

## **Cadrage théorique et Méthodologique**

Le chapitre 1 est une présentation des différentes approches théoriques que je mobiliserai pour l'analyse des matériaux langagiers recueillis au fil de mon ethnographie. Dans une première section, je présente la conception, propre à la sociolinguistique, du langage comme pratique sociale située et travaillée par des rapports de domination. Dans une seconde section, je reviens ensuite sur les définitions foucaaldiennes du dispositif et je mets en regard les approches bourdieusienne et ranciérienne de l'école. Enfin, une troisième section propose un travail réflexif cherchant à circonscrire en quoi ma présence sur le terrain a conditionné les matériaux recueillis ainsi que leur analyse.

### **1.1 Pratiques langagières**

Je présenterai dans ce chapitre les apports théoriques des sociolinguistiques critique et politique, ainsi que celui du dialogisme bakhtinien. Je m'attacherai également à comprendre le fonctionnement des axes de différenciation dans l'ordre interactionnel goffmanien des processus de stigmatisation.

#### **1.1.1 Le langage comme pratique**

Considérant l'activité langagière comme une pratique sociale, la sociolinguistique critique porte « une attention particulière aux conditions matérielles et historiques dans lesquelles les pratiques langagières observées contribuent à la construction des inégalités et des différences » (Duchêne, 2016 : 78-79), étudiant ainsi le langage « comme étant ancré dans ses conditions sociales de production » (Boutet & Heller, 2007 : 306).

La sociolinguistique politique reprend le concept de pratiques langagières proposé par Josiane Boutet, Pierre Fiala et Jackie Simonin-Grumbach (1976), en insistant sur la matérialité langagière en tant que « matière première de l'expression produite à un moment donné dans une situation donnée, à la fois vocale, scripturale, corporelle, etc. qui fait signe » (Canut, Danos, Him-Aquilli & Panis, 2018 : 10) :

« [...] nous défendons l'idée que la pratique de langage ou pratique langagière est à considérer comme une pratique sociale et à analyser comme telle ; c'est-à-dire que les mots, les discours, ne sont pas seulement les représentants de nos actes et de nos pensées, ils ne sont pas seulement là pour transmettre de l'information ou des idées ou des ordres. Ils ne se contentent pas de refléter le social, ils en sont partie prenante et ils agissent sur le social, y produisant des effets spécifiques que l'analyste doit repérer [...]. Tout acte, qu'il soit technique ou pas est conçu, représenté par des acteurs sociaux, c'est-à-dire travaillé dans le matériau sémiotique qu'est le langage. » (Boutet, 1995 : 6)

Boutet ajoute en 2016, dans la nouvelle édition du livre *Le pouvoir des mots* :

« [...] nous affirmons avec cet emploi du concept de "pratiques" que l'activité du langage des locuteurs est d'abord et avant tout une pratique sociale. À ce titre elle n'est pas réductible à une pure description ou explication du monde, mais elle a une puissance d'action sur celui-ci. Non seulement le langage dit le monde, mais le langage transforme, modifie façonne le monde. Dans cette conception théorique, le langage humain est envisagé avant tout comme une praxis matérielle, au même titre que les autres praxis de transformation du monde [...] » (Boutet, 2016 : 48-49)

La sociolinguistique politique « aborde le langage comme une praxis sociale dans sa *matérialité langagière* plurielle et non pas comme objet reconstruit *a posteriori* [...] l'analyse du *dire*, [est considéré] comme interdépendant du *faire*, dans la prise en compte des phénomènes sociaux, politiques ou artistiques » (Canut & al., 2018 : 10). Elle définit le terme « pratique langagière » comme :

« [...] toutes actions de transformations du monde par le biais du langage — entendu à la fois comme verbal, para-verbal et non verbal —, telles qu'elles sont prises dans des rapports de forces opérant entre jeu et contraintes et mises au jour par l'analyse interprétative à partir de la matérialité langagière recueillie dans le cadre de situations concrètes d'activité de langage. » (*Ibid* : 355)

Cette réflexion rejoint l'analyse des pratiques discursives (Foucault, 1969) et dans une moindre mesure Achard, 1986 : 15), et s'intéresse au fait que « la notion de pratique renvoie à une activité voire une action, et non pas à une chose ou un objet clos. » (Canut & al., 2018 : 24).

Les deux approches partent du constat que le langage n'advient pas simplement dans une société qui lui préexisterait, il contribue à construire cette société en façonnant les rapports sociaux selon des dynamiques de pouvoir. Dès que l'on s'intéresse aux dynamiques sociales, on s'adresse, pour Monica Heller, à deux questions fondamentales, celle de la catégorisation et celle de la stratification/hierarchisation. Plus précisément il s'agit de « découvrir comment se construisent les différences sociales (quelles sont les formes de catégorisation qui sont pertinentes pour les acteurs et pourquoi ?) et les inégalités sociales (quelles formes de pouvoirs sont en jeu ?). » (Heller, 2002 : 9). Pour elle, la sociolinguistique critique est « capable de révéler quels intérêts sous-tendent les actions, les représentations et les discours, et qui bénéficie de ces processus sociaux [...] » (*op. cit.* : 10) et d'observer la répartition inégale des ressources en société.

« La sociolinguistique critique [...] explore les pratiques sociales pour ce qu'elles peuvent nous dire sur les manières dont les locuteurs construisent le sens dans le cadre de la construction des rapports de pouvoir ; le sens est compris comme imbriqué dans des relations sociales qui sont à la fois des relations de catégorisation (la construction des frontières sociales, de la différence et de la similarité) et des processus d'exploitation de ces catégories dans la stratification (la distribution inégale de ressources et de pouvoir de production, de distribution et de l'attribution de valeur à ces ressources). » (Heller & Boutet, 2007 : 312)

Heller et Boutet s'inscrivent dans la suite des apports de Bourdieu sur le fait que « les institutions s'octroient donc le pouvoir de produire et déterminer ce qui est une ressource, la valeur de cette ressource et sa distribution sociale ». (Canut & al., 2018 : 273). Un apport de la sociolinguistique politique est de poser la question de la différence sociale sous l'angle ranciérien, c'est-à-dire en tant que cette différence peut conduire à l'égalité sociale si elle est considérée d'un point de vue performatif de l'égalité où l'égalité existe et fait effet d'universalité pour autant qu'elle est mise en acte. Un apport de la sociolinguistique politique est de poser la question de la différence sociale sous l'angle ranciérien, c'est-à-dire de voir dans quelle mesure, en adoptant une approche performative de l'égalité, cette différence sociale peut conduire à l'égalité sociale. En effet Rancière fait la proposition que « l'égalité existe et fait effet d'universalité pour autant qu'elle est mise en acte. Elle n'est pas une valeur que l'on invoque mais un universel qui doit être présupposé, vérifié et démontré en chaque cas » (Rancière, 2004 [1998] : 116).

Quels sont dès lors les processus par lesquels les pratiques langagières impliquant les Gens du voyage, que ces derniers soient objets de discours ou locuteurs, produisent de la catégorisation et de la stratification sociale ? Et, en refusant de condamner par avance d'éventuels lieux d'émergence d'une égalité, par où passe la création d'effets émancipateurs potentiellement générés par toute cette performativité langagière ?

### 1.1.2 Le dialogisme

Les notions de *polyphonie* et *dialogisme* apparaissent dans les écrits du dit « Cercle de Bakhtine »<sup>9</sup> (1920-30). Bres et Rosier situent « aux années 60/70, les premiers "passeurs"<sup>10</sup> de la pensée bakhtinienne [qui] lisent ses travaux dans un contexte de recherche où les interactions disciplinaires sont de mise, notamment entre linguistique, sémiotique et littérature. » (2008 : 239). Selon eux, le terme de *polyphonie* n'apparaît que dans *La poétique de Dostoïevski* (Bakhtine, 1970 [1929]) tandis que celui de dialogisme est présent dans les autres écrits de Bakhtine. La polyphonie, notion littéraire, indiquerait qu'une structure

---

<sup>9</sup> Ce terme a souvent été soulevé différentes critiques, comme l'explique Sandra Nossik : « Il apparaît d'abord que la dénomination de « Cercle de Bakhtine » est injustifiée, dans la mesure où, si plusieurs intellectuels soviétiques comprenant Bakhtine et Vološinov mais aussi Pavel Medvedev ou Matvej Kagan avaient bien l'habitude de travailler ensemble dans les années 1920-1930, ce n'est pas Bakhtine qui dirigeait (matériellement et intellectuellement) ce « cercle ». Patrick Sériot détaille ainsi les biographies indépendantes de Bakhtine et de Vološinov (Sériot, 2007, 2008a, 2008b, 2010b, 2011), l'influence du premier sur le second apparaissant comme limitée. Cristian Bota et Jean-Paul Bronckart (2007 : 84) soulignent au contraire les reprises des apports de Vološinov par Bakhtine. » (Nossik, 2011 : 40)

<sup>10</sup> Tels que Julia Kristeva (1969), Marina Yaguello (1977) ou Tzvetan Todorov (1981).

romanesque est composée d'une pluralité de voix narratives entremêlées (Nowakowska, 2005 : 23). Elle a été révélée par l'étude de l'œuvre de Dostoïevski et se caractérise par une « pluralité [de] voix et [de] consciences indépendantes et distinctes » Bakhtine, 1970 [1929] : 35). En d'autres termes, « les héros principaux de Dostoïevski sont, [...] dans la conception même de l'artiste, non seulement objets de discours de l'auteur, mais sujets de leur propre discours immédiatement signifiant [...]. La conscience du héros est présentée comme une conscience autre, *étrangère...* » (*Ibid* : 34-35). Le dialogisme serait, pour sa part, un élément intrinsèque à toute production verbale. Il « concerne le discours quotidien [et] désigne les différentes formes de la présence de l'autre dans le discours, qui n'émerge qu'en interaction avec l'autre – interlocuteur ou locuteur antérieur. » (Panis, 2014 : 349). Comme l'explique Sandra Nossik :

« Les productions langagières se définissent en effet selon Bakhtine par leur " interaction continue et permanente [avec] les énoncés individuels d'autrui" : elles consistent en "un processus d'assimilation, plus ou moins créatif, des mots d'autrui" ([1952] 1984 : 296). Tout énoncé doit en effet " être considéré, avant tout, comme une réponse à des énoncés antérieurs [...] : il les réfute, les confirme, les complète, prend appui sur eux, les suppose connus et, d'une façon ou d'une autre, il compte avec eux" (*ibid.* p. 298). Un énoncé constitue donc toujours une "réaction réponse" dans la mesure où il "manifeste non seulement son propre rapport à l'objet de l'énoncé, mais aussi le rapport du locuteur aux énoncés d'autrui" (*ibid.* p. 299). De même qu'il dépend des productions qui le précèdent, un énoncé est également " relié [...] à ceux qui lui succèdent dans la chaîne de l'échange verbal", parce qu'il "s'élabore en fonction de la réaction-réponse éventuelle" (*ibid.* p. 302). Tout énoncé est donc déjà en soi un " agglomérat d'énoncés" (*ibid.* p. 296), dans la mesure où il " est sillonné [...] par la résonance lointaine et à peine audible de l'alternance des sujets parlants et par les harmoniques dialogiques" (*ibid.* p. 301) des énoncés antérieurs, énoncés qui " se reflètent les uns les autres " (*ibid.* p. 298). » (Nossik, 2011 : 37-38)

Je reprendrai également l'apport de Paul Siblot sur « la diMENSion dialogique de l'acte de nomination » (2004 : 335) car comme l'indique Noémie Marignier, « il ne s'agit pas de considérer que les catégories sont données une fois pour toutes ou que les noms entretiennent un rapport évident et transparent avec les objets qu'ils nomment. Les dénominations nous livrent plutôt les représentations que nous nous faisons du réel » (2016 : 115). En ce qui concerne la question de la nomination des Gens du voyage dans les discours, je m'associerai aux propos de Cécile Canut sur le fait que nommer « c'est faire exister une réalité qui ne l'était pas auparavant, c'est homogénéiser, clôturer un ensemble de réseaux ou d'éléments à l'origine en relation les uns aux autres de manière hétérogène » (Canut, 2001 : 155). Comme le présente Sandra Nossik, le fait de nommer implique de « prendre position » à la fois « à l'égard d'autres dénominations du même objet » (Siblot, 1997 : 55), et vis à vis des « discours déjà tenus en situation par des locuteurs qui exprimaient leur point de vue » (Détrie, Siblot & Vérine 2001 : 86). » Il faudra alors se demander « Qui nomme ? Qu'est-ce que l'on nomme ?

Pour qui nomme-t-on ? à quelle fin ? etc. » (Canut, 2001 : 444) pour comprendre que nommer (d'où que vienne cette nomination dans le champs social) « c'est aussi avoir un impact [...] sur les populations [...] au niveau des représentations d'une part et des pratiques langagières d'autre part, est majeur. » (*op.cit* : 446)

Quels sont les discours qui circulent au sujet des Gens de voyage ? Par qui sont-ils produits et reproduits, depuis combien de temps, au sein de quels lieux institutionnels, au cours de quelles situations de communication et avec quels effets, à plus ou moins longs termes, sur qui ?

Ces notions s'avéreront indispensables pour étudier la construction de la différence sociale dans les discours institutionnels et individuels au sujet des Gens du voyage, car :

« [...] les discours antérieurs, le "déjà-dit" ou le "dit avant", "ailleurs", qu'ils soient politiques, idéologiques, sociaux, etc., parmi lesquels s'opèrent parfois des choix, [...] sont consciemment ou inconsciemment réactualisés dans nos propres discours. Ils sont bien souvent nourris d'habitus sociaux et culturels. En fonction de l'ensemble de ces paramètres, on assiste à de multiples métaphores de la frontière, de la distance instaurée entre soi et l'autre, à des fins plus ou moins "identitaires" » (Canut, 2001 : 444).

### **1.1.3 L'ordre interactionnel : ethos et présentation de soi**

Goffman donne la définition suivante de l'interaction :

« Par interaction (c'est-à-dire interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres [...]. » (Goffman, 1973 : 23).

Chaque interaction implique que l'individu adopte une ligne de conduite et donne une image de soi conforme aux attentes qu'il imagine être celle des personnes avec lesquelles il est en contact.

« [...] l'individu tend à extérioriser ce que l'on nomme parfois une ligne de conduite, c'est-à-dire un canevas d'actes verbaux et non verbaux qui lui sert à exprimer son point de vue sur la situation, et, par-là, l'appréciation qu'il porte sur les participants (...) Qu'il ait ou non eu l'intention d'adopter une telle ligne, l'individu finit toujours par s'apercevoir qu'il en a effectivement suivi une. Et, comme les autres participants supposent toujours chez lui une position plus ou moins intentionnelle, il s'ensuit que, s'il veut s'adapter à leurs réactions, il lui faut prendre en considération l'impression qu'ils ont pu se former à son égard. » (Goffman, 1974 : 9).

La description des cadres participatifs (Goffman, 1981) « conduit à prendre en compte à la fois le nombre de participants, la façon dont ils sont engagés dans l'activité en cours et dont ils l'organisent » (Traverso, 2012 : 9). Pour exposer cette organisation, j'utiliserai également

la notion d'ethos (Amossy, 2010), en tant qu'elle constitue la projection de l'image de soi que l'orateur met en jeu dans son discours pour influencer son auditoire.

« Ce que l'orateur prétend être, il le donne à entendre et à voir : il ne dit pas qu'il est simple et honnête, il le montre à travers sa manière de s'exprimer. L'ethos est ainsi attaché à l'exercice de la parole, au rôle qui correspond à son discours, et non à l'individu « réel », appréhendé indépendamment de sa prestation oratoire » (Maingueneau, 1993 : 138).

Ce n'est pas seulement l'énoncé, ce que l'orateur dit, qui est à prendre en compte, mais également, et de manière essentielle, son énonciation, c'est-à-dire sa manière de le dire. Car c'est ainsi que le locuteur produira une « image de soi » convaincante et recevable.

« Dans la tradition rhétorique depuis Aristote, l'ethos est un construit du discours qui relève de stratégies de communication intentionnelles de l'orateur. Pour se rendre crédible, il doit assurer l'efficacité de sa parole et sa capacité à emporter l'adhésion du public à partir de ce qu'il montre de sa personne à travers les modalités de son énonciation (Amossy, 2010 : 17).

L'éthos se joue en situation d'interaction, dans sa présentation oratoire, en étant négocié ou non avec les interactants et les « places » occupées pendant l'interaction. Il est également un produit de la socialisation dans la mesure où « l'image que projette le locuteur de sa personne fait usage de données sociales et individuelles préalables, qui jouent nécessairement un rôle dans l'interaction et ne contribuent pas peu à la force de la parole » (Amossy, 2006 : 80).

L'image de soi s'inscrit plus généralement dans les processus habituels, présents dans toutes les interactions sociales, de la présentation de soi. À ce sujet, Goffman parle également de représentation :

« Par une "représentation", on entend la totalité de l'activité d'une personne donnée, pour influencer d'une certaine façon un des autres participants. Si on prend un acteur déterminé et sa représentation comme référence fondamentale, on peut donner le nom de public, d'observateurs et de partenaires à ceux qui réalisent les autres représentations. On peut appeler 'rôle'(part) ou 'routine' le modèle d'action préétabli que l'on développe durant une représentation et que l'on peut présenter ou utiliser en d'autres occasions ». (Goffman, 1973 : 23). »

La position de l'orateur et le contexte de la situation d'interaction participent à l'image qu'il projette, consciemment ou non, et constitue « un composant de la force illocutoire » du langage (Amossy, 2006).

Quelles sont les occasions sociales concrètes dont dispose l'institution scolaire – et donc en premier lieu, l'Éducation nationale – pour produire et diffuser des discours au sujet des Gens du voyage ? Qui sont les locuteurs qui y participent, selon quels ordres interactionnels et avec quels effets en termes d'ethos et d'autorité discursive ?

### 1.1.4 Les aspects interactionnels et discursifs du stigmat

Pour penser la performativité discriminante comme un accomplissement pratique en interaction je reprendrai la notion de stigmat telle que l'a travaillé Goffman. Ce dernier définit le stigmat comme « la situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société. » (Goffman, 1975 : 7). C'est dans les rapports sociaux, dans les interactions sociales que le stigmat se constitue.

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

Le stigmat n'existe pas en soi, mais il est donc issu de « contacts mixtes »<sup>11</sup> dans lesquels les relations entre les attributs personnels (la caractéristique qui est propre à quelqu'un) et les stéréotypes attachés à la personne ou au groupe social auquel elle est assignée, sont en jeu. Dépendant de la nature de son stigmat, l'individu peut être *discrédité*<sup>12</sup>, c'est-à-dire que l'individu stigmatisé « suppose que sa différence est déjà connue ou visible » (*op cit.* : 4) ou *discréditable*, l'individu stigmatisé pense que sa différence n'est ni connue ni immédiatement perceptible par les personnes présentes. De plus, le processus de stigmatisation est à l'œuvre lorsqu'il existe un désaccord entre *l'identité sociale réelle* d'un individu, ce qu'il est, et *l'identité sociale virtuelle* d'un individu, ce qu'il devrait être.

Face à cette stigmatisation, les stigmatisés peuvent vouloir corriger leur stigmat. Comme le précise Paveau, Goffman « ne mentionne pas de cas de retournement ou d'inversion, mais plutôt de masquage (l'exemple de la béquille transformée en canne de golf) ou de "bouffonnisation" (théâtraliser son stigmat en le suraffirmant). Pour lui, la correction du stigmat est une tactique de gestion sociale des relations et non un acte politique de résistance à l'assignation identitaire [...] » (Paveau, 2019 : 116). Les stigmatisés ont donc des

---

<sup>11</sup> Les contacts mixtes sont les moments où normaux et stigmatisés partagent une même « situation sociale », autrement dit, où ils se trouvent physiquement en présence les uns des autres, que ce soit au sein d'une rencontre en forme de conversation ou à la faveur d'une simple participation commune à une réunion sans objet précis.

<sup>12</sup> Goffman définit 3 types de stigmates pour l'individu discrédité : les dévalorisations corporelles (les monstruosité du corps), morales (les tares de caractère) et tribales (les stigmates tribaux). C'est ce dernier qui sera le plus associé aux Gens du voyage.

réactions plus ou moins conscientes pour corriger leur stigmaté. Goffman présente cinq types de réactions. Pour Lorcerie (2003 : 36), « elles se laissent classer selon deux axes ayant chacun deux modalités : l'axe de ressemblance et celui de l'estime de soi. La ressemblance au "majoritaire" peut être recherchée ou écartée, l'estime de soi peut tendre à être mauvaise ou bonne. »

	<i>Similarisation</i>	<i>Différenciation</i>
<i>Dévalorisation de soi</i>	1. assimilation, dissimulation du stigmaté ou faux-semblant	3. « bouffonisation »
<i>Valorisation de soi</i>	2. conformité supérieure, recherche d'excellence	4. instrumentalisation 5. retournement du stigmaté, revendication de généralité

**Tableau 1. Stratégies de « correction du stigmaté » par le stigmaté, d'après Goffman (Lorcerie, 2003 : 36).**

Parmi la réalité sociale construite par les pratiques langagières impliquant les Gens du voyage et leurs enfants, il y a donc bien cette réalité du stigmaté. Mais comment fonctionne précisément cette stigmatisation ? Et, lors des interactions auxquelles ils participent, par exemple à l'école, que font ces stigmatés de leur stigmaté ?

### **1.1.5 Les axes de différenciation**

Gal et Irvine (1995) explorent la structure des idéologies, mais surtout leurs conséquences. Elles expliquent les différents outils qu'elles ont identifiés et élaborés théoriquement pour ce travail d'analyse structures/conséquences. Je retiendrai les notions d'iconisation, de rhématisation et d'*erasure* (gommage) dans mon travail. Ce travail sur les relations de signes entre les caractéristiques linguistiques et les images sociales auxquelles elles sont reliées peut également être transposé, utilisé pour analyser les liens entre des discours sur un groupe d'individus et les images qui leur sont associées et que ces discours rendent essentialisant.

Gal et Irvine interprètent les axes de différenciation comme un glissement des représentations indexicales à des représentations iconiques ou pour le dire autrement comme un processus de création de signes iconiques à partir d'index.

« [...] les caractéristiques linguistiques qui indexent des groupes sociaux ou des activités apparaissent comme des représentations iconiques d'eux-mêmes [...] repérer comme des



qualités supposées partagées par l'image sociale et l'image linguistique »<sup>13</sup> (ma traduction, Gal & Irvine, 2000 : 37).

Cette transformation de la co-occurrence en similitude va, dans une interaction, supposer la perception par les interactants de *contrastes*, au sein d'un « système de distinction » où un style ou un registre s'oppose à un autre et où les valeurs sociales associées à un style sont en contraste avec les valeurs associées à un autre style.

Cependant, comme le précise Gal, « le processus d'iconisation n'implique pas nécessairement un phénomène d'essentialisation, car ce procédé, seul, n'est pas suffisant pour cela : il faut préciser que la perception des similitudes qui unifient les caractéristiques d'un registre et qui relie souvent un registre au type de personne qu'il indexe, n'implique pas nécessairement en soi une « essentialisation » d'un type de personne ou de la forme linguistique. L'iconicité peut être une armature pour créer des idéologies de l'essence, mais ce n'est pas suffisant » (ma traduction<sup>14</sup>, Gal, 2016 :120).

Le processus d'iconisation est remplacé par ce que Gal et Irvine (2000) nomment le processus de rhématisation, lequel désigne le fait qu'un « index (signe entretenant avec son référent un rapport de contiguïté, de coprésence ou de causalité) finisse par être considéré comme une icône (signe entretenant avec son référent un rapport de ressemblance). Selon Gal (2006), dans toute construction de rapports socio-sémiotiques différenciés, la distinction se constitue sur la base d'une opposition entre différentes indexicalités (deux ou plus).<sup>15</sup> » (Canut & al., 2018 : 355). Le fait de faire concorder deux phénomènes distincts, relève du processus de rhématisation et provoque la naturalisation de l'association des deux.

Le processus d'*erasure* est considéré comme un processus par lequel l'idéologie, « en simplifiant le champ sociolinguistique, rend certaines personnes ou activités (ou phénomènes sociolinguistiques) invisibles »<sup>16</sup> (Irvine et Gal 2000 : 38). En « homogénéisant temporairement toutes les différences existantes entre les groupes qui la composent » (Canut & al., 2018 : 98), il actualise des mises en frontière.

---

<sup>13</sup> « Drawing on this notion, Irvine and I have argued that axes of differentiation are reinterpreted, making “linguistic features that index social groups or activities appear to be iconic representations of them . . . picking out qualities supposedly shared by the social image and the linguistic image »

<sup>14</sup> « It is worth noting that the perception of similarity (iconism) that unifies the features of a register and that often connects a register with the person-type it indexes does not itself necessarily imply an “essentialization” of the person- type or the linguistic form. Iconicity may be an armature for creating ideologies of essence, but it is not sufficient. »

<sup>15</sup> Peirce avait lui-même utilisé le terme « rheme » pour désigner plusieurs les signes absorbés sous forme d'icônes.

<sup>16</sup> « erasure is the process in wich ideology, in symplifing the sociolinguistique fied, renders some persons or activities (or sociolinguistique phenomen) invisible »

Gal montre que la notion d'axe de différenciation permet de comprendre la fabrication de la similarité/différence, qu'elle considère comme les deux côtés d'une même pièce de monnaie. L'un existe avec l'autre, « Similarity and difference are like two sides of a coin; they result from mutually implicated sociolinguistic processes » (Gal, 2016 : 114). En effet, un ensemble de signes (qu'elle nomme registre) qui partagent une similitude, se définit en contraste avec d'autres ensemble de signes (avec d'autres registres), « [...] c'est pourquoi il est important de souligner que les registres ne coexistent pas simplement ; ils se tiennent dans une relation co-constitutive, se définissant mutuellement »<sup>17</sup> (Gal, 2016 : 120). Ainsi, les similarités s'interprètent dans le contexte de la différenciation (et inversement).

Le processus de construction d'axes de différenciation s'accroît quand il y a contact entre groupes sociaux, et les changements politiques, économiques et culturels affectent l'image de ces groupes sociaux.

« Il est significatif que, contrairement aux présomptions linguistiques traditionnelles, le contact entre groupes soit non une source de similitude, mais une puissante source de différenciation. Je suggère que c'est souvent ce qui se passe car le contact [...] produit une réorganisation du contraste entre les registres via un changement des axes opérationnels de différenciation.» (ma traduction, *op.cit.* : 127)<sup>18</sup>

De plus, les axes de différenciation peuvent se déplacer, ils organisent alors autrement le jeu des différences et similitudes. Comme Asif Agha (2007) l'a montré, certains marqueurs d'accents (de modulation de la prononciation) peuvent être remaniés en marqueurs de classe. Les axes opérationnels de différenciation se réactualisent et se réorganisent, suivant les situations et les systèmes de *contrastes* en place<sup>19</sup>. La différenciation sémiotique est un élément essentiel de la différenciation socioculturelle. Les processus idéologiques et sémiotiques contribuent à la différenciation et à la création de similitudes dans les mondes sociaux analysés. Les contrastes de qualités attribuées (qui sont en mouvement constant car de nouveaux sont inventés en permanence) sont conceptualisés à travers des récits spécifiques à la culture.

Un processus sémiotique produit des signes selon des mises en rapport. Quels sont dès lors les mises en rapports, de ressemblances ou de différences, qui construisent les Gens du

---

<sup>17</sup> « That is why it is important to emphasize that registers do not simply coexist; they stand in co-constitutive, mutually defining relation. »

<sup>18</sup> « It is significant that, contrary to traditional linguistic presumptions, contact between groups is a powerful source of differentiation, not similarity. I suggest that this is often the result because contact [...] produces a reorganization of the contrast among registers via a change in the operative axes of differentiation. »

<sup>19</sup> Un *contraste* entre deux usages d'une même langue se reconfigure et est réinterprété si une autre langue (la langue de colons par exemple) entre en jeu.

voyage et leurs enfants comme signes, et comme signe de quoi ? Et quelles sont les conséquences de ce travail idéologique de sémiotisation ?

## **1.2 Qu'est-ce qu'un dispositif ?**

Les théories sociolinguistiques mobilisent différentes conceptions du social, du sujet et de la structure que l'on retrouve en sociologie ou en philosophie. Dans un premier temps, je partirai des travaux de Foucault pour penser le concept de dispositif. Tout en distinguant ce concept de la terminologie de « dispositif » usitée dans les politiques publiques, ce détour m'a permis de problématiser cette notion et de mieux comprendre un paradoxe qui a émergé de mon terrain : les dispositifs contraignent mais ne maîtrisent pas tout. J'expose ensuite les apports des travaux de Bourdieu sur la domination et les structures, et ceux de Lahire sur l'illettrisme et l'école, me permettant d'intégrer ces dispositifs dans le contexte plus large de l'institution scolaire. Enfin, la conceptualisation de la capitalisation/décapitalisation à l'école, élaborée par Martin Rojo , et la pensée de Rancière sur l'émancipation des acteurs sociaux, m'apporteront les outils théoriques nécessaires à la problématisation de mon objet d'étude.

### **1.2.1 Le dispositif chez Foucault**

Dans *Histoire de la sexualité*, Foucault (1976) propose une manière originale de concevoir les relations de pouvoir. Le pouvoir n'est, pour lui, ni l'État ni une institution, « [i]l est avant tout multiple et relationnel » (Ottaviani, 2003 : 59). « Par pouvoir, il me semble qu'il faut comprendre d'abord la multiplicité des rapports de force qui sont immanents au domaine où ils s'exercent, et sont constitutifs de leur organisation » (Foucault, 1976 :121-122). Il n'y a pas un pouvoir qui s'exerce de l'un sur l'autre mais il y a du pouvoir comme formes situées et différentes qui entrent dans un rapport de force, c'est-à-dire qui sont en relation.

Foucault propose d'observer la façon dont se nouent et se renouent, à chaque époque, des liens complexes entre des éléments aussi hétérogènes que :

« [...] des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau que l'on établit entre ces éléments. » (Foucault, 1994c : 299)

Le réseau tel que convoqué par Foucault, se structure à travers des liens, des rapports de force et des relations de pouvoir. En prenant en compte les éléments non discursifs (au contraire de l'épistémè<sup>20</sup> où n'étaient pris que les éléments discursifs), il élargit son approche et fait une histoire, non simplement de la sexualité, mais des dispositifs de sexualité où vont apparaître les mises en réseaux spécifiques d'éléments qui se modifient en fonction des périodes. Grâce à cet élargissement, l'histoire de la sexualité devient ainsi l'histoire des « dispositifs de sexualité » représentant des mises en réseaux spécifiques d'éléments hétérogènes qui se transforment à travers les époques « comme un jeu » :

« Deuxièmement, ce que je voudrais repérer dans le dispositif, c'est justement la nature du lien qui peut exister entre ces éléments hétérogènes. Ainsi, tel discours peut apparaître tantôt comme programme d'une institution, tantôt au contraire comme un élément qui permet de justifier et de masquer une pratique qui, elle, reste muette, ou fonctionner comme réinterprétation seconde de cette pratique, lui donner accès à un champ nouveau de rationalité. Bref, entre ces éléments, discursifs ou non, il y a comme un jeu, des changements de position, des modifications de fonctions, qui peuvent, eux aussi, être très différents. » (*Ibid.*)

Il continue en disant :

« Troisièmement, par dispositif, j'entends une sorte – disons – de formation, qui à un moment historique donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante. Cela a pu être, par exemple, la résorption d'une masse de population flottante qu'une société à économie de type essentiellement mercantiliste trouvait encombrante : il y a eu là un impératif stratégique, jouant comme matrice d'un dispositif, qui est devenu peu à peu le dispositif de contrôle-assujettissement de la folie, de la maladie mentale, de la névrose. » (*Ibid.*)

Les dispositifs mis en place répondent à différentes « urgences ». Dans son exemple Foucault parle de la folie, mais cette *masse flottante* peut représenter d'autres populations « flottantes » face auxquelles il faut mettre une stratégie en place – les dispositifs – afin de les identifier, de les rendre visible par des « moyens de coercition », et les résorber.

« [...] par dispositif Foucault entend une sorte de formation, qui, à un moment donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Pensons tout simplement, à l'expression : "Suite à cet afflux de Roms, nous allons mettre en place un dispositif." Le dispositif comprend donc une fonction statique dominante. Le philosophe évoque, par exemple, la résorption d'une masse de populations flottantes qu'une société trouve encombrante. Foucault parle alors de l'impératif stratégique, jouant comme matrice d'un dispositif, qui devient peu à peu le dispositif de "contrôle-assujettissement" [...] Bien sûr, il

---

<sup>20</sup> Dans *L'archéologie du savoir*, l'épistémè réfère à « l'ensemble des relations pouvant unir, à une époque donnée, les pratiques discursives qui donnent lieu à des figures épistémologiques, à des sciences, éventuellement à des systèmes formalisés ; le mode selon lequel, dans chacune de ces formations discursives, se situent et s'opèrent les passages à l'épistémologisation, à la scientificité, à la formalisation ; [...] L'épistémè, ce n'est pas une forme de connaissance ou un type de rationalité qui, traversant les sciences les plus diverses, manifesterait l'unité souveraine d'un sujet, d'un esprit ou d'une époque ; c'est l'ensemble des relations qu'on peut découvrir, pour une époque donnée, entre les sciences quand on les analyse au niveau des régularités discursives » (*Foucault*, 1969 : 250).

faut noter que le dispositif se définit comme une structure hétérogène, mais aussi un certain type de genèse : 1) d'abord celui de la prévalence d'un objectif stratégique ; 2) ensuite, le fait que le dispositif se constitue proprement comme tel et reste dispositif dans la mesure où il est le lieu d'un double processus : a) d'une part un processus de surdétermination fonctionnelle [...] ; b) d'autre part, un processus de perpétuel remplissage stratégique. » (Poché, 2013)

Le dispositif est dispositif en tant qu'il est le lieu d'un double processus : une dynamique fonctionnelle qui fait que tous les éléments positifs ou négatifs entrent en résonance entre eux et appellent à un réajustement permanent et un processus de « perpétuel remplissage stratégique » (*op.cit.*). Pour définir cela Foucault prend l'exemple de l'emprisonnement comme dispositif et l'effet « inattendu » (sans ruse stratégique donc) que cela a produit : le fait que la prison ait « joué un jeu de filtrage, concentration, professionnalisation, fermeture d'un milieu délinquant » (Foucault, 1976 : 300) et qu'à partir de 1830 cet « effet involontaire et négatif » ait été immédiatement réutilisé dans une nouvelle stratégie qui « a en quelque sorte rempli l'espace vide » (*Ibid.*). Il fait apparaître le réseau des énoncés sur les tribunaux, les prisons, les délinquants, la criminalité etc. qui entoure l'emprisonnement. Foucault se concentre sur la genèse et les évolutions du dispositif pour « mieux révéler tout à la fois les intentions qui ont présidées de façon contingente à un tel regroupement, intentions liées à une époque où la lutte contre la criminalité devient un enjeu stratégique, mais aussi leurs effets inattendus en termes de socialisation et de professionnalisation de la délinquance qui ont modifié dans les années 1830 les pratiques mêmes de la délinquance, et en réintégrant ces nouvelles pratiques dans de nouveaux enjeux stratégiques politiques ou économiques. » (Zittoun, 2013). Une nouvelle économie des illégalismes se crée, régulée et organisée par des dispositifs disciplinaires.

À partir du XVIII<sup>ème</sup> siècle, le pouvoir commence à soumettre à des politiques fermes de contrôle des mouvements de populations et d'idées. Le délinquant ou le nomade (souvent associés) deviennent alors une de ces *masses flottantes* « qu'une société à économie de type essentiellement mercantiliste trouvait encombrante » (Poché, 2013) qu'il va s'agir d'assujettir. Le dispositif est nécessairement affilié à un jeu de pouvoir tout en étant toujours associé à des savoirs « qui en naissent et qui en même temps le conditionnent » (*Ibid.*). La matrice sous-jacente du dispositif est, en ce qui nous concerne, d'exercer un pouvoir sur les corps, les vies humaines en contrôlant les nomades, Tsiganes etc. L'apparition du dispositif répond à des besoins urgents situés à des moments historiques donnés pour en comprendre sa genèse. C'est-à-dire saisir ce qui précède à l'élaboration de ces dispositifs et les modalités de leur mise en place en tant que « fonction stratégique dominante ».

### 1.2.2 Dispositifs et rapports de pouvoir

Les dispositifs disciplinent, hiérarchisent les individus ou groupes d'individus les uns par rapport aux autres et ont de ce fait des effets de pouvoir sur les corps. Les acteurs utilisent le terme de dispositif pour désigner un ensemble d'actions publiques tournées vers un objectif commun. « Ainsi, la création d'un dispositif permet non seulement de souligner l'existence d'un ensemble d'actions structuré autour d'une finalité éventuelle et aussi d'afficher l'intention de celui qui porte ce rassemblement, d'agir sur la société, "de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants" (Agamben, 2007) » (Zittoun : 2013).

Dans *La volonté de savoir*, Foucault révèle un changement des discours sur le sexe depuis l'âge classique. Le terme de dispositif apparaît dans l'étude qu'il fait sur les liens entre discours sur le sexe et les mécanismes de pouvoir. Il y a pour lui « une majoration constante et une valorisation toujours plus grande du discours sur le sexe ; [...] surtout on a branché sur le sexe le discours selon un dispositif complexe et à effets variés [...] Cette technique [est liée] à des mécanismes de pouvoir au fonctionnement desquels le discours sur le sexe [...] est devenu essentiel. » (Foucault, 1976 : 33). Comment ce qui se dit, construit *l'essentiel* de la représentation d'une chose ? Les expressions de *discours sur* et de *branchement sur* nourrissent les mécanismes ci-dessus évoqués par Foucault. Il est courant d'entendre que les institutions (scolaires, collectivités, etc.) et associations travaillent *pour* les gens du voyage. Simultanément les discours — qu'ils soient écrits ou oraux — produisent un contenu qui portent *sur* les gens du voyage. Tous ces discours produisent du savoir sur les individus tout en les transformant. Que ce soit dans des situations de réunions ou dans des interactions avec des associations *dédiées aux*, ou *pour les gens du voyage*, les instances institutionnelles produisent une mise en circulation des discours *sur* les gens du voyage. Les thématiques abordées peuvent bien être différentes, les manières de dire seront fréquemment très proches, et construiront les manières de faire et d'exercer de la discipline sur des individus ciblés.

« L'exercice de la discipline suppose un dispositif qui contraigne par le jeu du regard ; un appareil où les techniques qui permettent de voir induisent des effets de pouvoir, et où, en retour, les moyens de coercitions rendent clairement visibles ceux sur qui ils s'appliquent. » (Foucault, 1975 : 173) »

Rendre visible une partie de la population permet, entre autres, de savoir qui écarter ou non des instances de pouvoir. Les discriminations ne sont pas séparées des dispositifs spécifiques, lesquels à la fois rendent visibles et à la fois écartent la population ciblée. Le

dispositif est bien, comme avancé et proposé par Foucault, un lieu où les relations savoir/pouvoir sont engagées et organisées par des rapports de domination.

Pour Foucault, le pouvoir n'est pas une unité de domination (Les institutions, l'État, ...) mais un « socle mouvant des rapports de force qui induisent sans cesse, par leur inégalité, des états de pouvoir, mais toujours locaux et instables » (Foucault, 1976, p. 98). C'est donc le jeu des rapports de force qui, sans interruption, changent et se modifient. Foucault défend la vision d'un pouvoir disséminé en tant qu'il est formé par :

« [...] la multiplicité des rapports de force qui sont immanents au domaine où ils s'exercent, et sont constitutifs de leur organisation ; le jeu qui par voie de luttes et d'affrontements incessants les transforme, les renforce, les inverse ; les appuis que ces rapports de force trouvent les uns dans les autres, de manière à former chaîne ou système, ou, au contraire, les décalages, les contradictions qui les isolent les uns des autres ; les stratégies enfin dans lesquelles ils prennent effet, et dont le dessin général ou la cristallisation institutionnelle prennent corps dans les appareils étatiques, dans la formulation de la loi, dans les hégémonies sociales. » (Foucault, 1976 :123)

Les relations de pouvoir s'inscrivent dans une histoire. En effet, pour Foucault, se poser la question sur notre propre présent, nécessite de faire l'histoire de ce qui n'est plus. Rejetant l'idée d'une histoire comme cheminement vers plus de progrès, il considère que :

« [...] si l'on veut décrire l'articulation sociale, collective, d'une expérience comme celle de la folie, quel est le champ social, quel est l'ensemble des institutions et des pratiques qu'il faut historiquement analyser et pour lequel les analyses marxistes sont un peu comme des habits de confection mal ajustés. [...] Alors si vous voulez, concrètement cela donne ceci : est-ce qu'il y a ou non une expérience de la folie caractéristique d'une société ? Comment cette expérience de la folie a-t-elle pu se constituer. Comment a-t-elle pu émerger ? Et, à travers cette expérience de la folie, comment est-ce que la folie a pu se constituer comme objet de savoir pour une médecine qui se présentait comme médecine mentale. A travers quelle transformation historique, quelle modification institutionnelle, s'est constituée une expérience de la folie où il y a, à la fois, le pôle subjectif de l'expérience de la folie et ce pôle objectif de la maladie mentale. » (Berten & Foucault, 1988 :11)

Les « transformations historiques » et les « modifications institutionnelles » seront nécessaires à la description des relations de pouvoir entre ceux qui décident des dispositifs et ceux qui les expérimentent.

A partir de là, j'interrogerai comment le dispositif en tant qu'il sous-tend et engendre l'infantilisation et le paternalisme (Del Percio, 2018) des populations créent, comme Canut et Guellouz (2018) l'énoncent, une relation de domination « visant à civiliser des "sauvages" qui ne maîtrisent pas les codes de bonne conduite du monde d'aujourd'hui ». Et je me demanderai comment la normalisation et le "dressage" (Foucault, 1975) des individus, engendrés par les dispositifs, génèrent « des tactiques, voire [des] "ruses" » développées par

les premiers intéressés face à une infantilisation dont ils ne sont pas dupes, même s'ils doivent s'y soumettre pour survivre. » (Canut & Guellouz, 2018 : 16).

Quels sont les dispositifs qui s'attachent à contrôler et à assujettir les Gens du voyage ? Comment font-ils travailler cette tension entre contrôle et assujettissement ? Et, puisqu'un dispositif ne peut jamais tout anticiper, qu'il est un lieu dynamique de rapports de force, quelles sont les zones de résistances dont peuvent se saisir les Gens du voyage, en tant qu'à *priori* dominés ?

### 1.2.3 Dispositifs scolaires

L'école est une instance majeure d'attribution des positions sociales et les dispositifs destinés aux Enfants du voyage (EDV puis EFIV) en sont un exemple prégnant. Selon Bourdieu, cette reproduction se fonde sur les dispositions culturelles héritées, « une incorporation de l'habitus » (François, 2007 : 47) pour renforcer l'ordre de répartition de ces positions sociale.

Je rappelle ici la définition de l'habitus :

« [...] système de dispositions durables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe de génération et de structuration de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement "régliées" et "régulières" sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, objectivement adaptées à leurs buts sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre (Bourdieu, 2000/1972 : 256).

L'incorporation de l'habitus fait partie des trois états du capital culturel défini par Bourdieu<sup>21</sup>. Un seul individu détient plusieurs types de capitaux (capital économique, capital social, capital symbolique, capital culturel, etc.) mais Bourdieu accorde un rôle primordial au capital culturel dans le processus de reproduction sociale. Pour Bourdieu, « une des questions les plus fondamentales à propos du monde social est la question de savoir pourquoi et comment ce monde dure, persévère dans l'être, comment se perpétue l'ordre social, c'est-à-dire l'ensemble des relations d'ordre qui le constituent » (Bourdieu, 1994 : 3). L'école, considérée comme instance essentielle de reproduction dans les sociétés contemporaines, occupe en conséquence une position centrale dans la sociologie bourdieusienne.

« La classe sociale d'origine des élèves et étudiants est dispensatrice d'un capital culturel, qui va influencer sur la réussite scolaire dans la mesure où l'ethos du système d'enseignement lui-même se rapproche davantage de la culture bourgeoise que de la culture populaire. Mais

---

<sup>21</sup> Ces trois états sont : « *l'état incorporé* » (Bourdieu, 1979 : 3), qui prend la forme la forme de dispositions, de savoirs et de savoir-faire constitutifs d'un habitus ; « *l'état objectif* », qui prend la forme de biens culturels (dictionnaires, tableaux, livres, ...) ; et « *l'état institutionnalisé* », ou les titres scolaires.



cette détermination sociale et culturelle de l'apprentissage scolaire ne peut être comprise comme une causalité directe, mais comme le résultat d'un processus qui met en jeu toute la structure de l'institution. » (Sainsaulieu, 1972 : 401)

La « sociologie de l'éducation » des années 1950 et 1960 démontre comment la stratification des cursus est différente de l'idée de ce qui correspond aux besoins des élèves. En effet, l'*idéologie du don* ou le discours méritocratique de la tradition pédagogique française est réexaminée à l'orée des apports théoriques qui font apparaître qu'elle « ne s'adresse en fait, sous les dehors irréprochables de l'égalité et de l'universalité, qu'à des élèves ou des étudiants qui sont dans le cas particulier de détenir un héritage culturel conforme aux exigences culturelles de l'école » (Bourdieu, 1966 : 337). C'est-à-dire que « l'école transmueraient ainsi l'héritage différencié de certaines dispositions culturelles en inégalités sociales et rendrait acceptables ces inégalités en les attribuant au mérite personnel des élèves. » (Jourdain & Naulin, 2011 : 8).

Lahire travaille également à faire apparaître les processus de domination par lesquels les inégalités se construisent. Cependant, il reconsidère de la notion d'habitus bourdieusien en déconstruisant une représentation unitaire de l'acteur<sup>22</sup>. Ce dernier ne se définit pas, pour Lahire, à partir d'un legs homogène associé à une classe sociale mais à partir d'une « hétérogénéité d'expériences socialisatrices [...] [Car] ces groupes qui constituent les cadres sociaux de notre mémoire sont [...] hétérogènes et les individus qui les traversent au cours d'une même période de temps ou au cours de moments différents de leur vie sont donc le produit toujours bigarré de cette hétérogénéité des points de vue, des mémoires, des types d'expérience : ce que nous avons vécu avec nos parents, à l'école, au lycée, avec des amis, avec des collègues de travail, de membres de la même association politique, religieuse, ou culturelle n'est pas forcément cumulable et synthétisable de façon simple [...] » (Lahire, 2011 : 51).

Il prend en compte les contextes d'interactions dans leur diversité pour affirmer la complexité de l'acteur. Pour cela il fait la distinction entre « l'usage qu'on peut faire de l'habitus pour parler des grandes caractéristiques des groupes ou des classes, ce que Bourdieu essayait de faire dans *La Distinction*, de l'usage qu'on peut en avoir pour parler d'individus singuliers [...]. Dans *La Distinction*, il est essentiellement question d'habitus de classe ou de fraction de classe alors que la notion d'habitus en elle-même suppose des éléments d'analyse

---

<sup>22</sup> Terme qu'il privilégie à celui d'agent social, d'individu, de personne, etc.

de la socialisation des individus insérés dans ces classes. » (Duvoux, 2009). Il privilégie ainsi le fait « d’entrer dans le détail des socialisations complexes des individus pour comprendre qu’à l’intérieur d’une même famille, il peut y avoir des variations interindividuelles et qu’un individu lui-même est très complexe (...) » (*Ibid*). Il utilise cette même démarche théorique dans ses nombreuses études sur le processus de construction des inégalités scolaires (Lahire 1993, 2005[1999], 2008a/b, 2019) et examine les inégalités par l’étude des « conditions et modalités concrètes de la socialisation, envisagées à l’échelle des cas individuels et dans leurs effets conjugués » (Lahire, 2019 : 51). Les auteurs y interrogent la différence entre inégalités vécues et représentations subjectives<sup>23</sup> par rapport aux modalités d’accès aux biens matériels et symboliques valorisés par une société donnée.

Il faut prendre en compte ce que chacun des deux sociologues a apporté sur la place du langage et des locuteurs dans l’étude des pratiques. Dans *Ce que parler veut dire*, Bourdieu

« [...] inclut les échanges linguistiques dans les rapports sociaux, faisant du langage une pratique sociale comme une autre [...] et non plus un produit de la culture ; d’autre part, il réhabilite la place des interlocuteurs, comme acteurs sociaux, par le biais de la notion d’*habitus*, montrant combien la reproduction des inégalités linguistiques fonctionne parce que des dispositions socialement façonnées permettent aux locuteurs de discerner ce qu’il est souhaitable de dire dans des situations déterminées, et ce qui ne l’est pas. » (Canut & al., 2018 :265)

L’école, comme lieu de transmission de la langue légitime, est étudiée par Bourdieu comme étant un système de domination qui institue les valeurs sur les marchés scolaire, linguistique etc.. Il étaye sa théorie en prenant en compte les pratiques langagières des dominants et des dominés.

Concernant mon sujet, la question peut se poser autrement. Ainsi, je me demande : que fait-on des élèves qui n’abandonnent pas – ou à qui on ne demande pas d’abandonner – leurs formes quotidiennes d’expression ? Et en quoi les dispositifs scolaires viennent-ils ici offrir un cadre intéressant pour l’institution ?<sup>24</sup>

Lahire prend également en compte les enjeux langagiers et scripturaux dans l’analyse

---

<sup>23</sup> « La variété, la richesse et la densité des informations produites sur chaque cas permettent d’incarner la réalité de l’ordre inégal des choses et de rendre plus difficile le détournement du regard ou l’indifférence. [...] Pour révéler ces inégalités sociales, nous avons étudié de près les conditions de vie concrètes de ces enfants (niveau de revenu et niveau scolaire de la famille, conditions de logement et espaces réservés à l’enfant, pratiques éducatives, alimentaires, vestimentaires, sanitaires, scolaires, culturelles, ludiques, sportives, langagières, etc.), ainsi que les processus et acteurs (parents, enseignants, nounous ou grands-parents) de leur socialisation. « Nous avons enquêté à l’échelle de cas individuels, sur de nombreux domaines de pratiques et de multiples diMENSions de la vie sociale, sans en privilégier un plutôt qu’un autre. » (Lahire, 2019 : 14-15)

<sup>24</sup> Suite à leur question, Canut & al. prennent l’exemple « des inquiétudes des linguistes occitanistes et bretons dans les années 1980 et 1990 ». La création des écoles Calendreta et Diwan en parallèle à l’école publique républicaine permet aux élèves de « ne pas abandonner leur forme d’expression ».

des structures sociales et des relations de pouvoir générées par ces structures. Selon lui, « [...] l'étude de la construction sociale des problèmes publics [...] fait apparaître que les schèmes de perception et de représentation sont toujours le produit du travail collectif d'une multitude d'acteurs ou de producteurs du discours » (Lahire, 2015 :31). Il a « étudié l'univers des discours sur l'illettrisme (Lahire, 2005 [1999]), [et] il [lui] a semblé préférable de parler d'*habitudes discursives* (contractées par les professionnels de discours dans la fréquentation ordinaire de groupes et d'institutions) que de « représentations collectives » ou d'« imaginaire social » [...] [Car] les producteurs de discours contractent bien des habitudes discursives [...] » (*Ibid.*)

#### 1.2.4 Processus de décapitalisation et d'émancipation

L'analyse des productions langagières dans les conditions sociales et matérielles de production du discours (Foucault, 1971) m'amènera à faire apparaître comment s'organise l'inégale répartition des ressources (Fraser, 2011 [2005] ; Duchêne 2019, Martin Rojo, 2015) entre les élèves Voyageurs et les non-Voyageurs et comment se réalisent zone de subjectivation des concernés (Canut & al., 2018 ; Rancière, 1987)

Martin Rojo reprend dans ces études le contrôle foucaultien et la théorie bourdieusienne des capitaux, et parle de décapitalisation pour exprimer l'inégale répartition des ressources. Elle parle de processus de « décapitalisation » qu'elle décrit comme étant des situations où « l'accès des étudiants aux ressources dont ils ont besoin pour réussir n'est pas facilité ou peut même être entravé »<sup>25</sup> et où il n'est pas fourni aux élèves « les ressources dont ils ont besoin pour réussir à l'école » (Martin Rojo, 2014 : 197).

Les dispositifs scolaires en général et destinés aux EFIV en particulier, accueillent des élèves à l'héritage culturel supposé non-conforme aux exigences culturelles classiques et retirent le mérite aux élèves qui s'y trouvent. Cet ordre disciplinaire (Foucault, 1975) a alors notamment pour effet de hiérarchiser les individus les uns par rapport aux autres, sans que ces derniers ne contestent la norme inculquée<sup>26</sup>, tout en s'insérant dans un mode de production et de distribution des ressources. Il produit des connaissances sur les agents sociaux et sur les

---

<sup>25</sup> Ma traduction : « [...] fail to provide students with the resources they need to succeed in school (see Martín Rojo, 2010a, 2013a). I termed this process 'decapitalization', by means of which students' access to the resources they need to succeed is not facilitated or is even impeded (see Martín Rojo, 2010a, 2013a, 2013b) ».

<sup>26</sup> « L'apprentissage à l'école est rendu indissociable de la soumission aux règles disciplinaires, de sorte qu'en même temps que l'élève développe des capacités nouvelles, il apprend à s'en servir d'une certaine façon, qui rend improbable la contestation des normes qui lui ont été inculquées. » (Nordmann, 2010, entretien)

processus dans lesquels ils sont engagés, mais également une limitation de leur possibilité d'avoir une trajectoire éducative qui leur fournirait d'autres ressources (titres académiques, enseignement dans d'autres langues, etc.) (Martin Rojo, 2015). En effet, cette inégale distribution « des ressources symboliques, autonomis[e] et affaibli[t] les agents sociaux, rédui[t] leurs possibilités de mobilité sociale et compromett[e] leur position dans la production de connaissances, et leurs possibilités de résistance » (*op.cit.* : 178)<sup>27</sup>. Pour Duchêne il faut, pour comprendre l'investissement de l'apprenant<sup>28</sup>, savoir comment ce dernier « investi ou pas dans la chose – interprète le contexte social dans lequel il évolue, mais [cela] requiert aussi une analyse des processus qui conduisent ou empêchent l'apprenant à s'investir dans la langue, en prenant en compte les acteurs, les structures, et les conditions du marché qui définissent la légitimité et créent les conditions de l'investissement. » (Duchêne, 2016 : 78)

Comment ce processus marginalise les EFIV en leur rendant difficile l'accès au capital scolaire et en limitant nettement leurs opportunités de mobilité sociale (Duchêne, 2016 ; Martin Rojo, 2015) ? Et comment les individus investissent-ils la situation dans laquelle ils sont ?

Selon Nancy Fraser (2004), la reconnaissance signale l'égal respect attribuable à tous les membres d'une société alors que la redistribution consiste en une répartition équitable des biens et des ressources. Si l'on considère que les dispositifs EFIV justifiés, dans les discours, par la nécessité d'en passer par une discrimination positive, prend la forme de reconnaissance culturelle, cela ne fait pas égalité, car « la reconnaissance culturelle évince la redistribution économique comme remède à l'injustice et comme objectif des luttes politiques » (Fraser, 2004 : 152).

« Nancy Fraser note que les mobilisations sociales, intellectuelles et politiques auxquelles nous assistons actuellement, ainsi que les contributions théoriques et politiques concernant la justice sociale produites depuis les années 1970, sont dominées par l'idée que les inégalités reposent beaucoup sur des identités "gâtées" ("spoiled") et la solution consiste à ce que la justice sociale agisse. Fraser examine cette tendance en mettant en évidence une série de problèmes. D'une part, insister sur la reconnaissance tend à effacer l'importance de la redistribution, qui était auparavant l'élément clé dans la lecture des inégalités et la définition de la justice sociale. Elle souligne en outre comment l'accent mis sur la politique identitaire a supplanté les questions de classe sociale, soulignant qu'une approche identitaire de la justice

---

<sup>27</sup> « [...] of symbolic resources, which empowers and disempowers social agents, reducing their possibilities of social mobility and compromising their position in the production of knowledge, and the possibilities of resistance. »

<sup>28</sup> Il parle dans son article d'investissement langagier, que je comprendrai ici comme un investissement vis-à-vis des ressources scolaires.

sociale induit / incite / encourage également une forme de concurrence entre les groupes identitaires, empêchant la formation de logiques de solidarité. Bien qu'elle ne considère en aucune façon la politique de reconnaissance comme totalement inutile ou toujours inadéquate, Fraser propose néanmoins de penser en termes de "dualisme perspectiviste" en ce sens qu'il faut penser et agir en termes de reconnaissance et en termes de redistribution ». (Duchêne, 2019)<sup>29</sup>

Fraser propose une idée de l'émancipation qui vise la déconstruction des rapports de domination dans l'intention de fonder des rapports égalitaires. La théorie de Fraser cherche à réaliser la justice sociale en supprimant « les obstacles qui empêchent certaines personnes de participer pleinement, au même titre que les autres, à la vie sociale. » (Fraser, 2011 : 51)

Rancière ne va pas parler en termes de justice mais de politique (1995) où il dépasse la description de la fabrique des inégalités sociales pour faire exister ceux qui n'ont ordinairement pas d'existence politique, les « sans part », c'est-à-dire ceux auxquels on ne distribue pas de part économiques ou sociales. Il remet en cause la croyance généralisée de « l'inégalité des intelligences » et de hiérarchie entre les êtres et propose « l'égalité des êtres parlants » (Rancière, 1987 : 67) comme postulat de départ. Cette perspective qui produit un effet d'augmentation de la puissance d'agir, donnera un autre éclairage sur les possibilités de penser en termes de reconnaissance et de redistribution. En effet, si ce travail veut montrer l'organisation des processus inégalitaires dans lesquels sont pris les jeunes Voyageurs (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Martin Rojo, 2015) il s'intéressera également à l'argument de Rancière qui montre que : « [l]égalité existe et fait effet d'universalité pour autant qu'elle est mise en acte. Elle n'est pas une valeur que l'on invoque mais un universel qui doit être présumé, vérifié et démontré en chaque cas. [...] En suivant cette proposition, une sociolinguistique politique pourrait se donner comme objectif de faire émerger des sites et situations où se manifeste l'égalité et ce malgré l'omniprésence de discours et de pratiques mettant en avant les inégalités, que ce soit pour les déplorer ou pour les justifier. (Canut & al., 2018 : 300 ). Ainsi « [...] si d'un côté, l'acteur social est contraint par l'habitus, on peut observer toutefois, à certains moments et en certaines circonstances, une certaine puissance

---

<sup>29</sup> « Nancy Fraser notes that the social, intellectual, and political mobilizations we are currently witnessing, as well as the theoretical and political contributions regarding social justice produced since the 1970s, are dominated by the idea that inequalities very much rely on "spoiled" identities and the solution is for social justice to act on them. Fraser examines this trend by highlighting a series of issues. On the one hand, stressing recognition tends to erase the importance of redistribution, which was previously the key element in reading inequality and defining social justice. She furthermore points out how the emphasis on identity politics has supplanted questions of social class, emphasizing that an identity-based approach to social justice also induces/incites/encourages a form of competition among the identity groups, preventing logics of solidarity from forming. Although she in no way considers the politics of recognition to be entirely pointless or always inadequate, Fraser nevertheless proposes that we think in terms of a "perspectivist dualism" in the sense that it is necessary to think and act in terms of recognition and in terms of redistribution. » (Duchêne, 2019)

d'agir, issue de la productivité des rapports de pouvoir qui donne au sujet parlant une marge de manœuvre (résistance, émancipation, etc.). » (Canut & Guellouz, 2018 : 17).

Sur la question de l'école, ou plus précisément de l'enseignement, Rancière affirme quant à lui, et contrairement à Bourdieu, que « Toute la pratique de l'enseignement universel se résume dans la question : *qu'en penses-tu ?* Tout son pouvoir est dans la conscience d'émancipation qu'elle actualise chez le maître et suscite chez l'élève. » (Rancière, 1987 : 6) Il ajoute un peu plus loin : « il n'y a pas deux intelligences, que toute œuvre de l'art humain est mise en pratique des mêmes virtualités intellectuelles. Partout il s'agit d'observer, de comparer, de faire et de remarquer comment l'on fait. » (*op.cit.* : 64). Rancière précise qu'« on peut enseigner ce que l'on ignore » (*op.cit.* : 34), mais une déclaration d'intention doit être formulée car l'émancipation doit « être la conscience de cette égalité, de cette réciprocité qui seule permet à l'intelligence de s'actualiser par la vérification. » (*op.cit.* : 68). Je me demanderai comment ce processus est présent dans mon ethnographie. Et comment les locuteurs permettent qu'existe une intelligence qui serait « puissance de se faire comprendre qui passe par la vérification de l'autre. » (*op.cit.* : 123)

Ainsi, dans quelle mesure les dispositifs scolaires spécifiquement dédiés aux Enfants du voyage, du type classe EFIV, répondent-ils à des exigences de reconnaissance, tout en poursuivant – voire afin de poursuivre – un travail de reproduction sociale des inégalités, notamment économiques ?

### **1.3 Ethnographie et rapport au savoir**

Considérant que la méthode ethnographique implique « la construction de relations intersubjectives entre le chercheur et les locuteurs dont il étudie les productions langagières » (Mondada, 1999 : 34), je propose dans cette section une description de mon positionnement en tant que chercheur et du lien entre ethnographie et rapport au savoir.

#### **1.3.1 D'une posture professionnelle...**

Selon Didier De Robillard, « [p]our mettre en œuvre une pratique réflexive, il faut que le chercheur reconnaisse explicitement que son historicité et sa projection dans l'avenir le construisent en (un) humain (particulier), le rendent capable de construire du sens avec d'autres » (2010 : 47). Ainsi, et avec l'objectif de reconnaître « explicitement [mon] historicité », je décris ma trajectoire et les événements qui m'ont amenée à travailler sur l'objet particulier que sont les dispositifs scolaires spécifiques aux Enfants du voyage.

De 2004 à 2012 j'étais enseignante en collège puis médiatrice à l'association d'Aide Locale aux Itinérants (maintenant ALI) auprès de familles identifiées par les institutions comme Gens du voyage. J'ai, au fur et à mesure des années, entretenu différents types de liens avec les personnes et familles du voyage rencontrant des difficultés dans leurs relations avec l'école et/ou les apprentissages. Avec certaines, des liens empathiques voire affectifs, se sont développés, du fait que je suivais certains de ces enfants sur plusieurs années<sup>30</sup>. Avec d'autres, j'étais considérée comme la *gadji*<sup>31</sup> au service des familles et j'ai, par moment, dû mettre en place de stratégies pour éviter d'être perçue comme étant dans une position de « commis »<sup>32</sup>. Je travaillais avec des familles qui étaient, pour la majorité d'entre elles, dans des situations de précarité et qui, sachant que je voyais souvent des acteurs institutionnels, me demandaient souvent de passer des messages concernant la difficulté de leurs situations (ne pas se faire expulser, qu'il y ait un ramassage des ordures, trouver un travail etc.). J'ai au fur et à mesure, compris que ce n'était pas le fait que ces familles fassent partie de la « communauté des Gens du voyage », comme elles sont souvent désignées, qui justifiait les prises en charge et aides institutionnelles, mais bien qu'elles/ils vivaient dans des conditions de vie très, voire extrêmement, difficiles. De plus, et comme je l'observais déjà dans mon mémoire de Master 2, « de nombreuses familles se disant "issues de la communauté des Gens du Voyage" sont soit sédentarisées, soit semi sédentarisées. Ces termes concernent l'habitat

---

<sup>30</sup> Je suis, par exemple, toujours en contact avec Sarah que j'ai eu comme élève en 2004 et qui avait 12 ans à l'époque. Elle est aujourd'hui mère de quatre enfants que j'ai, à de nombreuses reprises, aidés dans leur travail scolaire et nous continuons à prendre des nouvelles de nos familles respectives. Il en est de même pour d'autres familles ou personnes.

<sup>31</sup> Ce terme, provenant de la langue romani, désigne une femme (*Gadjo* pour homme) non-tsigane. Pour beaucoup de Voyageurs cela peut désigner une sédentaire ne faisant pas partie des Gens du voyage. Si l'on analyse ce terme dans les contextes d'énonciations où il servait à me désigner, il était plutôt utilisé pour signifier la séparation, la différence. Je suis restée la *Gadji* dans certaines familles que je connaissais depuis longtemps.

<sup>32</sup> J'ai souvent entendu le terme de commis dans différentes situations d'interactions. J'ai le souvenir d'entendre un échange, auquel je ne participais pas, quand je travaillais à l'ALI. Il était question d'une famille qui avait un commis, à comprendre ici un homme à tout faire non voyageur. Par la suite j'ai réentendu ce terme dans des familles où j'allais. Des enfants pouvait dire « c'est ton commis » à leur parents quand je remplissais des papiers pour aider etc. Il y avait dans tous les cas une notion de celui ou celle qu'on utilise pour faire à la place de, position qu'il était, dans mon travail de coordinatrice, préférable d'éviter si l'on voulait revenir faire son travail et non être utilisé pour autre chose. J'ai questionné Léon, un ami Voyageur que l'on retrouvera dans la présentation des personnages de mon terrain, sur ce terme. Nous avons échangé par mail à ce sujet, sa réponse a été la suivante : « C'est la même définition qu'on pouvait donner au commis de ferme. À savoir quelqu'un qui travaille contre le gîte et le couvert. Maintenant les conditions de réalisation de cette tâche et du rapport de domination que cela entraîne reste à explorer, à décrire. Il y a quelque chose à voir autour de la notion d'exploitation. Car le seuil de tolérance inhérent de domination et de travail a également évolué depuis le 20e siècle. Néanmoins les termes employés par les voyageurs pour parler du commis sont assez révélateurs des perceptions qu'ils peuvent entretenir. Des expressions comme «son commis», je ne sais pas s'il y a pas quelque chose à voir avec aussi avec les formes de domesticité liées aux gens de maison. Tout ça pour dire que comparer cela à d'esclavage moderne ne permet pas d'appréhender la manière dont les voyageurs le perçoivent.» (extrait d'un mail de décembre 2017, avec son autorisation.)

et/ou la durée du stationnement. Cela signifie que "partir sur le voyage", bien que toujours très présent dans les esprits, ne se fait plus aussi fréquemment et régulièrement et que se creuse un fossé entre les modes et réalités de vie. » (Latimier, 2012 : 45)

Dans les missions que j'avais, je travaillais également avec différents acteurs institutionnels plus ou moins ouvertement réfractaires à l'intégration des Gens du voyage. Ce qui pouvait me faire adopter à leurs yeux, et certainement aux miens également, un discours militant. Je me suis, en effet, retrouvée dans de nombreuses situations à défendre les familles, en leur présence ou non. Pour exemple, j'ai très souvent accompagné des familles à des « équipes éducatives », sortes de réunions où les parents sont convoqués pour parler des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement de leurs enfants. Quand les parents étaient présents (ce qui n'était pas toujours le cas), un jeu d'acteurs entre les interlocuteurs se mettait en place. Les équipes éducatives faisaient souvent appel à moi pour suivre la scolarité des enfants et faire le lien avec les familles, car beaucoup pouvaient considérer, de même que Swanie Potot le relève par rapport à l'accueil des enfants dits « Roms Roumains » dans l'école républicaine, que « dans leur culture, c'est pas pareil, la place des enfants est différente ». Le personnel éducatif ressent alors le besoin qu'un intermédiaire plus familier de cette culture explique aux parents qu'« en France, l'école c'est obligatoire, c'est pas au bon gré du petit ». Si les enseignants demandent à s'adresser si possible à un médiateur informel, c'est parce qu'ils craignent que leurs propos ne fassent pas sens auprès d'un public qui, à leurs yeux, ne partage pas le même cadre de référence qu'eux » (Potot, 2020 : 60-61). Dans ces divers contextes, j'observais que les familles, les enseignants et moi-même étions ancrés dans nos rôles (Goffman, 1974) avec un discours attendu et « prêt à l'emploi », à l'image de ce que Bordigoni observe : « [j]'ai délibérément laissé de côté dans mes recherches, la "question de l'école", du moins pour le moment, car il me semble qu'il y a un vrai effort intellectuel et de recherche de terrain à mener si nous voulons sortir de la répétition qui caractérise les discours tenus sur cette question » (Bordigoni, 2004 : 82). J'étais immergée dans les discours dialogiques des uns et des autres, ainsi que dans mes propres discours déterminés et formés par mes propres catégories et ma position militante.

Pendant ces années où je travaillais *pour* (c'est ainsi que j'étais présentée et que je me représentais mon engagement) les Gens du voyage, j'étais dans un système de croyance universaliste et républicain concernant l'école. Le fait que je n'ai jamais rencontré de difficultés dans mon propre parcours scolaire ni remis en question l'école, et que j'ai exercé pendant plusieurs années différentes professions au sein d'institutions ou d'associations



valorisant la scolarisation – ou tout du moins l'éducation française – peut expliquer que l'universalisme républicain allait, pour moi, de soi. Je m'inscrivais dans une dynamique militante défendant le « droit au savoir » (Bocquet & Filhol, 2007)<sup>33</sup> pour les Voyageurs sans considérer leurs propres savoirs ou encore leurs intérêts d'éviter l'école, qui pouvaient être motivés par le fait de mettre à distance le racisme vécu à l'école, la non-compétition avec des *Gadjé* au capital culturel plus élevé, l'évitement de l'humiliation, le développement d'autres formes d'apprentissage ou encore pour certains le respect de leur mode de vie.

Alors que mes engagements professionnels et militants étaient ainsi conditionnés et orientés, j'ai commencé à penser autrement et à m'interroger sur les échanges que j'observais et auxquels je participais. Je commençais en effet à percevoir « les diverses stratégies interactionnelles que les informateurs développaient, pour se différencier, se lier, se représenter, se valoriser, etc. Je pouvais voir que certaines étaient plus efficaces que d'autres [...] » (Etrillard, 2014 :138). Je voulais m'extraire de mon positionnement pour réfléchir à ces situations autrement. Mon Master 2 m'a certainement fait réaliser à la fois qu'il fallait que je questionne l'idéologie de ces dispositifs spécifiques et que j'avais besoin des outils de la recherche pour le faire. Il m'a également donné la possibilité de financer mon doctorat via une CIFRE (Convention Industrielle de Formation par la Recherche).

### **1.3.2 ... à une posture de recherche**

Dès le début 2013, c'est-à-dire un peu plus d'un an avant de commencer la thèse, je commence à me renseigner sur les Conventions Industrielles de Formation par la Recherche (CIFRE) et je rencontre Monique V., directrice du service Gens du voyage de la collectivité de Grandpan pour lui proposer ce contrat de recherche sur la scolarisation. Elle connaissait l'ALI, association pour laquelle j'avais travaillé, et s'est montrée très intéressée par le sujet de ma recherche.

L'ANRT (Association Nationale Recherche Technologie) propose « [d]epuis 1981, le dispositif CIFRE - Conventions Industrielles de Formation par la REcherche – [elle] subventionne toute entreprise de droit français qui embauche un doctorant pour le placer au cœur d'une collaboration de recherche avec un laboratoire public. Les travaux doivent

---

<sup>33</sup> Je fais ici référence à l'ouvrage *Les jeunes Tsiganes : le droit au savoir*, où l'on trouve des contributions de plusieurs auteurs que je lisais à ce moment-là. Sur la quatrième de couverture l'intention du livre est donnée : « Les enfants tziganes, comme tous les enfants, doivent trouver dans l'école un accès aux connaissances : cependant ce lieu est également le symbole de la société de l'écrit qui inquiète et écarte leurs parents. La relation au savoir constitue alors un enjeu essentiel. »

préparer à la soutenance d'une thèse ». <sup>34</sup> Je reprends le principe de la CIFRE tel que décrit sur le site de l'ANRT :

« Son objectif est de favoriser le développement de la recherche partenariale publique - privée et de placer les doctorants dans des conditions d'emploi. L'entreprise recrute en CDI ou CDD (...) un diplômé de niveau Master à qui elle confie une mission de recherche stratégique pour son développement socio-économique. (...) Le doctorant consacre 100% de son temps (qui peut être partagé entre l'entreprise et le laboratoire académique) à ses travaux de recherche. Il bénéficie d'une double formation académique et professionnelle. ». <sup>35</sup>

Démarrer une CIFRE au service Gens du voyage me paraissait être une opportunité d'une part, d'expérimenter le fait que travail de recherche en sciences sociales puisse être associé aux instances de mises en œuvre des politiques publiques et d'autre part, de pouvoir être financée le temps de ma thèse <sup>36</sup>. Les textes stipulent qu'un(e) doctorant(e) CIFRE conduit une recherche universitaire dans le cadre d'une relation contractuelle avec un employeur. Le/la doctorant(e) a des droits et devoirs liés à la position de salariée et j'ai expérimenté assez rapidement que la place d'une doctorante CIFRE en Sciences Humaines dans une collectivité peu habituée à avoir ce type « d'agent » <sup>37</sup> est ambiguë. Le rôle du doctorant peut être parfois confus quant aux nécessités d'actions, de mobilisation et d'efficacité que les employeurs demandent. Il faut que toutes les parties soient et restent « averties » tout au long de la thèse afin de construire une collaboration seulement dédiée au projet de recherche. Comment gérer son 100% recherche <sup>38</sup> et faire partie de la vie de la collectivité, du service qui embauche et qui attend des résultats de tous ses agents ?

Depuis quelques années, il y a une volonté des doctorants eux-mêmes de construire une épistémologie de la recherche en CIFRE, statut qui se révèle particulier dans le cadre des recherches en Sciences Humaines <sup>39</sup>. Plusieurs préoccupations se retrouvent dans les discours

---

<sup>34</sup> Sur : <http://www.anrt.asso.fr/fr/cifre-7843>

<sup>35</sup> [http://www.anrt.asso.fr/fr/espace\\_cifre/mode\\_emploi.jsp#01](http://www.anrt.asso.fr/fr/espace_cifre/mode_emploi.jsp#01)

<sup>36</sup> Ma situation, qu'elle soit familiale ou financière, m'aurait difficilement permis de faire une thèse sans financement.

<sup>37</sup> Le terme d'« agent » sera utilisé pour désigner les employés de la collectivité.

<sup>38</sup> Le cadre de ce 100% recherche n'est pas clairement défini par les textes de l'ANRT.

<sup>39</sup> Une association, l'ADCIFRE, existe depuis 2014 et mène une réflexion sur la situation d'un doctorant en contrat CIFRE en Sciences Humaines. Suite à l'organisation d'un colloque en 2015 sur les questions épistémologiques de la recherche en CIFRE trois axes ont été proposés : « *la commande, le terrain et la restitution. Ces étapes sont marquées par des enjeux de négociation ou encore de relative instrumentalisation du chercheur par les organisations. Comment travailler la "commande" avec l'institution ? Dans quels enjeux de pouvoir s'inscrit-elle ? Que fait l'institution au chercheur ? Quelles sont les attentes symboliques de l'entreprise à l'égard du doctorant (prestige d'employer un chercheur, savoir supposé,...) ? Quelles figures idéales-typiques du doctorant CIFRE (entre journaliste, consultant, sociologue) retrouve-t-on chez nos interlocuteurs durant la recherche ? Sur le terrain, comment instaurer une relation de confiance avec ses enquêtés et la maintenir ? Comment négocier et organiser les restitutions finale et/ou intermédiaires pour conserver un accès au terrain ?*

des personnes concernées de près ou de loin par ce statut. Jeanne Demoulin et Silvère Tribout, deux doctorantes CIFRE dans des organismes d'urbanisme, questionnent l'hybridité du statut : « Étions nous strictement praticiens (exécutant des missions similaires à celles de nos collègues), consultants (prestataires de service en conseils) ou chercheurs (producteurs d'analyse et de connaissance) ou devons-nous adopter une posture permettant d'hybrider ces statuts ? » (Demoulin & Tribout, 2014 : 5). Les processus de légitimation à mettre en place font également partie des réflexions menées : par rapport à l'employeur, par rapport aux autres salariés<sup>40</sup> ou encore par rapport à l'université. En lien avec les deux points précédents, le terme de *schizophrénie* est revenu dans de nombreux échanges, dénotant la position souvent inconfortable du chercheur.

Reflétant les observations de Demoulin et Tribout (2014), mon expérience CIFRE a été difficile pour plusieurs raisons. Tout d'abord le statut de CIFRE en Sciences Humaines peut, comme nous l'avons vu, s'avérer flou pour l'employeur et/ou le/la doctorant(e). De plus, engagée pour travailler sur la scolarisation des EFIV, avec comme intitulé de poste « Chargée de mission scolarité gens du voyage », j'ai été confrontée au fait que le service qui m'avait employée n'avait pas les « compétences » concernant la scolarisation, car ce sont des « compétences »<sup>41</sup> municipales.

Ainsi, je me suis très concrètement retrouvée dans une impasse quand j'étais interpellée par différents acteurs sur les questions de scolarisation. En tant que doctorante CIFRE/ « Chargée de projet scolarité Gens du voyage », je centralisais les informations sur l'agglomération et étais interpellée par des écoles, associations ou institutions de l'agglomération pour travailler avec elles sur des situations en lien avec la scolarisation. La collectivité me renvoyait systématiquement que « nous » n'avions pas la « compétence scolarisation » et je ne pouvais donc pas aller plus loin. Par exemple, j'ai suivi des dossiers et fait des propositions d'action qui n'ont pas été suivies d'effets.

De plus, le service *Handicap-Gens du voyage* s'est trouvé en pleine restructuration, de juillet 2014 à juillet 2015 le remaniement des services, le déménagement des « agents » dans d'autres locaux et la volonté de répondre à la commande politique, ont constitué une grande

---

*Jusqu'où faut-il correspondre aux attentes de l'institution?...* Envoi mail du 23 février 2016 adressé aux adhérents de l'association AD CIFRE. Il est question ici de l'atelier « Épistémologie » lancé par l'association.

<sup>40</sup> À titre d'exemple : comment faire comprendre que le temps passé « hors » du bureau n'est pas un temps de « vacances » comme le font remarquer Demoulin et Tribout (2014) ?

<sup>41</sup> Terme qui désigne, dans les discours de politiques publiques, les champs d'intervention et les responsabilités attribuées aux différentes échelles de gouvernances (ville, métropole, région, département etc.)

partie de l'activité des services. La direction était mobilisée par ce travail et la répartition des compétences a été confuse durant plusieurs mois. Tout cela se passait à un moment où les services de la collectivité devaient opérer d'importantes réductions budgétaires. Le sujet de ma thèse ainsi que la « population » concernée n'était pas un projet aisé à défendre dans ce contexte.

### 1.3.3 Enquêter « par distanciation »

Mon ethnographie s'est déroulée sur un terrain que je connaissais déjà. J'ai, au fur et à mesure de ces années précédant le doctorat, accumulé des connaissances sur des situations qui, une fois en thèse, sont devenues des situations sociolinguistes à analyser. Dans la relation d'enquête, ma connaissance partielle des situations s'est révélée être un tantôt levier, tantôt un frein dans la construction de ma légitimité auprès des acteurs. Connaître les codes et systèmes d'adresse qui permettent d'entrer en contact très rapidement avec de nombreuses familles a pu faciliter ma recherche, mais également m'empêcher la surprise, le repérage des nouveautés, et ainsi me conduire à passer sous silence certaines évidences. Je pourrais me trouver dans la catégorie du chercheur qui a choisi pour objet « le milieu social dont (...) [il a] fait l'expérience, [qu'il est] animé par le souci de comprendre » (Schnapper, 2012 : 6). Comme l'indique Sandra Nossik reprenant Beaud et Weber (1997) :

« [...] il est d'usage de distinguer entre enquêtes ethnographiques par *dépaysement* et par *distanciation*. L'enquête par dépaysement consiste pour l'ethnographe à rendre familier un monde qui lui était strictement étranger. Au contraire, l'enquête par distanciation confronte le chercheur à un terrain dont il était acteur avant d'en devenir observateur, l'enjeu étant de révéler l'étrangéité de ce qui était familier pour mieux le décrire » (Nossik, 2011:79)

Mon travail correspond à une *enquête par distanciation* et les premiers enjeux de mon ethnographie ont principalement été de « déplacer » mon regard afin *de révéler l'étrangéité de ce qui était familier*. Pour Foucault (1977) la dissection établit la présence du regard dans les tissus de l'œil et nous indique sa fonction symbolique : le regard, selon la place qu'il occupe dans le tableau, selon la position qui lui est assignée, est un objet qui fait changer de point de vue, qui laisse apparaître une autre lecture. Un changement de statut – et donc un changement de point de vue – permettra d'élaborer autrement les opérations sur lesquelles le savoir se constitue. Ce déplacement, cette bascule du regard sont nécessaires pour réorganiser formellement et en profondeur des savoirs et laisser apparaître une autre lecture de mon objet d'étude.

« Le regard a, comme on ne le voit pas mais comme on peut l'entendre, une fonction symbolique corrélatrice du discours : la bascule du regard dans l'espace du visible et de l'invisible réorganise le champ des savoirs et fait naître une autre lecture, une nouvelle interprétation de la maladie avec les inventions de l'anatomoclinique, de l'anatomie

pathologique, de la physiologie etc. La dissection de Michel Foucault établit la présence du regard dans les tissus de l'œil et nous indique sa fonction symbolique : le regard, selon la place qu'il occupe dans le tableau, selon le calcul qui lui assigne une position, est un objet qui fait changer de point de vue, nous dirons avec Lacan qu'il conditionne les changements de discours. » (Caumel de Sauvejunte, 2002 : 38)

Il était nécessaire qu'à la fois je m'extraie d'une position de « participante » à l'organisation des dispositifs dédiés au Gens du voyage et qu'à la fois, je prenne en compte ma connaissance antérieure de mon terrain de recherche pour analyser des enjeux d'interactions entre acteurs institutionnels, associatifs et public considérés comme, ou s'identifiant au statut de, Gens du voyage. Ce déplacement permettra d'ordonner un autre point de vue dans la perspective de produire une recherche en sciences sociales qui aura « une forme d'action sociale, sous la forme spécifique de la construction du savoir » (Heller, 2002 : 22).

Avec Heller, je pense que la recherche n'est jamais neutre car elle est un exercice de pouvoir autant que de construction de savoir, que « le savoir sert comme base et terrain de pouvoir, puisqu'il construit la réalité sociale » (Heller, 2002 : 21). Je considère que le savoir que nous construisons est « foncièrement subjectif, partial et socialement situé et intéressé » (*op.cit.* :23), parce qu'« accepter les apports de subjectivités permet d'enrichir, d'approfondir certains questionnements théoriques ou méthodologiques que l'on aurait pas envisagés, [et de] prendre des chemins de traverse analytiques pour affiner le travail » (Heller & Moïse, 20 : 18). Cela signifie que le chercheur n'est pas désintéressé politiquement des questions qui le motive, mais qu'il est au contraire politiquement impliqué. En effet, il veut « produire un savoir sur lequel on peut discuter, qui permet d'engager la conversation, et qui me permet [de se positionner soi-même] politiquement. » (Heller, 2002 : 26). Prendre position signifie ici se saisir des questions sociolinguistiques qui requièrent des analyses argumentées, [à partir de notre ethnographie] afin d'engager un débat d'idées [...] de construire une sociolinguistique résolument engagée au sein de la société, afin de ne pas couper le savoir de ses enjeux initiaux, c'est-à-dire d'une interprétation des phénomènes au service de la population, à discuter sans cesse. » (Canut & al., 2018 : 16).

#### **1.3.4 Travailler *pour* ou travailler *avec* ?**

Prendre en compte la subjectivité du chercheur et ses prises de position nécessite « un certain degré de réflexivité, c'est-à-dire le besoin de devenir conscient de la façon dont l'action de la recherche est reliée au savoir qu'elle construit et de rendre ce processus explicite » (*op.cit* : 22). Ainsi,

« [...] le chercheur n'est pas pensé comme un savant proposant une théorie à valeur de vérité, et encore moins comme celui qui dit aux autres qu'ils ne savent pas ce qu'ils font (Latour, 2004) mais comme un bricoleur, engagé dans les activités sociales de son époque, optant pour une perspective spécifique, doté d'une palette de réflexions et de concepts, et produisant de nouveaux agencements (au sens deleuzien) au sein de cet ensemble ». (Canut & al., 2018 :26)

Lorsque j'étais salariée, je travaillais *pour* les Gens du voyage. Le changement opéré par l'adoption d'une posture non plus de professionnelle militante mais de chercheuse engagée sur son sujet, m'a amené à vouloir travailler *avec* les enquêtés rencontrés sur mon terrain. Je souhaitais analyser les rapports de pouvoir à l'œuvre dans le fait de parler *sur* ou parler *pour* sans jamais parler *avec* et pour cela il s'agissait alors de dépasser l'« observation participante », ne pas me donner, en tant que chercheuse, une position de surplomb, mais de considérer qu'il fallait agir « *avec* [mes] interlocuteurs qui ne sont pas des objets d'enquête mais des acteurs. La question ne porte pas sur la distance ou la proximité. » (Canut & al., 2018 : 115). Ainsi,

« [...] il est impératif de concevoir les discours scientifiques comme un type particulier de discours sans toutefois vouloir en faire un discours de vérité, ni un discours de domination. Tout simplement parce que le chercheur, à partir du moment où il rend compte des paroles d'autres sujets, est tout entier imprégné de catégories qui lui sont propres, de savoirs antérieurs, d'une socialisation particulière, mais aussi d'un inconscient : autant d'éléments difficiles à prendre en compte dans l'analyse mais dont il convient de reconnaître le rôle au sein des pratiques. » (Canut & al., 2018 : 14)

Il ne s'agit pas alors d'ériger un savoir sur la population Gens du voyage, mais de rencontrer et échanger avec des individus pour construire un savoir à partir des relations d'intersubjectivité, et de ne pas se positionner comme un expert qui serait à même de répondre aux désirs des politiques.

« C'est comme tout dans la vie. Je choisis mes batailles et celles qui sont suffisamment importantes pour m'engager. [...] d'une part je ne veux pas occuper la position de l'experte, d'autre part je trouve que c'est là que j'ai quelque chose à dire. Il a fallu que je trouve une position d'énonciation avec laquelle je suis à l'aise. Ce n'est pas la position de l'experte et ce n'est pas l'opinion de n'importe qui. » (Heller & Moïse, 2009 : 20)

Je défends un engagement politique, non pas en tant qu'« experte des Voyageurs », ni en tant que « défenseuse des Gens du voyage », mais bien comme ethnographe qui veut, avec les outils sociolinguistiques, participer au débat public sur la question, qui veut contribuer à la conversation avec les acteurs institutionnels et les personnes concernées par les discriminations. Et ce, afin « produire des formes de savoir différents et utiles, qui serviront à comprendre et à expliquer les phénomènes qui nous intéressent » (Heller, 2002 : 26).