bien revêtir la même importance et la même signification sociale¹⁴¹. Mily m'expliquera ainsi être mariée mais ne pas être « mariée légitime », au sens où le mariage n'a pas été prononcé à l'état-civil. Pour autant, elle et son mari vivent ensemble, sur un terrain appartenant à sa grand-mère et elle envisage d'avoir des enfants avec ce dernier lorsqu'elle le pourra (elle souffre de problèmes de santé qui ne lui permettent pas d'être enceinte pour le moment). Ce sujet n'a été abordé qu'avec des femmes, jeunes ou moins jeunes. Toutes témoignent dans leur discours, de l'importance cruciale, pour « réussir sa vie », d'être mariée, comme en témoigne cet extrait d'entretien avec Laura :

Extrait d'un entretien réalisé le 12/04/2023 au domicile de Laura :

Rose : *Bon et là c'est un peu plus philosophique, tu me dis si tu veux pas répondre hein mais pour toi, c'est quoi réussir dans la vie ?*

Laura : *Alors, réussir, parce que réussir ça c'est euh pareil on a été confrontés à pleins de choses de la vie qui, je parle pas argent matériel tu vois. Réussir dans la vie, avoir réussi*

139. Stitou, Emmanuelle. « « On le voit et on le comprend ». Regard sur les apprentissages féminins en milieu tsigane », *Op. cit.*

140. Gianini Belotti, Elena. *Du côté des petites filles. Op. cit.*

141. Concernant cette pratique, les salariées de l'association des SRI m'expliqueront que d'après leurs connaissances, une partie des Voyageurs et des Voyageuses ne déclarent effectivement pas leur union à l'état civil, dans la mesure où une partie d'entre-eux touchent le RSA et que les prestations sont plus élevées dès lors que l'on se déclare célibataire.

c'est tu vois avoir mes enfants en bonne santé, avec une bonne éducation euh tu vois par exemple si mon fils il se marie et qu'il est heureux et que il, il vit de son travail, c'est ça réussir.

Rose : Ouais vivre de...

Laura : Oui après c'est sûr si tu me dis qu'il a un super travail qu'il a de l'argent qui sorte de partout c'est génial, mais c'est pas une priorité tu vois. La santé je trouve et être bien. Réussir sa vie c'est ça, tu vois.

Rose : Ouais, le mariage c'est un truc... Important.

Laura : Ouais c'est important, être bien quoi tu vois. Pour moi réussir c'est ça. Pour que mes enfants réussissent je veux qu'ils soient mariés et heureux.

Rose : Mmm.

Laura : Et puis qu'ils aient un travail correct quoi. Je préfère qu'ils gagnent moins et qu'ils soient heureux avec la personne qu'ils ont choisie.

[...]

Rose : Et quand tu dis un travail correct ça veut dire... 'Fin qu'est-ce-que t'entends par là ?

Laura : Le travail correct c'est que bah tu... Tu vis euh... Bon maintenant c'est pour tout le monde avec l'inflation et tout on fait tous très attention mais je veux dire bah voilà j'ai à manger tous les jours pour mes enfants. On fait attention à tout mais euh... On tire sur tout parce que c'est dur mais euh... Bon en tirant sur tout j'arrive quand même, tu vois. Même si dès fois moi je me prive de quelque chose pour mes enfants, mes enfants j'arrive à leur donner ce qu'ils veulent. Ça va ils sont pas exigeants *rire*. Ils demandent pas la lune tu vois.

Tout comme dans le discours de Laura, je sentirai de manière récurrente la fierté des Voyageuses de ne pas ressentir le besoin d'être très à l'aise financièrement et de ne pas considérer la richesse comme essentielle à leur bonheur. Être mariée donc, avec la personne choisie, être « heureuse en ménage » et ne pas rencontrer trop de difficultés financières sont les éléments constitutifs du fait d'avoir « réussi » sa vie chez les femmes rencontrées.

Pour autant, plusieurs critères doivent être réunis pour franchir cette étape décisive. Avoir passé le permis et avoir travaillé en tant que salariée sur des missions courtes sont deux éléments que beaucoup de jeunes Voyageuses veulent conjuguer avant de se marier¹⁴². Il faut effectivement réunir suffisamment d'économies pour acheter une caravane et c'est un des facteurs qui favorise l'entrée dans le salariat des jeunes femmes Voyageuses majeures. Comme l'expliqueront les deux médiatrices emploi chargées d'accompagner le public GDV vers le salariat (Louise et Clémence), leurs clients sont en majorité des clientes (puisque les hommes sont pour beaucoup auto-entrepreneurs et ne les sollicitent qu'au cours de la période hivernale, lorsque les contrats se font plus rares). Les femmes qu'elles accompagnent sont pour une large partie relativement jeunes¹⁴³, ne

142. Guérin, Mickaël. « *Travailler comme les Gadje ?* », *recomposition des activités économiques et salarisation des Gens du voyage*. Op. cit.

143. D'après le Bilan de l'action 2022 de cette association, les personnes accompagnées sont majoritairement des femmes, bénéficiaires du RSA dont plus d'un tiers a moins de 26 ans. La très grande majorité des individus accompagnés sont sans diplômes et n'ont pas suivi de formations.

sont pas encore mariées et n'ont pas d'enfants. Elles ont recours à cette association notamment pour trouver des contrats (souvent courts) salariés leur permettant de gagner de l'argent en prévision du mariage et de la future naissance de leurs enfants. On peut ici faire le parallèle entre le rapport à l'emploi de ces femmes Voyageuses et celui entretenu anciennement par les femmes de classes populaires. En effet, le travail à l'usine n'était pensé, pour elles, que comme une étape transitoire des trajectoires de vie, avant le mariage et la maternité¹⁴⁴¹⁴⁵. Ainsi, le travail salarié chez les femmes du Voyage est tourné vers un intérêt qui reste celui de la famille, avant tout. Les motivations avancées par les jeunes femmes sont en effet celles de l'intérêt familial : le mariage, la santé des enfants mais également les cadeaux offerts à ces derniers (la période des fêtes de Noël est, selon Louise et Clémence, une période où les femmes les sollicitent fréquemment, en prévision de l'achat des cadeaux).

Le mariage marque également une autre rupture considérable dans la biographie des individus : il annonce le départ du domicile familial. Plus que l'entrée dans l'emploi ou l'indépendance financière, le mariage paraît bien être l'instance qui marque l'entrée dans l'âge adulte et permet aux jeunes Voyageurs et Voyageuses de s'émanciper de l'environnement familial connu jusque-là :

Extrait d'un entretien réalisé le 11/05/2023 dans un café avec Mily et Noémie :

Rose : Bon et là j'ai des questions par rapport... A l'école. Euh... Comment est-ce que, toi par exemple, tu dirais que ça s'est passé comment, l'école ?

Mily : Normal, c'tait bien hein. Sans plus hein.

Rose : Et vos parents ils sont allés à l'école ?

Mily : Euh nan mon père il a été mais, soit disant que quand y allait à l'école les profs ils l'mettaient à la fin d'la classe avec une feuille et un crayon, soit il faisait qu'dormir soit il faisait des dessins.

Rose : Donc il a arrêté l'école tôt ?

Mily : Ouais. Et mon père il sait pas lire ni écrire. Et ma mère bah si, ma mère elle elle a fait pleins d'trucs, elle a été à l'école, lycée et tout.

Rose : Ok, et vos frères et sœurs ?

Mily : Mon frère Gaël pareil que moi il a été jusqu'en troisième, on a tous été à la maternelle hein !

Bettina : Après dès qu'ils avaient tout fini ils s'sont mariés, voilà.

Mily : Voilà.

Ici, c'est la remarque de Bettina qu'il faut relever. Cette dernière explique en effet qu'une fois l'école

144. Guérin, Mickaël. « Travailler comme les Gadjé ? », *recomposition des activités économiques et salarisation des Gens du voyage. Op. cit.*

145. Maruani, Margaret, et Monique Meron. *Un siècle de travail des femmes en France. 1901- 2011*. La Découverte, 2012

terminée, ses frères se sont mariés. A plusieurs reprises, lorsque je demanderai aux jeunes Voyageuses ce que faisaient leurs grandes sœurs, leurs grands frères ou membres plus âgés de leur famille, celles-ci me répondront qu'ils ou elles étaient mariés et n'avaient que rarement des détails sur leurs éventuelles activités économiques (travail comme notion centrale dans nos sociétés). La période d'avant mariage est celle de l'enfance, lorsque la période qui suit ce passage est celle du départ, de la vie de couple et de l'arrivée souvent rapide d'un enfant. La vie des jeunes filles rencontrées semble ainsi s'organiser, momentanément, autour de ce moment du mariage :

Extrait d'un entretien réalisé le 16/05/2023 au domicile de Coraly :

Rose : Si toi tu devais m'expliquer c'est quoi le travail, ta définition à toi, ce serait quoi ?

Coraly : Gagner ma vie euh... Indépendamment, je sais pas si ça se dit. Gagner ma vie euh.. Moi-même, et pas mon papa. C'est mieux. Parce qu'on dépend souvent de nos parents jusqu'au, jusqu'au mariage. 'Fin maintenant ils sont plus euh, ils sont plus ouverts d'esprit ils travaillent plus, les jeunes hein pas les femmes, pas les mamans. Les jeunes filles elles, elles dépendent de l'argent... De papa. Et moi je veux pas...

Rose : Toi tu veux pas ça ?

Coraly : Nan. Je veux gagner ma vie moi, avoir une vie sociale quoi, me lever l'matin, travailler, pas restée cloîtrée chez moi toute la journée.

Rose : Après le mariage aussi ?

Coraly : Jusqu'au mariage. Parce qu'après euh...

Rose : Après quoi ?

Coraly : Femme au foyer *rire*.

Rose : Est-ce-que c'est quelque chose dont t'as envie ?

Coraly : Oui. Tant que j" suis chez moi j' veux travailler.

Coraly sera l'une des seules jeunes avec lesquelles j'aurai échangé sur ce sujet qui me dira clairement ne pas vouloir être dépendante financièrement de « papa ». Toutefois, il est à noter que le travail tel qu'elle le décrit (à savoir, une activité salariée régulière extérieure à son environnement) n'est pensé que comme une activité temporaire « jusqu'au mariage ». En effet, comme en témoignent les médiatrices emploi Louise et Clémence, les jeunes femmes mariées ayant des enfants en bas-âge sont absentes de leurs services. Pour autant, certaines femmes font de nouveau appel à leurs services une fois leurs enfants grandis.

Ceci étant dit, je rencontrerai néanmoins deux femmes célibataires, sans enfants et ayant plus de quarante ans. L'une d'entre-elle me dira, en rigolant, être « vieille-fille » mais heureuse. Ainsi, le modèle familial traditionnel, s'il reste majoritaire et encore fortement valorisé, est toutefois en proie, lui aussi, à des changements. Au cours d'un entretien, Louise et Clémence me diront avoir rencontré plusieurs Voyageurs et Voyageuses qui leur auront confié leur homosexualité. Les schémas traditionnels tendent donc à évoluer chez les Voyageurs et les Voyageuses également.

3. Chez les jeunes Voyageuses : la perspective du travail de mère au foyer

Si les femmes Voyageuses que j'ai eu l'occasion de rencontrer n'occupaient pas d'emploi, elles travaillaient toutes en revanche en tant que femmes au foyer. L'emploi, s'il est envisagé dans les biographies de ces femmes, reste en effet un élément marginal et marqué dans la durée. La notion de carrière n'est pas celle à partir de laquelle les Voyageuses envisagent leur futur emploi puisque leurs activités sont tournées presque exclusivement en direction de leur famille, de leurs enfants. Toutes les jeunes Voyageuses avec lesquelles j'ai pu interagir me témoigneront leur volonté de devenir mères et épouses dès leur majorité :

Extrait d'un entretien réalisé le 21/03/2023 dans des locaux associatifs avec Lilo et Marèche :

Marèche : Mon projet de vie j'peux raconter mon projet de vie ?

Rose : Bah vas-y, si tu veux !

[...]

Marèche : J'voudrais euh... Bah commencer à travailler vers euh 18 ans.

Rose : Ok.

Marèche : Ramassez, un peu d'argent. Et fréquenter à 18 ans aussi. A 17, j'voudrais fréquenter à 17 ans. Travailler à 18 ans pour faire de l'argent.

Lilo : 17 ans hop elle fait des sous, 19 ans mariée.

Marèche : 19 ans mariée.

Rose : Ok.

Lilo : Permis en poche ?

Marèche : Oui c'est sûr faut que j'ai le permis avant d'me marier.

Lilo : C'est la base wesh.

Marèche : Sinon mon père il va pas me...

Lilo : Il va t'chercher *rire*.

Marèche : Et euh... Du coup à 19 ans j'aimerais me marier.

Rose : Mmm.

Marèche : A 21 ans je voudrais avoir mon premier enfant.

Rose : Ok.

Lorsque Marèche évoque ici son « projet de vie », le travail n'apparaît qu'avant le mariage et la maternité. Au cours de ce même entretien, les deux jeunes filles seront surprises de me voir considérer le statut de mère au foyer comme une activité légitime pour leurs mères. Là où les plus jeunes filles avec lesquelles je me serai entretenue ne sembleront jamais envisager leurs aspirations personnelles (à savoir, le mariage et la maternité) comme des perspectives professionnelles, d'autres femmes plus âgées me diront avoir envie, plus tard, d'être « mères au foyer » :

Extrait d'un entretien réalisé le 16/05/2023 au domicile de Coraly :

Rose : Et dans l'travail tu dirais que y a des différences entre les hommes et les femmes ?

Coraly : Ah non. Non. Après y a des métiers qui sont sexistes genre... La peinture ils vont prendre plus des hommes que des femmes mais...

Rose : Dans la volonté c'est pareil ? Dans la volonté de travailler c'est pareil ?

Coraly : Bah oui !

Rose : Et donc, si la volonté de travailler elle est pareille, comment ça se fait que tu connais pas de femmes qui euh.. travaillent autrement selon toi ?

Coraly : Bah si parce que c'est un travail. Parce-qu'elles ont décidé comme ça.

Sur le statut de femme au foyer, plusieurs discours peuvent être ici observés. D'une part, il pourrait être envisagé comme un statut subi ou de l'autre, être envisagé comme un travail certes non rémunéré, mais que ces femmes ont choisi d'exercer à défaut d'un emploi peu ou pas qualifié. A ce sujet, Guérin fait un parallèle entre ces discours existants chez les femmes Voyageuses (à savoir, la revendication du choix d'être mère au foyer) et le fait que ces dernières n'auraient de toute manière accès qu'aux « emplois les moins qualifiés [...] et dépourvus de perspectives d'évolution »¹⁴⁶. En annonçant faire le choix d'être mère au foyer plutôt que de travailler, ces femmes se protègent ainsi des différents risques physiques et psychologiques liés à l'exercice d'un emploi non qualifié (voir sous-qualifié).

La maternité est envisagée comme l'élément central et attendu dans les vies des femmes rencontrées. Elle est, après le mariage, l'étape considérée comme essentielle et source de fierté. Toutefois, la particularité de ces familles restant la crainte de l'extérieur, les enfants représentent un facteur empêchant du fait que les parents soient réticents vis-à-vis des différents modes de garde¹⁴⁷. Ce sont donc les femmes qui sont chargées d'élever les enfants et de les surveiller jusqu'à ce qu'ils aient l'âge d'entrer à l'école. Ceci étant dit, même si l'école permet en partie de lever les barrières que représente cette charge, beaucoup de mères emmènent et ramènent chaque jour leurs enfants, en allant également pour certaines les chercher le midi pour manger à leur domicile. L'activité professionnelle n'est donc que rarement envisageable pour les jeunes mères :

Extrait d'un entretien réalisé le 16/05/2023 au domicile de Coraly :

Rose : Ok et donc toi tu veux, travailler jusqu'à ce que tu te maries ? C'est ça ?

Coraly : Euh ouais.

Rose : Nan ? Tu me dis hein.

Coraly : Bah en fait, tu peux travailler quand t'es mariée mais pas euh... pas à l'usine ou... Tu travailles chez soi.

Rose : On travaille chez soi ?

Coraly : Oui. Par exemple euh... On peut coudre euh, des nappes. Ma tante elle faisait ça

146. Guérin, Mickaël. « Travailler comme les Gadjé ? », *recomposition des activités économiques et salarisation des Gens du voyage.*, Op. cit. : p. 380

147. Ibid.

elle. Tu vois cette nappe bah c'est ma tante qui l'a cousue, elle les vendait aux gens. On peut travailler comme ça mais pas...

Rose : Pas à l'extérieur ?

Coraly : Voilà. Après y a des femmes qui travaillent.

Rose : Que tu connais ?

Coraly : Non. Pas personnellement, mais j'ai déjà vu des femmes travailler.

Rose : Et après, quand les enfants... Tant qu'y a les enfants on travaille pas ?

Coraly : Oui. Tant qu'y a les enfants. Tant que t'as des enfants tu travailles pas. Et y a des maris qui veulent pas aussi.

Rose : Ouais. Ok ok.

Toutefois, les médiatrices emploi rencontrées m'expliqueront avoir rencontré, de plus en plus, des femmes manifestant leur volonté de travailler, également pour s'extraire de leur environnement et de leur terrain. Ainsi, si le travail en tant que tel a toujours existé dans le quotidien des Voyageuses (le travail de femme au foyer donc), celles-ci manifestent de plus en plus la volonté d'occuper des emplois salariés, pouvant certes leur permettre de s'occuper de leurs enfants (les emmener et les ramener de l'école). Les médiatrices emplois évoqueront lors de notre entretien les récents et progressifs changements vis-à-vis de la scolarisation des enfants en maternelle. Bien sûr, comme cela a d'ores et déjà été expliqué, le taux de scolarisation des enfants Voyageurs en maternelle est faible. Pour autant, les chiffres, même s'ils évoluent lentement, peuvent encore s'améliorer et permettre finalement aux femmes d'être en partie libérées de la charge temporelle que représentent leurs enfants. Qui, au-delà de constituer une inégalité de genre profonde au sein des foyers, se révèle bloquante lorsqu'il est question de travail. Louise et Clémence souligneront également le fait que plus les femmes habitent dans des espaces urbains, plus ces dernières sont susceptibles d'accepter un travail salarié et d'accepter d'éventuels modes de garde pour leurs enfants. Il est à noter que plusieurs éléments, dans les discours et les échanges que j'ai pu avoir avec des jeunes Voyageuses, témoignent également de l'évolution des mentalités de ces dernières quant aux problématiques de genre. En effet, certaines jeunes filles évoqueront avec moi, lors de discussions formelles ou informelles, le sentiment d'injustice ressenti, par moments, vis-à-vis des garçons de leur âge. Ainsi, à la fin de l'entretien réalisé avec Coraly, sa sœur Marèche nous ayant rejointes, nous discuterons des différences observées entre les filles et les garçons. Ces dernières me diront être tristes de ne pas pouvoir sortir davantage de leur terrain, comparativement aux garçons qu'elles connaissaient et qui bénéficiaient de plus de libertés. Relativement à la question du travail, Mily me dira ressentir l'envie, par moments, de devenir gérante d'un restaurant :

Extrait d'un entretien réalisé le 11/05/2023 dans un café avec Mily et Noémie :

Rose : Et quand, quand t'as pas réussi à l'école ça a des effets plus tard ?

Mily : Bah oui, quand tu sais pas lire pas écrire tu sais, tu sais même ce que y a écrit sur les pancartes quand tu voyages.

Rose : *Bon et, est-ce-que y a des gens que vous connaissez qui, que vous trouvez 'fin qu'ils ont réussi ? Des gens, des filles ou même des garçons hein ou quand vous les voyez vous dites « Ouais ça me plairait de faire ou, d'être que, comme eux quoi » ?*

Mily : Bah... oui.

Rose : *Ça te le fait quand ça ?*

Mily : Bah par exemple tu vois, le patron ou la patronne d'un, d'un restaurant là.

Rose : *Ça ça te plairait ?*

Mily : Ouais j'aimerais bien ouais.

[...]

Rose : *Et est-ce-que, vous vous considérez que y a des différences entre les filles et les garçons ?*

Mily : Bah ouais.

Rose : *A l'école ? Au travail ?*

Mily : Nan nan à l'école je dirais nan mais au travail. Le garçon il se lève le matin il a pas besoin de faire le ménage. Il prend sa voiture le matin il va faire un tour et après il revient alors que la les filles faut qu'elles fassent le ménage, s'occupent des enfants, elles font la vaisselle, elles font à manger il revient. Faut qu'il se lave faut qu'elle fasse ses affaires et après qu'elle refasse à manger et tout. Un garçon ça sert juste à manger et dormir, ramener un p'tit peu d'sous d'temps en temps.

Mily mentionne ici que selon elle, les garçons n'ont d'autres rôles que de subvenir aux besoins de leur famille (éléments que Marèche et Lilo évoqueront également), là où celui des femmes est multiple. Si la prise en considération des inégalités de genre a pu apparaître au moins dans les discours (lorsque Marèche m'expliquera, par exemple, que certains maris refusent que leurs femmes travaillent et qu'ils sont « sexisme »), la réappropriation, par ces jeunes femmes, de certains biens culturels, témoigne de l'évolution des mentalités au sein des jeunes générations. La totalité des jeunes filles inscrites aux ateliers d'insertion professionnelle avaient, par exemple, regardé *Cinquante nuances de Grey*¹⁴⁸. Lilo et Marèche me raconteront également timidement, au cours de notre entretien, le scénario d'une série qu'elles regardaient et qui racontait l'histoire de jeunes travailleuses du sexe s'échappant d'une maison close. Si la consommation de biens culturels romantique chez les adolescentes et les jeunes adultes est un phénomène récurrent, ils n'en reste ici pas moins un marqueur d'émancipation, au regard des normes de genre et de la place tenue par la religion évangéliste dans les foyers. Ces produits culturels ne sont pas considérés comme féministes, loin s'en faut, mais l'usage qu'il en est fait par les jeunes Voyageuses peut toutefois s'en réclamer. Janice A. Radway, dans un article portant sur la consommation, par des femmes de classes populaires dans les années 60, d'ouvrages « à l'eau de rose », explique justement comment ces femmes elles-mêmes jugent leur pratique subversive¹⁴⁹. Elles estiment en effet que ces lectures leur

148. Film érotique tiré d'un ouvrage écrit par E. L. James

149. Radway Janice A. Lectures à « l'eau de rosé ». Femmes, patriarcat et littérature populaire. In: Politix, vol. 13, n°51,

permettent une résistance momentanée vis-à-vis de leur rôle traditionnel (si elles sont en train de lire, elles ne sont pas en train de s'occuper des tâches ménagères ou des enfants), et constituent une échappatoire à leurs frustrations au sein du couple (si la frustration est conscientisée alors le geste qu'elle a motivée peut-être entendu comme un geste réactionnaire). Ainsi, les jeunes Voyageuses, en partie privées de certaines libertés (celle d'avoir des relations sexuelles avant le mariage par exemple, ou de sortir en boîte), utilisent certains biens de consommation culturels populaires et romantiques afin de s'extraire momentanément du cadre familial et religieux dans lequel elles évoluent.

Troisième trimestre 2000. La cause des femmes, sous la direction de Christine Guionnet et Brigitte Le Grignou. pp. 163-177.

CONCLUSION

Les Voyageurs et les Voyageuses, en France, occupent une place singulière dans l'espace social. S'ils n'évoluent pas complètement à la marge, ils en restent toutefois distants, pour une partie d'entre eux au moins. Il est difficile d'écrire une seule histoire commune des familles Voyageuses, puisqu'elles n'appartiennent et ne se définissent pas comme des mêmes mondes. L'administration française a œuvré à une uniformisation de ces publics, pour regrouper sous un même terme ceux que l'on a longtemps appelés « nomades ». Aujourd'hui donc, les Gens du Voyage sont partie prenante de notre société et leur intégration au sein de nos différentes institutions continue de se poursuivre. Pour autant, ils restent des Voyageurs, quand nous, restons des sédentaires. Le processus d'identification du public ne s'est pas toujours fait pour les bonnes raisons et les stigmatisations dont souffrent ces individus demeurent.

Il fut ici notamment question de l'école. Du rapport que l'institution scolaire entretient avec les Voyageurs. Mais également du rapport qu'entretiennent les familles avec cette institution. Pour l'un comme pour l'autre de ces rapports, les choses ne sont pas figées et des évolutions sont constatées sur le terrain. L'intégration, dans les murs de l'école et dans les classes, des enfants Voyageurs, constitue l'un des principaux enjeux politiques en ce qui concerne ce public. De nombreux dispositifs existent d'ailleurs pour parvenir à une scolarisation satisfaisante de ceux que l'on a nommés Efv. L'action associative également, tient un rôle décisif dans l'accompagnement des familles vers l'école. Cependant, les positionnements professionnels ne sont pas tous les mêmes. Quand certains acteurs souhaitent mettre un terme définitif à la catégorisation des enfants Voyageurs, dont ces derniers ont souffert et souffrent encore en partie, d'autres préfèrent considérer que c'est la connaissance du public et de ses particularités qui facilitent leur accueil et leur accompagnement.

L'État et ses administrations classent et organisent le monde social dans son entièreté, mais dans le cas des Voyageurs (comme d'autres publics marginalisés), il semblerait que cette catégorisation soit aussi emprunte d'une volonté de contrôler des individus aux normes considérées comme différentes, voire déviantes. Si une partie des familles Voyageuses ont effectivement, pendant longtemps, évolué en dehors des cadres professionnels et économiques ordinaires, de nouveaux enjeux sont cependant à considérer au regard des changements socio-économiques qui traversent notre pays. C'est pour ces raisons que ce travail s'est également penché sur la question, relativement récente pour les Voyageurs, de l'insertion professionnelle. De plus en plus d'individus se tournent effectivement vers le salariat et les difficultés scolaires (de lecture et d'écriture notamment) d'une partie des Voyageurs

constituent des freins considérables à leur accès à l'emploi ou aux différentes structures d'aide à l'insertion professionnelle.

La place des femmes au sein des familles Voyageuses reste encore majoritairement celle de la mère au foyer. Pour autant, les évolutions évoquées les touchent particulièrement. Les perspectives professionnelles de ces dernières sont susceptibles de s'ouvrir avec l'arrivée du salariat et les discours féministes susceptibles de pénétrer plus encore les foyers. En attendant, il est important de continuer à mener des actions (associatives, mais aussi, voir surtout, institutionnelles) en direction de ces Voyageurs et de ces Voyageuses les plus précaires, afin de baisser les différentes barrières qui se sont dressées entre « Eux » et « Nous ».

Il faut pouvoir intégrer ces publics sans pour autant les invisibiliser. Les considérer comme des citoyens français ordinaires, sans volonté d'effacer leurs particularités individuelles. C'est là le défi qui se pose aujourd'hui aux institutions françaises, celui d'intégrer, mais aussi de reconnaître les minorités.

Ce travail de mémoire entendait s'intéresser aux Voyageurs et aux Voyageuses. Puisque mon terrain d'enquête m'a donné l'occasion de rencontrer, d'observer et d'échanger avec plusieurs individus s'identifiant comme Gens du Voyage, il me semblait important de réaliser un travail qui donnerait une place de choix à leurs vécus, leurs avis, leurs réalités. Les Voyageurs ne sont que trop rarement entendus et bien souvent, ce sont les sédentaires, les « autres », qui prennent la parole à leur place. Une fois de plus, ce fut le cas. Pour autant, j'espère avoir réussi, ne serait-ce que partiellement, à rendre compte objectivement de ce que m'a donné à voir ce terrain d'enquête. Je me pose ici comme une enquêtrice ayant dominé, à presque tous les points de vue (je suis une femme), ses enquêtés. Si même je peux prétendre avoir fait de mon mieux pour décrire la vie des hommes et des femmes que j'ai rencontrés, il est important de garder en mémoire que j'appartiens à une classe dominante, au moins vis-à-vis des Voyageurs. J'intègre à cette conclusion une citation de Daniel Bizeul qui, selon moi, évoque justement ce sentiment :

« Comment travailler en sociologues conséquents lorsque nos objets d'étude sont les pauvres, les démunis, les inclassables, tous ceux en dehors de nos habitudes de vie et nos cadres ordinaires d'existence ? Si nous travaillons comme sociologues, c'est déjà que nous sommes des individus scolarisés, le plus souvent de milieu aisé, le plus souvent entourés de personnes de statut élevé, définitivement étrangers à ceux-là même dont nous prétendons dépeindre l'existence, expliquer les tourments ou les ruses. Quand nous nous interrogeons sur ce qui fait l'ancrage dans la pauvreté, nous oublions du même coup de nous interroger sur ce qui fait la splendeur des riches et des puissants, comme si les uns et les autres occupaient des domaines étanches ; quand nous nous interrogeons sur les bénéfices tirés de la générosité publique, nous oublions de nous interroger sur les extorsions, les passe-droits, les avantages invisibles issus de la collectivité, qui pourvoient en moyens de statut

social et d'adhésion à l'humanisme une large partie de la population. »¹⁵⁰.

150. Bizeul, Daniel. « Faire avec les déconvenues. Une enquête en milieu nomade ». *Op. cit.* : p. 10

BIBLIOGRAPHIE

William Acker, *Où sont les « gens du voyage » ? Inventaire critique des aires d'accueil*, Éditions du commun, Rennes, 2021.

Beaud, Stéphane, « La jeunesse populaire à l'épreuve du classement scolaire », *Agora débats/jeunesses*, n°53 (3), 2009, p. 99-116.

Becker, Howard S. *Outsiders*. Métailié, 1985.

Bergeon, Céline. « Voyageurs et opinions publiques : le poids des représentations sociales », *Études Tsiganes*, vol. 47, no. 3, 2011, p. 92-107.

Bizeul, Daniel. *Civiliser ou bannir, les nomades dans la société française*. L'Harmattan, 1989.

Bizeul Daniel. *Nomades En France : Proximités Et Clivages*. l'Harmattan, 1993.

Bizeul, Daniel. « Faire avec les déconvenus. Une enquête en milieu nomade », *Sociétés contemporaines*, no. 33-34, 1999. p. 111-137.

Bizeul, Daniel. *Mauvais sort ou mauvaise volonté, les incasables des politiques sociales sont-ils responsables de leur situation ? La fabrique des populations problématiques par les politiques publiques*. Nantes : Maison des sciences de l'homme Ange Guépin, 2007.

Bordigoni Marc. *Gitans, Tsiganes, Roms.. : Idées Reçues Sur Le Monde Du Voyage*. le Cavalier bleu éditions, 2021.

Bourdieu Pierre. *Ce Que Parler Veut Dire: L'économie Des échanges Linguistiques*. Fayard, 1982.

Clanet, Elisabeth. « La scolarisation des enfants du voyage au Centre national d'enseignement à distance », *Distances et savoirs*, vol. 5, no. 4, 2007, p. 559-574.

Clavé-Mercier, Alexandra, Claire Cossée, et Marion Lièvre. « Des catégories d'action publique aux dispositifs. Regards sur les politiques de scolarisation des « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Efiv) » », *Études Tsiganes*, vol. 65-66, no. 1-2, 2019, p. 38-67.

Deltombe, Thomas. « Femmes à domicile. Comment les femmes au foyer sont souvent des « chômeuses de l'ombre » », Stéphane Beaud éd., *La France invisible*. La Découverte, 2008, p. 166-177.

Duchène, Maéva et Poplimont, Christine. « Insertion professionnelle, socialisation des jeunes français « sans qualification » et formation par alternance », *Éducation et socialisation*, 34, 2013.

Dufournet Coestier, Virginie. « Les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Perspective diachronique sur une terminologie évolutive », *Études Tsiganes*, vol. 65-66, no. 1-2, 2019, p. 22-37.

Dufournet Coestier V., et Monceau G., « Scolariser les enfants en tentant de contrôler les parents. Le cas des enfants du voyage en France », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 22, Printemps 2019.

Duru-Bellat, Marie, Farges Géraldine et Van Zanten Agnès. *Sociologie de l'école*. Armand Colin, 2022 .

Goffman, Erving. *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1975.

Guérin, Mickaël. « *Travailler comme les Gadjé ?* », *recomposition des activités économiques et salarisation des Gens du voyage*. Thèse de doctorat de sociologie, 604. Université de Nantes, 2021.

Guérin, Mickaël, et Erell Latimier. « Analyse d'une situation en classe Cned-Efiv. Quelle qualification professionnelle après un dispositif spécifique de scolarisation ? », *Études Tsiganes*, vol. 65-66, no. 1-2, 2019, p. 204-225.

Hoggart Richard, et al. *La Culture Du Pauvre: étude Sur Le Style De Vie Des Classes Populaires En Angleterre*. Les Éditions de Minuit, 1970.

Kakpo, Séverine. *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Presses Universitaires de France, 2012.

Latimier, Erell. « *On serait habitués on le ferait comme tout le monde* », *les dimensions sociolangagières des dispositifs scolaires destinés aux jeunes Voyageurs*. Thèse de doctorat de Sciences du Langage, Université de Paris, 2020.

Lahire, Bernard. *L'invention de l'illettrisme*. La Découverte, 2005.

Lahire, Bernard. *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Le Seuil, 2012.

Liégeois, Jean-Pierre. *Roms et Tsiganes*. La Découverte, 2019.

Maruani, Margaret. « L'emploi féminin à l'ombre du chômage », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 115, no. 5, 1996, p. 48-57.

Maruani, Margaret, et Monique Meron. *Un siècle de travail des femmes en France. 1901-2011*. La Découverte, 2012.

Radway Janice A. Lectures à « l'eau de rosé ». Femmes, patriarcat et littérature populaire. In: *Politix*, vol. 13, n°51, Troisième trimestre 2000. La cause des femmes, sous la direction de Christine Guionnet et Brigitte Le Grignou. pp. 163-177.

Reyniers, Alain. « L'économie des Gens du voyage. Approche anthropologique », *Études Tsiganes*, vol. 64, no. 2, 2018, p. 8-21.

Ritz, Nara. « La scolarisation des enfants du voyage. Un problème de volonté politique et institutionnelle », *Études Tsiganes*, vol. 65-66, no. 1-2, 2019, p. 126-137.

Stitou, Emmanuelle. « « On le voit et on le comprend ». Regard sur les apprentissages féminins en milieu tsigane », *Études Tsiganes*, vol. 33-34, no. 1-2, 2008, p. 78-93.

Wax, Murray L. « La scolarisation des Sioux Oglala à l'école américaine », *Éducation et sociétés*, vol. no 10, no. 2, 2002, p. 79-94.

Zunigo, Xavier. « L'apprentissage des possibles professionnels. Logiques et effets sociaux (des missions locales pour l'emploi des jeunes) », *Sociétés contemporaines*, vol. 70, no. 2, 2008, p. 115-131.