

Le dispositif décapitalise

J'ai exposé précédemment la marginalisation scolaire des EFIV. Le fait que ces élèves soient placés dans un dispositif, particulièrement après le CM2, en est l'application la plus manifeste, même si, pour certains d'entre eux, cette distinction a opéré dès l'école primaire. Quelles relations les élèves de la classe entretiennent-ils avec le système scolaire ? Que disent-ils de cette mise en différenciation et des effets que cela a sur leur scolarité et leur future vie professionnelles ?

9.1 Une scolarité « pas normale »

Kim et Sonny, locuteurs principaux des interactions étudiées, racontent les effets de la rupture vécue entre le CM2 et le collège. Ils montrent, par ce qu'ils en disent et la manière dont ils le disent, la distinction entre ce que vivent les élèves ordinaires et ce qu'ils vivent eux-mêmes.

9.1.1 « Moi, le truc ça me dérange le plus, c'est l'école », la non-nomination du collègue

Dans plusieurs des interactions enregistrées et transcrites ci-dessus, Sonny évoque un rapport difficile et non-pacifié à l'école. Dans les extraits présentés, il signale son malaise avec l'école « ordinaire » en la dissociant de la classe CNED-EFIV. Comme nous le verrons une opposition entre école « normale » et « a-normale » apparaîtra. Dans un premier temps, on observe que le monde scolaire est, pour Sonny, très fréquemment évoqué dans une terminologie propre à l'école élémentaire, système d'éducation dont il a fait l'expérience. Qu'il parle du primaire (du CP au CM2) ou du secondaire (collège), l'institution scolaire se nomme de manière générale « école »³⁵¹, et les enseignantes sont des « maitresses ».

On retrouve l'occurrence « école » en Pot_séquence 2 :

| |
|------------------------------|
| 102So j'ai arrêté l'école |
|------------------------------|

³⁵¹ Il y a cependant une exception, en Disc_extrait 3, Sonny dit « pourquoi tu fais pas venir du des lycées » (4so). Dans cet énoncé, il n'utilise pas le mot « école » mais ce n'est toujours pas le terme collègue qu'il emploie, bien que ce soit la structure qui l'accueille chaque semaine. Il parle « des lycées », terme souvent employé par les familles pour désigner ce qui n'est pas la primaire.

Puis en Léon_Séquence 2 :

| | |
|------|---|
| 84So | moi le truc ça me dérange le plus c'est (.) l'école |
| 99So | ils ont jamais quitté l'école comme nous |

En Pot_Séquence 2, Sonny parle de « la maitresse » (91So) comme terme générique désignant une enseignante. En Disc_extrait 3 (séquence 3) Sonny fait référence aux maitres (« eux ils s'en foutaient les maitres », en 142So) pour désigner tout ou partie des enseignants de primaire.

L'usage de ces termes peut s'expliquer par plusieurs raisons. Tout d'abord Sonny a arrêté sa scolarité au CM2 et n'est pas allé au collège pendant presque trois ans. Les élèves du primaire parlent d'école (« aller à l'école », etc.), et c'est seulement après qu'ils utilisent le mot collège pour désigner l'endroit où ils vont tous les jours. Sonny n'a pas connu cette étape. L'utilisation récurrente de ce vocabulaire (dans ces interactions mais également dans d'autres non transcrites ici) montre bien la rupture qui s'opère pour de nombreux Voyageurs entre le CM2 et la sixième. Le lexique du collège n'est pas intégré car il n'est pas expérimenté.

De plus, comme nous l'avions proposé dans un article rédigé avec Mickaël Guérin :

[...] le mot *école* est utilisé par la majorité des familles de Voyageurs rencontrées avant et pendant mon terrain, pour décrire ou exprimer leurs interrelations avec le cadre scolaire. Certaines personnes n'ont pas eu l'expérience du collège (par une rupture scolaire après le CM2 ou une inscription au CNED dès la sixième, auquel cas le terme *CNED* ou *les cours du CNED* peut remplacer le mot collège) et n'utilisent donc pas ce mot. D'autres revendiquent le fait de ne pas mettre leurs enfants au collège et continuent de désigner tout cadre scolaire par le terme « école ». La manière de répondre de Sonny est ainsi issue de son propre vécu certes, mais également peuplée des différents discours qu'il a pu entendre à l'école ou dans son entourage familial. (Guérin & Latimier, 2019 : 210-211)

Le malaise avec l'école justifié par la rupture scolaire, revient dans deux séquences des extraits du corpus. Sonny répond aux questions de Léon et Anne dans l'un, et d'Alix (coordonnatrice de l'Ali), dans l'autre. Ces trois interlocuteurs ont en commun d'interagir avec Sonny dans le cadre du dispositif, qui est un lieu de marquage de la différenciation scolaire, ainsi que, en ce qui concerne principalement Léon et Alix, de travailler avec des Voyageurs depuis longtemps et donc d'entendre de manière récurrente les réserves plus ou moins accentuées de ces derniers sur l'école. Les positionnements subjectifs sur le sujet de l'école des interlocuteurs en présence sont contraints, conditionnés par des énoncés déjà-dits, antérieurs et véhiculés sur l'école, mais également par le contexte même de la classe CNED-EFIV en tant qu'elle met les élèves hors du système scolaire ordinaire.

9.1.2 « Moi, le truc ça me dérange le plus, c'est l'école », un malaise avec la théorie

En Léon_extrait 4, Anne et Léon peuvent avoir en tête des éléments concernant les difficiles relations des Voyageurs avec l'école, entendus par des familles ou par l'institution. En effet, ils prennent des précautions pour parler de l'école quand ils s'adressent à Sonny :

| | |
|-------|--|
| 821lé | oui y'a pas de raison que tu ne l'aies pas (.) dans le cap il y a une petite partie euh:: il y a une petite partie théorique (.) avec l'école ((accélération du ton)\ mais une grosse partie c'est euh:: c'est de la pratique (.) de la pratique |
| 83an | =c'est de la pratique |

On observe que Léon utilise à deux reprises l'adjectif « petite » pour désigner la partie théorique du CAP. Dans le même temps il accélère la vitesse de son énonciation sur ce passage et baisse la voix³⁵². En faisant cela il minimise la part de théorie nécessaire à la formation. Il poursuit directement en parlant de l'aspect « pratique » de la formation et utilise une voix plus forte pour l'exprimer. Anne, au tour de parole suivant (an83), vient aussitôt consolider cet énoncé. On pourrait interpréter ici que, pour Léon et Anne, les discours entendus et véhiculés sur les difficultés entretenues entre les Voyageurs et l'école (qu'ils aient été énoncés par des Voyageurs ou des non-Voyageurs)³⁵³ les amènent à anticiper la réaction de Sonny. Ils semblent ainsi présupposer que, pour ce dernier, la *théorie* est entendue comme ce qui se fait à l'école, ce qui est l'école, et la *pratique* comme ce qui se fait hors de l'école, ce qui n'est pas vraiment l'école. Cela conditionne l'interaction et la réaction de Sonny. Sonny sait que Anne connaît ses réticences vis-à-vis du collègue et il peut supposer que Léon a connaissance des relations entre les Voyageurs et l'institution scolaire, car il sait que ce dernier va sur le terrain, comme on le voit aux tours de paroles de 4so à 9Lé, dans l'extrait Léon_extrait 4 (Séquence 1)³⁵⁴.

Ainsi, au tour de parole suivant, il s'empare de ce que Anne et Léon ont dit et confirme leurs énoncés.

³⁵² Léon parle vite de manière générale, mais sur le lexème « l'école » il va encore plus vite et baisse la voix).

³⁵³ Concernant Léon, il est Voyageur lui-même et travaille avec des Voyageurs qui tiennent souvent, comme il m'en a fait part, des discours défensifs vis-à-vis de l'école. Concernant Anne, elle entend les discours des élèves de la classe (par exemple, Sonny et Tyron, un autre élève, énoncent fréquemment leur hostilité vis-à-vis de l'école) ainsi que des discours venant de l'extérieur, comme lors de la formation de Daniel. Les deux induisent un rapport conflictuel avec l'école.

³⁵⁴ Léon ne s'est pas présenté comme Voyageur mais plusieurs élèves ont déjà entendu parlé de lui par rapport à son travail où il peut être identifié comme Voyageur. De plus, en 97lé, il utilise le vocable « mettons » (« qui font maçonnerie par exemple mettons ») qui est employé par de nombreux Voyageurs pour ponctuer ou finir une phase.

| | |
|------|--|
| 84so | ouais c'est vrai mais moi le truc ça me dérange le plus c'est (.) l'école \ ((la voix baisse)) |
| 85lé | ouais je sais bien (.) |
| 86so | moi je sais ça ira pas (.) |

Le « ouais c'est vrai » répond vraisemblablement au « y'a pas de raison que tu ne l'aies pas » de Léon. Sonny répond affirmativement aux deux éléments que Léon et Anne ont avancé : il pourrait avoir son CAP car il y a une grosse partie « pratique » et une petite partie d'école. Il valide cela en employant une tonalité similaire à l'énoncé 81 de Léon. Ce mimétisme fait apparaître un entendu entre les locuteurs (ils baissent la voix sur le mot école qui est gênant). Cette connivence est accentuée par les deux énoncés suivants : Léon, qui rencontre Sonny pour la première fois, approuve avec empressement ce qu'il dit par la locution « ouais je sais bien » (85lé). Il confirme un entendu implicite derrière laquelle on peut comprendre « je sais que tu ne veux pas trop d'école, c'est bien pour ça que j'ai accéléré en baissant ce ton sur ce mot ». Implicite dont Sonny se saisit en confirmant « moi je sais ça ira pas », d'une voix très calme et devant les autres, ce qui accentue l'idée d'une connivence entre les deux locuteurs sur ce sujet. Comme je l'ai dit précédemment, Léon est en relation avec des Voyageurs depuis plusieurs années (tant professionnellement que personnellement) et il a eu de nombreuses occasions d'entendre des discours de réticence par rapport à l'école.

Il en est de même pour Alix qui, en Pot_Séquence 1 (lequel précède chronologiquement la séquence précédente), parle avec Sonny et signifie également qu'elle connaît les difficultés du rapport à l'école :

| | |
|------|---|
| 71al | mais tu serais prêt à aller au collège euh::: normal/ AU REVOIR ((elle s'adresse à quelqu'un qui part)) |
| 72so | avant xxx la primaire xxx oui j'aurais préféré (.) mais maintenant on a l'habitude |
| 73al | oui oui oui (.) je te comprends xxx |
| 74so | je pourrai tout le monde peut |
| 75al | bah oui |
| 76so | je pense (.) je (.) je pourrai pas m'entendre |

Alix hésite à définir précisément ce terme « collègue » pour signifier à Sonny ce qui n'est pas la classe CNED-EFIV (laquelle est pourtant de niveau collège et située dans un collège). Elle emploie alors le mot normal (« euh ::: normal »), lequel peut qualifier le dispositif dans lequel se trouve Sonny comme a-normal (j'y reviendrai au point suivant). Son hésitation montre que, de même que Léon et Anne semblaient savoir que l'école ordinaire était connotée négativement par Sonny, Alix anticipe la réticence du jeune Voyageur. Le travail d'Alix est d'accompagner des enfants ou adolescents identifiés comme Voyageurs qui ont des difficultés avec, ou sont éloignés du système scolaire « normal ». Elle connaît donc de

nombreuses situations de déscolarisation, de rupture ou d'intermittence scolaires de ce public et est (tout comme Léon) à la croisée de nombreux discours légitimant ces processus. Sonny connaît Alix et l'association pour laquelle elle travaille. Un procédé similaire à celui observé avec Léon se met en place. À la réponse négative de Sonny (« avant oui mais maintenant non ») Alix adhère et approuve son énoncé : « oui oui oui (.) je te comprends », qui peut se comparer au « oui je sais bien » de Léon. Sonny, comme dans l'autre extrait, entérine sa position avec un deuxième énoncé « je pense (.) je (.) je pourrai pas m'entendre ».

| | 1. Interaction Léon | 2. Interaction Alix |
|------------------------|---|---|
| Énoncé Sonny | ouais c'est vrai mais moi le truc ça me dérange le plus c'est (.) l'école | avant xxx la primaire xxx oui (...) mais maintenant on a l'habitude |
| Réponse interlocuteurs | ouais je sais bien (.) | oui oui oui (.) je te comprends |
| Réponse Sonny | moi je sais ça ira pas (.) | je pourrai pas m'entendre ³⁵⁵ |

Tableau 11. Extraits d'interactions de Sonny avec Léon et Alix - 1

Les réponses fournies par ses interlocuteurs vont permettre à Sonny de renforcer et légitimer sa position. On peut observer que les Réponses Sonny (1) et (2) sont formulées à la négative (à la différence des Énoncés Sonny (1) et (2), ce qui entérine un peu plus sa position. On observe donc que le jeu de l'interaction produit les réponses données par Sonny.

Après avoir exprimé son malaise vis-à-vis de l'école en renouvelant son positionnement à ce sujet au cours de l'interaction, il en expose, dans les deux extraits, la même cause.

| | 1. Interaction Léon | 2. Interaction Alix |
|-------|---|--|
| Sonny | ouais (.) mais ils ont jamais quitté l'école comme nous | avant xxx la primaire xxx oui j'aurais préféré (...) mais maintenant on a l'habitude |

Tableau 12. Extraits d'interactions de Sonny avec Léon et Alix - 2

Dans les deux interactions Sonny justifie, à postériori, ses difficultés avec l'école (c'est « l'école [qui le] dérange ou il pourrait « pas avec les profs et les autres ») par le fait d'avoir

³⁵⁵ Sous-entendu avec « les profs » et « les autres », cf tours de parole 77an et 78so.

« quitté l'école » après le CM2. Il précise bien en Interaction Alix (2), que quand il était en primaire il aurait « préféré » aller au collège qu'Alix qualifie de « normal », mais que maintenant il a l'« habitude » de ne pas y aller. Ce qu'Alix rappelle et résume un peu plus loin, en Pot_Séquence 2, quand elle s'adresse à la grand-mère de Sonny et à moi-même :

| | |
|------|---|
| 84a1 | [...] il dit y serait pas prêt (.) il serait sorti de cm deux/ (.) il (.) il aurait directement été en sixième (.) il aurait accepté d'aller en sixième (.) normale [...] |
|------|---|

Cette méfiance vis-à-vis de l'école est donc perçue par Sonny non comme une donnée culturelle (je suis Voyageur, donc je ne vais pas au collège « normal »), mais comme une conséquence de la rupture scolaire qu'il a vécue. En parlant de la rupture scolaire il convoque également sa mauvaise expérience en élémentaire (« ils nous laissait au fond de la classe ») pour expliquer ses réticences vis-à-vis de l'« école ». Dans les discours de ce même extrait, la revendication ou l'explication culturelle n'est, d'ailleurs, pas utilisée par les locuteurs identifiés Voyageurs. En Disc_Séquence 3, Kim ajoute un argument « parce qu'on bouge » (119ki). Cet énoncé peut, d'une part, ne pas être considéré comme une revendication culturelle mais comme un état de fait sur son mode de vie³⁵⁶, et, ne concerne, d'autre part, pas la réalité de vie de nombreux élèves de la classe qui sont dans des situations de sédentarisation.

La grand-mère de Sonny a, quant à elle, un positionnement différent de son petit-fils. Elle explique qu'elle a été au collège elle-même et qu'elle en a de bons souvenirs (« moi j'ai des (.) j'ai des bons souvenirs » en 68gm). Un peu plus loin elle s'oppose à Sonny en lui indiquant que tous les enseignants du collège « normal » ne crient pas systématiquement et confirme quand je dis qu'il y a des « profs sympas » :

| | |
|------|---|
| 95gm | bah ouais (.) mais t'en a qui crient pas beaucoup/] |
| 96r1 | [t'as des profs sympas quand même |
| 97gm | ouais |
| 98so | sympa xxx sympa ((dubitatif)) |

³⁵⁶ Kim et sa famille, comme d'autres familles d'élèves de la classe, voyagent majoritairement pour la saison estivale, c'est-à-dire de mai à octobre, mais certains enseignants ont rapporté le cas d'élèves non -Voyageurs qui retournaient dans leurs pays d'origine ou le pays d'origine des parents sur ces mêmes périodes, ce qui n'entraînait pourtant pas d'inscription CNED. Concernant les EFIV, le fait que les élèves inscrits en primaire restent souvent plus tard à l'école et rentrent plus tôt pose question. Si cela est possible pour la primaire, on peut se demander pourquoi les familles ne font pas la même chose pour le secondaire. Une des explications est que les inscriptions CNED ne sont pas possibles en primaire alors qu'elles sont encouragées dès le passage en sixième. Ainsi Kim l'explique au tour de parole 121ki de ce même extrait : « et que le collège accepte pas qu'on bouge » (121ki), cela pourrait sous-entendre que l'école primaire, elle, l'accepterait.

J'ai, à de nombreuses reprises, eu des échanges similaires avec des Voyageurs de la génération de la grand-mère de Sonny. Plusieurs ont été au collège, la rupture CM2-sixième n'avait pas lieu de la même manière. Que ce soit pour jouer un jeu de face en prenant partie pour l'institution ou parce qu'elle pense réellement qu'il y en « a qui crient pas beaucoup » ou qui peuvent être « sympas » (son acquiescement à mon énoncé), la grand-mère de Sonny pose un contrepoint à la proposition de son petit-fils et s'allie à mon point de vue, pourtant Sonny restera peu convaincu (« sympa xxx sympa ((dubitatif)) »).

9.1.3 « Ici », ou comment désigner la classe CNED-EFIV sans la nommer

Au point précédent, j'ai montré la construction en interaction du positionnement de Sonny sur l'impossibilité à la fois de nommer et d'aller au collège ordinaire. La comparaison que fait Sonny entre les différents espaces scolaires est dans la continuité de ce processus interactif. L'échange se déroule dans un décor spécifique (la classe CNED-EFIV) et/ou avec des acteurs spécifiques (des personnes qui travaillent avec des Voyageurs). Cette donnée est connue des élèves. Dans chaque interaction, Sonny influence les autres participants par son statut social (jeune voyageur accueilli dans un dispositif scolaire spécifique) ainsi que par le comportement qu'il adopte au cours de l'interaction. Dans ces extraits, il tient un même positionnement discursif, ou, pour reprendre Goffman (1973), il adopte un « rôle » similaire auprès de ces différents interlocuteurs. Ainsi, Sonny oscille entre dévalorisation (« moi je pourrais pas ») et affirmation (« les profs ne sont pas sympas ») par rapport à ce qu'il sait du système normatif scolaire. Ce qui rejoint ce que dit Palheta des élèves en classes qu'il désigne comme « atypiques » :

Les jugements à l'égard des dispositifs atypiques oscillent ainsi de l'auto-stigmatisation à la défense de la dignité [...]. De tels jugements rétrospectifs constituent ainsi une autre manière de saisir le rapport qu'ils entretiennent avec leur trajectoire sociale et scolaire, et plus encore le degré d'intériorisation et d'acceptation de leur propre destin, allant de l'*amor fati* à la « rage » (Palheta, 2011 : 55)

J'ai observé des stratégies discursives comparables sur mon terrain de Master 2, qui s'est déroulé en même temps que je travaillais comme coordonnatrice scolarisation avec des familles de Voyageurs. Dans de nombreuses équipes éducatives³⁵⁷ auxquelles j'avais participé, la majorité des familles employaient la formule « on est comme ça », quand elles justifiaient le fait de ne pas mettre leurs enfants à l'école comme les autres. Du côté de l'équipe pédagogique, j'ai pu observer, lors de nombreuses réunions de médiation avec les

³⁵⁷ Les équipes éducatives sont des réunions de personnes qui ont une responsabilité éducative (équipe pédagogique) vis-à-vis d'un enfant lorsque que l'examen de la situation d'un élève ou d'un groupe d'élèves l'exige. Les parents sont invités à y participer.

familles ou lors de réunions bilan sans les familles, que les discours véhiculés étaient souvent figés. « Que peut-on faire, ils sont comme ça », était une phrase récurrente, ou, comme dans un corpus utilisé en M2 (Latimier, 2012 : 40) , un enseignant, lors d'une réunion, a énoncé la phrase suivante : « c'est dommage il [l'enfant] est intelligent mais on ne peut pas faire grand-chose » (parce qu'ils sont comme ça). Le décor était le même et les mêmes rôles étaient tenus d'un côté comme de l'autre. C'est d'ailleurs l'aporie de ces situations qui m'a donné envie de commencer un travail de thèse.

Dans la situation qui nous intéresse ici, quand Sonny parle de « l'école », il parle du système scolaire en dehors de la classe CNED-EFIV et, à plusieurs reprises, il fait une distinction claire entre les deux. Par différents procédés que je mettrai à jour plus loin, il met en opposition la classe ordinaire et la classe qu'il fréquente. Dans les interactions, sa position d'élèves EFIV le met en différence *de facto* avec les autres élèves du collège. Lui-même le stipule à plusieurs reprises, en énonçant sous différentes formes la séparation avec « les autres » : en Pot_Séquence 2, les autres sont les élèves et les professeurs hors de la classe : « (.) je pourrai pas m'entendre / avec qui les profs ou les autres », « ouais ouais tout » (76so) et « les autres euh.: » (80so).

L'argumentaire de Sonny est également fondé sur les avantages du dispositif, comparés aux inconvénients supposés des classes hors dispositif. N'ayant pas été au collège après le CM2 et ne pouvant y avoir accès, du fait de la rupture de plus de deux ans et de son accueil prolongé en classe CNED-EFIV, il n'a pas vécu l'expérience du collège. Il ne peut alors que présumer ou calquer son expérience de l'école élémentaire sur le collège. Sonny n'est pas le seul à nourrir cette distinction. Pour la majorité des autres locuteurs, la classe du dispositif existe en tant qu'elle n'est pas la classe « normale ». Le *normal* sera considéré ici comme le fruit d'« une construction intersubjective (...) [car] le *normal*, c'est ce qui a été défini comme norme par une communauté donnée. »³⁵⁸ (Marignier, 2016 : 208). Les locuteurs Voyageurs et non-Voyageurs partagent ce terme sans pourtant le définir. Ils sont donc conscients de la position marginale de la classe sans pour autant donner explicitement les modalités de cette marginalisation.

Dans les trois extraits de corpus, la distinction s'opère avec l'emploi d'indices spatio-temporels et de monstration pour indiquer les références partagées entre locuteurs. Dans le discours de Sonny, les déictiques renseignent sur la position qu'il prend. Ces marques énonciatives indicielles sont notables car elles permettent à Sonny de signaler les différences

³⁵⁸ « [L]'idée que je m'en fais, l'idée que les autres en ont, l'idée que j'ai de l'idée que les autres en ont. » (*ibid.*)

qu'il opère entre sa classe et les autres classes du collège en général, ainsi qu'entre les enseignants de sa classe et ceux du collège.

Pot_Séquence 2

| | |
|------|---|
| 71al | mais ((elle s'adresse à Sonny)) tu serais prêt à aller au collège euh::: normal/ [...] |
| 76so | je pense (.) je (.) je pourrai pas m'entendre |
| 77an | avec qui les profs ou les autres |
| 78so | ouais ouais tout (.) vous ça va parce que vous aidez les devoirs |
| 79al | ouais c'est plus c'est plus c'est plus souple ici [...] |
| 94So | si parce que ici t'as vu y ici vous criez pas trop tout euh |

Disc_Séquence 1

| | |
|-----|---|
| 4so | en vrai pourquoi tu fais pas venir du des lycées ici / |
|-----|---|

Disc_Séquence 3

| | |
|-------|--|
| 130so | bah tu sais quoi/ ((il s'adresse à moi)) j'apprends mieux ici que en primaire/ |
| 131rl | t'es quoi ? |
| 132so | j'apprends mieux ici que en primaire ((voix calme)) ((tout le monde parle en même temps)) |
| 133or | xxx que des conneries en primaire |
| 134ki | = parce que t'as une personne pour toi [...] |
| 139ki | =oui mais quand (.) quand t'es dans une classe le maître il va pas s'amuser à venir chacun (.) pendant un cours il va pas s'amuser à venir chacun à une table et expliquer ce qui va pas |
| 140rl | en même temps tu dis que vous êtes indépendants |
| 141ki | oui mais (***) |
| 142so | eux ils s'en foutaient les maitres/ (.) en primaire ils s'en foutaient (.) ils nous laissaient au fond de la classe |
| 143he | en fait t'apprécies le fait que euh:: tu peux avoir une réponse quand tu as besoin |
| 144ki | oui |
| 145so | ouais voilà |

L'embrayeur « vous », répété trois fois en Pot_Séquence 2, s'adresse aux « enseignants » de la classe CNED-EFIV, à ceux « qui aident pour les devoirs » et « qui ne crient pas trop »³⁵⁹. Il répond à l'énoncé d'Alix sur le « collège euh::: normal ». Ce « vous »

³⁵⁹ On retrouve le même processus dans d'autres dispositifs qui offrent des carrières scolaires stigmatisantes pour les élèves. Palheta a étudié des situations d'élèves en filières professionnelles, qui occupent « une place dominée dans la hiérarchie » (Palheta, 2012 : 3) : « Dans bien des cas, pourtant, ces élèves [de filières professionnelles] paraissent intérioriser la légitimité des élèves des classes générales à se moquer d'eux [de qui ?]. Comme me le

est opposé aux « maitres » de primaire, évoqués en 142So et désignés par les pronoms « eux » et « ils ». Les caractéristiques données par Sonny aux uns et aux autres sont bien différenciées. Le « vous » « aide aux devoirs » et « ne crie pas » alors que le « eux/ils » « s'en fout[ent] des Voyageurs » (Sonny ne parle pas seulement de lui-même mais emploie le pronom personnel pluriel, « ils nous laissent ») et les laisse au fond de la classe³⁶⁰. La distinction de personnes « vous » / « ils-eux » est en interrelation avec la distinction de lieu classe CNED-EFIV / collègue « normal ». Sonny emploie également le déictique « ici » à plusieurs reprises (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 ») pour opposer le dispositif, avec, tout d'abord, le reste du collège ordinaire, puis avec la « primaire ». Il n'emploie jamais la désignation classe CNED-EFIV, mais le déictique spatial « ici » prend en charge cette appellation. Interprétable à différents niveaux (j'y reviendrai en 10.1.2), le *ici* est non-défini et se trouve précisé par la distanciation que Sonny opère avec l'école ordinaire. Le *ici* de la classe n'est pas le même que le *ici* du collège, et cela même si la classe est bien dans le collège. Il y a donc, dans le positionnement discursif de Sonny, deux modes de relations à l'école : une supposée et l'autre transposée. Dans les deux cas il n'a pas l'expérience des enseignants « collège ». Soit il suppose par ouï-dire ou représentations que le comportement des enseignants en classes ordinaires est différent de ceux des enseignants/encadrants de la classe dans laquelle il est, soit il transpose son expérience du primaire à ce que serait le collège. En Disc_extrait 3, on observe que cette mauvaise expérience du primaire est partagée par d'autres élèves. En effet, malgré le brouhaha autour de l'échange que j'ai avec Sonny, Ornella (une autre élève de la classe qui est très régulière et

dira un apprenti en maçonnerie : « faut les comprendre, ils aimaient pas les segpa » [sections d'enseignement général et professionnel adapté]. Mais on note une ambivalence certaine du rapport de ces jeunes aux classes segpa puisque ces derniers valorisent généralement, comme ils le font à propos des classes de cap, le caractère non standard de l'enseignement proposé (« les professeurs, ils nous aidaient plus [au sens de davantage], ils étaient sympas, pas trop sévères ») ainsi que les passages en atelier (...) » (*op. cit.*: 55).

³⁶⁰ J'ai entendu cette formulation à maintes reprises depuis que je travaille avec des familles du voyage. En 2012, j'écrivais dans mon mémoire de Master 2 que beaucoup de parents insistaient sur le fait que les « maîtresses [dans les classes ordinaires] mettent les enfants au fond de la classe et qu'ils n'apprennent rien ». Ce système existait déjà, selon eux, quand eux-mêmes allaient à l'école. Je notais dans mon mémoire que je ne retrouvais pas le même discours chez les grands-parents ou personnes de plus de cinquante ans au moment de mon terrain. Ils n'évoquaient pas cette marginalisation vécue dans le cadre scolaire. La réaction de la grand-mère de Sonny, qui n'utilise pas cet argument, corrobore d'ailleurs ici mes observations de 2012.

intéressée par les cours du CNED³⁶¹) réagit et confirme l'énoncé de Sonny en disant « que des conneries en primaire ».

Kim valide autrement qu'Ornella ce que dit Sonny en employant un énoncé à valeur explicative, « parce que t'as une personne pour toi » (en 134ki), qu'elle reprend et développe en 139ki « quand t'es dans une classe le maître il va pas s'amuser (...) à venir chacun à une table et expliquer ce qui va pas ». On retrouve ce type d'énoncé en Disc_extrait 3 : « bah oui (.) bah comme on a pas de professeur (.) tout seul c'est/ (.) c'est plus dur » (61ki). En disant cela Kim commente les différentes pratiques d'encadrement qui opèrent entre les deux accueils scolaires. Dans la classe CNED-EFIV les enseignants (qu'elle désigne par les termes « personnes » et « maitre ») ont plus de disponibilité pour venir « expliquer ce qui va pas » (139ki). Là où Sonny utilise un vocabulaire familier et farouche (« ils s'en foutaient »), Kim utilise l'analyse. Elle fait apparaître qu'elle sait bien que le nombre d'élèves en classe ordinaire (qu'elle désigne par le terme « normal » en Disc_Séquence 3, 98ki) ne permet pas que les maitres viennent s'occuper de « chacun » des élèves. Aucun des locuteurs EFIV n'utilisent la formule « pas normale » pour mettre les deux systèmes en distinction, cependant ils marquent cette différence en utilisant fréquemment le terme « normal » ou des procédés (comme l'emploi du déictique « ici ») pour mettre en contraste les différents vécus scolaires.

9.2 Une scolarité « pas pour de vrai »

Kim et Sonny exposent leurs difficultés avec l'école et leur connaissance des différents types de scolarités qui les éloignent des élèves ordinaires. On observe que le mot « vrai », employé par l'un et l'autre dans le même extrait (Léon_extrait 4), fait apparaître autrement cette différence et marque plus précisément le processus de décapitalisation à l'œuvre dans le dispositif.

9.2.1 « Donc ça veut dire que je l'ai pas pour de vrai alors » : un brevet dévalorisé

La situation de Kim est une démonstration de l'inégal accès au capital scolaire : elle a obtenu un diplôme commun à tous les élèves de troisième, mais il ne peut pas être utilisé en l'état. Elle l'a, mais « pas pour de vrai ». Dans la séquence 3 du même corpus, on évoque, avec Léon et Anne les possibilités de formations pour Kim. À plusieurs reprises la difficulté

³⁶¹ Elle n'est donc pas dans la même situation que Sonny car elle suit les cours du CNED mais elle a également été à l'école primaire de Lupin. Elle montre beaucoup d'intérêt pour les matières scientifiques et nous avons très souvent des discussions à propos d'astronomie, de biologie, etc.

(voire l'impossibilité) d'avoir accès à des stages en étant inscrit au CNED a été discutée dans l'interaction. Dans ce passage, il s'agit plus précisément du stage d'observation professionnelle que les élèves font en troisième et pour lequel le CNED ne donne pas de convention. Au début de l'extrait, Anne parle de Kim à Léon sans inclure cette dernière dans la discussion et en la désignant par le pronom « elle » (« elle pourrait (.) ELLE elle a l'âge de faire un stage (.) elle a le droit », en 165 An). Procédé qu'elle a également employé avec Sonny en séquence 1, (mais lui vu son âge/ et SA moti/vation (.) il a intérêt à », en 78An). Anne ne connaît pas bien les dispositifs de professionnalisation, d'où ses questions sur le CAP pour Sonny. Elle s'adresse directement à Léon pour avoir son avis sur des situations d'élèves avant d'en discuter avec les élèves concernés. Elle cherche des réponses, des solutions pour pouvoir guider ses élèves qui sont dans des situations scolaires différentes de celles qu'elle rencontre habituellement.

Léon Séquence 3

| | |
|-------|--|
| 172an | alors comment font les élèves qui sont au cned en troisième (.) elle l'année dernière on lui a pas demandé de faire de stage hein (.) NORMAlement faut faire un stage pour valider son brevet (.) elle a eu son brevet hein/ |
| 173ki | donc ça veut dire que je l'ai pas pour de vrai alors/ |
| 174an | si tu l'as pour de vrai mais euh::: mais bon c'est c'est c'est pas dans les clous fin y'a des tas de trucs qui qui collent pas |
| 175so | =faut faire un stage dans les enfants ³⁶² |
| 176an | =et et et ça veut dire quand même de::: alors (.) est ce qu'il y a une dérogation spéciale qui dit que les élèves de troisième au cned ne font pas de stage |
| 177cl | ah oui je pense |
| 178an | implicitement c'est ça que ça veut dire (0.6) ne font pas de stage (.) ne ne ne font pas de stage certains ce ça les arrange peut-être (.) mais ceux qui VEULENT le faire ne peuvent pas le faire |

Le passage du brevet des collèges a été un moment très important pour Kim, pour plusieurs raisons : Kim a travaillé toute l'année pour le passer, de plus elle est revenue à Telieu spécialement pour cela (alors que la famille était partie dans une autre commune) et, selon les retours d'Anne, Kim a dû négocier avec son père pour qu'il accepte. Pourtant elle n'aurait pas son diplôme « pour de vrai » ? Cette question spontanée de Kim, quand elle comprend que le fait de ne pas avoir fait, ou avoir pu faire, le stage de troisième invaliderait l'obtention de son diplôme, est encadrée par deux énoncés d'Anne. En 172an, Anne utilise le

³⁶² Ici Sonny plaisante, il fait référence à un échange qu'il y a eu précédemment sur des questions concernant le travail avec les enfants où Kim avait dit ironiquement « ah non pas les enfants surtout pas ».

terme « NORMAlement », forme adverbiale du « normal » qui revient de manière significative, dans plusieurs interactions pour marquer la différence de ressources entre la classe CNED-EFIV et le collège ordinaire (cf. 10.1.3). Sa remarque est liée au fait qu'elle pense que les EFIV font partie de « tous [c]es élèves de France et de Navarre [qui] font un stage de découverte professionnelle en troisième ». Étant elle-même représentante de la norme scolaire, elle reprend le discours républicain donné par l'institution.

La manière de dire d'Anne sous-entend qu'il y aurait deux groupes : un qui ferait les choses « normalement » (groupe qui n'est pas nommé par Anne mais qui est sous-entendu derrière l'adverbe utilisé) et l'autre groupe qui ferait les choses de manière marginale, décalée. L'écart à la norme, est ici un enjeu de cette interaction. À la question de Anne (« elle a eu son brevet hein/ »), Kim rebondit en reformulant la question (« donc ça veut dire que je l'ai pas pour de vrai alors/ »). Plusieurs marqueurs montrent qu'il est difficile pour Anne de savoir quoi lui répondre. En effet, l'utilisation du terme « NORMAlement » qui précède la question inquiète de Anne (matérialisée par le « hein/ » qui demande confirmation) sur la validité du brevet, indique la séparation entre Kim et les autres élèves qu'elle a et qui sont, eux, dans la norme.

« Anne en disant « si (.) tu l'as pour de vrai mais euh ::: mais bon c'est c'est (.) c'est pas dans les clous (.) fin y'a des tas de trucs qui qui collent pas », utilise tout d'abord une concession argumentative (*mais*), c'est-à-dire, [...] qu'elle « reconnaît d'abord la validité d'une relation logique concessive pour, dans un deuxième temps, refuser d'en assumer la validation » (Meleuc, 1996 : 62). Ici la relation logique serait de valider ce qui est tacite : « tu l'as pour de vrai donc tu es comme tout le monde ». Cependant, le « mais » vient refuser cette validation et la répétition « c'est c'est » suivi de deux métaphores (« c'est pas dans les clous », reformulée en des « tas de trucs qui collent pas ») accentuent cette difficulté à dire les choses. À savoir se rendre compte et avouer à Kim qu'elle n'a pas son brevet comme tout le monde, malgré l'ensemble des efforts qu'elle a fournis. » (Guérin & Latimier, 2019 : 213)

Kim n'a pas pu faire le stage obligatoire de découverte et d'observation professionnelle (« l'année dernière on lui a pas demandé de faire de stage hein » et « mais ceux qui VEULENT le faire ne peuvent pas le faire »), la logique de différenciation de capitalisation possible du dispositif CNED va ici s'appliquer jusqu'au passage d'un diplôme national concernant tous les élèves de troisième. Cela va produire des différences entre les élèves de France et créer, pour reprendre la formulation d'Éric Plaisance, « des super catégories qui “collent” aux individus et peuvent les stigmatiser » (Plaisance & Vergnaud, 2012 : 215).

Sonny ne peut pas « travailler sérieusement » et Kim va jusqu'à passer un diplôme national. Ces deux individus considérés comme EFIV par l'ordre scolaire ont bien chacun leur manière de se positionner dans l'école. Pourtant la logique du dispositif s'appliquera implacablement pour les deux : ils sont gardés en marge des ressources scolaires. Cela

constitue une dévalorisation des savoirs des EFIV ou une forme de décapitalisation. Comment peuvent-ils réagir face à cela ? Même Kim, qui effectue un parcours de bonne élève et passe le brevet, ne verra pas ses performances reconnues par l'institution.

Ces situations exposent le problème de la dialectique à l'œuvre, entre reconnaissance et redistribution, évoquée par Fraser (2004). En effet, les dispositifs EFIV constituent une discrimination positive d'une partie de la population, la reconnaissance de la population Gens du voyage impose une identité dans le cadre scolaire, or cette reconnaissance culturelle participe à *entraver* plutôt qu'à *renforcer* l'égalité sociale (Fraser, 2004). Car ici, l'injonction de la reconnaissance culturelle (un élève EFIV est différent des autres de par sa culture d'itinérant ou de Voyageur) constitue une forme de racialisation qui consiste à ôter la performance nécessaire à la réussite sociale et à signifier aux concernés qu'ils ne seront jamais capables d'avoir les compétences demandées par la société. L'école répartie et limite les ressources en orientant ce qu'elle donne. Sonny l'énonce avec la distinction entre les « vrais » et les faux professeurs et Kim l'illustre par les faits : elle ne pourra pas avoir les compétences, car on ne le lui permet pas. Elle a passé le brevet mais ne l'a pas vraiment.

9.2.2 . « T'as vu les vrais profs là » : qu'est-ce qu'une scolarité authentique ?

La situation de Sonny illustre un autre aspect de la restriction et l'orientation des ressources (Duchêne, 2011 ; Heller, 2007). Dans le corpus Léon_extrait 4, Sonny exprime une distinction autour des ressources allouées aux différentes classes, en disant que les « vrais profs » et les « vraies règles » sont des attributs des classes ordinaires. Les ressources scolaires sont différentes en classe CNED-EFIV : cours du CNED, « fichiers » pédagogiques conçus par les Assistants d'éducation (avec l'aide possible d'enseignants). Si elles ne sont objectivement pas « fausses » (les exercices et les leçons ne sont pas faux en tant que tels), elles n'ont clairement pas la même valeur pour l'ordre scolaire et ne permettront pas à Sonny de capitaliser sur ce qu'il a appris en classe. Le « vrai » vient, pour lui, marquer la distinction entre le dispositif et le reste.

L'extrait où Sonny discute avec Anne et Léon, montre que le jeune Voyageur perçoit la différence entre sa position et la position d'élèves « normaux ». Sonny travaille à partir de fichiers pédagogiques préparés par Clémence et Anne et non pas à partir de cours « officiels » du programme scolaire. Il n'a, de ce fait, pas accès à cursus classique et aux avantages d'une scolarisation en collège classique (accès aux stages, niveaux et contenus des apprentissages, etc.).

Léon_Séquence 2

| | |
|------|---|
| 91so | ouais mais moi j'aime pas quand je (.) t'as vu les chiffres les vrais les profs là (.) ils te donnent des vraies règles tout (.) moi ça me plairait pas |
| 92rl | c'est vrai que c'est ça c'est les profs/ (.) du coup |
| 93so | après moi je me bats avec eux/ |

Cet extrait est situé juste après que Sonny se soit exprimé plusieurs fois sur le fait que l'école (sous-entendu le collège ordinaire) le dérange et qu'il ne veuille pas y aller. Quand je demande à Sonny en 92rl, « comment tu fais les maths appliquées ? », faisant référence, par le vocabulaire utilisé, à un travail lié à ce qu'on apprend à l'école, il répond « t'as vu les chiffres les vrais profs là, ils te donnent des vraies règles tout ! Ça me plairait pas. » Il utilise plusieurs fois le mot « vrai » pour marquer la différence d'attribution des ressources (vrai pour le collège ordinaire/ pas vrai pour la classe CNED-EFIV) et indique ainsi que ce qu'il vit dans la classe CNED n'est pas « pour de vrai ». Si les adultes présents dans sa classe toutes les semaines ne sont, pour lui, pas de « vrais profs », ils ne peuvent alors pas donner de « vraies règles ». Les encadrants sont effectivement ici, pour rappel, une jeune AED, des bénévoles et une professeure de Lettres Classiques, matière non enseignée aux EFIV. Sonny sait donc que les enseignements n'ont pas la même « valeur », que ceux dispensés en classe ordinaire et que, de ce fait, l'école « n'investit » pas sur eux de la même manière que sur les autres élèves.

On peut, pour finir, observer une corrélation entre le discours de Daniel (extrait adolescent1 DAE)) et celui de Sonny ici. Pour Daniel, les jeunes Voyageurs sont « fausement » adolescents quand ils sont à l'école. Sonny, lui, considère qu'il n'a pas de « vrais profs » ni de « vraies règles » et qu'il n'est, donc, pas dans une « vraie » classe (et qu'il ne le souhaite pas). L'un représente l'institution qui crée les dispositifs et l'autre un individu qui vit le dispositif. Ils sont des deux côtés de la barrière et utilisent pourtant tous les deux, des modalités de l'ordre du paraître qui jouent sur l'inauthenticité et l'homogénéisation. Ces discours en miroir contribuent à la construction de l'idée d'a-normalité de la position des Voyageurs au sein de l'institution scolaire.

9.3 Corps émotionnels et corps physiques

L'école sans dispositif dresse les corps (Foucault, 1975)³⁶³. Les dispositifs scolaires qui stigmatisent les individus également. Quels sont les effets du stigmaté, au sens de Goffman

³⁶³ À ce propos, Ogilvie dit de l'école : « [c'est] un lieu où l'on met les enfants pour qu'ils deviennent des sujets, de leur pensée et de leur discours, sur le plan de la communauté politique et, en même temps, dans les faits, c'est d'abord un lieu d'humiliation, pour la majorité. Qu'elle soit légère, anodine ou gravissime, cette humiliation est partout, et l'école est un lieu de stigmatisation et en fin de compte de sélection. » (Ogilvie, 2012)

(1963), dans le cadre scolaire sur les corps de Kim et Sonny, élèves EFIV ? Comment les corps émotionnels et physiques réagissent-ils ?

9.3.1 « Ça m'énerve » : le corps agité

Quand il y a un accueil différencié dans l'école et/ou une longue interruption scolaire comment (re)trouver sa place au sein de l'institution ? Dans de nombreux énoncés de Sonny, cette place est évoquée de manière tout à fait concrète, mettant en jeu le corps en tant qu'il réagit avec sa sensibilité, avec ce qu'il ressent :

Pot Séquence 2

| | |
|---------------------|---|
| 88rl | bah y revenir[|
| 89XXF | [ah oui bah oui] |
| 90rl |] y revenir aujourd'hui |
| 91so | la maitresse elle s'pend une tartine direg hein |
| 92gm ³⁶⁴ | ((elle rit)) |

Disc extrait 3

| | |
|------|--|
| 12so | parce que me moi je peux pas travailler sérieusement (.) je PEUX/ mais après ça m'énerve/ (.) faut que quel qu'un me pousse derrière (.) |
| 13rl | ouais mais là on voit que:: que t'y arrives quand même à parler (.) à parler euh ah |
| 14so | ouais mais faut que] |
| 15or | [parce qu'y a que des garçons[|
| 16so |] je me lève tout le temps et tout (.) tout le temps un truc à faire |
| 17rl | et comment tu faisais quand tu étais en primaire/ |
| 18so | et bé j'étais pareil |

Léon extrait 4

| | |
|------|--|
| 92rl | c'est vrai que c'est ça c'est les profs/ (.) du coup |
| 93so | après moi je me bats avec eux/ |

Bien entendu, cette réaction n'est absolument pas particulière aux Voyageurs. Dans une étude de Palheta avec des élèves de filières professionnelles on retrouve des positionnements similaires à celui de Sonny :

« [...] les élèves de filières professionnelles issus des classes populaires affirment souvent, non seulement leur incapacité à répondre adéquatement aux attentes scolaires, mais plus profondément l'impossibilité pour eux de trouver un intérêt et de donner un sens positif à ce qui est enseigné en milieu scolaire :

³⁶⁴ Pour rappel « gm », désigne la grand-mère de Sonny.

– J’aimais pas les cours donc j’ préfère faire des cours par alternance, être au taf et être au cfa, comme ça ça m’ permet de pas être tout le temps en cours et puis bah que ça s’ passe mieux, que j’ arrive plus à suivre ou des trucs comme ça. Parce que sinon en cours généraux c’ était la mort, j’ y arrivais pas.

– *Pourquoi c’ était « la mort » ?*

– Bah déjà parce que j’ foutais le bordel, j’ foutais rien. J’ foutais rien parce que j’ avais pas envie. Et puis après on m’ a fait connaître le cfa. J’ suis venu aux journées portes ouvertes, et j’ ai vu que ça m’ plaisait donc j’ me suis inscrit. Maintenant j’ suis là (apprenti, cap, maçonnerie, P : ne l’ a pas connu, M : au chômage). J’ en pouvais plus [de l’ école], j’ voulais vraiment m’ casser. [...] C’ était tout le temps assis sur une chaise, avoir mal au cul à la fin de la journée (apprenti, cap, maçonnerie, P : ouvrier maçon, M : au foyer). »

(Palheta, 2011 : 64-65)

Tout d’ abord, l’ élève enquêté compare « les cours généraux » qui « était la mort », et les « cours par alternance » (qui permettent d’ être au « taf », de ne pas toujours être en cours) qui se passent mieux. Cette comparaison entre l’ « école » et le « taf » ou le « cfa », résonne avec la comparaison entre « l’ école » et la classe CNED-EFIV (« ici ») évoquée par Sonny au point précédent. On trouve un autre point de similitude entre les deux : le problème d’ être tout le temps assis. Sonny dit « je me lève tout le temps et tout, tout le temps un truc à faire » (en Disc_Séquence 3, 19so) et l’ élève enquêté explique que « [c]’ était tout le temps assis sur une chaise, avoir mal au cul à la fin de la journée ». Pour l’ un comme pour l’ autre, le corps est un enjeu, il n’ est pas « dressé » pour rester assis, immobile.

Sonny fait fréquemment référence à des attitudes de résistance corporelle pour exprimer son malaise avec l’ école. Comme nous venons de le voir, cela peut se traduire par le besoin de bouger, or l’ école ne le permet pas. L’ école peut alors avoir des solutions qui peuvent être vécues comme contraignantes ou violentes, comme les punitions (« j’ étais tout le temps puni au fond de la classe », en 19so) ou l’ isolement (« eux ils s’ en foutaient les maitres [...] ils nous laissait au fond de la classe » en Disc_extrait 3, 142 So), et alors produire des mécanismes de résistance vis-à-vis de ce système. Ces mécanismes peuvent prendre la forme d’ une « culture anti-école » comme formulée par Willis (2011 [1977])³⁶⁵ et qui est une « culture anti-autoritaire », faite de « ressentiment buté » (*op. cit.*: 22). On retrouve ces éléments dans les énoncés de Sonny, en effet, il dit à plusieurs reprises que l’ école « l’ énerve », qu’ il ne peut « pas travailler sérieusement » (en 12so du même extrait) et utilise des mots qui exprime une certaine brutalité « la maitresse elle s’ prend une tartine direg hein » (en 91so de l’ extrait Pot_extrait 2) et « après moi je me bats avec [les profs] » (en

³⁶⁵ Paul Willis y suit pendant dix-huit mois un groupe de jeunes hommes de la classe ouvrière dans les Midlands pour étudier les processus de reproduction.

Léon_extrait 4). Dans la même idée on peut reprendre l'énoncé d'Ornella vu précédemment, disant que la primaire c'est que « des conneries »³⁶⁶.

L'énervement ou « la tartine » évoqués par Sonny sont donc des réactions qui répondent à une humiliation vécue³⁶⁷ (Ogilvie, 2012), telles que les punitions ou le désintérêt des enseignants pour eux (« les maîtres ils s'en foutaient ») qui crée et entretient la « culture anti-école » de Willis. Le « je ne peux pas » de Sonny (« je pourrais pas m'entendre » Pot_Séquence 2 ; « parce que moi je peux pas travailler sérieusement » et « moi je pourrai pas y re y aller tous les jours », en Disc_extrait 3), celui d'autres élèves (Ornella en Disc_extrait 3 « et je peux pas ») ou de l'ouvrier, peut aisément se transformer simultanément en « ça m'énerve ».³⁶⁸

9.3.2 « Parce que je suis honteuse » : le corps intimidé

Kim, quant à elle, est à l'aise dans la classe CNED-EFIV en général et dans les interactions étudiées en particulier. Plusieurs éléments l'indiquent : le nombre de ses interventions, ce qu'elle dit et ses manières de dire. Kim prend souvent la parole, que ce soit pour répondre aux questions, prendre en charge le début du dialogue avec les adultes, pour faire un trait d'humour ou pour expliquer plus précisément ce que d'autres jeunes ont voulu dire. Comparativement aux autres qui ne prennent pas ou peu la parole, ou même à Sonny, Kim est l'élève qui occupe le plus l'espace conversationnel. J'ai pu l'observer dans de nombreuses situations mais, à titre d'exemple, l'extrait Disc_Séquence 3 auquel participent six locuteurs, elle prend 16 tours de parole sur 39 en séquence 2 et 25 tours de paroles sur 73 en séquence 3. Cela confirme le fait qu'elle parle de manière assurée, sans timidité.

³⁶⁶ Sonny ou Ornella utilisent des termes agressifs ou grossiers qui « repose[nt] souvent sur des formes choquantes et décalées par rapport aux codes sociaux attendus » (Moïse, 2011 : 29). A ce propos, et dans le même texte, Claudine Moïse ajoute que « les adolescents manient avec dextérité ces différents usages pragmatiques, du gros mot à l'insulte. (*op.cit*: 31).

³⁶⁷ « Comme nous le sentons tous, si l'on dessinait l'espace réel de la classe, on obtiendrait quelque chose de très complexe, en trois dimensions : les uns étant quasiment sur les genoux du prof, parce qu'il leur raconte des choses qu'ils savent déjà, pour des raisons familiales, sociales, les autres étant à des années lumières, très loin, et n'entendant rien. Mais cela, ça ne se voit pas. [...] [Cela] masque l'inégalitarisme d'un enseignement prétendument égalitaire [et] a aussi des effets psychiques, [...] le lieu perd toute signification et devient un pur lieu de torture, dans lequel les actes scolaires sont vécus comme des actes très violents. Ce n'est donc pas étonnant que dans des moments critiques, dans les banlieues, on voit des jeunes gens qui attaquent des écoles. Ça peut sembler absurde, mais c'est logique : ils attaquent un lieu d'humiliation, dont la logique leur a échappé, et auquel ils réagissent en le détruisant » (Ogilvie : 2012).

³⁶⁸ De même Pour Bourdieu il s'agit de comprendre pourquoi un monde aussi inégalitaire est accepté par ceux-là mêmes qui sont les premières victimes des inégalités. [...] L'ordre social ne peut être contesté que si l'on a une conscience intellectuelle de ses structures; or, les acteurs pensent à travers les cadres imposés par le groupe dominant, et l'ordre social s'imprime dans leur vécu; les plus démunis sont ainsi privés des moyens de mettre leur situation de dominés à distance critique, et l'ordre social est reconduit. » (Quet & Nordmann, 2007:125)

La plaisanterie, marqueur de la relation entre Anne et Kim, révèle également le fait que cette dernière se sente à l'aise dans la classe. Ainsi dans la séance de discussion autour des métiers avec Léon, Kim engage la conversation avec humour pour faire le lien entre ce que demandent les adultes et les autres jeunes. En Léon_extrait 4, alors qu'il y a un moment de gêne où on ne sait pas qui prendra la parole après que Léon se soit présenté, elle prend en charge le début de l'échange : « c'est bon je vais poser ma question (.) ((ton humoristique)) QUEL est ton travail// ((rires)) » (2Ki). En disant cela elle imite la manière de parler de Anne, qui a un rôle d'enseignante. Tout le monde rigole et la discussion démarre. Peu après, dans le même extrait, il y a un long silence de 8 secondes. Elle intervient à nouveau avec humour et prend à nouveau un ton d'institutrice pour motiver les autres élèves :

| | |
|------|---|
| 10Ki | les enfants avez-vous des questions pour ((elle rit)) |
| 11An | ((elle rigole)) alors euh ils en ont préparé (.) t'as ta feuille ((s'adresse à Clémence)) |

Ce à quoi, comme lors de sa première intervention, tout le monde réagit en riant et la conversation reprend.

Analyser la prise de position de Kim permet de comprendre la différence vécue entre les deux accueils scolaires que sont la classe CNED-EFIV et la classe ordinaire. Toute comme nous l'avons vu avec Sonny, Kim est en confiance dans la classe. Sa manière de parler, son aisance à l'orale (humour, présence dans de nombreux tours de paroles, etc.) le montrent. Pourtant, de même que Sonny, Kim manifeste son malaise dès qu'il s'agit du système scolaire en dehors de la classe. Ainsi, en Disc_séquence 2, Kim parle de son expérience en classe ordinaire ou en « classe avec d'autres » (formulation proposée par Henri en 32he) et adopte une posture réflexive pour parler de son attitude dans ce contexte :

Disc_Séquence 2

| | |
|------|---|
| 38ki | parce que je suis honteuse aussi |
| 39he | ah ouais/ |
| 40ki | par exemple quand j'étais petite je voulais pas parler (.) je voulais jamais (.) je voulais pas aller au tableau (.) |
| 41he | ah oui |
| 42so | ah oui je détestais |
| 43ki | encore encore |
| 44he | c'est honteuse ou timide |
| 45ki | je levais jamais la main même si j'avais la réponse (.) je levais jamais la main |
| 46he | tu te sens honteuse ou timide |
| 47ki | euh timide (.) voilà |

« La reconnaissance pratique par laquelle les dominés contribuent, souvent à leur insu, parfois contre leur gré, à leur propre domination, en acceptant tacitement, par anticipation, les limites imposées prend souvent la forme de l'*émotion corporelle* (honte, timidité, anxiété, culpabilité) [...]. Elle se trahit dans des manifestations visibles, comme le rougissement, l'embarras verbal, la maladresse, le tremblement, autant de manières de se soumettre, fût-ce malgré soi et à son corps défendant, au jugement dominant » (Bourdieu, 1997, p. 203)

Si les effets de cette stigmatisation sont, pour Sonny, des réactions de résistance active (le corps qui doit bouger tout le temps, les propos violents, etc.), ils peuvent s'apparenter pour Kim à une résistance passive. Dans le contexte de l'école en classe complète, son corps est muet (« quand j'étais petite je voulais pas parler ») ou empêché (bégaiements). On retrouve les mêmes termes pour Ornella (ainsi que la gêne associée au fait que « tout le monde te guette »). Ici se dessine une différence au niveau du genre, les réactions des garçons sont plus visibles, celles des filles plus discrètes. De même, Willis, dans son enquête sur la culture anti-école précise bien que les « gars » (*lads*) sont des « jeune[s] blanc[s] de sexe masculin » (Willis, 2011 : 209) qui se distinguent des femmes « exclues de la production matérielle dans la sphère marchande (tout en étant assignées aux tâches matérielles dans la sphère domestique) » (Palheta, 2012 : 88). Si je n'investiguerai pas plus avant ici la question du genre en général ou chez les Voyageurs en particulier, les réactions différenciées des garçons (Sonny et Tyson) et des filles (Kim et Ornella) montrent que les résistances n'opèrent pas de la même manière pour tous. Le point commun est que l'école ordinaire n'est pas bien vécue par ces élèves.

Kim compare également la classe CNED-EFIV et les autres classes, mais d'une autre manière. Et tout comme Sonny qui dit « vous ça va parce que vous aidez les devoirs » pour expliquer pourquoi il peut rester dans le dispositif, Kim et Ornella utilisent le même argument : « ça nous fait des aides (en 60or)/ « comme on a pas de professeur (.) tout seul c'est/ (.) c'est plus dur » (61ki). La comparaison se réalise également pour Kim au niveau des « autres » élèves :

| | |
|------|--|
| 52he | et toi t'as l'impression que les autres élèves dans une classe ils:: sont:: comme toi ou ils (.) c'est c'est |
| 53ki | ((elle hésite)) non bah non ils:: |
| 54he | en primaire et les autres ils:: (.) ils s'exprimaient comme ça/ (.) ils étaient pas timides |
| 55ki | bah euh: c'est NORMAL |

Le fait d'être timide ou non (terme entériné par Henri à force d'être répété) n'est pas, pour Kim, l'apanage des autres élèves. L'emploi de « autres » n'est ici pas précis, mais il semble faire référence aux autres élèves en primaire qui ne sont pas Voyageurs. L'adjectif

« normal » que nous avons déjà vu employé à plusieurs reprises (et qui reviendra dans le point suivant) pour marquer la différenciation, est ici utilisé par Kim pour signifier une évidence. Pour les autres élèves (sous-entendu non-voyageurs) il serait « NORMAL » de ne pas être timide, car, justement, ils ne sont pas Voyageurs.

9.3.3 « Moi j'm'en fous moi j'peux pas rester enfermé » : le corps captif

Si la classe CNED-EFIV est un lieu où Sonny est plus en confiance et où son envie de bouger est accueillie avec plus de souplesse (comme Alix l'énonce en 79al « c'est plus souple ici »), le dispositif du collège du Bordage, n'est pas exempt de ce dressage des corps. Ainsi la gestion de la récréation des Voyageurs dans l'enceinte du collège en est un exemple criant. Pour rappel, au collège du Bordage et jusqu'en 2012, les élèves Voyageurs ne pouvaient aller en récréation avec les élèves non-Voyageurs, et depuis 2012 (après que Julie, AED de l'époque, obtienne qu'ils puissent participer à la même récréation que les autres) ils ne peuvent se rendre en récréation si l'AED en charge du dispositif CNED-EFIV est absente. Pour illustrer un des nombreux paradoxes générés par le dispositif EFIV sur cette question de la récréation décalée, je reviendrai rapidement sur une situation observée et vécue lors de mon ethnographie. Le 22 novembre 2017, Aline, l'AED qui a remplacé Clémence après son départ, est absente. Selon les règles du dispositif, il est donc impossible de faire sortir les élèves présents ce jour-là en récréation.

Fait particulier ce mercredi matin, Aline est absente. Anne est donc en charge de la classe. Au moment de la récréation, je suis étonnée de voir que personne ne sort. Anne m'explique qu'ils n'ont pas le droit de sortir car Aline n'est pas là pour les surveiller dans la cour de récréation. Quand je l'interroge sur la nécessité d'avoir une assistante d'éducation spécifiquement en charge de leur surveillance, elle me répond qu'il n'y a pas assez d'AE et que cela permet d'éviter les bagarres. Très vite l'atmosphère se tend et certains élèves manifestent leur désaccord et mécontentement de ne pas pouvoir aller dehors.

Extrait du carnet de terrain, novembre 2017

Voici un extrait d'interaction entre Dounia³⁷⁰, élève de la classe EFIV, et moi-même, juste après l'annonce que la récréation est annulée. Tyron et Sonny viennent d'outrepasser l'interdiction et sont sortis de la classe sans autorisation. Anne doit gérer toutes les tensions que l'annulation de la récréation entraîne, j'y reviens plus précisément par la suite.

Extrait récréé

| | |
|-----|--|
| 1d | c'est énervant (.) on a pas de récré |
| 2r1 | après vous finissez (.) je savais pas (.) vous finissez à onze heure |

³⁷⁰ Dounia est une élève qui vient dans le dispositif depuis peu (octobre 2017). Elle est inscrite en sixième MAN1 (Mise à niveau 1) et n'a pas été à l'école depuis sa sortie de CM2 (qui doit dater de l'année 2015-2016). Elle ne vient pas régulièrement.

| | |
|------|---|
| 3d | oui mais c'est énervant (.) on n'a pas de récréation (.) c'est énervant on a pas de récré (0.5) moi chez moi c'est pas comme ça (.) au bout d'une heure faut que je sorte |
| 4r1 | xxx logiquement vous finissez à midi vous arrivez à faire deux heures quand vous devez |
| 5d | bah oui (.) mais c'est énervant (.) parce que moi je tiens pas en place (.) quand j'étais à l'école (.)c'est pour ça qu'ils m'ont renvoyé ((inaudible)) |
| | ((deux élèves commencent à faire du bruit et simulent une bagarre, Anne est toujours en train de s'occuper de Tyron qui est sorti sans autorisation. Les bénévoles sont occupés avec les autres élèves)) |
| 6r1 | hey hey hey (.) hey stop stop stop (.) stop |
| 7Xm | mon crayon (.) rends moi mon crayon mon frère |
| 8r1 | hey je vous sépare ou quoi |
| 9Xm | hein |
| 10r1 | je vous sépare ou quoi (.) pour le reste là (.) vous restez tranquille là |
| 11Xm | dans (.) on a droit de s'amuser dans la récré/((Voix un peu énervée, provocatrice)) |
| 12r1 | ouais je sais(.) je sais que la situation elle est pas (.) elle est embêtante hein |

Dans un entretien réalisé en 2014 avec Julie, ancienne AED, (cf. Julie chapitre 3), cette dernière stipule qu'elle ne sait pas d'où vient le fait que les récréations soient séparées (« personne ne sait d'où c'était venu ce truc-là », en Julie extrait 3, 218ju), mais elle évoque, comme elle l'a fait pour expliquer une rentrée des classes décalée de la rentrée officielle pour les EDV/EFIV, que ce serait lié au fait que d'avoir des EDV/EFIV avec les autres élèves poserait des problèmes (« parce de fait au début ils faisaient la récré (.) parce qu'apparemment il y avait eu des soucis », en Julie extrait 3, 222ju). Pourtant dans la séquence présentée ci-dessus, c'est le fait de ne pas avoir eu de récréation qui génère une tension sur tout le reste de la séance. De manière générale, et comme indiqué dans mon carnet de terrain, les élèves n'apprécient pas cette mise à demeure dans la classe (« Très vite l'atmosphère se tend », extrait de mon journal de terrain présenté au-dessus). L'extrait d'interaction entre Dounia et moi le montre également : Dounia répète trois fois la même séquence de manière très rapprochée : « c'est énervant (.) on a pas de récré »/ « mais c'est énervant (.) on n'a pas de récréation »/ « c'est énervant on a pas de récré ». Sur les sept lignes de la transcription où elle a la parole, elle utilise l'adjectif « énervant » quatre fois. Très rapidement après l'échange que j'ai avec elle, deux élèves simulent une bagarre, et je dois intervenir (« hey hey hey (.) hey stop stop stop (.) stop » / « je vous sépare ou quoi »). Un des élèves me répond « on a droit de s'amuser dans la récré ». Ainsi, ce jour-là, le fait d'interdire aux élèves d'aller en récréation pour éviter une bagarre provoque une bagarre.

Extrait récré 2

51so pourquoi on n'a pas le droit de sortir là
52an mais je t'ai expliqué sonny
53so nan je reste pas (.) moi j'peux pas rester enfermé ça m'énerve
54rl attends sonny ça finit à à onze heure:::
55so =moi j'm'en fous moi j'peux pas rester enfermé
56rl ça finit à onze heure et pas midi (.) t'as pas t'as pas les deux heures à tenir
57an si t'as envie d'aller aux toilettes tu vas aux toilettes (.) t'y vas tout seul
58so xxx on va rentrer dans les toilettes on va revenir direct (.)
59ty bah va aux toilettes
60an bah vous (.) hey les gars vous y allez et vous y allez (.) TU vas aux toilettes (.) et tu respire profondément (.) dix fois et tu reviens et après tyron fera pareil (.) et vous serez tout à fait régénérés vous verrez (0.5) alors eux/ ((elle s'adresse à moi)) (.) très clairement (.) ils viennent beaucoup ici pour aller en récréation (.) du coup ils xxx la récré (.) et ils se sont pris la tête parce que y'en a un qui s'est fait XXX
(On commence à discuter avec Tyron. Et très peu de temps après il en profite pour sortir))
61an NAN NAN NAN nan nan NON NON (.) tyron alors là t'arrête tes conneries tout de suite/
(Anne sort à la suite de Tyron pour le récupérer, ils restent dans le couloir. Un jeu se fait autour des toilettes. Elle revient plus tard et appelle les parents de Tyron pour l'expulser pour 1 mois. On s'aperçoit dans le même temps que Sonny n'est pas là. Ils sont tous les deux dans la cour de récréation. Je reste dans la classe le temps de la récréation. Dounia erre comme une âme en peine et reste à la fenêtre à regarder tous les élèves du collège en récréation.)
62an je les ai vu en plus (0.10)
63rl parce que ils font quoi du coup là
64an bah ils sortent
65rl je sais mais du coup sonny il est où
66an = ils font des conneries/

Comme on le voit, la situation devient quelque peu hors de contrôle, les élèves s'opposent à l'interdiction de sortie. Sonny et Tyron sont dans la cour de récréation et la majorité des autres élèves sont mécontents, frustrés et énervés (les expressions « ça m'énerve » ou « c'est énervant » reviennent plusieurs fois, énoncées par différents locuteurs, dans les extraits Récré 1 et 2) de devoir rester en classe. Avant la fin de la récréation des sanctions sont prises à l'encontre de Tyron : un mois d'expulsion.

Comme Foucault (1975) l'a montré, l'école (mais aussi l'atelier, l'hôpital, ou de la prison) discipline les corps et cherche à les rendre dociles. Quand ils ne sont pas acceptés dans le système scolaire, les corps sont alors écartés des ressources scolaires partagées. Cet écartement peut être violent et rendre indociles les corps qui le subissent. L'exemple de la récréation montre cette volonté de dompter à l'extrême les corps de ces élèves déjà marginalisés et les réactions de ces derniers ne se font pas attendre : Tyron et Sonny partent de la salle en courant pour « faire des conneries », Dounia « erre » et « regarde les autres élèves du collège par la fenêtre » (Récré Extrait 2) et deux élèves « simulent une bagarre » (Récré Extrait 1). L'interdiction pour les jeunes Voyageurs d'aller dans la cour avec les jeunes non-voyageurs aura pour conséquence l'expulsion de Tyron qui n'a pas accepté cette mise en différenciation sur le temps de la récréation. Temps qui, comme l'indique Anne est important pour lui et Sonny, car « ils viennent beaucoup ici pour aller en récréation » (60an). Les corps sont donc soumis à condition (venez au collège, il y a un temps de récréation avec les autres mais vous ne pourrez y aller que quand nous le déciderons), ce qui pourra avoir comme effet d'indiscipliner les corps. L'indocilité constituera alors une raison suffisante (cf. section 5.2.3), et certainement nécessaire, pour expliquer l'échec scolaire (création de dispositifs spécifiques) et faire perdurer la marginalisation de ces jeunes (persistance de ces dispositifs).

Depuis le début des lois sur le cadre scolaire, la récréation est prise en compte : « Les récréations tiendront à l'avenir une large place dans la vie scolaire » (circulaire du 7/7/1890). La récréation représente un espace/temps alloué par l'ordre scolaire hors du cadre de la classe, et de manière générale, donne aux élèves « une certaine autonomie » et apparaît « comme un moment de liberté » (Delalande, 2003 :71) et/ou permet « d'apprendre à trouver sa place » (*Ibid* : 73). Ainsi, la récréation, que ce soit pour les élèves ordinaires ou EFIV, a comme rôle de créer une pause pour le corps et l'esprit dans cadre d'une journée d'école. Dounia en témoigne bien en disant qu'elle a besoin de bouger et l'énervement dans la classe montre lui aussi la nécessité de faire une pause hors de la classe.

De plus, outre le rôle de pause, la cour est également un lieu de sociabilisation, ce qui est confirmé par Julie (en Julie extrait 3, ju214) : « j'irai pas jusqu'à dire des amis ou quoi mais en tous les cas sur la cour de récréation/ (.) c'est plus comme avant le groupe::: que tu repères (.) qu'est dans un coin et:: maintenant ils sont dispatchés et et (.) DE PART le fait aussi qu'ils ont retrouvé des gamins qui étaient dans leurs classes ». Ce que dit Kim à propos d'un jeune garçon qu'elle nomme Johnny et qu'elle a vu « sous son petit préau » (cf. section 10.2.2) quand elle sort en récréation, corrobore également cette fonction socialisatrice de la cour de récréation. Tous ces

éléments entérinent l'importance de la récréation pour les élèves en général, ainsi que la marginalisation produite par son aménagement particulier pour les élèves de la classe EFIV.

En conclusion de ce chapitre, on peut dire que la gestion du capital symbolique des jeunes EFIV donne lieu à un processus de décapitalisation (Martin Rojo, 2008, 2010) qui semble être un élément qui trouble et dérange unanimement les élèves. La classe dispositif ne dispose pas de « vraies » ressources et fait partie d'un processus de sélection sociale qui prive une partie des élèves français de l'accès aux ressources scolaires qu'ils pourraient acquérir. Elle n'est donc pas « normale » (cf. énoncé d'Alix), au sens où « normal » est ici considéré comme un adjectif sémantiquement rempli par ce qui a « été défini préalablement comme la norme de quelque chose, c'est-à-dire par d'autres discours. » (Marignier, 2016 : 208). Les élèves, alors stigmatisés par leur a-normalité³⁷¹ (Goffman, 1975 [1963]) sont maintenus dans une position de subalternité (Duchêne, 2016) et adoptent, comme nous l'avons vu, des modes de résistances. La situation de Kim qui, même « si elle avait la réponse » ne voulait pas prendre la parole et réalise avec surprise que le fait d'être au CNED ne lui permet pas d'avoir entièrement validé son Brevet, ou la position de Sonny qui ne peut aller ou retourner à l'école avec des « maitresses » ou des « vrais profs », démontrent l'installation de résistances face à ce processus stigmatisant et inégalitaire.

³⁷¹ Goffman considère que l'appartenance ethnique est une des particularités qui sont des écarts à la « normalité », et qui constituent les « stigmate tribaux ». Le statut même d'EFIV porte ce stigmate dans sa désignation.