

Le dispositif fait bouger les lignes

Kim et Sonny expriment, chacun à leur manière, qu'ils comprennent le processus de marginalisation en place en désignant l'école ordinaire sous l'adjectif « normal » pour le différencier du dispositif dans lequel il se trouve. Cependant ce qui ne serait pas « normal » n'est pas, dans leur discours, synonyme de malaise ni vécu négativement. En effet, comme nous allons le voir, le dispositif, s'il différencie, est également un lieu de mise en confiance pour les EFIV.

10.1 Ainsi va la croyance en l'inégalité...

Les propos et attitudes de Sonny ou d'autres élèves Voyageurs de la classe contre l'école ordinaire, peuvent être considérés comme étant à la fois des effets de la marginalisation et de la décapitalisation. Cependant, si ces processus peuvent être ressentis comme contraignants et inégalitaires (normal/ pas normal), ils peuvent également, comme je le développerai dans les points suivants, produire des situations de mise en confiance et des possibilités d'émancipation pour les élèves.

10.1.1 « Je ne sais pas » ou le syllogisme ranciérien mis à mal

Comme nous l'avons montré dans les parties précédentes, la marginalisation des EFIV a construit, dans les discours institutionnels et dans la classe même, « une croyance en l'infériorité » de l'intelligence des élèves, pour reprendre les termes de Rancière :

« Ce qui abrutit le peuple, ce n'est pas le défaut d'instruction mais la croyance en l'infériorité de son intelligence. Et ce qui abrutit les « inférieurs » abrutit du même coup les « supérieurs » [...] cette croyance à l'inégalité intellectuelle et à la supériorité de sa propre intelligence n'est point le seul fait des savants et des poètes distingués. Sa force vient du fait qu'elle embrasse toute la population, sous l'apparence même de l'humilité. « Je ne peux pas », cet ignorant que vous incitez à instruire, « je ne suis qu'un ouvrier ». Entendez bien ce syllogisme. Tout d'abord « je ne peux pas » signifie « je ne veux pas ; pourquoi ferais-je un effort ? ». Ce qui veut dire aussi : je le pourrais sans doute car je suis intelligent ; mais je suis ouvrier : les gens comme moi ne le peuvent pas ; mon voisin ne le peut pas. Et à quoi cela me servirait-il puisque j'aurais affaire à des imbéciles ? Ainsi va la croyance en l'inégalité. » (Rancière, 1987 : 68-70)³⁷²

³⁷² On peut ici faire le parallèle avec la position de Willis : « On pense trop souvent pouvoir représenter les talents professionnels ou scolaires comme figurants sur une courbe d'aptitudes qui décroît avec, sur la partie la plus basse, les ouvriers, qui prendraient les pires boulots en se disant : "D'accord, je suis tellement bête qu'il est normal et juste que je passe le reste de ma vie à visser des écrous sur des roues dans une usine à voiture." Ce modèle en gradient pré suppose évidemment un point zéro ou proche de zéro à sa base. Les individus réels, sur cette partie la plus basse, ne mériteraient même pas d'être considérés comme vivants, et encore moins comme des êtres humains. Étant donné que ces individus ne sont en fait certainement pas des morts-vivants et qu'ils

L'exemple de Sonny illustre parfaitement comment ce processus inégalitaire organise les croyances et les effets concrets de ces croyances. Que ce soit par l'emploi d'une modalité affective de l'ordre du plaisir « moi ça me plairait pas » (il est bien plus à l'aise dans le dispositif³⁷³), du pouvoir (« moi je pourrais pas ») ou d'une modalité de l'ordre de la violence « après moi je me bats avec eux » ou « la maitresse elle s'prend une tartine direg hein » (en Pot_Séquence 2), Sonny exprime un malaise et une impuissance que l'on retrouve dans le syllogisme de ranciérien.

Si le dispositif produit ce type de syllogisme, il produit aussi plus que cela. De ce que j'ai observé, ce qui se joue dans le dispositif pour les élèves, contraste avec ce qui conduit ces mêmes élèves dans le dispositif. La question de l'égalité se pose autrement dans ce lieu et ce temps en dehors du système ordinaire. Un effet de cette discrimination positive, issue d'un processus inégalitaire, est de produire un espace où des relations d'égalité peuvent s'essayer. La mise en dispositif acte cette « croyance en l'infériorité de son intelligence », mais dans le dispositif une autre croyance des « inférieurs » et des « supérieurs », s'organise.

10.1.2 Une complicité entre enseignantes et élèves

Les conditions d'accueil de la classe permettent, comme je l'ai noté pour Sonny, des relations privilégiées entre les adultes et les jeunes. Le rapport entre Anne et Kim en est le meilleur exemple. Elles sont très proches, plusieurs éléments le montrent. Tout d'abord, la prise de parole de Anne au début du pot d'accueil montre la proximité qu'il y a entre l'enseignante et l'élève. Elles ont travaillé le brevet ensemble et, même si Kim est absente, Anne veut célébrer l'obtention de l'examen (« on pourrait on peut boire un coup à la santé de Kim ») et prend le temps de décrire la situation du passage du brevet et celle de l'année à venir. Elle explique le fait qu'elle ait orienté la famille vers un redoublement, ce qui indique qu'elle souhaite continuer de suivre Kim et ne pas la laisser sans accompagnement dans la poursuite de ses études. En effet, le 12 juin 2018 (l'année d'après son redoublement de troisième), Anne m'explique lors d'une conversation téléphonique que Kim est également venue sur l'année 2017-2018 alors qu'elle était inscrite en seconde. Voici un extrait des notes prises pendant que Anne parlait :

[Kim] est venue en clandestine totale cette année/[Anne] ne voulait pas qu'elle vienne car elle est en seconde donc pas le niveau de collègue/ elle galérait sur les cours de seconde/ [Anne] a fait ce qu'elle a

provoquent en réalité une crise du système tout entier, ce modèle doit nécessairement être révisé. » (Willis, 2011: 4).

³⁷³ Ce que confirme l'énoncé réponse à Philippe (bénévole) : « bah pour moi vous faites tout bien », en Disc_14-12-16 Séquence 3 (148so).

pu en lui expliquant un truc ou deux de temps en temps/ du coup l'année prochaine elle arrête, elle va commencer à travailler avec son père [...] la mère a fait vraiment ce qu'elle pouvait mais autorité supérieure du père.

Extrait du carnet de terrain - juin 2018

Dans mes observations notées dans mon carnet de terrain l'année 2016-2017, je fais également référence à cette relation particulière :

Concernant Kim et Anne, le lien est très fort entre elles deux. Kim [...] n'est pas dans l'obligation d'être là. L'élève et l'enseignante se cherchent souvent. Pas la peine de proposer à Kim de l'aider elle attend Anne et Anne se met souvent très directement avec elle pour travailler.

Extrait du carnet de terrain - novembre 2016

L'analyse des interactions confirme également la connivence entre les deux locutrices. Elle s'exprime par le biais de plusieurs modalités relationnelles : la taquinerie, la connaissance partagée de certaines informations liées à ce qui se passe dans la cour de récréation et le fait que Kim recherche très fréquemment l'approbation ou la validation de Anne.

Dans un extrait de janvier 2016, que je n'ai pas présenté auparavant, Kim et Anne plaisantent en discutant de « Johnny », surnom inventé par Kim pour désigner un élève du collègue qui lui plaît et dont elle a déjà parlé à Anne.

Johnny extrait 1

La sonnerie vient d'annoncer la récréation. Les élèves se lèvent tous pour y aller. En quittant la classe Kim et Ornella échangent avec Anne et moi-même.

((la cloche sonne))
31Ki ah on obligé d'être dehors (.) bah oui j'ai vu johnny l'autre jour (.) ANNE ((elle l'interpelle)) hein on a vu johnny l'autre jour
32An ahhhhhhhh
30r johnny qui
34An johnny be good
35Ki hein même j'ai vu un film avec john travolta
36An hoo
37Rl c'est un signe c'est un signe c'est un signe
38Ki =c'est un signe
((Les chaises bougent, des gens parlent, j'entends mal sur l'enregistrement pour quelques secondes))
39An bah heu il faut que tu te montres euh (.) si tu si tu veux avoir des infos
((On entend Kim de loin, elle parle de la porte de la salle))
40Ki il est tout tranquille sous son petit préau (.) au moment que j'avais XXXXXX
41Or =bah tous les troisième y sont (.) en fait
42An NAn tu l'appelles johnny parce qu'en fait il ressemble à john travolta (.) hu c'est pour ça si je[

43Ki	et lui xxx johnny	Jc'est un petit surnom avec moi
44Or	moi j'cxxx j'crois que c'est tous les troisièmes en fait qui sont sous l'préau là-bas ³⁷⁴	
45Ki	ouais	
46An	halala ha	
47Ki	bon je reviens	
48An	oui c'est ça reviens	
49Ki	et si je reviens pas/ ((rires))	

Au début de la séquence, Kim fait référence à « Johnny »³⁷⁵ et inclut Anne dans la conversation en lui signifiant qu'elles parlent d'un sujet connu d'elles deux (« hein on a vu johnny l'autre jour »). En ne précisant pas qui est Johnny, Kim montre que Anne sait de qui et de quoi elle parle. Les diverses onomatopées prononcées par Anne (« ahhhhhhhh », en 32An ; « hoo », en 36An et « halala ha » en 46an), le jeu qu'elle fait sur le nom de Johnny (34an « johnny be good »), le conseil qu'elle donne (« bah heu il faut que tu te montres euh (.) si tu si tu veux avoir des infos », en 39 An) ainsi que sa contribution à la plaisanterie de Kim (« oui c'est ça reviens », en 48an) indiquent la participation de Anne à l'échange initié par Kim et plus largement son intérêt pour son élève et la relation d'entente qu'elles entretiennent. Anne semble à l'aise dans les réponses qu'elle donne, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'elle travaille depuis longtemps avec des jeunes de l'âge de Kim. Je peux cependant ici faire la supposition que la classe CNED-EFIV, par la proximité entretenue avec les élèves (petits effectifs, horaires des séances, particularité du dispositif), renforce les relations de complicité entre adultes et jeunes.

La connivence entre Anne et Kim est également indiquée par les marqueurs métalinguistiques (au sens où elle porte sur l'objet langue, ici sur le lexique) correctifs. Kim

³⁷⁴ Kim montre son intérêt pour la cour de récréation en évoquant Johnny (elle va pouvoir revoir « johnny »). Ornella, quant à elle, ne connaît pas Johnny mais elle énonce sa connaissance de l'organisation de la cour de récréation « j'crois qu'c'est tous les troisièmes en fait qui sont sous l'préau là-bas ». Les deux, à leur manière investissent l'espace de la récréation, le seul où elles sont réunies avec tous les élèves, où elles peuvent se fondre dans la masse et alors être identifiées comme élèves et non EFIV, sans mise en différenciation (ce qui rejoint ce que j'ai montré en 10.3.3).

³⁷⁵ Cet échange précède chronologiquement l'extrait 1An (c'est bien des adolescents). Il a eu lieu au moment de la récréation juste avant que nous allions en salle des professeurs pour la pause. Quand Anne dit en faisant le parallèle entre les EFIV et ses autres élèves : « c'est bien des adolescents (.) je vois pas du tout de différence avec les autres adolescents que j'ai en classe » (37AN), elle fait référence à ce qui vient de se passer dans la salle avec Kim pour soutenir et exemplifier son propos : « celui qu'elle appelle johnny (.) là ça s'trouve c'est un élève que j'ai (.) j'en sais rien xxx parce que j'en ai plein des troisièmes (.) je sais pas j'vais pas intervenir dans leur euh:: ((rire)) / mais heu non (.) ça m'a l'air d'être euh l'air d'être eu :: » en 39An et « oui (.) et puis les mêmes GOUTS euh::: » (en 41An).

demande à Anne de l'aider ou de la corriger sur l'usage du français, par exemple dans ces deux extraits :

Disc Séquence 3

91ph	et avec vous (.) et avec VOUS qu'est-ce qu'on ne fait pas qu'on pourrait faire pour mieux vous aider/
92ki	c'est ça indépenDANT non/ (.) indépendant ça veut dire quoi/
93an	c'est plus de:: responsabilité (.) plus de:: plus te laisser faire quoi/
94ki	voilà\

Dans cette séquence Kim demande à Anne de lui préciser la définition d'un mot. Elle énonce le mot « indépendant » pour répondre à la question de Philippe, elle dit le mot mais tout de suite après elle se demande si elle a utilisé le bon et si indépendant exprime bien ce qu'elle veut dire. Elle demande à Anne de lui expliquer (« indépendant ça veut dire quoi/ ») avant de continuer. Son « voilà » lui permet de confirmer que Anne lui donne une définition qui est en accord avec ce qu'elle voulait dire. Kim emploie très fréquemment cette préposition, laquelle aura différentes fonctions selon son usage. Ici il confirme l'intuition de Kim et marque à nouveau la relation de complémentarité entre les deux et la répartition des rôles de chacune. Anne sait ces choses-là, Kim lui fait confiance, elle avait le bon terme, Anne le lui a confirmé, elle peut donc maintenant l'affirmer en confiance (ce qui peut vouloir dire : voilà c'est bien ça que je veux dire, que je veux te donner comme réponse). Kim ne discute pas ce que dit Anne. Elles sont, toutes deux, habituées à ces échanges de corrections/validation et les énoncés portant sur la correction de la manière de dire, sont fréquents.

Léon Séquence 3

232ki	si je pourrais faire (.) si je pourrais/ ((elle adresse la question de grammaire à anne))
233an	faisais
234ki	FAISAIS/ (.) les scies n'aiment pas les raies xxx (.) euh oui ça durerait combien de temps
[...]	
240ki	si je fais::AIS ³⁷⁶ ÇA/ (.) c'est ça//

Kim s'adresse souvent à Anne quand elle a besoin d'une information sur sa manière d'utiliser la langue française, (« si je pourrais/ ((elle adresse la question de grammaire à Anne)) »). Anne se place en instance correctrice, elle est enseignante et la reprend souvent sur ce qui peut être considéré comme une faute de français (« faisais »). Elle valide ou non et Kim

³⁷⁶ Prononcé [fEz: é].

ajuste. Ici Kim redonne même la règle de grammaire (« les scies n'aiment pas les raies ») et appuie bien sur la correction quand elle réutilise le terme (« si je faisSAIS » et redemande validation (« c'est ça// »)). De ce que j'ai pu observer, Kim accepte toujours ses corrections. Leurs échanges sont souvent très rapides, comme entendus et passent le plus souvent par des regards. Elles sont toutes les deux en confiance et ont leurs propres codes.

10.1.3 Des élèves qui ont confiance en eux

Kim et Sonny apprécient le cadre participatif autorisé par le dispositif (l'ambiance dans la classe et l'organisation de la parole). Selon Kim, les adultes sont plus disponibles que dans les classes ordinaires, et Sonny, si critique sur l'école en général, trouve que « bah pour moi vous (les adultes présents dans le dispositif) faites tout bien » (en Disc_Séquence 3, 148so). Ils viennent au cours très régulièrement (ce qui est également le cas pour la majorité des autres élèves). De plus, comme nous l'avons vu dans la présentation de mon terrain, il y a chaque année une augmentation des demandes des familles du Voyage pour y inscrire leurs enfants à la sortie du CM2, alors même qu'ils suivaient une scolarité ordinaire avant. La relation avec les encadrants est un élément important de l'attraction et de la fidélisation au dispositif. Ce que disent les élèves de la manière dont ils se sentent dans la classe en est un autre.

Précédemment, nous avons vu que Sonny explique ses difficultés à l'école primaire en comparant sa situation d'élève en classe ordinaire avec son expérience de la classe CNED-EFIV (discursivement matérialisée par la déictique « ici »). Le déictique « ici » est par essence indexical et n'a de sens que par rapport au contexte d'énonciation, il n'est donc interprétable que pour les locuteurs présents. Ce à quoi Sonny fait référence peut se décliner suivant la situation d'énonciation, le ton employé, les locuteurs en présence et les interprétations de chacun (chacun peut y mettre ce qu'il veut) etc. On peut se demander qu'est-ce que ce « ici » signifie pour la (les) personne(s) à laquelle (auxquelles) il s'adresse, car il peut à la fois indexer la classe ce jour-là, le dispositif, le collègue, les interrelations avec les autres locuteurs présents etc.

On retrouve dans le flou de ce déictique, l'ambiguïté du dispositif, mise à jour dans les points précédents. Sonny ne nomme à aucun moment la classe en tant que lieu ou dispositif. On peut supposer que si Sonny désigne l'école par des termes précis qui appartiennent au champ lexical du scolaire (maitresse, école, lycée), il n'a pas de terme formalisé pour nommer l'endroit où il vient chaque semaine. J'y vois deux explications. La première est que le « ici », dans ses différents énoncés (94So : « parce que ici t'as vu y ici vous » ; 4so « pourquoi tu fais

pas venir du des lycées ici » ; 130so « j'apprends mieux ici », 132so « j'apprends mieux ici que en primaire »), a comme référence non pas un lieu ou un dispositif mais un sentiment (être bien) et que, deuxièmement, il se réfère, également et par opposition, au sentiment contraire (ne pas être bien, démontré au chapitre précédent) incarné par l'école ordinaire. Il s'y joue l'opposition fondamentale déjà évoquée entre le *ici* et « le normal ».

Sonny est bien et veut rester « ici » parce, qu'entre autre, les conditions d'accueil sont privilégiées, comme Alix s'apprête à le dire en 84al (Pot_Séquence 2) : « ouais bah oui vous vous êtes privil- » ou l'explique en 79al « c'est plus c'est plus souple ici », suite à une réticence indiquée par Sonny sur l'école (« je pense (..) je pourrais pas m'entendre », 76so). Donc ce ne sont pas seulement les conditions d'accueil et d'enseignement du collège « normal » supposées par Sonny qui sont à prendre en compte, mais bien également les conditions exceptionnelles de la classe CNED-EFIV par rapport au reste du système scolaire. En effet, avoir une « personne pour [soi] », comme le dit Kim, est bien plus confortable que d'avoir une personne pour « trente jeunes », comme le relève Alix.

Si, comme je l'ai évoqué à de nombreuses reprises, le dispositif propose un accès différencié et appauvri aux ressources scolaires, il offre également des intérêts dans son organisation. L'encadrement et l'accompagnement du dispositif décrits par Sonny et Kim semblent être des éléments rassurants pour ces élèves qui n'ont pas fréquenté l'école ordinaire depuis plusieurs années. La classe devient le lieu de référence d'un accueil non menaçant pour eux et d'une possibilité de suivre des cours (sans regard de leurs niveaux ou pertinence ou encore des heures allouées) et de fréquenter un collège (même s'ils sont dans un espace en marge des autres classes). On peut, de plus, concevoir qu'un tel accompagnement pourrait être bénéfique pour de nombreux élèves non-Voyageurs de niveau collège. L'enseignement dispensé différemment (même si contraint et signe de marginalisation) peut, dans cette classe, se penser autrement. Les rapports sachants-apprenants sont ici floutés, il peut alors y avoir de la place pour l'« intelligence là où chacun agit » comme l'a énoncé Jacotot et l'a relayé Rancière (Rancière, 1987 : 56). Kim et Sonny rendent ces éléments et questionnements saillants dans leurs discours. La classe dispositif est un lieu où ils sont en confiance et, même s'ils expriment de la défiance, parce qu'ils savent qu'ils n'ont pas les mêmes avantages que le collège ordinaire (comme je l'ai montré au chapitre précédent), ils sont assez à l'aise à cet endroit pour énoncer que s'ils n'avaient pas eu le choix, s'ils avaient été habitués, ils auraient été au collège.

10.2 « On serait habitués, on le ferait comme tout le monde, hein ? »

Ce dernier point montre la capacité réflexive des élèves telle qu'on peut la saisir dans leurs discours. Après avoir montré comment l'institution construit, par la stigmatisation, l'exclusion des EFIV et comment la mise en place de stratégies de résistances par ces mêmes élèves ainsi que l'énonciation d'un bien-être au sein de la classe se structure en classe, je m'intéresserai à présent aux positionnements réflexifs de Kim et Sonny sur ce qui aurait pu leur éviter la rupture scolaire.

10.2.1 L'habitus scolaire empêché

Dès l'écriture de mon sujet de thèse j'avais interrogé l'habitude prise par de nombreuses familles de Voyageurs d'inscrire systématiquement leurs enfants aux CNED après le CM2. Ces inscriptions allaient de soi et le collège ordinaire n'était, la majorité du temps, même pas envisagé. Le CNED représente une possibilité de répondre à l'obligation scolaire française de l'instruction³⁷⁷. Les élèves sont administrativement inscrits et reçoivent des documents qui constituent cette instruction obligatoire. S'ils s'inscrivent au CNED, les élèves Voyageurs quittent un système de scolarisation qui pourvoyait des enseignants, un encadrement et un lieu hors de chez eux, et se retrouvent, pour la plupart, en rupture scolaire. Il est fréquent d'entendre dire par les associations, institutions ou familles, que les enfants iront au CNED directement après le CM2 et cela quelles que soient les mobilités et/ou habitats des familles.

Depuis quelques années, l'institution veut être vigilante par rapport à ces inscriptions *de facto*³⁷⁸, cependant, dans les pratiques, le CNED est toujours d'usage et il suffit, depuis l'abrogation de la loi de 1969 et des livrets de circulation de fournir une attestation sur l'honneur pour valider l'inscription. La majorité des associations qui travaillent pour les Gens du voyage aident des familles à remplir leurs dossiers d'inscription. Certaines d'entre elles, dont l'ALI, essaient de ne pas le faire automatiquement quand elles savent que les familles sont sédentarisées, mais au contraire de créer un lien avec le collège de secteur. Comme je l'ai montré dans les points précédents, l'institution essentialise et typifie les Voyageurs. Cette essentialisation se traduit dans le cadre scolaire par la création de dispositifs spécifiques, dont

³⁷⁷ Pour rappel c'est l'instruction et non la scolarisation qui est obligatoire.

³⁷⁸ J'ai participé à un rendez-vous avec la Chargée d'études Scolarisation des EFIV et relation avec le CNED DGESCO en mars 2020. La volonté était de travailler à ne pas normaliser les inscriptions CNED pour les familles EFIV. Le covid-19 et le confinement qui sont ont suivi de très près cette réunion crée une situation où il risque d'y avoir une recrudescence des inscriptions.

on retrouve la justification dans les discours de Daniel, Mélanie et leur hiérarchie, mettant en avant l'idée que « la culture » des Voyageurs est de ne pas mettre les enfants à l'école et surtout pas après le CM2. Ceci a eu pour effet de donner des habitudes aux Voyageurs concernant les modes de scolarité. Le phénomène de décapitalisation comme processus de sélection sociale, tel que théorisé par Luisa Martin Rojo se manifeste lorsque le capital requis dans un cadre éducatif (ici les apprentissages du secondaire) n'est pas proposé, ou « lorsque les agents sociaux sont empêchés de gagner du capital. C'est précisément ce phénomène, celui de ne pas fournir et d'empêcher la capitalisation des agents sociaux, qu'[elle]appelle «décapitalisation» »³⁷⁹ (Martin Rojo, 2014 : 30). À partir de là on peut se demander si l'institution « empêche » les Voyageurs de créer leur « être scolaire »³⁸⁰ (François, 2007 : 45) ?

10.2.2 La rupture CM2-6^{ème} comme tournant

L'exemple de Sonny, Kim et les autres nous montre que d'aménager une rupture dans la scolarité d'un élève empêche la création d'un habitus scolaire, lequel constitue une possibilité majeure de capitaliser, d'acquérir une valeur ajoutée pour articuler ses compétences à la logique du marché scolaire et professionnel français.

Une des raisons avancées par Sonny de son malaise à l'école, est qu'après avoir « arrêté » pendant plus de deux ans, il lui semble impossible de retourner en classe ordinaire. Ce sentiment pourrait être partagé par tous les élèves qui ont vécu une rupture scolaire, qui ont été « empêchés » de suivre un parcours scolaire classique (par les orientations, les dispositifs etc.). Est-il possible de revenir au collège si la continuité de la scolarisation est rompue ? Sonny formule cette idée de continuité/discontinuité en citant, simultanément, dans un même énoncé, la succession des classes, vécue par des élèves qui restent dans le système scolaire (CM2, sixième, cinquième) et l'interruption, vécue par les EFIV :

Disc Séquence 2

111so	si on aurait sorti du cm2 on aurait direct en sixième (.) on aurait fait une sixième (.) une première année (.) après on aurait continué la cinquième (.) mais là on a arrêté
-------	---

La question de l'arrêt est mobilisée à plusieurs reprises, sous la forme du verbe arrêter, conjugué ou non, énoncé par Sonny ou repris par d'autres locuteurs : en 102So, 103rl, 105rl

³⁷⁹ « or when social agents are prevented from gaining capital. It is precisely this phenomenon, that of not providing and of preventing the capitalisation of social agents, which I term “decapitalisation. » (Ma traduction).

³⁸⁰ Pour François, l'incorporation sociale « varie avec le temps : son être familial se modifiera en fonction de son être scolaire ou de ses être affiliations » (2007 : 45).

(Pot-5-10-16 Séquence 2), en 111 So, 114rl, 116rl (Disc_14-12-16 Séquence 3). L'idée de l'interruption est également formulée par l'emploi du mot « direct », énoncé par Sonny dans une formulation grammaticale de phrase au conditionnel, et repris sous la forme adverbiale (« directement ») par Kim « si on aurait repris directement après le cm2 », comme confirmation de ce que Sonny vient d'énoncer : « comme il dit là » (en 117ki). En 111so, la proposition au conditionnel introduite par la conjonction de coordination « si », est liée à la fin de son énoncé « mais là, on a arrêté », qui interrompt la projection suscitée par le conditionnel et donne à voir la réalité vécue par les EFIV. Si les EFIV étaient « sortis » de CM2 pour aller « direct en sixième », puis en cinquième, ils auraient eu la possibilité de continuer l'enchaînement des classes. Dans les formulations employées par Kim et Sonny (« arrêter », « direct » et emploi du conditionnel), il n'y a pas de responsabilité imputée à qui que ce soit ou à quoi que ce soit, mais l'énonciation d'un fait (une action en cours a été stoppée) et la projection de ce qui aurait pu arriver si cette action (continuer la progression des classes) n'avait pas été stoppée. Sonny utilisera une fois le verbe « quitter » pour matérialiser la rupture CM2-6^{ème} en 99so. De plus, Sonny ne place pas son énonciation à la première personne du singulier, mais utilise un « on » générique (« on a arrêté ») qui, on peut le supposer, désigne les élèves de la classe en particulier ou les élèves Voyageurs en générale (en 117ki, Kim reprend le « on »). En faisant cela, Sonny opère une distinction avec les élèves qui sont et les élèves qui ne sont pas dans cette classe.

En Léon_Séquence 2, Anne parle à Sonny des élèves de la classe Relais, lesquels sont également dans un dispositif et donc également marginalisés dans l'enceinte du collège.

98an	et puis rencontrer d'autres élèves qu'ont suivi cette formation là (.) aussi faut voir comment ils le vivent:: euh :: (.) BEAUCOUP des enfants qui se retrouvent en apprentissage/ (.) c'est des enfants qui n'ont plus envie d'aller à l'école (.) qu'en ont marre de de de (.) d'être resté sur une chaise et d'avoir des cours
99so	ouais (.) mais ils ont jamais quitté l'école comme nous
100an	ça dépend/ si (.) certains si il y en a qui ont des parcours difficiles hein même et:: tu pourras en parler toi clémence
101clé	des élèves euh::
102an	bah des élèves qui font les classes qui viennent ici (.) en classe relais (.) c'est des enfants qui sont dans un collège en classe normale (.) mais qui ont/ beaucoup de mal à suivre une scolarité euh:: régulière
103clé	=continue

Anne fait ce parallèle pour expliquer à Sonny qu'il y a d'« autres » (ce mot désigne, dans le contexte d'interaction, des enfants non-Voyageurs) « élèves » ou « enfants »³⁸¹ qui n'ont pas envie d' « aller à l'école » ou de « rester sur une chaise ». En 99so Sonny répond par une distinction eux-nous, fondée sur sa supposition que les autres élèves n'aient, eux, jamais « quitté » l'école (comme si cela était réservé aux Voyageurs). Anne continue à argumenter en demandant à Clémence de soutenir ses propos (« tu pourras en parler toi clémence »), car les élèves de la classe Relais, partagent le même lieu que les EFIV. Le déictique « ici » (« des élèves qui font les classes qui viennent « ici ») matérialise ce partage de la marginalisation³⁸², marginalisation amplifiée par l'emploi du terme « normal » qui s'oppose ici à une scolarisation en dispositif. Sonny ne donne pas suite à l'échange et part sur un autre sujet. Le « on » désignant les Voyageurs et différenciant les vécus, reste donc.

10.2.3 *Qu'en penses-tu ? La réflexivité des élèves CNED-EFIV en acte*

Outre l'énonciation d'un fait (l'arrêt de l'école, la rupture scolaire), Kim et Sonny utilisent tous deux le mot « habitude » pour signifier leurs points de vue et expliquer les pratiques. Ils ne sont pas aller « directement en sixième » et n'ont, donc, pas pu créer une habitude d'aller au collège. C'est dans l'utilisation de ce mot par les EFIV eux-mêmes que l'on trouve une explication de la scolarisation irrégulière voire nulle. Dans ces deux séquences le mot habitude apparaît en réponse à des énoncés de locuteurs adultes :

Pot Extrait 2

71al	mais ((elle s'adresse à Sonny)) tu serais prêt à aller au collègue euh::: normal/ AU REVOIR/(.) merci ((elle s'adresse à quelqu'un qui part))
72so	avant xxx la primaire xxx oui j'aurais préféré (.) mais bon (.) maintenant on a l'habitude
(...)	
87al	mais là maintenant c'est trop:: y s'est habitué (.) à la petite euh :::
88r1	= bah y revenir]
89XXF	[ah oui bah oui

Disc Séquence 3

³⁸¹ Pour Anne, les jeunes (Voyageurs ou non) qui sont en situation d'orientation dans des dispositifs, situé dans un collège, mais hors d'« une classe normale » n'ont pas le statut d'élèves à part entière, ils sont également désigné comme étant des « enfants » (on trouve le mot « enfant » trois fois faisant suite à chaque fois au mot « élève »).

³⁸² Le fait même que les EFIV soient dans une classe dédiée aux élèves en rupture avec l'école est significatif car ce lieu va être identifié dans le collège comme accueillant des élèves/enfants différents voir déviants.

101rl	oui c'est ça que tu réponds (.) tu dis dans le collège normal y'a trop de:: vous vous êtes plus/
102ki	pas de trop mais quand on est pas habitués/ c'est:::
104ph	oui
105he	oui
106rl	mais du coup d'accord vous pouvez pas (.) mais moi la question que je me pose c'est de me dire::
107ki	on serait habitués on le ferait comme TOUT le monde/ hein/
108he	oui
(0.3)	
109rl	COMME la primaire quelque part/ parce que la primaire[
110ki	[bah oui (.)
	parce que ce qu'on faisait en primaire
111so	si on aurait sorti du cm2 on aurait direct en sixième (.) on aurait fait une sixième (.) une première année (.) après on aurait continué la cinquième (.) mais là on a arrêté
112ki	bah voilà
113so]ça va moi je pète les plombs direct
114rl	c'est ça/ (.) c'est tu dis (.) si j'arrête
115ki	c'est une question d'habitude/ hein
116rl	si j'arrête (.) je reprends pas (.) fin si j'arrête c'est trop dur de reprendre/
117ki	= si on aurait repris directement après le cm2 comme il dit là/ (.) et ben on serait habitués (.) ça changerait rien

Dans les deux extraits, l'emploi de la notion d'« habitude » (par Sonny, « habitude » en 72so et Kim, « habitués » en 102kim) répond à une question utilisant le mot « normal » pour définir un lieu dont les jeunes n'ont pas l'usage, le collège ordinaire (« collège euh::: normal»/ « le collège normal³⁸³ »). Les deux énoncés constituent une réaction à valeur explicative à la proposition précédente : « maintenant on a l'habitude »/ « quand on est pas habitués ». Les marques temporelles (« maintenant » et « quand ») donnent une valeur de fait établi. En 72so, dans la première partie de sa réponse, Sonny exprime sa subjectivité avec un modalisateur exprimant la volonté (« préféré ») pris dans une forme au conditionnel qui marque la distance temporelle (« j'aurais préféré »), laquelle est renforcée par les déictiques « avant » et « maintenant » qui indiquent à la fois qu'il y aurait eu une possibilité d'aller au collège et que l'habitude de ne pas y aller est prise. L'opportunité possible « avant », marquée à plusieurs reprises par le conditionnel (« j'aurais préféré » en 72so ; « on serait (...) on le ferait en 107ki » ; « si on aurait sorti » en 111so ; « si on aurait (...) on serait » en 117ki ; « j'aurais été

³⁸³ Qui reprend ce que dit Kim au tour de parole 98 : « dans dans dans le collège norMAL ? »

(...) il aurait bien (.) j'aurais » en 161ki ; « je serai » en 163ki) n'est plus réalisable « maintenant », et ce par défaut d'habitude.

L'usage répété, dans l'interaction Disc_Séquence 3, du terme « habitude » et de l'idée qui lui est concomitante, est particulièrement intéressant de ce point de vue. Sur 16 tours de parole, Kim utilise le mot habitude sous la forme lexicalisée ou conjuguée à quatre reprises en réponse principalement à mes énoncés. Je suis l'interlocutrice principale de Kim dans cette interaction et à chacune de mes remarques (101rl, 106rl, 109rl et 116rl) elle répond avec le mot « habitués ». On observe que je ne le reprends pas, alors que Kim, en le répétant, reconferme et ré-affirme ce qu'elle veut dire et opère un décalage par rapport à l'ordre du discours que j'organise. Elle répond à la question, que je ne pose pas ici, « qu'en penses-tu ? » (Rancière, 1987 : 63).

Un peu plus loin dans l'échange elle remobilise la même idée mais formulée différemment.

156he	oui (.) parce que euh mais fin tant pis si t'es avec moins de monde (.) mais le fait que tu sois un peu toute seule ça te permet un de:: pas être::: (.) de pas forcer ta timidité/ tu vois pour t'exprimer
157ki	hum
158he	puis ça te permet d'avoir en fait quelqu'un qui puisse te répondre quand tu as besoin
159ki	hum
160he	t'es plus tranquille à travailler en fait
161ki	=après j'aurais été dans une classe normale (.) il aurait bien (.) j'aurais bien fallu y arriver
162he	que tu t'adaptes// oui que tu fasses oui/
163ki	sauf que maintenant je serai moins timide mais bon\
164he	oui\

Dans cette séquence, Kim et Henri sont les deux locuteurs. Henri en 156he et 158he donne des pistes d'interprétations de la timidité de Kim et de l'intérêt de la casse CNED-EFIV. Les deux sont liés, en effet être avec quelqu'un qui « puisse [lui]répondre quand [elle a] besoin » lui permettrait d'être moins timide. En 157ki et 159ki elle ne semble pas convaincue, et ne lui dit ni oui ni non, mais ponctuée avec un « hum ». C'est à partir de 161ki qu'elle se positionne et répond avec le même argument sur l'idée d'habitude et de ces effets. S'il elle avait été en classe normale, si elle avait la même pratique scolaire que des élèves ordinaires, elle n'aurait pas eu d'autre choix que d'« y arriver », ce qui aurait eu pour effet de la rendre moins « timide ». À la différence des séquences précédentes où il n'y a pas

d'énonciation au singulier mais un emploi systématique du « on », qui prend en charge tous les locuteurs Voyageurs présents ou non, Kim, dans cette séquence, parle à la première personne du singulier. Non seulement elle a tenu son positionnement subjectif en ne fléchissant pas sur son explication du fait que, si l'habitude s'était faite, ils auraient été en classe « comme tout le monde », mais elle continue en s'affirmant au « je ».

Tous ces éléments montrent le processus de subjectivisation de Sonny et de Kim, qu'ils parlent ensemble ou non. Ainsi en Pot_Séquence 2, Sonny parle avec Alix uniquement et à la fin de l'extrait Disc_Séquence 3, Kim s'adresse à Henri), alors qu'aux tours de parole de 110, Kim et Sonny se soutiennent pour expliquer le processus qui, à leurs yeux, justifie le fait qu'ils ne soient pas en classe « normale ». De même, tous deux utilisent la formule « mais bon » (en 72so de l'extrait Pot_Extrait 2 pour Sonny et en 163ki de l'extrait Disc_Séquence 3 pour Kim) qui opère comme une conclusion définitive à leurs énoncés. Cette expression peut exprimer l'idée que c'est fait, et qu'il n'est pas possible ou souhaitable de revenir dessus car l'usage de la scolarisation adaptée aux EFIV, est intégré.

* * *

Ainsi, l'analyse des discours de Kim et Sonny donnent des éléments nécessaires à la compréhension du mode de scolarisation des EFIV et à ses effets. La simultanéité des processus de décapitalisation et d'émancipation générée par le dispositif, incite les élèves à ne pas rejoindre le système scolaire ordinaire. En effet, pourquoi revenir dans un système qui nous a rejeté et dont nous ne maîtrisons pas tous les mécanismes alors que la classe que nous nous sentons bien dans le dispositif que l'on nous propose ?

Deux lignes de force essentielles émergent de leurs discours et amènent de nouvelles réflexions sur ce sujet. La première concerne les EFIV : ne pas leur donner l'habitude de ne pas aller à l'école ordinaire rendrait possible une fréquentation scolaire « normalisée », tel que construit par « les discours et les représentations qui préexistent à son utilisation » (Marignier, 2016) et qui forgerait une autre norme. La deuxième concerne un questionnement pédagogique général : que disent les conditions exceptionnelles d'accueil du dispositif de l'accueil général des élèves en difficulté dans le système scolaire, tel qu'il est proposé ?

Conclusion

Ce travail a eu pour ambition, dans une démarche engagée, de comprendre et déconstruire les divers mécanismes de catégorisation, de stigmatisation et d'altérisation des jeunes Voyageurs par l'institution scolaire, et d'en faire apparaître les conséquences sociales et subjectives sur les personnes concernées. J'ai pour cela articulé l'analyse des significations politiques des pratiques langagières de ceux qui représentent les dispositifs, à l'analyse de leurs effets performatifs sur les positionnements sociaux et subjectifs des locuteurs.

Retour sur ma problématique

À partir de mes questionnements de départ sur les processus discursifs de nomination, d'origination et de stigmatisation des Gens du voyage, j'ai interrogé, dans ma première partie, les processus de construction des différences et inégalités sociales à l'œuvre concernant les EFIV. Les approches théoriques de la sociolinguistique critique et politique, outillées de l'analyse du discours et de l'énonciation, m'ont permises d'étudier la réalité sociale construite par les pratiques langagières et de questionner l'élaboration du processus de stigmatisation à l'encontre des Voyageurs. Je me suis demandée comment, dans le cadre de situations observées au sein l'institution scolaire (comme les formations des enseignants ou les situations en classe), les discours au sujet des Gens du voyage sont produits et reproduits, et comment ils agissent sur les jeunes. J'ai constaté que les dispositifs scolaires spécifiquement dédiés aux Enfants du voyage, illustrent les rapports de force entre l'institution scolaire et les Voyageurs. L'analyse des pratiques discursives, associée à l'analyse sociopolitique (Foucault, 1977) de la constitution des dispositifs et plus particulièrement dans le cadre de l'école, a fait apparaître les conditions d'apparition des discours des locuteurs enquêtés et des processus de hiérarchisation et de différenciation entre groupes d'individus.

Mon ethnographie s'est réalisée selon une démarche engagée par rapport aux objets, aux méthodes et aux enjeux de ma recherche. Le changement de posture nécessaire à ma position de recherche, m'a amenée à considérer autrement le milieu dans lequel je travaillais depuis plusieurs années et dont j'observais les dysfonctionnements et les inégalités, sans pour autant en saisir les mécanismes. J'ai déterminé les sites de mon ethnographie en considérant ma posture à la fois réflexive et politiquement impliquée. Ce positionnement m'a amenée à constituer comme objet d'analyse la transcription d'un ensemble de pratiques discursives construites en interaction avec moi, lesquelles m'ont conduites à saisir la complexité du dispositif scolaire dédié aux Voyageurs.

Dans la deuxième partie, le travail historique a permis de montrer que les Voyageurs vivent une stigmatisation ancienne et instituée par l'État français. L'étude des trois historicités du statut Gens du voyage, de l'école et de l'illettrisme a montré l'agencement des discours de marginalisation. Le statut administratif Gens du voyage, institué par les lois de 1912 et 1969 s'appuie sur le nomadisme et la mobilité des individus, et constitue le cadre qui légitime la catégorisation et l'homogénéisation des dits Gens du voyage. L'abrogation, en 2017, de la loi de 1969 n'a, comme nous l'avons vu, pas entériné ces pratiques. Ainsi, alors qu'elle aurait pu décatégoriser les Voyageurs elle n'a, pour le moment, pas modifié l'organisation historique des rapports de pouvoir entre les institutions et les populations que ces dernières cherchent à contrôler.

J'ai fait apparaître que les discours de marginalisation des élèves Voyageurs s'inscrivent également dans l'histoire de la construction et de la reproduction des inégalités au sein du système scolaire français. Ce dernier, en légitimant l'échec scolaire par la constitution d'handicaps socio-culturels des élèves, crée des modalités d'accueils différenciées dans l'école et produit de la discrimination. En effet, comme Balibar et Wallerstein l'indiquent, « *Les cultures "différentes" sont celles qui constituent des obstacles, ou qui sont instituées comme obstacles (par l'école, les normes de la communication internationale) à l'acquisition de la culture. Et réciproquement les "handicaps culturels" des classes dominées se présentent comme des équivalents pratiques de l'extranéité [...]* » (Balibar & Wallerstein, 2007 : 37-38).

De plus, la convocation régulière dans les discours officiels du fait que les Gens du voyage viennent d'une culture de l'oral, et que cela en fait des illettrés (Lahire, 2005), ethniciise les pratiques jusque dans l'école. Cela suggère une fragilité de ce public par rapport à la norme de l'écrit et en organise une prise en charge paternaliste. Ainsi, sous le prétexte

d'aider, d'accompagner, de protéger les individus, il va s'agir d'assujettir une partie de la population en les maintenant dans l'exclusion.

Dans la troisième partie, je me suis demandée quels sont les ordres interactionnels concrets au cours desquels sont mis en circulation des discours stigmatisants au sujet des EFIV. L'analyse de mon corpus de transcription d'interactions avec Daniel a montré les enjeux performatifs liés à la présentation de soi dans les situations de formation. Ces situations clés sont des lieux de mise en circulation des discours d'essentialisation et d'altérisation de la population Gens du voyage. L'outil d'analyse des axes de différenciation m'a permis d'aller plus loin et de remarquer que ces discours produisent des mises en rapport de ressemblance et de différence (Irvine et Gal, 2005) entre Voyageurs et non-Voyageurs et activent une substitution entre inégalités sociales et inégalités culturelles et communautaires.

J'ai également identifié qu'au sein de ces processus de mise en frontière par la culture supposée des individus, une autre distinction fondée sur l'axe de différenciation « adolescence des non-Voyageurs/ non-adolescence des Voyageurs » apparaissait. Le lien construit entre âge et ethnicité dans les discours de Daniel ou de Mélanie, délégitime les jeunes Voyageurs dans leur position de collégiens et, de fait, les exclut de la structure scolaire classique. La manière dont les pratiques sémiotiques de locuteurs de l'Éducation nationale contribuent à créer de la différenciation Français/Voyageurs, organise un rapport de domination et occulte les manques et défaut du dispositif. Ces différents éléments entraînent l'isolement scolaire de Voyageurs dès la sortie du CM2.

Dans la quatrième partie je me suis ensuite demandée comment ces élèves vivaient au quotidien ces stigmates dans le cadre de la classe. Grâce à une ethnographie longue et à de nombreux enregistrements, j'ai mis en lumière ce que l'institution masque, et j'ai exposé les prises de position hétérogènes d'élèves de la classe et leur rapport ambivalent à cette prise en charge spécifique. J'ai montré, par l'analyse des discours de Kim et Sonny, que ces derniers sont en confiance dans le cadre du dispositif et non dans les classes ordinaires. Pourtant, ils sont également dans une position de défiance car ils réalisent que cette classe ne leur donne pas les mêmes ressources scolaires qu'à d'autres élèves non-Voyageurs. J'ai emprunté à Luisa Martin-Rojo le terme de décapitalisation pour expliquer ce processus. Ainsi ce dispositif, sous couvert d'une discrimination positive, entrave plutôt qu'il ne renforce l'égalité sociale (Fraser, 2004) et « contredit [alors] les principes de démocratie et d'équité auxquels les écoles s'engagent » (Martin Rojo, 2014 : 197). La reconnaissance culturelle sans y associer la redistribution, a comme effet d'ôter la performance nécessaire à la réussite sociale, et signifie

aux personnes concernées qu'elles n'acquerront pas les compétences demandées par la société. Ce que propose le dispositif « empêche » (Martin Rojo, 2015) donc les élèves de répondre aux attendus de la norme scolaire et, par la suite, comme je l'ai évoqué dans l'interaction avec Léon, à la norme professionnelle.

Cependant, en reprenant une vision ranciérienne, j'ai observé que si le dispositif crée ce qu'il pré-suppose, c'est-à-dire de la différence sociale, il révèle également « du trait égalitaire, de l'égalité en dernière instance des êtres parlants, qui vient disjoindre l'ordre des nominations par lequel chacun est assigné à sa place ou, en termes platoniciens, à sa propre affaire » (Rancière, 2009 : 66). En effet, dans cette classe marginalisée on observe un renversement du rapport inégalitaire classique du sachant à l'ignorant, du maître à l'élève. Anne, qui enseigne dans les classes ordinaires les matières très légitimées que sont les lettres classiques, est, ici, tel le Jacotot de Rancière, *celle qui ne sait pas* quand il s'agit d'enseigner les maths ou autres matières scientifiques à Kim et aux autres. Elle se renseigne, elle échange avec les bénévoles, mais surtout elle produit du savoir avec les élèves. Les contraintes de cette expérience pédagogique particulière permettent, pour une enseignante formée par et pour l'Éducation nationale, d'avoir un autre rapport au savoir³⁸⁴ et de poser « la question : qu'en penses-tu ? », proposée par Rancière. Pour ce dernier, « [le] pouvoir est [alors] dans la conscience d'émancipation³⁸⁵ qu[e cette question] actualise chez le maître et suscite chez l'élève » (Rancière, 1987 : 63).

Pour terminer, j'ai observé qu'au-delà de l'ambivalence, la question de « l'habitude » reprise sous différentes formes par Kim et Sonny dans, *a minima*, les trois contextes d'interactions proposés à l'analyse, est un matériau discursif à intégrer aux réflexions sur la scolarisation des Voyageurs. Les locuteurs ne mobilisent effectivement pas leur culture en tant que telle pour justifier le fait de ne pas avoir le même capital, ils convoquent la notion d'habitude pour suggérer, avec leurs mots, que d'aller ou de ne pas aller à l'école est un comportement construit sur le long terme. Exonérés de l'obligation de scolarisation « normale » par leur statut particulier, ces jeunes n'acquièrent pas une « habitude » scolaire, altérant alors leur capacité à se constituer un capital scolaire. L'Éducation nationale a

³⁸⁴Du point de vue de la sociologie des professions on peut se demander comment ce dispositif permet aux enseignants de conquérir une marge de manœuvre qu'ils n'ont pas en classe ordinaire (ici on leur demande plus de créativité et de réflexivité) : Anne parle bien de son intérêt pour le public Voyageur mais s'agit-il seulement d'un intérêt pour ce qu'elle peut exprimer être « une autre culture » ou est-elle également séduite par des pratiques de classe différentes ?

³⁸⁵ Entendue comme capacité à comprendre.

systematisé un mode de scolarisation marginal et dégradé des Enfants du voyage, créant des inégalités en vertu d'un principe républicain. On peut considérer que la culture ne fait, dans leur discours, pas partie des « obstacles qui empêchent certaines personnes de participer pleinement, au même titre que les autres, à la vie sociale. » (Fraser, 2013 : 51) Cela nous éclaire sur la distinction à faire entre la création d'un habitus de non-scolarité suggéré dans le discours des jeunes Voyageurs, et la stigmatisation d'une culture non-scolaire supposée dans les discours institutionnels .

Apports pour la sociolinguistique

Le dispositif est un objet classique de la sociopolitique, j'ai voulu y apporter le point de vue de la sociolinguistique. J'ai donc analysé comment les dispositifs sont soutenus par une certaine activité langagière, et dans quelle mesure ils produisent des effets sur les pratiques langagières. Pour illustration, les élèves de la classe CNED-EFIV ne sont pas formés comme les autres élèves au maniement de la langue française. En croisant une analyse des discours institutionnels et juridiques, avec une analyse des discours des formateurs et des élèves, j'ai pu montrer quelle est la part langagière des dispositifs. Cette part langagière performe le caractère stigmatisant et permanent des dispositifs et, agit sur les positionnements des personnes concernées.

Cette thèse a aussi été l'occasion de mettre au travail un des principaux apports de la sociolinguistique politique, qui consiste à mobiliser les catégories issues de la philosophie politique, notamment celle de Jacques Rancière et de sa conception de l'égalité des intelligences. En partant, avec Jacotot, du postulat que l'« on peut enseigner ce que l'on ignore » (Rancière, 1987 : 34), on peut considérer « l'égalité de principe des êtres parlants » (*op.cit.* : 67) et penser l'émancipation comme un moyen de se dégager de la structure des rapports de pouvoirs et ainsi, faire apparaître une ouverture des possibles à l'échelle des individus.

Limites et Ouverture

Un de mes regrets à l'égard de cette thèse est de ne pas avoir donné une plus grande place à la parole des élèves. C'est aujourd'hui cette recherche que j'aimerais mener. Je souhaiterais poursuivre mon ethnographie et continuer un travail approfondi avec des jeunes Voyageurs orientés par l'institution vers des dispositifs, pour davantage creuser comment tous ces mécanismes agissent sur eux et comment ils agissent sur d'autres. En effet, suite à mon ethnographie et à mon travail de recherche, je fais l'hypothèse que cette classe spécifique, comme d'autres dispositifs, correspondrait, sur certains aspects de son organisation, à une

situation pédagogique idéale (proximité, disponibilité des encadrants, prises en charge individualisées, environnement rassurant, etc.) pour les enseignants et les élèves. Si le dispositif est un lieu qui permet aux élèves d'être en confiance et/ou de prendre confiance en eux, un lieu où, dans ce qu'ils énoncent ils se sentent bien et parlent, comment Kim et Sonny par exemple, avec facilité, on peut se demander s'il est souhaitable, pour des élèves non-Voyageurs, de fréquenter l'école « normale ».

En termes plus théoriques, je me pose également des questions sur des articulations possibles entre la théorie ranciérienne et butlerienne de l'émancipation. Comment les concepts d'*agency* et d'égalité pourraient-ils cohabiter ? En quoi sont-ils différents et comment toutes ces réflexions pourraient-elles servir une sociolinguistique politique de l'émancipation ? Comment ce que disent les élèves peut dessiner une « ligne de fuite »³⁸⁶ (Deleuze, 1977 : 47), en tant qu'elle leur permet, le temps de leur énonciation, d'« échapper à une aliénation » (Guattari & Deleuze, 1972 : 162) construite par les discours institutionnels ?

J'ai voulu, avec ce travail de recherche, comprendre les situations auxquelles j'avais participé ou que j'avais observées et saisir comment la société dans laquelle je vivais pouvait construire ces représentations et exclusions d'une partie de la population en effaçant l'hétérogénéité. J'ai voulu, également et surtout, entendre les discours des jeunes Voyageurs rencontrés sur mon terrain, et faire apparaître que « [m]ême si bien sûr ces gamins sont exposés à une idéologie dominante, ils ne sont pas transformés en zombies par cette idéologie. Ils ont les pieds sur terre, sont drôles, actifs, créatifs, ils ont une personnalité affirmée. Il n'y a donc aucune possibilité de faire entrer ces gamins dans une catégorie préétablie de sujets prédéterminés et soumis totalement à l'idéologie dominante. » (Willis, 2011 : 366-367). Des questions que je me suis posées il y a plusieurs années, au cheminement réalisé par ce travail de thèse, il y a « quelque chose à partager » (Heller & Moïse, 2009 : 19). Que ce soit auprès de Voyageurs ou de non-Voyageurs, j'espère que cet écrit trouvera des espaces de partage.

³⁸⁶ « La ligne de fuite est une déterritorialisation. [...] Fuir, ce n'est pas du tout renoncer aux actions, rien de plus actif qu'une fuite. C'est le contraire de l'imaginaire. C'est aussi bien faire fuir, pas forcément les autres, mais faire fuir quelque chose, faire fuir un système comme on crève un tuyau... Fuir, c'est tracer une ligne, des lignes, toute une cartographie. » (Deleuze, 1977 : 47)