



HAL
open science

Eduquer au(x) territoire(s) au lycée professionnel : les régimes d’habiter des ”Gens du Voyage” : une proposition de géographie critique

Aurore Lecomte

► To cite this version:

Aurore Lecomte. Eduquer au(x) territoire(s) au lycée professionnel : les régimes d’habiter des ”Gens du Voyage” : une proposition de géographie critique. Education. Université Paris Cité, 2023. Français. NNT : 2023UNIP7294 . tel-04750271

HAL Id: tel-04750271

<https://theses.hal.science/tel-04750271v1>

Submitted on 23 Oct 2024

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

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



Université Paris Cité

Ecole doctorale 623 Savoirs sciences, éducation
Laboratoire de didactique André Revuz

Eduquer au(x) territoire(s) au lycée professionnel. Les régimes d'habiter des « Gens du Voyage » : une proposition de géographie critique

Par Aurore Lecomte

Thèse de doctorat de **Didactique de la Géographie**

Dirigée par Caroline LEININGER-FREZAL

Présentée et soutenue publiquement le 12 octobre 2023

Devant un jury composé de :

Mme Angela **Barthes**, Professeure des universités, Univ. Aix-Marseille, rapporteure
Mme Maryvonne **Dussaux**, Maîtresse de conférence, Univ. Paris-Est Créteil, examinatrice

M. Laurent **Faret**, Professeur des universités, Univ. Paris-Cité, examinateur

M. Olivier **Legros**, Maître de conférence H.D.R, Université de Tours, examinateur

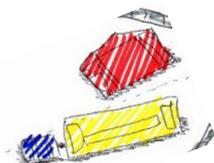
Mme Caroline **Leininger-Frézal**, Professeure des universités, Univ. Paris-Cité, directrice de thèse

M. Jean-François **Thémines**, Professeur des universités, Univ. Caen, examinateur, président du jury

Mme Christine **Vergnolle-Mainar**, Professeure des universités, Univ. Toulouse Jean-Jaurès, Inspé, rapporteure



jeune lycéens
gentil avec
les gens du
Voyage



Résumé :

« Il faut que je vous raconte. Mon père et moi avons vu des gitans se poser dans notre champ. On a appelé la police pour qu'ils viennent les chercher, mais ils n'ont pas voulu y aller parce qu'ils ont peur. Nous alors, on y est allés, parce qu'on n'a pas peur, mais aussi parce qu'on avait besoin de moissonner notre champ. Mais voilà, ils font chier aussi les gitans, ils se mettent là, on ne sait pas pourquoi. Il y a plein de place partout, pourquoi dans les champs, comme ça ? »¹

Au cours d'une sortie scolaire, un élève s'exprime au sujet de l'installation de caravanes dans une commune de l'Essonne. Les « gitans », comme il dit, sont décrits comme un ensemble indéfini de personnes qui s'installent, et repartent dans des endroits non autorisés. Entre ancrages pluriséculaires et circulations, les Voyageurs et leur manière d'être au monde sont sources de représentations et de préjugés négatifs récurrents, non seulement en classe ou comme dans le cas présent, en contexte de sortie scolaire, mais aussi dans les discours politiques et médiatiques. Les Voyageurs appelés « Gens du Voyage » en France sont une catégorie administrative définie par le mode d'habiter au départ, mais à laquelle est associée une vision ethnique (Cossée, 2016). L'appellation Voyageurs ici est un autonome, renvoyant aux territoires de circulations et d'ancrages. L'expression d'une pluralité d'acteurs locaux entre en compte dans la production de la ville et occasionne des tensions qui se manifestent dans des territoires « ordinaires », proches physiquement des élèves. Ces éléments font des régimes d'habiter voyageurs une « question sociale ordinaire² » (Vergnolle-Mainar, 2020). Ce travail de thèse propose de recueillir et d'analyser les manifestations de cette QSO dans deux communes du département de l'Essonne, du point de vue de différents acteurs en prise avec les espaces concernés ainsi que les enjeux de leurs positionnements : les enseignant.e.s sur le terrain, les acteurs de la fabrication des programmes scolaires, inspecteur/trice.s, formateur/trice.s, acteurs associatifs, et politiques. Elle explore les possibilités de s'emparer de cette thématique en classe en lycée professionnel dans une perspective critique du récit géographique dominant et *a fortiori*, en faveur d'une pratique de la géographie permettant une citoyenneté active. Dès lors, la thèse articule la géographie sociale critique – dans ses méthodes de recueil de données, la définition du sujet et la posture de recherche-, la didactique de la géographie –pour l'entrée par les démarches d'apprentissages et l'analyse des *curricula* et les « éducations à » comme contribution à la discipline.

Mots clefs : Voyageurs- géographie critique-lycée professionnel- habiter-didactique- éducation à - territoire

¹ Jeudi 9 octobre 2020, sur le chemin d'une sortie scolaire à Dourdan

² QSO

Title: Educating to the territory(ies) in vocational high school. The ways of living of the "Travellers" through critical geography

Abstract:

"I have to tell you. My father and I saw gypsies landing in our field. We called the police to come and get them, but they didn't want to go because they were afraid. So we went, because we are not afraid, but also because we needed to harvest our field. But here they are, the gypsies also make shit, they put themselves there, we don't know why. There is plenty of room everywhere, why in the fields, like that?"

During a school outing, a pupil spoke out about the installation of caravans in a town in the Essonne. The "gypsies", as he called them, were described as an indefinite group of people who settle and leave in unauthorized places. Between centuries-old anchoring and circulation, Travellers and their way of being in the world are sources of recurrent negative representations and prejudices, not only in the classroom or, as in this case, in the context of school outings, but also in political and media discourse. The Travelers called "Gens du Voyage" in France are an administrative category defined by the mode of habitation at the outset, but with which an ethnic vision is associated (Cossée, 2016). The term "Travellers" is an autonym, referring to territories of circulation and anchorage.

The expression of a plurality of local actors enter into the production of the city and cause tensions that manifest themselves in "ordinary" territories, physically close to the students. These elements make the regimes of travelling inhabitation an "ordinary social issue"³ (Vergnolle-Mainar, 2020). This thesis proposes to collect and analyze the manifestations of this QSO in two municipalities of the Essonne department, from the point of view of different actors in contact with the territories as well as the stakes of their positioning: teachers in the field, actors in the fabrication of school programs, inspectors, trainers, associative actors, and politicians. It explores the possibilities of taking up this theme in vocational high school classes in a critical perspective of the dominant geographical narrative and *a fortiori*, the exercise of a geography that allows for active citizenship. Therefore, the thesis articulates the critical social geography - in its methods of data collection, the definition of the subject and the posture of research -, the didactics of geography - and the "educations to".

Keywords: Travelers- critical geography- professional high school- living- didactics- educations to, territories

³ OSI

Remerciements

Je voudrais remercier l'ensemble des personnes qui ont contribué à leur échelle à l'achèvement de ce travail.

Je remercie très chaleureusement ma directrice de thèse, Caroline Leininger-Frézal pour sa patience, sa confiance qui ont fortement contribué à ce travail. Tu as cru en ce sujet. Merci de m'avoir laissé l'autonomie dont j'avais besoin pour mener à bien cette thèse.

Aux membres du comité de suivi de ce travail Maryvonne Dussaux et Olivier Legros : à leur souci des mots justes et leurs conseils de lecture qui ont élargi mes perspectives : vos expertises ont pu m'aider à effectuer ce grand « tricot » qu'est le manuscrit.

Aux (ex) doctorant.e.s de didactique de la géographie : Jean-Varold ,Cédric, Eliane, Julie, Corentin, Karine, Natacha. A vos engagements et votre résilience aux découvertes culinaires. A nos discussions, contribuant à aborder sereinement ce marathon rédactionnel. Je m'estime chanceuse d'avoir des collègues tel.le.s que vous, merci. Aux collègues de l'Inspé de Créteil pour leur soutien amical. Aux personnes qui ont accepté de m'aider dans cette recherche et d'échanger au cours d'entretiens.

Un grand merci à l'association Interlignes – PLP lettres histoire (et géographie !). Ce réseau est indispensable à faire connaître l'inventivité du lycée professionnel à une époque de grande incertitude sur l'avenir. Nous sommes toujours là.

Aux enseignant.e.s engagé.e.s dans cette aventure, qui y ont une place particulière et qui se reconnaîtront. A leurs élèves volontaires et curieux d'apprendre, pour lesquels la rencontre avec l'Autre fut un cadeau. Aux associations qui luttent contre les processus de discriminations et les préjugés en tout lieu y compris sur internet. Votre action est plus que jamais nécessaire. Aux personnes qui habitent les terrains désignés pour les Voyageurs, merci d'avoir accepté que des « petits jeunes » vous rencontrent.

Ma reconnaissance va à mes collègues, ami.e.s, relectrices et relecteurs officiel.le.s de prestige Nathalie, Julie, Séverine, Greg, Stéphane. Je voudrais remercier Eva et Tamara pour être encore dans les parages depuis notre départ de Trier après 15 ans déjà et qui m'ont aidé à souffler !

Ma gratitude va enfin à ma famille : à Benjamin pour ta patience à toi aussi et pour ton respect.

A mon Enzo urbain qui chante au stade, à Virginie et Anaïs. Aux parents. A mes tatas. A ma (parfois trop) grande famille. Enfin une pensée pour mes grands-parents. A leur liberté.

Avant- propos

Point de vue 1 : Dispositif visant à empêcher l'installation de « Gens du Voyage » (Lecomte,2022)



« A chaque phase de la société correspond une conception particulière de l'éducation, conforme aux intérêts de la classe dominante ».

E. Reclus

Sommaire

REMERCIEMENTS.....	7
AVANT- PROPOS.....	9
SOMMAIRE	11
NOTE : ECRITURE INCLUSIVE ET EPICENE.....	13
INTRODUCTION.....	19
PREMIERE PARTIE : AMBIANCE(S).....	31
CHAPITRE 1 : QUAND LES ENJEUX SPATIAUX LIES AUX VOYAGEURS S'INVITENT A L'ECOLE : L'EMERGENCE D'UN QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE	33
1. PRELUDE : RIS-ORANGIS : UN ESPACE « EN TENSIONS »	34
2. LES VOYAGEURS : MANIFESTATIONS DES RAPPORTS SOCIAUX DANS L'ESPACE	55
CONCLUSION DU CHAPITRE 1.....	69
CHAPITRE 2 : UN OBJET DE RECHERCHE A L'ARTICULATION ENTRE GEOGRAPHIE, DIDACTIQUE ET « EDUCATIONS A »	71
1. UNE ASSISE EN GEOGRAPHIE CRITIQUE.....	71
2. UN QUESTIONNEMENT DIDACTIQUE	90
3. DES ENJEUX EDUCATIFS AU-DELA DE LA DIDACTIQUE	109
CONCLUSION DU CHAPITRE 2.....	121
CHAPITRE 3 : UNE RECHERCHE COLLABORATIVE ET SES OUTILS	123
1. SAISIR UNE AMBIANCE EN PHASE AVEC L'EXPERIENCE : METHODOLOGIE ET POSTURE DE RECHERCHE.....	123
2. UN TYPE DE RECHERCHE-ACTION ?.....	132
3. UN ESPOIR DE CHANGEMENT DES PRATIQUES : UNE DIMENSION POLITIQUE	151
CONCLUSION DU CHAPITRE 3.....	155
DEUXIEME PARTIE : LES REGIMES D'HABITER VOYAGEURS : UNE QUESTION SOCIALE ORDINAIRE ET SES ENJEUX EDUCATIFS.....	157
CHAPITRE 4 : LES REGIMES D'HABITER DES VOYAGEURS : TENSIONS DANS LA PRODUCTION DE L'ESPACE.....	159
1. LA FABRIQUE D'UNE ALTERITE VOYAGEUSE : ENTRE ASSIGNATION RACIALE ET MARGINALISATION DANS L'ESPACE 159	
2. LA VILLE AGENCEE AUTOUR DE PRATIQUES SEDENTAIRES	182
CONCLUSION DU CHAPITRE 4.....	203
CHAPITRE 5 : DES ESPACES SCOLAIRES A L'INTERSECTION DE L'HABITER VOYAGEUR	205
1. DOURDAN : UNE MARGE DU DEPARTEMENT	205
2. A MORSANG-SUR-ORGE : DES VOYAGEURS VOISINS DES LYCEENS	223
3. DES TENSIONS : DES ESPACES SCOLAIRES AUX DISPOSITIFS DEDIES : UNE ASSIGNATION SOCIALE ET SCOLAIRE ?	240
CONCLUSION DU CHAPITRE 5.....	269
CHAPITRE 6 : LES VOYAGEURS : UNE « QUESTION SPATIALEMENT VIVE » ?.....	271
1. DE LA QUESTION VIVE A LA QUESTION SOCIALE ORDINAIRE : PENSER L'ARTICULATION DES SAVOIRS	271
2. D'UNE QUESTION SPATIALEMENT VIVE A L'EDUCATION AU TERRITOIRE : QUELS SAVOIRS DES ELEVES ?.....	297
CONCLUSION DU CHAPITRE 6.....	309

**TROISIEME PARTIE : LES VOYAGEURS : EDUQUER AU(X)
TERRITOIRE(S) : PROPOSITION POUR UNE GEOGRAPHIE CRITIQUE AU
LYCEE PROFESSIONNEL..... 311**

CHAPITRE 7 : LES REGIMES D’HABITER VOYAGEURS : UN IMPENSE CURRICULAIRE.....313

1. LES « GENS DU VOYAGE » : DES ABSENTS DE LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE 313
2. DES PRINCIPES D’ACTION ET DES POSSIBLES 328
3. QUEL DISCOURS DE LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE AU LP ? 341
4. UNE PROPOSITION D’ALTERNATIVE AU RECIT GEOGRAPHIQUE DOMINANT ET SES EFFETS 359

CONCLUSION DU CHAPITRE 7.....377

CHAPITRE 8 : D’UNE VISION SEDENTARO-CENTREE A UNE VISION EN GEOGRAPHE : FOCUS SUR LES ELEVES379

1. DES CATEGORIES DE REPRESENTATIONS ET DE DISCOURS SUR L’ESPACE..... 380
2. D’UNE VISION TECHNICISTE ET SEDENTAIRE DU MONDE..... 389
3. ... INFLUENCEE PAR LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE..... 406
4. ... A LA CRITIQUE DES DISCRIMINATIONS 420

CONCLUSION DU CHAPITRE 8.....433

CONCLUSION ET DISCUSSION..... 435

BIBLIOGRAPHIE 441

PROGRAMMES SCOLAIRES..... 455

RAPPORTS ET DOCUMENTS OFFICIELS..... 457

LEXIQUE..... 461

TABLE DES CARTES..... 463

TABLE DES ENCADRES 465

TABLE DES FIGURES..... 467

TABLE DES GRAPHIQUES..... 469

TABLE DES « POINTS DE VUE »..... 471

TABLE DES TABLEAUX 473

TABLE DES ANNEXES..... 481

Note : écriture inclusive et épïcène

Le manuscrit de cette thèse emploie un mode de rédaction utilisant l'écriture inclusive et épïcène.

En considérant les phénomènes de domination de genre, y compris dans la langue française, dont l'un des exemples est la règle d'accord au masculin d'une suite de groupe nominaux au masculin et féminin, nous avons fait le choix de combiner plusieurs mentions afin de faciliter la lecture.

Cette démarche s'inscrit dans l'évolution de la langue française, de la sensibilisation des milieux académiques aux questions de genre et de juste représentation du féminin et du masculin dans les travaux rédactionnels. Le manuel d'écriture inclusive de l'Université de Sherbrooke et le guide de l'écriture inclusive de l'université de Toulouse⁴ indiquent que plusieurs formulations puissent être combinées pour une écriture non-sexiste, ce qui en font une alternative à l'utilisation unique du point médian.

Ainsi, pour marquer le féminin et le masculin :

Par exemple : lorsqu'il est fait mention d'un enseignant, nous écrirons « l'enseignant », ou « l'enseignante » lorsqu'il s'agit d'une femme. L'expression « les enseignantes et les enseignants » peut être employée également, mais afin d'éviter la lourdeur dans le texte, elle sera combinée avec l'expression les enseignant.e.s avec un point médian et indication de pluriel, ou encore « les équipes enseignantes ». J'emploie à plusieurs reprises le vocable « Voyageurs », qui sera accordé au féminin lorsqu'il est fait référence à une Voyageuse. L'expression « les Voyageur.se.s » peut être employée également, mais généralement, c'est une formulation épïcène du type « les personnes catégorisées comme voyageuses » voyageuse ayant une valeur adjectivale- qui sera privilégiée.

L'écriture épïcène désigne l'emploi de formulations qui ne renvoient pas explicitement au masculin ou féminin. C'est pourquoi, les expressions « les personnes », « les partenaires », « les équipes » peuvent être employées.

Par souci d'inclusivité et de facilité pour les personnes dys- nous emploierons à chaque fois qu'il est possible des termes épïcènes car l'usage du point médian peut ajouter un obstacle de lecture.

Le mode d'écriture choisie est donc en lien avec la démarche critique développée dans ce travail.

⁴ Comité de direction de l'Université de Sherbrooke, 2008, « Guide relatif à la rédaction épïcène : respect des genres masculin et féminin », 8 p, en ligne : <https://www.usherbrooke.ca/langue/le-francais-en-outils/la-redaction-inclusive/guide-de-redaction>

Manuel d'écriture inclusive, Université de Toulouse, en ligne https://www.univ-tlse3.fr/medias/fichier/manuel-decriture_1482308453426-pdf

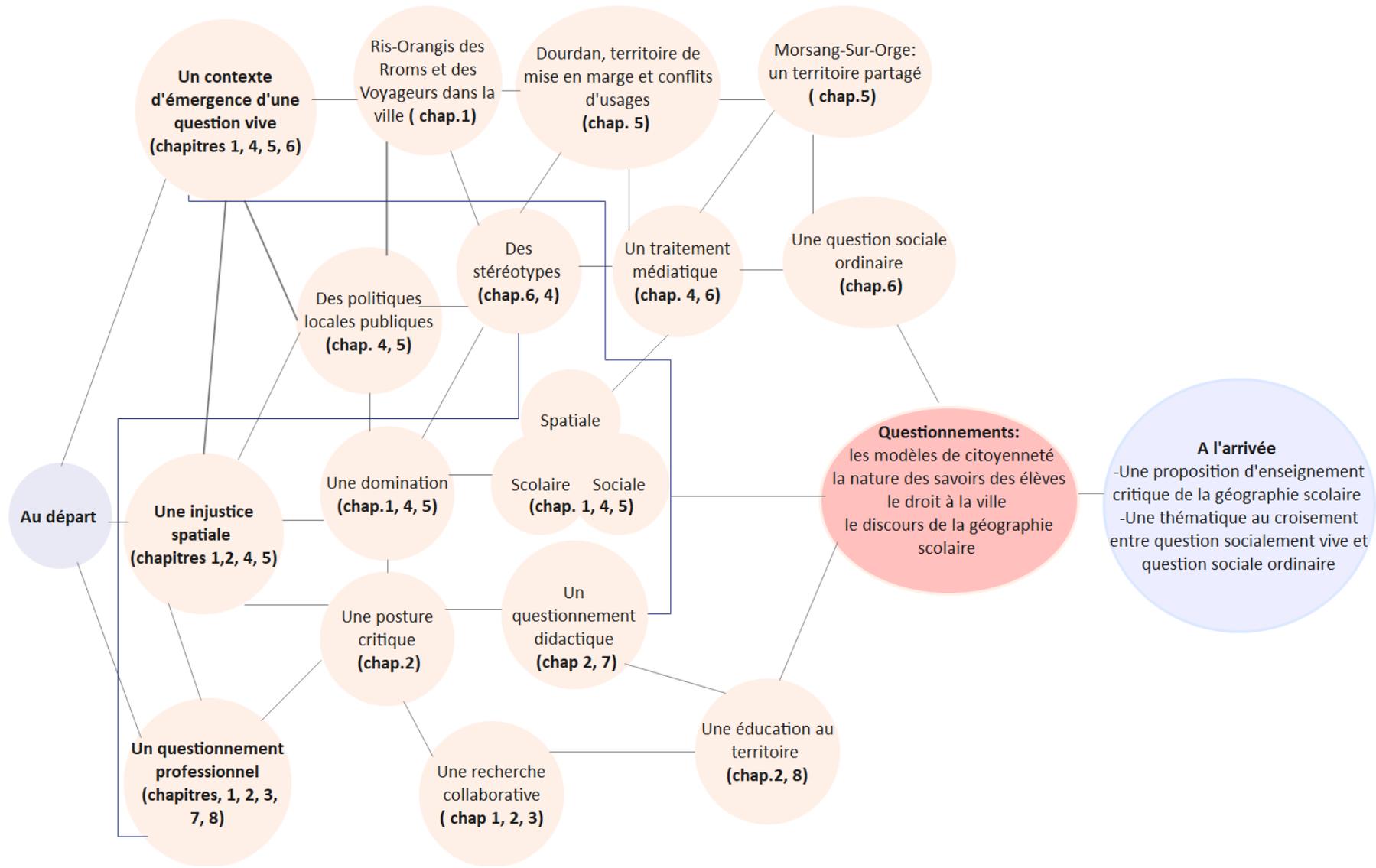
Note : sur la présence de « points de vue » dans la thèse

A plusieurs moments, au fil du manuscrit, le/la lecteur.trice pourra rencontrer des photographies prises au fur et à mesure de l'enquête. Ces prises de vue traduisent un rapport subjectif avec la réalité observée et tentent de laisser voir, au-delà d'éléments envisagés comme des illustrations de la thèse une forme de discours sur l'espace.

Il m'a semblé intéressant de montrer : les injustices spatiales que subissent les populations voyageuses, mais également les stratégies individuelles des personnes rencontrées à « faire l'espace » : ce qui se traduit notamment par le fait de planter un arbre ou des aromates sur leur lieu de vie. Ces stratégies participent à une forme de résistance.

Le/la lecteur.trice pourra aussi trouver des points de vue d'élèves qui rendent compte de leur compréhension de l'espace, des photographies du quotidien d'une classe.

Note : parcours de lecture



Introduction

« J'ai choisi un camp. Le camp de ceux dont on ne veut pas. Le camp des nuisibles, des renards, des furets, des serpents, des hérissons. Le camp de la forêt. Le camp de la route et des chemins aussi. De ceux qui vivent sur les chemins. De la trime et de la cloche. Des romanichels et des bohémiens. Ceux qui parlent aux bêtes et aux nuits. Ceux qui n'ont pas peur de la lune. [...] Les fuyards. Les insoumis. Les orphelins. [...] J'ai le sang mêlé. Mon père était un gitan. Ma mère une paysanne. J'ai fait tous les métiers de la route. Ferblantier, rémouleur, rempailleur, montreur d'ours, colporteur, musicien, acteur. J'ai travaillé dans les champs d'olives et les mines de houille. Je sais soigner et tuer avec les plantes [...] Aujourd'hui je vis là. Je ne suis d'aucun camp et ceux qui ne sont d'aucun camp sont les bienvenus ici ».

T. Vinau, *Le camp des autres* (2017, p.77-78)

La littérature abonde de descriptions de personnages archétypes apparentés aux « mondes Tsiganes ». Dans son sens premier d'espace investi, parcouru, et représenté, le mot « camp » de cette citation joue avec l'imaginaire géographique ; dans sa seconde acception : le « camp » est défini comme une conception idéologique. En la choisissant comme point d'entrée dans cette thèse, nous proposons de nous intéresser au « camp de ceux dont on ne veut pas ».

Au discours littéraire engagé de l'auteur, entre en écho, le discours politique. Nous prendrons un exemple marquant de cette période de thèse. 16 mars 2020, 20h. Le président de la République annonce une mesure inédite dans le contexte de l'épidémie du Covid 19 : le confinement. Réaction à une crise sanitaire mondiale, la solution est que restent chez eux tou.te.s les habitant.e.s du pays. Restez chez vous, entend-on. Personne ne sort. Tout de suite, la situation met les populations les plus vulnérables à l'épreuve. Les « Gens du Voyage » doivent stationner leur caravane ou tout autre habitation mobile dans l'endroit où ils se trouvent, quel que soit celui-ci. Les familles les plus fragiles sont ainsi privées d'une partie de leurs ressources, liées à la mobilité, entre autres, le recyclage de métaux, des emplois saisonniers et précaires peu rémunérés. Mal informées des symptômes de la maladie et isolées, les personnes peinent à se protéger. Face au désengagement de l'Etat, les associations prennent le relais et se mobilisent sur le terrain. Nous sommes en avril 2020. A la

télévision, une série de reportages au journal de 20h est diffusée. Aucune allusion au quotidien sous confinement des Voyageurs⁵. Où sont-ils ?

On applaudit les soignant.e.s. On félicite ceux/celles qui respectent le confinement, on les oppose aux autres qui le ne respectent pas : les habitant.e.s des quartiers populaires entassé.e.s dans des barres d'immeubles, les Voyageurs mais aussi les Rroms migrants, ciblés par des attaques médiatiques mettant en cause leur circulation et s'appuyant sur les stéréotypes récurrents vieux de plusieurs siècles. **Les aires d'accueil, terrains désignés pour les Voyageurs, placées dans les périphéries**⁶ des villes sont parfois dangereuses. Un juriste, W. Acker les recense et alerte sur leurs localisations sur Twitter. Celle du Petit-Quevilly, à proximité de Rouen, est située en face de l'usine Lubrizol, site classé Seveso 3 et récemment l'objet d'une actualité funeste. A Marseille, c'est à proximité d'une usine chimique Arkéna que la collectivité a décidé d'aménager l'aire d'accueil. Dans l'Essonne, les principales aires d'accueil se localisent en bordure d'autoroute ou dans les zones industrielles. Elles sont trop peu nombreuses, le département est l'un des moins dotés de France, aussi les Voyageurs sont contraints à s'installer dans des zones où ils ne sont pas autorisés à le faire. Les Voyageurs appelés « Gens du Voyage » en France sont une catégorie administrative définie par le mode d'habiter au départ, mais à laquelle est associée une vision ethnique (Cossée, 2016). L'appellation Voyageurs ici est un autonyme⁷, renvoyant aux territoires de circulations, d'ancrages et aux pratiques spatiales. Le contexte de la crise épidémique à ce moment-là accentue davantage les rétractations de leur territoire de vie et les limitations de leurs libertés. Le géographe J-B. Humeau a observé ce phénomène dans la région Centre dès les années 1990, alors que se multiplient les opérations d'aménagements du territoire visant à « accueillir » les Voyageurs et leurs caravanes, les intégrer à l'Ecole, les sédentariser. Les assimiler.

Il est question dans ce travail des pratiques spatiales des Voyageurs et de leurs régimes d'habiter. Des clichés dominants jusqu'aux déclarations des politiques les assimilent à des voleurs, mendiants, délinquants, marginaux. **Ces clichés s'invitent à l'école et trouvent leur expression dans les propos des élèves.**

L'objet de cette thèse est d'étudier le rapport que l'Ecole et ses « dehors » entretiennent avec les Voyageurs. Le sujet occasionne l'expression d'une pluralité d'acteurs entrant en compte dans la production de l'espace et des tensions, ce qui en fait une « question sociale ordinaire ».

⁵ Terme préféré ici à l'emploi de l'expression « Gens du Voyage ».

⁶ En gras les passages dont nous souhaitons souligner l'importance.

⁷ Un autonyme est un terme utilisé ici par les personnes concernées.

Le terme de « question sociale ordinaire » ou QSO (Vergnolle-Mainar, 2020) met en jeu des savoirs incertains, reçoit ou a reçu un traitement médiatique, est perçue comme vive dans le quotidien des élèves. Elle met en évidence différents registres de savoirs : des savoirs issus de sources médiatiques, d'expériences et des savoirs scolaires. La QSO mobilise le champ théorique des Questions socialement vives (ou QSV). Nous justifions l'emploi de QSO dans un chapitre 6. La « question » des Voyageurs est « ordinaire », dans le sens où sa vivacité se manifeste dans des espaces proches physiquement des élèves. L'intérêt pour ce sujet, avant qu'il ne devienne un objet de recherche s'est manifesté au départ dans mon milieu professionnel.

La construction d'une question de recherche

Ce travail de thèse est le prolongement d'un travail de Master 2 en didactique de la géographie. Il visait à aborder la thématique des Voyageurs et des Rroms en cours de géographie en Terminale professionnelle, que l'établissement dans lequel les élèves sont scolarisés soit concerné de près ou non par le sujet. Le passage des représentations aux savoirs scolaires a été interrogé grâce à une ingénierie didactique (Artigue, 2002). Les résultats de cette recherche de Master permettent alors de formuler de nouvelles questions et hypothèses pour ce travail doctoral.

Cette thèse concerne l'articulation entre l'École et ses « dehors » par le prisme des ancrages et des circulations des Voyageurs, autrement dit de leurs régimes d'habiter (Levy & Lussault, 2013 ; Lion, 2015 ; Stock, 2006, 2011).

Si l'habiter est « caractérisé par la pratique de lieux multiples » et « s'inscrit dans ce processus d'allongement des chaînes d'interdépendances » (Stock, 2011, p. 3), « mode d'habiter » peut-être compris comme « la manière dont les individus résident et le rapport à l'espace que ce mode résidentiel exprime » (ibid., p.3). Au niveau conceptuel, c'est une extension entre les « espaces de vie », c'est-à-dire « l'ensemble des lieux pratiqués non seulement ceux du quotidien ». Mode d'habiter renvoie au style de vie (habitat sédentaire, léger, mobile). L'expression « régime d'habiter » ou « système d'habiter » prend en compte à la fois le mode d'habiter, le rapport à l'espace, les pratiques spatiales des individus mais également leurs représentations. Cette expression permet d'intégrer « le jeu des institutions, normes, infrastructures, valeurs sociales » (ibid., p.4).

La relation entre l'École et ses « dehors⁸ » peut être envisagée en tant que système (Champollion, 2019). La recherche prend appui sur deux lycées localisés dans le département de l'Essonne : l'un se trouve en face d'un terrain assigné à des familles voyageuses, l'autre est dans une commune aux

⁸ Nous empruntons ici une expression issue du titre d'un numéro de la revue Géocarrefour (2019) : Des lieux pour apprendre et des espaces à vivre : l'école et ses périphéries. Les dehors et les ailleurs.

marges du département, où une aire d'accueil se trouve en périphérie de la ville. Pensée en partenariat avec les enseignantes et enseignants de ces lycées (Allard et al., 2022 ; Anadon, 2007 ; Considère & Liénart, 2016 ; Desgagné et al., 2001), le processus de recherche est également le reflet d'un parcours et d'un engagement personnel.

Un cheminement personnel....

La géographie a toujours représenté pour moi une discipline ouverte, qui ose les croisements mais elle me semble surtout être un instrument de critique des dominations. C'est une discipline qui m'est « tombée dessus ». Je l'ai découvert en classe préparatoire puis j'ai suivi un cursus d'histoire et d'allemand. Ce travail de thèse est le résultat de circulations entre plusieurs territoires, de haltes, de questionnements, de doutes, de moments de retrait pour penser. Mon itinéraire personnel et professionnel n'est pas linéaire.

Je suis issue d'une famille du milieu ouvrier. Mon père était un *Gadjo*, un non-Voyageur. Ma mère est une Voyageuse, seulement mes parents ont décidé de s'ancrer, immobiles, sédentaires. Avec ma sœur, nous avons grandi dans une petite cité, en faisant bien attention à être discrètes sur notre présumée « tsganité » dont je n'ai pas toujours saisi les mystères. Il ne fallait pas dire où nos grands-parents maternels habitaient et se déplaçaient, ni utiliser certains mots de notre vocabulaire quotidien. J'ai préparé un baccalauréat littéraire et poursuivi de longues études en lien avec mon histoire familiale. J'ai étudié l'allemand et je suis allée faire une maîtrise d'histoire en Allemagne. D'une certaine manière, je voulais retrouver des traces du pays dont mon grand-père parlait. A mon retour, j'ai passé les concours de l'enseignement où j'ai retrouvé la géographie. Logiquement, je suis devenue professeure de lettres-histoire-géographie. J'ai commencé à enseigner dans un lycée professionnel à Ris-Orangis, dans l'Essonne, à proximité d'une zone d'habitat informel de migrants rroms⁹ et d'un espace désigné pour les Voyageurs.

Au début de cette recherche, je quitte Ris-Orangis où je me suis enracinée 8 ans, avant de faire une halte de 3 ans à Dourdan. Pendant cette période, je fais partie d'un collectif de formateurs et formatrices dans l'académie de Versailles pour la voie professionnelle. Mon travail consiste alors à proposer des modules de formation, en géographie, principalement à destination d'enseignants et d'enseignantes en début de carrière. Je suis repartie pour Bonneuil-Sur-Marne où je suis passée d'un statut d'enseignante en lycée professionnel à celui de formatrice dans un Inspé (Institut du professorat et de l'éducation). J'enseigne principalement la géographie à de futurs professeur.e.s

⁹ Nous justifions l'emploi du terme Rrom avec double r en lien avec la posture défendue p.71 et suivantes.

des écoles et PLP¹⁰ lettres-histoire-géographie. Ce parcours a contribué à formaliser le dispositif méthodologique déployé dans la thèse.

Des implications méthodologiques dans la définition d'un sujet

Entre l'enseignement, la formation et l'apprentissage de la recherche, mes appartenances sont multiples et étroitement liées à mon identité, elle-même plurielle. Ces différentes facettes ou postures renvoient à l'exercice d'une subjectivité, qu'il s'agit d'assumer ici. La posture de recherche peut être entendue comme celle d'une praticienne-chercheuse engagée (Albarello, 2004 ; Gaujal, 2016a; Schön, 1994). En effet, il s'agit ici d'une enseignante s'initiant à la recherche, réfléchissant à ses pratiques professionnelles et cherchant des solutions. Dans mon cas, il s'agissait d'outiller mes propres élèves, au lycée professionnel de Ris-Orangis d'abord, parce qu'il est un contexte d'expression de préjugés tenaces. Au vu de cet ancrage, le choix méthodologique s'est porté sur l'observation participante (Morelle & Ripoll, 2009 ; Platt, 1983 ; Soulé, 2007) dont l'un des outils est le carnet de bord, ou carnet de terrain. La méthodologie d'enquête est en prise directe avec les terrains de recherche. Le choix du sujet : travailler sur les Voyageurs en géographie au LP¹¹, renvoie à une approche critique vis-à-vis de la géographie scolaire ; laquelle correspond ici aux programmes et aux contenus enseignés au lycée professionnel. Au lycée professionnel, les populations voyageuses sont absentes du *curriculum* prescrit, alors qu'il s'agit d'un thème investi de manière explicite en histoire par l'intermédiaire de l'étude des questions liées aux génocides. L'enjeu est alors de l'enseigner pour agir sur les stéréotypes racistes et de questionner cet impensé curriculaire.

Ce travail propose de recueillir et d'analyser les manifestations d'une thématique qui « résonne » à l'École, vive dans le quotidien des élèves. Nous analysons ce phénomène dans deux communes du département de l'Essonne, le point de vue de différents acteurs ainsi que les enjeux de leurs positionnements : les enseignant.e.s sur le terrain, les acteurs de la fabrication des programmes scolaires, inspecteurs, formateurs, acteurs associatifs, et politiques. Nous proposons de porter notre attention sur la relation entre la présence des Voyageurs à l'œuvre et leurs effets sur le rapport au monde et les savoirs des élèves. Nous questionnons à la fois leurs représentations liées aux Voyageurs mais également le passage entre un savoir issu de celles-ci à un savoir géographique stabilisé par un dispositif didactique en lien avec l'approche par l'expérience. Nous interrogeons un curriculum possible et une pratique de la géographie critique au lycée professionnel (Lange, 2014a ; Roth, 2022).

¹⁰ Professeurs de lycées professionnels.

¹¹ Lycée professionnel.

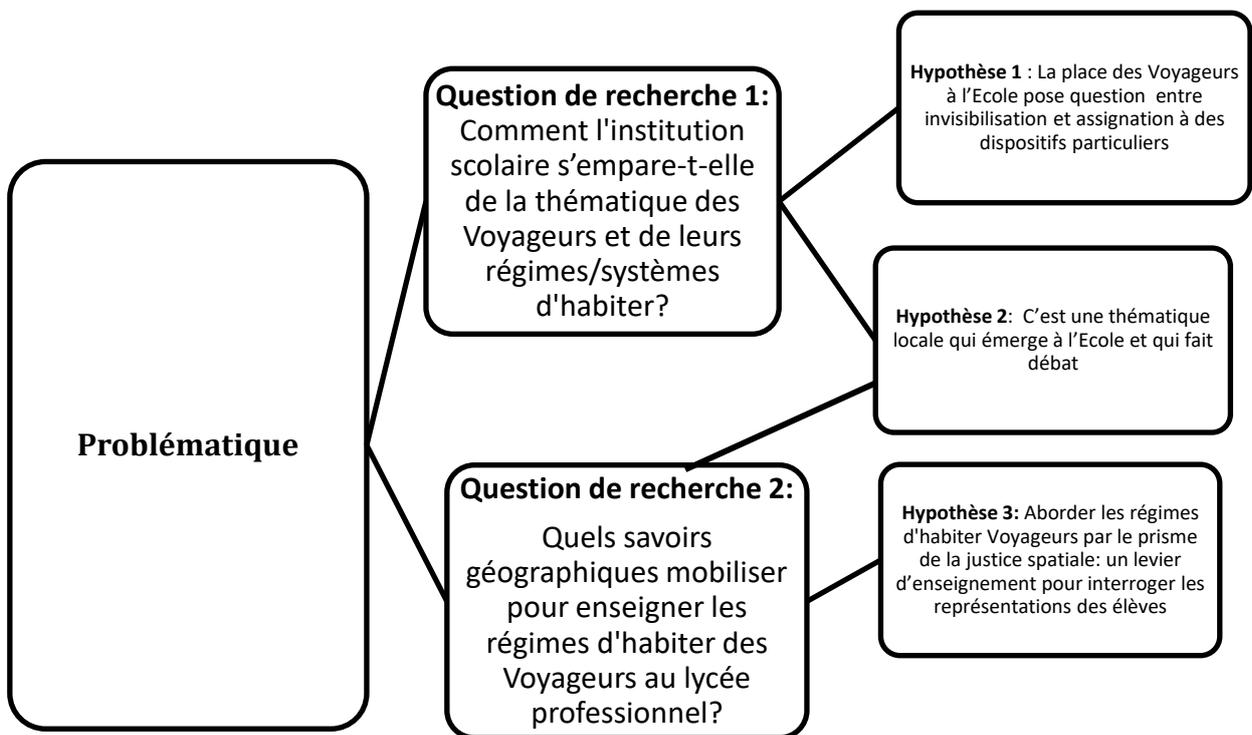
Problématique et hypothèses de recherche

La thématique des circulations et des ancrages des Voyageurs est vive et retentit à l'école sous différentes manifestations.

Dans quelle mesure les manifestations de ce qui se constitue comme une question sociale ordinaire ont-elles une résonance en classe de géographie ? Quels savoirs mobiliser au lycée professionnel pour interroger les représentations liées aux régimes d'habiter voyageurs ?

Pour répondre à ce questionnement, deux hypothèses ont été formulées et différentes questions de recherches peuvent être énoncées ce dont rend compte le schéma suivant.

Figure 1 : Questions et hypothèses de recherche (Lecomte, 2023)



La première question de recherche est en lien avec l'émergence de nouvelles formes éducatives qui établissent un lien fort entre l'Ecole et ses « dehors » (Ayed, 2019 ; Barthes, Champollion, et al., 2019 ; Ben Hayed, 2009 ; Bier et al., 2010 ; Dussaux, 2011 ; Van Zanten, 2012). Les relations entre l'Ecole et les populations jugées à la marge sont complexes. Il s'agit de questionner la manière dont l'institution scolaire aborde la thématique des Voyageurs.

- **Hypothèse 1 : La place des Voyageurs à l'École pose question entre invisibilisation et assignation à des dispositifs particuliers**

Souvent la localisation des lieux désignés pour les Voyageurs pose question. Ils sont majoritairement situés dans les espaces de relégation, c'est-à-dire un espace de ségrégation subie. La conséquence de ce processus est la construction d'une marge pensée comme une limite, une discontinuité spatiale et sociale (Bunge, 2011 ; Gintrac & Giroud, 2014 ; Harvey, 2008).

La relégation est aussi scolaire et s'exprime sous différentes formes : à l'intérieur de l'école (les Voyageurs sont placés en position de marge dans les espaces de scolarité dits ordinaires et au lycée professionnel) et dans les contenus scolaires (qui est un implicite voire un invisible des *curricula* de géographie).

D'autre part, dans le cadre du « pacte républicain », l'école est un espace particulier, une sorte de sanctuaire préservé des enjeux sociétaux où les appartenances individuelles et les différences sont gommées pour former un citoyen (Thémines, 2011). Evoquer dans les contenus d'un cours de géographie la présence des Voyageurs interroge alors la relation entre l'École et les enjeux sociétaux, et le lien entre minorité et majorité.

- **Hypothèse 2 : C'est un sujet qui émerge à l'École et qui fait débat**

Les élèves qui ne sont pas Voyageur.se.s expriment des représentations, d'autant plus qu'ils/elles étudient dans des lieux en prise directe avec leurs ancrages. Alors, par les propos la thématique s'invite dans la classe. Ce point pose la question des savoirs. Les savoirs des élèves sont influencés par les médias et l'extérieur à l'École. Leurs représentations, mais aussi celles des enseignant.e.s dépendent des réponses apportées par l'École à l'échelle locale et nationale en matière de « scolarisation » des élèves Voyageurs et concernant la lutte contre l'antitsiganisme. Des préjugés s'expriment. Nous pouvons alors considérer qu'il s'agit d'une « question sociale ordinaire » parce qu'elle a une assise locale : différentes tensions s'expriment dans les territoires de cette recherche (Vergnolle-Mainar, 2020).

Comment alors outiller les élèves et les enseignant.e.s pour dépasser les représentations en géographie ?

Question de recherche 2 : Quels savoirs géographiques mobiliser pour enseigner les régimes d'habiter des Voyageurs au lycée professionnel ?

Les représentations des Voyageur.se.s portent essentiellement autour de la mobilité et du nomadisme. Or, ces inscriptions spatiales ne correspondent pas aux pratiques des personnes

concernées de façon majoritaire. Celles-ci sont plutôt sous le régime de l'ancrage. Alors que le sujet est tacite dans les programmes scolaires, les concepts à aborder en classe ont été questionnés.

- **Hypothèse 3 : Aborder les régimes d'habiter voyageurs par le prisme de la justice spatiale : un levier d'enseignement pour interroger les représentations des élèves**

Pour interroger les représentations et les faire évoluer, nous avons questionné les concepts et notions des *curricula* de géographie de la voie professionnelle. Ceux-ci ne sont pas explicites quant au traitement des « manières d'habiter » des populations caractérisées comme voyageuses.

Les thématiques de l'urbanisation, de l'aménagement des territoires et les conflits d'usages ont été l'occasion de faire travailler les élèves et de passer d'un savoir issu de leurs expériences à un savoir scolaire. Ce travail a été pensé selon une approche critique vis-à-vis des contenus curriculaires dans une perspective de justice sociale. La justice spatiale est un point d'appui pour le travail avec les élèves en ce qu'elle permet de comprendre la complexité du rapport à l'espace que les régimes d'habiter voyageurs expriment. La démarche employée prend appui sur les travaux en didactique de la géographie de l'approche par l'expérience¹² (Leininger-Frézal, 2019).

La rencontre d'enseignant.e.s en lettres-histoire-géographie dans le lycée de Dourdan et au lycée professionnel de Morsang-sur-Orge est déterminante. Une équipe s'est formée avec l'objectif de tenter d'amener la thématique des espaces pratiqués par les Voyageurs en géographie avec des élèves de la voie professionnelle. Pour cette thèse, nous investissons ces deux établissements. Ils sont le lieu d'une interaction forte entre la présence de Voyageurs et l'école. Ils habitent ici, qu'ils résident sur une aire d'accueil temporaire à Dourdan, ou encore sur un terrain communal depuis 1997 à Morsang- sur-Orge. Des situations didactiques ont été construites avec les enseignant.e.s des deux lycées prenant part à cette recherche et observé.e.s en action.

¹² Voir à ce propos le site du groupe de recherche Pensée Spatiale de l'Université Paris Cité <https://geoexpérientielle.blogspot.com/>

Organisation de la thèse

Afin d'examiner les questions posées par le sujet de cette thèse et d'en vérifier les hypothèses, ce travail comprendra trois parties. La première partie est intitulée « **Ambiance(s)** » (**chapitres 1, 2, 3**). Elle propose de s'interroger sur le rapport entre l'Ecole et les Voyageurs dans des communes de l'Essonne où des observations de cours en lycée professionnel en géographie ont eu lieu. La démarche ici est ethnographique et suppose une présence longue sur les territoires concernés de façon à s'en imprégner (Olivier de Sardan, 2004 ; Trémon & Cefai, 2010). Il s'agit d'analyser, d'observer les relations sociales entre les groupes, les traits culturels et les habitudes sur les espaces concernés afin de porter la focale **sur la manière dont le sujet prend place en contexte**. Ces terrains de recherche sont situés dans le département de l'Essonne, ce qui donne à voir premièrement Ris-Orangis et le lycée professionnel où j'ai enseigné de 2010 à 2018. Ici l'installation des Voyageurs comme celle de personnes caractérisées par les pouvoirs publics comme « Roms » fait l'objet de réactions en classe et en contexte professionnel. Cette thématique est devenue un objet de recherche à partir de cette expérience à Ris-Orangis et permet de poser un contexte d'émergence d'un questionnement de recherche. Il s'agit également d'explicitier l'assise théorique de notre sujet : au croisement de plusieurs disciplines. La méthodologie est celle de l'observation participante dont un des tenants est l'utilisation d'un carnet de bord. La recherche est conçue sous un mode collaboratif avec les partenaires enseignant.e.s en lettres-histoire-géographie.

Le chemin se poursuit à Dourdan, commune aux confins du département. Le sujet de l'installation des Voyageurs s'invite et fait conflit à l'échelle de la classe, les populations concernées étant assignées à une aire d'accueil, localisée en périphérie de la ville. Une zone loin du centre-ville. La commune est un lieu d'ancrage des familles mais aussi une zone de passage d'autres groupes de personnes, lors de fêtes foraines ou de rassemblements religieux. Certains élèves du lycée revendiquent leur appartenance à des familles voyageuses. L'itinéraire nous fait aussi passer par Morsang-sur-Orge, commune au nord du département où six familles de Voyageurs « sédentarisés » occupent un terrain locatif qui n'apparaît pas au plan départemental des « Gens du Voyage ». Ces personnes sont les voisins du lycée professionnel. Le choix de ces communes en tant que terrains de recherche est lié au fait qu'elles sont les lieux d'ancrages ou de passage de Voyageurs. Le sujet jaillit en classe, ce qui en fait une « question sociale ordinaire », ce qui fait l'objet d'une **seconde partie de la thèse : « Les régimes d'habiter voyageurs : une question sociale ordinaire et ses enjeux éducatifs » (chapitres 4, 5 et 6)**.

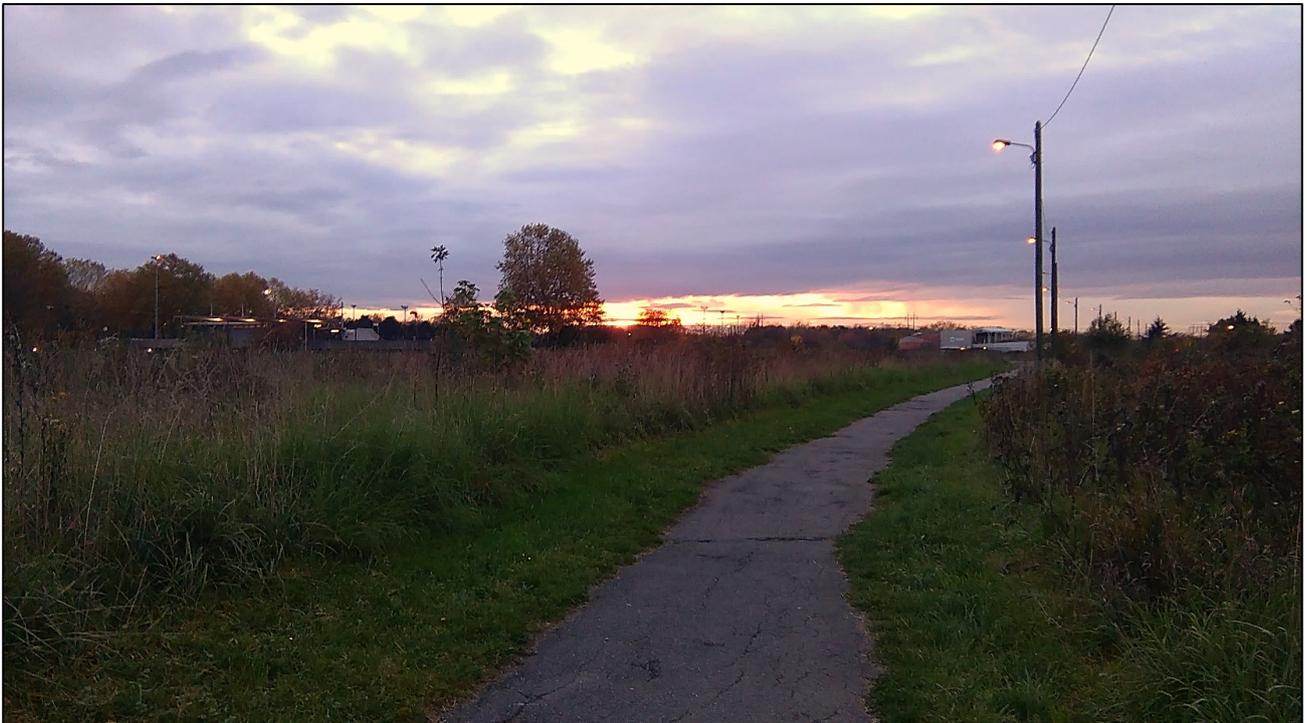
Cette partie tentera également d'examiner les caractéristiques d'une question vive qui résonne localement dans le quotidien des élèves. Cette question « localement vive » (Thémines, 2020), ou « sociale ordinaire » (Vergnolle-Mainar, 2020) ou encore « socialement vive » (Simonneaux & Legardez, 2006) s'immisce en classe. Nous retiendrons le terme de « question sociale ordinaire ». La vivacité de celle-ci peut être mise en lien avec l'absence des Voyageurs et leur marginalisation, tant dans les dispositifs dédiés à l'Ecole que dans les *curricula* ; développements intégrés dans une **troisième partie de la thèse (chapitres 7 et 8)**. Cette absence permet de poser les enjeux didactiques visant à accorder une visibilité à des populations ségréguées jusque dans les contenus scolaires. En effet, les circulations, les ancrages, l'itinérance et les assignations spatiales des Voyageurs ne font l'objet d'aucun programme en géographie. Une équipe enseignante à Dourdan et Morsang-sur-Orge a donc pris part à une expérience de recherche collaborative visant à changer le regard et à émanciper. Elle a une dimension critique.

Ces enjeux éducatifs sont l'occasion d'une introspection dans la classe. Une fois ceux-ci formulés et les dispositifs pédagogiques questionnés, **la troisième partie** de ce travail (« **Les Voyageurs, éduquer au(x) territoires : proposition pour une géographie critique au lycée professionnel** ») concerne les résultats des expériences menées dans les deux lycées. Elles s'appuient sur une démarche influencée par les travaux au sein du groupe Pensée Spatiale à l'Université de Paris et les travaux de recherche de C. Leininger-Frézal au sujet de la géographie expérientielle (2019). Les Voyageurs peuvent être considérés comme **un objet d'éducation au territoire** (Dussaux, 2011). Cette recherche vise à leur **donner une visibilité**, à questionner le rapport au monde des élèves mais aussi à faire réfléchir aux pratiques enseignantes et à la notion de « curriculum possible » (Lange, 2014a ; Lange & Martinand, 2014). Qu'ont appris les élèves ? Comment mesurer l'engagement citoyen lorsqu'on traite des assignations spatiales en géographie ? Se pose alors en prolongement un enjeu de formation : comment faire entrer cet objet d'étude auprès des enseignant.e.s ? Quels outils peuvent-ils être utilisés ? Quelles démarches mettre en œuvre pour diffuser les résultats de cette recherche et aider les enseignant.e.s à s'approprier cet objet en construction ? Enfin les deux cas illustrent des stratégies différentes pour aborder la thématique des Voyageurs dans le cours de géographie. Quelle est la possibilité de transférabilité de cette expérience à d'autres contextes ?

Première partie :

Ambiance(s)

Point de vue 2 : Photographie prise sur le chemin du lycée professionnel P. Mendès-France (Lecomte, 2019)



Description : le chemin connecte la gare RER et l'entrée du lycée professionnel. Au loin, une salle de concert. L'espace semble laissé à l'abandon et figé.

« On les traite comme des Voyageurs quoi, on les
met au bout du monde ! »¹³

¹³ Propos d'élève en classe, le 17 mai 2021, Morsang-Sur-Orge.

Chapitre 1 : Quand les enjeux spatiaux liés aux Voyageurs s'invitent à l'école : l'émergence d'un questionnement de recherche

Pour cette thèse, deux établissements scolaires ont été investis : le lycée de Dourdan et le lycée professionnel de Morsang-sur-Orge. Ils sont le lieu d'une interaction forte entre la présence de Voyageurs et l'Ecole, qu'ils résident sur une aire d'accueil à Dourdan, ou encore sur un terrain communal depuis 1997 à Morsang-sur-Orge.

Le **chapitre 1** s'attache à décrire et à expliquer la manière dont la thématique des Voyageurs se manifeste à la fois en classe et à l'extérieur. Ris-Orangis, investie dans le cadre d'un Master 2 est le lieu de construction du questionnement de recherche. Le présenter dans un premier temps permet de le contextualiser. En effet, le quartier du lycée professionnel montre une présence des Voyageurs et de migrants rroms dans les interstices de la ville, mais aussi les formes d'une invisibilisation. Des représentations s'y expriment, de la part des élèves et des personnels en responsabilité dans le lycée, de même que des préjugés dépréciatifs récurrents. L'action de la municipalité et l'implication d'acteurs locaux illustrent les tensions sur cet espace. Collecter les représentations, l'implication des acteurs et leurs intentionnalités amène à dresser un état des lieux dont nous développerons la méthodologie. Celle-ci peut être appliquée aux terrains rattachés à cette recherche.

1. Prélude : Ris-Orangis : un espace « en tensions »

Le lycée professionnel P. Mendès-France est le lieu d'émergence d'un questionnement de recherche. Il est localisé dans l'Essonne, dans la commune de Ris-Orangis.

1.1 Un quartier populaire et ses interstices : des lycéens, des Roms et des Voyageurs

Ce lieu est à la fois un espace de marge au sein de la commune, mais dans ses interstices vivent des personnes caractérisées par les pouvoirs publics comme étant roms et des Voyageurs.

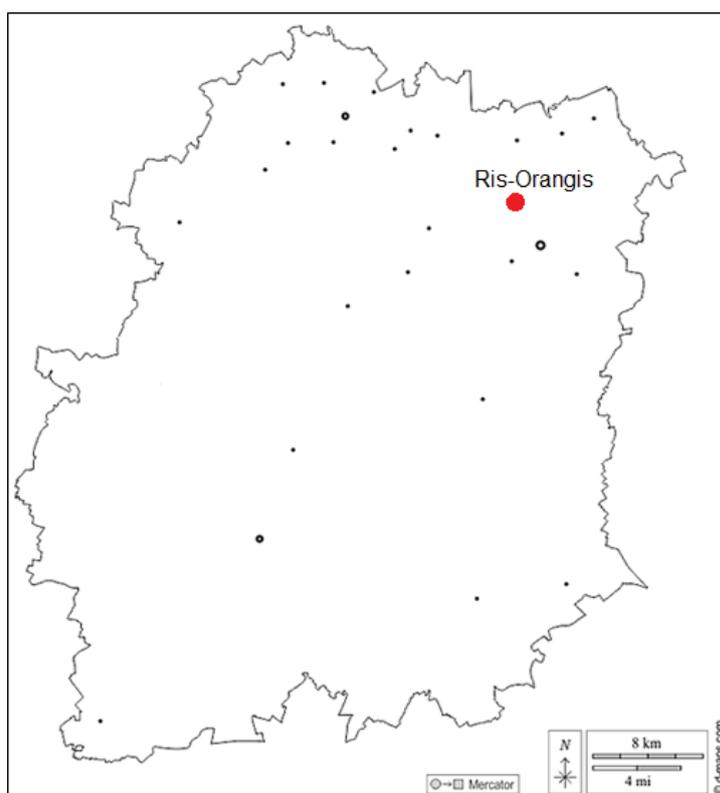
1.1.1 Un lycée professionnel : de la marge

Ris-Orangis est une commune de l'Essonne, située au nord-est, située à une vingtaine de kilomètres de Paris. C'est une ville au passé ouvrier, qui s'organise autour de la Seine. Elle se trouve à proximité de l'aéroport d'Orly et de nombreux axes de communication desservent la commune. Pas moins de quatre gares la desservent et l'organisent : Ris-Orangis (quartier des Docks des Alcools et centre-ville ancien), Orangis-Bois-de-L'Épine (quartier du plateau de Ris, du lycée professionnel et de la ZA Orme Pomponne), Grigny centre et Grand-Bourg. Au nord de la ville, un axe est-ouest (Nationale 7) permet des circulations jusqu'à la capitale.

Les évolutions de la population témoignent de l'attractivité de l'habitat individuel. Des opérations de logement neufs, résultats de la réhabilitation d'une friche industrielle en bordure de Seine ont pour but de faciliter l'installation de nouveaux ménages à Ris-Orangis. L'écoquartier des « Docks de Ris » accueille une population à la recherche d'un lieu de vie à proximité de Paris. Au niveau statistique, la population est de 29 589 habitants¹⁴. Elle est considérée comme l'une des quinze communes les plus peuplées du département, Ris-Orangis est aussi limitrophe d'une des communes les plus pauvres de France, Grigny. La figure suivante localise Ris-Orangis au niveau du département.

¹⁴ Source : INSEE, 2021 et PLU de Ris-Orangis, 2019 <https://www.mairie-ris-orangis.fr/wp-content/uploads/2019/07/1-Rapport-de-pre%EA95%A0usentation-Tome-1.pdf>

Carte 1 : Localisation de la commune de Ris Orangis dans le département de l'Essonne (Lecomte, 2021)



Le lycée professionnel P. Mendès-France, est un établissement composé d'environ 500 élèves au début de la recherche. J'y ai enseigné de 2011 à 2018. Les filières sont à la fois liées au domaine industriel : technicien du froid et du conditionnement d'air, technicien d'installation des systèmes énergétiques et climatiques, métiers de l'électricité et de ses environnements connectés ; et au domaine des services : commerce, gestion administration. Ce lycée est classé politique de la ville, le collège en face de celui-ci ayant le statut de ZEP, puis REP+. Les catégories socio-professionnelles représentées au sein du lycée sont des ouvriers et employés. L'entrée des élèves en lycée professionnel et dans celui-ci particulièrement est une orientation par défaut.

Dans le lycée, on trouve un dispositif de remédiation des difficultés scolaires (la classe POSE, pôle d'orientation et de suivi des élèves), un dispositif de formation par l'alternance et une UPE2A¹⁵. Décrit par les enseignants et enseignantes comme un « lycée compliqué », « difficile », ou encore « sport¹⁶ », le rapport des élèves avec l'institution scolaire est parfois tendu. Ceci justifie l'accent porté par le projet d'établissement sur les dispositifs d'ouverture culturelle (Lycéens et apprentis aux cinéma reconduit depuis 2008 ; le projet de résidence d'artiste photographe en 2014 ; la participation au Goncourt des lycéens depuis 2016, le projet *chercheur d'arts* en partenariat avec le

¹⁵ Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

¹⁶ Citations issues du carnet de bord en 2014.

musée du Quai Branly en 2018¹⁷) et citoyenne, par l'intermédiaire de la classe POSE comme un « passage nécessaire pour remettre en confiance les élèves¹⁸ ».

J'ai enseigné à des élèves issus de familles de Voyageurs « sédentarisés » habitant la commune. Ceux-ci ne se sont jamais exprimés sur ce point, l'information m'est parvenue parce que les autres élèves les désignent comme tels.

Dans ce lycée professionnel, une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (**UPE2A voir Lexique p.461**) est gérée par le Casnav¹⁹. Les élèves qui fréquentent cette classe arrivent de différents pays du monde. Ils sont âgés de 15 à 18 ans. En ce qui concerne les enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (EFIV, dans la terminologie employée dans les circulaires et documents officiels), la scolarité s'effectue en contexte ordinaire. Lors de leur arrivée dans une école, le niveau scolaire des enfants est évalué. Les unités pédagogiques spécifiques, ou UPS (unité pédagogique spécifique) sont implantées dans le département et sont destinées spécifiquement à l'accueil des enfants voyageurs qui seraient sujets à des difficultés scolaires²⁰.

Dans le collège J. Lurçat, situé en face du lycée professionnel, et les écoles primaires des alentours, la question de l'accès à l'école des élèves migrants se pose tout comme celle des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs. Lors d'une rencontre dans le cadre de l'examen du DELF²¹ scolaire, une professeure des écoles s'entretient avec moi au sujet de la scolarité des « enfants du Voyage ».

¹⁷ La liste des projets artistiques et culturels livrée par les enseignants et enseignantes n'est pas exhaustive.

¹⁸ Propos tenu par un enseignant en lettres-histoire-géographie, représentant syndical dans l'établissement, carnet de bord, 2013.

¹⁹ Le Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des élèves issus des familles itinérantes et de voyageurs.

²⁰ Circulaire n°2012-1 42 du 2 octobre 2012 sur la scolarisation et la scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

²¹ Le diplôme d'étude en langue française est un examen qui permet à l'élève de pouvoir justifier d'un niveau de maîtrise de la langue française, selon le cadre européen de référence pour les langues.

Tableau 1: Extrait d'une discussion informelle, carnet de bord (Lecomte, 2018)

Je fais passer les oraux du DELF scolaire à des jeunes de profil allophones et je suis en binôme avec une enseignante en école élémentaire. Elle me parle de ses élèves d'origine roumaine et de leurs conditions d'habitat, ils vivent dans un bidonville. Elle me raconte être allée souvent sur le lieu de vie pour discuter avec la maman, qui ne parle que peu le français, qu'une relation de confiance s'est créée avec l'école. Elle m'explique aussi avoir eu à faire avec des enfants issus de familles itinérantes, elle a enseigné dans l'Arpajonnais, donc dans une portion du département où la présence de Voyageurs est importante.

Pour elle, les enfants ont une scolarité plus continue si leurs parents ont confiance en l'école. La classe spécialisée peut être une bonne chose pour remédier à leurs difficultés de lecture et d'écriture alors qu'ils sont francophones.

Au cours de mes recherches, je me suis interrogée sur le nombre de classes spécifiques accueillant des élèves Voyageurs, et dans le département, le plus grand nombre d'élèves scolarisés sont au collège et en primaire. Les appartenances ethniques ne faisant pas l'objet de données statistiques en France, il a été difficile d'estimer la proportion de personnes, pouvant être définies comme voyageuses dans le département et *a fortiori*, d'élèves. Toutefois, les établissements scolaires dénombrent les élèves caractérisés comme Enfants issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs²² et ceux qui sont scolarisés dans les structures UPS²³ dont les Casnav gèrent les inscriptions et les conditions de scolarisation. Dans le département de l'Essonne, les enseignantes et enseignants témoignent de l'inscription des enfants en élémentaire dans certaines circonscriptions et communes (Montgeron, Palaiseau, Les Ulis, Saint-Germain-Lès-Arpajon). A Saint-Germain-Lès-Arpajon, un dispositif au collège vise à apporter une aide pédagogique aux enfants EFIV scolarisés avec le CNED²⁴. Le collège a noué un partenariat avec une association « Gens du voyage » de l'Essonne²⁵ : les enfants bénéficient d'une aide aux devoirs.

Lorsque je travaillais au lycée P. Mendès-France, mes élèves avaient des préjugés tenaces. Préjugés sur le handicap, les femmes, les Juifs... les Roms et les « Gens du Voyage », deux populations particulièrement méprisées sans complexes dans leurs discours. Pour les uns, ils étaient des

²² Elèves issus de familles itinérantes et de voyageurs ou EFIV, terme utilisé dans la circulaire n°2012-142 du 2 octobre 2012, en ligne

https://cache.media.education.gouv.fr/file/CASNAV/76/7/Circulaire_EFIV_02_10_2012_466767.pdf

²³ Unité pédagogique spécifique.

²⁴ Le centre national d'enseignement à distance.

²⁵ Il s'agit de l'ADGVE : l'association des Gens du Voyage de l'Essonne.

« clochards », « des SDF », « des mendiants », « des voleurs », ou encore « des gens qui ont de belles voitures », « des étrangers »²⁶. Pour d'autres, ils s'agissaient de personnes qui « ne vivent pas comme nous ».

A Ris-Orangis, malgré l'installation de Voyageurs et la sédentarisation de familles sur la commune, les préjugés demeurent. Le lycée est donc une caisse de résonance des préjugés véhiculés par les médias et les questions surgissent en classe de manière impromptue d'autant plus que cet espace scolaire est concerné de très près par le sujet.

1.1.2 Des habitants Voyageurs et Roms dans le quartier du lycée

L'établissement est localisé à quelques mètres de la gare RER D Orangis-Bois de l'Épine. L'INSEE nomme cet ensemble Saint-Lazare-Bois de l'Épine-Hippodrome. Le quartier du lycée est celui d'une zone d'activité industrielle, dont l'ancien site de l'usine Lu. L'habitat y est populaire : des barres d'immeubles, quelques pavillons et une parcelle agricole inutilisée qui accueille au début de la recherche des préfabriqués aménagés en salle de cours, le lycée professionnel était en travaux depuis 2020²⁷. Le quartier est en soi une marge, une discontinuité par rapport au reste de la ville. Les logements collectifs y ont été créés pendant les Trente Glorieuses jusque dans les années 1970 tout comme le lycée P. Mendès France et le collège J. Lurçat²⁸.

La photographie aérienne ci-dessous montre le bâti dans le quartier dit du plateau de Ris-Orangis, au Nord du lycée professionnel. Le cliché pris en 1969 fait observer la construction de grands ensembles.

²⁶ Propos issus du carnet de bord, mars 2015.

²⁷ L'inauguration du lycée, devenu lycée polyvalent, a lieu au printemps 2023.

²⁸ Les étapes de l'urbanisation de la commune font l'objet d'une partie rédigée du PLU de 2019, en ligne <https://www.mairie-ris-orangis.fr/wp-content/uploads/2019/07/1-Rapport-de-pre%92%95%A0usentation-Tome-1.pdf>, p.86 à 115, consulté le 25.06.22.

Point de vue 3: Photographie aérienne du quartier du lycée professionnel en 1969 échelle 1/8006 (remonterletempsign.fr, consulté le 23.06.22) , l'encadré bleu figure le site de l'actuel lycée professionnel.



Des personnes que l'on caractérise comme « Roms migrants » ont construit un habitat informel, à proximité de la gare de Bois-de-l'Epine une première fois en 2012, jusqu'en avril 2013. Les acteurs associatifs parlent d'habitat précaire, de bidonville, d'autres de squat, les médias de camp ou campement illicite, les principaux concernés de *Platz*. Quotidiennement, des femmes vont chercher de l'eau à une borne à incendie devant le lycée.



Nous pouvions voir aussi des hommes allant tôt le matin en vélo chercher des métaux à recycler, quelques enfants sur le chemin de l'école. Les regards échangés, discrets, et matinaux entre les élèves et ces personnes ont suscité des questionnements et des remarques en classe.

Le quartier est également le lieu de stationnement de Voyageurs. Les équipements y sont sommaires, et les personnes se débrouillent comme elles le peuvent pour accéder à l'eau courante. Il y a environ une vingtaine d'emplacements pour les caravanes. La zone a l'aspect d'un parking bétonné entouré de hautes herbes. A la différence des Voyageurs sur ce territoire, l'habitat des migrants n'y est pas mobile, on ne trouve pas de caravanes. Il s'agit de sorte de cabanes fabriquées avec des matériaux de récupération : planches de bois de palettes, tôles, bâches. L'accès à l'eau et à l'électricité y est absent et les intempéries mettent à mal les constructions, l'eau s'y infiltre, la boue stagne à l'entrée de ces cabanes. Le risque d'incendie y est très élevé.

Point de vue 5: Localisation des Roms et Voyageurs à proximité d'espaces scolaires, Ris Orangis (google earth, 2021)



-  Zone d'habitat informel des Roms migrants derrière le lycée évacué en 2014
-  Terrain de stationnement des Voyageurs
-  Lycée Professionnel Pierre Mendès France
-  zone occupée à partir de septembre 2019

Les Voyageurs sont installés non loin du lycée, en bordure d'une route nationale

Point de vue 6: Localisation du terrain d'occupation des Voyageurs à Ris-Orangis (google earth, 2021)



Le terrain assigné aux Voyageurs se situe en bordure de la nationale 104 et de l'axe ferré du RER D reliant le nord de l'agglomération parisienne à Melun. Le niveau sonore y est élevé, d'autant

plus que le rond-point au nord de l'aire est le lieu de circulation important de camions de marchandises livrant la zone industrielle, ce que montre la photographie aérienne suivante.

Point de vue 7: Localisation des Voyageurs par rapport à la zone industrielle (source : google earth, 2021)



L'aspect de ce terrain désigné rappelle une architecture de type panoptique : l'espace y est ouvert et chacun.e voit les autres caravanes installées. L'état de l'équipement disponible n'est pas suffisant, on trouve une arrivée d'eau (la borne pour les incendies) et des bennes mises à disposition pour le traitement des déchets ce qu'illustrent les photographies suivantes.

Point de vue 8: Entrée du terrain désigné pour les Voyageurs à Ris-Orangis (Lecomte, 2021)



Point de vue 9 : Benne de traitement des déchets sur le terrain désigné pour les Voyageurs de Ris-Orangis (Lecomte, 2021)

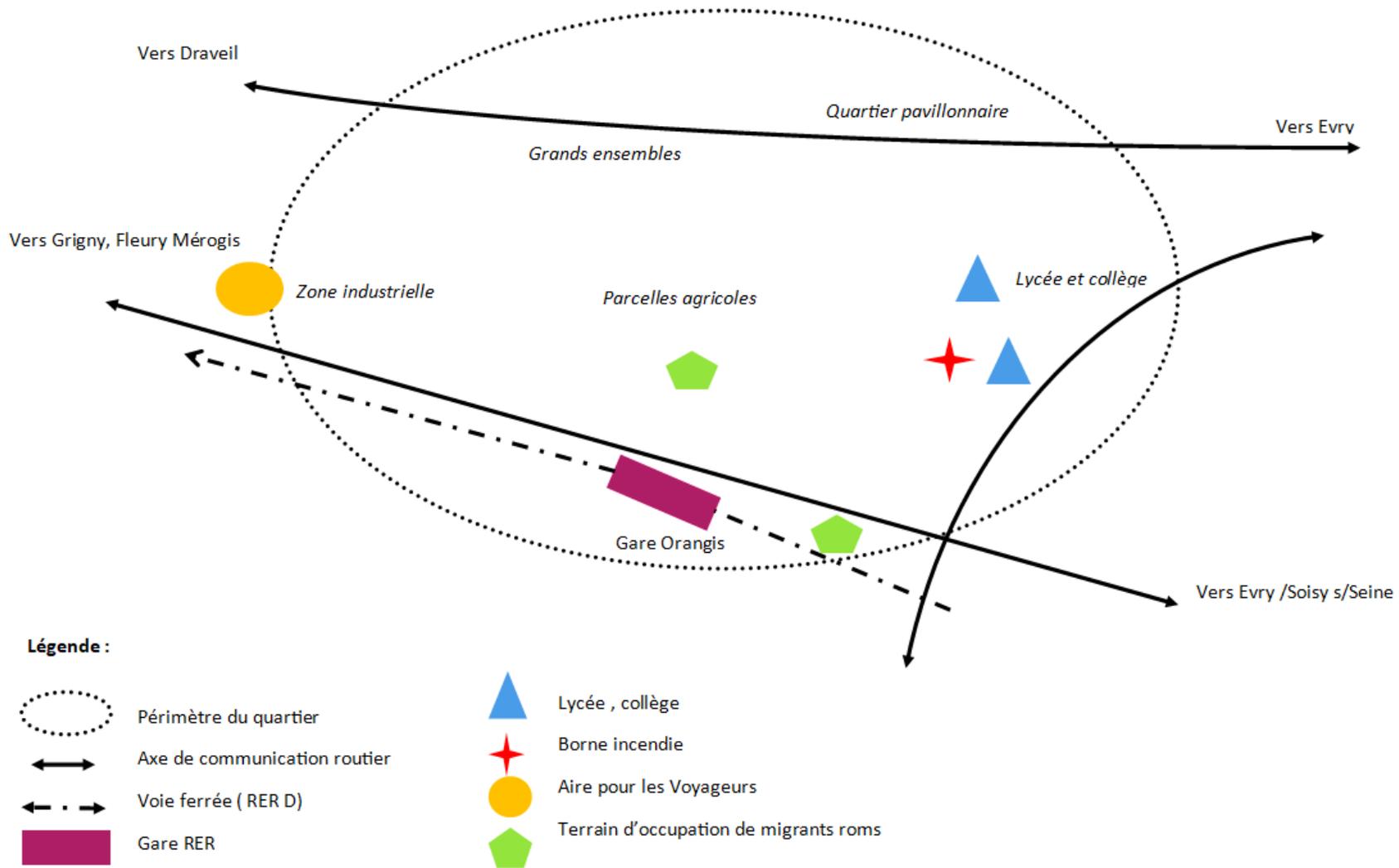


Il s'agit d'une aire de passage selon la terminologie employée par les documents officiels et les schémas départementaux des « Gens du Voyage »²⁹. Il m'a été difficile d'établir le contact avec les personnes installées car celles-ci ne restaient que quelques temps. En revanche, d'autres lieux à Ris-Orangis sont utilisés pour le stationnement de caravanes de familles de forains dans le quartier du plateau, une zone urbaine sensible et d'habitat de type grands ensembles. En effet, en juin 2014, un cirque y était installé. On peut donc supposer que la commune est un lieu de circulation de Voyageurs.

Certains des élèves du lycée professionnel et du collège font partie de familles de Voyageurs sédentarisés sur la commune et, dans le département. Ceci est dû à l'histoire et à la présence de métiers liés à l'agriculture pratiqués de façon saisonnière par les Voyageurs. A Ris-Orangis, donc, dans le quartier du lycée, Roms et Voyageurs se sont installés. Ce sont deux ancrages différents et deux régimes d'habiter différents, ce dont il est question sur le schéma ci-dessous.

²⁹ Schéma départemental des Gens du Voyage de l'Essonne 2019-2024 disponible en ligne https://www.essonne.gouv.fr/content/download/28108/218591/file/SDAGV91_v2019_04_09.pdf

Figure 2 : Schéma de l'organisation du quartier du Bois-de-l'Épine de 2014 à 2019 (Lecomte, 2022)



Le schéma suivant permet d'observer que le quartier dans lequel se trouve le lycée professionnel et le collège est un lieu d'habitation. Les migrants établissent un habitat informel, sur le talus à proximité de la voie ferrée. Espace interstitiel, l'accès à l'eau y est inexistant. Au cours des observations et rencontres avec les associatifs, j'ai pu constater que cet espace n'était pas le seul occupé par des familles migrantes roms. La communauté d'agglomération Grand Paris Sud est le lieu d'installation de bidonvilles comme la commune de Grigny, voisine de Ris-Orangis. Sous un pont de la nationale 7, des familles se sont établies. Leur installation a été fortement médiatisée, l'engagement des travailleurs sociaux, des associatifs, des architectes ont débouché sur un projet nommé PEROU entre 2011 et 2013, date de la dernière expulsion du bidonville.³⁰ Pendant la période de 2014 à septembre 2019, ces constructions ont été détruites lors d'expulsions répétées, les personnes s'y réinstallant ou allant dans une commune à proximité.

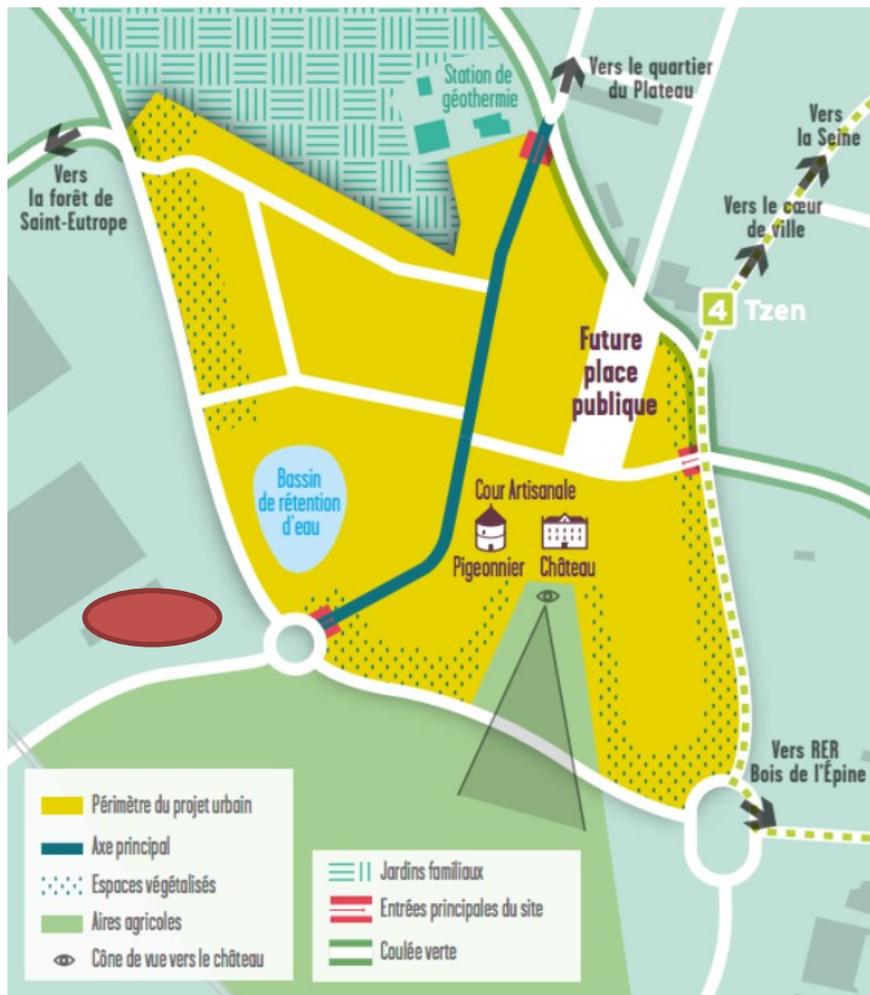
L'évolution de la morphologie urbaine de Ris-Orangis et les acteurs intervenant dans la production de la ville amène à considérer les espaces dévolus aux Voyageurs au vu du récent PLU de la commune, rédigé en 2019. Il inscrit le quartier du lycée comme lieu possible d'opération d'aménagement et de la construction d'un nouvel éco-quartier :

« Le secteur est également marqué par de grands espaces ouverts comme les jardins familiaux, le Pré-aux-vaches ou encore la Ferme d'Orangis. La Ferme d'Orangis, porte d'entrée du sud de la ville, constitue un espace d'environ 7 ha qui fera l'objet d'un aménagement ambitieux, sous la forme d'un nouvel écoquartier dans le cadre d'une procédure de ZAC. Le domaine est actuellement composé d'un château, d'une ferme (accueillant des ateliers d'art) et d'un pigeonnier. Le château devrait être réhabilité ; il existe en effet une volonté de préserver le patrimoine ancien de la commune. Cette zone constituera un nouveau quartier à vocation d'habitat, sera relié aux puits de géothermie et intégrera de l'activité agricole dans une démarche de développement économique (la Ferme d'Orangis pourrait être le lieu de vente potentiel des produits agricoles) » (PLU, p 99).

Sur la carte ci-dessous, se trouvent les opérations d'aménagement prévues dans le quartier.

³⁰ Le PEROU (pôle d'exploration des ressources urbaines) est une expérience auprès des habitants des bidonvilles de Ris-Orangis organisée par un collectif composé de chercheur.se.s, d'associations, d'architectes et des habitant.e.s. Une ambassade a été créée ainsi que des équipements collectifs dans le bidonville.

Carte 2 : Représentation du projet d'éco-quartier de la ferme d'Orangis³¹ (source : PLU, p.102)



Ces opérations sont présentées comme une adaptation des acteurs de la ville aux enjeux du développement durable et une recherche d'attractivité du territoire. Sur cette carte, nous avons ajouté le terrain désigné pour les Voyageurs. Ces projets illustrent la densification urbaine, et interrogent la mention des populations voyageuses dans le PLU. Ces régimes d'habiter différents (des personnes en situation de migration et des Voyageurs) ont généré des remarques au sein de l'établissement, la thématique jaillissait en classe, mais aussi en salle des professeurs, aspect dont il est question ultérieurement.

En tant qu'enseignante dans l'établissement, je voulais comprendre pourquoi, alors que j'abordais le racisme, l'antisémitisme, les inégalités en classe avec mes élèves, des attitudes de rejet étaient toujours aussi présentes, même après nos échanges. Par conséquent, tandis que le climat de mon établissement traduisait des préjugés tenaces et la méconnaissance de l'Autre, je me suis sentie

³¹ L'encadré rouge figure le terrain désigné pour les Voyageurs.

obligée d'agir concrètement, d'autant plus que je me tenais face à un terrain qui concerne mon identité, mon rapport à la géographie et à mon métier.

Cette question professionnelle au départ, est également liée à un contexte personnel. Elle est ensuite devenue une question de recherche qui avait pour but d'outiller les élèves à mettre à distance leurs représentations.

1.2 Des clichés exprimés en classe et en dehors

Les élèves expriment des clichés en lien avec l'installation de personnes catégorisées comme Roms et Voyageuses.

1.2.1 Entre assignation à la délinquance et à la pauvreté

A Ris-Orangis, les élèves posent des questions et expriment des stéréotypes : « D'où viennent les Roms ? », « Que viennent-ils faire en France ? Et les Gens du Voyage, qui sont-ils ? Ont-ils des points communs avec les Roms ? » « Est-ce que c'est vrai qu'ils volent pour vivre, qu'ils sont pauvres, qu'ils habitent n'importe où ?³² ». J'ai alors commencé à me saisir de ce sujet comme d'un objet à enseigner. Au cours de l'année 2013, j'ai commencé à consigner les différents propos exprimés dans mon lycée dans ce qui est devenu un carnet de bord. L'objectif premier était le recensement, mais aussi la mesure de ces remarques orales. Ensuite, celles-ci ont été organisées en différentes catégories, parmi lesquelles :

- Des représentations influencées par des **stéréotypes sur les Voyageurs et/ou les Roms : la pauvreté, les vols, les crimes organisés, la mobilité**. J'ai rassemblé dans cette catégorie, les propos évoquant des amalgames entre les différents groupes dits « Tsiganes ».
- Les attaques ou condamnations de l'existence des inégalités de logement au nom de l'identité nationale. Les propos faisant référence au thème de **l'immigration**.
- Les interpellations et **prises de position** à l'égard de mon identité et au sujet de ma connivence réelle ou supposée à l'égard des groupes roms et /ou des Voyageurs.

Il s'agit d'un recueil minutieux (en notant l'heure, le jour, la personne s'exprimant), parfois des références aux faits (occupation de terrains par des migrants roms), parfois des impressions ou

³² Série de questions posées en classe, mars 2014, carnet de bord.

des sentiments, tantôt des histoires drôles, des citations de stéréotypes récurrents. Les relevés sont relus à distance pour me permettre de les analyser de la façon la plus précise et la plus distanciée possible. En effet, une des hypothèses de ce travail est qu'il s'agit d'un sujet qui émerge à l'Ecole et qui fait débat, dans le sens où différents types de savoirs sont en jeu, que les représentations demeurent vivaces et s'adjoignent à des éléments de savoir scolaire. Nous avons donc pu valider une partie de cette hypothèse en remarquant que les adultes aussi avaient des représentations.

Concernant les élèves, les propos collectés établissent le lien entre Rroms, Voyageurs, criminalité et pauvreté. Ils assimilent les catégories, discutent entre eux des Voyageurs et prennent à parti les élèves dont les familles sont sédentarisées. Ce fut le cas dans ma classe de la filière métiers de l'électricité (énergie, équipements, communicants). La teneur de la discussion entre élèves a été consignée à l'écrit. Le contexte est un début de cours, je fais alors l'appel.

Tableau 2 : Extrait du carnet de bord rendant compte d'une discussion entre élèves, Ris-Orangis (Lecomte, 2014)

Avant que le cours ne commence, je fais l'appel, cite le prénom de X, des élèves l'interpellent en le nommant « le gitan ».

Je les ai questionnés, leur ai demandé pourquoi ils disaient que leur camarade, qui ne réagissait pas à leurs propos était un « gitan » selon eux. Ils ont répondu en disant qu'il le leur avait dit. C'est alors qu'ils ont cherché à en savoir plus, par exemple s'il habitait dans une caravane, s'il se branchait sur le réseau électrique sans autorisation, puisque « c'est ce qu'ils font tous ». A la fin de la conversation, l'élève en question leur a dit qu'il habitait la cité derrière le lycée professionnel.

Les élèves justifient l'inscription de ces populations aux marges par leurs représentations, pour eux « être gitan », c'est avant tout habiter en caravane et se brancher illégalement sur le réseau électrique public.

En classe encore, à l'occasion d'une séquence observée sur les frontières dans l'Union européenne, des discussions ont émergé sur les mobilités des Rroms et sur les Voyageurs. Les remarques relevaient plutôt d'une série de clichés. Par exemple, des propos tels que « Les Rroms mendient pour vivre et vivent dans la saleté », « les Gens du Voyage ne vont pas à l'école », « ce sont des mendiants, des voleurs », « pour moi, ils sont tous pareils, ils sont sales, ne travaillent pas, se conduisent comme des cons »³³. Les deux populations, Rroms et Voyageurs sont indifférenciées pour les élèves, cependant lorsque la question de l'habitat est évoquée, j'ai remarqué que les élèves semblent avoir quelques connaissances.

³³ Propos collecté en observation, décembre 2013-mars 2014 carnet de bord.

En effet, pour eux une caravane « est plutôt équipée » alors que le « bidonville est fait avec des matériaux de récupération ». Les propos des élèves montrent que les mobilités des Rroms et des Voyageurs est une question qui s'invite en classe. C'est fortement lié au « dehors » du lycée.

D'autres représentations des élèves pointent le stéréotype de la pauvreté et de l'absence de capital culturel supposé des Rroms. Au cours de cette séance, les élèves doivent présenter les solutions qui peuvent exister afin de garantir l'accès aux droits humains pour les populations rroms installées en France. L'extrait suivant est la transcription de la discussion entre l'enseignante et le groupe d'élèves qui a travaillé en lien avec le travail des associatifs sur le terrain. Ce travail a pour contexte l'analyse d'un corpus documentaire en géographie et l'identification du point de vue des acteurs, ici les associations.

Tableau 3 : Extrait de propos d'élèves à l'oral pendant un cours sur les frontières de l'Union européenne (Lecomte, 2015)

Elève 1 : Nous voulons lutter contre le racisme et favoriser la scolarisation. Les Roms n'ont pas d'endroit pour vivre, nous on veut leur trouver des appartements, les aider pour le travail. Les autres disent comme quoi ils « fouttent la merde », ils sont pris pour des voleurs et chassés !

Elève 2 : Parce que chez eux l'école, elle n'est pas, comment dire, voilà, les enfants ne vont pas à l'école. La scolarité c'est important. Il n'y a pas assez de moyens. Pas comme en France.

Enseignante : En France, comment ça se passe l'école ?

Elève 2 : Bah elle est gratuite, obligatoire. Elle dure jusqu'à 16 ans. Et là-bas ils ne vont pas à l'école.

Elève 3 : Il y a des familles, ils ne vont pas laisser les enfants aller à l'école... ça joue.

Enseignante : Et les enfants roumains non Rroms ?

Elève 3 : Ah eux ils vont à l'école

Enseignante : Les Rroms ne vont pas à l'école ?

Elève 3 : Euh... Non eux ils ne sont pas habitués à l'école. Ils ne peuvent pas s'adapter.

Enseignante : S'ils ne peuvent pas s'adapter pourquoi vouloir les mettre à l'école si je suis votre argument ?

Elève 1 : Ah mais nous on veut les aider à s'adapter, qu'ils aillent à l'école et tout avec l'association.

Les propos des élèves témoignent de la compréhension des enjeux de l'accès à l'École de personnes installées en France. Cependant, l'argument culturel « ils ne sont pas habitués à l'école. Ils ne peuvent pas s'adapter » renvoie à un stéréotype. Au cours des différentes interventions des élèves, Rroms et Voyageurs sont assimilés, leur point commun se fondant sur le rapport à l'habitat et sur des caractéristiques culturelles.

1.2.2 Quand Rrom et Voyageur, c'est la même chose : une vision de l'autre

Outre le fait que les élèves assimilent Rrom et Voyageur, ils développent un argumentaire fondé sur une vision ethnique qui renvoie à une conception de l'altérité particulière. Pour certains des élèves de Ris-Orangis, être Voyageur c'est « être libre », pouvoir circuler n'importe où. Pour eux assigner des espaces aux personnes appartenant à la catégorie « Gens du Voyage » ne semble pas être une contrainte. Parallèlement, le sujet a fait aussi irruption en salle des professeurs, où les enseignants et enseignantes commentaient l'installation jugée « illicite » et « illégale » des personnes. Les Rroms étaient d'autant plus assimilés aux Voyageurs, qui s'avèrent être installés non loin du lycée.

Les enseignant.e.s nourrissent des représentations négatives sur les conditions d'habitat des Rroms. Après leur expulsion en avril 2013, la présence de rats dans le quartier et notamment dans le lycée a été au centre des discussions en salle des professeur.e.s. Pour certains, la présence des rongeurs était la conséquence de la saleté des habitants, pour d'autres le lien est plus complexe et est inhérent au choix de ces populations de vivre à la marge de la société. C'est une vision culturaliste de l'Autre. Les discussions informelles m'ont permis de recenser des préjugés. C'est ce qui peut être observé dans l'extrait suivant du carnet de bord.

Tableau 4 : Extrait d'une discussion informelle, lycée Pierre Mendès-France Ris-Orangis, salle des professeur.e.s, (Lecomte 2014)

« La conséquence de l'occupation des Rroms est qu'il y avait des rats. Certains disent que c'est leur faute. C'est une aire d'accueil pour les Gens du Voyage, ils ont mis un drapeau bleu blanc rouge, c'est bien, c'est la marque de leur occupation ».

Les Rroms et les « Gens du Voyage » sont assimilés ici.

Tableau 5 : Extrait d'une discussion informelle, lycée Pierre Mendès-France, salle des professeur.e.s (Lecomte, 2014)

« Je regrette mais ils ne peuvent pas s'intégrer, je ne sais pas, c'est comme ça aussi. Moi on me dit qu'il ne faut jamais faire d'affaires avec un Gitan [...]. Ils se mettent volontairement à la marge. [...] Toi ça va quand même, tu parles correctement ! ». « Moi j'ai habité des années en logement social, et c'est la zone. Tu voudrais toi que tes loyers augmentent parce qu'on a logé des Rroms dans l'immeuble et qu'ils mettent les ordures partout comme ils font ? Moi c'est non !

Les équipes enseignantes ne sont pas imperméables aux représentations exprimées dans la société. Lorsqu'elles reprennent à leur compte les stéréotypes : la saleté et la mise à la marge volontaire, les propos sont en contradiction avec les finalités citoyennes des disciplines histoire-géographie qui ont pour vocation l'exercice de l'esprit critique et la mise à distance des préjugés et des stéréotypes. Les propos sur l'intégration (« ils ne peuvent pas s'intégrer ») sont contraires aux valeurs de l'École publique républicaine, ouverte à tous les enfants. Le contexte de cette commune et l'occupation des abords du lycée professionnel amène à considérer celui-ci comme sensible. **Par ailleurs, les propos des élèves en classe, des adultes dans l'établissement indiquent que le sujet s'invite à l'École.** C'est donc un espace qui est loin d'être un sanctuaire et préservé des enjeux sociaux locaux. A l'échelle municipale, le contexte d'installation de familles dites Roms et le stationnement des Voyageurs constituent un enjeu local sensible. Ris-Orangis semble être un laboratoire de politiques menées à l'échelle nationale concernant les migrants Roms vivant en bidonvilles (Fassin et al., 2014).

Les conditions de vie dans les bidonvilles sont rendues impossibles par les expulsions répétées si bien que les personnes s'en vont à la recherche d'un espace où les répressions sont moins systématiques : c'est le principe de « l'auto-expulsion ». La présence de personnes caractérisées comme roms sur le territoire de la commune a fait l'objet d'une gestion « d'un problème public », qui renvoie à la fabrique de la « question Rom » (Fassin et al., 2014 ; Gilbert, 2014 ; Gusfield, 1967). La politique municipale a consisté à ces expulsions jusqu'en avril 2013, ce qui a eu pour conséquence de déplacer les populations dans la ville voisine de Grigny. Alors que l'inscription à l'école est obligatoire, le maire la refuse aux enfants habitants dans le *Platz* de Bois-de-l'Épine et des enfants du bidonville de la N7 à Ris-Orangis en 2012. Les arguments développés se fondent sur la salubrité - les espaces investis par les personnes installées sont inadaptés-, sur l'ordre public et les préjugés, le risque étant les activités illégales et la délinquance supposée du groupe. Les associations et syndicats enseignants rédigent alors une lettre au préfet de l'Essonne³⁴. La décision du conseil d'Etat signe la fin de cette affaire à Ris-Orangis³⁵.

Ces éléments permettent de formuler l'hypothèse que la commune est un contexte spatial particulier, en prise avec l'installation de deux populations marginalisées : les Roms et les Voyageurs.

³⁴ Le texte de cette lettre est disponible en ligne https://romeurope.org/wp-content/uploads/2012/04/Courrier_Prefet_scolarisation_avril_2012.pdf

³⁵ Le conseil d'Etat reconnaît que le caractère illégal d'une habitation ne permet pas de refuser l'inscription à l'école des enfants. <https://www.romeurope.org/nouvelle-decision-du-conseil-detat-en-matiere-de-scolarisation-des-enfants-vivant-en-bidonvilles/>

Le schéma suivant propose de synthétiser les observations dans le territoire d'émergence du questionnement de recherche. Ris-Orangis est une commune très densément peuplée qui est polarisée par Paris. La population y est plutôt jeune et de catégories socio-professionnelles intermédiaires (employée, secteur des services) ou ouvrières. La ville est organisée en fonction de zones très identifiées, bien que le récent PLU fasse le constat de la nécessaire réduction des écarts entre les quartiers de la ville. Ainsi, marquée par la perte d'activités économiques au début des années 2000- le plan social et le licenciement des ouvrier.e.s de l'usine Lu, - et la réhabilitation du quartier des Docks des Alcools, Ris-Orangis est une commune qui subit une poussée démographique. Ceci a des conséquences sur les espaces disponibles à l'installation de l'habitat mobile, qui se trouve en périphérie des services de centre-ville, à proximité d'une zone industrielle.

Etant donné la vivacité des propos en classe et des jeux d'acteurs locaux, nous interrogeons le mode de recueil des données issues de cette première expérience à Ris-Orangis. Comment collecter celles-ci ?

2. Les Voyageurs : manifestations des rapports sociaux dans l'espace

Le mode d'enquête choisi et la spécificité d'une thématique interrogeant des contextes différents aux enjeux forts, rend nécessaire de s'imprégner le plus possible de points de vue externes. Nous nous sommes concentrées sur celui des acteurs impliqués à l'échelle locale, c'est-à-dire le département de l'Essonne. Les acteurs sont à la fois les enseignant.e.s inscrit.e.s et les acteurs locaux. A une autre échelle, se trouvent les acteurs du *curriculum* dans le sens où, en tant que membres de l'institution -l'Education nationale- ils/elles ont un rôle de prescription. Nous avons également rencontré des universitaires pour leur expertise sur le sujet. La parole de ces acteurs est recueillie au moyen d'entretiens semi-directifs lorsqu'elle est formalisée. Le carnet de bord recueille une parole informelle, des pratiques sociales observées, ce qui permet aussi de comprendre les implications de ces différents acteurs *in situ*. Il semble intéressant de s'appuyer sur les outils proposés par la démarche du diagnostic territorial.

1.1 Observer les espaces pratiqués en contexte : méthodologie

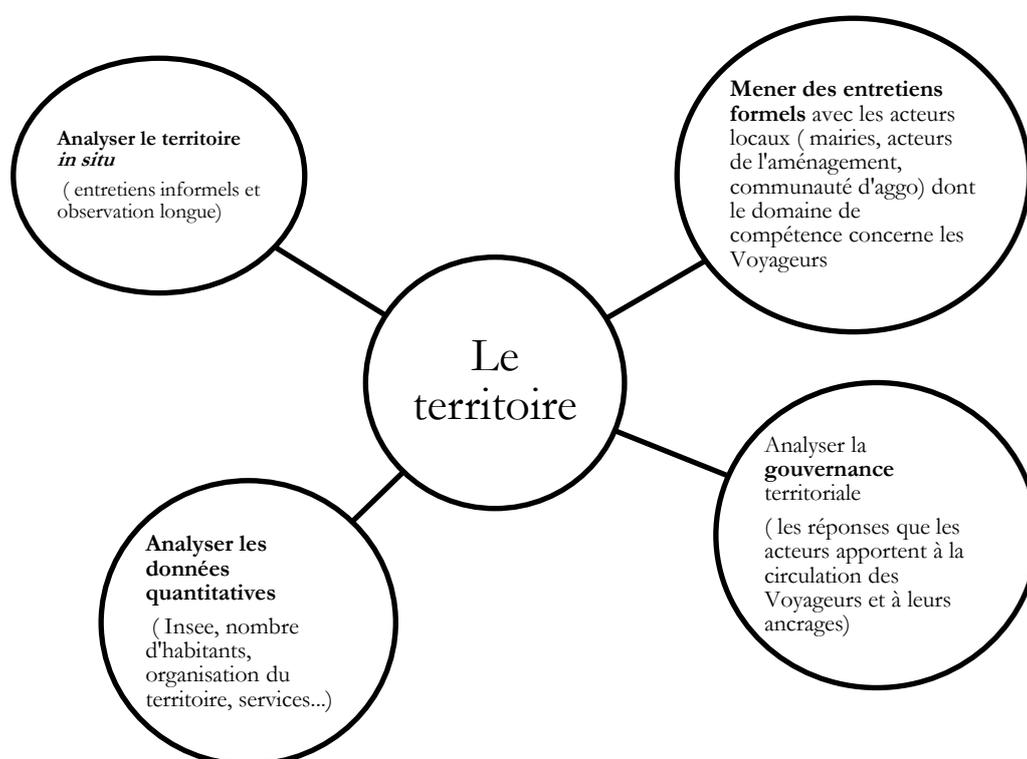
Cette partie propose de définir la démarche du diagnostic territorial et de présenter les outils et les corpus sollicités pour décrire les espaces pratiqués par les Voyageurs.

Le diagnostic est, dans son sens courant, la recherche des causes d'un phénomène afin de l'expliquer. Dans la définition proposée par G. F. Dumont en 2012 dans l'ouvrage *diagnostic et gouvernance territoriales*, le diagnostic nécessite d'analyser « avec un regard critique l'existant [d'un territoire], son fonctionnement, ses atouts, constatés ou potentiels, ses faiblesses, ses dysfonctionnements, ses contradictions » (ibid, p.9). Ainsi, appliqué au domaine géographique, diagnostiquer vise donc à comprendre le territoire, à cerner, par l'étude méthodique du terrain et l'observation, ce qui fait la spécificité de l'espace étudié. Ici trois communes ont constitué les cas sur lesquels s'est construite cette thèse. Il s'agit de Ris-Orangis, Dourdan et Morsang-sur-Orge,

communes de circulations et d’ancrages de Voyageurs, et migrants roms. Ces communes font partie d’un réseau de villes et de communautés d’agglomération qui ont la compétence en ce qui concerne la gestion des espaces désignés pour les Voyageurs : les aires de grands et de moyen passages, les aires d’accueil et les terrains locatifs.

G. F. Dumont (2012) pose alors une méthodologie appuyée sur 4 composantes de ce diagnostic, ce qu’illustre le schéma ci-après. Plutôt que diagnostic, qui renvoie à une méthodologie liée au travail des acteurs des politiques publiques, nous proposons l’utilisation du terme état des lieux.

Figure 4: Schéma des composantes d’un diagnostic territorial (d’après G.F Dumont, op.cité)



La première étape a consisté à collecter des données sur les villes en général et sur l’inscription des Voyageurs dans le département. Les sources utilisées sont des documents juridiques et administratifs. Les PLU des trois communes ont été consultés afin de comprendre l’inscription des territoires dans le département : au niveau du nombre d’habitant .e.s par rapport à la population globale du département et de l’Ile-de-France ; du point du vue du réseau de transports ; du revenu et de l’attractivité de la ville en termes d’emplois ; de logements ; des équipements et services disponibles. Ces éléments ont été complétés par la lecture des deux plans départementaux des Gens du Voyage pour la période de 2014-2019 et 2019-2024. Ceci a permis de dresser une liste des aires d’accueil, mais aussi d’observer et localiser les terrains d’occupation en

dehors de ces aires dans les communes observées, puis de les questionner. Cette étape de l'observation est le moment où de la documentation en lien avec le milieu scolaire a pu être analysée, par exemple les circulaires ministérielles sur la « scolarisation des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs », les programmes scolaires de la voie professionnelle de 2009 et de 2019 également.

En lien avec le schéma proposé par G-F. Dumont, **la seconde étape** concerne plus spécifiquement l'analyse *in situ*, c'est-à-dire sur le terrain. Comme j'ai enseigné à Ris-Orangis pendant une durée longue (8 ans), il m'a été possible d'observer une évolution dans les propos des adultes en responsabilité dans le lycée professionnel concernant les Voyageurs mais surtout les personnes en situation de migration installées à proximité du lycée depuis 2014. A ce stade-là, les entretiens sont informels.

Pour les deux terrains investis depuis mon départ de Ris-Orangis, les observations ont été régulières, le mode de collectes des données informelles est le même. **Cette analyse *in situ* permet de saisir une ambiance** : la question des circulations et ancrages des Voyageurs s'invite à l'école lorsqu'un fait divers survient³⁶ – comme ce fut le cas dans une commune voisine de Dourdan en février 2021- elle fait parfois l'objet de crispations à l'échelle de la ville, ce qui s'observe dans les propos des élèves en classe ou dans les établissements. Dans les trois établissements, se trouvent des élèves issus de famille de Voyageurs « sédentarisés ». Ceci signifie que dans les sections de la voie professionnelle on trouve des jeunes partageant une identité spécifique et caractérisée comme telle par les autres. Cet élément permet un premier constat : les Voyageurs sont ancrés dans différentes communes du département.

Nous avons questionné les compétences des différents acteurs de l'aménagement du territoire (des maires aux représentants communautaires), leurs échelles d'interventions, leurs compétences associées à la gestion des circulations et installations des Voyageurs. La communauté d'agglomération possède la compétence d'aménagement des terrains assignés aux Voyageurs, alors que la municipalité choisit une parcelle sur le territoire de la commune destinée à cet aménagement. C'est pourquoi, j'ai contacté des responsables au niveau de la communauté d'agglomération Cœur d'Essonne (qui gère le terrain locatif à Morsang-sur-Orge), du Hurepoix (en ce qui concerne l'aire d'accueil de Dourdan) et de la communauté d'agglomération Grand Paris Sud Seine Sénart (pour Ris-Orangis).

³⁶ Simon, B. ; Cosson, N. (2021) « Une adolescente de 14 ans tuée d'un coup de couteau lors d'une rixe entre bandes », (2021), le Parisien, en ligne, <https://www.leparisien.fr/faits-divers/essonne-une-adolescente-de-14-ans-tuee-d-un-coup-de-couteau-lors-d-une-rix-entre-bandes-23-02-2021-8425947.php>

J'ai approché aussi des membres des associations investissant ces questions, notamment une association qui réhabilite du logement ancien à destination des ménages précaires : SNL Habitat. Celle-ci est d'ailleurs partie prenante d'une opération de rénovation du terrain locatif pour les Voyageurs de Morsang-sur-Orge et de son évolution vers une forme d'habitat adapté. L'habitat adapté est destiné aux ménages de Voyageurs ayant cessé le voyage et désirant s'établir définitivement sur la commune. Sur une parcelle d'une zone de type habitat adapté se trouve un logement en dur et un espace ayant vocation à stationner une caravane. On peut considérer que ce type d'habitat est hybride, dans le sens où il est constitué de plusieurs éléments : les uns proches du mode de vie sédentaire, les autres faisant la place à l'habiter mobile.

J'ai effectué des entretiens avec des enseignant.e.s, des proviseur.e.s, des élèves.

Ces éléments ont permis d'avoir un aperçu de **la gouvernance territoriale** et identifier le sens que les acteurs donnaient à leurs propres actions. La gouvernance territoriale est un « mode de gestion politique locale » qui prend appui sur des acteurs multiples, ici à l'échelle de communes (Levy & Lussault, 2013, p. 458). On analyse ici les stratégies de production de l'espace : les différentes opérations d'aménagement de la ville, les conflits qui peuvent émerger, les enjeux de pouvoir voire de domination et les compétences de chacun des acteurs.

En conséquence, les travaux dans le domaine de l'ethnométhodologie (Charest, 1994 ; Coulon, 2007 ; Gilbert, 2014) ont permis de construire une grille d'analyse des entretiens menés. Ce sont des outils pour l'interprétation des données. Par exemple, l'emploi d'éléments de langage reposant sur les catégorisations de l'action publique (« Gens du voyage », « EFIV », UPE2A », ou encore le terme d'itinérance) indiquent la place qu'occupe l'acteur dans la société et son point de vue. L'analyse du discours peut donc être un point d'appui à la mise en lumière des catégorisations.

Les étapes de la méthodologie de diagnostic proposé par G-F. Dumont n'ont pas été effectuées dans un ordre scrupuleusement chronologique. Par exemple, des documents ont pu être analysés après entretiens afin de comprendre les implicites dans les propos de certains interlocuteurs.

L'exemple ci-dessous traite d'un implicite autour de la circulaire de 2012 au sujet de la scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs.

Tableau 6 : Extrait du carnet de bord, entretien avec un membre du Casnav, transcription partielle, (Lecomte, 2021)

Il s'agit d'une discussion téléphonique avec un membre du Casnav du département, nous évoquons la situation des EFIV

Au cours de l'entretien, mon interlocutrice emploie à plusieurs reprises l'expression « la circulaire » ou encore « la circulaire de 2012 ».

Bien que je connaisse le contenu de celle-ci et le changement de dénomination, notre échange est empreint de sous-entendus : il est entendu que nous connaissons le document toutes les deux, si bien qu'il n'est pas question pendant la discussion d'évoquer son contenu dans le détail.

[Cette circulaire évoque un changement terminologique : le remplacement de l'expression « enfant du voyage » à « enfant issu de familles itinérantes et de voyageurs », ce qui est une manière de considérer les circulations des personnes et que l'Ecole intègre ces enfants].

A l'école primaire par exemple, les élèves qui ont l'habitude de circuler reviennent souvent dans la même école, connue pour intégrer les enfants, c'est davantage une relation de confiance avec les parents qui se crée.

Dans l'Essonne, mon interlocutrice explique que plusieurs territoires scolaires sont connus pour être proche des Voyageurs : Palaiseau, Yerres, Montgeron, Linas, Montlhéry.

Ces éléments énoncés précédemment permettent de constater l'emploi des catégorisations administratives pour désigner des élèves appartenant à des familles voyageuses. Parler « d'enfants » issus de familles itinérantes et de Voyageurs au lieu « d'élèves » (EFIV pour l'administration) participe d'une certaine manière à la construction d'une marge. Nous pouvons aussi questionner l'emploi du terme « enfant » et non « élève » : implicitement, cela suppose qu'il y aurait une différence en termes de posture de la personne accueillie à l'Ecole (Clavé-Mercier dir & Cossée, 2019 ; Cossée, 2016).

Les entretiens sont complétés par des observations *in situ*.

1.2 Recueillir la parole des acteurs : l'entretien

Les observations et le recueil de données à Ris-Orangis se sont déroulées de manière clandestine parce que c'était mon établissement d'exercice. J'y avais noté la difficulté d'obtenir des informations quant au point des vues des personnes et leurs représentations sur le sujet lorsque le carnet de bord était visible. Compte tenu de cet obstacle, le choix avait été fait de collecter des informations de mémoire puis de les porter dans le carnet de bord. Dans le cadre de Dourdan et de Morsang-sur-Orge, je n'ai pas le même lien avec les terrains, ce qui a rendu possible la réalisation d'entretiens

semi-directifs. Ainsi reviendrons nous sur le choix du type d'entretien, ses objectifs et sur le guide utilisé.

Collecter ces informations a pour moi plusieurs objectifs : d'une part, elles peuvent être l'occasion de saisir les enjeux citoyens car cet objet de recherche interroge les localisations des Voyageurs, les aménagements opérés par les collectivités et amène à mesurer ses différents enjeux : à la fois éducatifs, spatiaux, politiques et sociaux. Les acteurs sont multiples et interconnectés dont il est important de tenter de comprendre le point de vue pour aller au-delà de mes propres représentations et prendre du recul.

D'autre part, il s'agit pour moi de faire preuve de rigueur dans la collecte et de vérifier deux hypothèses à l'aide de preuves matérielles (**Figure 1, p.25**) :

- La place des Voyageurs à l'Ecole pose question entre invisibilisation et assignation à des dispositifs particuliers
- Il s'agit d'une question locale qui émerge à l'Ecole et qui fait débat

Au total, une vingtaine de personnes ont été rencontrées dont les enseignants.

Tableau 7: Les acteurs rencontrés (Lecomte, 2021)

Personne/ Fonction	Dates de rencontre /entretiens	Echelle d'intervention	Enregistrement
A1 Collectif national des droits de l'homme Romeurope	10 août 2020	Nationale	x
A2 Président de l'association La voix des Rroms	7 août 2020	Internationale, Nationale	x
A3 Documentaliste FNASAT Etudes tsiganes	Février 2020	Locale	
P1 PLP lettres-histoire-géographie	Janvier 2019, Mars 2019 20 mai 2019 ; 5 juillet 2020 5 octobre 16 décembre 2020	Morsang-sur-Orge Nationale (jury de concours)	x
P2 PLP lettres-histoire-géographie	Janvier 2019 8 et 12 février 2019 5 juillet 2020	Morsang-sur-Orge	x
P3 PLP lettres-histoire-géographie	3 septembre 2020 20 novembre 2020	Dourdan	x
P4 Certifié histoire-géographie	5 octobre 20 novembre 2020	Dourdan	x

P5 PLP lettres-histoire-géographie	25 septembre 2020	Evry	x
P6 PLP lettres -histoire-géographie	30 avril 2021 (visio)	Yvelines	x
A4 conseiller éducation droits de l'enfant DIHAL	2 septembre 2020	Nationale	x
A5 coordonnateur CASNAV 91	31 mars 2021 (au téléphone)	Départementale	x
A6 enseignante de français en UPE2A	25 mai 2019	Locale	
A8 enseignante de français en UPE2A collège	18 février 2020(au téléphone)	Locale	x
A7 responsable du pôle habitat, communauté d'agglomération cœur Essonne	4 décembre 2020 (au téléphone)	Locale	x
A10 IEN ³⁷ en lettres-histoire-géographie	10 mai 2021 (visio)	Académique	x
A11 IEN en lettres-histoire-géographie	12 mai 2021(visio)	Académique	
A12 IEN en lettres-histoire-géographie	16 juin 2021	Académique	
A13 chercheur spécialiste de la scolarisation des élèves du Voyage	8 juin 2021	Locale	
A8 formatrice CASNAV 1er degré.	9 avril 2021 (au téléphone)	Départementale	x
A 9 Elu municipal et son adjoint au service technique	17 mai 2021	Locale	x
A14 associatif	Mai 2021	Départementale	x

Les rencontres qui ont fait l'objet d'un entretien enregistré figurent ici. Nous ferons ici la distinction entre les entretiens relevant des enseignants, codés avec la lettre P, et les entretiens des acteurs non enseignants, à la fois à l'École et en dehors. Le code est la lettre A suivi d'un numéro qui correspond à l'ordre chronologique dans lequel l'entretien a été réalisé. Dans ce tableau n'apparaissent pas les échanges informels, notamment avec les associatifs. Les sollicitations nombreuses à la fois sur place, par mail et par téléphone aux services municipaux qui ont décliné mes propositions d'échanges ne figurent pas dans ce tableau de synthèse. Cependant, à la lumière de ces refus, s'est encore posée la question de la vivacité de la thématique. C'est ce point qui fait l'objet de certaines questions de l'entretien dont le guide est présenté ci-après.

³⁷ Inspecteur/trice de l'Éducation nationale

Le guide d'entretien répond à la méthodologie de l'entretien-semi directif (Blanchet et al., 2005). L'ordre des questions a pu être changé en fonction des interlocuteurs et interlocutrices. D'autres part, il est arrivé que certaines personnes, en déployant leurs argumentaires répondent à plusieurs de mes interrogations, si bien que je n'ai pas eu besoin dans ces cas-là, je reposer la question. Enfin, dans ce type d'entretien, il est important de pouvoir s'effacer, de laisser la parole se dérouler, prendre place. Le guide d'entretien permet de questionner les pratiques et les habitudes de la personne et son positionnement par rapport à l'objet de la recherche. Les objectifs de chaque moment de la discussion sont résumés dans le tableau suivant.

Partie de l'entretien	Objectifs
Intro : Merci d'avoir accepté cet entretien. L'objectif de la discussion est d'en apprendre un peu plus sur votre point de vue sur la question des Voyageurs et sur leurs installations. Il sera enregistré au moyen d'un dictaphone. Je prends aussi quelques notes. Il est utilisé dans le cadre de mon travail de thèse. Les informations de cet entretien sont destinées à un usage personnel lié à la recherche. La durée de l'entretien est d'environ 20 minutes. Il est anonyme, vous avez la possibilité de l'interrompre à tout moment, de faire une pause.	Placer l'interviewé.e. en confiance, reposer le contexte de la recherche et le lien avec le sujet
<p>Q1 Pourriez-vous me décrire une journée de travail habituel ?</p> <p>Q3 A quelle occasion avez-vous entendu parler des Voyageurs pour la première fois ?</p> <p>Q4 Si non, que saviez-vous déjà d'eux ? Si oui, qu'en pensez-vous ?</p>	<p>Questionner les pratiques, les habitudes professionnelles, le contexte</p> <p>Mettre en confiance la personne</p>
<p>Q5 Au sujet des Voyageurs, les propos majoritairement entendus par les sources médiatiques ou autres sont assez stéréotypés. Que cela vous évoque -t-il ?</p> <p>Q6 En janvier 2018, un document émanant de la DIHAL et de la fondation abbé Pierre a attiré mon attention : il s'agit d'agir en faveur de la résorption des bidonvilles. Le document propose d'aborder la question en se concentrant sur les origines de la pauvreté. Que vous évoque ce document ? / ou la restitution de la recherche Evascol commandée par le défenseur des droits propose une série de préconisations par rapport à l'accès à l'école des Voyageurs, qu'en pensez-vous ?</p> <p>Q7 On me dit souvent que la situation des Roms est très différente de celle des Voyageurs, qu'il n'est pas possible de comparer leur situation vis-à-vis de l'habitat par exemple. Pourriez-vous m'en dire un peu plus ?</p>	<p>Questionner la manière dont la personne se positionne</p> <p>Recueillir les représentations avec un média un texte de façon à rassurer</p> <p>Identifier les contradictions qui peuvent émerger</p>
Q8 Quel est votre point de vue sur l'obligation de l'assiduité scolaire alors que les populations sont fragilisées par les expulsions répétées ?	Investissement

Q9 Aujourd'hui, quelle serait votre approche vis-à-vis de la question de l'accès à l'école des enfants Rroms et des enfants de Voyageurs ? De l'insertion et de l'intégration au sein du territoire ?	Questionner le positionnement à terme
Q10 Age Q11 Ancienneté Q12 Cours universitaire	Rubrique statistique

Des entretiens ont aussi été menés avec les enseignant.e.s. Cette recherche peut être pensée comme un système (Anadon, 2007 ; King & Lonquist, 1992 ; Pelt & Poncelet, 2011), qui part d'un état des lieux sur les processus de marginalisation et de ségrégation des Voyageurs dans et hors de l'école à l'aide de deux études de cas. Elle propose, par l'expérimentation pédagogique avec des équipes travaillant dans un contexte donné, de changer les choses et d'accorder une visibilité aux Voyageurs, par les *curricula*. Les moments d'échanges avec les enseignant.e.s de Morsang et Dourdan mettent en évidence cette volonté de sensibiliser les élèves et les acteurs de l'école à cette question. Ces propos sont également relayés par les associations, et notamment par la Voix des Rroms et le collectif Ecole pour tous. Ce collectif est intéressant à double titre : il est composé de jeunes Voyageurs et Voyageuses, Rroms comme de *Gadjés* qui revendiquent ensemble un accès à l'école de tous les enfants y compris habitants en bidonvilles. Ainsi interpellent-ils régulièrement le ministre de l'Éducation nationale. Le site du collectif propose par exemple de télécharger une carte postale à envoyer au ministre pour demander de recevoir le collectif. J'ai enregistré certaines de mes rencontres avec les acteurs qui étaient d'accord lors de l'entretien, pour d'autres, nos rencontres ont généré des discussions informelles consignées dans le carnet de bord, outil d'observation.

1.3 Une méthodologie d'observation de terrain et ses outils

Nous définirons ici l'observation participante et ses outils.

1.3.1 L'observation participante

L'observation participante est une méthode d'observation utilisée dans le cadre d'enquête de terrain. Elle nécessite de s'imprégner du fonctionnement d'une société ou d'un groupe en participant à ses activités. L'engagement de la « participante » est de longue durée. Utilisée par B. Malinowski dans les années 1930, elle a pour objectif de recueillir des données en partageant le quotidien du groupe étudié. En 1943, W-F. Whyte, utilise la participation-observation dans son enquête sociologique sur les immigrés italiens de Boston. Elle repose sur une immersion totale dans

le milieu qu'il étudie afin d'avoir les informations les plus directes possibles. Pour cela, il a vécu le quotidien d'un gang italien. Se faire peu à peu accepter par les personnes sur le terrain induit une durée importante d'interaction, 4 ans dans son cas. Il réalise notamment des « sociogrammes », schéma expliquant les relations sociales entre les différents membres du groupe observé. Ce travail marquant pour son époque pose les bases d'une méthode d'enquête au plus près du sujet et des phénomènes à observer (Whyte, 2007/1943). Bodgan et Taylor (1985 ; cité par Lapassade, 2002, p. 1) la nomment observation participante. Elle est « une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets dans le milieu de ses derniers ». J. Platt définit l'observation participante comme l'observation d'un contexte dont le chercheur fait lui-même partie. Cette technique d'enquête nécessite une étape de prise de connaissance avec le terrain, d'immersion et d'observations régulières (Platt, 1983). L'observateur/trice observe et participe aux activités du groupe à l'intérieur du milieu de celui-ci. Je retiendrai l'interaction prolongée et le souci d'obtenir des informations empiriques, par accès direct. La nuance est mince entre participation-observante et observation participante (Soulé, 2007).

Dans un article de la revue *Recherches qualitatives*, l'auteur revient sur les caractéristiques méthodologiques de l'observation participante et de la participation observante. Il signale l'emploi du premier terme, ou de l'autre par les enquêteurs pour signifier le passage, soit de participation à observation, - par « conversion à la recherche » progressive - soit d'observation à participation (Soulé, 2007, p. 128). Il y aurait aussi différentes postures d'observation et de participation, ce qui met en évidence l'engagement sur le terrain et la question d'assumer sa subjectivité.

Dans mon cas, je suis partie d'une posture d'observation participante et de recueil de réactions des élèves en contexte pour aller vers la participation observante. Par exemple, à partir de janvier 2019, je suis allée les rencontrer plusieurs fois avant de les observer en classe, prendre mes marques dans les différents établissements. Cela s'est manifesté par le fait d'échanger en salle des professeur.e.s autour d'un café, pour lever les soupçons, répéter que j'enseigne en lettres-histoire-géographie, que je ne suis pas l'inspectrice, ni la formatrice. On a pu aussi parler des élèves allophones, partager des informations sur des démarches administratives autour de la régularisation des titres de séjours à Massy ou dans d'autres communes du département. Enfin, nous avons vécu des moments de sociabilité qui ne touchaient pas à proprement parler la recherche. Dans ces moments-là, je n'étais pas observatrice, mais participante. Le fait d'être enseignante a pu influencer cet engagement plus direct. Le texte de B. Soulé (2007) fait écho à cette alternance entre participation nécessaire et observation.

« Ayant à cœur la réalisation d'un projet dépassant l'observation scientifique d'un objet ou d'un terrain, l'observateur ne saurait [...] être cet analyste froid, uniquement centré sur sa fonction de chercheur, qui n'est du reste, a priori pas principale : il est avant tout acteur d'un événement et/ou partie prenante d'un processus en cours » (Soulé, 2007, p. 136).

Les incursions dans les établissements ont aidé à comprendre chacun des contextes, les relations entre les enseignant.e.s de lettres-histoire-géographie et les autres. Et lors d'un retour à l'observation, seule, j'ai pris des notes de ce que j'avais vécu. L'intérêt est de se décentrer et de tenter d'objectiver à l'écrit, les phénomènes observés. Cette période d'allers et venues entre mon établissement et le leur est devenu une sorte de routine à laquelle leurs élèves se sont habitués très rapidement. Les enseignant.e.s sont avisé.e.s des observations en classe, en revanche, tous les instants de « prise de notes » ne leur sont pas communiqués. De plus, l'observation en classe est prévue et partagée aux élèves pour des questions de droits à l'image, de même que la conception du matériel pédagogique proposé aux élèves.

Outre les équipes enseignantes, j'ai approché d'autres acteurs : les militant.e.s de l'association la Voix des Roms, Intermèdes Robinson, l'ADGVE³⁸, le collectif national des droits de l'homme Romeurope. Des membres du Casnav de l'Essonne, de la DIHAL. Dans les villes de Dourdan et Morsang-sur-Orge, j'ai contacté les services de l'urbanisme, du logement et des solidarités. S'ajoutent à cela des entretiens informels avec les militant.e.s de la CGT Education 91 et du réseau RESF. Au cours de ces rencontres, je suis encore en observation participante car je suis militante moi-même. En ce qui concerne ce terrain « hors de la classe », ma participation fut plus sporadique et dépendait des événements à l'extérieur : par exemple, la commémoration annuelle du 2 août 1944 (l'insurrection des Tsiganes de Birkenau) relayée entre autres par la Voix des Roms, des manifestations (dont la tenue a pu être entravée par l'épisode Covid 19), des réunions publiques. Pour entrer en contact avec les milieux associatifs, il a fallu « annoncer la couleur », là aussi pour éviter les malentendus. Lorsque je les sollicite, je me présente en tant que doctorante en didactique de la géographie. J'explique que je m'intéresse aux ancrages des Voyageurs dans le département. Il a été rapidement question, par rapport à ces enquêtes, d'assumer une proximité de valeurs. Cela a eu pour conséquence le fait que les associatifs ont été considérés comme des alliés dont je partageais l'objectif : offrir une visibilité aux conditions de vie et de déplacements des Voyageurs.

³⁸ Association des Gens du Voyage de l'Essonne.

1.3.2 Un outil : le carnet de bord

L'observation amène à consigner et rassembler des comptes-rendus d'observation dans un carnet de bord ou carnet de terrains, dont certains ont été compilés de manière clandestine, *a posteriori*, de mémoire, sans en informer au préalable les personnes observées (Kilic, 2022).

Il s'agit en effet, de se rapprocher le plus possible de la réalité (Olivier de Sardan, 2004, p. 4) et d'avoir une trace de ce qui est en train de se produire. La production de données est en effet ambiguë car elle propose de rendre compte de la réalité, mais lorsque l'on consigne un événement, un fait ou le contenu d'une discussion, nous faisons le choix de mettre en valeur tel ou tel propos. « Les connaissances ainsi produites ne sont rien d'autre que des approximations plausibles, c'est-à-dire des représentations savantes qui ont pour ambition de rendre approximativement et plausiblement compte des réalités de référence. Elles ne prétendent pas énoncer des lois » (ibid. 2004).

Dans le carnet de bord je compile **différentes traces**.

Des compte-rendus d'articles de presse, de propos des politiques relayés sur les réseaux sociaux, et depuis les groupes et listes de diffusion auxquels je suis abonnée (notamment en période de confinement, le groupe « l'aire d'accueil des hérissons confinés » sur un réseau social, les pages du collectif Romeurope, de l'association la voix des Rroms, l'ADGVE, la Cimade, la CGT Education 91 et RESF). Des propos collectés dans la sphère privée et dans mon entourage professionnel : en formation, en salle des professeur.e.s, sur le chemin du lycée, propos de mes élèves en classe, propos des élèves et des enseignant.e.s observé.e.s.

Les relevés sont ensuite relus et analysés avec un temps de repos, pour éviter de traiter la question « à chaud » car certains propos, notamment ceux de la sphère politique peuvent heurter.

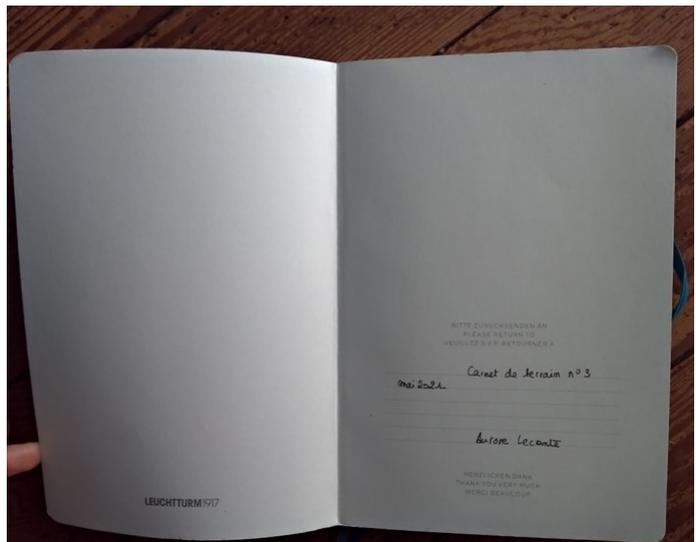
On trouve aussi dans ce carnet de bord :

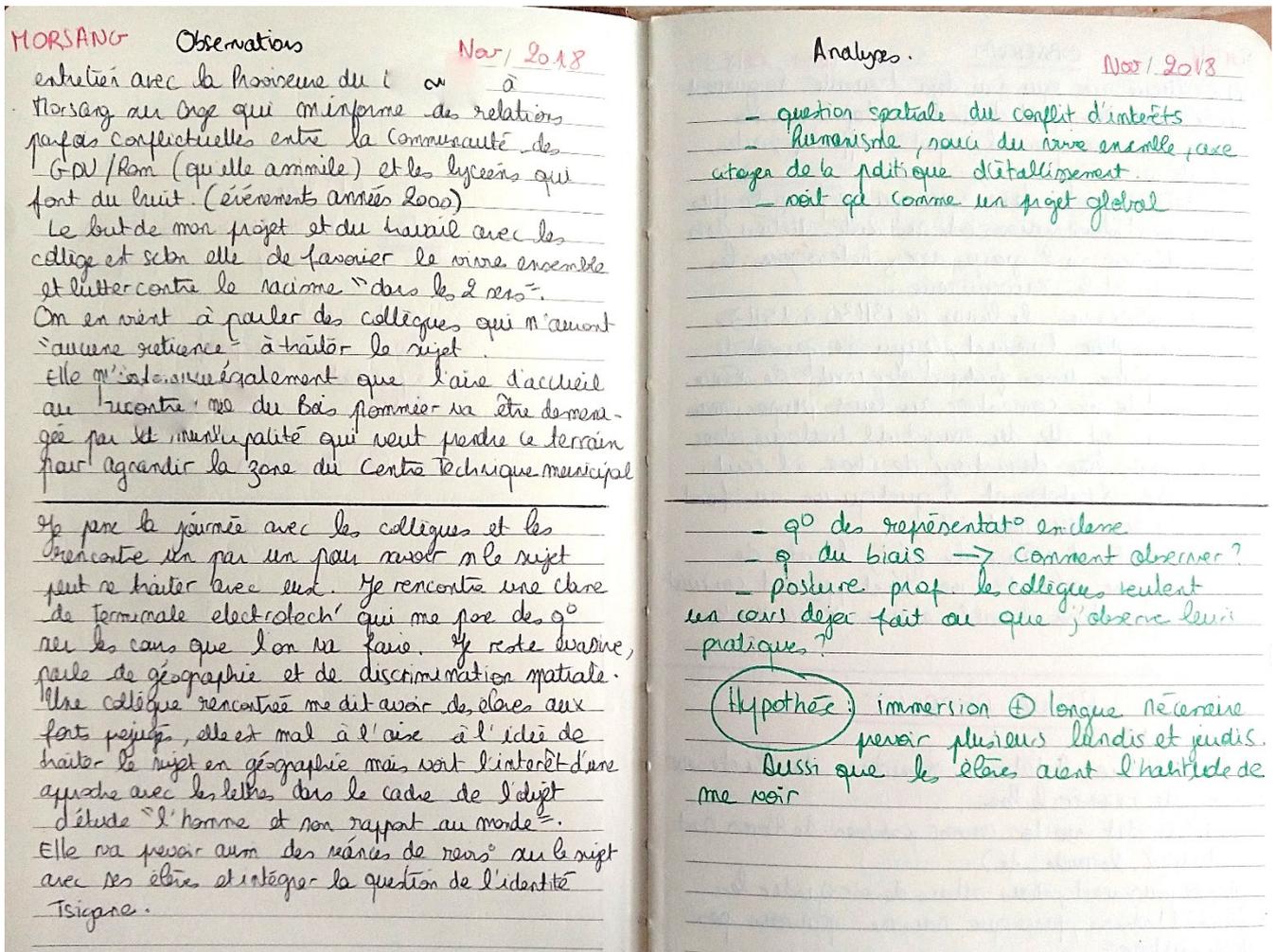
- Des notes d'observations de cours, de réunions publiques en période électorale.
- De brefs comptes-rendus de discussions orales ou d'échanges de mail : avec les acteurs associatifs, les groupes de citoyens, des riverains, les personnes rencontrées dans la vie quotidienne.
- Des tracts, flyers et notes indiquant soit une manifestation en rapport avec le sujet, soit l'organisation d'événements associatifs, sportifs ou culturels ou encore des programmes électoraux lorsqu'il est fait explicitement référence à notre sujet.

Ce choix de la clandestinité pose des questions d'éthique, aussi les propos consignés l'ont été généralement de mémoire pour éviter la suspicion. Il était question pour moi d'entendre des réactions « à chaud », les plus naturelles possibles car se savoir observé et voir une personne prendre

des notes en temps réel peut être l'occasion d'une forme d'auto-censure. Cela signifie ne pas réagir à tout, et prendre le temps d'observer aussi les interactions entre les groupes. Par exemple, lors des réunions publiques en période électorale, souvent quelques personnes prenaient régulièrement la parole tandis que d'autres écoutaient, ce qui rend compte d'un certain rapport de force entre les acteurs. Ce carnet est un objet physique, il n'est pas numérique, il est organisé de la façon suivante : la page de gauche rassemble des données descriptives et sur la page de droite, j'y note des éléments d'analyses : le contexte de ce relevé, lorsqu'il s'agit de propos oraux, les circonstances dans lesquels ils ont été prononcés. Je note également les mots issus de catégories que j'ai dressées par rapport au contenu du carnet de bord. Enfin je note ce que j'ai ressenti, les questions que les relevés ont suscitées et ce qu'il me reste à faire. Souvent, il se trouve dans mon sac à dos, c'est un objet qui finit par faire partie de mon quotidien.

Point de vue 10: Photographies de carnets de bord utilisés pour l'enquête (Lecomte, 2022)





Cet extrait du carnet de bord fait référence aux observations préliminaires avant les expérimentations qui sont menées en classe, dans le lycée de Morsang -Sur-Orge. En effet, il a été question de maintenir une présence longue de façon à ce que les élèves puissent agir naturellement en cours sans faire attention à ma présence. Cette observation a nécessité de ne pas dévoiler tout de suite les raisons qui m'amenaient dans la classe. Par ailleurs, prendre le temps d'observer ce contexte a pu être utile au moment de construire les scénarii pédagogiques sur la question des Voyageurs : s'adapter au profil des élèves (qui ici expriment des préjugés) et aux enseignant.e.s. C'est la raison pour laquelle après observation, des questions sont inscrites sur la page de droite de l'extrait ci-dessus.

D'une manière générale, l'analyse du contenu du carnet de bord procède en deux temps :
D'abord, par une relecture, parfois plusieurs des éléments inscrits dans le carnet, j'identifie les récurrences dans les témoignages et essaie de repérer les liens entre les acteurs, les réponses apportées par chacun d'entre eux par rapport à la question des Voyageurs et de leurs ancrages.
Ensuite, ces analyses font l'objet de comptes-rendus succincts sur une autre page de droite, cette fois-ci dans une couleur différente. Ceci amène à rédiger une analyse.

Les données du carnet de bord permettent de constituer un premier corpus.

Cette démarche est complétée en classe par des observations et des entretiens avec les enseignant.e.s qui font l'objet d'un développement à part : d'enregistrements et de captures vidéo et de documents de différents types : les circulaires des programmes scolaires, circulaire pour la scolarisation des enfants de Voyageurs et allophones, les rapports d'activités des associations essonniennes en prise avec la question des Voyageurs, les préparations de cours, les documents transmis aux élèves, les traces du travail de ceux-ci en classe, les questionnaires. Ces éléments constituent le corpus 2. Des entretiens réalisés avec des acteurs locaux en prise avec la question et entrent dans ce corpus.

Conclusion du chapitre 1

Ris-Orangis en tant que contexte d'émergence du questionnement de recherche amène l'expression d'une pluralité d'acteurs concernant la présence de Voyageurs et de Rroms dans l'espace. La méthodologie de l'état des lieux suppose d'analyser dans quelle mesure ce sujet résonne, s'invite en classe et quels sont les propos des élèves et des acteurs impliqués sur le terrain. Cette méthodologie participe à la construction d'une posture de recherche -en terrains multiples- que l'on peut qualifier d'engagée. Elle repose sur l'observation participante et un carnet de terrain

Le sujet de recherche se situe aux croisements de plusieurs champs : la géographie sociale, la didactique et les « éducations à », objet du chapitre suivant.

Point de vue 12: Résistance voyageuse : un dispositif de clôture végétale destiné à se protéger des regards, terrain locatif de Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2022)



Chapitre 2 : Un objet de recherche à l'articulation entre géographie, didactique et « éducations à »

La thèse articule la géographie sociale critique – dans ses méthodes de recueil de données, la définition du sujet et la posture de recherche-, la didactique de la géographie (les démarches d'apprentissages et l'analyse des *curricula*) et les « éducations à » comme contribution à la discipline géographique.

Dans ce chapitre, nous développerons cette assise théorique en trois temps : d'une part, les lieux assignés et les espaces pratiqués par les Voyageurs sont une illustration de la ségrégation, thème auquel les géographes s'intéressent. D'autre part, en localisant cette recherche dans des lycées professionnels, en lien avec les « dehors », nous interrogeons les contenus d'enseignement en géographie (les *curricula*), donc nous opérons un questionnement didactique. Enfin, en s'intéressant aux conditions d'accès à l'Ecole des enfants voyageurs, aux différenciations scolaires, les apports des « éducations à » ont nourri notre réflexion.

1. Une assise en géographie critique

Si, dans un premier temps, le langage employé pour désigner les populations voyageuses correspond à la construction d'une altérité inscrite historiquement, nous traiterons dans un second temps les éléments d'ancrage disciplinaire, en géographie considérant ces populations comme dominées (Young, 1990).

1.1 Les Voyageurs : de qui parle-t-on ?

Rrom, Voyageur, Tsigane, Gitan, Manouche ou encore « Gens du Voyage » : cette variété de mots employés traduit la difficulté de définition. Le terme générique de « Tsigane » est employé plus couramment.

Selon les ethnologues et sociologues (Williams 2011 ; Liégeois, 2009 ; Potot, 2018) le peuple tsigane est originaire d'Inde parlant une langue dérivée du sanskrit, le *rromanes*. Il aurait une identité commune, ce qui dans certains cas, est un argument pour les associations luttant contre les discriminations. Certains groupes ont une identité nationale, mais des caractéristiques sociales,

opposées à celle des non-Tsiganes. Ainsi, les Sinté ou Sinté Manus (« Manouches ») sont les populations demeurant en France, Belgique et Allemagne. Les Yéniches en Suisse et au sud de l'Allemagne sont des itinérants. Les Kalé ou Gitans sont présents dans le Sud de la France et dans la péninsule ibérique. Dans ces pays, ils sont regroupés sous la catégorie administrative de « Gens du Voyage ». Roms sont les populations Tsiganes issues des Balkans, de Roumanie de Bulgarie.

Ces populations parlent la langue du pays où elles vivent, et le *rromanes*, qui possède aussi des variantes locales. Cette langue a tendance à s'uniformiser à l'écrit, elle est notamment devenue un socle culturel et un enjeu politique important pour la reconnaissance de cette communauté en Europe. La mission du Conseil de l'Europe, créé en 1949, consiste à mettre en valeur « l'identité culturelle européenne et sa diversité » et « rechercher des solutions » aux problèmes de racisme, terrorisme, et des questions de bioéthique. Au début des années 2010, ce Conseil élabore un glossaire terminologique³⁹. Ce document fait état de la difficulté de trouver un nom pertinent pour désigner ces populations ancrées en Europe. Il s'appuie sur les travaux d'experts traducteurs, membres des associations de soutien aux « Gens du voyage⁴⁰ » spécialistes de la question (Liégeois, 2008). Le terme employé par les institutions est Rom, dans une approche englobant tous les groupes dits « tsiganes » en Europe.

Les mots contribuent à la construction d'une catégorisation et d'une altérité.

Entreprendre la démarche de nommer n'est pas aisée, tant les débats et les controverses à ce sujet se sont multipliées ces dernières années. Les expressions utilisées ont été forgées par les sédentaires, dominants. Pour certains associatifs, il s'agit d'un exemple de plus d'une confiscation de la parole des principales personnes concernées. De plus, la méconnaissance des politiques accentue un flou et un amalgame entre les différentes populations. Enfin, les acteurs institutionnels, associatifs, militant.e.s ou chercheur.se.s peuvent avoir des positionnements différents. Par exemple, pour l'association la Voix des Rroms, Rrom avec deux r est utilisé ici dans un sens englobant dans une optique militante. En effet, l'association prône la convergence des luttes entre les migrants rroms et les Voyageurs. A cette identité commune sont apposées des revendications de liberté de circulation et de respect de l'égalité des droits humains.

Les mots participants eux-aussi à une forme de catégorisation, nous proposons ici d'examiner quelques termes employés couramment.

³⁹ Glossaire du Conseil de l'Europe, 18 mai 2012 disponible en ligne sur www.coe.fr

⁴⁰ Notamment la FNASAT/Etudes Tsiganes.

Encadré 2 : Expressions examinées caractérisants des groupes dits « Tsiganes »

- Rom / Rrom : terme regroupant les « Tsiganes » d'Europe et / ou désignant les populations de l'Europe de l'Est.
- Tsigane : terme générique pour caractériser les Rroms, Manouches, Sinte, Gitans, on peut parler aussi de populations romani
- Antitsiganisme : une forme de racisme spécifique à l'encontre des populations romani
- Gens du Voyage : une catégorie administrative
- Voyageur/se : une manière qu'ont les « Gens du Voyage » en France de s'autodésigner

Rrom : signifie « homme » en langue *rromani*, ce terme désigne les personnes originaires de Roumanie, Bulgarie et d'autres pays de l'Europe de l'Est. Le terme Rom sans double r a été choisi par l'Union rromani internationale en 1971 pour désigner les « Tsiganes » d'Europe, population qui s'élève à environ 12 millions de personnes. Quant à Rrom avec deux r, il concerne les populations tsiganes originaire des pays d'Europe de l'Est qui parlent le *rromanes*. Ceci exclue les Yéniches qui, bien qu'ayant un mode de vie itinérant depuis le XVII^e siècle, ne partagent pas la culture tsigane.

Tsigane fait référence au processus de mise en esclavage des populations rroms en Roumanie. Ce terme est sujet à controverse. Le Tsigane, c'est l'esclave rrom. Il n'est pas citoyen, habite dans des espaces dédiés à sa communauté et ne dispose pas des mêmes droits. Pendant le régime nazi, les *Zigeuner*, c'est-à-dire les populations *rroms* et *sinte* sont déportées et exterminées. Une controverse sur l'orthographe du mot Tsigane avec un z exprimait le fait que cette lettre rappelait le processus génocidaire. Les programmes scolaires utilisent le terme Tsigane avec un s, ou encore Tzigane, alors que par le biais du mémorial de la Shoah, se propage l'expression « l'extermination des Sinti et des Roms » afin de localiser le pays d'ancrage des groupes Tsiganes. Utiliser Tsigane plutôt que Rom renvoie à la construction d'une catégorisation d'étrangers à la norme, « Autres ». Pour l'ethnologue M. Olivera (2011), *Rrom* désigne à la fois une langue et une culture, une position géographique et sociale particulière marquée par la marginalisation. Son expérience du terrain auprès d'une communauté rrom en Roumanie, les Gaborit, amène le chercheur à considérer que la « question Rom » est une construction intellectuelle de la société dominante et des pouvoirs en place (Olivera, 2011). En effet, ceux que les discours majoritaires nomment Roms ne sont pas une entité homogène. Les statuts varient, entre marginalité et intégration à la société roumaine. Globalement, cette construction d'une sorte de « mythe » rom prend ses racines dans l'image esthétisé du Tsigane forgé au fil du temps. Aussi, les représentations que nous nourrissons sur ces personnes sont à la fois liées au domaine esthétique et culturel et aussi à nos considérations sur la marge et la norme. J-P. Liégeois l'illustre de la manière suivante :

« L'attitude séculaire demeure, qui s'exprime par une sympathie passive dans une utilisation folklorique. Quand les aristocrates acceptaient quelques Tsiganes dans leur salon, ce n'étaient qu'invitations à danser pour se distraire, tandis que les autres étaient envoyés aux galères. On aime le Gitan au cinéma, basané et belles moustaches, et Carmen à l'opéra. On joue à se faire peur en entretenant la légende du nomade délinquant, on se complait dans la nostalgie et la compassion au son du violon, tandis que sur la route le Tsigane s'embourbe dans la misère » (Liégeois, 2008, p.106)

Depuis l'élargissement de l'UE en 2007, les migrations roumaines et bulgares dans les différents pays de l'Europe de l'ouest ont alimenté une image esthétisée des Roms par l'intermédiaire des médias (Clavé-Mercier, 2014). Les Roms, citoyens européens, suscitent la peur, le rejet et soulèvent de nombreuses d'interrogations sur leur identité (Clavé-Mercier, 2014, p. 14). Cette identité pose entre autres la question des réponses politiques apportées par l'Etat français vis-à-vis de ces populations identifiées comme précaires, pauvres et habitant majoritairement dans des bidonvilles. A. Clavé-Mercier (2014) et M. Olivera (2011) emploient Rom dans une signification objectivante : est Rom celui qui par sa culture et son rapport à l'espace se distingue du *Gadjo*, le non-rom. Et cela vaut aussi pour les Voyageurs.

L'antitsiganisme est une forme de racisme spécifique vis-à-vis des Roms, Manouches, Sinte, Gitans, Yéniches. Il peut être défini comme « un ensemble d'expressions et d'actes individuels mais aussi de pratique et politiques institutionnelles de marginalisation, d'exclusion, de dévalorisation des cultures et modes de vie *romani*, et de violence physique et verbale à l'encontre des Roms et autres individus et groupes désignés comme des « Tsiganes » et stigmatisés ou persécutés durant la période nazie, et encore aujourd'hui⁴¹ ». Le terme « Tsigane » serait donc considéré comme un stigmat (Goffman, 1975).

En France les populations sinti, manouches, gitanes et yéniches ont fait l'objet d'une politique spécifique et d'une dénomination caractéristique qui s'inscrit dans l'histoire. Le droit français crée le statut de **Nomade** en 1912. Nomade devient en 1969 « **Gens du Voyage** », ce dernier vocable est un statut administratif spécifique réservé à une catégorie de personnes dont les principales caractéristiques sont la circulation et l'habitat mobile. Ce statut particulier de citoyens français est assorti de dispositifs de gestion des déplacements et des installations. Ce sont les plans départementaux des « Gens du Voyage » qui listent les places assignées. C'est également en 2000,

⁴¹ Définition proposée par l'Alliance internationale pour la mémoire de l'Holocauste en 2020, complétant celle proposée par le Conseil de l'Europe, 2020.

la loi Besson qui indique qu'une commune de plus de 5000 habitants en France doit mettre à disposition des Voyageurs un terrain désigné. Les aires sont vouées à « l'accueil » de caravanes pour une durée n'excédant pas six mois. La catégorie se défend d'être ethnique, cependant dans les faits on remarque que la plupart des « Gens du Voyage » sont des Gitans, Sinte ou Manouches. Le texte de loi établit trois « types » ou sous-catégories de « Gens du Voyage » dont les déplacements font l'objet d'une obligation de pièces justificatives en fonction de leur situation administrative. Les livrets et carnets de circulation remplacent les carnets anthropométriques de la loi de 1912 (About, 2014 ; 2018).

D'abord, les « **Gens du Voyage** » itinérants, circassiens, forains ont un livret de circulation jusqu'en 2017, date de l'abrogation de ces passeports intérieurs. Ensuite le texte catégorise les « Gens du Voyage semi-sédentaires » (avec un livret de circulation) exerçant des professions ambulantes, saisonnières. Cette expression désigne des personnes voyageant une partie de l'année. Si la personne ne peut justifier de ressources régulières, elle obtient un carnet de circulation. Enfin, les « Gens du Voyage » « sédentaires » ou « sédentarisés » sont des personnes dont la « résidence mobile est immobile »⁴², autrement dit qui ne voyagent plus bien qu'étant encore catégorisées « Gens du Voyage ». La construction de cette catégorie administrative peut être replacée dans les réflexions de chercheur/se.s autour du **racisme institutionnel**, mais aussi autour **des discours médiatiques**. Lorsque par exemple, le terme « Gens du Voyage » est traité par un moteur de recherche sur Internet, les résultats font apparaître des thématiques récurrentes : la délinquance, les conflits d'usages autour de l'installation illicite et la culture gitane, ce qui participe à ethniciser les personnes concernées.

De plus, la législation, en établissant de fait une catégorie, renforce le sentiment d'inégalité vécue par les personnes. Pour C. Cossée (2016) ce statut a :

« contribué à imposer une catégorie racisée, homogénéisant les représentations et les pratiques à l'égard des familles pourtant hétérogènes d'un point de vue social, culturel, ethnique, dont une majeure partie n'avait aucune origine étrangère, mais a ainsi été constituée en figure d'étranger ». (ibid. p. 77).

Voyageur enfin est une manière positive de s'auto-désigner. Ici l'accent est porté plutôt sur la pratique spatiale que sur l'identité ou l'ethnicité des personnes considérées, ce qui a suscité mon intérêt. Cette pratique est confirmée par les travaux de S. Potot (2018). Elle propose de parler plutôt de Voyageur.se.s lorsqu'il est question des communautés manouches et gitanes de

⁴²Expression empruntée à une personne rencontrée à Morsang-sur-Orge qui racontait son installation sur le terrain locatif et le fait qu'elle ne voyage plus, décembre 2020. Le propos exact étant « tu vois, ma résidence immobile ».

France que de Tsiganes. L'emploi de Voyageur est donc plus pertinent, « Gens du Voyage » renvoyant à une dénomination visant au contrôle des populations, notamment par le livret de circulation. Aussi ce terme est adopté dans « un souci d'éthique⁴³ » afin de correspondre à la réalité des acteurs, qui se nomment ainsi entre eux (Bergeon, 2011). Le terme de Rom est considéré comme englobant tous les groupes Tsiganes dont les Rroms migrants de nationalité roumaine ou bulgare et les Voyageur.se.s. Cependant il arrive que les personnes ne s'identifient ni comme Rom, ni comme Tsigane. Dans sa recherche, S. Potot (2018) fait état d'un processus d'ethnisation de ces communautés par l'étude minutieuse du discours et du vocabulaire employé pour définir les membres de ces communautés. Une femme Rrom roumaine avec qui elle s'entretient régulièrement tout au long de sa recherche explique un jour être et se sentir *rromni* (c'est-à-dire femme rrom), mais lui dit aussi « nous les Tsiganes, ou les Roms comme vous dites, vous ». (Potot, 2018).

Confondre la représentation des Rroms et leur identité et les catégories créées n'est donc pas pertinent (Olivera, 2011, p. 6). Certes, il y a des Rroms qui sont pauvres et issus des classes populaires, d'autres sont aisés. De même pour les personnes caractérisées comme voyageuses en France. **Les Voyageurs et les personnes catégorisées comme Rroms sont à envisager dans leur singularité non pas ethnique ou sociale, mais dans leur rapport aux territoires au sens d'espace approprié, vécu, mais aussi subi.** Les géographes emploient Tsiganes et Roms dans le sens englobant du Conseil de l'Europe (sans double r) et Voyageurs dans le sens de « Gens du Voyage » (Delépine, 2015 ; Humeau, 1995 ; Legros, 2010).

S'ajoutent des éléments identitaires difficiles à saisir et qui sont à envisager avec précaution, afin d'éviter d'ethniser les personnes et d'établir encore une fois une catégorisation : Voyageurs c'est d'abord un rapport au territoire spécifique et une perception de soi différente des *Gadjé*.

Etant donné les espaces spécifiques de cette recherche, à savoir les lieux d'inscription spatiale de Voyageurs dans leur lien avec les espaces scolaires, c'est le terme qui sera utilisé. Ce sont des familles qui circulent ou sont ancrées dans les territoires pour diverses raisons économiques ou professionnelles. Elles ne sont pas astreintes à l'errance, à la délinquance et à la pauvreté par goût et par culture. L'espace pratiqué a une signification et les personnes agissent sur celui-ci selon des stratégies précises (Bergeon, 2011). Lorsque leurs mobilités sont contraintes, celles-ci sont le résultat d'un processus de déguerpissement organisé par les pouvoirs publics en France : expulsions violentes engendrant des mobilités rétractées. Les effets en sont tout aussi

⁴³ Intervention de C. Bergeon dans les cafés géographiques, en ligne <http://cafe-geo.net/la-mobilite-comme-mode-de-vie-les-gens-du-voyage-entre-hospitalite-et-rejet/>

violents : discontinuités dans la scolarité, marginalisation et ce, malgré la loi Besson de 2000 qui prévoit la création des aires d'accueil sur l'ensemble du territoire français dans les communes où résident plus de 5000 personnes. Cette loi est loin d'être respectée en France. La politique d'accueil s'apparente davantage à celle d'une gestion des flux, voire d'« encampement » (Loiseau, 2009; Viala et al., 2016).

Le terme « déguerpissement » est emprunté aux géographes J. Blot et A. Spire (2014) qui étudient les mobilités intra-africaines. Dans le cadre des projets urbains des grandes villes, des populations sont contraintes de partir de leur quartier pour se réfugier dans les marges et interstices urbains. Cette pression sur l'espace engendre une forme de domination de classes sociales (Blot & Spire, 2014). Je considère qu'il en va de même pour certains Voyageurs ne disposant pas d'un terrain d'habitation privé ni de place assignée, chassés régulièrement de leurs lieux d'installation, au prétexte que le terrain qu'ils investissent temporairement est privé, ou qu'il y aurait une aire d'accueil non loin. On entend aussi régulièrement, de la part des pouvoirs publics, les arguments selon lesquels ces lieux de vie occupés illégalement faute de places disponibles sont dangereux, sans réellement apporter de solution autre que l'aménagement des aires d'accueil ou de passage sur des territoires eux-mêmes problématiques (Foisneau, 2021).

Le rapport des Voyageurs à l'espace est complexe. Le nomadisme n'est pas une constante (Bidet, 2009 ; Formoso, 1986). Parler des Voyageurs en tant que groupe homogène ne serait pas le reflet de la réalité, tant leurs situations sont variables : habitat sédentaire en appartement ou maison, habitat mobile, en caravane ou mobil home ou encore, sur les routes une partie de l'année. Ce type de mobilité est lié à des métiers particuliers par exemple les forains, artistes de cirque et artisans (Delépine, 2003 ; Formoso, 1986 ; Humeau, 1995). Les Voyageurs sont une population singulière, dans le traitement juridique qu'elle reçoit. On peut donc déduire qu'une législation particulière lui a été réservée. En effet, jusqu'à l'abrogation du livret de circulation en 2017, les personnes devaient déclarer chacun de leurs déplacements en préfecture ou gendarmerie. Aussi, pour pouvoir voter, il leur est nécessaire de déclarer leur rattachement à une commune de résidence, donc une adresse. L'article 10 de la loi n° 69-3 du 3 janvier 1969 stipule que la durée d'ancrage dans la commune est de trois ans alors qu'elle est de six mois pour tout autre citoyen. Ces dispositions juridiques sont spécifiques à une catégorie construite par le pouvoir, en ce sens, elles constituent une discrimination. En 2012, la durée requise d'installation sur une commune pour pouvoir voter a été modifiée et portée à six mois. L'exercice du vote et son organisation, dans des lieux spécifiques, sont liés à une logique sédentaire, les personnes résidant en aire d'accueil peuvent être éloignées des bureaux de vote.

En prolongement de ce développement sur les mots associés aux personnes concernées, j'aimerais accorder une attention particulière à la façon dont elles se nomment. J'utiliserai par conséquent le terme Voyageur pour les personnes qui se définissent comme d'origine gitane, manouche, yéniche, sinti en France. Il sera accordé au féminin lorsque les propos sont rapportés par des femmes. Je n'utiliserai pas le terme Tsigane qui renvoie à la terminologie employée par le régime nazi. Toutefois, ce choix ne prétend pas résoudre la controverse terminologique. **En abordant la thématique des régimes d'habiter des Voyageurs comme illustration des mécanismes de relégation spatiale, le sujet de cette thèse est ancré en géographie sociale critique.**

1.2 Les Voyageurs au prisme de la géographie critique : éléments de définition d'un ancrage

L'engagement pour cette thématique de recherche est le reflet d'un ancrage en géographie critique, que nous pourrions examiner dans un premier temps. Nous répondrons à la question suivante : qu'est-ce qu'une posture critique en géographie ?

1.2.1 Qu'est -ce qu'une posture critique en géographie ?

L'émergence de la géographie sociale est à situer à la fin du XIX^e siècle, dans un contexte de construction de la sociologie, en concurrence avec la discipline géographique classique. La première formulation est généralement attribuée au sociologue P. de Rousiers. Il décrit dans la revue *La Réforme sociale* l'idée que « le milieu géographique a un impact sur les pratiques et les comportements sociaux » (Clerc, 2019, p. 178). Cette approche des causalités des activités humaines est complétée par d'autres géographes parmi lesquels R. Rochefort. La géographie sociale ne fait pas la distinction entre espace et société, mais étudie leur interrelation, ce qui en fait un objet en lui-même : « la géographie sociale [...] est celle qui donne aux activités humaines la préséance sur les modifications de la surface terrestre. Ce qui l'intéresse d'abord, c'est l'homme, ensuite l'espace » (Rochefort, 1961, p. 3).

Il est donc admis que l'espace est une construction du monde social et justement, cette branche de la géographie propose d'analyser les rapports sociaux dans la construction de cet espace (Di Méo, 1991, 2014) autrement dit « de souligner l'importance des facteurs techniques et économiques qui pèsent sur les pratiques et les relations sociales ; de prendre en considération les conditions

matérielles dans lesquelles les individus sont placés, qu'ils le veuillent ou non, du fait de leur appartenance à telle ou telle classe sociale ; de mesurer les inégalités entre classes ou groupes socio-professionnels, en termes de conditions de vie mais aussi de possibilités d'action et de rapports de pouvoir » (Blanchard et al., 2021, p. 32).

La géographie sociale aurait alors des objets privilégiés par exemple : « étudi[er] la dimension spatiale des inégalités sociales », « aborder la question de la fonction de l'espace dans la production et la reproduction des inégalités » (Ripoll & Veschambre, 2013, Blanchard et al., 2021, p.31).

Puis étudier l'appropriation de l'espace par les acteurs qui consiste en :

« une appropriation privative d'une ressource matérielle, de fait ou juridiquement garantie (par un titre de propriété), comme l'accès à la terre pour un agriculteur ; une appropriation cognitive et corporelle de savoirs et de savoir-faire, comme la bonne connaissance d'une ville pour un livreur en vélo ou un agent immobilier ; ou encore d'une appropriation identitaire, association symbolique avec un lieu ou un rapport à l'espace valorisé, comme une résidence métropolitaine centrale et une capacité à être mobile pour un cadre qui se veut international » (Blanchard et al., 2021, p. 31).

Cet espace « social » est constitué de différents éléments : les institutions, les individus et l'espace social dans une acception matérielle. En témoigne l'encadré ci-dessous.

Encadré 3: Le monde « social » et sa dimension spatiale (Blanchard et al. 2021, p32)

« Élément sous droits, diffusion non autorisée »

On notera donc que les objectifs de la géographie sociale sont d'analyser les interactions entre rapports sociaux spatialisés- matérialisés, institutionnalisés et incorporés- et de faire prendre conscience des problèmes sociaux.

Cette pratique de la géographie enfin vise à « conférer à la discipline une utilité sociale, de la mettre au service des catégories les plus défavorisées, exploitées, dominées » (ibid., 2021, p.32).

La discipline est dès lors marquée par un engagement du /de la chercheur/se et une posture critique, ce qui nous amène à évoquer le lien entre pensée critique et géographie.

L'évolution de la pensée critique en géographie amène à distinguer la géographie radicale et critique (Gintrac, 2012). On nomme « géographies radicales » un courant de la géographie qui émerge dans les années 60, aux Etats-Unis, dans le contexte du mouvement des droits civiques. En France, le terme adopté est « géographies critiques », qui rassemble différentes tendances dont les géographies postcoloniales, féministes, marxistes et anarchistes. Ces tendances ont en commun l'opposition à la géographie classique et critique vis-à-vis de l'ordre social dominant. De nos jours, il apparaît que peu de géographes se réclament du tenant « radical », davantage de publications portant sur le terme critique. Que signifie être géographe radical.e ou critique ? Quelles sont les différences entre les deux appellations ? Quelles sont les méthodes et les objets de recherche dans ce courant ?

La pensée critique est une notion aux contours flous dont l'emploi est fréquent en sciences sociales et en philosophie. Pour Kant (1781) il s'agit d'examiner les catégories et les connaissances afin de vérifier la validité de celles-ci. Critique équivaut à la démarche scientifique de validation d'hypothèses. Pour Marx (1856-1858), la pensée critique désigne le fait de prendre conscience des formes de domination à l'œuvre dans un phénomène.

Trois critères de la pensée critique peuvent être listés :

- Une pensée critique questionne le rapport à l'action et se définit par rapport à elle,
- qui mêle le descriptif et le normatif (la morale, le politique),
- et a une visée totalisante et généralisatrice (Keucheyan, 2010).

La géographie radicale désigne, lorsqu'elle émerge, une démarche engagée dans la construction de la recherche, ce qui est lié également à l'objet de recherche. C'est une géographie militante « dans ses objectifs comme dans ses pratiques » (Gintrac, 2012). Radical, au sens étymologique, vient du mot *radix*, racine en latin. Être radical.e, serait de considérer les choses depuis leur origine. Il s'agit d'identifier les structures, les inconscients, ce qui nous semble invisible lorsqu'on observe un phénomène. Au départ, les géographes marxistes ont influencé ce courant, considérant que le

capitalisme a des implications spatiales. Celui-ci produit un type de paysage particulier, notamment dans les villes, et un modèle de ville spécifique au système (capitaliste). La ville est un lieu d'agglomération et de concentration d'éléments de production, et de reproduction du capital (Pfertzel, 1981).

C'est ce que D. Harvey nomme « la ville entrepreneuriale » (Gintrac & Giroud, 2014). Le concept formulé par A. Reynaud de « classe socio-spatiale » donne lieu à une analyse géographique des rapports de domination. Dans une perspective radicale, il s'agit d'examiner les structures afin de tenter de résoudre, par une assise géographique et engagée, les problèmes sociaux. On retiendra que l'approche radicale en géographie est liée :

- à l'importance de la thématique de recherche, celle-ci étant significative d'un engagement politique : les processus d'exclusion sociale et spatiale, la question des marges urbaines par exemple ;
- à la vision du travail du/de la géographe qui n'a pas vocation à servir les intérêts de classe des dirigeants (Levy et Lussault, 2013).

En France, la réflexion sur l'engagement politique en géographie s'illustre par l'emploi du terme « critique », qui est préféré à celui de radical qui renvoie à une géographie anglophone. La géographie critique française n'est pas un décalque de la géographie radicale anglo-saxonne malgré l'influence du marxisme, dans les années 1970 (Claval, 2017, p. 46-47). Les géographes « critiques » français.e.s questionnent les théories dominantes de la géographie, mais n'ont pas explicitement revendiqué leur engagement politique. Dans les années 1980, la géographie radicale semble s'essouffler face à la perte d'hégémonie intellectuelle du marxisme. Le terme de critique devient dominant et regroupe au sein des géographies critiques différents champs de recherche. Le colloque international en 2012 « Espaces et rapport sociaux de domination : chantiers et recherches » est une des manifestations d'un intérêt renouvelé de la géographie critique (Gintrac, 2012). L'opposition entre la géographie radicale et critique tiendrait-elle aux formes d'engagements ? On serait tenté.e de compartimenter les travaux entre ceux qui seraient radicaux, car proche du militantisme et de l'action directe, dans la rue, sur le terrain ; et ceux qui seraient de l'ordre de la géographie critique- les oppositions à l'approche critique estimant que c'est une géographie hors sol, trop proche des institutions-. Il me semble peu pertinent de céder à cette simplification. Quels sont les éléments relatifs au sujet de recherche inscrits dans une perspective de géographie critique ?

C. Vergnaud (2016) pose la question de l'engagement et du rôle social d'une enseignante-chercheuse à l'Université. Inspirée de la recherche en géographie radicale américaine, elle définit la posture éthique d'une figure « d'enseignant-chercheur-activiste » en géographie.

« Issu du tournant postmoderniste, tourné vers la recherche action à la fois activiste et participative, et construisant une éthique de la responsabilité fondée sur la réflexivité, l'enseignant-chercheur-activiste aurait donc pour rôle d'apporter la dimension d'apprentissage et d'émancipation de l'*empowerment*, nécessaire à une participation juste des individus concernés par le processus de recherche. L'activisme politique du chercheur, s'il se concentre sur le processus de participation de la société civile à la vie politique et donc sur la justice procédurale de la gouvernance participative, rencontre alors l'un des rôles qu'il peut tenir : créer un espace d'apprentissage plutôt qu'inculquer un contenu, construire un espace de confrontation des discours et des relations de pouvoir plutôt qu'en incarner un » (Vergnaud, 2016).

Ces propos entrent en écho avec le travail de A. Clerval et M. Van Criekingen au sujet des processus de gentrification, et par ricochet sur la ségrégation sociale dans l'espace urbain.

La limite entre la géographie critique et radicale peut sembler poreuse.

Pour les chercheur.se.s, la géographie radicale va plus loin « dans la critique que ne le fait la géographie critique » (Clerval & Van Criekingen, 2016). Faire de la géographie critique est « construire une recherche qui permette de mettre en évidence et donc de remettre en cause les inégalités et les injustices » (Clerval & Van Criekingen, 2016). Alors que critique admet un « état des lieux » et une expression de « la juste colère » (Freire, 2014), faire de la géographie radicale consiste selon l'auteure à « chercher les racines de cette ségrégation, de faire le lien entre un terrain particulier et les systèmes de domination dans lesquels il s'inscrit ». De fait, ce type de géographie montre « la place de l'espace dans les systèmes d'exploitation et d'oppression, et [remet] ainsi en cause non seulement l'inégalité matérielle entre les personnes, mais aussi le pouvoir de certains groupes sur d'autres » (Clerval & Van Criekingen, 2016).

Il semble que ce travail de thèse s'inscrit dans une dimension critique par la volonté de signaler une injustice et à saisir les manifestations d'une question dont les enjeux s'invitent à l'École. Toutefois, remettre en cause celle-ci amène à en « chercher les origines » (ibid., 2016) puis à se positionner pour tenter de changer les choses ; ce qui se traduit par un questionnement **critique des *curricula de géographie*** en tant que discours et mise en ordre du monde idéologiquement situés (Clerc, 2002 ; Thémines, 2016a).

Par ailleurs, l'intérêt pour ce sujet traduit un engagement politique, et la volonté de considérer des populations trop longtemps placées en situation de dominées. Pour moi, se positionner en tant que chercheuse invite à s'engager concrètement dans la Cité par tous les moyens nécessaires- que ce soit en pratiquant un type de recherche particulier, ou encore à l'extérieur : « c'est par exemple assumer pleinement le fait que toute recherche a une dimension politique, et qu'elle peut d'ailleurs elle-même être replacée dans les rapports sociaux de domination » (ibid., 2016).

La recherche en géographie est par ailleurs amenée à dépasser l'opposition entre l'Université comme « lieu de production du savoir et la société » (Springer, 2018, p. 99). Loin de s'opposer, il est plutôt question de passerelles dans la diffusion des connaissances et d'engagements convergents. Cette réflexion peut faire écho au travail des membres d'associations et des militant.e.s dans le collectif Romeurope ou encore les associations d'entraide aux Voyageurs qui s'appuient sur les travaux universitaires en histoire pour sensibiliser aux déportations des Nomades pendant la Seconde Guerre mondiale. Ces universitaires organisent des conférences dans des lieux culturels (à Paris, la médiathèque M. Maximoff par exemple). Quels éléments nous permettent-ils de placer concrètement cette recherche en géographie critique ? C'est ce dont il est question dans un second temps.

1.2.2 Une thèse en géographie critique

Le **chapitre 1** a mis en évidence des tensions au sujet des pratiques spatiales voyageuses et de leurs manières d'habiter, mais aussi vis-à-vis des personnes en situation de migration. L'intérêt porté pour ces deux populations, assignées aux marges des villes permet d'ancrer cette recherche en géographie critique. Nous pourrions ici développer les éléments de justification de cet ancrage.

Une étape préalable de ce développement a consisté à une recherche des travaux universitaires en géographie portant la focale sur les pratiques spatiales des Voyageurs et plus largement des « Tsiganes ». Nous avons entré dans un moteur de recherche les occurrences suivantes : « Gens du Voyage », « Tsigane », « Voyageur ». Nous cherchions les travaux réalisés ou en cours depuis les années 2000. Les résultats ont été élargi à d'autres domaines que la géographie, ce que nous avons compilé dans le tableau en **Annexe 1 (p.482)**. Y figurent l'anthropologie, la sociologie et la géographie.

A noter quelques travaux en sciences de l'éducation qui apparaissent à part car très peu nombreux

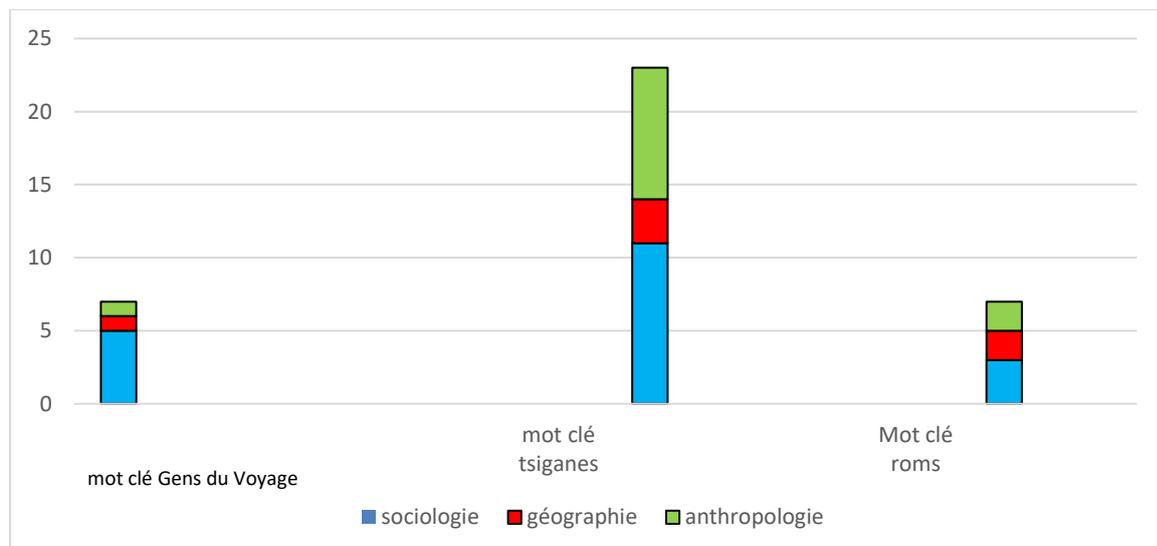
On peut notamment citer :

- D. Bachiri, (2007), *Déscolarisation et tsiganes : ethnicisation scientifique et hyperapartheid : fabrication de niches ethniques et hyper déscolarisation.*
- V. Coestier (2017), *La scolarisation de l'enfant-voyageur en France : Problème pédagogique ou politique ?*
- A. Ailincăi, (2018), *La médiation scolaire auprès des communautés Roms en Roumanie : enjeux, risques et dérives.*
- A. Neuville, (2018), *Rencontre entre femmes Roms migrantes et professionnels de la périnatalité, (en préparation)*

En sciences du langage : E. Latimier, (2020), « *On serait habitués, on le ferait comme tout le monde* » : *les dimensions sociolinguistiques de l'ambivalence des dispositifs scolaires destinés aux jeunes voyageurs* ».

L'inscription de ces travaux de recherche dans une discipline peut être schématisée à l'aide du graphique suivant :

Graphique 1 : Proportion des travaux universitaires depuis le début des années 2000 portant sur le sujet de recherche (thèses en préparation comprises), Lecomte, 2022



A la suite de cette étape préalable, premièrement, ces travaux concernent :

- Les évolutions des parcours et des circulations des Voyageurs et leurs régimes d'habiter en général (Bergeon, 2010a, 2011 ; Humeau, 1995) ;
- Les effets des assignations à résidence (Bergeon, 2011 ; Humeau, 1995) ;
- Les effets des politiques publiques (Bergeon, 2010b; Clavé-Mercier et al., 2019; Loiseau, 2009, 2019) ;
- Les discriminations spatiales et environnementales (Foisneau, 2021).

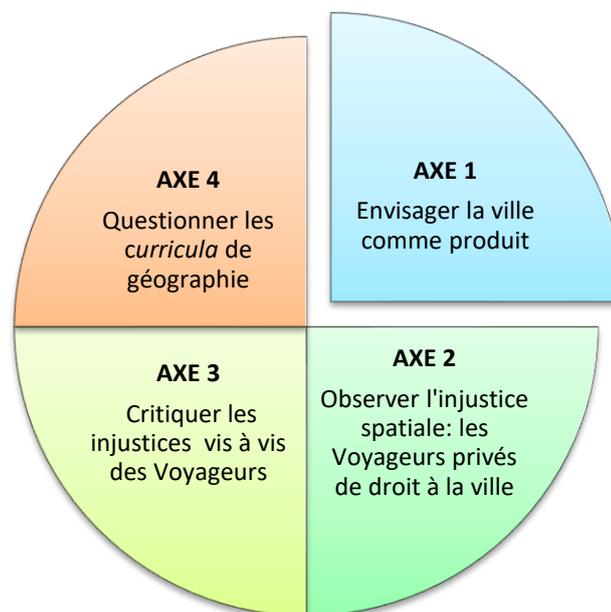
Des titres de thèses en préparation en géographie et en sciences de l'éducation mentionnent le terme de **Voyageur**, par exemple en 2022 :

- La thèse de C. Lugiery « Vivre de l'agriculture quand on est Gitan ou Voyageur en France, une étude de la place des minorités dans la production agricole et alimentaire, une géographie des interstices » (en préparation depuis 2022).
- La thèse d'I Jouannigot. « Des pratiques voyageuses de la langue à l'école : analyse sociolinguistique et enjeux didactiques des pratiques langagières des enfants du Voyage » (en préparation depuis 2020).

Les travaux en géographie replacent l'objet de leur recherche – les Voyageurs- dans une réflexion plus large sur la « fabrique » urbaine et les politiques d'aménagement des espaces qui leur sont dévolus.

Secondement, les axes suivants replacent la thèse dans le champ de la géographie critique :

Figure 5: Axes de recherche liés à la géographie critique (Lecomte, 2022)



- **Considérer la ville et par extension, l'espace urbain comme un « produit », reflet de l'organisation des activités humaines sur et dans l'espace : l'idée est de tirer profit de chaque parcelle, de rendre l'espace attractif et de normer les comportements des habitant.e.s selon une logique sédentaire et de propriété privée (axe 1)**

Le vocable « production de l'espace » désigne explicitement le fait que l'espace est une donnée matérielle, mais celui-ci se construit dans une dimension sociale et idéale (Levy & Lussault, 2013 ; *Géococonfluences- Production de l'espace, sd*). Le champ de la recherche sur la production de l'espace a bénéficié des contributions de H. Lefebvre pour qui la ville est à la fois « l'espace conçu, se rapportant à la ville pensée rationalisée, découpée et agencée par les personnes qui ont le pouvoir de faire la ville ; et l'espace vécu », renvoyant lui à la représentation des habitant.e.s (Lefebvre, 1968; Marchal & Stébé, 2011, p. 24). C'est un espace investi à la fois par les politiques, les acteurs de l'aménagement et les usager.e.s qui la modèlent.

L'espace est aussi source d'enjeux : pour l'appropriation des sols, pour une appropriation symbolique (ce qui passe par un contrôle du voisinage- donc l'effet NIMBY est l'une des illustrations-, ou encore un contrôle dans l'accès aux espaces publics). L'espace a enfin des enjeux politiques.

En conséquence, l'espace est le marqueur des relations sociales, c'est-à-dire « l'espace social objectif », dans une dimension à la fois descriptive mais aussi « l'espace social subjectif » - et ce, dans une perspective interactionniste, puisque l'espace agit sur les sociétés. Cette définition amène à utiliser le terme de « production » urbaine en envisageant :

- Les structures que l'on qualifierait de « bureaucratiques » : l'Etat, (en tant que structure du pouvoir), les ministères, les opérateurs publics appliquant une politique d'aménagement des territoires, ce que H. Lefebvre met en lien avec le système capitaliste
- Et les pratiques spatiales des habitant.e.s ; qui produisent de la ville, la détournent, se la représentent ou résistent aux logiques de domination dans l'espace urbain
- Les acteurs privés comme les entreprises, les associations

H. Lefebvre (1968) analyse l'espace comme le reflet du mode de production capitaliste dont la conséquence est que les usager.e.s n'en maîtrisent pas le processus de construction. La manière d'aménager l'espace évolue, les habitant.e.s sont consulté.e.s dès lors qu'un aménagement est prévu, toutefois, même si le terme « production » a à voir avec la théorie marxiste, il peut encore faire sens aujourd'hui (Adam, 2016, p. 133-136). Tout d'abord parce que concernant le sujet de cette thèse, la concurrence pour l'espace dans les villes a des conséquences sur les régimes d'habiter voyageurs. Ensuite, parce que les contrôles se durcissent en matière de mobilité de ces populations. Par exemple, les expérimentations au sujet de l'Amende forfaitaire délictuelle reposent sur le fait que les Voyageurs ne sont pas admis en dehors des espaces désignés. Ces espaces sont eux-mêmes trop peu nombreux sur le territoire national et dans les espaces de notre recherche, en Essonne. De plus, ces espaces désignés deviennent des objets marchands, il s'agit de rentabiliser l'investissement

des collectivités pour les Voyageurs (un exemple frappant étant celui du « *business* des aires d'accueil⁴⁴ »). Le rôle de l'Etat s'efface peu à peu pour laisser place à des investisseurs privés.

Enfin ces problématiques de production de l'espace urbain amènent à considérer le discours des acteurs publics sur la ville, en lien avec la méthodologie de recueil de données. Ceci étant dit, les déclarations positives ou négatives des habitant.e.s par rapport à leur voisinage itinérant nous intéressent ; de même que les conceptions de la ville contemporaine (durable, verte...) où les régimes d'habiter et les pratiques des habitant.e.s semblent normés.

D'autre part, la conséquence de l'agencement de l'espace est la production d'une classe d'exclus (Sibley, 1981). Ce fait permet donc de :

- **Considérer que les populations voyageuses subissent une injustice spatiale qui peut être caractérisée par une absence de droit à la ville (axe 2)**

La thématique des inégalités dans l'espace est l'un des objets de la géographie sociale. On peut distinguer deux types d'inégalités : les inégalités sociales et les inégalités de condition. Ces types d'inégalités sont socialement produites. La première renvoie aux différences entre les personnes, aux conditions de vie ou d'existence, (par exemple : les inégalités entre les riches et les pauvres).

L'inégalité de position dans la société est en rapport avec les possessions individuelles (ou de leur absence), ou autre forme de capital : symbolique, culturel ou social. La position sociale est la place que chacun.e a dans le système social, d'un point de vue structurel.

Le terme injustice employé au lieu d'inégalité- qui serait plus neutre- indique un jugement de valeur, que l'on peut discuter, et qui confirme l'inscription de ce travail dans une démarche engagée. Ici, on a une réelle inégalité de position sociale que je caractérise comme injustice.

Selon le CNRTL⁴⁵, le mot justice se définit comme le caractère de ce qui est moralement bon. L'exercice de la justice, qui vise l'égalité en droits et en faits, a une perception subjective de la part des acteurs. L'expression « justice spatiale » ne s'est diffusée que très récemment dans les milieux scientifiques. Pour E. Soja (2021) réfléchir en termes de justice/injustice spatiale est une « manière d'examiner la justice en adoptant une perspective spatiale critique ».

Adossé à l'adjectif spatial, le concept de justice se définit par l'intérêt porté à produire un espace géographique juste : « l'invocation de la justice spatiale relève d'une pratique politique de la géographie » (Brennetot, 2011, p. 116). Au sens strict, le mot politique renvoie à l'organisation –

⁴⁴ Courtois, M. (2021) « Gens du voyage »: le business peu reluisant des aires d'accueil, Médiapart. En ligne <https://www.mediapart.fr/journal/france/200321/gens-du-voyage-le-business-peu-reluisant-des-aires-d-accueil>

⁴⁵ Centre National des ressources textuelles et lexicales. En ligne <https://www.cnrtl.fr/definition/justice>

spatiale- de la vie dans la Cité et « l'injustice spatiale est la résultante d'une injustice sociale plus large » (Marcuse, 2021).

A la lecture de I.M. Young (1990), nous avons pu identifier des « indices » de l'injustice spatiale visant les Voyageurs, que l'auteure nomme oppression.

- L'impérialisme culturel : ici, du mode d'habiter sédentaire d'une manière générale dans nos sociétés (Loiseau, 2019 ; Loiseau et al., 2022).
- La marginalisation : qui est un processus généralisé : l'habitat mobile n'a pas le droit de cité en dehors des zones prévues à cet effet, situées dans les marges métropolitaines (Acker, 2021 ; Bergeon, 2014 ; Humeau, 1995).
- La violence : symbolique et réelle renvoyant à des préjugés séculaires : expulsions, racisme (qui s'exprime à la fois en ligne, dans les médias et dans les discussions) (About, 2020 ; Brun & Cosquer, 2022 ; Cossée, 2016).
- L'impuissance : qui repose sur l'idée que les voyageurs ne sont pas parties prenantes dans le processus de construction de la ville et de l'espace en général (Lefebvre, 1968, 1999 ; Loiseau & Granal, 2022).
- L'exploitation : dans les relations professionnelles, par exemples (Guérin, 2021). Ce phénomène peut se lire également sous l'angle éducatif : 84% des « Gens du Voyage » quittent le système scolaire avant ou juste après le collège, contre 9% de la population globale » (Défenseur des droits, 2002, p.12).

En 1992, D. Harvey ajoute une composante : les conséquences environnementales de nos actions sur les populations isolées et éloignées (Harvey, 1992).

En juillet 2022, le rapport rédigé par G. Loiseau et L. Granal pour la FNASAT⁴⁶ témoigne de cette domination à l'égard des Voyageurs et de l'absence de participation au processus de construction de la ville, ce que Lefebvre résume sous l'expression « droit à la ville » (Lefebvre, 1968).

« Non seulement les Gens du voyage sont bien trop souvent bafoués par la localisation, mais ils le sont aussi dans leur corps, subissant toutes les nuisances possibles qui mettent en danger leur santé physique et psychique. Le droit à la ville demeure plus que jamais un enjeu de première importance pour les Gens du voyage » (Loiseau & Granal, 2022, p. 2).

⁴⁶ La FNASAT est la Fédération Nationale des Associations Solidaires d'Action avec les Tsiganes et les gens du voyage. Elle fédère plus de 80 associations en France. Elle propose aussi un volet formation des différents acteurs publics. <http://www.fnasat.asso.fr/>

Dans un espace juste, les Voyageurs.ses et plus largement les minorités peuvent y exercer leurs droits. L'expression « droit à la ville » se différencie pourtant de l'injustice spatiale. Outre les références scientifiques -différentes- mobilisées, le droit à la ville induit une dimension politique des personnes concernées. Exercer son droit à la ville serait une forme de résistance par rapport à la production spatiale dominante, et en quelque sorte d'agir en citoyen.n.e dans l'espace (Spire, 2017). Cela passe par exemple par le fait d'occuper l'espace public, se prononcer contre un projet d'habitat adapté....

- **Considérer la présente recherche, en essayant de signifier les manifestations de tensions dans les espaces qu'elle concerne, comme une critique des injustices dont sont l'objet les populations voyageuses (axe 3)**

Cet aspect est lié à la méthodologie de recueil des données, à l'observation des tensions en classe et en dehors et à la prise en compte du sens que donne les acteurs à leurs positionnements.

Il nous semble important de sensibiliser les élèves en cours de géographie sur ce point, ce qui passe par le fait d'aborder la thématique des Voyageurs en classe. La critique met en lumière les discontinuités dans les espaces urbains, y envisager le traitement des populations voyageuses. Puis, replacer celui-ci dans une perspective plus large d'une construction historique de l'altérité et de rapports sociaux « cristallisés » dont les effets sont visibles dans l'espace (Blanchard et al., 2021, p. 10). Cela se manifeste également par le fait de solliciter le concept d'habiter pour retranscrire les manières d'être au monde des populations voyageuses (Stock, 2006 ; Sutre, 2021). Le mode d'habiter voyageur dans la ville contemporaine est en effet marqué par la ségrégation, la limitation du capital circulatoire et des stratégies d'adaptation aux rétractations des possibilités de circuler ou s'installer (Bergeron, 2011).

- **Enfin, admettre qu'amener les régimes d'habiter des Voyageurs en classe signifie aussi interroger les *curricula* d'une manière critique et de proposer une alternative au récit géographique dominant (axe 4)**

La posture critique s'illustre ici par le fait de questionner les *curricula*, dans l'origine de leur fabrication en signalant les logiques (demande sociale à l'École, politiques éducatives et statut de l'enseignement professionnel). Ainsi, le *curriculum* est compris comme objet sociologique.

Nous pouvons donc conclure que pratiquer la géographie – que ce soit en tant que chercheuse ou praticienne (enseignante)- répond à une intention critique. Cette thèse invite à un enseignement critique de la géographie au lycée professionnel et il nourrit deux objectifs :

- Observer différentes manifestations d'une « question vive » et de surcroît, d'injustices spatiales ; envisager les espaces de relégation dans leur lien avec les espaces scolaires et les contenus enseignés en géographie, puis, formuler des propositions pour aborder les régimes d'habiter des Voyageurs en classe.
- Changer le regard sur la géographie scolaire et aborder la thématique des modes d'habiter voyageurs, ce qui suppose un questionnement didactique, sur les *curricula*, les démarches et les finalités de la géographie scolaire au lycée professionnel.

2. Un questionnement didactique

Par le sujet dont traite cette recherche, l'intérêt est d'outiller les élèves. Les partenaires enseignant.e.s ont proposé des situations visant à **amener la thématique des régimes d'habiter voyageurs en classe alors qu'elle est un implicite des programmes de géographie**, ils/elles façonnent le *curriculum* (Jonnaert, 2011b; Perrenoud, 1993; M. Young, 2001).

1.1 Implémenter la thématique des régimes d'habiter voyageurs dans le *curriculum* de géographie : quels possibles ?

Nous envisageons dans cette partie quelques éléments de définition de *curriculum* avant d'évoquer les possibilités d'amener la thématique qui nous intéresse en classe de géographie, au « *curriculum* possible » (Lange, 2014a). Cette réflexion est replacée dans le contexte de ce qui est enseigné au lycée professionnel.

1.1.1 Quel curriculum possible ?

L'expression *curriculum* désigne les contenus d'enseignement (les connaissances, savoir-faire, compétences...) ainsi que leur programmation dans le temps. Selon le dictionnaire de l'éducation (Rayou & van Zanten, 2017), il y a deux manières de penser le *curriculum*, d'un point de vue épistémologique et didactique et d'une manière sociologique.

D'un point de vue didactique, le *curriculum* est composé de l'ensemble des programmes scolaires qui sont structurés en disciplines et de façon chronologique. Ainsi, les élèves ne découvrent pas les contenus scolaires en même temps mais de façon progressive en fonction de leurs âges, de leurs filières. (Reuter et al., 2013a). La programmation des contenus disciplinaires est appelée *curriculum* disciplinaire. Le programme est officiel et imposé par le ministère de l'éducation nationale, la programmation, c'est-à-dire le moment où un contenu à enseigner doit l'être dans le cursus d'un élève, elle aussi, imposée sur l'ensemble du territoire national. La façon dont l'enseignant applique ces prescriptions donne lieu à une progression par année qui peut être décidée dans l'établissement aussi bien qu'à l'échelle individuelle de l'enseignant.e. Ceci amène à des différenciations au sein des classes d'un même établissement, les élèves aborderont bien un contenu à un moment du cycle (2^{nde}, 1^e et Terminale) mais peut-être pas au même moment de l'année.

On peut alors distinguer différentes facettes du *curriculum*. Le « **prescrit** » a valeur de norme, ce qui correspond aux programmes. Il est distinct de ce qui est effectivement enseigné : **le curriculum « réel » ou réalisé** est un « compromis avec la réalité » (Perrenoud, 1993) dans le cadre d'une transposition du *curriculum* prescrit. Les enseignant.e.s « gèrent l'écart entre le prescrit et le réel » (Leininger-Frézal, 2019). Le *curriculum* **appris** concerne plus spécifiquement l'élève et les savoirs appris. Enfin le *curriculum* « **caché** » est « la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement » (Perrenoud, 1993). Les apprentissages des élèves vont en effet au-delà de la classe. Ce niveau curriculaire correspond aux habilités qui sont attendues des élèves lorsqu'on traite un sujet au sein d'une discipline scolaire. Par exemple savoir prendre la parole en public, comprendre les codes de l'institution scolaire, l'école étant « lieu d'application d'idéologies pédagogiques en vue d'un maintien de l'existence de cultures dominantes » (Oussou, 2022, p. 140). Le *curriculum* caché est implicite et peut contribuer à accentuer les inégalités scolaires.

La tension entre ce qui est effectivement enseigné dans une classe et ce qui est à enseigner se manifeste lors des ajustements de l'enseignant.e aux difficultés des élèves, à leur profil particulier, à leur rapport à la discipline aussi. A ce titre, le travail de B. Charlot sur le rapport au savoir des classes populaires (1999) peut donner des éléments de contexte sur les apprentissages au lycée professionnel. L'auteur a en effet prouvé que le capital social des élèves de la voie professionnelle et leur rapport aux disciplines de l'enseignement général (dont les lettres, l'histoire et la géographie font partie) amenaient des ajustements des situations d'enseignements de la part des PLP.⁴⁷ Ces ajustements peuvent concerner les supports, les consignes de travail, les notions qui seront privilégiées, les démarches pédagogiques. E. Bautier (2002) a d'ailleurs analysé le rapport à l'écrit

⁴⁷ Professeur.e.s de lycée professionnel

des élèves issus de milieu populaire. Le passage à l'écrit et la richesse du vocabulaire utilisé dans les productions scolaires écrites sont des marqueurs sociaux mais aussi identitaires. Les enseignant.e.s, en s'adaptant aux difficultés langagières et de compréhension des élèves défavorisés, adaptaient également la consigne donnée, par exemple pour un écrit argumentatif. Ces éléments montrent que le *curriculum* enseigné est plus complexe qu'une adaptation des prescriptions par les enseignants et enseignantes.

Il y a donc deux courants ou tendances qui se dégagent dans la recherche. Lorsque les auteurs anglais et américains emploient *curriculum*, ils le font dans une perspective plus large, c'est-à-dire que l'accent n'est pas uniquement porté sur les contenus scolaires, mais préconisent de porter la focale sur les mises en activités des élèves et l'intégration sociale. Lorsque les auteur.e.s francophones s'expriment sur le *curriculum*, ils/elles les lient à une ou plusieurs disciplines scolaires, donc spécifiquement à des contenus. Cependant il serait intéressant, plutôt que d'opposer ces deux conceptions d'interroger à la fois les contenus scolaires - du prescrit au savoir implémenté- et les orientations de formations et la pratique pédagogique. Le curriculum peut être également considéré comme un objet sociologique dans une vision « ouverte » (Jonnaert, 2011).

Par ailleurs, travailler sur le *curriculum* peut également concerner les logiques (disciplinaires, politiques) qui concourent à la sélection d'un contenu à enseigner. **Le curriculum est donc un objet sociologique** dans le sens où il rend compte du contenu d'enseignement que valorise la société à un moment donné, des approches et de l'organisation du programme. On distingue plusieurs moments lorsque l'on se réfère au *curriculum*. Comment les auteur.e.s, que ce soit en langue anglaise ou française l'abordent-ils/elles ? Quelle évolution peut-on observer dans l'approche curriculaire ?

Nous avons consulté les références suivantes, en histoire de l'éducation, en sociologie et en didactique pour saisir le sens que les chercheurs donnaient à l'expression *curriculum*. Cette récession n'est pas exhaustive. Les publications sont classées par ordre chronologique.

Tableau 6 : Les différentes approches du curriculum selon les auteur.e.s (Lecomte, 2020)

Auteur	Source	Approche du curriculum
J.Dewey	Expérience et éducation, 2018 (reed.)	Précurseur du lien entre les contenus d'enseignement et tournant : les contenus scolaires deviennent un objet de recherche
J.F. Bobbit, 1924	How to Make a Curriculum.	
E.Durkheim 1938	L'évolution pédagogique en France	

R.W. Tyler 1950	Basic Principles of Curriculum and Instruction	
P.Bourdieu et C.Passeron, 1970	La reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement.	Le curriculum est un outil de différenciation sociale
L.Tanguy, 1983	Les savoirs enseignés aux ouvriers, sociologie du travail n° 3.	Lien entre inégalités sociales et curriculum. Publication sur la voie professionnelle.
I.F.Goodson, 1990	« Nations at risk and national curriculum: Ideology and identity », Politics of Education Association Yearbook.	
P. Perrenoud 1992	<i>Curriculum</i> : le formel, le réel, le caché	Trois niveaux du <i>curriculum</i> entre les prescriptions et les contenus enseignés.
A. Ross,2000	Curriculum: construction and Critique. London and New York: <i>Routledge Falmer</i> .	Envisager le curriculum selon des modèles de pilotage : analyse politique du <i>curriculum</i>
M. Young, 2006	« Curriculum studies and the problem of knowledge » : Updating and enlightenment In Lauder and al. Education, Globalization and Social change ,p.734-741	
J-C. Forquin, 2008	Sociologie du <i>curriculum</i>	Diffusion des travaux de la nouvelle sociologie de l'éducation des chercheurs anglais et américains
F. Lantheaume, 2002	L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : Etat-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du <i>curriculum</i> .	
P. Jonnaert, 2011	« Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés », <i>Revue internationale d'éducation de Sèvres</i>	Trois dimensions curriculaires en lien les unes avec les autres. Le <i>curriculum</i> n'est pas un objet figé.
L. De Cock, 2016	Le fait colonial à l'école : genèse et scolarisation d'un objet de débat public, scientifique et mémoriel (des années 1980 à 2015) Essai de socio-histoire du <i>curriculum</i>	
C. Leininger-Frézal, 2019	Apprendre la géographie par l'expérience : la géographie expérientielle	Transposition curriculaire entre le prescrit, l'appris et l'implémenté Utilisation de l'expérience spatiale dans la construction du savoir des élèves.

« Le concept de *curriculum* reste mal défini dans le champ franco-européen de l'éducation » : c'est par ce constat que P. Jonnaert précise les deux approches curriculaires entre le champ anglophone et celui des recherches en langue française en Europe.

En s'appuyant sur les travaux de R. Keeves (1992) qui distinguent trois dimensions du *curriculum*, le prescrit (*intended curriculum*), l'enseigné (*implemented curriculum*) et le *curriculum* assimilé (*achieved curriculum*), P. Jonnaert (2011) propose d'ouvrir le concept en proposant des liens entre ces trois dimensions. Le tableau suivant décline ses trois dimensions.

Tableau 7: Les trois dimensions curriculaires (d'après Jonnaert, Charland, Cyr, Defise, Ettayebi, Furtuna, Sambote, Simbagoye et Tahirou, 2011)

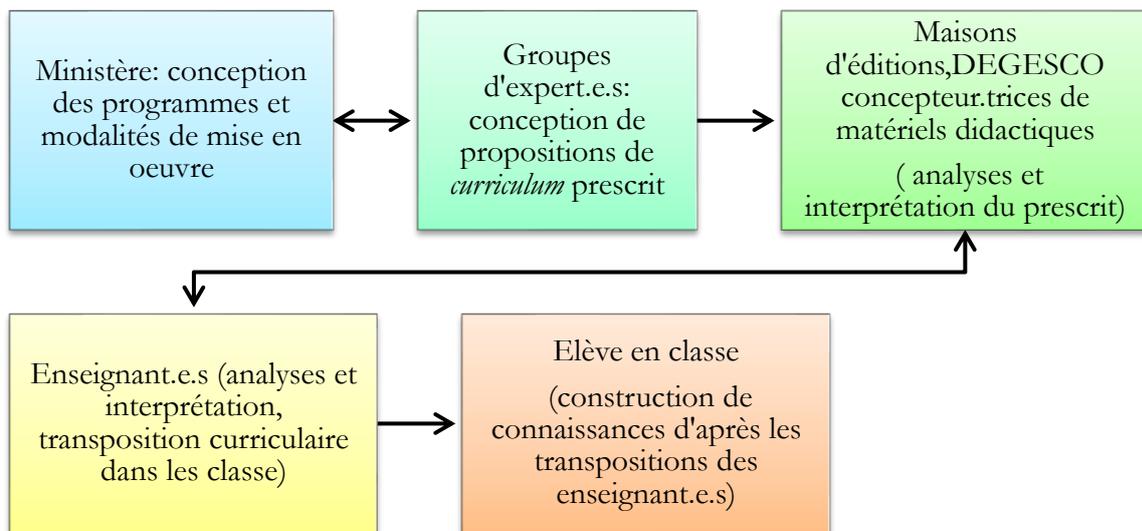
À quel niveau du curriculum ?	Où ?	Qui ?	Quoi ?	Quels résultats ?
1. Niveau du curriculum prescrit (<i>Intended curriculum</i>)	1.1 Cabinet du ministre de l'éducation.	1.11 Conseillers techniques du cabinet du ministre de l'éducation.	1.12 Définissent les grandes orientations curriculaires.	1.13 Des finalités précisées dans un document cadre : le cadre d'orientation du curriculum.
	1.2 Ministères.	1.21 Fonctionnaires, techniciens spécialisés dans la rédaction de programmes d'études, inspecteurs, conseillers pédagogiques, spécialistes des domaines d'apprentissage, enseignants.	1.22 Analysent les finalités et les grandes orientations du curriculum. Recherchent leurs modalités de mise en œuvre dans le système éducatif. Conçoivent les programmes officiels en fonction des prescrits curriculaires. Définissent les modalités administratives de mise en œuvre de nouveaux programmes.	1.23 Contenus des apprentissages codifiés dans des <i>programmes officiels et prescriptifs</i> , diffusés dans le système éducatif. Textes définissant les politiques et les modalités de l'évaluation des apprentissages. Circulaires opérationnalisant la mise en œuvre des nouveaux programmes.
2. Niveau du curriculum et des programmes enseignés (<i>Achieved curriculum</i>)	2.1 Établissements scolaires, bureaux des enseignants et salles de classe.	2.11 Enseignants.	2.12 Analysent, interprètent et enseignent en fonction de leur degré d'adhésion aux orientations du curriculum et de leur compréhension de ces orientations et du contenu des programmes.	2.13 Des contenus de programmes interprétés et transposés par les enseignants dans les salles de classe.
	2.2 Maisons d'édition et de conception de matériel didactique.	2.21 Éditeurs et auteurs des manuels scolaires, concepteurs du matériel didactique.	2.22 Analysent, interprètent et traduisent dans des manuels scolaires, des guides pédagogiques et du matériel didactique, les orientations curriculaires et les contenus des programmes.	2.23 Des manuels scolaires, des guides pédagogiques, des référentiels divers, du matériel didactique, etc.
3. Niveau des apprentissages scolaires et de leurs résultats (<i>Implemented curriculum</i>)	3.10 Salles de classe, espaces d'activités pour les apprenants.	3.11 Apprenants.	3.12 Construisent des connaissances et développent des compétences en fonction de certaines orientations du curriculum et de certains éléments des programmes interprétés par les enseignants.	3.13 Des connaissances et des compétences construites par les élèves à partir d'éléments des programmes interprétés et sélectionnés par l'enseignant et les auteurs des manuels scolaires et du matériel didactique.

Pour lui, le passage du prescrit à l'enseigné, puis de l'enseigné à l'assimilé n'est pas si simple. Il l'explique :

« Dans ce modèle logique et hiérarchique, tout se passe comme si chacune des cellules représentait une entité homogène ouverte [...] allant sans problème du cabinet du ministre de l'éducation jusqu'à la salle de classe » (Jonnaert, 2011a).

Or, aborder ces trois dimensions comme si elles constituaient trois *curricula* différents ne permet pas de rendre compte de la démarche dynamique de construction d'un *curriculum*. Ces trois dimensions sont celles d'un même objet. En définitive, il y a circulation entre les différents niveaux curriculaires (Lantheaume, 2013 ; Leininger-Frézal, 2019), ce qui pourrait se traduire par les connexions sur le schéma ci-dessous.

Figure 6: Des passerelles : le curriculum, un objet dynamique (d'après Joannert 2011)



En ce qui concerne les programmes de 2019, le groupe des concepteurs.trices des programmes (que l'auteur nomme techniciens fonctionnaires spécialisés dans la rédaction de programmes d'étude) peuvent être également enseignant.e.s. Ils/elles ont produit un matériel qu'ils/elles vont interpréter dans leurs classes. Ayant fait partie de ce groupe, nous étions aussi chargé.e.e de produire des documents indiquant des possibilité de mise en œuvre du *curriculum* et des propositions de démarches pour tel ou tel thème au programme. Du prescrit, on passe à l'enseigner. Pour les Voyageurs, alors même que le prescrit n'évoque pas la thématique, les enseignant.e.s vont choisir

de la porter en classe. Il n'y a pas de décalque parfait des contenus prescrits aux contenus enseignés. De même, au niveau des élèves et de ce qu'il reste après avoir enseigné une question : « [le chemin du *curriculum*] est encore long avant d'aboutir à la construction de connaissances par des élèves qui, de toute façon le déforment pour l'adapter » (ibid. p.139).

Il peut être alors intéressant de parler de **transposition curriculaire** (Jonnaert, 2011). Il convient alors que les recherches récentes ne travaillent que sur l'une des cellules du tableau mais abordent les rétroactions d'un niveau à l'autre.

La question de l'utilité sociale d'un *curriculum* est posée par les auteur.e.s : les contenus scolaires ont-ils vocation à être une suite de connaissances décontextualisées ? Apprend-on à résoudre des problèmes en lien avec les expériences quotidiennes ? Ouvrons-nous à l'apprentissage de la citoyenneté par les contenus enseignés ?

Enfin, le but d'un *curriculum* ne serait-il pas de permettre aux élèves de comprendre le monde et d'affirmer leur capacité à faire des choix ? (Nussbaum, 2013 ; Young & Muller, 2013). Toute construction curriculaire est nécessairement orientée politiquement, le *curriculum* est en interaction avec des réalités sociales et un programme scolaire peut répondre à une demande sociale. Ici, nous **nous intéressons aux curricula de géographie dans la voie professionnelle en France.**

La question des **savoirs enseignés aux élèves de la voie professionnelle** a pu être investie par les travaux en sociologie. L. Tanguy (1983) s'appuie sur la sociologie du *curriculum*. Dans la voie professionnelle, les savoirs pratiques sont les plus valorisés au détriment des enseignements dits « généraux ». L'enseignement technique par exemple :

« se présente non pas comme un savoir jugé socialement nécessaire à tous, mais comme un savoir réservé à une fraction de la jeunesse définie d'une manière négative, celle qui échoue dans l'apprentissage des disciplines scientifiques et littéraires »
(ibid. p.338)

Cet élément interroge les démarches des enseignants, les ajustements pour contrer la difficulté scolaire, faire entrer les élèves dans les apprentissages.

Les enseignements sont par conséquent hiérarchisés, les savoirs techniques maintenant dans une position d'exécutants.

« La hiérarchie des enseignements faite par l'école s'appuie sur et nourrit celle qui est opérée dans le champ des savoirs : les uns scientifiques, universels, abstraits, dirigés par un seul souci

de connaître, de comprendre dominant les autres, techniques, particuliers, concrets essentiellement destinés à agir. Ces derniers dériveraient de ceux-là et en qualité d'appendice, d'application, resteraient donc nécessairement sous leur dépendance ». (Ibid. p.338).

Les choix des contenus et des examens accordent une part très importante aux savoirs pratiques, au détriment des disciplines dites « d'enseignement général ». Les élèves de la voie professionnelle, par l'organisation des *curricula* sont placés en position d'exécutants voire de dominés de l'institution (Palheta, 2012). La formation à des savoirs ciblés amène une classification, et indirectement une hiérarchie ressentie des savoirs : une faible part pour les disciplines liées à l'enseignement général : lettres-histoire-géographie révèle une moindre importance selon l'institution, ce que nous pouvons observer à la lumière des dotations horaires hebdomadaires dévolues à ces enseignements, et en particulier dans les programmes de 2019⁴⁸.

Le *curriculum* viserait donc, dans la voie professionnelle, à former des élèves employables. Ce constat étant admis, M. Young (2003) évoque le risque d'un *curriculum* qui ne viserait qu'à l'employabilité future des élèves.

« Certain principles for guiding curriculum policy necessarily follow. For example [...] It is important to be cautious about replacing a curriculum based on specialist research and pedagogic communities with one based on the immediate practical concerns of employers or general criteria for employability such as they skills » (Young, 2003.p 561)

Émanciper les élèves, donner des connaissances pour comprendre le monde sont au cœur de ce dispositif. Le « *future 3 curriculum* » est un scénario où l'enseignement de la géographie utilise l'expérience des élèves pour les amener à comprendre le monde et s'y positionner. L'objectif est le développement de géocapabilités et l'émancipation (Lecomte & Leininger-Frézal, 2021, p. 3 ; Young & Muller, 2013).

Cette publication, ne se concentrant pas spécifiquement sur la voie professionnelle n'en demeure pas moins intéressante car elle propose de réfléchir au statut des savoirs assignés aux élèves issus de milieu populaire.

Les études sur la voie professionnelle et les contenus scolaires en histoire-géographie sont un élément encore à investir par la recherche. Les auteurs spécialistes de la sociologie du lycée professionnel ont pu éclairer, notamment, le rapport au métier des PLP, dont la vocation est

⁴⁸ En 2nde, c'est 5h30, en 1ere : 3h, puis en Terminale environ 1h30, situation variant en fonction des contextes.

souvent « contrariée » (Jellab, 2005). Les pratiques pédagogiques, le lien entre les contenus à enseigner et le monde professionnel, ainsi que l'enseignement du français, des démarches d'apprentissages autour de la difficulté scolaire sont des domaines abordés par les chercheur/se.s qui s'intéressent au LP. Cependant, deux thèses témoignent de l'intérêt à se saisir des questions relatives à l'identité professionnelle spécifique des PLP lettres-histoire :

- P. Colin (2021). Les questions géographiques socialement vives à l'épreuve du lycée professionnel : l'exemple des frontières.
- G. Jacq (2022). Analyse socio-historique de l'identité professionnelle de professeurs bivalents, les PLP Lettres-histoire. Entre relégation et résistance, un statut à la lisière du champ scolaire.

A la lumière des apports des différents auteurs cités, il semble que les logiques politiques, les conflits d'intérêts ne sont pas les seuls responsables de la construction d'un *curriculum* ou du choix d'un objet à enseigner. Certes, le savoir scolaire est un construit social mais le contenu d'un *curriculum* est lié à l'état des connaissances scientifiques. On peut supposer que d'accorder aux Voyageurs le statut d'objet scolaire en géographie peut être mis en lien avec l'intérêt des recherches actuelles sur le sujet en sociologie, histoire, ethnologie et géographie (Dufournet Coestier, 2017a; Loiseau, 2019; Loiseau et al., 2022; Sutre, 2017). De plus, questionner la marge, l'ancrage spatial des Voyageurs plutôt que d'ethniciser la question peut renvoyer à une forme d'alternative, par rapport aux contenus habituels enseignés et à un modèle de citoyenneté inclusive.

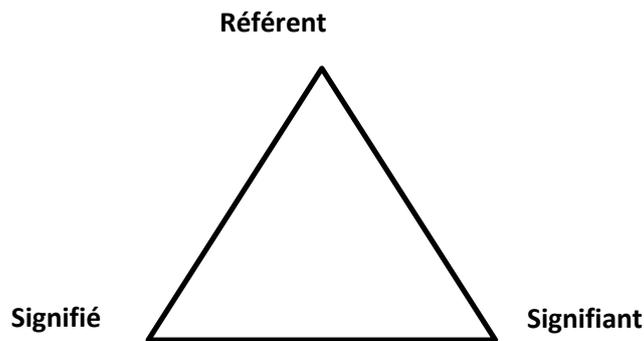
1.1.2 Analyser les programmes : quels discours ?

Ce sujet de thèse amène également à considérer la place des Voyageurs à l'École, et plus largement du lien entre minorité et majorité dans le contexte français, et ici au lycée professionnel. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de partir de la notion de transposition curriculaire : en analysant tout d'abord les programmes du lycée professionnel en géographie, puis en isolant les thématiques propices à traiter du sujet qui nous intéresse, **de le transposer dans les classes de sorte de travailler sur le *curriculum* enseigné et appris**. L'objectif final est de proposer un discours alternatif en géographie, dans le sens où il ne tend pas à valoriser les spatialités du groupe social majoritaire, ce qui suppose aussi, d'analyser le discours de la géographie porté par les programmes scolaires, donc le récit qui est fait du monde à l'École.

La géographie scolaire propose en effet un « discours », « une mise en ordre spatiale du monde » (Thémines, 2006, p. 22) selon des finalités identitaires, intellectuelles et citoyennes.

Le discours est l'acte d'organiser les différents signes qui composent un langage, écrit ou parlé. Le discours géographique mobilise différentes strates dans la production d'une information. Le modèle du « triangle sémiotique » peut permettre d'illustrer la relation de sens entre un objet et son interprétation (Saussure, 1995).

Figure 7 : Le triangle sémotique (Saussure, 1995)



Ici le réfèrent est l'espace géographique, terrestre, dans sa réalité matérielle, le signifiant l'espace représenté, notamment par des supports en classe, le signifié l'espace géographique, dans son rapport avec le réfèrent. Les relations entre les trois sommets du triangle peuvent être réelles, matérielles, symboliques.

Produire un discours géographique renvoie aux manières de « penser le monde en géographie » (Thémines, 2006, p. 21), et un rapport à l'espace géographique, « la géographicit   » (ibid., p.22)

Il implique un énonciateur et il a une visée explicative, de phénomènes ancrés dans l'espace.

La g  ographicit   est liée selon J-F. Thémines à la nature de la connaissance géographique, « un modèle d'action, donc de pratique et de connaissance » (Thémines, 2004 ; Thémines, 2006, p. 23).

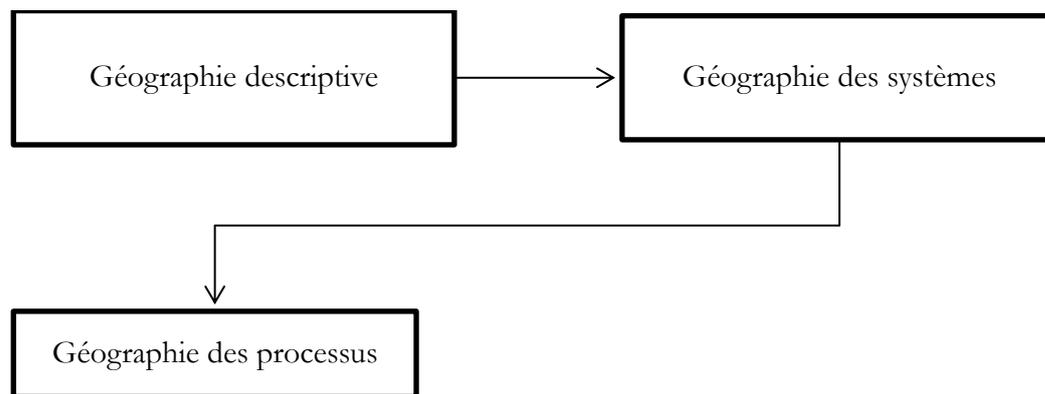
L'espace est un « objet de savoir » et « lieu d'existence ». Ces deux dimensions de l'expérience spatiale sont indissociables et constituent ce rapport à l'espace géographique. Dans la géographie scolaire cependant, on postule que ce rapport à l'espace est universellement partagé, ce qui amène J-F. Thémines    évoquer les formes de discours géographiques à l'Ecole.

Ainsi envisage-t-il trois manières de « penser le monde en géographie », qui s'imbriquent dans le discours de la géographie scolaire «    la fois successives et complémentaires dans la construction de la connaissance » (Retaille, 2000). La première manière de penser le monde - « un exercice de nomination et de mise en tableau pour décrire une chose et parfois un être » -(Retaille, 2000, p. 276 ; Thémines, 2006, p. 24) renvoie à la matérialité de l'espace géographique, à la description et au classement des informations relatives à l'espace. C'est un espace proche, « ici », l'ailleurs est imaginé. La deuxième manière favorise l'espace géographique conçu, puis « c'est la position

occupée par rapport aux autres qui importe dans une coprésence dépassant l'expérience immédiate » (ibid.p.275). L'ici et l'ailleurs sont placés au même niveau, penser le monde serait dévoiler un système spatial. Enfin, la troisième manière examine l'espace conçu comme un « agencement organisé par les actions et interactions d'individus coprésents » (Thémines, 2006, p. 25). Comprendre l'organisation de l'espace géographique revient à comprendre les pratiques des acteurs, leurs intentions sur la production de l'espace.

Ces trois manières de penser le monde enfin peuvent être schématisées comme suit :

Figure 8 : Trois manières de penser le monde en géographie (d'après Thémines, 2006 ; Retraillé, 2000)



Il nous a donc paru intéressant d'analyser les programmes de géographie au LP en nous appuyant sur l'analyse du discours géographique produit. Nous proposons ici de décrire les principales étapes de notre méthodologie, les analyses faisant l'objet d'un **chapitre 7 (p.313)**.

- 1) Identifier des principaux concepts et la définition proposée par les *curricula*
- 2) Identifier le champ sémantique associé aux concepts importants
- 3) Liste des types de conduites discursives : explicative, descriptive, argumentative : autrement dit : le lien entre les manières de penser le monde et le questionnement opéré sur l'espace
- 4) Analyse des exemples /concepts
- 5) Déterminer de la présence d'acteurs et leurs caractéristiques
- 6) Analyser des intentions : il s'agit ici de répondre à la question suivante : quelle vision du monde dans la manière dont l'on aborde un sujet ?

Ces éléments nous amènent à considérer que le discours géographique est une mise en récit du monde. Le cadre de ce récit est un « espace narratif » (*Des récits en géographie — Géoconfluences*, s. d.). En linguistique : faire un récit suppose une narration, un accord des protagonistes sur la valeur ou l'intérêt de celle-ci, et enfin il est organisé : deux propositions *minima* sont reliées entre elles pour produire du sens.

Les caractéristiques de ce récit sont les suivantes :

- Le récit ancre les personnages et les met en scène dans un espace narratif. Les récits répondent à une première étape : celle de décrire l'action, donc l'espace. « Tout récit est un récit de voyage, une pratique de l'espace » (de Certeau, 1990, p. 90).
- Le récit consiste à raconter une expérience : c'est donc que le récit peut « faire signification entre les humains, dans cette mesure où il articule aussi les structures de l'expérience spatiale du monde » (ibid., s.d.) ; cette expérience de l'espace est rendue possible par le langage.
- Enfin « le récit permet à son auteur de produire une rationalité, une mise en intrigue » (ibid., s.d.) : il ordonne les faits les uns par rapport aux autres selon des critères de scientificité. Pour les géographes, cela équivaut à « synthétiser l'hétérogène, d'établir une congruence entre les choses, les hommes et les événements et d'énoncer un récit — total ou partiel — de cette expérience sociale, maîtrisée, contrôlée, intégrée par l'individu, in fine, grâce à la compétence narrative » (Lussault, 2001, p. 149). **Le récit contribue à produire de l'espace et interroge la subjectivité de l'auteur.e.**

Une carte, un croquis, un entretien sont par ailleurs des récits géographiques. Un programme scolaire pourrait dès lors être interprété comme une catégorie de récit géographique, de même que ce que l'enseignant.e dit en classe sur l'espace, ou encore les productions des élèves.

En analysant les programmes (le *curriculum* prescrit), les documents d'accompagnement, il est question de cerner le récit géographique dominant en posant une série de questions

- Quels sont les espaces considérés ? Qui sont les acteurs mis en évidence ? Avec quelles intentionnalités ? Sur quels exemples et quel champ conceptuel le récit repose-t-il ?

Ces questionnements concernent aussi l'emploi du vocabulaire en cours de géographie

« Est-ce que le vocabulaire ne comporte pas ou ne renforce pas les formes de rapport à autrui discutables en classe au regard des finalités générales portées par le socle ? Là aussi, reportons-nous à des situations concrètes de classe. Comment, en tant que professeur y exerçant mon métier, vais-je appréhender avec une classe de troisième, l'étude d'espaces désignés et (dis)qualifiés par les mots de périphéries, de marges (urbaines, rurales) ou par des adjectifs qui les connotent négativement ? Quel travail est à faire avec les élèves sur les mots de la géographie scolaire et les normes qu'ils portent, et comment peut-on s'y prendre avec les catégories spatiales ainsi que les espaces de vie et les espaces imaginés qui sont les leurs ? Là encore, pas de réponse simple, générique, mais la certitude d'une dimension

éthique spécifique qui rehausse le métier, à la condition qu'elle soit reconnue comme lui appartenant » (Thémines, 2016a, p. 13)

Pour nous, questionner les programmes scolaires et le récit géographique à l'École permettrait de susciter une prise de conscience de la part des élèves des processus de domination dans l'espace en général et des Voyageurs en particulier et de favoriser l'émergence d'un contre-discours, « des nuances au récit dominant » (ibid., s.d.).

1.2 Des démarches didactiques : la géographie expérientielle

Afin de changer de regard des élèves sur les Voyageurs et leurs régimes d'habiter, nous proposons d'investir des démarches didactiques afin d'aider à cette prise de conscience, parmi lesquelles, les apports de l'approche expérientielle.

1.2.1 Qu'est-ce que la géographie expérientielle ?

La géographie expérientielle, telle qu'elle est pratiquée par le groupe Pensée Spatiale⁴⁹ pense un renouvellement des situations d'enseignement de la géographie scolaire en s'appuyant sur l'expérience spatiale des élèves pour raisonner. C'est un groupe « de recherche collaborative qui analyse la manière dont les élèves construisent un raisonnement géographique. Cette recherche se fait en partenariat avec des enseignants d'école primaire, de collège, de lycée et de lycée professionnel dans le cadre de l'Irem de Paris Diderot et du centre d'accompagnement des pratiques enseignantes (CAPE) de Paris Diderot ».

Nous pourrions ainsi définir le terme d'expérience avant d'aborder la spécificité des situations didactiques construites en application de cette théorie.

L'expérience est « un ensemble des relations matérielles et idéelles des individus à l'espace géographique » (Cailly, 2004, p. 10) qui se traduit par des actions telles que se déplacer, avoir des loisirs, se promener, téléphoner (Leininger-Frézal, 2019, p. 129).

L'expérience spatiale peut être comprise comme une expérience sur l'espace, car « centrée sur une pratique spatiale » (ibid., p. 129) et s'appuie aussi sur les représentations, les sens et le capital spatial.

⁴⁹ En ligne : <https://irem.u-paris.fr/pensee-spatiale-geographie>

Ce « capital spatial », est constitué de « l'ensemble des ressources accumulées par un acteur permettant de tirer avantage de l'usage de la dimension spatiale de la société » (Levy & Lussault, 2013, p.147), autrement dit un bien social qu'il est possible d'échanger, d'accumuler en fonction de ses expériences de l'espace. Ce concept repose sur l'idée d'inégalité de ce capital spatial entre les individus.

Dans sa recherche sur les expériences spatiales des adolescents, S. Joublot-Ferré (2020) complète la notion et conçoit un « référentiel de la capacité spatiale » qui repose sur trois catégories : les facultés sensorielles, « conditionnées par la confrontation corporelle avec l'espace » les habiletés spatiales (compétences de navigation, estimation des distance et repérage dans l'espace) et les compétences socio-spatiales (qui consistent à déchiffrer le politique, le culturel dans l'espace, savoir débattre, évaluer, cerner les conflits d'intérêts, en d'autres termes : lire l'espace comme une construction sociale) (Joublot-Ferré, 2020, p. 401).

Ce référentiel s'appuie sur les travaux de L. Cailly (2004) qui évoquent les dispositions spatiales des individus comme l'ensemble de compétences sensorielles, esthétiques, patrimoniales et sociales. Il s'agit du résultat d'un travail de prise de conscience de l'espace dans toutes ses dimensions auprès des individus. « Evoquer la capacité spatiale c'est véritablement donner suite au concept de capital spatial et amener au premier plan cette idée que l'individu augmente ses aptitudes personnelles par l'expérience spatiale, et qu'il s'agit d'un processus évolutif » (Joublot-Ferré, 2020, p.400).

Ainsi, travailler dans une perspective d'utiliser l'expérience spatiale des élèves pour construire du savoir participe à leur émancipation.

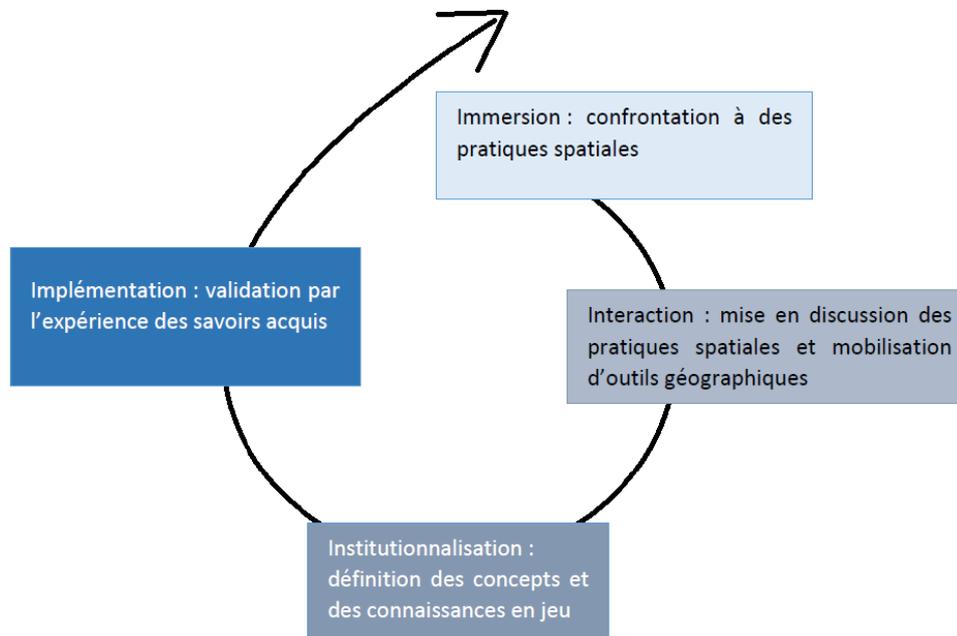
Enfin ces expériences peuvent être :

- Directes lorsqu'elles intègrent les pratiques spatiales personnelles des élèves en dehors de l'Ecole (ce sont des pratiques individuelles : leurs mobilités du quotidien, ou leur déplacements liés au tourisme ou loisirs, ou encore l'itinérance dans certains cas) ou encore lorsque l'enseignant.e les provoque en cours (sous forme d'une sortie de terrain ou d'une exploration ; les pratiques seront alors collectives).
- Indirectes : c'est le cas lorsqu'en cours on s'appuie sur l'expérience d'autres acteurs, par exemple en étudiant des documents qui témoignent de ces pratiques spatiales. Le débat ou le jeu de rôle sont des exemples de pratiques spatiales indirectes provoquées en classe.

Cette expérience « sur » et « dans » l'espace, à priori, permet de faire émerger des savoirs-appartenant au registre de la « géographie spontanée » (Retailé, 1997) qui seront discutés en situation d'enseignement pour constituer un savoir stabilisé- une « géographie raisonnée » (ibid., 1997). Pour orchestrer ce passage, une situation didactique en géographie expérientielle suit 4

phases, ou 4I : Immersion, Interaction, Institutionnalisation, Implémentation (Leininger-Frézal, 2019). Le schéma suivant reprend ces différentes phases.

Figure 9 : La démarche des 4I dans la démarche de géographie expérientielle (Leininger, 2019, p.133)



Dans la phase d'**immersion**, les élèves sont « confrontés à des pratiques spatiales » « antérieures » ou « provoquées par l'enseignant.[e] », et vont les formaliser en formant un discours : soit au moyen d'un écrit, soit oralement (ibid., p.131)

Puis ces pratiques spatiales vont être questionnées, ce qui repose sur l'**interaction** des élèves : entre elles/eux, avec l'enseignant.e, la mise en place peut être du travail en groupe ou bien une discussion avec l'enseignant.e. Le but ici est de mobiliser les notions et le vocabulaire de la géographie, autrement dit mettre des mots sur ce que les élèves ont compris. L'enjeu ici est – pour les élèves – en questionnant ces pratiques spatiales, de mettre à distance les représentations initiales. Dans cette phase, les savoirs circulent pour se stabiliser ce qui amène une étape 3 : l'institutionnalisation.

Justement, l'**institutionnalisation** est consacrée à la conceptualisation c'est-à-dire « la formalisation des concepts et des savoirs de la géographie raisonnée » (ibid., p.132). Cela suppose la production d'un écrit, plus ou moins guidé par l'enseignant.e.

Enfin la dernière étape (l'**implémentation**) est centrée sur l'élève : elle se réalise dans une temporalité différente, parfois immédiatement, ou encore quelques mois après. Elle peut aussi prendre place dans un contexte différent, chez soi, extérieur à l'École. Il s'agit d'éprouver la véracité des savoirs appris, par exemple en constatant que les savoirs appris peuvent être sollicités dans un autre cours, sur un autre sujet. Par exemple dans notre cas : cette phase devrait permettre

d'identifier le fait que les processus de relégation qui touchent les Voyageurs dans l'espace peuvent s'observer pour d'autres populations, ou encore qu'il est un des effets de la métropolisation.

La démarche expérientielle est par conséquent une théorie de l'apprentissage de la géographie et un outil pour la construction de situations didactiques. Elle constitue un clin d'œil et une volonté de rupture avec les pratiques décrites dans la théorie des 4R élaborée par F. Audigier (1993). Selon lui, un cours ordinaire s'appuie sur un référent consensuel, gomme les débats politiques et les controverses entre les acteurs. Il repose sur un réalisme scolaire dans le sens où le discours scolaire dit le monde tel qu'il est. La géographie expérientielle propose « de développer une capacité d'agir dans et sur l'espace » (Leininger-Frézal, 2019, p. 133).

Les finalités affirmées introduisent du politique dans la classe puisque la démarche permet de penser le monde en géographie et de se positionner en citoyen.ne.

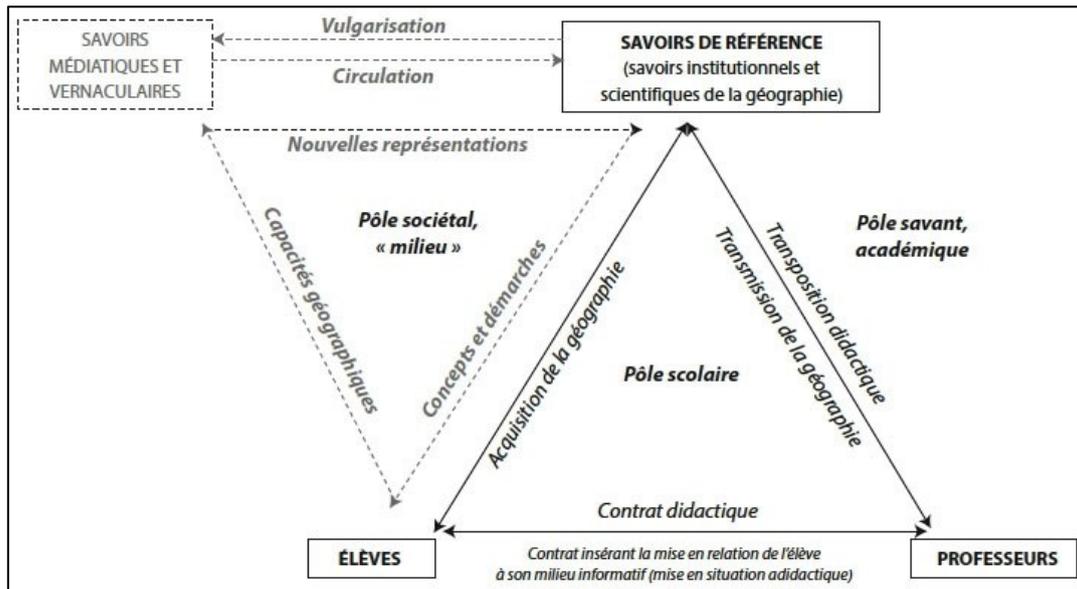
1.2.2 La construction de situations didactiques : quelles finalités de la géographie ?

Pour le sujet qui nous concerne, les situations construites s'appuient sur la géographie expérientielle -théorie d'apprentissage de la géographie -, les finalités citoyennes de la discipline mais renvoient aussi à un paradigme de la géographie, envisagée ici comme outil de construction de sens.

La démarche est ici socioconstructiviste, dans le sens où les élèves participent à la construction de leurs savoirs en résolvant une situation problème conçue par l'enseignant.e (Labinal, 2019, p. 220). De cette façon la géographie vise à faire comprendre le monde. Dans un cours, classiquement les interactions entre enseignant.e, apprenant.e et savoir scolaire s'organisent autour de savoirs de références (Reuter et al., 2013a). Toutefois, avec une question sociale, les registres de savoirs des élèves peuvent être qualifiés d'hybrides (Ruby, 2019), entre savoirs de références et savoirs médiatiques, sociaux, d'expériences quotidiennes. Ces registres circulent et amènent une recomposition des savoirs. Dans les situations de pédagogie innovante, l'enseignant.e peut s'appuyer sur les savoirs issus du « dehors de l'école », ce qui pour G. Labinal (2019) permet aux élèves de « s'approprier les démarches critiques de la géographie dans des situations à fort « potentiel d'adidacticité » , permettant d'apprendre de façon autonome (Brousseau, 2012 ; Reuter et al., 2013, p. 197-202). La circulation des savoirs dans des dispositifs innovants peut être représentée de la manière suivante.

Ainsi, dans la transposition curriculaire traditionnelle : les savoirs de référence circulent de l'enseignant.e qui les transpose dans le cadre d'un contrat didactique. En prenant en compte le milieu social, les savoirs médiatiques et vernaculaires, les représentations – autrement dit, des genres de savoirs extérieurs à l'Ecole- l'enseignant.e admet que le dehors de l'Ecole participe à la construction des savoirs des élèves sur un sujet.

Figure 10 : Circulations des savoirs entre savoirs de références et savoirs de l'extérieur à l'Ecole (Labinal, 2019, p.220)



Le cours de géographie, en prenant en compte les interactions entre le milieu, le « dehors » de la classe et de l'Ecole remodèle le contrat didactique et permet en outre de passer d'une « géographie techniciste » à visée descriptive à une approche de la géographie « herméneutique » (Hertig, 2009 ; Thémines, 2006, p. 148).

Encadré 4: Les trois manières de penser le monde (Hertig, 2009)

Première manière Idiographique	Deuxième manière Nomothétique	Troisième manière Herméneutique
<ul style="list-style-type: none"> • Approches descriptives • Nomenclature, mémorisation • Description de paysages • Espace donné (idée de vérité) • Territoire approprié (Etat) • Opposition ici / ailleurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Approche structurale (recherche de lois régissant l'organisation de l'espace) • Mise en ordre • Analyse spatiale • Cartes thématiques, outils statistiques, modélisation • Comparaison Ici/ailleurs : "ici , comme ailleurs" 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche du sens • Insertion du politique • Insertion du sujet dans l'objet • Compréhension des actions des acteurs • Outils opératoires de pensée (= concepts intégrateurs) • Représentation • Pensée de la spatialité • Modélisation • Identité et alterité : "ici et ailleurs"

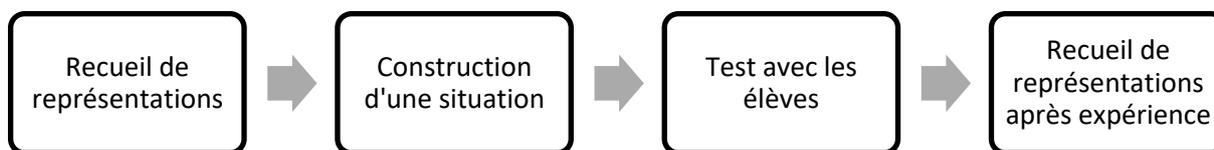
GEOGRAPHIE DES PRODUITS GEOGRAPHIE DES PROCESSUS



Selon P.Hertig trois approches de la géographie scolaire se combinent dans les programmes : la première vise à décrire le monde, les paysages dans une optique d'opposition entre l'ici et l'ailleurs : l'objet est l'exposition d'un espace approprié. La seconde fait état des structures, cherche les modèles et les similitudes entre ici et ailleurs. L'espace n'est pas pensé comme un système dynamique, ni comme un processus. Ici l'espace est le produit des activités humaines. Le troisième paradigme correspond à la démarche de la géographie actorielle et envisage l'espace social comme un système qui influence des sociétés et réciproquement. Cette géographie prend en compte le politique et le sujet. Enfin, elle intègre l'ici et l'ailleurs.

Pour approcher le sujet qui nous intéresse, nous avons construit des situations en nous appuyant sur la théorie expérientielle et sur le constat que les élèves arrivant en classe n'étaient pas vides de tout savoir initial, ce dont rend compte le schéma suivant.

Figure 11 : Les étapes de construction des situations didactiques sur les régimes d'habiter voyageurs (Lecomte, 2022)



Ce constat pose la question de la nature des savoirs des élèves et le processus d'hybridation qui peut se faire jour entre des savoirs issus de l'extérieur à l'École et les savoirs « scolaires ». Nous nous appuyons sur une définition de l'hybridation comme « processus d'enchevêtrement des savoirs de référence qui génère de la complexité » (Bédouret et al., 2018 ; Ruby, 2019). C'est donc la question des savoirs de référence de la géographie scolaire qui est posée de façon sous-jacente (Martinand, 2003 ; Reuter et al., 2013a).

Dans cette thèse, nous proposons d'interroger la manière de prendre appui sur les prescriptions curriculaires, de « jouer avec leurs implicites » en vue de concevoir des situations didactiques abordant la thématique qui nous intéresse en classe. L'objectif est d'amener les élèves à mettre à distance les représentations et passer à un savoir géographique. Dans la mesure où certains savoirs des élèves peuvent venir de leur expériences personnelles, spatiales et de discours rapportés qui s'invitent en classe, la recherche propose de les questionner.

3. Des enjeux éducatifs au-delà de la didactique

« On ne peut examiner les formes et les variations des liens qui unissent les rapports entre l'école et son environnement sans examiner en même temps le type de territoire interne que l'institution scolaire elle-même constitue » (Bier et al., 2010). Ce constat admet que l'école est un lieu particulier ce que nous envisagerons ici dans sa relation avec son environnement. L'objet de cette recherche, les Voyageurs, est abordé dans sa dimension spatiale mais aussi dans le rapport aux espaces scolaires, ce qui nous engage, dans un premier temps à caractériser le couple « éducation-territoire » avant d'aborder les spécificités de notre recherche au regard de celui-ci.

1.1 Comment traiter d'une question vive : L'École et ses « dehors »

L'école est un espace qui n'est ni préservé des enjeux sociétaux, ni sanctuarisé (Barthes, Champollion, et al., 2019 ; Chevalier & Leininger-Frézal, 2020 ; Dussaux, 2011) : il s'agit d'un lieu non ordinaire où l'organisation de l'espace et du temps lui est propre. Quelles relations l'école peut-elle avoir avec son environnement proche ?

1.1.1 L'École et ses « dehors » : quelles relations ?

En premier lieu, nous proposons de présenter quelques éléments théoriques sur le lien entre éducation et territoire. Les relations « éducation et territoire » connaissent une série d'évolutions (Champollion, 2022). La géographie humaine, la géographie de l'éducation, et la sociologie de l'éducation se sont emparées du sujet sous deux aspects :

- la littérature en langue anglaise traite en sciences de l'éducation des « effets de contexte » des politiques scolaires (ibid, p.83).
- un autre pan traite des relations entre l'École et ses dehors, résumé sous l'expression « couple éducation-territoire » (ibid.).

Justement, ces relations entre l'École (en tant qu'institution) et les « dehors » sont le fruit d'une évolution historique de la forme scolaire. Trois modèles se sont succédé et continuent de « coexister dans la société médiatique » (Barthes, Champollion, et al., 2019 ; Bier et al., 2010 ; Champollion, 2019, p. 83).

- L'École qualifiée de sanctuaire : elle préserve les élèves de toutes influences extérieures. Les enseignements transmis sont dès lors neutres et dépouillés de ce qui pourrait nuire à ces finalités. Le modèle de citoyenneté associé à cette vision de l'École est celui d'une citoyenneté d'adhésion républicaine (Leininger-Frézal & Souplet, 2022, p. 10-11).
- L'École « ouverte », c'est-à-dire que l'espace extérieur à la classe, la société, est un moyen d'apprendre. La « outdoor education » - par les sorties ou ateliers de terrain- permet aux élèves de comprendre l'espace approprié (Filâtre, 2021). L'enseignant.e guide les apprentissages (Champollion, 2019, 2020).
- L'École « intégrée » à son territoire (en tant qu'espace approprié) : à différentes échelles- micro locale – ou plus large. Cette conception indique que l'élève est capable de comprendre les logiques des acteurs et la complexité dans l'organisation des sociétés. L'École est envisagée comme un micro-territoire intégré dans le monde et ses enjeux (ibid.).

Dans les années 2000, avec les travaux autour des paradigmes éducatifs (Bertrand, 1990), l'accent s'est porté sur la relation entre l'Ecole et les « dehors ». La question s'oriente aujourd'hui davantage autour de l'idée d'un système (Barthes, Champollion, et al., 2019 ; Bier et al., 2010 ; Champollion, 2019 ; Dussaux, 2011). Cette notion peut permettre de décloisonner l'objet de cette recherche et de positionner la focale à la fois sur le « dedans » et le « dehors », nous envisageons l'Ecole comme « actant » (Chevalier & Leininger-Frézal, 2020, p. 1), intégrée aux territoires.

Ce sujet de recherche peut donc être considéré comme une « adaptation des instructions officielles aux contextes locaux » (Champollion, 2022, p.4) au travers de la « problématisation territorialisée des questions pédagogiques et didactiques » (ibid., p.4).

Avec le sujet qui nous intéresse- les Voyageurs-, il **s'agit en effet de problématiser une situation d'inégalité et d'injustice spatiale en prenant appui sur le contexte local, donc d'opérer un raisonnement à la fois géographique à une échelle donnée, mais aussi en considérant l'Ecole comme intégrée aux territoires dans lesquels se matérialisent ces inégalités.**

Le couple éducation-territoire repose sur des interactions, des influences réciproques entre l'Ecole et ses « dehors ». Par exemple, des objets traités en classe peuvent rejaillir sur les territoires, ou au contraire, des sujets mettant en évidence des enjeux de société peuvent s'inviter à l'Ecole. C'est le cas pour notre sujet.

Par ailleurs, en admettant que l'école est un lieu qui n'est pas sanctuaire et qu'elle a vocation à s'emparer des sujets de société, se posent deux questions :

- Au sujet de la place et de la nature des contributions des acteurs extérieurs à l'Ecole pour traiter un sujet.
- Et de la place des disciplines scolaires, et en particulier celle de la géographie.

Les enjeux prennent en compte les espaces « du quotidien des élèves », « en dehors de l'Ecole » rejoignent la proposition de J-M Lange (2014) : « *curriculum* possible de l'éducation au développement durable ». Trois types d'actions se combinent donc pour une « éducation forte », qui doit déboucher sur une pensée raisonnée des apprenant.e.s et sur l'action.

Premièrement, les actions a-disciplinaires, sont « centrée[s] sur l'incorporation/développement de dispositions individuelles et collectives » (Lange, 2014a, p. 30). Ces actions impliquent l'organisation de projet et l'intégration de l'Ecole « dans son territoire » (ibid.), des partenariats avec différents acteurs. L'axe n'est pas disciplinaire mais éducatif et consiste à formaliser de bonnes

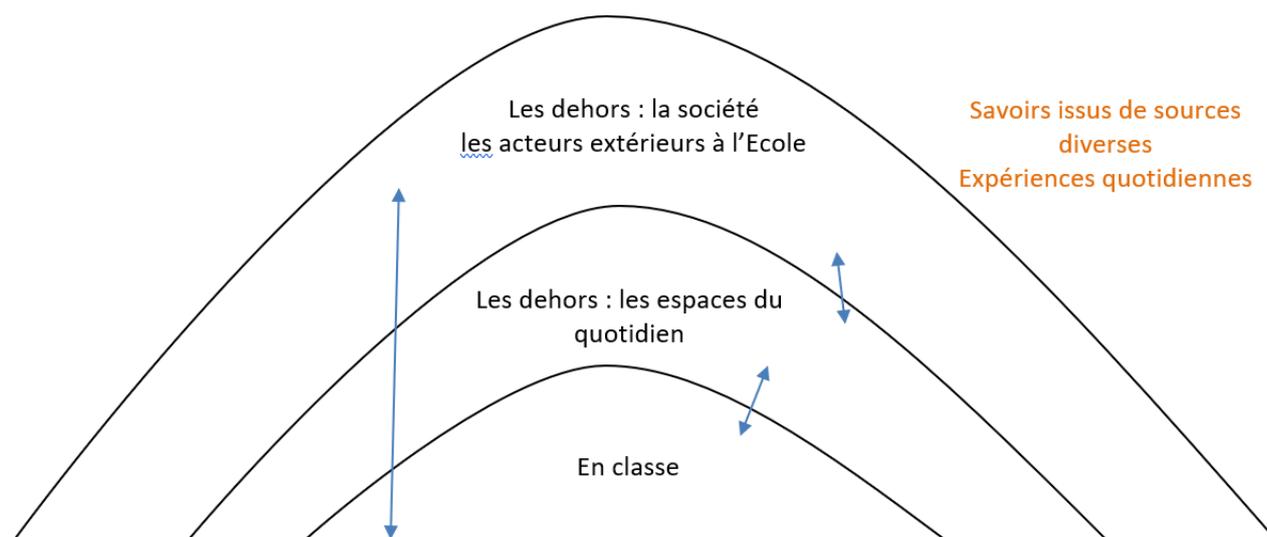
pratiques. Adapté à notre sujet, ces actions peuvent prendre forme dans des projets d'éducation à la citoyenneté, au vivre-ensemble ou la sensibilisation contre le racisme à l'École.

Secondement, les investigations mutiréférentielles, « se caractérise[nt] par un questionnement pluriel, pluridimensionnel et pluri-référencé, c'est-à-dire appartenant à plusieurs domaines qui conservent leur originalité, et la diversité des points de vue » (Lange, 2014, p. 37), donc une approche à comparer avec l'interdisciplinarité, ce qui peut risquer une confusion dans la nature des savoirs par les élèves. Ce point amène à s'intéresser à la contribution disciplinaire dans les contenus d'EDD. Troisièmement, les « contributions disciplinaires », sont pour l'auteur l'occasion de clarifier l'apport de chacune d'elles. Dans le cas de l'Education au Développement Durable, il note ainsi « l'EDD invite non pas à moins de disciplines et matières, ou à se laisser enfermer dans celles-ci. Elle est l'occasion de mobiliser des disciplines recentrées sur leur cœur : leurs concepts clés et leurs méthodes. Cette mobilisation, conçue dans une démarche interdisciplinaire, non de juxtaposition, mais complexe, est l'occasion de croisement des questionnements portant sur des questions sociétales » (ibid., p. 50) Dans notre cas, il ne s'agira pas d'EDD mais d'éducation à la citoyenneté par la discipline géographique, voire d'une éducation au(x) territoire(s) et au politique.

Les finalités interrogent le rapport individu/collectif dans l'école démocratique, « l'institution où le problème principal de la démocratie, en tant que régime des droits de l'individu, à savoir le problème de l'articulation de l'individu avec le collectif, est testé avec le plus d'acuité » (Lange, 2014a, p. 5).

En résumé, notre sujet engage une réflexion sur les relations entre l'École et ses « dehors », ce qui est regroupé sous le terme de « couple école-territoire » et sur l'apport de la géographie pour étudier celui-ci. Le schéma suivant propose de rendre compte de ses interactions.

Figure 12 : Les régimes d'habiter des « Gens du Voyage » : un sujet entre Ecole et ses dehors (Lecomte, 2022)



1.1.2 Une « question vive » ?

Traiter de la relation entre Ecole et « territoire » permet d'évoquer des thématiques liées à la géographie qui s'invitent dans le « quotidien local des élèves », et le statut de la discipline dans la construction des savoirs.

Celle qui nous occupe, en effet - les régimes d'habiter des « Gens du Voyage » - appartient à une catégorie de sujets qui trouvent leur écho en classe et ce par plusieurs aspects

- Par les représentations des élèves, liées à leurs expériences immédiates ou rencontre avec ces populations dans leurs environnement proche : aspect renvoyant au contact avec « l'altérité ».
- Par les problématiques liées à la scolarisation des « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs ».
- Par les enjeux liés à l'installation d'habitat mobile dans un espace proche physiquement des élèves, ou bien d'un espace connu mentionné dans des propos rapportés aux élèves.

Il s'agit d'une problématique qui interroge le statut d'une minorité dans les espaces liés aux pratiques spatiales quotidiennes des élèves. Ensuite, parce que l'actualité locale rend compte de conflits d'usages par rapport aux ancrages et aux circulations de ces populations et que ces éléments s'invitent en classe ; nous pouvons alors provisoirement admettre que c'est une « question vive ». Nous pourrions dresser ces caractéristiques dans un chapitre **6 (p.271)**. Les situations didactiques

expérimentées participent à traiter le sujet, interrogent des valeurs, l'espace géographique et les représentations des élèves sans gommer la dimension politique. Elles interrogent le modèle de citoyenneté proposé par l'Ecole. C'est dans cette mesure que nous nous sommes aussi appuyées sur les « éducations à » en tant que contribution au traitement de notre sujet ce qui fait l'objet d'un propos suivant.

1.2 Une approche complémentaire des « éducations à »

Après avoir défini ce qu'est l'éducation à la citoyenneté, l'expression éducation au territoire pourra être examinée dans un second temps. Les éducations à peuvent être complémentaires à notre approche -inscrite en géographie de prime abord- puis en didactique.

1.2.1 Une éducation à la citoyenneté

Premièrement, les finalités citoyennes de l'Ecole peuvent être remises en perspective avec l'héritage des idées de la Révolution française et des Lumières.

Les finalités citoyennes de l'Ecole prennent leur racine dans la philosophie de la Révolution française et notamment au travers des textes de Condorcet de 1792, qui prônent une « instruction publique » dont la vocation est de former des citoyens instruits et éclairés.

« Il ne s'agit pas de soumettre chaque génération aux opinions comme à la volonté de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacune devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison. [...] L'éducation publique doit se borner à l'instruction [...] parce qu'une éducation publique deviendrait contraire à l'indépendance des opinions » (Condorcet, 1791).

L'instruction s'oppose ici à l'éducation : si instruire permet selon Condorcet la formation d'un esprit critique et de penser par soi-même, éduquer serait au contraire, une forme de conditionnement autour de valeurs particulières, un « moule ». Les enjeux alors sont de former des citoyen.ne.s conformément à des normes.

Plus tard, le programme de la III^e République pour l'école primaire en 1882 - pour l'enseignement de l'« instruction morale et civique » - indique que l'objet de l'instruction morale et civique est d'amener les enfants à développer une conscience morale et à adhérer au projet républicain⁵⁰.

⁵⁰ L'instituteur a aussi une mission précise dans le cadre de ces programmes : « Sa mission est donc bien délimitée ; elle consiste à fortifier, à enraciner dans l'âme de ses élèves, pour toute leur vie, en les faisant passer dans la pratique

Les intitulés des programmes scolaires, donc des contenus à enseigner s'orientent autour du respect de la patrie, de l'autorité et de l'acquiescement des devoirs envers le pays et la société. La conception de la citoyenneté est l'adhésion aux normes de la société et au régime politique. L'École est bien un « organe social » (Buisson et al., 2017) « nécessaire pour établir la transition entre la famille et l'État, pour façonner les générations nouvelles non au gré du hasard, des caprices individuels, ou des vues étroites de la famille, mais en vue de la vie commune ultérieure, et en raison des besoins de la société » (ibid., 2017).

De l'héritage des idées des Lumières et de la République enracinée à la fin du XIX^e siècle débouche une conception de l'éducation à la citoyenneté comme corolaire d'un enseignement reposant sur la diffusion de valeurs communes à une bonne vie en société. Les finalités citoyennes et la tension entre éducation et instruction sont toujours d'actualité, illustrées par les différentes appellations d'un enseignement citoyen à l'école : entre instruction morale et civique, éducation civique, et récemment EMC : éducation morale et civique. A présent, que recouvre l'expression « éducation à la citoyenneté » aujourd'hui ?

Si la formation citoyenne est l'une des finalités de l'École, l'expression « éducation à la citoyenneté » ne correspond pas dans les programmes actuels à un contenu explicite.

La manière de nommer la formation du citoyen.ne à l'École est le fruit de différentes conceptions politiques, de difficultés à nommer cet objet, d'en « tracer les contours » (Barthes, Lange, et al., 2019, p. 47). Toutefois, deux conceptions de la citoyenneté se combinent à l'École et au lycée professionnel qui nous intéresse, et ce, au travers des programmes d'enseignement moral et civique. D'une part, une première acception de la citoyenneté consiste pour les élèves à connaître le concept de citoyen.ne à travers son sens juridique et politique. Être citoyen.ne c'est pouvoir voter, être majeur et obéir aux règles de la vie en collectivité. C'est aussi respecter les valeurs de liberté (de réunion, d'expression, de la presse, d'association, religieuse et syndicale), le principe de laïcité. C'est connaître le fonctionnement de la V^e République. C'est comprendre que celle-ci a vocation à être démocratique, sociale et qu'elle a à lutter contre toute forme de discrimination.

D'autre part, la citoyenneté se pratique en actes, ce qui correspond à une approche plus large, « d'une citoyenneté d'obéissance à une citoyenneté qui se construit moins par le haut que par le libre accord entre des individus autonomes » (Barthes, Lange, et al., 2019, p. 50).

quotidienne, ces notions essentielles de moralité humaine communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés » (Ministère de l'instruction publique, 1882).

Cette conception met l'accent sur les compétences sociales et personnelles des individus. L'éducation à la citoyenneté dans les *curricula* actuels repose toutefois sur des connaissances du système politique français, des compétences visant à l'employabilité (particulièrement au lycée professionnel) mais également sur d'autres, liées aux pratiques d'une citoyenneté en actes.

Pour illustrer ce propos, nous analyserons quelques thèmes issus des programmes d'EMC dans leur lien avec les *curricula* de géographie de la voie professionnelle actuels⁵¹ en fonction des « types » de pratiques de l'éducation à la citoyenneté. Certains « types » de citoyenneté sont à l'œuvre de façon simultanée dans l'étude des thèmes au programme.

Tableau 8: Les « types d'éducation à la citoyenneté dans la voie professionnelle : entre connaissances des institutions, enjeux d'employabilité et citoyenneté en actes (Lecomte, 2022)

	Une instruction civique : connaissances des institutions	Une éducation à la citoyenneté visant l'employabilité	Une éducation à la citoyenneté en actes
La liberté, nos libertés, ma liberté (2 ^{nde})	X	X	X
Egaux et fraternels (1 ^{ère})	X		X
S'engager et débattre en démocratie autour des défis de société (Terminale)		X	X

En classe de 2^{nde}, les contenus s'orientent particulièrement autour des événements liés à la Révolution française (la DDHC du 26 août 1789) et les différents types de libertés. Il s'agit d'une pratique de la citoyenneté liée à des connaissances institutionnelles, toutefois il est encouragé de faire débattre puisque dans le texte du programme, il est indiqué que certaines questions peuvent guider l'enseignant.e⁵².

En classe de Première, la finalité de l'EMC est d'asseoir des connaissances, là aussi institutionnelles. Cela se combine avec une pratique de l'éducation à la citoyenneté en actes : l'idée est de réfléchir à la justice : au paiement de l'impôt, à la politique publique sur les territoires (notamment en ce qui

⁵¹ Nous porterons en effet notre attention sur le cycle du baccalauréat professionnel.

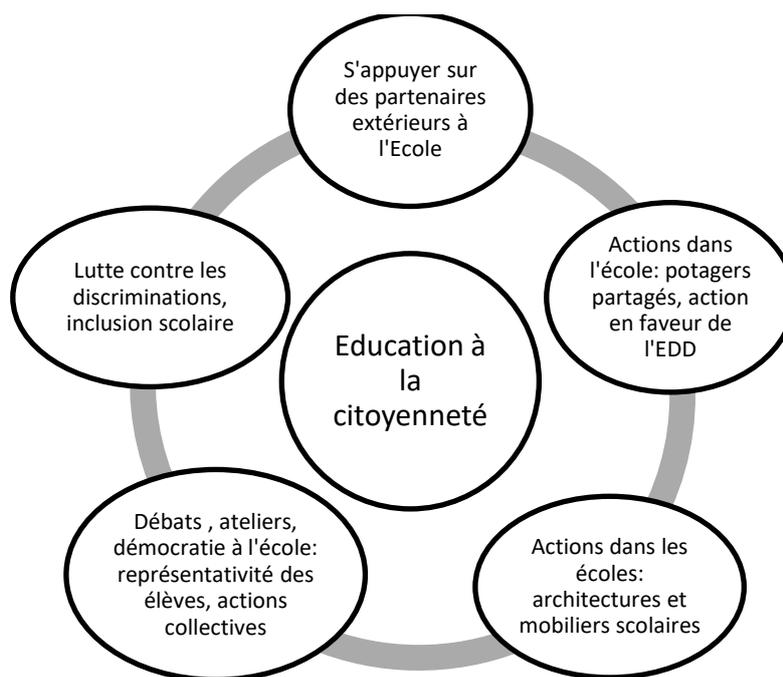
⁵² Le BO spécial n° 5 du 11 avril 2019 (p.5) indique que « Pour construire son enseignement, le professeur s'appuie sur les questions des élèves et les échanges avec la classe. Voici quelques questions possibles : Pourquoi priver des citoyens de leur liberté ? La loi est-elle une condition ou une limite à ma liberté ? Peut-on tout dire et tout écrire ? Quels sont les combats des femmes pour leur liberté ? À partir de ces questions et des échanges avec les élèves, le professeur choisit une ou plusieurs entrées qui structurent son enseignement : par exemple, la liberté et l'intérêt général, la liberté et la sécurité, démocratie et liberté de la presse, internet et liberté... ».

concerne les inégalités sociales). En Terminale, l'entrée par la démarche - s'engager et débattre - indique l'accent porté sur la citoyenneté en pratiques de la part des élèves, au sujet de questions de société variées : le lien sociétés/ milieu dont la question des risques naturels, les formes d'engagements individuels.⁵³

Dans le tableau 8 figure enfin une pratique de la citoyenneté à des fins d'employabilité. Ce terme réfère à la capacité de trouver un emploi et d'évoluer dans le « monde du travail ». Être employable correspond à la façon dont les compétences, connaissances et savoir-faire d'un individu sont utilisés dans son métier. Le terme a investi le milieu éducatif, et de surcroît les *curricula* de la voie professionnelle selon le principe suivant : l'élève doit pouvoir obtenir une qualification et obtenir un emploi en lien avec la filière dans laquelle il/ elle est inscrite. De plus, le terme d'employabilité dans les programmes n'est pas explicitement formulé. A la place, on trouvera l'expression de « professionnel » ou par exemple dans le programme d'EMC, des éléments sur le respect du principe de la laïcité dans l'entreprise, ou en Terminale, la mention du terme de syndicat. La finalité d'un contenu scolaire, visant l'employabilité est à mettre en lien avec les conceptions plus générales des *curricula* de la voie professionnelle, qui ont fait l'objet d'un propos précédent (**Chapitre 2, p90**). Par ailleurs, dans une vision de l'Ecole ouverte sur les « dehors » et les « ailleurs », les pratiques d'éducation à la citoyenneté peuvent prendre un autre contexte que l'enseignement de l'EMC ou de géographie. C'est ce qu'illustre le schéma suivant :

⁵³ On peut par exemple lire dans le commentaire du thème au programme « L'étude des formes du débat en démocratie prend appui sur les trois transformations qui sont étudiées, par ailleurs, dans le cadre des autres enseignements :- Changements et risques environnementaux (changement climatique, dégradation de la biosphère, diminution de la biodiversité animale et végétale par exemple) : produire, consommer, habiter, se déplacer conduisent à consommer des ressources non renouvelables et posent la question de la durabilité des modes de développement des sociétés au regard des besoins humains. Cela suppose également de recourir à de nouvelles ressources. Pour mener le projet, il est possible de s'appuyer, par exemple, sur la loi relative à la protection de la nature (1976), sur la Charte de l'environnement (2005) et sur les Accords de Paris sur le climat (2015)» BO n°1 du 6 février 2020, en ligne <https://eduscol.education.fr/1761/programmes-et-ressources-en-enseignement-moral-et-civique-voie-professionnelle>

Figure 13 : Une éducation à la citoyenneté : dans et en dehors de l'École (Lecomte, 2022)



Les finalités citoyennes enfin, plus explicites en histoire et en éducation morale et civique, peuvent s'envisager également en géographie, d'où notre proposition de recherche. En ce sens, ne s'agirait-il pas d'une forme d'éducation au territoire ?

1.2.2 L'éducation au territoire comme possibilité de pratique d'une citoyenneté inclusive

Le développement précédent nous a permis d'évoquer les enjeux d'éducation à la citoyenneté de notre sujet. Des lors, les « éducations à » constituent une contribution à l'enseignement d'une question vive. Dans la mesure où la thèse s'occupe de traiter des manifestations d'une telle question dans des espaces précis, nous pouvons nous appuyer sur la notion d'éducation au territoire (Barthes, Lange, et al., 2019, p. 238 ; Dussaux, 2021). Nous la définirons dans un premier temps avant d'interroger les modèles de citoyennetés possibles en lien avec celle-ci.

L'éducation au territoire peut être définie comme une « démarche pédagogique », « qui vise à approcher la complexité des espaces et des éco-systèmes, percevoir la nature des rapports sociaux et comprendre les enjeux de termes d'aménagement et de durabilité » (Dussaux, in. Barthes, Lange, et al., 2019, p. 238).

Le territoire, notion « à la lisière entre le naturel et le social » (Labinal, 2019a, p. 114) est un espace approprié (Barthes, Lange, et al., 2019, p. 239).

En se l'appropriant, concrètement ou abstraitement, les acteurs produisent un espace subjectif selon un « système d'intentions humain sur une portion de la surface terrestre » (Raffestin, 2019).

L'objet de l'éducation au territoire est d'envisager l'espace comme un objet d'apprentissage, c'est-à-dire qu'il est une source de savoir. Avec les élèves il s'agira d'observer le terrain, puis de le questionner. En ce sens, l'espace est aussi un moyen d'apprentissage. Eduquer au territoire vise à comprendre les tensions entre les acteurs, les rapports de pouvoir, les logiques dans la production de l'espace, les sentiments d'appartenance, les représentations collectives vis-à-vis de l'espace approprié, vécu et représenté. Pour le dire autrement, les enjeux de l'éducation au territoire sont de prendre conscience que l'espace étudié ne l'est pas pour lui-même (qu'il est un construit social), et de faciliter son appropriation progressive par les élèves, donc de les accompagner à penser le monde en géographe.

« Finalement, on pourrait concevoir éducation au territoire comme la rencontre entre une éducation sur le territoire à partir de la richesse et de la diversité des connaissances produites et une éducation par le territoire qui prend en compte une approche sensible et expérientielle, le développement de compétences individuelles et collectives » (Dussaux, in. Barthes, Lange, et al., 2019, p. 241).

C'est ce qui justifie l'utilisation des représentations des élèves dans le cours de géographie, leurs productions après l'observation du terrain, des discours des acteurs sur les espaces désignés pour les Voyageurs, des témoignages des principales personnes concernées. Le concept de durabilité, signalé dans la définition donnée par M. Dussaux (ibid., 2019) nous semble intéressant pour approcher les processus de relégation spatiale- vis-à-vis des Voyageurs- en lien avec les espaces scolaires.

En effet, si on se rapporte aux objectifs de développement durable de l'UNESCO⁵⁴, la réflexion sur les inégalités dans l'habitat et les inégalités sociales appartient à l'un des piliers – social- du développement durable.

L'éducation au territoire admet enfin un questionnement et une démarche multidisciplinaire, dans le sens où chacune des contributions des disciplines permet de traiter une partie du sujet. Dans notre cas, le questionnement est géographique et citoyen.

⁵⁴ Les objectifs du développement durable formulés par l'UNESCO sont disponibles en ligne <https://fr.unesco.org/sdgs>

L'éducation au territoire permet alors la pratique d'une citoyenneté inclusive, qui mentionne les régimes d'habiter non dominants. Les programmes d'histoire-géographie en France reposent sur une tension entre deux modèles de citoyenneté, qu'il est possible de combiner toutefois. Le premier modèle est celui de la citoyenneté d'adhésion, républicaine, où les différences entre les élèves et les appartenances de chacun.e sont gommées pour favoriser une unité citoyenne. Dans les *curricula*, cela se manifeste par la prédominance d'une histoire de la métropole, en géographie, d'une vision du monde en accord avec le modèle majoritaire (Legris in Leininger-Frézal & Souplet, 2022, p. 68-82 ; Thémines, 2016).

Le seconde modèle - de la citoyenneté inclusive- repose sur le respect des particularités et des identités individuelles, sans que cela ne nuise à l'exercice de la citoyenneté collective. Les particularismes – altérités- aident à la construction de son identité, construite en rapport aux autres et à l'environnement (Leininger-Frézal & Souplet, 2022, p. 10). Enfin la notion de citoyenneté, en actes relève de l'engagement, à la différence du civisme, qui repose lui, sur le respect des règles de vie en société.

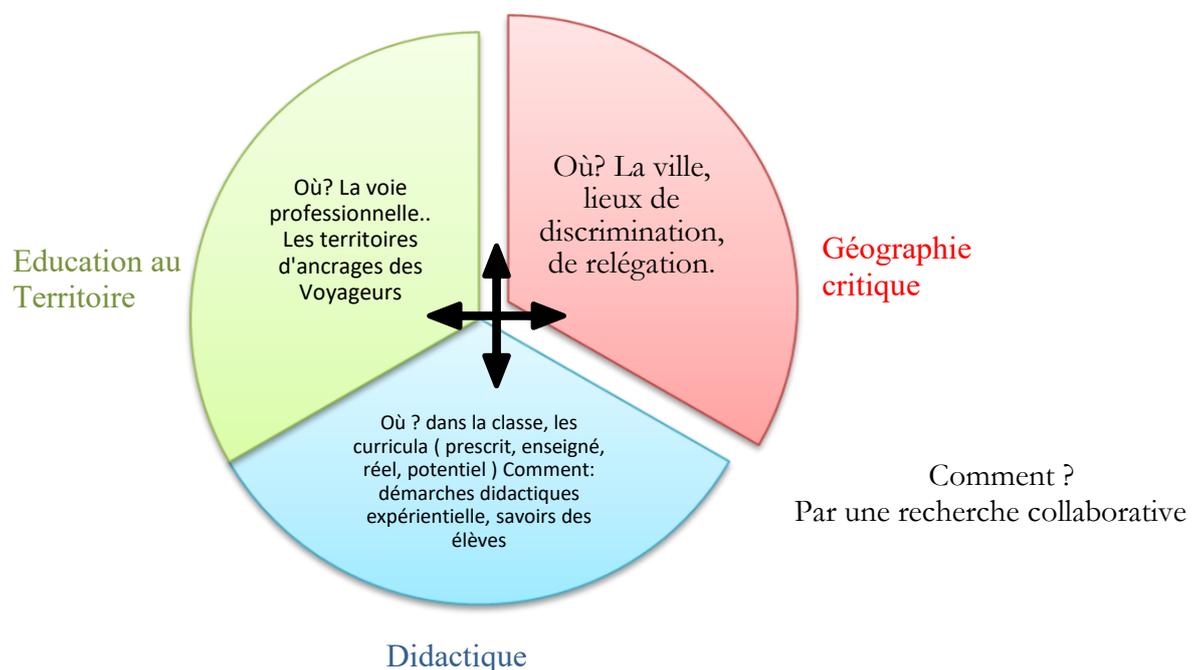
En somme, un modèle de citoyenneté inclusive est propice à aborder la diversité dans les contenus disciplinaires et à favoriser l'agir. Si l'enseignement de l'histoire aborde la diversité dans quelques chapitres, les expérimentations en didactique de la géographie sont rares (Tutiaux-Guillon, 2022, p. 1). Introduire un contenu d'éducation à la diversité, que ce soit en histoire ou dans notre cas en géographie permet « la décentration et la compréhension de l'altérité », (ibid., p.3) voire de « limiter le déterminisme culturel » (ibid., p 3). Traiter une question « vive » suppose d'en saisir les manifestations, de s'intéresser aux statuts des savoirs des élèves et aux paradigmes de l'Ecole. Ainsi, si l'Ecole est envisagée comme un actant en prise avec les enjeux sociaux, lieu de construction des savoirs, l'objectif est, par la construction de situations didactiques, de favoriser la circulation des savoirs et l'agir, ce qui laisse à penser aussi à des enjeux d'éducation au politique (Barthes, 2022 ; Barthes, Blanc-Maximin, et al., 2019).

Conclusion du chapitre 2

L'inscription de ce travail en géographie sociale et critique laisse admettre que l'espace est un produit des sociétés et réciproquement. En considérant le contexte épistémologique - à la fois de la géographie radicale et de son pendant critique en France - la démarche repose sur l'analyse des inégalités socio-spatiales pour changer la société (Blanchard et al., 2021). Entreprendre une recherche dans des espaces scolaires particuliers et relégués, des lycées professionnels, sur une question renvoyant aux inégalités sociales et spatiales est le fruit d'un constat d'injustice subie par les personnes caractérisées comme Voyageuses (About, 2020 ; Brun & Cosquer, 2022 ; Foisneau, s. d. ; Loiseau, 2019 ; Young, 1990).

Le chapitre a pu montrer les différentes interactions, géographie critique, didactique et éducations à. Elles peuvent être schématisées de la manière suivante :

Figure 14 : Un objet de recherche au croisement de plusieurs disciplines (Lecomte, 2023)



Nous souhaiterions amener le sujet dans les *curricula* de géographie au lycée professionnel. Aussi, le mode d'action est à questionner (comment le faire, avec qui le faire) ce qui sera à définir dans le chapitre suivant.

Chapitre 3 : Une recherche collaborative et ses outils

Différents champs disciplinaires contribuent à définir ce sujet de travail doctoral. En effet, une thèse, dans son inscription dans une discipline -notamment la géographie- n'en résiste pas moins à l'influence de méthodes d'enquêtes sur lesquelles s'appuyer. L'objectif de ce chapitre est de définir les termes employés pour caractériser et de positionner cette recherche dans son cadre méthodologique.

1. Saisir une ambiance en phase avec l'expérience : méthodologie et posture de recherche

La recherche se trouve à la jonction entre plusieurs terrains, celui de l'École par le questionnement sur les savoirs des élèves et un espace plus extérieur à la classe. Compte tenu de ces terrains, la question du mode d'observation et de ses outils se pose dans un premier temps, puis celle de la posture de recherche.

1.1 Des terrains « sensibles »

Cette observation participante s'engage sur des terrains que l'on peut qualifier de « sensibles » par plusieurs aspects. La définition donnée par les anthropologues F. Bouillon, V. Tallio et M. Frésia dans un ouvrage collectif met en avant le profil même des enquêtés.

« Par la notion de terrains sensibles, nous nous référons donc à la fois à des espaces (ghettos, squats, centres de rétention, etc.) que les institutions traitent ou définissent comme exceptionnelles ou déviantes par rapport à ce que doit être la règle. Placés “hors normes”, ces groupes sociaux ont pour caractéristique commune d'évoluer à l'écart des autres, soit de leur propre initiative, soit par mesure légale prise par des institutions chargées de les maîtriser ou de régler leur situation (Cambrézy, 2001). C'est à la suite d'une expérience douloureuse

(maladie, exil forcé, perte de parent ou de profession, pauvreté extrême, etc.) que ces populations deviennent le plus souvent l'objet d'une telle marginalisation, ségrégation ou rétention. La construction de leur monde social se fait donc sur fond d'une double affliction : celle liée à la cause première de leur stigmatisation, et celle liée au rejet social qui en découle. » (Bouillon et al., 2005, p. 14)

Ici, l'enquêteur/trice s'intéressant aux populations marginalisées est nécessairement impliqué.e dans un terrain sensible. Ce type de terrain peut se heurter à différentes contraintes en rapport avec l'engagement dans une recherche. D'une part, celle de la relation avec le milieu que l'on approche : il est nécessaire de se rendre légitime petit à petit, prendre ses marques et ne pas s'imposer. Par exemple, en rencontrant des membres d'associations, intermédiaires parfois, des rencontres avec des Voyageurs, c'est avoir à l'esprit qu'il y a un risque d'identification. En effet, « on ne se retrouve jamais « par hasard » sur ces terrains qui s'inscrivent en réalité dans le fil d'une interrogation politique et d'un engagement citoyen plus ancien » (Bouillon et al., 2005, p. 15).

Dans le milieu scolaire j'ai pu bénéficier de l'appui d'un enseignant « allié » que je connaissais du syndicat. J'ai par exemple eu connaissance au détour d'un entretien avec une membre de collectif des droits de l'homme Romeurope, que ce même enseignant connaissait la personne avec qui j'échangeais. On pourrait noter ici un biais car, il y peut y avoir une sorte d'attente tacite de porter un message militant, ce qui est un des risques de l'observation participante. Les informations collectées au cours d'une conversation, alors que je n'enregistrais plus mettent en évidence les liens entre les différents acteurs sur les territoires. L'extrait du carnet de bord ci-dessous montre une proximité entre mon collègue et la personne que j'avais interviewée. Alors que nous avons conclu l'entretien, l'enquêtée me confie le connaître.

Tableau 9: Extrait du carnet de bord, contexte de fin d'entretien avec un acteur associatif (Lecomte, 2020)

<p>-J'ai appris que vous connaissiez Monsieur X, Quand je lui ai dit que vous aviez prévu de venir, il m'a dit : « oh tu verras, elle s'est positionnée dans son lycée pour les élèves migrants avec RESF ». Je voulais découvrir moi-même, bon je vous le dis maintenant.</p>
--

Dans le cadre de cette recherche, un des objectifs était de saisir le sens que les acteurs donnaient à leurs actions. J'ai donc noté dans le carnet de bord les mots, expressions et acronymes employés par ces différents acteurs et les textes sur lesquels ils pouvaient s'appuyer (notamment la circulaire de 2012 sur la scolarisation des enfants du Voyage), parce qu'ils participent à la construction de sens.

Par exemple, l'éducation nationale et les acteurs politiques réfèrent aux Voyageurs grâce à l'emploi d'un vocable politico-médiatique ou d'acronymes techniques (EFIV, EANA par exemple) qui participent à la marginalisation.

Le terrain est sensible aussi car il peut y avoir un risque d'aborder des questions épineuses, surtout en face de représentant.e.s des municipalités où le problème de l'accès à l'habitat pour les Voyageurs reste à résoudre. Du côté des acteurs scolaires, le discours est parfois celui de l'institution, qui s'appuie sur des circulaires officielles de lutte contre le racisme, la citoyenneté ou encore les dispositifs pour les enfants de familles itinérantes et de Voyageurs. La personne qui enquête peut être pris pour une personne hostile, en témoignent par exemple, les précautions prises par certains enquêtés au moment des entretiens : sous forme de question par exemple avant de convenir du début de l'enregistrement : « est-ce que c'est bien anonyme ? ». Ou encore le fait que pendant un entretien, d'autres personnes semblent observer la discussion. C'est ce dont il est question dans l'extrait du carnet de bord suivant. Il rassemble mes impressions concernant le contexte dans lequel la discussion s'est produite.

Tableau 10: Extrait du carnet de bord (Lecomte, 2020)

Le contexte est la rencontre d'un acteur de la DIHAL (délégation interministérielle à l'hébergement et à l'accès au logement), acteur de la politique publique.

Lorsque l'entretien débute, mon interlocuteur évoque la plate-forme de résorption des bidonvilles créée par la délégation pour accompagner les acteurs publics dans le relogement des populations caractérisées comme Rroms et le contexte de sa création. La discussion a lieu dans un bureau et d'autres personnes travaillant avec mon interlocuteur après avoir frappé à la porte entrent et demandent si « tout se passe bien ». Je m'interroge sur le fait de devoir rassurer la personne dans nos échanges, alors nous évoquons la question des démarches pédagogiques à amener pour réfléchir aux stéréotypes visant les populations concernées. Mon interlocuteur m'informe avoir été lui-même enseignant. Ce point a contribué à rassurer. A la deuxième entrée d'un collègue de mon interlocuteur, toujours à la même question celui-ci répond « oui, oui très bien ».

En tant que fonctionnaire de l'éducation nationale, je suis soumise au principe de neutralité, et le fait que je pose des questions peut être interprété comme une remise en question de ce principe. Je me suis appuyée sur les textes officiels, pour rassurer les personnes enquêtées lorsqu'elles acceptent d'échanger avec moi sur le sujet. La posture de recherche peut sembler contradictoire avec mon statut professionnel toutefois, elle est une posture d'équilibriste.

Les lieux d'observations sont « sensibles » : ce sont les salles de classes : l'observation peut être ressentie comme une intrusion, ce qui nécessite une présence longue et la construction d'une relation de confiance. Sensible aussi par le sujet qui est traité -les Voyageurs et leurs inscriptions dans l'espace-, cette recherche n'est pas sans rapport avec la question sociale, les processus de marginalisation. Elle peut donc être considérée comme une question complexe à porter en classe. Enfin, autre terrain « sensible » : celui du rapport des populations voyageuses avec l'institution : nous questionnons parmi autre chose les dispositifs scolaires pour ces élèves, leur lien aux territoires tout autant que les contenus à amener en classe. La lecture des programmes de géographie montre une absence. C'est aussi une question sensible car dans les lycées professionnels -terrains de recherche-, la présence des Voyageurs peut ne pas être acceptée facilement.

1.2 Une posture subjective : enseignante-formatrice ? formatrice-apprentie-chercheuse ?

L'observation participante a alterné entre des temps de participation, dans le sens où les enseignant.e.s et moi concevons ensemble le matériel pédagogique proposé aux élèves, et des temps d'observation. Il a été nécessaire de prendre du recul et analyser en coulisses la situation en train de se produire. Toutefois, malgré le fait d'être membre de la « communauté enseignante », l'exercice est de tenir en équilibre : entre l'intérieur et l'extérieur de la classe.

Une question se pose alors : faut-il tenter une neutralité factice, de façade ou au contraire s'impliquer au risque d'engendrer des biais importants, notamment en phase de recueil de données ? Une recherche sur une question vive en lien avec l'exercice de la citoyenneté est-elle neutre ? Sans doute pas. Quel est le terme adéquat pour conceptualiser ce positionnement, enseignante effectuant une recherche ? D'une part, je reviendrai sur les **termes employés par la littérature** savante pour nommer un profil particulier : celui de l'enseignante **menant une recherche pour ensuite en définir les caractéristiques**. Dans un second temps, j'aborderai la question de la **subjectivité** indissociable de ce type de démarche.

Être enseignante et formatrice tout en s'initiant à la recherche peut être considéré comme une posture de l'entre-deux, à la fois dans la réalité quotidienne d'une enseignante tout en ayant un certain recul sur les pratiques.

La littérature dénombre une pluralité de termes pour la définir allant d'enseignant-formateur, jusqu'à praticien-chercheur ou encore praticien-réflexif, avec ou sans trait d'union. Il s'agit aussi de réalités conceptuelles différentes que S. Gaujal a mis à jour dans sa thèse : *une géographie de la pratique*

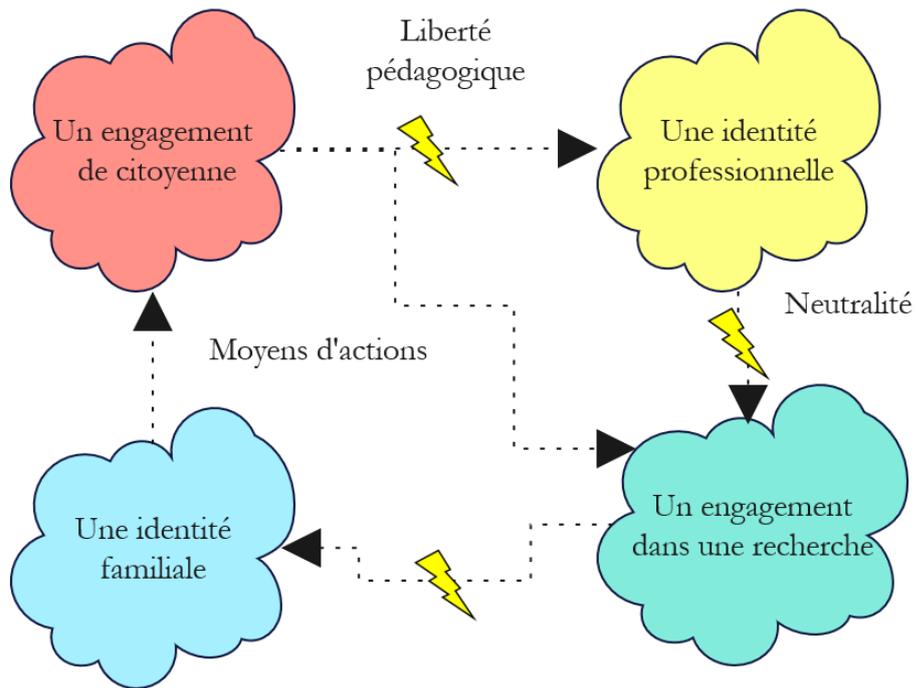
artistique (2016). Elle propose de retenir le terme de praticien-chercheur. Pour cela, elle a constitué une revue exhaustive des publications portant sur ce « concept flou ». Dans un second temps, un travail de définition de chacun des concepts a été mené afin de comprendre les implications méthodologiques de ceux-ci puis de déterminer celui qui s'apparentait à ce profil de chercheur.se particulier, c'est-à-dire l'enseignant.e du secondaire menant une recherche. Elle a ainsi identifié les mots employés dans la recherche en France et retient le concept du « praticien-chercheur », terme en lien avec celui de « praticien-réflexif » (Gaujal, 2016, p. 249).

Le concept de « praticien-réflexif » peut être emprunté à D. Schön en 1983 dans un ouvrage traduit en français en 1994 dont le titre est « le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel ». Il s'agit d'un.e praticien.ne, au sens de la didactique professionnelle, exerçant son activité avec un recul sur ses propres pratiques, sur les raisons des choix opérés, de ses motivations. Il pose la question de cette réflexion dans le domaine éducatif. L'enseignant réflexif en activité « se demande à lui-même, par exemple, comment cet élève-ci pense à propos de cela ? Quel est le sens de sa confusion ? [...] Chaque élève construit son propre univers dont le potentiel, les problèmes, le rythme de travail doivent être appréciés lorsque l'enseignant réfléchit-en-action sur le motif de son travail. » (Schön, 1994)

Pour schématiser, un praticien-réflexif est un.e professionnel.le qui dépasse la simple posture exécutante et se pose des questions sur les solutions à apporter à sa pratique par un retour sur ses gestes professionnels. « Praticien-chercheur » est un terme apparenté au concept de praticien-réflexif à ceci près qu'il y ne réfléchit pas seulement à sa pratique mais à une échelle plus large (Albarello, 2004).

C'est enfin une identité interrogeant la subjectivité. Dans mon cas, elle découle de multiples appartenances, qui **interfèrent parfois les unes avec les autres notamment sur le terrain ce dont rend compte le schéma ci-dessous**

Figure 15: Des postures imbriquées et des frictions (Lecomte, 2021)



I) Des postures aux croisements de plusieurs identités

-  être citoyenne
-  être PLP et formatrice
-  être apprentie-chercheuse
-  être Voyageuse sans l'être

II) Des engagements imbriqués

-  des interconnexions
-  des interférences , des conflits

= enseigner les régimes d'habiter des Voyageurs un questionnement identitaire?

Je suis PLP lettres-histoire-géographie : j'appartiens donc au groupe des enseignant.e.s de lycée professionnel. Nous avons une identité particulière, bivalente et une culture professionnelle liée aux profils de nos élèves (Charlot, 1999 ; Jellab, 2005, Jacq, 2022).

J'ai également un pied dans la communauté des Voyageurs. Je suis à la fois à l'intérieur, mais surtout à l'extérieur, les Voyageurs et Voyageuses que je rencontre ne m'identifient ni comme l'une des

leurs, ni comme une *Gadji*. A Morsang-sur-Orge, des personnes habitants sur le terrain assigné me racontent les projets de l'ancienne municipalité d'agrandir et de mettre aux normes leur « terrain ». Elles témoignent des courriers et comptes-rendus des concertations menées, « qui ne débouchent sur rien ». **Alors une première tension se dessine : entre la posture d'enseignante et mon identité.** Le respect envers mes grands-parents qui ont vécu sur ce terrain voudrait que je prenne l'initiative d'écrire un courrier à la maire fraîchement élue et à la communauté d'agglomération. Le courrier a été envoyé à la mairie après les expérimentations dans le lycée Ampère de Morsang-sur-Orge en fin de thèse. De cette façon, j'évitais l'interférence entre les postures. Parallèlement à cette démarche, j'ai sollicité le service de l'urbanisme et le cabinet du maire de la commune, pour un entretien visant à comprendre l'inscription du projet de terrain assigné dans la ville et sa rénovation, sans réponse.

Un autre exemple, cette fois-ci issu de mon quotidien professionnel. Connaître certains éléments sur les modes d'habiter voyageurs peut aider, par exemple, à résoudre des conflits en classe ou apaiser les relations entre élèves.

Tableau 11: Extrait du carnet de bord, lycée N.Tesla, Dourdan (Lecomte, 2020)

En classe X et deux de ses camarades assistent à la prestation orale d'autres élèves de la classe. Elles utilisent un mot issu du *romanes, narvalo*, ce qui signifie imbécile, idiot, fou. Je les reprends, les interromps, leur explique qu'elles ne peuvent pas désigner leur camarade ainsi. L'élève qui passait à l'oral me dit ne pas comprendre le mot qu'elles emploient, mais qu'il est sûr que ce n'est « pas sympa ». Elles pensent aussi que je ne comprends pas ce mot. Lorsque mes élèves parlent comme cela, je les reprends de la même façon que lorsqu'ils sont grossiers en français ou dans d'autres langues. Mais dans cette situation précise, alors que j'ai dit aux élèves qu'elles ne pouvaient pas être grossières en disant ce mot, la réaction a été « Mais vous comprenez ce que l'on dit ? ». Les trois jeunes filles se sont alors manifestées pour témoigner de leur identité de Voyageuses justifiant l'emploi des mots, si elles les utilisent, me disent-elles, c'est parce qu'à la maison, elles les utilisent. C'est alors que je leur ai dit que quel que soit la langue employée, l'irrespect envers les camarades n'était pas toléré dans la classe. L'élève qui avait fait l'objet de l'insulte réplique que « forcément les Gens du Voyage faisaient exprès d'utiliser des mots de leur langue » pour provoquer. Cette situation a dégénéré. Il a alors fallu que je fasse la traduction du mot. Il a fallu cadrer, calmer les choses et dire que le propos était là aussi irrespectueux, ce n'était pas parce qu'elles étaient « Gens du Voyage », mais bien parce qu'elle n'avait pas eu le comportement adapté en classe. C'était pour cette raison que j'avais repris les filles. Et qu'il n'avait pas à aggraver la situation en affirmant des clichés lui aussi.

Ce qui apparaît comme une situation de conflit entre élèves révèle aussi une sorte d'expression de son identité. Ce moment en classe a contribué à me faire comprendre que dans le lycée dans lequel j'exerce, la question de l'identité se pose et qu'elle pouvait être source de frictions en classe. Ces élèves de la voie professionnelle sont issues de familles sédentarisées, mais expriment une forte appartenance, en utilisant les mots du quotidien et de la sphère privée, elles affirment « être » Voyageuses. Les élèves cherchent des repères identitaires et ont besoin d'affirmer qui ils/elles sont à l'adolescence.

J'appartiens aussi à un groupe de formateurs et formatrices dans l'académie de Versailles entre 2013 et 2021. Dans ce cadre, je dois proposer des contenus de formation selon une commande qui émane de l'inspection en lettres-histoire-géographie. Ces commandes questionnent ma liberté pédagogique mais aussi individuelle. Il s'agit de transmettre une parole, qui est celle de l'institution, en respectant le devoir de neutralité du fonctionnaire. **Cette posture entre en confrontation avec mon quotidien d'enseignante mais plus encore, d'apprentie chercheuse.** Par exemple, lorsqu'il est question de l'adaptation des prescriptions aux spécificités de mes élèves, des horaires et de la façon de présenter certains thèmes au programme. Le programme de géographie de 2019 de la voie professionnelle accorde une importance particulière aux traitements des mobilités. Le texte propose des catégorisations : l'expatrié, l'étudiant Erasmus, le migrant légal, le migrant illégal et une forte empreinte de la géographie économique (**chapitre 7, p.341**). En tant qu'enseignante, je souhaiterai davantage incarner ces questions, mais en tant que chercheuse, travailler sur les Voyageurs. En tant que formatrice, je proposerai une démarche visant à incarner le propos, mais aussi quelque chose qui ne mettra jamais les personnes qui viennent en stage en difficulté devant leurs élèves.

Par ailleurs, la posture de membre du groupe chargé de la conception des nouveaux programmes de la voie professionnelle m'a permis d'entre-ouvrir la porte d'un terrain particulièrement sensible car je me retrouvais partie prenante d'une réforme questionnable par les finalités assignées à l'enseignement professionnel français. La réduction drastique des horaires dévolues à l'histoire et à la géographie marque celle-ci, ainsi qu'une inflexion de l'enseignement de la géographie vers un tournant néo-libéral, et ce, malgré les volontés des concepteurs.trices d'apporter les apports de la recherche en didactique récents. Être membre de ce groupe induit de porter le discours de l'institution au sujet de ces changements de programmes en 2019. Une opposition de la part des enseignant.e.s impliqué.e.s dans le travail pourrait être stigmatisant, car cela peut signifier, un accord sans réserve de leur part sur les contenus des programmes. Travailler alors sur un sujet implicite

voire absent du *curriculum*, programme réformé ou non s'est en quelque sorte retourné en ma faveur. Ce contexte a marqué des échanges extrêmement intéressants avec les enseignant.e.s qui ont vu dans ce projet un engagement citoyen vis-à-vis des questions de géographie. Il peut aussi avoir un biais : par exemple, concevoir, donc choisir un scénario pédagogique, l'entrée par laquelle une question peut s'enseigner induit de prendre position, cela signifie en d'autres termes, d'arbitrer les démarches. Donner mon avis n'empiéterait-il pas sur la liberté pédagogique de la personne ? Il y a aussi le fait de consacrer le même temps à tous les participant.e.s de la recherche pour éviter les malentendus. Etant donné mon affection personnelle pour le sujet, il a été nécessaire pour prendre du recul de ne pas intervenir au moment des observations en classe et de davantage participer en amont, lors de la conception du cours. L'autre raison est inhérente à la culture professionnelle des enseignants et enseignantes du secondaire, majoritairement peu habitué.e.s à avoir un.e autre professionnel.le dans la classe et impose ne pas attirer une trop grande attention des élèves et laisser la personne travailler selon ses habitudes.

Prendre du recul en tant que praticienne amène à justifier : les choix des documents, des démarches, des modes de travail des élèves, ce qui est difficile. En effet, pour une personne qui enseigne c'est quelque chose qui devient de l'ordre de l'habitude et du réflexe au fil de l'expérience, il faut donc passer par une étape supplémentaire de verbalisation autour des supports en classe. On l'aura compris, la figure du praticienne-chercheuse est engagée dans le sens où elle s'expose délibérément en tant qu'enseignante sur des activités qui reposent à la fois sur un engagement en tant que chercheuse mais aussi en tant que citoyenne. En ce sens, il s'agit d'être attentive au « contexte idéologique » dans lequel je me trouve (Le Rouley et al., 2020 ; Thomas, 1993). En somme, aborder ce sujet ne peut se faire de manière froide, aseptisée. J'ai donc fait le choix ne pas refouler ces portions d'identité qui faisaient que je me sentais concernée par le sujet, au risque de « l'êtreindre de trop près ». Au vu de cet ancrage, l'observation participante est le choix méthodologique qui me paraît le plus logique.

Ces **trois postures s'imbriquent avec une quatrième** : celle d'une citoyenne. Je considère que cette dernière posture n'est pas concurrente à mon identité, ni même à mon engagement dans la recherche. Toutefois, **elle est en tension avec la posture enseignante**. Dans chacun de ces groupes d'appartenance, ma position est donc différente. J'en suis membre tout en étant en situation d'entre-deux voire d'entre-plusieurs. Je suis enseignante, mais chercheuse, mais formatrice. Ces éléments me placent « hors de la norme ». De plus, les représentations associées au métier d'enseignant.e comme agent d'une neutralité absolue même hors de chez soi, résonnent avec

mon identité, elle-même plurielle. Je voudrais, par cette recherche faire réfléchir à nos pratiques, à nos positionnements vis-à-vis d'un groupe de personnes trop longtemps marginalisé. En définitive, le terme de praticienne-chercheuse peut-il convenir à conceptualiser des postures imbriquées ? Il est sans doute adapté pour décrire ma posture d'enseignante qui s'initie à la recherche. Ces postures liées à mes multiples appartenances peuvent être schématisées autour de quatre ancrages : deux touchant à la sphère professionnelle, deux touchant au personnel. Compte tenu de ces aller-retours entre plusieurs fonctions, s'agit-il de s'assumer complètement ou au contraire de compartimenter les éléments qui constituent mon identité ?

Nous reprendrons en conclusion l'apport de la sociologie critique.

« Par rapport aux descriptions sociologiques qui se veulent conforme à la vulgate de la neutralité, les théories critiques ont, pour spécificités de contenir des jugements critiques sur l'ordre social que l'analyste assume en son nom propre, abandonnant ainsi la prétention à la neutralité » (Boltanski, 2009, p. 19)

Maintenant, comment qualifier une recherche reposant sur l'observation en partenariat avec des enseignant.e.s ? Recherche-action, recherche collaborative, recherche participative ... Différentes expressions pour tenter d'y voir plus clair sur une démarche de recherche qui laisse participer les acteurs, ici les enseignant.e.s dans la production du matériel de recherche.

2. Un type de recherche-action ?

La polysémie du terme recherche-action est soulevée par S. Noffke (2002 ; Anadon, 2007 ; Pelt & Poncelet, 2011) qui pointe deux caractéristiques majeures : une méthode fondée sur l'action visant à améliorer les pratiques des praticien.ne.s ou de résoudre un problème et une construction de savoirs par l'expérience. Pour J-P. Van der Maren : une recherche-action réunit nécessairement 4 dimensions « pragmatique : résoudre un problème de fonctionnement, ontogénique : permet le développement personnel des protagonistes, et un perfectionnement, politique : changement des pratiques individuelles et institutionnelles, nomothétique : objectif de production de savoir » (Pelt & Poncelet, 2011).

Nous répondrons donc à la question suivante : cette recherche est-elle une recherche -action ou non ? Tout d'abord, afin d'être au clair du concept et des différences d'implication entre la RA (recherche-action) et ces autres ramifications, j'ai constitué une bibliographie.

1.1 Un terme polysémique

En 1992, J.E King et M.P Lonnquist réalisent une recension des écrits parus en langue anglaise depuis 1944 jusqu'aux années 1990 sur les recherches-action dans le champ de l'éducation. Les auteurs attribuent l'origine de la recherche-action à J.Dewey (1938) pour qui un lien fort s'établit entre éducation, action et démocratie participative. J'ai réalisé une recherche bibliographique à partir d'un moteur de recherche classique mais aussi de bases de données comme Cairn, ERIC (pour les publications en langue anglaise), Persee ou researchgate pour la période après 1994. J'ai pu alors remarquer la variété des expressions utilisées par les auteur.e.s en éducation, dont 4 ont retenu mon attention.

- La **recherche-action** dans son sens large
- La recherche-action **participative** ou recherche participative
- La recherche **collaborative**
- La recherche-action à **visée émancipatrice**

Le tableau suivant recense les ressources consultées.

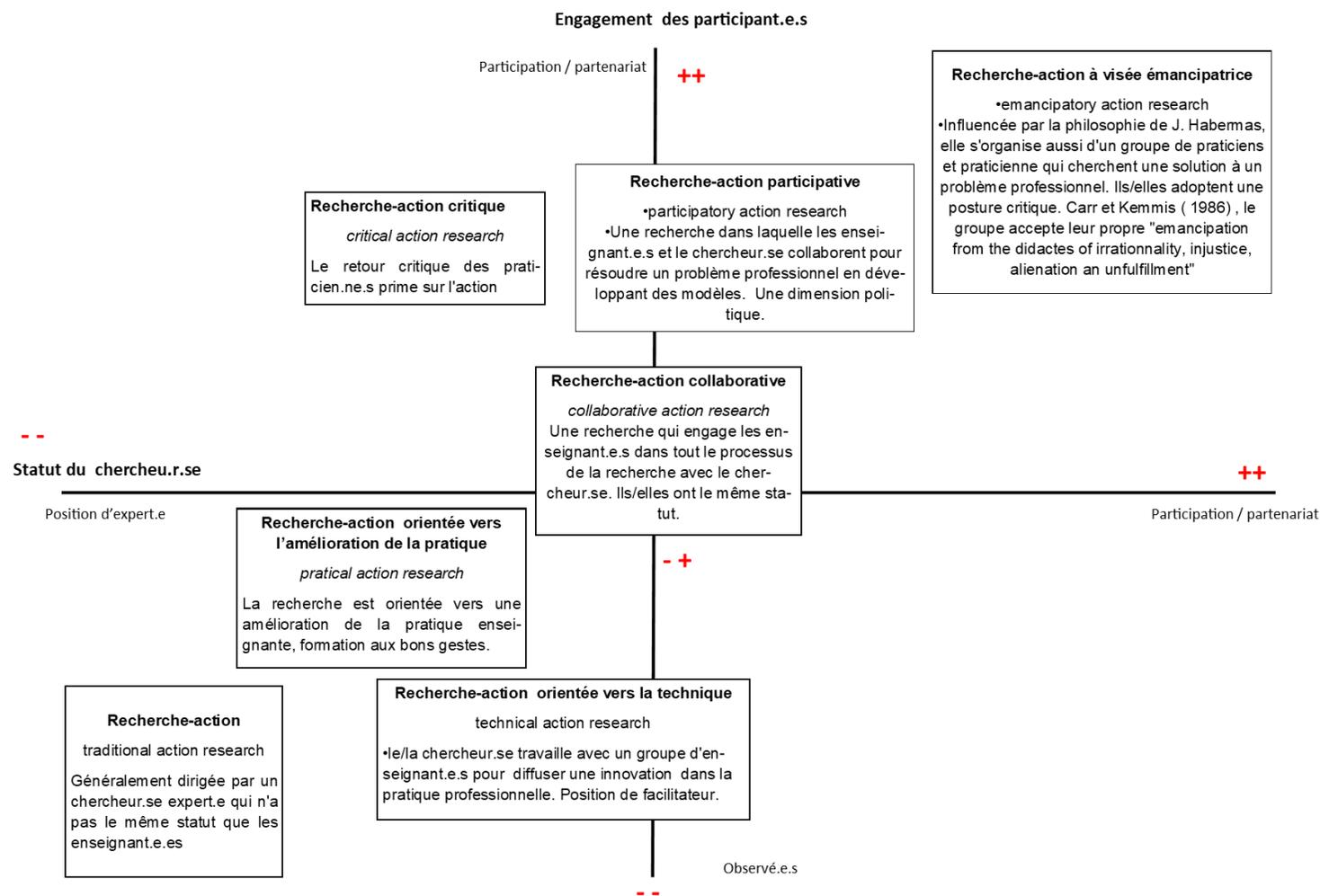
Tableau 12: Liste des ressources consultées sur le concept de recherche-action (Lecomte, 2020)

Date et auteur	Concept utilisé	Références
J.E King et M.P Lonnquist 1992	Recherche-action Action research	King, J. A., & Lonnquist, M. P. (1992). A Review of Writing on Action Research (1944-Present). https://eric.ed.gov/?id=ED355664
G. Goyette et M. Lessart-Hébert, 1987	Recherche-action	Goyette, G., & Lessart-Hébert, M. (1987). La recherche-action—Ses fonctions, ses fondements et son instrumentation—Presses de l'Université du Québec.
P. Paillé, 1994	Recherche-action-formation	Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation: Le cas d'une recherche-action-formation. <i>Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation</i> , 19(3), 215-230. JSTOR. https://doi.org/10.2307/1495128
S. Désagné, 1997	Recherche collaborative	« L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », <i>Revue des sciences de l'éducation</i> vol.25, pages 33-64
H. Coenen, 2001	Recherche-action	Coenen, H. (2001). Recherche-action : Rapports entre chercheurs et acteurs. <i>Revue internationale de psychosociologie</i> , Vol. VII(16), 19-32.
M. Levin et D. Greenwood, 2002	Recherche-action	« Pragmatic action research and the struggle to transform universities into learning communities », dans Reason et Bradbury.
P.Reason, H.Bradbury 2002		Reason, P., & Bradbury, H. (2001). <i>Handbook of Action Research – Participative Inquiry and Practice</i> (Sage)

S. Kemnis, 2002	Recherche-action	
S. Noffke, 1994	Recherche-action Action research	Noffke, S. (1994). Action research : Towards the next generation. <i>Educational Action Research</i> , 2(1), 9-21. https://doi.org/10.1080/09650799400200010
M. Catroux, 2002	Article faisant un rappel sur la recherche-action en éducation	Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu, Vol. XXI N° 3, Article Vol. XXI N° 3. https://doi.org/10.4000/apliut.4276
J-P. Van der Maren, 2003	Recherche-action	Van der Maren, J.-M. (2003). La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement (De Boeck).
M. Anadon, 2007	Recherche participative	Anadon, M. (2007). La recherche participative multiples regards. PUQ
V. Plet et D. Poncelet, 2011	Recherche-action	« Une recherche-action : connaître, accompagner et provoquer le changement en science de l'éducation », Revue suisse des sciences de l'éducation, 33 (3), 2011, pages 495-510
E Sanchez et R. Monod-Ansaldi, 2015	Recherche collaborative orientée vers la conception	Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. <i>Éducation et didactique</i> , 9(vol. 9, n°2), Article 2. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288
S. Considère, O. Liénart, 2016	Recherche collaborative	Considère, S., & Liénart, O. (2016). Recherche collaborative, quelles postures ? L'exemple des représentations de l'argumentation en Géographie en lycée professionnel. <i>Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle</i> , Vol. 49(4), 67-92.
D. Jacob, 2018	Participatory action research	A history and analysis of the evolution of action and participatory action research, <i>Canadian Journal of Action Research</i> Volume 19, Issue 3, 2018, pages 34-52

Le schéma ci-dessous est une tentative de clarifier les différentes branches de la recherche-action selon la recension d'écrits de J.A King et M.P Lonquist.

Figure 16 : Les types de recherche-action selon J-A. King et P.Loonquist (1992)⁵⁵



⁵⁵ Note au sujet de la traduction : nous reprenons les intitulés exacts proposés par J-A. King et P. Lonnquist. Nous comprendrons cependant ici recherche-action collaborative comme recherche collaborative et recherche-action participative comme recherche participative.

Ce schéma distingue en effet sept types de recherche-action en fonction de l'engagement du/de la chercheur.se et des personnes participant à la recherche. A gauche se trouve la démarche dans lequel le/la chercheur.se est le plus en retrait, généralement en position d'expertise et d'observation. Plus l'interaction avec les enquêté.e.s est forte, plus le curseur se déplace vers la droite : le /la chercheur.se a alors un statut de participant.e, par exemple dans le cas de la recherche collaborative. Un axe vertical permet de rendre compte de l'engagement des participant.e.s également. Sont situées en bas, les démarches où les participant.e.s ont le moins d'engagement. Par exemple, dans la recherche-action dite « traditionnelle », ils/elles sont généralement en position d'être observé.e.s dans leur quotidien, sans construire le dispositif de recherche avec l'observateur/trice. L'enseignant.e ici est l'enquêté.e, l'observé.e, le/la praticien.ne.

Pour compléter, le tableau ci-dessous reprend les types de recherche-action qui ont retenu mon attention, en m'appuyant sur la récénsion de J-A. King et P. Lonquist (1992). Il indique : les finalités de chacune des recherches, le rôle du chercheur ou de la chercheuse, les méthodes, les démarches d'enquêtes pratiquées et l'engagement des participant.e.s.

Tableau 13: Les recherche-action : statut du/de la chercheur/se et engagement des participant.e.s (Lecomte, 2020)

Type	Recherche-action	Recherche-collaborative	Recherche participative	Recherche-action à visée émancipatrice (ou émancipatrice)
Point de départ	Occasionner un changement dans les pratiques	Une problématique professionnelle concernant les acteurs		Le questionnement de recherche pour susciter un changement social Passe par un retour critique des protagonistes
Objectif principal	Produire des connaissances, changement par l'action Rendre compte d'une pratique enseignante	Susciter un changement dans les pratiques Développer des modèles de pratiques		Susciter un changement social et l'émancipation des enseignant.e.s
Problématique	Définie par le/la chercheur.se	Définie par le/la chercheur.se en concertation avec les participant.e.s		
Méthodologie	Rencontre avec les participant.e.s Chercheur.se en posture d'observation distanciée	Rencontres et concertation avec les participant.e.s Observation participante		

Statut du/de la chercheur.se / participant.e.s	Expertise, mène la recherche	Ils ont le même statut, les participant.e.s sont partenaires	
Engagement des participant.e.s	Des observé.e.s, la recherche concerne les acteurs	Engagement des participant.e.s en fonction de leur besoin et en fonction des phases d'action.	Engagement total des participant.e.s, acteurs de leur propre savoir et posture critique et réflexive
Relation	Verticale	Egalitaire et horizontale	
Enjeu	Professionnel	Professionnel	Professionnel et personnel

Dans la recherche-action dite traditionnelle, le/la chercheur.se est dans une position d'expert.e : l'enquête est alors menée en observation, et le sujet de la recherche concerne les participant.e.s. La limite entre la recherche collaborative et participative concerne le degré d'engagement des participant.e.s : soit ils et elles sont associé.e.s à toutes les étapes de la recherche et produisent un matériel commun (recherche collaborative) tout au long de la recherche ; soit la participation cherche à résoudre un problème professionnel. Enfin la recherche à visée émancipatrice les participant.e.s adoptent une posture critique / réflexive : l'action n'est pas une fin en soi mais plutôt le moyen de prendre conscience d'une problématique professionnelle. Dans le tableau dressé par J-A.King et P.Lonnquist, certaines catégories pourraient être regroupées : par exemple la recherche-action critique et émancipatrice. En effet, la recherche-action telle qu'elle est menée dans le domaine éducatif cherche à améliorer les pratiques et suppose **une dimension d'engagement social**. Les praticiens et praticiennes n'ont en revanche pas toujours le même statut que la personne menant la recherche. Cette publication de 1992 a l'intérêt de dresser un panorama à une époque donnée, d'un champ de recherche qui recoupe une multiplicité de réalités.

1.2 La pratique de recherche : de praticien.ne.s à co-chercheur/se.s

La récession d'écrits de J-A.King et P.Lonnquist constitue une revue de littérature ancienne. Pour cerner une évolution, nous nous sommes appuyées sur des publications ultérieures.

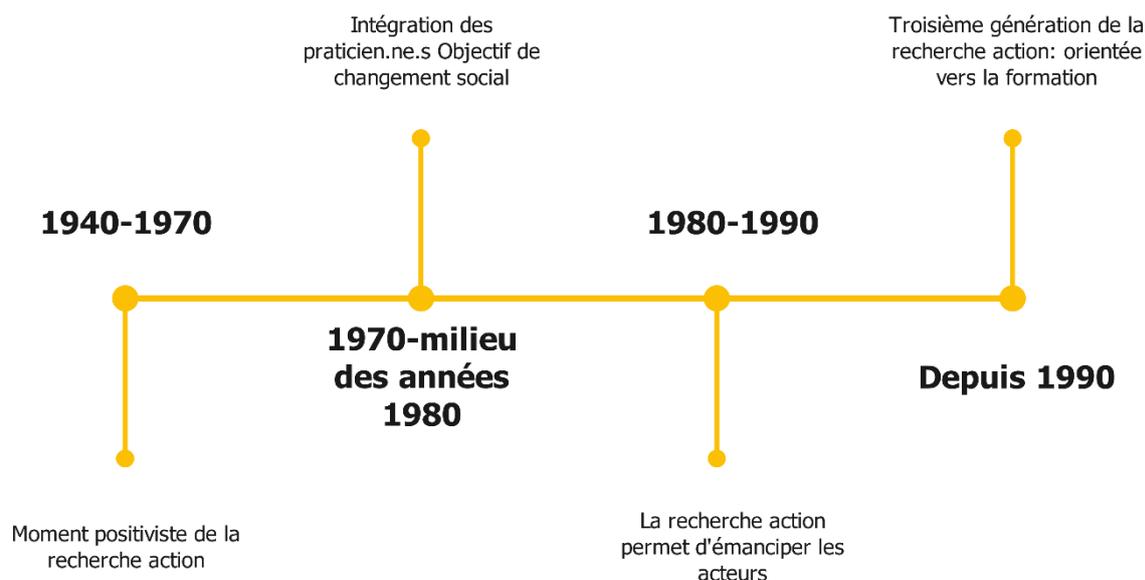
1.2.1 La recherche-action : des « moments » épistémologiques

Cette revue a été complétée dans les années 2010 par Plet et Poncelet qui reviennent sur le concept de la recherche-action en sciences de l'éducation dans l'article « *Une recherche-action : connaître, accompagner et provoquer le changement en science de l'éducation* » en 2011. On y indique 4 moments épistémologiques dans la recherche-action depuis 1940.

Le premier moment est décrit par les auteures comme positiviste : c'est la recherche qui permet le changement. Le/la chercheur.se détient le savoir. Ensuite vient une seconde vague dans les années 1970 qui aborde la recherche-action avec un objectif de changement, ce qui rend indissociable la démarche de participation des acteurs. Il s'agit de s'allier aux parties prenantes dans l'analyse de la situation c'est-à-dire aux praticien.ne.s (Pelt & Poncelet, 2011, p. 499). Cette vague favorise les besoins des praticiens qui assument alors le rôle de co-chercheur.se.s. La recherche action est pensée de façon **collaborative**, praticien.ne.s et chercheur.se.s produisent des connaissances. C'est à cette période que l'on formalise l'apprentissage par l'expérience (Kolb 1984). Le troisième moment de recherche-action vise l'émancipation. Ainsi : « le changement dans les pratiques éducatives ne peut se mettre en place que si les enseignant.e.s adoptent eux-mêmes un regard critique envers leur pratique et l'environnement dans lequel elle s'effectue » (Pelt & Poncelet, 2011, p. 499). **L'engagement politique vise une transformation systémique**. La quatrième génération fait suite au mouvement émancipateur, cependant elle semble évincer le politique en se concentrant sur le triptyque recherche-action-formation. Ce courant trouve sa place depuis les années 1990.

A la lecture du travail de V.Pelt et D.Poncelet (2011), il apparaît que la définition de la recherche-action évolue. D'une recherche où le/la chercheur.se reste à distance et en surplomb, on passe à l'engagement de praticien.e.s associés. La chronologie suivante peut illustrer ces jalons dans la construction de ce concept.

Figure 17: Chronologie des différents types de recherche-action (d'après Pelt & Poncelet, 2011)

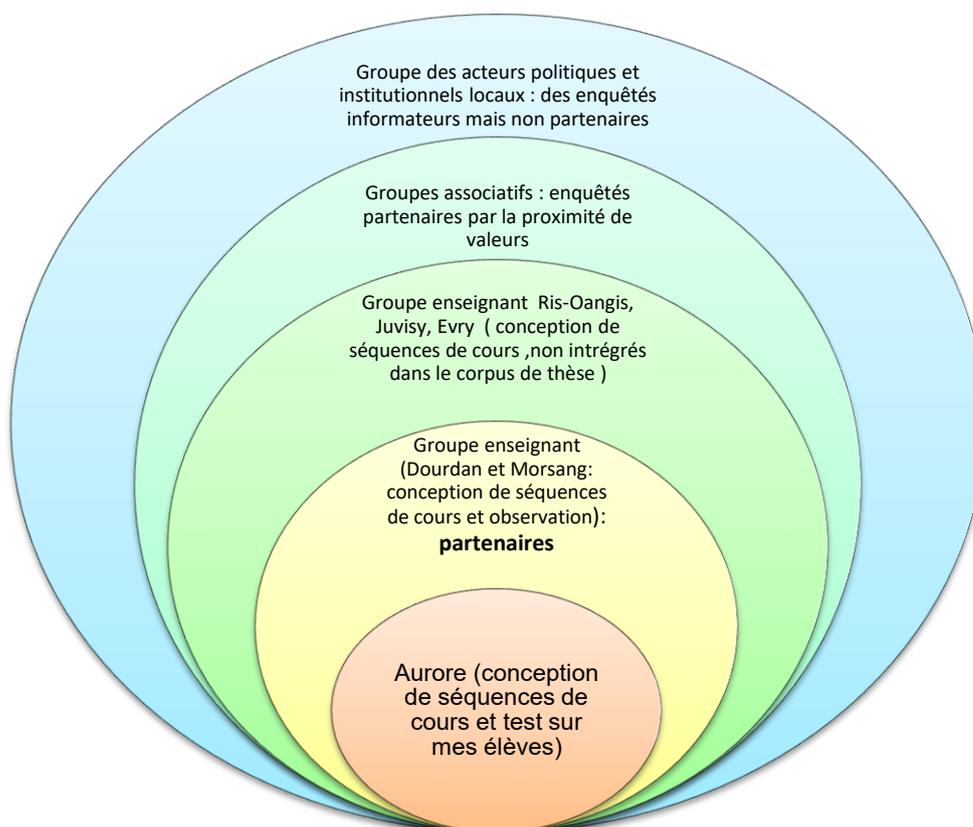


Une des différences avec la recherche scientifique tient à la « souplesse méthodologique » (Goyette & Lessart-Hébert, 1987, p. 3). Le/la chercheur.se est plus ou moins à distance de son objet de recherche, ce qui occasionne une posture de participation. C'est justement l'enjeu du second moment de la recherche-action : les praticien.ne.s et le/la chercheur.se sont parties prenantes, dans une relation horizontale au processus de la recherche. C'est une recherche au cours de laquelle se forme une communauté qui travaille en vue de trouver une solution à un problème professionnel. Néanmoins, si les praticiens et praticiennes sont consulté.e.s sans être intégré.e.s complètement, c'est une recherche participative. L'avantage de la recherche-action est la dimension pragmatique : c'est par l'expérience que les acteurs vont trouver une solution à une problématique, ici éducative. Le but est une transformation des pratiques, par l'action, la discussion d'un groupe rassemblant différentes personnalités. La participation permet la construction de savoir (Anadon, 2007 ; Catroux, 2002 ; Dewey, 2018). Le troisième moment de la recherche-action dont il est question sur la chronologie plus haut illustre un tournant critique. Les chercheurs et chercheuses s'intéressent aux relations sociales et à leurs liens avec le pouvoir. La recherche-action dans le domaine éducatif ajoute une réflexion sur les pratiques professionnelles. Les participant.e.s ont une posture critique : ils/elles questionnent leurs savoirs, leurs pratiques et leur positionnement, la justice et l'équité. Pour S. Kemmis (1986), l'expression « recherche-action critique » équivaut à celle de recherche-action émancipatrice.

Considérant les aspects méthodologiques et épistémologiques de la recherche-action, je peux conclure que la recherche sur l'enseignement des régimes d'habiter des Voyageurs avec des enseignants et enseignantes de lycée professionnel dans l'Essonne est une **recherche**

collaborative. Elle est pensée comme la pratique d'une expérience avec ces partenaires afin de construire un savoir dans une perspective d'empowerment et de changement social. La recherche collaborative a donc une dimension critique, puisqu'il s'agit de donner une visibilité à un absent du *curriculum* de géographie, au sujet duquel les enseignant.e.s n'ont pas de formation. En la convoquant, les enseignant.e.s sont « agents de la transformation » et sont au cœur de cette recherche (Anadón, 2007, p. 18). Les acteurs locaux sont parties prenantes, mais n'ont pas le même statut. L'expression « acteurs locaux » désigne à la fois les membres d'associations qui peuvent être considérés comme des partenaires par les valeurs qu'ils/elles transmettent mais non partenaires dans la conception de matériel de recherche. On trouve aussi sous cette expression les acteurs « politiques et institutionnels » qui sont des enquêté.e.s qui permettent de rendre compte d'une politique visant les déplacements des Voyageurs à l'échelle locale. A l'intérieur de cette recherche, certains acteurs sont plus engagés que d'autres, certains communiquent des informations dans le cadre d'un entretien lorsque d'autres construisent un dispositif visant à changer les pratiques, d'autres encore sont à la lisière entre l'action militante et l'action éducative. Le schéma ci-dessous illustre les rôles des différents groupes d'acteurs par rapport à mon propre positionnement.

Figure 18 : Des groupes d'acteurs autour d'une recherche-collaborative (Lecomte, 2020)



Le groupe enseignant est le plus proche de moi puisque la recherche vise à amener une question vive en classe. **Cette recherche n'est pas collaborative dans tous ces aspects, mais avec les enseignant.e.s.** Quel est exactement leur rôle dans cette recherche ?

1.2.2 Quel rôle pour les enseignant.e.s dans une recherche collaborative ?

Un des éléments centraux du travail est l'élaboration de matériel conjointement à l'action de recherche. En effet, les enseignant.e.s des deux lycées professionnels (Morsang-sur-Orge et Dourdan) ont été informés des objectifs de la recherche, de l'avancée du travail en classe et des modalités de diffusion future. Le matériel pédagogique est conçu et adapté aux élèves et aux modes d'agir des enseignant.e.s.

Les d'enseignant.e.s n'avaient pas envisagé de travailler sur les Voyageurs avant notre rencontre ce qui pose alors la question de leur autonomie, et celle de trouver un juste équilibre entre la participation et une certaine distanciation parfois nécessaire. En proposant un changement dans les contenus et dans les pratiques, j'ai bien conscience d'être un appui et que sans mon initiative à amener ce sujet, les PLP n'auraient sans doute pas tenté l'expérience. C'est ce dont il est question dans l'extrait suivant du carnet de bord. Avec une des enseignantes de Morsang-sur-Orge, nous discutons de l'éventualité d'organiser une formation pour nos collègues du département en lien avec cette question.

Tableau 14: Extrait du carnet de bord, discussion téléphonique avec une enseignante membre de la recherche (Lecomte, 2021)

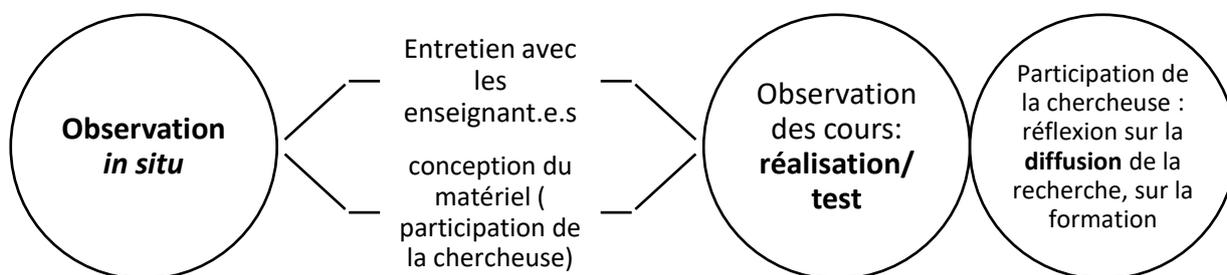
P1 – « Je suis d'accord, ça peut être intéressant d'organiser une formation. Il ne faut pas les perdre les collègues aussi. Il y a un moment où on doit prendre du temps aussi de travailler sur nos stéréotypes, ça va prendre du temps, c'est bien. Parce que là, c'est un sujet où il faut des connaissances, tu vois, si tu n'étais pas venu nous expliquer aussi qui sont les Voyageurs, on n'aurait rien capté ! Enfin, moi j'avais besoin déjà, donc eux peut-être aussi ».

L'objectif est bien d'insuffler une dynamique de construction de nos propres savoirs, parfois en bousculant la forme scolaire. L'objectif n'était pas au début la diffusion des pratiques à visée de formation. Cependant, au vu de la thématique, innovante car jamais traitée au lycée professionnel en géographie jusqu'à notre expérience, il m'a semblé opportun que le matériau produit soit transférable à d'autres lycées professionnels et puisse aider d'autres enseignant.e.s en demande. Ce fonctionnement a plusieurs avantages : il permet de souder un groupe de professionnel.le.s,

praticien.ne.s en éducation autour d'une question dont ils/elles connaissent alors très peu les enjeux. Ce groupe est l'occasion d'échanger dans les établissements sur les spécificités des territoires, l'emprise spatiale des Voyageurs, les établissements étant concernés par la question de près.

Cependant, certains aspects du travail amènent à poser la question de l'intériorité de la chercheuse. Dans la recherche collaborative, les enseignant.e.s sont associé.e.s à toutes les étapes du travail de même qu'à la formulation des objectifs. Les questionnements de recherche sont transparents. Je participe à la co-conception du matériel. Dans notre dispositif en revanche, les implications de chacun variaient (Catroux, 2002). Il était essentiel pour moi qu'ils/elles envisagent l'expérience comme un « plus » et non un fardeau, je peux considérer cependant que ma participation au sens d'implication fluctue aussi car en observant le travail en classe, je dois les laisser prendre la barre et ne pas intervenir.

Figure 19 :Le rôle de la chercheuse dans une recherche-collaborative (Lecomte, 2020)



M. Catroux (2002) en s'appuyant sur G. Susman (1983) reprend le schéma de construction d'une recherche-action. En effet, il se compose de différentes phases qui peuvent être un point d'appui du travail avec les enseignant.e.s concernant les Voyageurs. Nous avons travaillé autour de différentes étapes.

Pour la première phase, il s'agit de l'observation *in situ*.

Je me suis intéressée tout d'abord au contexte des établissements. Je voulais savoir quelle était l'emprise spatiale des Voyageurs, s'il y avait des lieux d'ancrage, d'occupation formelle ou

informelle. J'ai pris des photographies de l'aire d'accueil à Dourdan et du terrain assigné de Morsang-sur-Orge à différents moments de l'année. J'ai lu les plans départementaux des « Gens du Voyage » (2015-2019 puis celui pour la période 2019-2024) afin de comprendre les phénomènes d'ancrages spatiaux à l'échelle départementale et la façon dont les collectivités locales les abordent. Dans un second temps, j'ai fait une analyse des programmes de géographie de la voie professionnelle de 2009 et 2019. Premièrement, j'ai cherché si les Voyageurs apparaissent, s'il est fait mention des mobilités, de l'habitat mobile, des ancrages ou tout autre indication de leurs spatialités. Secondement, j'ai identifié les thèmes au programme qui pourraient être propices à enseigner cette thématique, d'abord dans les programmes de 2009, puis dans ceux de la réforme de 2019. Ces données ont été complétées avec le contenu de mon carnet de bord et des données issues d'entretiens ce qui donne à voir les représentations des acteurs politiques locaux dans un contexte plus national d'une politique qui vise à réguler les déplacements des Voyageurs. Je me suis aussi intéressée aux textes officiels de l'Education nationale sur la scolarisation des élèves Voyageurs (EFIV). Le risque est pendant cette phase d'avoir une vision subjective.

Dans une seconde phase, nous préparons la conception des *scenarii*

Cela commence avec la prise de contact, la constitution du groupe enseignant pour concevoir les modalités des observations, les séquences d'enseignements. Je me suis déplacée dans les établissements et j'ai échangé au téléphone avec les enseignant.e.s en amont. J'ai présenté l'idée de concevoir des cours visant à s'emparer d'une question qui n'est pas traitée par les programmes en tant que telle, mais qui peut s'inscrire dans différentes thématiques. Le but ici étant de rassurer les enseignant.e.s sur le fait que nous allons bien respecter les prescriptions. J'ai attendu leur accord explicite pour travailler avec moi. J'ai informé alors leur proviseure, mon proviseur et notre inspectrice. Durant cette phase, des questionnaires ont été distribués aux élèves afin de recueillir les représentations et les connaissances initiales sur les Voyageurs. C'est à ce moment-là que je prépare les observations en classe, que l'on s'intéresse à la démarche pédagogique et que je mène des entretiens avec les enseignant.e.s. Leur implication varie selon différents cas :

- L'enseignant.e conçoit un dispositif proposé à ma relecture, ou
- Je conçois le *scenario* pédagogique et soumetts à relecture et modification à l'enseignant.e en fonction du profil de sa classe, ou
- Le scénario pédagogique est co-construit

La conception des séquences d'enseignement a été faite à distance, en raison des contraintes sanitaires, j'ai par ailleurs fait deux observations de cours en visio-conférence à Morsang-Sur -Orge. Par ailleurs, connaissant personnellement les enseignantes, j'ai dû trouver des stratégies de

distanciation pour que les entretiens se déroulent selon les règles. Cela a consisté à expliciter les objectifs de la recherche, à annoncer les thèmes qui allaient être traités en entretien.

La phase d'expérimentation se produit en classe. Il s'agit de tester un cours de géographie visant à travailler les représentations des élèves. Des vidéos, des documents audios, des traces écrites d'élèves sont alors conservées pour préparer la phase d'évaluation du dispositif, qui nous permet de faire un retour critique sur l'action. A la fin de la séquence d'enseignement, des questionnaires ont été distribués aux élèves. Ils visent à mesurer l'impact des cours sur les représentations des élèves et les savoirs acquis (notamment le fait que la question des Voyageurs soit liée à la géographie). J'observe la classe à l'aide d'une grille d'analyse.

Tableau 15 : Grille d'analyse des observations en classe (Lecomte, 2020)

Critères	Variable	Relevés	Objectif
La « géographie » de la salle de classe	Disposition : u, îlots, rangées	Photos	Observer l'organisation du travail des élèves
Le discours de l'enseignant	Temps de consignes Mots employés pour qualifier les Voyageurs Stratégie d'étayage (après exposés oraux)	Verbatim	Cerner le contexte de la classe Comprendre les stratégies pédagogiques Pouvoir faire une analyse du dispositif (difficulté de la tâche, possibilité de remédiation avec les élèves)
Discours des élèves	Mots employés pour qualifier les Voyageurs Emploi du vocabulaire géographique	Traces orales Productions écrites	Observer les traces de l'activité des élèves, les registres de savoirs en géographie Les représentations Cerner l'évolution dans les savoirs au cours des séances de travail
Interaction enseignant.e.s /élèves	Discours en interactions Questions Exposé oral	Temps de parole, enregistrement	Comprendre les routines de travail Observer la construction du savoir

Il s'agit pour moi de comprendre : les interactions entre les élèves et leur enseignant.e et la distribution de la parole , les interactions des élèves entre eux/elles et l'organisation de leur travail. D'autre part, l'observation s'est fondée sur les discours. Alors j'examine :

- Les consignes données par l'enseignant.e, les termes utilisés, les démarches pédagogiques (cours dialogué, exposés, travail en groupe, sortie de terrain, débat...)
- L'étayage par rapport aux questions des élèves

- Les discours des élèves : les expressions utilisées pour référer aux Voyageurs, ce qui permet de déterminer les genres de savoirs
 - Les savoirs d'expériences (propos faisant explicitement référence à la vie quotidienne)
 - Les savoirs issus de sources médiatiques, des réseaux sociaux
 - Les savoirs dits scolaires
 - Enfin, les prises de positions
- Leur emploi du vocabulaire disciplinaire pendant les séances, afin de cerner l'évolution dans la maîtrise des concepts géographiques

J'enregistre également le discours de l'enseignant.e grâce à un micro-cravate. L'objectif est de comprendre les rituels et autres habitudes de travail. Les difficultés pendant cette phase d'action tiennent en partie à l'organisation des emplois du temps et à trouver des moments d'observation réguliers. Une des difficultés consiste aussi à rester en position d'observation, y compris lorsque les élèves me sollicitent. Cela a nécessité avant les observations d'expliquer aux élèves que j'étais là en position d'observatrice et à ceux et celles qui avaient des craintes à être observé.e.s, que je n'étais pas là pour juger. Une autre étape de la recherche est l'**évaluation du dispositif**. Elle s'organise en deux temps : d'une part, avec un entretien post expérience de l'enseignant.e, la distribution d'un second questionnaire pour les élèves, l'analyse de contenu des traces de travail des élèves. Elles prennent différentes formes : compte rendu écrits de type compte rendu de documents, écrit d'argumentation ou carte mentale. L'analyse des productions des élèves a été menée en deux temps : tout d'abord, une analyse à plat sur une feuille de calcul. Je décris et analyse un par un les travaux, puis les associe à un mot. Ensuite, je me suis appuyée sur le travail de K. Lynch sur la façon dont on analyse une ville afin de pouvoir déterminer le modèle d'organisation de l'aire d'accueil qui illustre ce que les élèves avaient imaginé (Lynch, 2020).

Une grille d'analyse a été élaborée.

Tableau 16 : Grille d'analyse des cartes mentales des élèves (d'après Lynch, 2020)

Variable	Eléments	Objectifs
L'organisation de l'espace	Forme générale	Caractériser l'espace
	Fonction	Déterminer l'utilisation de l'espace
	Présence d'espaces verts	Lien possible avec l'EDD (dimension environnementale) ou conception du bien être habitant
	Edifices remarquables	Identifier les points de repères
L'"aire" et son environnement	Interconnexion	Délimiter l'espace
	Places/ nœuds	Rendre compte de son organisation
	Axes de communication	
	Limites / bords	Délimiter l'espace, identifier les discontinuités (reliefs, naturelles...)
Les relations avec les habitant.e.s	Les flux, les circulations	Identifier les éventuelles interactions
	Les conflits	Les représentations
	Les espaces partagés	Mesurer les interactions avec d'autres habitant.e.s

L'analyse des productions écrites est effectuée en cherchant les occurrences au mode d'habiter des Voyageurs et les représentations.

Suit l'étape de dépouillement des questionnaires et bilans qui peuvent nous permettre de mesurer le résultat de l'action et d'identifier ce qu'il resterait encore à faire. Les questionnaires ont été saisi informatiquement, puis analysé grâce à Iramuteq et traités statistiquement. Le logiciel permet de compter les occurrences d'un mot et de replacer celui-ci dans le contexte d'une réponse d'élève, par exemple. Iramuteq amène à l'analyse des questionnaires. Pour chacune des réponses, j'ai proposé une catégorie. Il s'agissait pour moi de comprendre les représentations en jeu lorsque l'on posait aux élèves des questions sur les Voyageurs et à quelles expressions ils associaient leurs circulations et leurs installations. L'activité réflexive est un élément important ici car elle peut aider les enseignant.e.s à s'emparer du sujet mais aussi de revenir sur leur pratiques (Desgagné et al., 2001, p. 38). L'intérêt est aussi pour moi, même dans une posture hybride de praticienne-chercheuse de prendre appui sur le fait que : « [La collaboration de recherche] prend d'abord le sens d'un échange de services entre les acteurs qui font partie de cultures différentes et qui n'ont pas à répondre aux mêmes finalités. » (Desgagné et al., 2001, p. 38).

Les enseignant.e.s visent par l'expérience à améliorer leurs pratiques ou à obtenir des connaissances sur un objet, de l'autre l'activité de recherche « vise une production de connaissances » qui puisse inclure le point de vue du praticien.ne.

L'extrait du carnet de bord suivant peut aller dans ce sens. Le contexte est une discussion sur la possibilité de former d'autres collègues à la thématique des Voyageurs.

Tableau 17 : Extrait d'une discussion avec deux enseignantes pendant une séance de travail (Lecomte, 2022)

Contexte : Après le test des cours, nous réfléchissons à un podcast qui a pour objectif de partager notre expérience sur le fait qu'il est possible de traiter des pratiques spatiales des Voyageurs en géographie au LP. La discussion débouche sur ce qu'a apporté l'expérience de recherche aux enseignantes. Les codes P suivi d'un chiffre correspondent aux codes renseignés dans le tableau 7.

P 2 : Les Voyageurs, ce n'est pas un sujet qu'on traite comme ça habituellement dans les cours, mais en faisant ce projet-là, ça prouve que c'est possible. Donc on a essayé, en plus on peut trouver un moyen de l'intégrer dans les programmes.

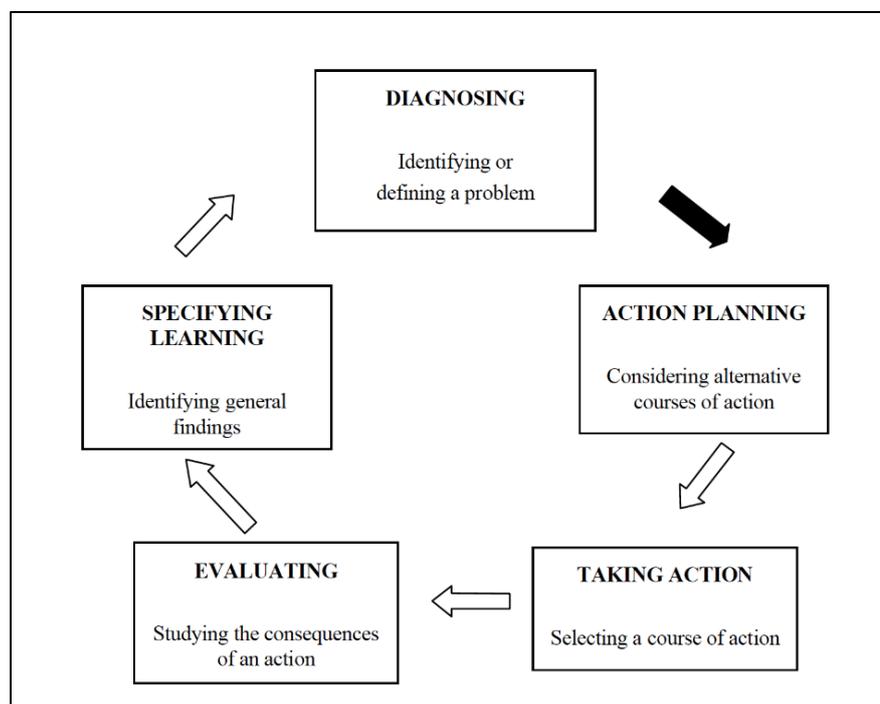
P3 : Je voulais apprendre de nouvelles choses, et là avec les bouquins j'ai appris que tu pouvais dire Roms pour tous les groupes Tsiganes. Donc dans un sens les Gens du Voyage peuvent être Roms si tu prends ce sens- là. C'est utile après pour les élèves, pour les faire évoluer sur les préjugés.

En somme, cette phase de travail est cruciale. Elle permet également de mesurer les écarts entre ce les objectifs de recherche fixés avant l'observation et les implications réelles (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015, p. 74).

Une dernière étape est celle de la **diffusion et de la communication du travail**. On précise les apprentissages des élèves et c'est là qu'une autre rencontre du groupe d'enseignant.e.s a lieu. Il peut être intéressant en effet, de partager son expérience avec les membres de la communauté engagée dans la recherche, mais aussi de la partager à d'autres. C'est la raison pour laquelle des comptes rendus d'expérience ont été diffusés à l'échelle académique. : dans la revue de l'association des enseignant.e.s de lettres-histoire-géographie nommée *Interlignes*. Cette publication professionnelle permet la vulgarisation des travaux de la recherche et d'enseignement à l'aune des problématiques de la voie professionnelle. L'objectif est d'amorcer un changement plus important dans les pratiques, qui ne serait pas circonscrit à quelques PLP lettres-histoire-géographie. Pour ce faire, les enseignantes de Dourdan et Morsang-sur-Orge ont réfléchi à des prolongements en formation.

Un des biais résulte du fait que je sois formatrice. Grâce à cela, il a été facile de pouvoir proposer la formation, mais aussi de diffuser des comptes-rendus d'expériences à destination des PLP-lettres-histoire-géographie. Cependant, les enseignantes co-chercheuses ont pu avoir moins de visibilité puisque dans un premier temps, j'étais l'interlocutrice de l'inspection. Une solution a donc été trouvée : laisser les enseignantes rédiger la proposition de formation et de n'intervenir que pour présenter cette recherche en début de formation. De cette façon, étant donné leur engagement, il serait possible de leur laisser leur juste place, ce qui participe au processus d'émancipation recherché.

Figure 20: Les phases d'une recherche-action d'après Susman (1983)



Dans la mesure où les *scenarii* ont été conçus avec les enseignant.e.s associé.e.s aux observations, je peux considérer que le dispositif méthodologique est orienté vers une volonté de réfléchir aux situations didactiques.

Cependant, dans cette recherche la production du matériel didactique n'est qu'un des leviers d'actions possibles pour changer les choses, ce n'est pas une finalité en soi. **En résumé, cette recherche doctorale et collaborative peut reposer sur quatre principes (Allard et al., 2022).**

- Un contrat de confiance
- Un questionnement commun
- Une assymétrie enseignant.e.s / chercheur.se

- La production d'un travail commun

Les partenaires sont tout d'abord lié.e.s par un contrat de confiance : ainsi n'y a-t-il pas de jugement lors des observations, chacun.e peut également se sentir libre d'exprimer un besoin, accepter ou encore refuser de travailler sur tel ou tel support sans que cela ne nuise à son implication pendant la recherche.

Par exemple au cours d'un entretien, une enseignante du lycée de Morsang évoquait la possibilité de rencontrer l'élue de la commune pour discuter avec les élèves de la situation des Voyageurs, puis il s'est avéré que la situation risquait d'engendrer un biais car cette personne était au conseil d'administration du lycée. La discussion a permis de réfléchir ensemble à ce qu'il était possible de faire et ne visait pas à imposer un quelconque dispositif susceptible de porter atteinte aux souhaits des enseignant.e.s. De plus, le fonctionnement collaboratif d'une recherche signifie que le questionnement est commun : la problématique est à la fois professionnelle – nous l'avons vu : car traiter des Voyageurs en classe de géographie repose sur un questionnement des *curricula* en tant que praticien.ne- et vise à la production de connaissances par la recherche. C'est ce dont il est question dans ces extraits d'entretien, qui ont pour de pouvoir s'appuyer sur les suggestions, idées ou envie des enseignant.e.s pour construire les situations qui seront expérimentées.

Tableau 18 : Extrait d'entretien avec une enseignante de Dourdan (Lecomte, 2020)

Contexte : Les codes P suivi d'un chiffre correspondent aux codes renseignés dans le **tableau p. 316**.

P3 - Donc autant l'EMC peut être lié, bon après l'EMC en première, le programme, attend c'est quoi, si ! Egaux et fraternels ? Oui, ça peut être aussi sur une localisation géographique parce que je suis sûre qu'ils ont la même représentation que moi d'un camp soit posé illégalement à une sortie, soit près d'une zone commerciale, soit dans un village qui est assez excentré, ou sur un champ, etc. Ce n'est pas caché, mais c'est excentré et c'est même quand on voit le positionnement des aires officielles, je vois même à Dourdan là, elle est vachement excentrée en fait, c'est vraiment, on a envie de les mettre : allez, vous allez là-bas et puis, ne venez pas trop dans le centre-ville...

Ici, l'enseignante propose une démarche questionnant les enjeux de l'EMC et veut s'assurer qu'il y a bien une entrée possible dans les programmes. C'est une manière de légitimer la démarche et en géographie, s'appuyer sur les données locales semble pouvoir être un appui du contenu du cours

de géographie. Il en va de même pour P1, pour qui le sujet est le moyen de faire une sortie de terrain- des familles voyageuses habitent sur un terrain assigné en face du lycée.

Tableau 19: Extrait d'entretien avec une enseignante de Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2020)

P1 : c'est d'avoir du changement, de faire autre chose et amener aux élèves une autre expérience de vie. On est dans un établissement scolaire on est pas rivés à des chaises. Moi je veux sortir rester dedans c'est pas... c'est ce que j'appelle « la géographie à papa ». Après je dis pas de sortir systématiquement parce que c'est pas possible.
Mais là , je l'ai sous le coude, j'y vais.

Ici c'est bien la démarche qui est suggérée par l'enseignante, ce qui nous permettra par la suite de co-construire une situation à tester en classe dont la première étape sera une sortie de terrain. En ce sens l'organisation collaborative d'une recherche permet de faire valoir le point de vue des partenaires, ici concernant le contenu produit en classe et la manière de prendre appui sur les programmes. C'est ce dont il est question-après : aborder les Voyageurs en cours de géographie, c'est également s'appuyer sur un « non-dit » des *curricula* dans la voie professionnelle.

Tableau 20: Extrait d'entretien avec un enseignant de Dourdan (Lecomte, 2020)

P4 -Ou une géographie des Voyageurs ! Parce qu'ils ne sont pas tous mobiles comme on a dit. Et ça peut être intéressant, justement c'est intéressant de réfléchir à quel point, où se trouve ces terrains où vivent les Voyageurs, et très certainement révéler une ségrégation socio-spatiale. Sur la ségrégation socio-spatiale, sur la relégation de ces minorités et aussi tant pour ceux dont les terrains ont été cédé au lendemain de la Seconde Guerre mondiale que pour ceux qui s'installent. Voilà qui ne sont pas adaptés ou qui sont dans la survie. Où s'installent-ils ? Pourquoi ? Est-ce que c'est choisi ? Est-ce que c'est subi ? Parce que dans les représentations des gens c'est presque : c'est stratégique de se mettre au bord de la route. **Bah non. C'est subi.**

Ce questionnement « commun » est renforcé par mon statut – à la jonction entre la pratique et la recherche.

Autre composante d'une pratique de recherche collaborative, l'assymétrie entre la position de la chercheuse et les enseignant.e.s bien que parfois, nous ayons les mêmes intérêts.

Ces intérêts- similaires- et les questionnements communs ont été développés plus haut. Malgré l'organisation collaborative, nous n'avons pas tout à fait le même statut.

Enfin le but est de produire un travail commun. Ici il s'agit de cours de géographie reposant sur l'idée de traiter des Voyageurs et de leurs régimes d'habiter en géographie. Cela nécessite de s'adapter aux progressions des enseignants, aux volumes horaires alloués aux disciplines qu'ils et elles enseignent, en particulier dans le contexte actuel de la voie professionnelle en France qui laisse place à de fortes contraintes horaires en histoire-géographie.

Il nous faut aussi compter sur les contraintes du milieu ordinaire – post confinement, protocolaire en raison de l'épidémie de Covid-19-, de ce fait, il n'est pas aisé de sortir sur le terrain. A Dourdan par exemple, les premières idées des enseignant.e.s pour traiter du thème se sont heurtées au protocole en vigueur dans l'établissement.

Il est question par l'action des enseignant.e.s de favoriser une visibilité des populations voyageuses dans une perspective de justice sociale et de lutte contre les discriminations.

3.Un espoir de changement des pratiques : une dimension politique

L'objectif visé est à la fois une réflexion sur une transformation des pratiques, mais aussi l'émancipation des enseignants et enseignantes.

1.1 Une transformation des pratiques

Qu'entend-on par *empowerment* ? La notion d'*empowerment* trouve sa source dans les mouvements des droits civiques aux Etats-Unis dans l'idée de donner à voir le point de vue des opprimés qui, en prenant la parole sont amenés à se libérer des dominations à leur encontre (Calvès, 2009 ; Wise, 2005). *Empowerment* peut être définie comme « mobilisation collective d'un individu ou d'un groupe d'individus », les capacités intellectuelles et matérielles des personnes sont mises « au service d'un projet », l'idée étant de former à l'autonomie d'action (Barthes, Lange, et al., 2019, p. 419).

Les auteurs du tournant critique de la recherche-action ont exploré cette idée, la pratique de ce type de recherche est nécessairement critique, dans le sens d'outil d'émancipation des enseignant.e.s (Anadón, 2007; Freire, 2014, 2021). Ce constat est appuyé par les écrits de H. Coenen (2001) sur le lien entre les différents acteurs dans le cadre d'une recherche-action. Tout comme M. Anadon (2007), V. Pelt et D. Poncelet (2011), il revient sur la chronologie de la recherche-action et notamment sur le statut du chercheur. Pour rompre avec l'image positiviste du chercheur détenant le savoir et les participant.e.s placés en position de dominés, il propose de développer le lien entre émancipation des participant.e.s à une recherche et posture du/ de la chercheur.se. Ainsi, **les**

participant.e.s d'une recherche ne peuvent s'émanciper que si un espace d'interdépendance et d'apprentissage se construit avec le/la chercheur/se.

En conséquence, il refuse le « consensus orthodoxe » qui était à l'œuvre dans la recherche dans jusque dans les années 70 (Coenen, 2001, p. 20). En se fondant lui aussi sur P. Freire, il souligne l'importance d'une recherche :

« comme un processus d'apprentissage pour le chercheur comme pour l'acteur, processus dans lequel théorie et pratique, pensée et action ne sont pas distinctes mais associées. [...] Les acteurs sont des personnes compétentes, le succès de la recherche dépend de leurs connaissances et de leur engagement. [Ils tentent, par leur action] de leur faire transformer eux-mêmes leur situation d'opprimés. En effet, les acteurs doivent œuvrer eux-mêmes à leur émancipation, faute de quoi elle ne peut se faire. » (Coenen, 2001, p. 21).

En d'autres termes, l'action des participant.e.s et leur engagement génèrent une volonté d'émancipation, l'adoption d'une posture réflexive de leur part mais aussi de la part du/de la chercheur.se. Ils ont développé une relation de confiance, également parce que les objectifs de la recherche ont été explicités et l'engagement social du/de la chercheur.se partagé avec les participant.e.s. Ce dernier point ne participe pas à davantage de subjectivité, mais peut contribuer à l'explicitation des objectifs de recherche. Les participant.e.s, ici les enseignant.e.s auraient pu se douter de cet engagement social et militant de ma part. Si je m'appuie sur la réflexion de H. Coenen, en formulant concrètement : « cette recherche a pour objectif, par la géographie de donner une visibilité à une population dans les contenus scolaires », alors ma prise de position n'est plus propice à l'interprétation, elle devient « objective ». Partager cette information peut permettre un engagement plus important selon l'auteur. Cet aspect contribue à passer d'une posture passive de la part des enseignant.e.s à une posture active. L'exemple tiré d'un entretien avec un enseignant peut aller dans ce sens.

Tableau 21: Extrait d'un entretien avec un enseignant lycée de Dourdan (Lecomte, 2020)

En posant la question de la visibilité à accorder aux Voyageurs dans les curricula

« Montrer qu'il y a eu des figures de la Résistance et de l'engagement dans les milieux communistes, dans les milieux catholiques, mais également dans les milieux des Voyageurs c'est un moyen de montrer la diversité des engagements notamment.

Donc oui ! Pour moi c'est effacer une partie de notre histoire et de ce qu'est la France, donc ça rejoint, et puis tu sais que je suis radical, l'idée qu'on... finalement, nous, on les forme à entrer dans un moule, à être lisses et que ce serait un peu dangereux quand même de leur montrer qu'il y a des figures de Voyageurs ou d'africains qui se sont émancipées, qui se sont battues pour davantage de droits. Donc c'est une forme d'invisibilisation de certains groupes qui participent à enraciner les stéréotypes qu'on a à leur égard ».

En phase de départ d'une recherche-action, les enseignant.e.s se considèrent comme « cobayes », c'est selon H.Coenen à ce moment-là que le/la chercheur.se pense à l'évolution de leur rôle. Pour permettre pleinement que toutes les personnes engagées soient associées à la recherche et qu'une relation horizontale et égalitaire se construise en confiance, il s'agit de rassurer, formuler l'engagement, réfléchir et dialoguer ensemble sur les implications de celui-ci. Le fait d'avoir expérimenté avec mes propres élèves a pu être un facilitateur. Cela a pu déboucher sur des envies d'oser s'emparer du sujet, de faire plus de recherches sur les Voyageurs. Nous nous influençons mutuellement. Toutefois au cours de la recherche, certaines limites au travail collaboratif peuvent être soulevées.

1.2 Des limites

Une des premières limites concerne le temps de la recherche, qui se déroule sur plusieurs années scolaires entre 2019 et 2022. Les rencontres préliminaires avec les enseignant.e.s se sont déroulées dans les établissements, ce qui a débouché, à Morsang-sur-Orge par exemple, sur la construction d'un premier *scenario* que l'on peut caractériser comme une exploration.

En raison du contexte épidémique, nous avons dû nous adapter aux dispositifs en vigueur dans les établissements : à Morsang-sur-Orge les sorties scolaires étaient autorisées dans l'enceinte de la commune, à Dourdan ce n'était pas le cas lors des expérimentations en classe. Ces éléments ont déterminé les démarches pédagogiques.

A cette limite s'ajoute celle de l'implication des enseignant.e.s. Au départ de cette recherche, en effet j'ai pris contact avec les PLP lettres-histoire-géographie du département de l'Essonne. Au départ, huit avaient manifesté l'envie d'explorer la thématique. Au début des expériences effectives, nous sommes cinq, puis quatre car un collègue a obtenu sa mutation.

D'autre part, alors que la démarche est collaborative et supposait que la relation entre tous.tes les membres de la recherche soit égalitaire, horizontale et évite les enjeux de pouvoir, il est apparu que nos différences de statut ont joué indirectement dans l'implication, à long terme.

Parmi les partenaires enseignant.e.s, une est devenue formatrice à la fin de la recherche une troisième l'était déjà et est devenue chargée de mission d'inspection. Cette limite a pu être soulevée notamment au moment de la diffusion de l'action de recherche. La posture d'inspection pouvait entrer en confrontation avec la démarche critique développée dans ce travail.

Par ailleurs, malgré la volonté de ne pas imposer une pratique pédagogique ou une démarche d'enseignement, je me suis retrouvée dans une position de « faisant autorité », au début de la recherche. Cette position se manifeste dans des moments d'échanges informels où les enseignant.e.s me demandent des références bibliographiques sur les « Tsiganes », ou encore me demandent de vérifier certains contenus de leurs préparations de cours.

Ces limites se marquent surtout en début de recherche. Au final, celles-ci ont pu être l'occasion d'assumer une posture de chercheuse.

A cet inconfort lié au risque d'une relation hiérarchique, et *a fortiori* de pouvoir exercé sur des « collègues », puis sur des partenaires de recherche, s'est substitué une collaboration.

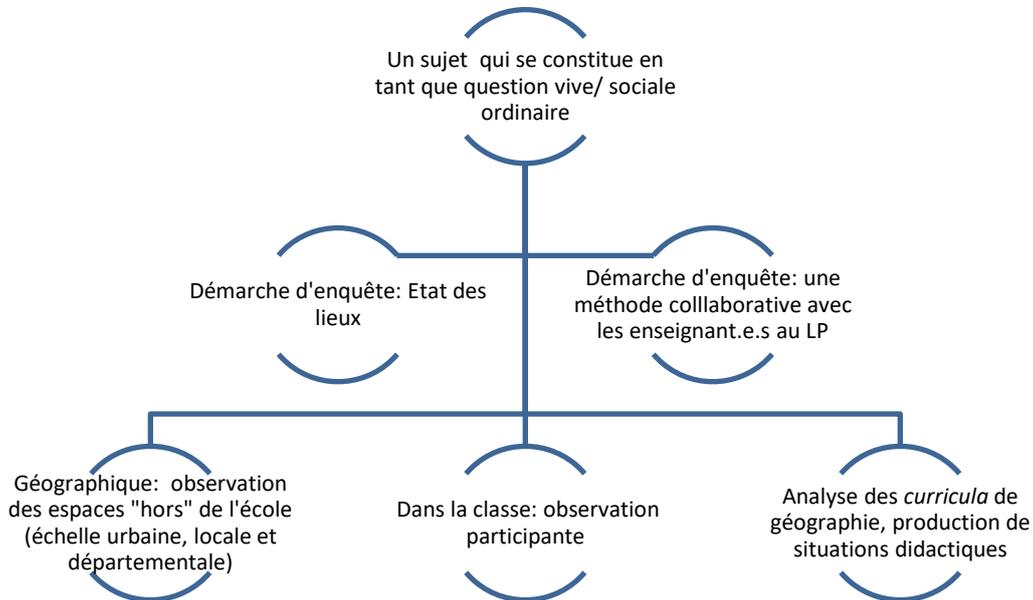
Celle-ci est due à l'explicitation des objectifs de la recherche, notamment dire qu'il s'agissait de « réfléchir ensemble » aux possibles concernant notre sujet. Ce propos rejoint la posture proposée par C. Vergnaud :

« L'activisme politique du chercheur, s'il se concentre sur le processus de participation de la société civile à la vie politique et donc sur la justice procédurale de la gouvernance participative, rencontre alors l'un des rôles qu'il peut tenir : créer un espace d'apprentissage plutôt qu'inculquer un contenu, construire un espace de confrontation des discours et des relations de pouvoir plutôt qu'en incarner un » (Vergnaud, 2012, p. 25) ».

Cet intérêt à créer une communauté organisée autour de la production de contenu commun a fait émerger d'autres besoins. Par exemple, il a aussi été question de proposer des modalités de travail hors la classe, ce qui a permis de créer de la cohésion et une convivialité perdue pendant le Covid et le confinement. Mais encore, il a fallu faire évoluer le dispositif, qui est passée d'une réflexion à ce qu'il était possible de faire en classe à envisager la formation continue des enseignant.e.s et la diffusion des comptes-rendus d'expériences. Là, les partenaires de la recherche ont évolué dans leur posture, plus réflexive. En somme, l'action éducative et la recherche ont pour but d'émanciper les différents protagonistes par l'action, c'est-à-dire à la fois les enseignant.e.s et les élèves. Il est donc nécessaire d'articuler étroitement la recherche à l'action visant une transformation sociale. Les Voyageurs et leurs régimes d'habiter sont à la fois des sujets à étudier en géographie mais aussi une question sociale ordinaire. La recherche présentée s'inscrit dans une réflexion sur la justice sociale. **Des lors, pratiquer la géographie dans une approche critique permettrait-il**

L'émancipation ? Ces questionnements méthodologiques peuvent être synthétisés au moyen du schéma suivant.

Figure 21 : Schéma méthodologique de thèse (Lecomte, 2022)



Conclusion du chapitre 3

Le dispositif méthodologique proposé pour travailler les systèmes d'habiter des Voyageurs en géographie repose d'une part sur l'observation participante, d'autre part, **une recherche collaborative**. Il s'agit ainsi de sensibiliser à ce sujet et favoriser une réflexion sur les pratiques enseignantes dans la perspective de changement social par la production d'un matériel théorique. Elle est une recherche en géographie critique, dont le but premier est l'émancipation. Elle questionne les pressions sur l'espace, les assignations à l'immobilité des Voyageurs, l'organisation d'une ville et d'un Etat qui légifère sur les déplacements, et sur la liberté de circulation de personnes désignées comme voyageuses et marginales. Cette construction de la marge est à la fois sociale, politique et spatiale (**Figure 25, p.202**). Il me semble qu'adopter une posture critique par rapport à cette vision de l'autre, aux catégorisations et à une organisation spatiale qui obéit à des logiques de rentabilité, de zonage et de contrôle est un engagement politique. Cette méthodologie enfin interroge les leviers d'actions possibles, dont le cours de géographie est l'un des aspects. L'Ecole n'est pas un sanctuaire fermé aux réalités sociales, les questions vives s'invitent en classe. Il peut être intéressant de questionner les dispositifs à mettre en place avec les élèves au lycée professionnel.

« C'est aussi une communauté qui veut rester cachée et qui entretient une sorte de mystère. Ça n'aide pas à la réduction des préjugés »⁵⁶.

⁵⁶ Propos issu du carnet de bord, Dourdan, 29/03/2021 en contexte personnel.

Deuxième partie : Les régimes d'habiter voyageurs : une question sociale ordinaire et ses enjeux éducatifs

Point de vue 13 : Le portail « vert » entrée du « terrain » de Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2022)



« Moi, je ne comprends pas exactement bien ce qu'ils font là Madame, est-ce que c'est vrai que les Gens du Voyage ne paient pas d'impôts ? Je ne comprends pas pourquoi des Voyageurs habitent dans des zones qui ne leur sont pas réservées, je trouve que cela n'est pas normal. Et que font-ils pendant le confinement ? Comment vivent-ils ? »⁵⁷

« Il faut que je vous raconte. Mon père et moi avons vu des gitans se poser dans notre champ. On a appelé la police pour qu'ils viennent les chercher, mais ils n'ont pas voulu y aller parce qu'ils ont peur. Nous alors, on y est allés, parce qu'on n'a pas peur, mais aussi parce qu'on avait besoin de moissonner notre champ. Mais voilà, ils font chier aussi les gitans, ils se mettent là, on ne sait pas pourquoi. Il y a plein de place partout, pourquoi dans les champs, comme ça ? »⁵⁸

⁵⁷ 29 avril 2020, propos d'élève de Terminale bac pro, classe virtuelle, lycée de Dourdan.

⁵⁸ Jeudi 9 octobre 2020, sur le chemin d'une sortie scolaire à Dourdan

Chapitre 4 : Les régimes d'habiter des Voyageurs : tensions dans la production de l'espace

Lorsque l'on se rend aux abords du lycée professionnel de Morsang-sur-Orge, un portail vert matérialise la présence de familles voyageuses dans la commune. Ce portail est à la fois une frontière entre l'espace privé des familles et une séparation nette dans la ville, ce qui engendre des questionnements d'élèves en classe. Dans ce chapitre, nous proposons de questionner la manière dont les tensions liées aux régimes d'habiter voyageurs trouvent leurs échos à l'Ecole et dans les controverses liées à la fabrique de la ville.

1. La fabrique d'une altérité voyageuse : entre assignation raciale et marginalisation dans l'espace

Sur les territoires investis pour cette thèse, la présence de populations voyageuses est source de tensions. Nous proposons de les présenter à l'aide d'une grille d'analyse. Celle-ci a pour but d'identifier les catégories de discours sur les Voyageurs.

1.1 Un contexte de fabrique d'une l'altérité : quels indices ?

Une des premières phases de la recherche a consisté à observer puis à collecter les indices d'une construction de l'altérité par le discours, et enfin décrire, au sein des territoires investis pour cette recherche, les marques des tensions liées aux Voyageurs.

1.1.1 Grille d'analyse : les catégories de tensions liées aux Voyageurs

En lien avec la méthodologie de recherche, les indices sont collectés dans le carnet de bord. **Puis dans un second temps, ils sont analysés selon la grille ci-dessous.**

Tableau 22 : Les catégories de tensions liées aux Voyageurs sur les terrains de recherche (Lecomte, 2022)

Ordre ⁵⁹	Catégorie de tensions	Sous catégories / critères de validité de la catégorie	Exemples de discours associés à la catégorie (non exhaustif)	Echelle
1	Expressions de préjugés renvoyant à une vision stéréotypée	Caractéristiques ethniques liées à la mobilité Traits de caractère supposés	Les gitans sont des voleurs Ils se déplacent dans des zones non autorisées, sont sales et dégradent les équipements	Nationale Locale
2	Rapport à la ville	Installation dans les espaces urbains Habitat mobile et aire d'accueil Conflits d'usages Débordements, attitudes de différents acteurs	Les voyageurs s'installent dans les endroits non -autorisés Les espaces assignés aux Voyageurs ne sont pas assez nombreux	Nationale Locale
3	Les territoires scolaires et les modes de scolarisation	Sur les modes de scolarisation Une terminologie spécifique Une imbrication d'acteurs variés	Des UPS (unité pédagogiques spécifiques), des ASM (antenne de scolarité mobile) Tensions dans le pacte républicain : assimilation ou inclusion.	Nationale Locale

⁵⁹ Du plus fréquemment au moins fréquemment observé.

Nous avons accordé une importance particulière aux discours entendus, en prenant soin de ne pas inscrire dans la même catégorie, les positionnements de l'ordre du préjugé avec les discours plus institutionnels. Les prises de position, lorsqu'elles sont entendues en classe donnent lieu à une collecte dans le carnet de bord, comparées avec d'autres pour saisir de degré de récurrence du stéréotype formulé. La grille d'analyse cherche donc à représenter les tensions les plus fréquemment observées sur le terrain de recherche. Lister les manifestations de ce qui se construit comme question vive invite à questionner la construction de l'altérité des populations voyageuses.

Nous proposons de vérifier l'hypothèse de recherche suivante : c'est une question qui émerge à l'école et qui fait débat. Elle répond à la question de recherche 1 : comment l'Ecole en tant qu'institution s'empare-t-elle de la thématique des Voyageurs et de leurs régimes d'habiter ? (Figure 1, p.25)

1.1.2 Entre clichés et vision esthétique « tsigane »

Le premier type de tensions renvoie à l'expression de préjugés visant les populations caractérisées comme voyageuses.

Un préjugé est au sens courant une opinion subjective, hâtive et préconçue visant une personne ou un groupe de personnes⁶⁰. Ce point de vue peut être positif (« les gitans sont libres, ils font ce qu'ils veulent »⁶¹) ou négatif (« les gens du voyage sont des voleurs »⁶²). Dans les deux cas, il s'agit d'une manière de catégoriser l'Autre en lui prêtant des caractéristiques partagées par l'ensemble du groupe auquel cet individu appartient. Certains préjugés peuvent s'appuyer sur une vision stéréotypée.

Du point de vue des principales personnes concernées, leur identité, ou du moins la façon dont elles se voient découle de leur subjectivité mais aussi de la perception des non-Voyageurs. P.Williams proposait :

« de distinguer entre le signifié de l'identité tsigane (i.e. : le fait de la différence) et le signifiant (i.e. : les traits culturels qui manifestent cette différence). Et j'allais jusqu'à écrire : « Partout, toujours, les Tsiganes sont différents de ceux qu'ils rencontrent, mais ils ne le sont pas toujours et partout de la même manière ; il y a un lien entre la forme de vie et la personnalité des non-Tsiganes et la forme de vie et la personnalité des Tsiganes qui sont en contact les uns avec les autres.

⁶⁰ Centre national des ressources textuelles et lexicales, en ligne <https://www.cnrtl.fr>

⁶¹ Propos d'un élève de 3^e en classe, janvier 2014.

⁶² Propos d'élève en classe virtuelle à Dourdan, avril 2020.

Nous dirions que le contenu de la différence, ce qu'on peut appeler la culture des Tsiganes, est un signifiant et qu'il ne cesse de se transformer ; le signifié, c'est le fait de la différence et il demeure à travers les variations du signifiant [...]. Le signifié tsigane n'est que différence, le signifiant, si l'on pousse les choses à l'extrême, peut être n'importe quoi. C'est ce qui permet aux Tsiganes d'être une des cibles préférées des rêves et des fantasmes des non-Tsiganes : ils peuvent accueillir tous les signifiants de l'altérité, tout ce qui, pour le *gadjo*, représente autre chose que ce qu'il est, que ce qu'il vit. Dans les arts, la littérature, la représentation du "Tsigane" change avec les époques, avec les pays, avec les modes, c'est-à-dire avec les *gadje* » (Williams, 2011, p 4).

En linguistique, le signifié renvoie au concept d'une chose : le sens littéral, ici la différence. Le signifiant est son interprétation en contexte. En d'autres termes le signifié dans l'exemple de P. Williams est la différence objective entre les Voyageurs et les *Gadje* alors que le signifiant est ce que cette différence représente pour les *Gadje* : un danger parfois, ce qui engendre une volonté de contrôle. Mais le signifiant peut aussi être quelque chose de positif. **Travailler les représentations des élèves par rapport aux Voyageurs signifie travailler sur le signifiant, donc sur l'interprétation de discours les décrivant.** Le travail porterait aussi sur l'identification de ce qui est subjectif et au passage vers l'objectif. Ainsi, l'extrait d'une discussion informelle avant la rencontre des lycéens de Morsang-sur-Orge avec une habitante d'un terrain assigné aux Voyageurs peut aller dans ce sens.

Tableau 23 : Extrait d'une discussion informelle avec une habitante du terrain de Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2020)

« Ce que je vois c'est qu'ils sont comme nous les jeunes, c'est juste que moi je suis une Voyageuse, enfin c'est mon mari qui était Voyageur, moi je l'ai suivi. Je vis encore dans la caravane, même si là tu vois... ma résidence immobile. Je ne voyage plus. Ma fille elle est dans le mobil-home à côté, ses filles elles ont une caravane pour elles, une chambre, moi je suis là (elle me montre sa caravane). Mais avec mon mari on a voyagé ».

On peut considérer que la rencontre entre Voyageurs et non-Voyageurs est celle de deux subjectivités (Briançon, 2021). La personne rencontrée se définit comme une Voyageuse parce qu'elle a eu des pratiques de mobilités et qu'elle a épousé un Voyageur. Les élèves la considèrent avant les échanges comme une voisine, et non pas comme une Voyageuse, tel qu'ils imaginaient les

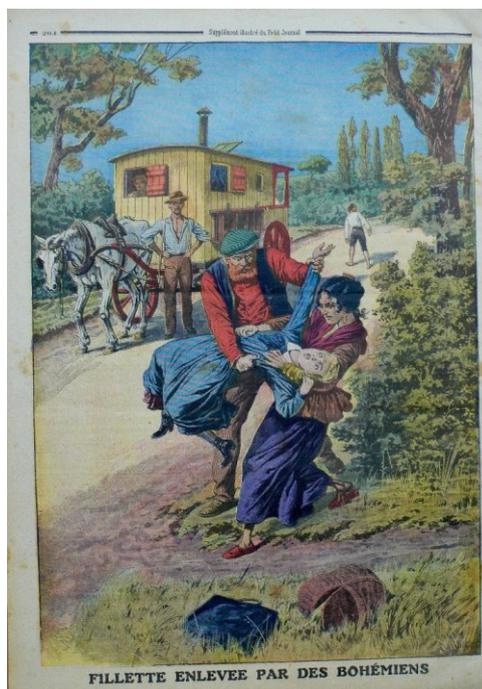
« Gens du Voyage, toujours sur les routes⁶³ ». En revanche, ils admettent que sa façon de parler renvoie à ce qu'ils se représentaient de sa position sociale, et associent l'habitant du terrain de Morsang-sur-Orge à la classe populaire, en témoigne cette description d'élève : « elle est comme nous, elle n'a pas beaucoup de moyens, sauf qu'elle habite dans une caravane et nous des appartements »⁶⁴. On se dit par rapport à l'autre, on se nomme en fonction de mots qui font sens.

La Gitane, c'est la femme qui fascine, elle a de longs cheveux bruns. Le « Tsigane » joue du violon, fume la cigarette, l'enfant court cheveux aux vents. On voit la caravane en arrière-plan. La liberté, les tatouages, la délinquance, la rébellion, le refus d'intégration, inné. Ces stéréotypes sont présents.

Nous nous pencherons sur quelques préjugés qui participent à la fabrique d'images.

A. Sutre (2021) entend prévenir de l'approche culturaliste des identités « tsiganes ». Les images d'Epinal traversent les siècles et sont tenaces. Les archives historiques montrent qu'une prédominance des stéréotypes associant les Tsiganes à la délinquance traverse les sociétés. Le traitement médiatique contribue à propager des images, les affaires de vols, de rapt d'enfants notamment (Sutre, 2021). A titre d'exemple, nous pouvons observer le traitement iconographique de la presse, notamment le *Petit Journal* (1911). Les exemples cités ne visent pas à l'exhaustivité. L'hebdomadaire illustré représente les « Bohémiens », « Tsiganes » qui ravissent et maltraitent les enfants, suscitant du trouble à l'ordre public dans une approche sensationnaliste.

Point de vue 14 : Un exemple de traitement iconographique des « Tsiganes », le Petit Journal supplément illustré n°1082, 1911 (gallica.fr)



⁶³ Propos d'élève collecté après la sortie de terrain, Morsang-sur-Orge, décembre 2020 (carnet de bord).

⁶⁴ Propos collectés après une sortie de terrain Morsang-sur-Orge, décembre 2020 (carnet de bord).

L'exposition « *Mondes Tsiganes et la fabrique des images* » au musée de l'immigration en 2017 proposait de montrer et de contextualiser les modes de production des images et de questionner par ce biais les stéréotypes produits sur les populations. L'exposition montrait notamment une illustration qui donnait à réfléchir sur la vision des femmes « tsiganes », à la fois comme objets de fantasmes et de répulsion.

Point de vue 15 : Photographie « *L'Amour est enfant de Bohême* », *Voilà*, n°352, 17 décembre 1937

© Collection particulière - Photo : B. Huet / Tutti-image (catalogue de l'exposition « *Mondes Tsiganes* », MNHI, 2017)



Cette manière de représenter l'autre peut être mise en perspective avec la littérature. Par exemple, la description du personnage connu de V. Hugo dans son roman *Notre-Dame-De-Paris* : Esméralda, devient en quelque sorte l'archétype de la femme « tsigane ».

« Elle dansait, elle tournait, elle tourbillonnait sur un vieux tapis de Perse, jeté négligemment sous ses pieds ; et chaque fois qu'en tournoyant sa rayonnante figure passait devant vous, ses grands yeux noirs vous jetaient un éclair. Autour d'elle tous les regards étaient fixes, toutes les bouches ouvertes, et, en effet, tandis qu'elle dansait ainsi, au bourdonnement du tambour de basque que ses deux bras ronds et purs élevaient au-dessus de sa tête, mince, frêle et vive comme une guêpe, avec son corsage d'or sans pli, sa robe bariolée qui se gonflait avec ses épaules nues, ses jambes fines que sa jupe découvrait par moments, ses cheveux noirs, ses yeux de flamme, c'était une surnaturelle créature » (Hugo, 1831).

Sa description renvoie à une représentation esthétisée en lien avec le mythe « tsigane » : le personnage se distingue par ses vêtements « bariolés », sa longue chevelure brune et son activité,

ici la danse, et les réactions au départ positives. L'emploi de l'expression « surnaturelle créature » renvoie à la suite de l'extrait du roman où le personnage est accusé de sorcellerie, thème récurrent quant à la représentation des « tsiganes » ou « bohémiens » dans les œuvres artistiques (Doytcheva, 2015). Le poème ci-dessous joue sur un autre stéréotype récurrent : l'errance (en témoignent les allusions au désert, au voyage à pied et l'emploi du terme à la connotation religieuse « tribu prophétique »). Les relevés du texte : « à pieds », « s'est mise en route », « emportant », « promenant », « voyageurs » insistent sur le voyage sans but. Le poème n'indique d'ailleurs aucun lieu de départ ni même de destination précise.

« La tribu prophétique aux prunelles ardentes
Hier s'est mise en route, emportant ses petits
Sur son dos, ou livrant à leurs fiers appétits
Le trésor toujours prêt des mamelles pendantes.
Les hommes vont à pied sous leurs armes luisantes
Le long des chariots où les leurs sont blottis,
Promenant sur le ciel des yeux appesantis
Par le morne regret des chimères absentes.
Du fond de son réduit sablonneux, le grillon,
Les regardant passer, redouble sa chanson ;
Cybèle, qui les aime, augmente ses verdure,
Fait couler le rocher et fleurir le désert
Devant ces voyageurs, pour lesquels est ouvert
L'empire familial des ténèbres futures ».

C. Baudelaire (1857), « Bohémiens en voyage », *Les Fleurs du mal*

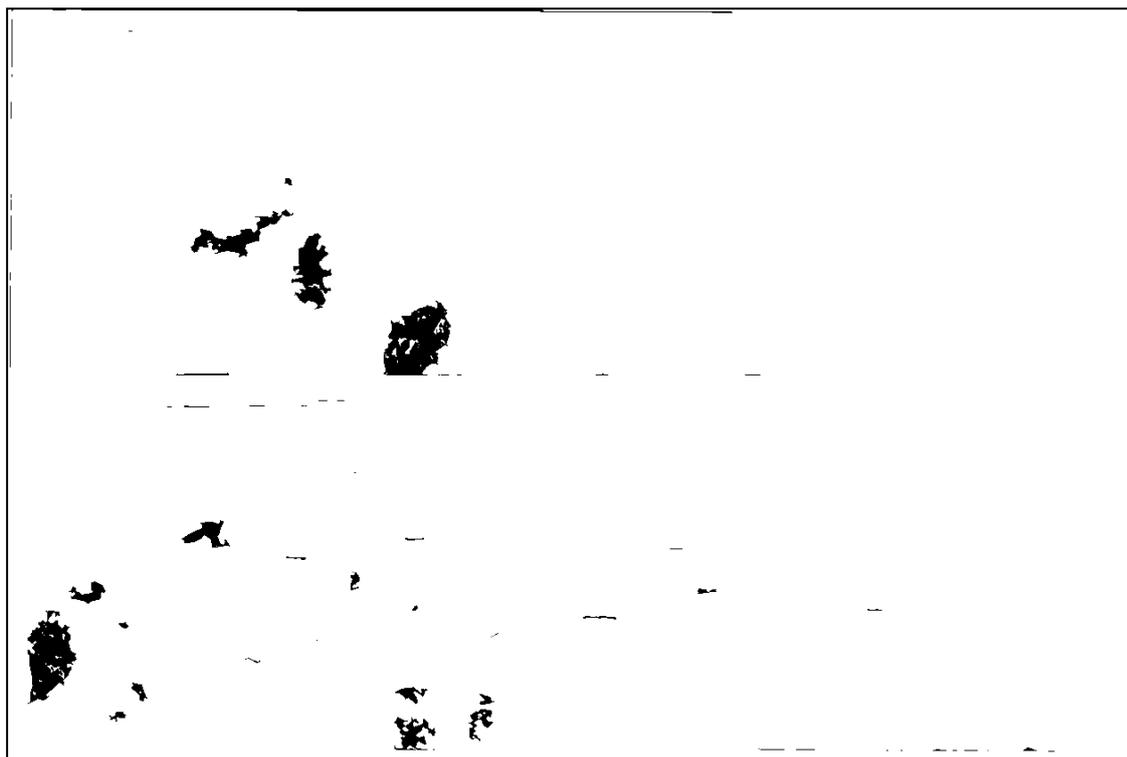
Autre préjugé pointé par l'iconographie, la littérature et ici la bande dessinée, le fait que les Voyageurs « choisissent » de s'installer dans des zones non adaptées et dangereuses. L'exemple ci-dessous est l'extrait d'une planche de la BD « Les aventures de Tintin » en 1963. Il présente une famille de « Tsiganes » s'installant dans un « terrain rempli de détritrus » selon la description du capitaine Haddock. La planche évoque les activités ambulantes, la divination ici, activité d'ailleurs évoquée dans le poème de Baudelaire (« les prunelles ardentes »).

La bande dessinée propose un tableau d'espace géographique subjectif. Pour l'exemple des Voyageurs, il s'agit aussi de faire allusion au rejet (dans l'espace public notamment) dont sont victimes ces personnes. Cet exemple ancien n'est pas sans rappeler l'actualité récente et les arguments au sujet de l'installation illicite de Voyageurs, ainsi que les conditions de pollution sur

les aires d'accueil dont les réseaux sociaux et les mobilisations des personnes concernées se font l'écho (Foisneau, 2021).

Point de vue 16: Un exemple d'imagerie associée au « Tsigane » in HERGE, Les aventures de Tintin (1963), n°21 « les bijoux de la Castafiore, Casterman, 62 p.

« Élément sous droits, diffusion non autorisée »



Dans les arts et la littérature, on trouve une image des « Tsiganes », qui participent à la permanence de préjugés tenaces (Filhol, 2013, 2018 ; Leduc, 2016 ; Olivera, 2004 ; Servin, 2016). Ces préjugés trouvent aujourd'hui leur expression dans les médias et certaines prises de positions sur les réseaux sociaux dont un exemple se trouve ci-après. En lien avec la méthodologie de recherche, ce propos est collecté dans le carnet de bord.

 **Agence France-Presse**  @af... · 22h 

"Mon petit garçon a vomi à cause de l'odeur et ma fille m'a demandé si on allait mourir"

[ENQUÊTE] - Éloignées des centre-villes, les aires d'accueil des gens du voyage sont presque toujours reléguées dans des zones polluées u.afp.com/3v8w #AFP



En réponse à @afpfr

Peut-être les odeurs de carburant volé des bidons cachés derrière la caravane, ou bien les fumées de câbles volés qui brûlent dans un tonneau ?

 6

 1

 61



 86

 208

 290



Cet exemple fait référence à une enquête menée par l'Agence France Presse sur la localisation des aires assignées aux Voyageurs, ce qui pourra être interrogé ultérieurement. La réponse à l'information reprend le stéréotype récurrent du vol, en mentionnant du « carburant volé » et des « câbles volés ». En février 2022, un rapport émanant des acteurs d'un projet PECAO⁶⁵ montre que plus de 52% des stéréotypes exprimés en ligne concernent le vol (La Voix des Roms, 2022, p. 28). Le rapport se fonde sur une analyse des contenus des messages et commentaires exprimés en ligne sur les réseaux sociaux les plus utilisés. Face à ces images un chercheur indépendant propose d'inverser le point de vue pour renvoyer à la communauté « des Gens du sur-place » (les non-Voyageurs) leurs propres conceptions (Acker, 2021). En effet, la catégorisation administrative « Gens du Voyage » employée en droit français est une contribution de plus à la formation de stéréotypes, l'expression « Gens du Sur place » est une manière de retourner le stigmate et de renforcer le ridicule de la catégorisation. Les Voyageurs sont donc placés à la marge par les représentations majoritaires : la mise en marge évoque l'absence, celle de la « survisibilisation » du stéréotype, la présence. C'est donc un paradoxe dont rendent compte les recherches de I. About (2020).

Il note ainsi :

⁶⁵ *Peer education to counter antigypsyist online hate speech* (traduction libre : éducation par les pairs contre l'antitsiganisme en ligne). Rapport disponible en ligne : <https://www.lavoixdesroms.com/single-post/rapport-national-pecao>

« Le couple miroir fascination/rejet a permis notamment de relever les ambivalences nombreuses qui traversent l'histoire de l'antitsiganisme : tous les traits qui leur sont en effet reprochés se complètent d'autant de vertus supposées. Stéréotypes valorisants et dégradants se combinent et s'additionnent non sans contradictions : il n'est ainsi pas rare d'observer dans l'histoire des moments où se manifeste avec éclat le rôle culturel et social de la sphère *romani*, au cœur même des mondes sociaux auxquels ils appartiennent, et que, dans le même temps, des individus désignés comme Tsiganes ou Roms soient réprimés et pourchassés. Ce paradoxe apparent constitue l'un des éléments de définition d'un racisme très tardivement étudié en tant que tel⁶⁶. Il se traduit par exemple par la coexistence de lexiques à la fois négatifs et positifs qui témoignent d'une position particulière, sociale et culturelle, attribuée aux Tsiganes dans l'histoire » (About, 2020, p. 3).

Un des stéréotypes les plus souvent entendus en classe est le fait que les Voyageurs s'installeraient « n'importe où sans prévenir », qu'ils « ne peuvent pas rester dans un endroit car ils sont comme ça » ou encore bougent « tout le temps car au moins ils sont libres »⁶⁷. Nous proposons de questionner cette affirmation à la lumière de la littérature scientifique.

1.2 Les « territoires circulatoires » voyageurs : entre catégorisation juridique et gestion des flux

Il s'agit ici d'observer **comment, dans la géographie universitaire à partir des années 1990, les Voyageurs sont traités en tant qu'objet de recherche**. Nous nous intéresserons ici uniquement aux travaux portant mention du terme Voyageur, « Gens du Voyage » et Tsigane⁶⁸. D'une part, les différents travaux de recherche portent l'accent sur la mobilité comme mode de vie, les limitations des circulations en lien avec les mutations sociales et spatiales à partir des années 1990. D'autre part nous nous intéresserons aux travaux mettant en lien les Voyageurs et les espaces urbains. Les apports de la littérature universitaire permettent de nous interroger sur leurs échos

⁶⁶ L'auteur fait référence à l'ouvrage de Tobias Meints *Antiziganismus – « Das Zigeuner-Gen »*. Die historische Entwicklung des Zigeunerstereotyps in Europa, Munich, GRIN Verlag, 2016, 40 p.

⁶⁷ Propos d'élève en classe, janvier 2020.

⁶⁸ La mention des différents travaux recensés se trouve en annexe.

dans les territoires concernés par notre recherche en lien avec les catégories de tensions recensées précédemment.

1.2.1 Le mythe de la mobilité : des haltes et des contrôles

La mobilité est-elle constitutive de l'identité et de la majorité des pratiques spatiales des Voyageurs ? Ici l'expression « les Voyageurs » est comprise comme des groupes familiaux qui ont pour territoire d'ancrage, d'installation permanente ou de circulation le département de l'Essonne et plus spécifiquement, les espaces municipaux investis pendant cette recherche. Les Voyageurs ne forment pas un groupe homogène et l'expression employée n'a pas vocation à ethniciser le propos. Les élèves citent le mouvement comme intrinsèquement lié aux Voyageurs (**Chapitre 6, p.297**), écho à ce que l'historienne H. Asséo nomme « le nomadisme tsigane » en tant que construction politique (Asséo, 1994).

La mobilité désigne en effet dans son sens premier un « changement de lieu et le passage d'un lieu à un autre » par un moyen de transport quelconque (Cattan, 2012). Selon une vision économique des mobilités, l'humanité est de plus en plus mobile grâce aux progrès technologiques et la mondialisation. D'après M. Lussault (2013), nous sommes témoins d'une « mobilisation générale ». Les individus associent la mobilité à l'expression d'une liberté au XXI^e siècle en contexte de mise en circulation des économies, des personnes, des idées et des capitaux à l'échelle mondiale. Toutefois, la mobilité serait une invention des sociétés occidentales sur la liberté de mouvement, en témoigne la multiplication des pratiques et instruments de contrôle des Etats (Cresswell, 2006). Pour les Voyageurs, l'exercice de mobilités se traduit par le contrôle de l'habitat mobile (interdiction d'installer une caravane double essieux sur un terrain de camping par exemple), par la définition d'un statut administratif sur le temps long, mais aussi, par une diminution des espaces où il est possible d'installer un habitat mobile. Loin des clichés cités par les élèves au sujet de la liberté, le travail de G. Loiseau (2019) montre les processus de négociations entre les Voyageurs et les acteurs locaux engagés. Les dispositifs déployés pour empêcher le passage sont des traces d'une absence de mobilité :

« La prolifération du mobilier urbain anti-SDF ou anti-skateurs dans les villes, les multiples arrêtés municipaux ou préfectoraux visant à interdire la venue de populations indésirables (qu'il s'agisse de manifestants ou de gens du voyage), les pratiques devenues courantes consistant à installer des rochers à l'entrée de

parking ou même sur toute la superficie d'espaces vacants, la réalisation de tranchées, de labours ou encore la disposition anarchique de plaques d'asphalte sur un terrain afin d'empêcher l'installation de caravanes, les interdictions des caravanes double-essieux dans les terrains de camping, etc. : tous ces systèmes d'entraves permettent de dévier la trajectoire des mobiles indésirables. Pour autant, tous ces dispositifs sont des signes ostensibles (pour qui sait les décrypter) de l'absence programmée des voyageurs : ils s'apparentent à des traces de leur absence » (Loiseau, 2019, p 41).

L'auteure s'appuie volontiers sur **la notion de passage** et explique que **le voyage consiste à pouvoir passer dans un territoire et y circuler**. Elle propose alors une « odologie des espaces voyageurs ». L'odologie est « l'étude de ces oscillations d'enchevêtrements de dénouement de la force nodale voyageuse qui permet le surgissement de leurs espaces de vie », c'est-à-dire le fait de penser la manière dont les Voyageurs agissent sur l'espace. Ce concept recouvre à la fois la mobilité dans un sens de chemin ou de route et le passage. En effet, à la lumière d'un travail de médiatrice auprès des Voyageurs dans l'Hérault, l'auteure rend compte des difficultés à négocier une place. Dans une acception symbolique, s'installer dans un endroit c'est passer un seuil, le passage serait donc le moment où un espace investi devient « un espace voyageur » (ibid. p 52).

Dans les espaces concernés par cette recherche, la négociation des places est à l'œuvre. Chaque année, à la fin du mois de mars, la ville de Dourdan organise une série d'événements festifs : c'est la foire Ventôse. Une fête foraine y est installée, localisée dans un endroit appelé le « champ de foire » par les habitant.e.s. A l'origine, il s'agissait dès sa création en 1799, d'une foire agricole avec la vente de grains et de bétail.

Point de vue 18: Terrain à disposition des installations de la fête foraine pendant la foire Ventôse annuelle à Dourdan (google earth, 2022)



La photographie aérienne montre que ce terrain désigné pour les activités liées à la fête foraine se situe à proximité d'un supermarché, jouxte un gymnase et des tours d'habitat collectif de type HLM, ce qui semble être un espace plutôt central dans la ville et proche de l'hôtel de ville. Sur le site internet de la ville, nous apprenons que cette manifestation est connue à une échelle locale. Elle fait l'objet de publicité de la part des services municipaux, en témoigne une illustration affichée dans les rues au départ de l'édition 2022. Ces fêtes marquent les habitudes des habitants, et notamment des jeunes pour qui « aller à la foire » est une activité importante, parfois davantage que d'aller à Paris.

Point de vue 19 : Affiche annonçant les événements de la foire Ventôse, mars 2022 et photographie d'une attraction au milieu des caravanes (www.dourdan-tourisme.fr)



Ici les Voyageurs exerçant des activités liées à la foire ont un droit de passage, conditionné par la tenue de l'événement. L'installation, plutôt centrale et proche des services n'en est pas moins éphémère, « la foire ventôse » dure 3 jours et les Voyageurs restent une semaine.

A l'inverse, en dehors de cette temporalité foraine, il existe, notamment à Morsang-sur-Orge des dispositifs visant à empêcher les populations voyageuses de s'installer : en décembre 2021, s'installent un groupe de caravanes sur le parking d'un magasin Darty en cessation d'activité, rue de Montlhéry. Selon les services municipaux, le groupe faisait l'objet de signalements de la part de riverains. Il leur avait été demandé de quitter les lieux fin décembre 2021. L'expulsion est organisée le 6 janvier 2022 dans le cadre de la loi sur les installations illicites de 2018, la municipalité ayant saisi les services de la préfecture. A la place des caravanes sur le parking, après l'expulsion, des tranchées ont été creusées et des pierres installées sur la zone bétonnée.

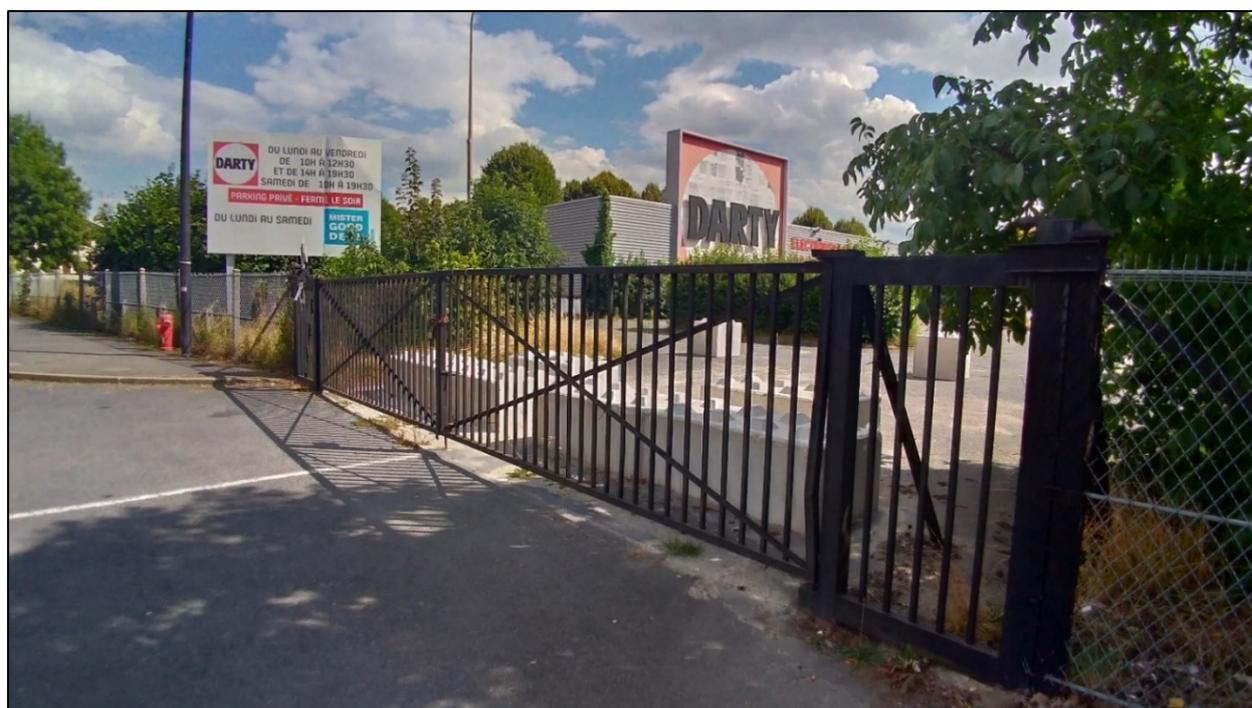
Point de vue 20: Après expulsion des caravanes installées sur le parking de l'enseigne, et le creusement de tranchées, photographie de dispositifs visant à empêcher l'occupation du parking (Lecomte, 2022)



Point de vue 21 : Tranchées creusées autour du site de l'enseigne Darty en cessation d'activité (Lecomte, 2022)



Point de vue 22 : Dispositifs destinés à empêcher l'installation des Voyageurs, Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2022)



Point de vue 23 : Dispositif de surveillance du parking (Lecomte, 2022)

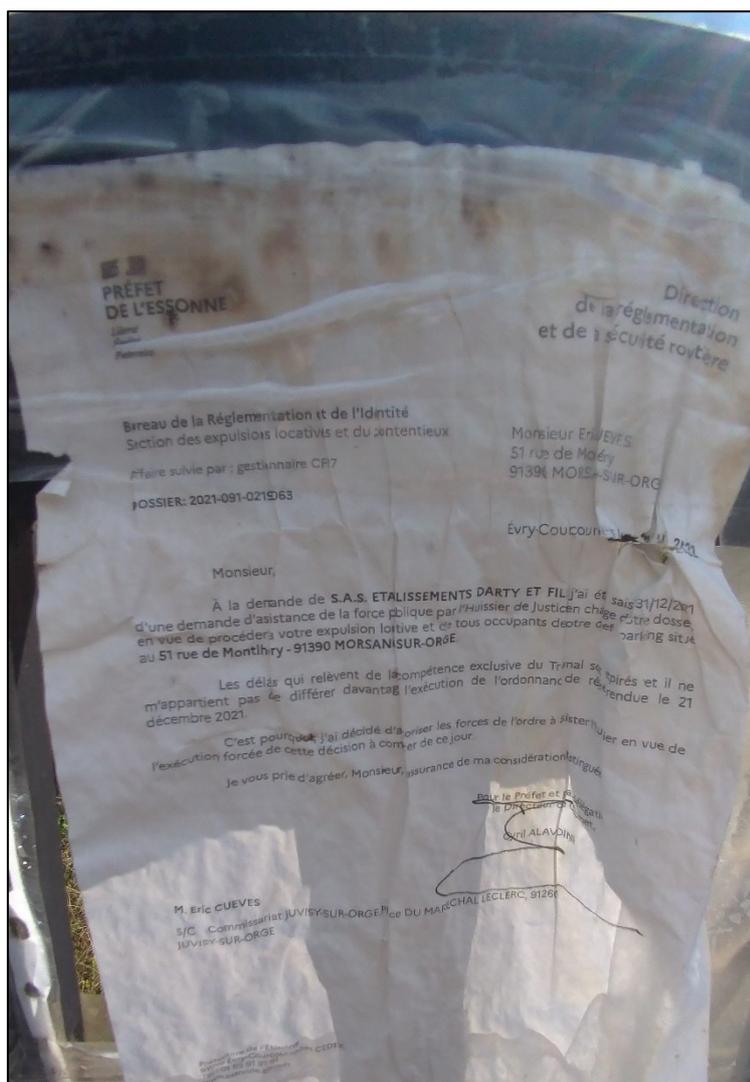


Point de vue 24 : Vue sur le parking après l'expulsion (Lecomte, 2022)



Transcription :

A la demande de SAS établissements Darty et fil, j'ai été saisi le 21/12/2021 d'une demande d'assistance de la force publique par l'Huissier de Justice en charge du dossier en vue de procéder à votre expulsion... et de tous ses occupants de votre parking situé au 51 rue de Montlhéry...



Nous posons la question suivante en début de partie : la mobilité est-elle constitutive de l'identité et de la majorité des pratiques spatiales des Voyageurs ? Plus que de considérer uniquement les mobilités, ce qui ne rendrait pas compte entièrement de la réalité, **les régimes d'habiter des Voyageurs peuvent être placés sous le signe d'ancrages et de circulations** qui font l'objet de contrôle et de négociations avec les acteurs publics dans les espaces qui nous concernent également, ce dont il est question ci-après.

1.2.2 Des « territoires circulatoires » et d’ancrages voyageurs : une racialisation dans l’espace

Pendant un colloque en ligne organisé par le musée national de l’histoire de l’Immigration en mai 2021, l’historien I. About rend compte des ancrages des Roms⁶⁹, au moyen de photographies d’archives. Loin des images actuelles qui présentent Roms et Tsiganes⁷⁰ comme d’éternels étrangers, la démonstration s’appuie sur une présence européenne. Ces populations sont ancrées dans nos sociétés, de même que les métiers traditionnels pratiqués : les vendanges, la vannerie, les activités liées à la fête foraine, la bonne aventure. Dire et nommer, c’est faire exister et rendre compte de l’ancrage des populations considérées dans ce travail au lieu d’accentuer une vision mystifiée de la mobilité.

La notion d’**ancrage** repose sur l’idée selon laquelle un territoire est un espace vécu (Frémont, 1992) et qu’il a également une fonction symbolique et que les personnes qui y circulent éprouvent un attachement psychologique. L’ancrage territorial ne consiste alors pas uniquement à l’installation durable ou temporaire, physique, mais suppose aussi d’intégrer les réseaux de sociabilité matériels ou immatériels dans lesquels s’inscrit un individu ou un groupe. Le travail d’A. Sutre (2017) montre que les Voyageurs (le terme de Tsiganes étant privilégié par l’auteure citée) participent à la construction de territoires particuliers dans lesquels ils circulent. Les multiples appartenances, les relations sociales créées au fil de voyages s’inscrivent durablement dans le temps. Approcher les Voyageurs sous le seul prisme de la mobilité serait lacunaire et ne rendrait pas compte d’une « façon d’être au monde » ou en d’autres termes, de leur géographicit  (ibid., 2017). Le passage participe à la construction du territoire circulatoire des Voyageurs.

L’expression **territoire circulatoire** est empruntée à A. Tarrus (1994). La notion :

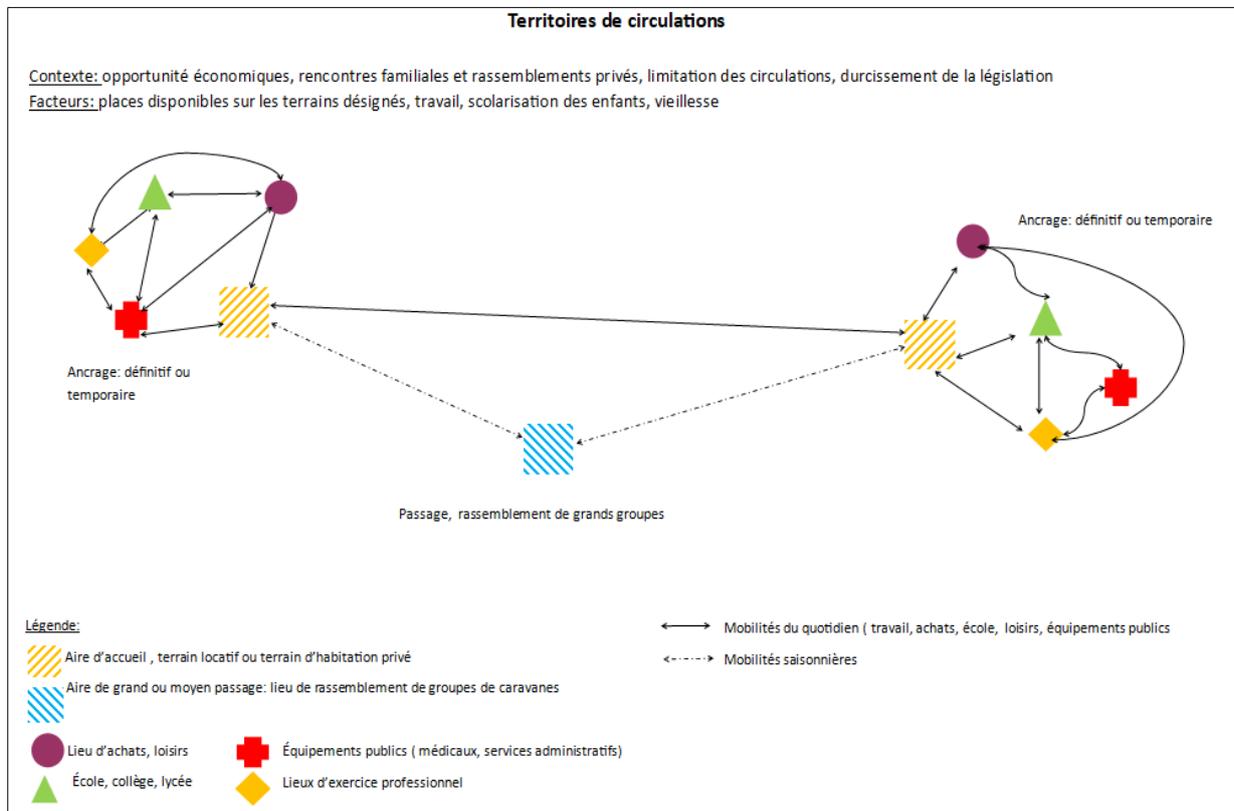
« Vise à prendre en compte tout à la fois l’ensemble des espaces concernés par les migrations, les déplacements accrus des personnes entre lieux d’origine et d’arrivée (les va-et-vient) et les flux matériels (biens, services, remises) et idéels (normes, valeurs, représentations) » (Dorai & Hily, 2005, p. 2).

⁶⁹ Le mot Rrom est ici employé dans le sens englobant du Conseil de l’Europe. Il désigne les populations caractérisées comme Tsiganes d’Europe et regroupe : les Rroms, les Manouches, les Gitans mais aussi les Gens du Voyage, les Yéniches.

⁷⁰ Ces deux termes sont utilisés ensemble par l’auteur au cours de son intervention au colloque.

Le schéma ci-dessous peut donc être envisagé comme une tentative de synthèse des pratiques spatiales rapportées par les personnes rencontrées et observées sur le terrain.

Figure 22 : Les Voyageurs entre circulations et ancrages (Lecomte 2021)



Dans la commune de Dourdan, les pratiques spatiales des populations considérées comme voyageuses sont différentes. Les familles qui sont devenues sédentaires ont un ancrage définitif, tandis que d'autres envisagent la commune comme point de passage en stationnant sur une aire d'accueil. La commune est également le lieu de passage de grands groupes comme au moment de la foire. Plus largement, les communes de l'Essonne citées par mes interlocuteurs/trices au moment de l'enquête comme étant concernées par la présence de famille de Voyageurs sont des espaces de circulations ou d'ancrage, quelquefois définitifs.

A Morsang-sur-Orge, le choix du terrain occupé par les Voyageurs est lié à un ancrage important de familles sur la commune depuis les années 1970. Un terrain locatif a été aménagé en 1997, peu avant la mise en place de la loi Besson (**Chapitre 5, p.223**).

A Dourdan, il s'agit davantage de circulation, puisque le terrain désigné pour les Voyageurs est une aire d'accueil, qui est soumise à des règles en matière de stationnement, « la durée maximale de séjour étant de trois mois consécutifs⁷¹ ».

⁷¹ Décret du 26 novembre 2019, en ligne <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000039683543>

De façon générale, lorsque des groupes de caravanes s'installent hors des espaces désignés, ils sont expulsés. En somme, les régimes d'habiter des Voyageurs se fondent sur le régime de la circulation et de l'ancrage. Cependant, elles sont différentes en fonction des familles et des habitudes. Tous les Voyageurs ne pratiquent pas l'espace de façon similaire, cela reviendrait à diffuser un stéréotype de plus. En France, c'est une population dont historiquement, les circulations ont fait l'objet d'un contrôle juridique de l'Etat.

Point de vue 26 : Stèle commémorative sur la place de la gare de Brétigny-Sur-Orge relative à l'internement des Nomades pendant la 2nde guerre mondiale (Lecomte, 2019).



Nous pouvons lire : en mémoire des familles Tsiganes et Gens du Voyage internées par l'Etat français sous l'occupation allemande à l'autodrome de Linas-Montlhéry du 27 novembre 1940 au 21 avril 1942.

Encadré 5: Historique d'une politique de contrôle des circulations (Lecomte, 2019)

Cet encadré est un récapitulatif des mesures prises par les autorités françaises pendant 200 ans entravant les circulations des Voyageurs. La première colonne indique les dates de mise en application des principales mesures (2nde colonne). Elle est assortie d'un commentaire (3^e colonne).

1795	Passeport intérieur obligatoire.	Peine d'emprisonnement si défaut de passeport, à viser par les autorités quand déplacement et fait office d'autorisation de travail.
1810	Invention du délit de vagabondage et de mendicité.	
1863	Emploi du « carnet de saltimbanque »	Obligatoire.
1895	Recensement national des « bohémiens et nomades ».	Obligatoire.
6 juillet 1912	Carnets individuels d'identité appelés « carnets anthropométriques ». Les chefs de familles doivent aussi être en possession d'un carnet collectif. Des plaques de contrôles de couleur doivent être apposées à l'arrière des véhicules.	Visas obligatoires à l'arrivée dans une commune. 48h maximum de stationnement autorisé. Les enfants de 5 à 13 doivent figurer sur le carnet (photographies et empreintes digitales).
6 avril 1940	Loi sur l'interdiction de la circulation des Tsiganes en France (circonstances de guerre). Ils sont astreints à résidence et doivent se présenter aux forces de l'ordre.	Des camps d'internement pour Tsiganes sont ouverts et les personnes parquées entre 1940 et 1946.
1960-1961	Recensement national Les statistiques de ce recensement serviront de bases aux lois pour l'accueil.	Catégorisation des Tsiganes selon 3 degrés d'itinérance : itinérants, mi-sédentaires, sédentaires.
1969	Abrogation de la loi de 1912 Les carnets anthropométriques sont remplacés par des carnets de circulation.	4 types de carnets selon des ressources. Obligatoire à partir de 16 ans. Visa obligatoire allant de 1 à 3 mois. Création du principe de la commune de rattachement. Ne remplace pas la carte d'identité (obligatoire elle aussi pour les contrôles) ou le passeport.

5 octobre 2012	Suppression des carnets de circulation en raison de leur caractère discriminant.	Événement extrêmement médiatisé, importance des associations Tsiganes et conscience politique accrue.
2015	Suppression des livrets de circulation	Fin du passeport intérieur mais des discriminations spatiales qui perdurent.
2018	Loi n° 2018-957 du 7 novembre, relative à l'accueil des Gens du voyage et à la lutte contre les stationnements illicites	Les communes inscrites au schéma départemental d'accueil et d'habitat des Gens du Voyage doivent dans un délai de deux ans procéder à leur application. Dans les faits cela veut dire qu'une commune ayant une aire d'accueil peut expulser des personnes installées dans d'autres endroits hors aire d'accueil.
2021	Expérimentation amende forfaitaire délictuelle pour installation illicite sur le terrain d'autrui, le 4 décembre -territoires concernés Créteil, Rennes, Foix, Lille, Reims et de Marseille	Idée d'un forfait pour les délits (400 euros si payée immédiatement, majorée ensuite à 1000 euros)
2022 mars	Amende forfaitaire délictuelle pour installation illicite sur le terrain d'autrui adopté à l'échelle du territoire français	

A la lumière des développements précédents, nous pouvons admettre que différents types de tensions concernant les Voyageurs s'expriment :

- Des tensions liées à l'antitsiganisme, qui est une forme de racisme particulier reposant sur le rejet des groupes dits « tsiganes » et dans notre cas à l'encontre des populations voyageuses. Ce racisme suppose la construction d'une altérité et une image mystifiée de la mobilité (About, 2020 ; Doytcheva, 2015; Filhol, 2013, 2018; Leduc, 2016; Olivera, 2004; Servin, 2016; Sutre, 2021; Williams, 2011).
- Des tensions liées à la fabrique de la ville et aux espaces assignés aux Voyageurs comme catégorie de l'action publique : c'est ce dont il sera question dans le paragraphe suivant (Bergeon, 2011; Delépine, 2015; Gilbert, 2014; Loiseau, 2019; Viala et al., 2016)

2. La ville agencée autour de pratiques sédentaires

Des tensions se dessinent au sujet de la place des populations voyageuses dans les espaces considérés dans cette recherche. La ville dans sa production est agencée autour des régimes d'habiter sédentaires.

1.1 La production urbaine : des tensions autour de l'habitat mobile

Les acteurs publics et privés sont parties prenantes de l'agencement de l'espace urbain selon des intentionnalités et des intérêts. Les mots employés pour désigner les Voyageurs établissent une catégorisation qui a des conséquences sur la façon dont ces acteurs de la ville les envisagent. Dans un premier temps, nous évoquerons quelques éléments de définition des expressions « production urbaine » et « fabrique urbaine ». Dans un second temps nous questionnerons les effets de celle-ci sur les pratiques spatiales des Voyageurs dans les territoires qui nous concernent : Morsang-sur-Orge et Dourdan.

L'expression « fabrique urbaine » renvoie au domaine des sciences sociales d'abord à l'histoire, et désigne le « processus social accompagnant l'évolution de la ville, dans ses formes, dans le rôle des acteurs (politiques et économiques) » (Noizet, 2013). Dans une perspective critique, les géographes de ce courant emploient l'expression « production urbaine » définie comme « les modes par lesquels le capital, son appropriation et son accumulation façonnent les paysages urbains et conditionnent les usages de la ville » (Levy & Lussault, 2013). Toutefois, une distinction semble s'imposer entre le terme de ville et d'urbain. Ainsi la ville « renvoie à une organisation matérielle et humaine attachée à un territoire circonscrit » (Marchal & Stébé, 2011, p. 46), le qualificatif urbain plus englobant « exprime une nouvelle façon de vivre », dans un « espace plus illimité » (virtuel ou réel). Un individu peut, de fait, être urbain en dehors de l'entité « ville » (ibid., p.46).

Dans notre travail, nous pouvons nous appuyer sur ces éléments de définition. Ainsi la « fabrique urbaine » :

- Est un processus social et évolutif qui repose sur l'interaction entre le social et le spatial
- Qui engendre une transformation de l'espace par sa structure ; son sens évolue donc pour les habitant.e.s

- Qui engage des acteurs multiples qui produisent de l'espace (publics, privés, habitant.e.s)
- Qui ont des usages variés de l'espace produit, ce qui suppose aussi de s'intéresser aux systèmes d'habiter et au statut des « indésirables »

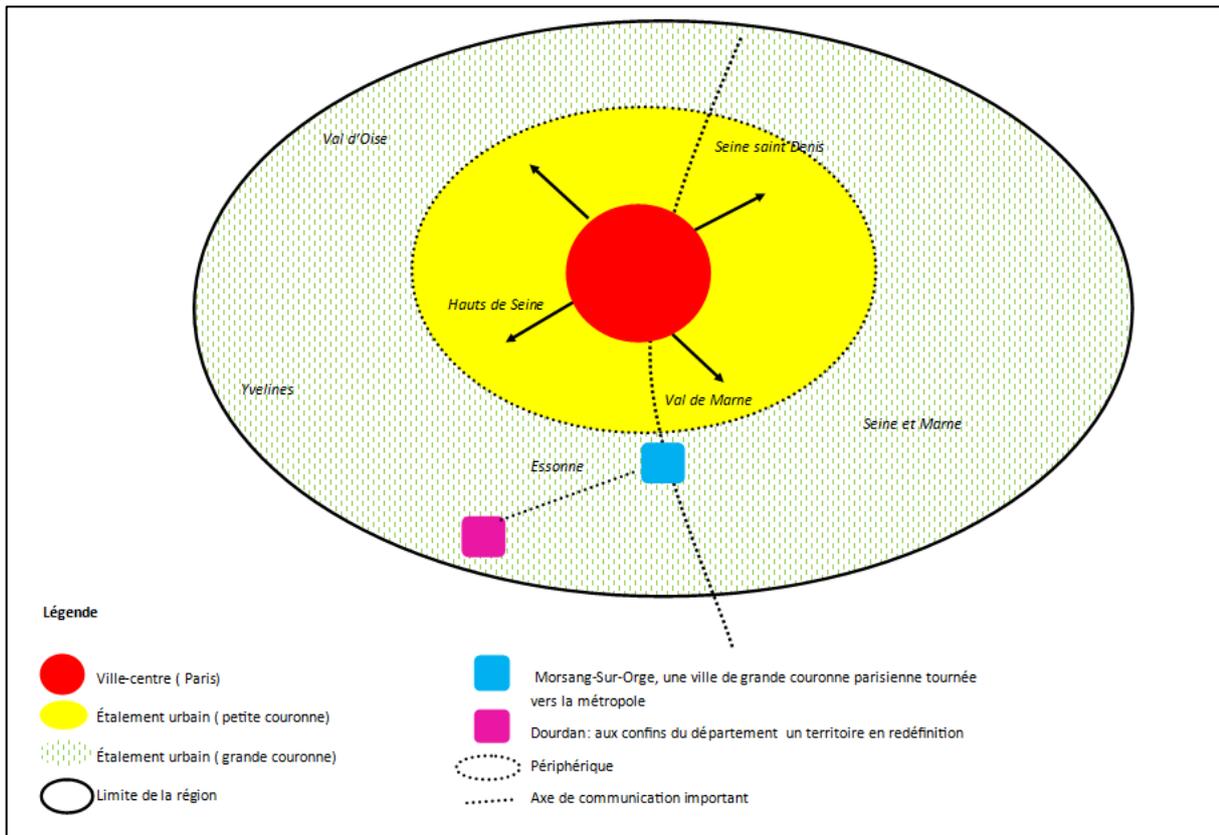
Le terme de production peut apparaître comme daté (*Notion en débat-Production de l'espace*, Géoconfluences, 2019) et renvoyant au marxisme.

Nous formulons l'idée selon laquelle la ville, en tant qu'espace agencé et ordonné, est pensée pour les activités et l'habitat non mobile et qu'elle produit des inégalités spatiales (Gintrac & Giroud, 2014). Phénomène global, la métropolisation s'accompagne d'une densification du bâti ce qui a pour effet une répartition des populations jugées indésirables dans les interstices. **Ainsi approcher la thématique des Voyageurs en s'appuyant sur le concept de « production spatiale » permet d'observer les tensions, les rapports de force dans les espaces concernés. Quels en sont les signes ?**

Nous procéderons en deux temps : d'abord en interrogeant l'évolution de la forme de la ville au vu des aménagements, ensuite en montrant les tensions du point de vue des acteurs et les inégalités spatiales.

En premier lieu, les communes de Dourdan et Morsang-sur-Orge sont des espaces en recomposition depuis la fin des années 1980. Historiquement, ce sont deux communes agricoles d'Ile-de-France, donc avec un rapport de proximité avec la capitale. Ce phénomène de métropolisation se caractérise par une extension spatiale et une densification.

Figure 23 : Métropolisation parisienne et localisation des territoires de la recherche (Lecomte, 2022)



A Dourdan, la conséquence tient à la forme de la ville, autour du centre-ville se développe un parc de lotissement de maisons individuelles, synonyme d'étalement urbain sur les terrains agricoles qui sont autant de tensions à l'œuvre dans d'autres communes en Ile de France. Les figures 34 et 35 indiquent l'évolution de l'étalement urbain à Dourdan, les cercles représentent le centre-ville historique.

Point de vue 27 : Evolution de l'étalement urbain à Dourdan (source : <https://remonterletemps.ign.fr/> , consulté le 22.08.22) : 1954 et 2022⁷²



⁷² Entouré : le centre historique



Pour les Voyageurs arrivant dans les communes, cela se traduit par la recherche d'une place sur les terrains désignés lorsqu'il y en a. L'Essonne étant un département où le nombre d'aires d'accueil et de grands passages est faible par rapport aux besoins : 472 places sont disponibles alors qu'il en faudrait 966⁷³. Une pression s'exerce sur le territoire. Les grands groupes de Voyageurs investissent alors temporairement des terrains de manière non autorisée. Cette limitation des possibilités d'« accueil » de l'habitat mobile engendre des stratégies circulatoires de la part des populations concernées voire une perte du « capital circulatoire » (Bergeon, 2010b; Humeau, 1995). Le capital spatial consiste en « la somme des compétences acquises par un individu ou un groupe d'individu dans le champ de la maîtrise de l'espace ». Il recouvre : le capital de mobilité, donc l'aptitude à se déplacer, et en ce qui concerne les Voyageurs : à circuler. Le capital « circulatoire » est une forme de capital spatial (*Capital spatial- Géoconfluences*, 2022).

L'une de ces stratégies est de ne plus voyager, ce qui correspond aux dynamiques observées dans l'Essonne « les Gens du Voyage présents dans le département de l'Essonne ont tendance à voyager de moins en moins »⁷⁴, ou encore de ne voyager que l'été en laissant une caravane sur place, phénomène observé à Morsang-sur-Orge. Les Voyageurs sont une population fragilisée dans leur installation dans l'Essonne à tel point que cet aspect est une question spatiale vive au niveau des acteurs associatifs et politiques (au niveau des communautés d'agglomération notamment). C'est ce dont il est question dans l'extrait du carnet de bord suivant. Le contexte est un entretien avec une responsable du dossier « Gens du Voyage » auprès de la communauté d'agglomération Cœur Essonne.

⁷³ PREFECTURE DE L'ESSONNE., 2019, *Schéma départemental d'accueil et d'habitat des Gens du Voyage de l'Essonne* (2019/2024), 55 p.

⁷⁴ PREFECTURE DE L'ESSONNE., 2019, *Schéma départemental d'accueil et d'habitat des Gens du Voyage de l'Essonne* (2019/2024), p.27.

Tableau 24 : Extrait d'un entretien téléphonique le 27 novembre 2020, carnet de bord (Lecomte, 2020)

Il s'agit d'une retranscription partielle.

Mon interlocutrice évoque la situation des aires d'accueil dans la communauté d'agglomération Cœur Essonne et leur vocation première : à savoir être des lieux de passage. Elle évoque la question des besoins des populations concernées, puisque le schéma départemental doit s'appuyer sur un diagnostic des besoins : en effet, il y aurait besoin de construire davantage de place. Je lui pose la question des espaces investis par les Voyageurs hors des aires d'accueil, mon interlocutrice me confirme le constat suivant : des ménages de Gens du Voyage s'installent de façon illicite. Ce fait admet la faiblesse des dispositifs d'accueil existants.

Ce constat reprend le texte du schéma départemental d'accueil et d'habitat des Gens du Voyage au sujet des stationnements illicites « De nombreux stationnements correspondent à des ménages en voie de sédentarisation, qui passent d'une commune à l'autre au gré des expulsions et pour lesquelles il faudra envisager des solutions d'habitat plus pérenne » (Préfecture de l'Essonne, 2019, p.21). A Morsang-sur-Orge, des familles de Voyageurs étaient installées historiquement dans la ville, dans un espace à proximité du cimetière, bien avant la construction du lycée professionnel en 2001. L'espace disponible pour ces populations dans la ville est restreint comme nous pouvons l'observer ci-après.

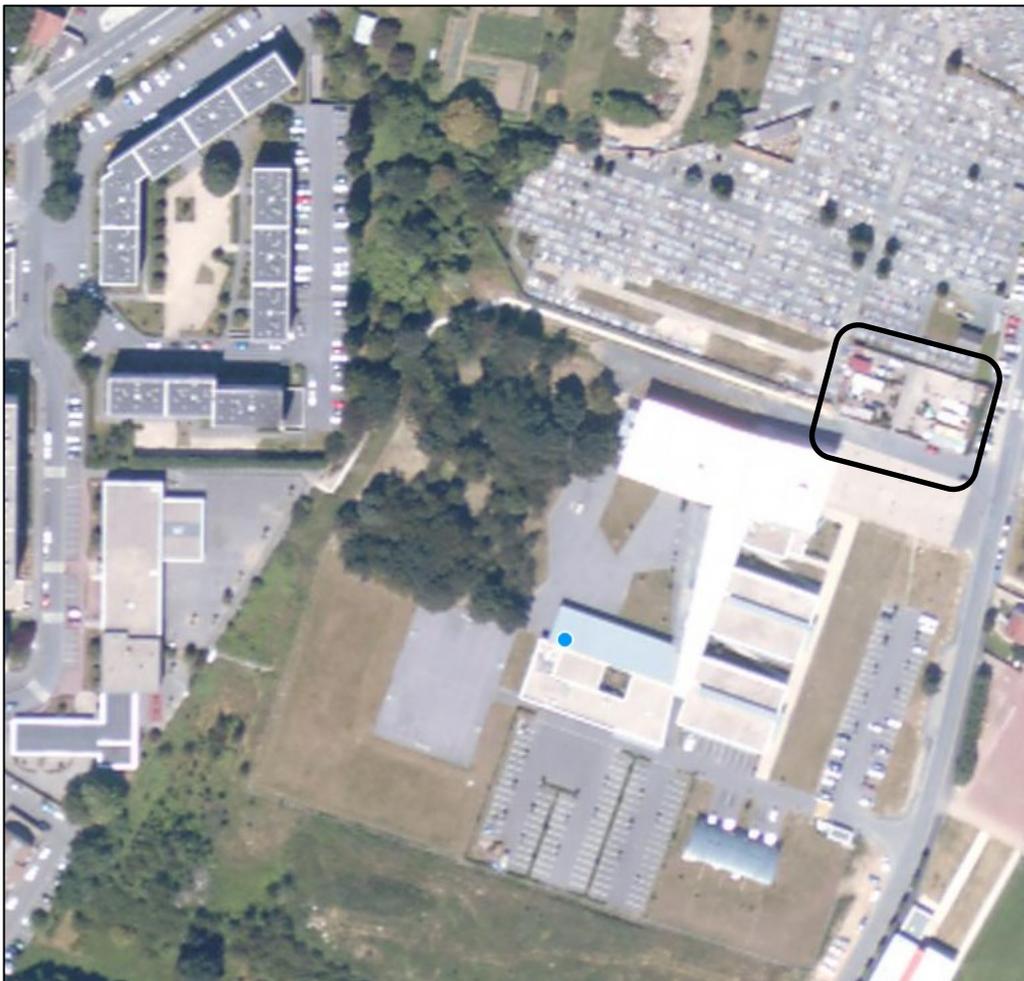
Point de vue 28: Photographie aérienne de l'emplacement du « terrain » de Morsang-sur-Orge, entouré (google earth, 2022)



Notons que ce terrain n'est pas référencé en tant qu'aire d'accueil (créé en 1997), par ailleurs les familles y vivant sont devenues sédentaires. Cette évolution dans la forme de la ville et la densité du bâti est à mettre en relation avec les opérations d'aménagement depuis la fin des années 1990 ce dont rendent compte les photographies suivantes.

La première photographie (**point de vue 29**) concerne la période 2000-2005, c'est-à-dire au moment où s'achève la construction du lycée professionnel, la seconde la période actuelle (**point de vue 30**).

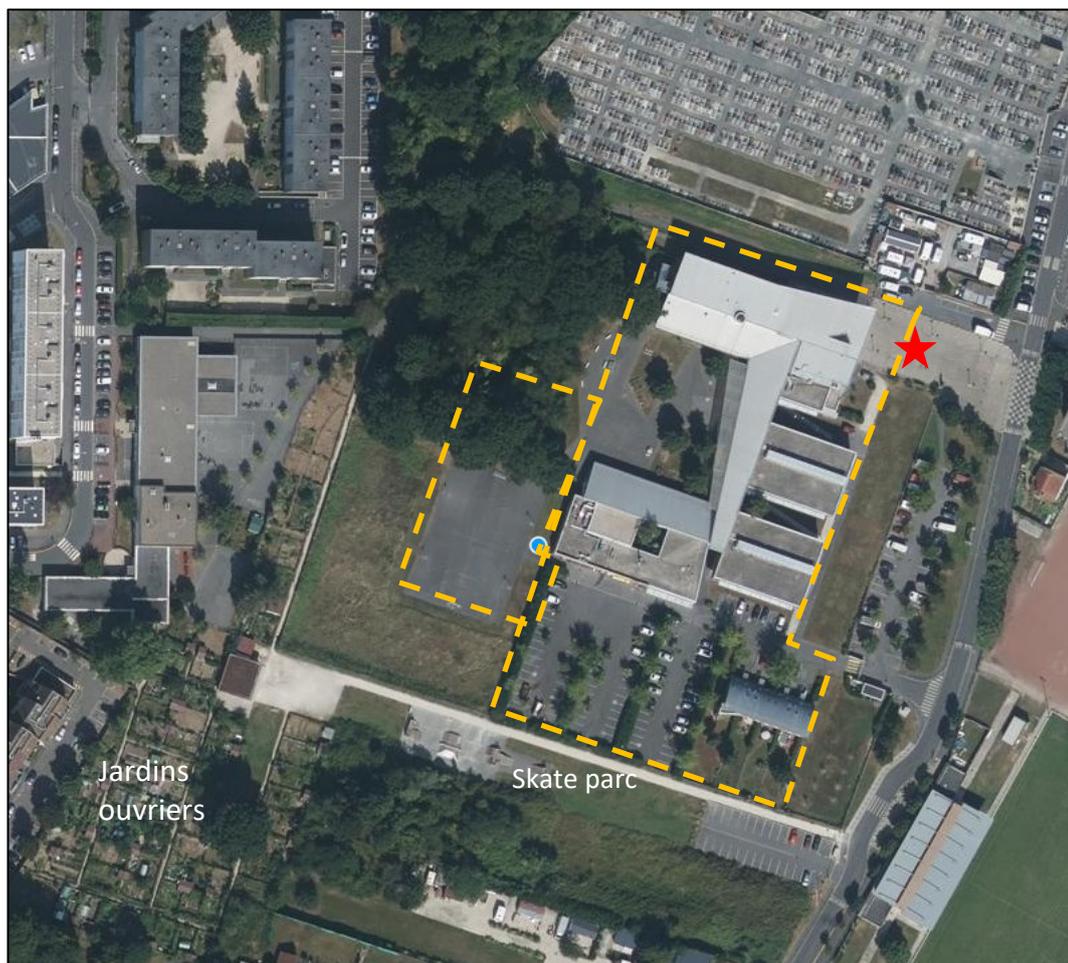
Point de vue 29 : Photographie aériennes Morsang-sur-Orge : la construction du LP , periode 2000-2005 (source : <https://remonterletemps.ign.fr/>, consulté le 18/08/22) .



Les représentations ci-dessous ne montrent pas de façon flagrante les métamorphoses du paysage urbain, toutefois, il est possible de distinguer l'empreinte spatiale accrue, des installations du lycée professionnel, ce qui s'illustre par la construction, au printemps 2022 d'une barrière délimitant les zones de circulations des lycéen.ne.s et des autres habitant.e.s du quartier (visible en pointillés sur la seconde photographie). Le fait d'entourer un espace scolaire d'une barrière renvoie à une vision

fermée à l'image de la multiplication des murs et autres dispositifs visant à restreindre les circulations dans un espace circonscrit. La conséquence de cet aménagement est le statut de l'esplanade, localisée sur la photographie au moyen d'une étoile. Cet espace était le lieu des rassemblements de lycéen.ne.s, notamment pendant les sorties scolaires, mais aussi de discussions avec les passant.e.s. Les enfants des familles de Voyageurs investissent eux aussi cet espace, notamment l'été et après l'école pour jouer ce qui n'est pas sans frictions avec les voisins et par exemple les habitant.e.s des logements de fonction au lycée. Avec la barrière, les lycéen.ne.s se rassemblent désormais dans le lycée et l'esplanade n'est plus fréquentée.

Point de vue 30 : Photographie aérienne Morsang-sur-Orge : après la construction du LP (source : <https://remonterletemps.ign.fr/>, consulté le 18/08/22)



Autres éléments entrant en compte dans l'évolution du bâti urbain : les espaces investis par des jardins ouvriers et le skate parc dont rend compte également le schéma en **figure 28 (p.226)**.

La conséquence des installations, reçues de manière très positive par les habitant.e.s est que les possibilités d'agrandissement du terrain désigné voire d'aménagement d'un terrain pour y installer de l'habitat adapté deviennent de plus en plus limitées dans le quartier. Des acteurs variés ont la

responsabilité d'agencer l'espace et sa production est source de tensions et d'un phénomène de relégation spatiale visant les Voyageurs.

1.2 Les espaces assignés aux Voyageurs : une ségrégation

Dans quelle mesure ces tensions dans la production urbaine permettent -elles de questionner les processus de relégation à l'œuvre concernant les Voyageurs ?

1.2.1 Les places et des lieux : gérer et sécuriser

Dans le développement précédent, nous avons montré que les évolutions des deux villes concernées par notre recherche, dans un contexte plus général de métropolisation parisienne, **posent des enjeux politiques sur la place de l'habitat mobile et des Voyageurs.**

Il s'agit ici de montrer comment, à l'aide de ces deux exemples locaux, que la ville dans sa production engendre une relégation des Voyageurs vers des espaces ségrégués, ce qui constitue une forme d'injustice spatiale.

La place des Voyageurs, dans un sens géographique, est le résultat de la mise en place d'un statut administratif et de construction d'un problème public (Bidet, 2009, p. 142). Les outils de gouvernance territoriale que sont les Plans départementaux d'accueil et d'habitat des Gens du Voyage peuvent être décrits dans un premier temps.

La présence des Voyageurs dans une ville est codifiée, soumise à la négociation, au droit de passage et de stationnement dans des espaces désignés.

Le plan départemental d'accueil et d'habitat des Gens du Voyage de l'Essonne pour la période 2019-2024 distingue

- Les terrains familiaux pour les familles installées de façon prolongée ;
- Les aires d'accueil qui proposent entre 15 et 50 places et sont à destination des personnes itinérantes ;
- Les aires de grands passages destinées aux rassemblement collectifs d'origine religieuse ou festive.

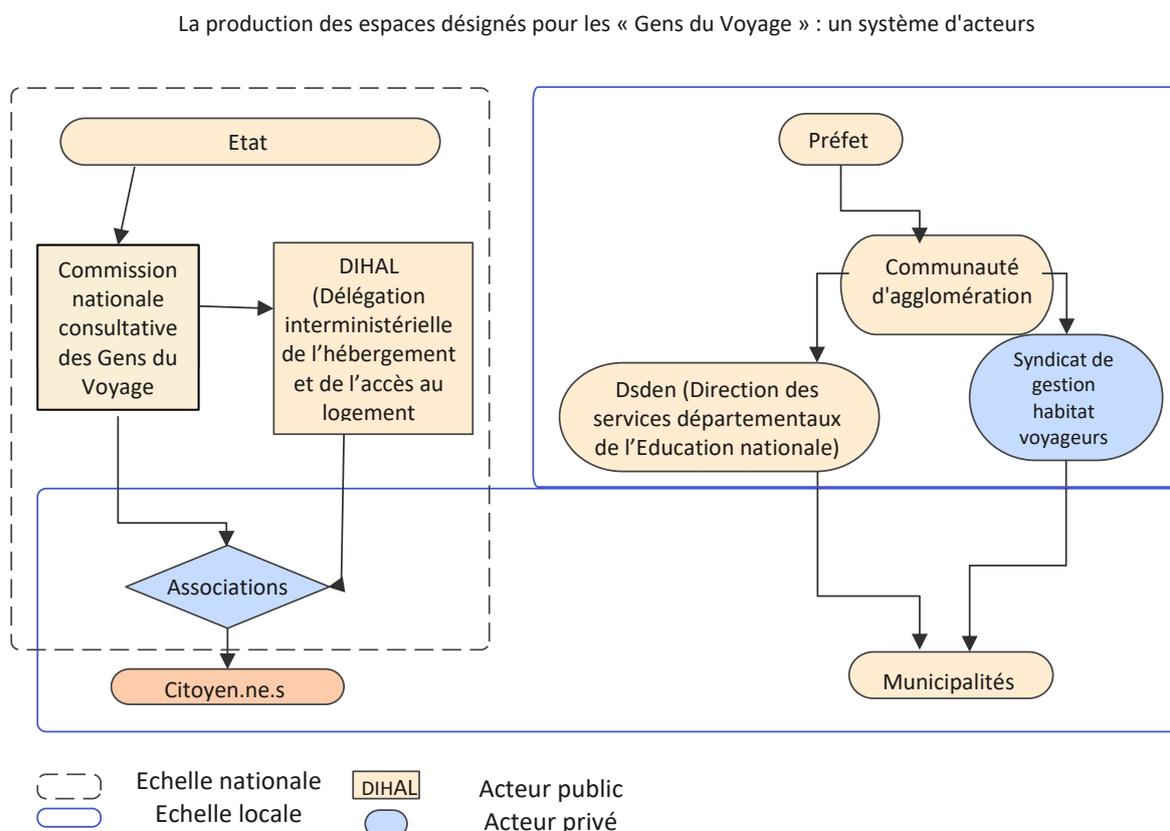
L'objet des acteurs publics est la gestion des Voyageurs en tant que flux de personnes et les aménagements les plus « arborés possibles et discrets dans l'environnement » (Préfecture de l'Essonne, 2019, p17).

En effet, les municipalités ont la responsabilité de proposer un terrain pour construire une aire d'accueil, terrain locatif ou aire de grand passage en lien avec la communauté d'agglomération, qui elle, a la compétence de gestion des terrains assignés.

La municipalité inscrit aussi la commune au plan départemental des « Gens du Voyage » afin qu'une aire soit aménagée ». Il lui est octroyé aussi un droit de police, c'est-à-dire de saisir le préfet pour organiser une expulsion comme il est question à Morsang en janvier 2022 (**chapitre 4, p.159**).

Autres acteurs publics et privés : les communautés d'agglomération, les syndicats de gestion des aires d'accueil qui vont fixer les règlements intérieurs, assurer l'état des installations (sanitaires, eau, électricité), la commission nationale consultative des « Gens du Voyage »⁷⁵, la délégation interministérielle pour l'hébergement et l'accès au logement (DIHAL), enfin l'Etat qui finance pour partie les infrastructures dans l'application de la loi Besson. Les associations jouent un rôle de sensibilisation aux problématiques liées à l'accès au droit commun, à la lutte contre les discriminations et comme c'est le cas dans l'Essonne à l'aide à l'inscription scolaire.

Figure 24 : Schéma représentant les acteurs impliqués dans l'habitat voyageur (Lecomte, 2023)



⁷⁵ Comme son nom l'indique, elle a pour vocation de faire s'exprimer les besoins des Voyageurs en France. La DIHAL en prend le secrétariat : établit un agenda des réunions des groupes de travail thématique (domiciliation, habitat, scolarisation, mémoire...)

Les promoteurs privés sont engagés dans la production de l'espace, par exemple lorsqu'un parc de logement est construit ou encore une aire d'accueil. La création d'une aire pouvant être un chantier pris en charge par un promoteur spécialisé.

Ces mécanismes locaux observés en Essonne -entre la volonté de sédentariser les Voyageurs et d'expulser les personnes qui s'installent dans des zones qui ne sont pas dédiées- sont le reflet des politiques publiques conduites (Bergeon, 2011 ; Foisneau & Merlin, 2020 ; Loiseau, 2019). Ceci est illustré par l'extrait d'un entretien avec un enseignant avant une observation en classe. Je pose la question de la localisation des terrains dédiés aux Voyageurs à Dourdan, la discussion évolue sur la manière dont les acteurs politiques organisent l'expulsion des Voyageurs dans les municipalités où se trouve une aire d'accueil.

Tableau 25: Extrait d'un entretien avec un enseignant du lycée de Dourdan (Lecomte, 2020)

« Ce qui est très gênant, c'est que les municipalités ont bon dos de s'auto féliciter de mettre en place des aires d'accueil dont on sait qu'elles le font également principalement parce qu'en disposer leur permet de faire appel au préfet pour exclure les Voyageurs qui s'installent hors de ces aires qui ne seraient les seules sur lesquelles ils seraient habilités à pouvoir vivre. Moi je trouve ça dégoûtant ! »

Ce propos met en évidence les tensions autour des aires d'accueil. Pour mon interlocuteur assigner les Voyageurs à une portion de territoire repose sur une gestion de l'espace urbain normée. L'emploi de l'expression « habilités à pouvoir y vivre » renvoie à une autorisation légale. Symboliquement, et subjectivement, « habilitier » renvoie aussi à l'idée d'une capacité physique, une aptitude à faire quelque chose. Les Voyageurs ne seraient donc pas aptes à vivre ailleurs que dans les espaces désignés. La localisation de ces espaces participe à cette gestion des circulations voyageuses et constitue en soi une relégation dans les espaces en marge. La suite de la discussion évoque la faiblesse des dispositifs d'accueil des grands passages à Dourdan.

Tableau 26 : Extrait d'un entretien avec un enseignant du lycée de Dourdan (Lecomte, 2020)

« Dégoûtant d'autant plus que ces aires d'accueil sont calculées, ce sont des calculs administratifs qui reposent sur le nombre d'habitants au sein des villes mais qui fait que ça n'est pas toujours adapté aux Voyageurs qui arriveraient à Dourdan. Bon bah il y a 40 emplacements c'est une proportion par rapport au nombre d'habitants à Dourdan. Sauf que s'ils arrivent à 100 ça ne règle pas, comment dire, leur installation et le bien-être dont ils doivent pouvoir disposer pour

s'installer : l'eau potable, l'électricité notamment. Ce qu'ils n'ont pas quand ils vont sur le champ de foire. » »

Les actions des politiques publiques participent à une reconfiguration des espaces urbains. Sécuriser une ville par exemple est un enjeu de politique urbaine, cela passe par un agencement des espaces d'accueil pour les Voyageurs (Gintrad & Giroud, 2014, p. 207). C'est ce dont il est question dans cet extrait du carnet de bord. Il s'agit d'une discussion avec un élu local d'une petite commune hors de l'Ile de France, de moins de 5000 habitants, qui s'avère être le territoire de circulations de familles de Voyageurs identifiées par les habitants parce qu'ils « reviennent souvent ».

Tableau 27 : Extrait d'un entretien avec un élu local (Lecomte, 2021)

Il s'agit d'une retranscription partielle

Mon interlocuteur m'explique la situation de sa ville par rapport à l'installation de Voyageurs sur le parking d'un super marché fermé. Le projet de la municipalité est de créer un terrain d'accueil pour ces familles qui reviennent régulièrement et sont connues des habitants.

L'objectif est que tout se passe bien. Il évoque les rencontres régulières avec les Voyageurs, et le contrat tacite passé avec les personnes : de respecter les lieux, et que tout se passe bien. Cette expression est d'ailleurs répétée plusieurs fois pendant notre rencontre.

Comme sa commune est peuplée d'environ 5000 habitants, il s'agit d'une initiative de la collectivité, saluée par les Voyageurs qui avaient exprimé des besoins.

Mon interlocuteur reprend cette notion de besoins, pour lui il est essentiel de s'appuyer sur ce que les habitants souhaitent dans les espaces désignés et sur la faisabilité du projet.

L'enjeu ici est de gouverner la ville et que la cohabitation avec tous les habitant.e.s se passe le plus sereinement possible en concertation avec les personnes concernées. Cet exemple montre que la tranquillité publique est un enjeu important dans la fabrique de la ville. Par ailleurs, les espaces assignés aux populations voyageuses sont souvent des lieux surveillés, par un gardien ou une clôture. La photographie en début de la partie 2 (**Point de vue 13, p.157**) représentant le portail fermé du terrain locatif pour les Voyageurs de Morsang-sur-Orge va dans le sens d'une fermeture vers l'extérieur, ce qui a une portée symbolique forte.

Le fait d'assigner des personnes à des zones autorisées participe à une mise en marge. Nous pourrions questionner la localisation des espaces assignés aux Voyageurs comme source de tensions.

1.2.2 Entre déguerpissement et encampement : les Voyageurs, des indésirables de la ville ?

« Moi je vais te dire, avant dans le centre-ville de Morsang, il y avait tout, maintenant les commerces, il n'y a rien. Et ici c'est pareil, on est loin des commerces, en plus tu vois le terrain il est trop petit, on est parqués »⁷⁶.

Ces propos collectés dans le cadre d'une sortie de terrain avec des élèves du lycée de Morsang-sur-Orge témoignent de la violence avec laquelle une habitante du terrain assigné aux Voyageurs ressent la place qui lui est faite dans la ville. Le terme « parqués » renvoie explicitement à la violence symbolique et spatiale, manifestation de l'injustice visant les Voyageurs.

A Morsang-sur-Orge, les familles voyageuses ne voyagent plus et résident en face du lycée professionnel, dans un quartier populaire. A Dourdan, l'aire d'accueil est en périphérie de la ville.

Dans les deux cas, la localisation des espaces désignés pose question. A l'échelle urbaine, les espaces investis par les Voyageurs appartiennent au registre des marges. Une marge peut être définie en tant qu'une bordure, une limite. Il s'agit d'une portion d'espace, non intégré au reste, donc placée dans une position désavantageuse par rapport à celui-ci. Un espace est dit marginalisé lorsqu'il existe un rapport de domination entre celui-ci et ce que Alain Reynaud nomme « centre ». (Reynaud, 1981). La notion de marge repose sur plusieurs critères.

Une marge, c'est en premier lieu une unité en dehors, en périphérie urbaine par exemple. Cette marge suppose en second lieu une forme particulière, marquée par l'enclavement (dans les services, les transports, la circulation des populations, l'aspect du bâti) : on remarque alors une discontinuité de celle-ci par rapport au reste. L'espace est par ailleurs et surtout une construction sociale (Lefebvre, 1968), ce qui engendre des rapports de domination.

Dans les espaces qui nous occupent, les lieux assignés aux Voyageurs à Dourdan et Morsang, nous sommes en situation de marge. **Dans la mesure où les personnes concernées ne sont pas satisfaites de la situation, plus qu'un processus de marginalisation, il s'agit d'une relégation spatiale, dans le sens d'une ségrégation subie** (Ségrégation — *Géoconfluences*, 2021). Les propos de l'habitante peuvent être complétés par un extrait du carnet de bord suivant :

⁷⁶ Extrait du carnet de bord, juin 2021, propos collectés *a posteriori* lors d'une rencontre fortuite avec une habitante du terrain locatif de Morsang-Sur-Orge.

Tableau 28 : Extrait d'une discussion avec une habitante du terrain de Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2019)

Le contexte est une sortie de terrain menée avec des élèves du lycée ayant pour but de se repérer dans le quartier et d'interviewer les habitants. Nous rencontrons une habitante du terrain des Voyageurs qui promène son chien.

Les élèves lui demandent comment elle se sent dans la ville.

Elève : Si vous deviez changer un truc à Morsang, qu'est-ce que cela serait ?

Habitante : Un autre terrain.

Elève : un terrain ?

Habitante : oui, un terrain pour nous, on n'a pas assez de place.

Elève : pour jouer à la pétanque ?

Enseignante : Non tu sais le terrain pour les Gens du Voyage, avec la porte verte.

Habitante : oui, c'est trop petit on est parkés. Je changerai ça moi. Ça devait se faire mais ça se fera jamais.

Elève : Il faut demander à la mairie !

Habitante : Oh là ! La mairie, ils nous ont fait des réunions.

Dans les années 2000, dans le contexte de l'élargissement de l'UE, les travaux en géographie explorent le lien entre politiques urbaines et insertion des populations caractérisées comme Tsiganes. Mais plus que de traiter la question « rom », qui est le résultat d'une construction intellectuelle et sociale et établit une catégorie qui n'est pas pertinente, le fond du problème, est, si on peut le dire ainsi, la production des inégalités spatiales et la mise à la marge de populations disqualifiées par les dominants. En conséquence, traiter des circulations et des ancrages des Voyageurs en géographie doit s'entendre dans **une approche plus globale et interroger aussi bien les facteurs de celles-ci, l'organisation des territoires aux prises avec le sujet, l'engagement des acteurs que plus largement, la présence des zones de relégations et ses conséquences.**

L'espace assigné aux Voyageurs se situe en face d'un lycée professionnel.

Des élèves de la filière Métiers de l'électricité et de ses environnements connectés tentent de décrire le quartier et ses habitant.e.s à l'oral au cours d'un entretien réalisé après une sortie de terrain, ce dont rend compte l'extrait du carnet de bord suivant.

Tableau 29 : Extrait d'un entretien avec deux élèves ,lycée de Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2019)

A désigne la chercheuse

A- Pourriez-vous identifier les types d'espaces que vous avez traversé pendant la sortie de terrain ?

E1-Je dirais qu'il y a peu de pavillons dans le quartier, c'est des logements style HLM, donc je dirais que ce sont des personnes qui n'ont pas forcément de moyens. Soit des classes moyennes soit des classes assez pauvres, on va dire. Après si on remonte un peu vers Beauséjour, et bah c'est des classes plus riches, mais on n'est pas allés jusqu'à là-bas. Donc dans ce coin, je dirais que ce sont des populations qui n'ont pas spécialement de moyens et qui font ce qu'elles peuvent.

L'inscription du terrain assigné aux Voyageurs dans un quartier populaire peut se manifester aussi par les photographies prises par les élèves au moment de cette sortie de terrain dont un exemple figure ci-après.



Au premier plan de la photographie, nous distinguons un chemin pédestre qui fait le tour du lycée professionnel et permet de se rendre dans les jardins ouvriers et les commerces du square L. Michel, au groupe scolaire G. Courbet. A droite la façade du lycée professionnel, la salle de classe occupée par l'enseignante de lettres-histoire-géographie offre une vue plongeante sur le cimetière et le terrain désigné.

A gauche, le mur du cimetière. Nous observons deux véhicules au second plan puis les toits des caravanes. Enfin, à l'arrière-plan, des barres d'habitat collectif : le square de la Paix. Cette photographie interroge la stratégie globale de la production urbaine (Harvey *In* Gintrac & Giroud, 2014, p. 95-131). Les Voyageurs se retrouvent dans un espace trop restreint, mal adapté à la vie en communauté : tous les emplacements sont délimités par des barrières selon une logique d'habitat individuel.

Point de vue 32 : Photographie prise d'un emplacement du terrain assigné de Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2022)



Dans ce lieu, une famille occupe trois emplacements. On trouve une caravane dans l'allée centrale, prévue pour circuler ou évacuer en cas de danger sur le terrain.

Cette saturation de l'espace engendre des stratégies de la part des habitants qui ont dû ôter les barrières pour pouvoir disposer de davantage de place.



Poser la question du droit à la ville - c'est-à-dire de la place et participation des exclu.e.s à la production de l'espace- peut permettre de penser une alternative à la production des inégalités spatiales (Gintrac & Giroud, 2014 ; Harvey, 1973; Lefebvre, 1968). L'accent porté sur l'espace semble évincer la réflexion sur les solutions à apporter à un problème plus global, celui de la pauvreté en France :

« l'observation des actions publiques en direction des migrants rroms [...] conduit au même constat. Dans tous les cas, l'espace occupe une place prépondérante : on expulse, on regroupe, on met à l'abri, on contrôle les mobilités, etc. [...] Comment expliquer cette attention portée aux aspects spatiaux, alors que les causes de la pauvreté son probablement à chercher ailleurs, par exemple, dans la production des inégalités socio-économiques dans les pays d'origines ou encore dans les logiques d'exclusion juridique orchestrées par l'Etat français ? Faut-il y voir une sorte de spatialisation de la question sociale, comme le laissent entendre les sociologues à propos de la politique de la ville ? » (Legros, 2011).

Cette spatialisation fait écho à un texte rédigé par la Délégation Interministérielle à l'Hébergement et à l'Accès au Logement et le ministère de la cohésion des territoires et des relations avec les collectivités territoriales en 2018 visant à la résorption des bidonvilles⁷⁷ et, pour les Voyageurs, le schéma Départemental des Gens du Voyage de l'Essonne⁷⁸ ainsi qu'un rapport émanant de la FNASAT (Fédération nationale des associations solidaires d'action avec les Tsiganes et les Gens du voyage) relatif à la localisation des dispositifs d'accueil et d'habitat voyageurs (Loiseau & Granal, 2022). On peut donc y voir cette même logique de traitement de l'espace, puisque par exemple, une des solutions proposées est de multiplier les espaces d'accueil pour les Voyageurs (Préfecture de l'Essonne, 2019). Cette solution ne participe pas directement à traiter des causes de la pauvreté ni de cesser la mise en marge.

La question des marges urbaines et de l'habitat précaire n'est donc pas nouvelle. La différenciation sociale dans l'espace urbain est l'illustration de l'inégalité de la société (Reynaud, 1981). Déloger, expulser, faire disparaître les pauvres, les déclassé.e.s, et les personnes marginalisées d'un quartier n'est ainsi pas une solution.

E. Reclus pointait les logiques de déplacement des populations les plus précaires.

« Mais, dans une société où les hommes ne sont pas assurés de leur pain [...] ce n'est qu'un demi bien de transformer des quartiers insalubres, si les malheureux qui les habitaient naguère se trouvent expulsés de leur anciens taudis pour aller en chercher d'autres dans la banlieue [...] les édiles d'une cité fussent-ils sans exception des hommes d'un goût parfait [...], toutes nos villes n'en offriraient pas moins le pénible et fatal contraste du luxe et de la misère, conséquence nécessaire de l'inégalité [...] qui coupe en deux le corps social. Les quartiers somptueux, insolents ont pour contrepartie des maisons sordides [...] » (Reclus, 1905, p.367).

La localisation des espaces désignés pour les populations voyageuses implique une variété d'acteurs de la production de l'espace. Lorsqu'une aire d'accueil ou un dispositif d'habitat adapté, ou terrain locatif est pensé, les représentants « Gens du Voyage » ne sont envisagés qu'en tant que personnes « consultées » au sein des commissions, sans réelle possibilité d'action.

« Or, dans de nombreux cas, la proposition faite par la collectivité est présentée comme « à prendre ou à laisser » ; qui plus est, la réalisation d'une aire d'accueil

⁷⁷ DIHAL. ; MINISTERE DE LA COHESION DES TERRITOIRES ET DES RELATIONS AVEC LES COLLECTIVITES TERRITORIALES., 2018, Résorption des bidonvilles, rapport 2017, panorama 2028 des actions soutenues par la DIHAL, 52 p.

⁷⁸ PREFECTURE DE L'ESSONNE., 2019, *Schéma départemental d'accueil et d'habitat des Gens du Voyage de l'Essonne* (2019/2024), 55 p.

est largement exhortée par l'ouverture d'un droit au bannissement des gens du voyage sur le reste du territoire. Ainsi, bien souvent les deux logiques d'accueil et de rejet s'entremêlent dès l'énonciation du projet de réaliser un équipement. Dans certains cas, des collectifs de riverains viennent infléchir l'orientation du projet par des procédés ouvertement hostiles (pétitions, distributions de tracts haineux, etc.) qui engendrent toute une série de compromis se concrétisant par exemple par l'agrégation – à l'écart du territoire habité – de deux types d'aménagements considérés « nuisibles » dans un même geste politique (schématiquement une déchetterie, une station d'épuration ou une voie ferrée jouxtant le terrain choisi pour y aménager l'aire d'accueil) » (Loiseau & Granal, 2022, p. 9).

L'expression « à prendre ou à laisser » renvoie à cette ambivalence entre l'accueil et le rejet. Officiellement, les acteurs publics « accueillent », c'est-à-dire qu'un dispositif est ouvert, construit pour les Voyageurs. Toutefois, en confisquant la parole aux principales personnes concernées, qui ne pèsent aucunement dans les négociations, il s'agit d'une double domination : la première par l'espace : il n'y aurait qu'une possibilité d'accueil, qu'un espace possible à investir lorsqu'on est voyageur.se et habitant en caravane et de surcroît, un espace de relégation. La seconde symbolique, par la mise à l'écart du pouvoir, du processus décisionnaire. C'est ce dont il est question dans cet extrait de discussion informelle avec les habitantes d'un terrain désigné.

Tableau 30 : Extrait du carnet de bord, discussion informelle avec une habitante (Lecomte, 2020)

Le contexte est la discussion autour de la transformation du terrain occupé par les familles voyageuses de manière définitive en habitat adapté

La personne avec qui nous échangeons habite sur un emplacement depuis le début des années 2010. Elle confie avoir été invitée à une réunion de concertation avec les élus municipaux et des « gens du département » [nous comprenons la communauté d'agglomération].

Deux réunions pour expliquer que le choix a été fait de rénover « le terrain » et de construire des baraques, sorte de petites maisons et d'y avoir un espace pour rester avec la caravane.

Elle me dit que les personnes présentes à la réunion ont demandé que les habitants décrivent ce qu'ils souhaiteraient, puis plus de nouvelles depuis cette réunion, qui a eu lieu il y a 7 ans au moment où l'on parle.

Elle exprime des doutes sur le fait que la situation change, parce qu'elle n'a pas « l'habitude que l'on écoute les voyageurs ».

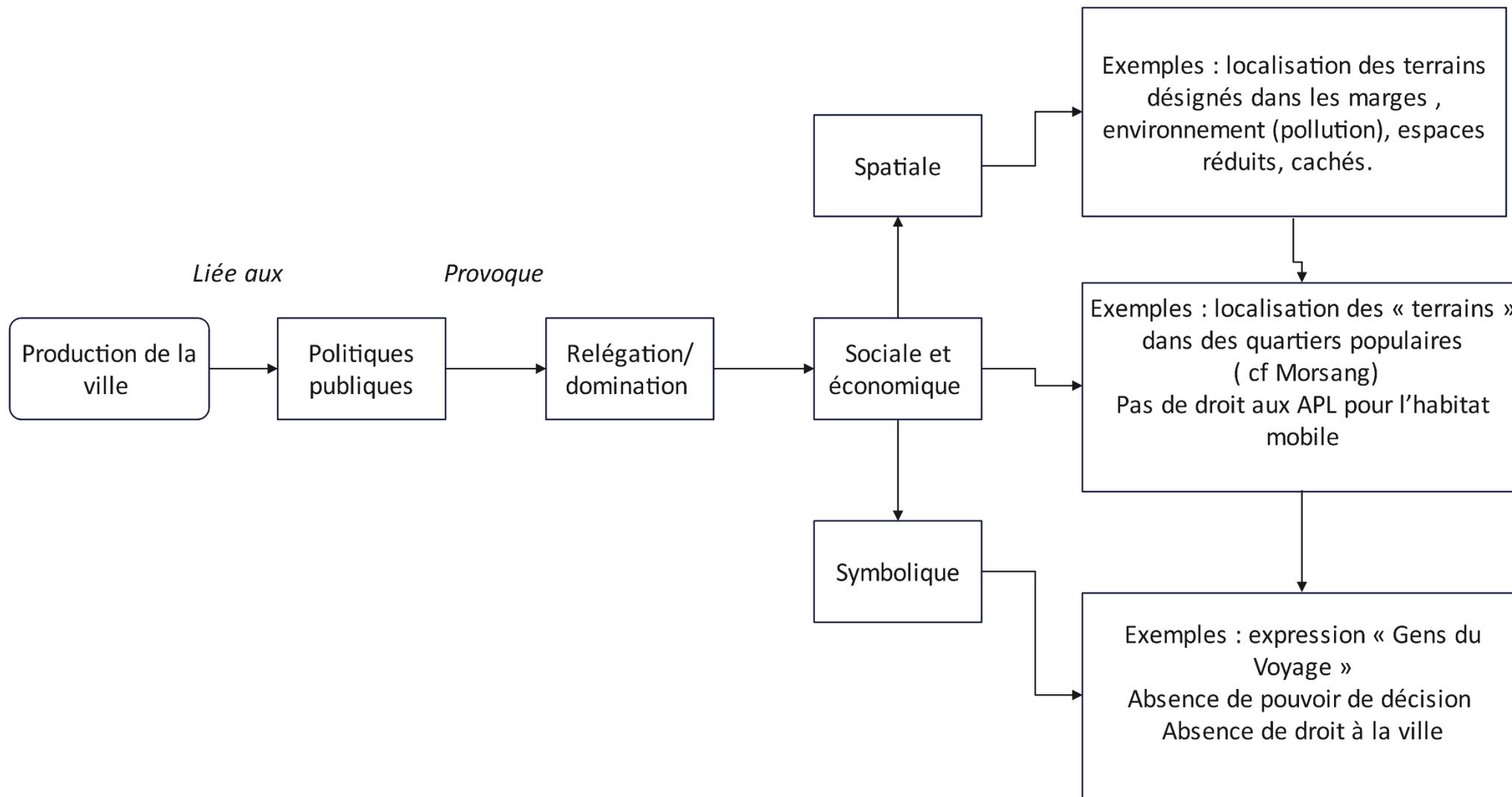
En somme, les travaux scientifiques, en s'intéressant à la question des marges urbaines et de l'habitat précaire mettent en évidence la nécessité d'offrir une réflexion plus large sur la production des inégalités sociales et spatiales et la pauvreté des classes d'exclus. Ils proposent de combattre une tendance qui consiste, de la part des groupes dominants à construire l'espace de telle sorte que les marginaux, les déclassés, les groupes minoritaires soient placés toujours plus loin (Sibley, 1981). Par exemple dans le département de l'Essonne, les terrains assignés aux Voyageurs que sont les aires d'accueil sont localisés dans les marges.

Cette tendance s'accompagne d'opérations d'aménagement du territoire, la construction des aires d'accueil, des aires de grands et moyen passage voire d'opérations d'habitat adapté par exemple. La question de la place des Voyageurs dans un territoire interroge donc le rapport au monde et à l'altérité. Le processus de domination spatiale et de zonage dans les espaces urbains se double d'un autre type de domination en lien avec les travaux de recherche sur la question des aires d'accueil : la discrimination environnementale (Foisneau, 2021).

La domination à l'égard des Voyageurs s'accroît par ailleurs par le pouvoir symbolique des mots dont l'exemple le plus frappant est la construction de l'expression « Gens du Voyage ». Les Voyageurs sont perçus comme étrangers de l'intérieur. La question des terminologies est complexe à saisir c'est pourquoi, dans le cadre de la thèse, nous avons questionné les élèves de baccalauréat professionnel sur les définitions qu'ils donnaient à Rrom et à Voyageur (**Chapitre 6, p.297**). Ces définitions peuvent s'appuyer sur des représentations et des stéréotypes dominants dans la société.

Ces types de dominations : économique, spatiale, symbolique peuvent, au regard des observations opérées, être schématisées de la manière suivante :

Figure 25 : Les « Gens du Voyage » : une domination multicaractérielle (Lecomte, 2022)



Conclusion du chapitre 4

Les travaux récents en sciences humaines et sociales questionnent des perceptions culturalistes (Bergeon, 2011 ; Bergeon & Salin, 2010 ; Delépine, 2015a; Formoso, 1986; Humeau, 1995; Legros & Rossetto, 2011; Potot, 2018; Williams, 1995) sur les « tsiganes » et admettent que les catégorisations ne renvoient pas à la réalité. Plus que la mobilité, c'est bien l'ancrage pluriséculaire qui caractérise les Voyageurs en France. Ces systèmes d'habiter peuvent se constituer en tant que question vive. Les espaces de cette recherche sont en prise directe avec la question : tantôt les Voyageurs sont installés durablement et connus sur le territoire, tantôt leur passage est négocié avec les autorités municipales. Les mots employés et les catégorisations à l'œuvre participe à un traitement des populations dans une logique de gestion des flux, de contrôle, de construction d'un « problème public » et d'une altérité (Bergeon, 2011 ; Cossée, 2016 ; Delépine, 2015 ; Filhol, 2013 ; Gilbert, 2014, 2014 ; Gusfield, 1967 ; Legros, 2010; Legros & Olivera, 2014 ; Loiseau, 2019; Olivera, 2004; Viala et al., 2016). Les tensions s'organisent enfin autour de la production de la ville, pensée et agencée pour les populations non-voyageuses. Le traitement des Voyageurs est celui d'indésirables de la ville.

Nous avons pu valider une partie de l'hypothèse de recherche formulée en début de chapitre. Il s'agit d'une question qui fait débat à l'échelle locale et nationale.

Le chapitre suivant présentera ces deux lycées professionnels à Dourdan et Morsang-sur-Orge et les tensions entre les Voyageurs et l'Ecole en tant que l'une des manifestations d'une question vive. Nous interrogerons ces manifestations pour répondre à l'hypothèse initialement, formulée : il s'agit d'une thématique qui s'invite à l'Ecole.

« Non, moi je n'ai jamais rencontré de camarade de classe qui était Gens du Voyage⁷⁹ ».

« J'ai une gamine en classe, elle me dit : « je ne peux pas dire que je suis d'origine manouche, parce que mon père dit que si je le dis, je vais avoir des problèmes ». Je lui ai dit qu'elle avait raison⁸⁰ ».

⁷⁹ Propos d'élève en entretien, Morsang-Sur-Orge, 16/12/2020.

⁸⁰ Propos issu du carnet de bord, Dourdan, 29/03/2021 en contexte professionnel.

Chapitre 5 : Des espaces scolaires à l'intersection de l'habiter voyageur

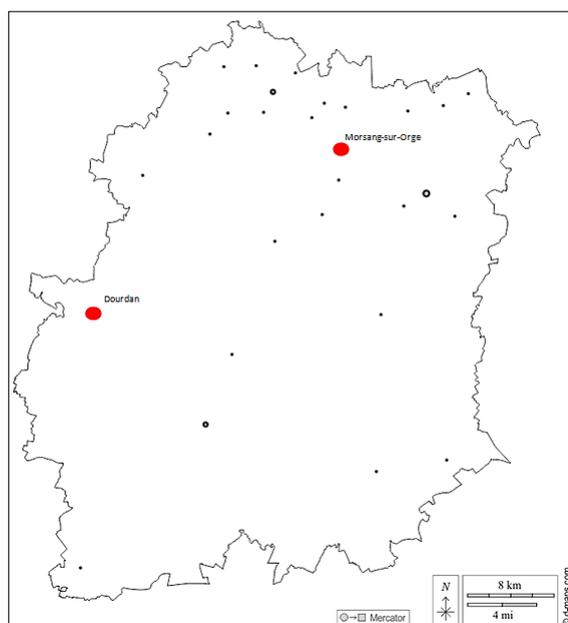
Dans ce chapitre, nous proposons de questionner la manière dont les tensions liées aux Voyageurs trouvent leurs échos à l'École, dans les controverses liées aux modes de scolarisation et du rapport de l'institution scolaire avec ces populations. Il sera organisé selon différentes entrées : tout d'abord il s'agit de présenter les deux lycées professionnels où cette recherche a été menée, dans leur lien avec les espaces de vie voyageurs. Ensuite, nous caractériserons la manière dont l'institution scolaire fait place aux élèves voyageurs, en présentant les dispositifs dans le département et leur proximité avec les lieux de vie.

1. Dourdan : une marge du département

Dourdan est située aux marges du département de l'Essonne, dont les premières traces d'urbanisation remontent à l'Antiquité. Les activités agricoles, et industrielles amènent une croissance de la population depuis le XVI^e siècle. Dans les années 1950-1960, les transformations du monde agricole et industriel participent à une première extension urbaine ; qui se traduit entre autres par la construction d'immeubles collectifs et d'équipements scolaires et sportifs. Dans les années 2000-2010, la population demeurant dans la commune augmente pour atteindre 10 000 habitants en 2012, les opérations de construction de logements individuels et collectifs accentuent la densification du bâti.

L'accès par le réseau ferré (terminus du RER) permet l'accessibilité de la ville. Toutefois, il ne s'agit pas d'une centralité à l'échelle du département. Au niveau sociologique, la population de la ville est mixte, les catégories les plus représentées en 2012 (date du PLU le plus récent) sont les ouvriers et employés. Le nombre de logement sociaux est cependant de 32%. En raison de son statut de périphérie dans le département, les habitant.e.s privilégient la voiture pour aller travailler. Les départements voisins sont des zones d'emplois notamment Chartres, l'aéroport d'Orly, Paris et les Yvelines (Rambouillet et Versailles).

Carte 3: Localisation des communes de Dourdan et Morsang (Lecomte, 2019)



Le lycée Nikola Tesla de Dourdan est l'un des terrains de recherche. C'est l'établissement dans lequel j'ai travaillé depuis la rentrée 2018. Il m'intéresse car une communauté de Voyageurs est implantée sur une aire d'accueil en périphérie de la ville. Des familles de forains qui viennent deux fois par an exercer des activités économiques liées à des fêtes (la foire Ventôse et la Saint Félicien ou « fête des jardiniers ») dans la commune, dans un quartier proche du centre-ville.

1.1 Un lycée périphérique : entre urbain et rural

Dans un premier temps, nous présenterons le lycée de manière générale, avant de nous intéresser aux lycéens et lycéennes de la section professionnelle.

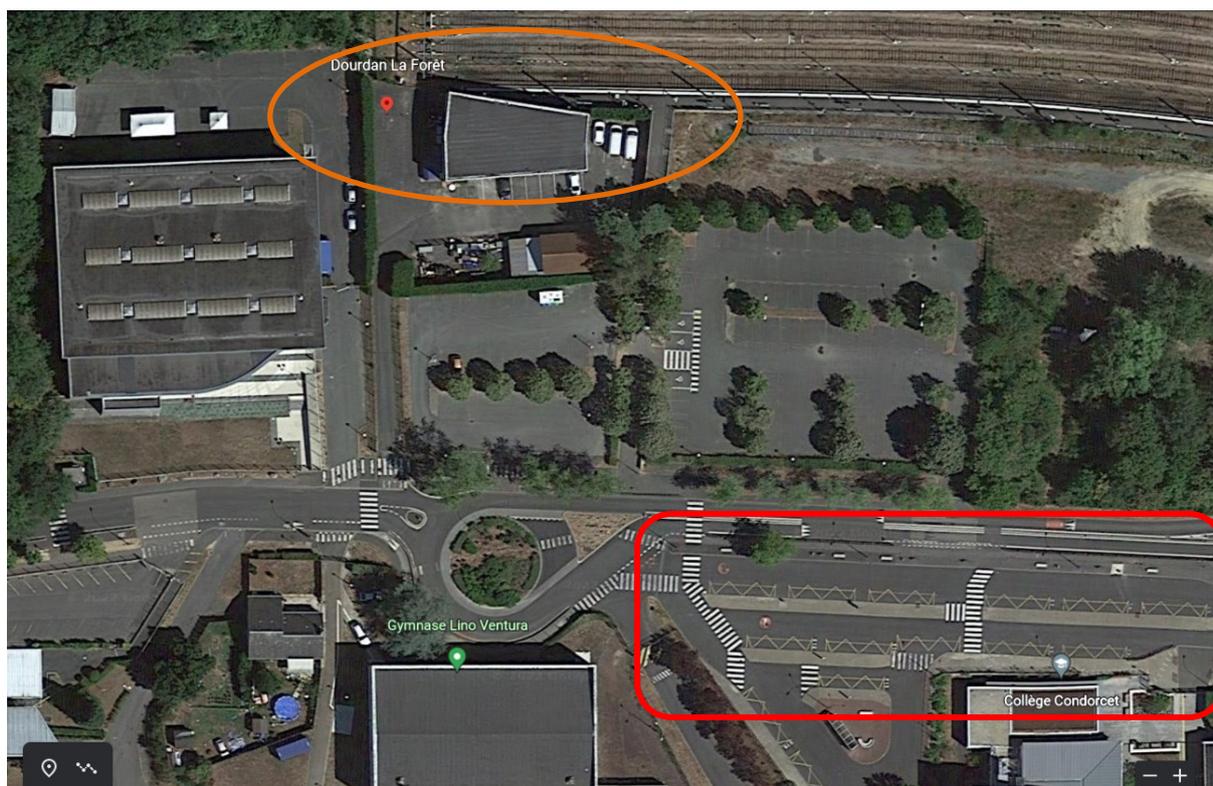
1.1.1 Un établissement situé aux confins du département

Le lycée est localisé en face du terminus de la gare du RER. A côté se trouvent un collège, un gymnase et un hôpital public (**Figure 26, p.211**). Il n'y a pas de commerces de proximité immédiate car ceux-ci sont situés en centre-ville, à environ 2 km. Sa situation périphérique, au sud de l'Essonne en fait le lycée d'affectation d'élèves venant du Sud du département, mais également des Yvelines ou encore de l'Eure-et-Loir, les affectations en lycée professionnel n'étant pas sectorisées. L'effectif y est important, entre 2000 et 1943 élèves. On y propose deux sections internationales : Abibac (les élèves y obtiennent un Abitur allemand et un baccalauréat français) et Bachibac (pour l'obtention

d'un diplôme espagnol et français). Le rayonnement du lycée en fait un établissement jugé attractif par les familles en témoigne les options et sections internationales. La section professionnelle du lycée (environ 500 élèves) comprend différents domaines pour le baccalauréat professionnel : la famille des métiers de l'électricité et de la maintenance (MELEC et MEI), la maintenance de matériels (MM : avec trois options : maintenance des matériels agricoles, de travaux publics et d'équipements liés aux espaces verts) ; la Vente, les Métiers de l'accueil et de la relation client, la Gestion administration (nouveau baccalauréat professionnel en 2019 : AGORA).

Malgré sa situation périphérique dans la ville, le lycée est aussi un nœud d'échanges avec les autres localités du sud du département, voire des départements voisins (l'Eure-et-Loir et les Yvelines), notamment en matière de transports. Ainsi, la gare RER se situe en face de l'établissement. On y trouve également une zone de stationnement, les arrêts des bus de ramassages scolaires qui desservent les communes et hameaux alentours : Sainte-Mesme, Roinville, Saint-Arnoult en Yvelines, Les Molières, Saint Remy les Chevreuse, ... etc...

Point de vue 34 : Photographie aérienne des liaisons de bus à proximité du lycée de Dourdan (google earth, 2022)



Sa situation, à la lisière de plusieurs départements, en fait un lieu de passage.

1.1.2 Des conflits d'usages entre riverains et Voyageurs qui s'invitent à l'école

La thématique des conflits d'usages entre les Voyageurs s'installant dans la commune, les autorités municipales et les riverains est importante dans les échanges oraux avec les personnels de l'établissement. Lors de discussions avec le proviseur du lycée, j'ai pu remarquer par exemple que l'installation des Voyageurs dans la commune occasionnait des tensions. C'est ce dont il témoigne dans cet extrait du carnet de bord. Il s'agit d'une discussion informelle.

Tableau 31: Extrait d'une discussion avec le proviseur du lycée Nikola Tesla, Dourdan, septembre 2019

Le proviseur du lycée Tesla témoigne avoir été témoin un été, peu avant la rentrée scolaire en 2014, de l'installation de Voyageurs derrière le lycée à proximité du bois (le lycée est en bordure de la forêt domaniale de Dourdan). Selon lui, ce rassemblement était à visée religieuse, puisqu'un pasteur était présent également en caravane. Il a rencontré ce pasteur. Les riverains avaient alors manifesté leur mécontentement et craignaient que « des vols ne soient commis ». Pour lui, la question de l'occupation des espaces communaux est à voir avec un œil critique, « sans préjugés » et dans la concertation avec les gens sur place dans le respect des codes de l'urbanisme.

Dourdan est donc une zone de frictions à propos de l'usage de l'espace. La ville est par ailleurs investie, du fait de son tissu associatif, en faveur de la scolarisation et de l'intégration des migrants et réfugiés. C'est ce point qui focalise l'attention des projets de l'équipe éducative du lycée. La « question » des Voyageurs n'est pas introduite en classe et dans la stratégie de l'établissement si bien qu'en mars 2021, lorsqu'un fait divers glaçant émeut la salle des professeurs du lycée, des représentations et stéréotypes visant les Voyageurs se sont exprimés. C'est ce dont il est question dans l'extrait suivant.

Tableau 32: Extrait du carnet de bord (Lecomte, 2021)

Un collègue connaît la famille du garçon qui a assassiné la jeune fille de 14 ans du collège de Saint-Chéron. Il exprime son bouleversement par rapport à ce qui s'est produit et m'explique qu'étant donné que « la gamine est des Gens du Voyage », il y aura « forcément des représailles ». Il témoigne d'autres situations similaires avec les Voyageurs, par exemple un cas où quelqu'un « du Voyage » avait été arnaqué par un artisan. L'artisan en question a eu « un jour, beaucoup plus tard » un accident. Il serait « tombé du toit, ou alors on l'a fait tomber du toit ». Il dit aussi que les Gens du Voyage se souviennent et qu'ils sont rancuniers.

Le schéma suivant propose une synthèse des observations effectuées entre 2019 et 2021 à Dourdan au sujet de l'organisation spatiale du quartier du lycée. Petite ville aux marges du département, le mode de vie des habitants y est périurbain. Les élèves qui viennent au lycée habitent la commune, les communes aux alentours mais également des hameaux dans les zones rurales du département. En lien avec le phénomène de métropolisation et de polarisation parisienne, les ménages s'installent dans la commune le font pour un accès moins onéreux au foncier. Des opérations de constructions de logements neufs sont menées au détriment des espaces agricoles. L'inscription des Voyageurs sur le territoire est très peu visible : une aire d'accueil est à l'extrême périphérie de la ville, isolée. Les familles de forains faisant halte à Dourdan stationnent la caravane dans les communes aux alentours ou bien sur « le champ de foire » : un quartier de logements sociaux en face d'un petit centre commercial (**Chapitre 4, p.169**). En effet, la commune ne bénéficie pas d'aire de passage de grands groupes.

La présence d'une aire d'accueil à Dourdan a des conséquences pour les autres Voyageurs qui souhaitent s'installer temporairement sur la commune. En mars 2019, sous l'autorité de la préfète de l'Essonne, les Voyageurs sont mis en demeure de quitter les lieux (en l'occurrence, le champ de foire) au motif que leur installation n'est pas conforme et qu'elle se situe aux abords d'une zone d'habitation. Un des arguments développés est l'impossibilité pour les Voyageurs de s'installer hors d'une aire prévue à cet effet, ce dont rend compte l'extrait du document adressé⁸¹.

Point de vue 35 : Photographie d'une mise en demeure des Voyageurs par les autorités (Lecomte, 2019)

VU la demande présentée le 25 mars 2019 par la maire de la commune de Dourdan, sollicitant l'éviction des gens du voyage stationnés illégalement sur un terrain communal (ancien parking de la piscine de Dourdan) sise route du Pont Guénée (parcelle cadastrée AI 162) à Dourdan,

VU le rapport de la Gendarmerie Nationale, transmis le 25 mars 2019, constatant le stationnement illicite des résidences mobiles des gens du voyage et de leurs véhicules sur le terrain précité ;

Considérant que la commune de Dourdan comporte une aire d'accueil dédiée aux gens du voyage (gérée par le SYMGHAV) conformément aux modalités du schéma départemental d'accueil des gens du voyage en application de la loi du 5 juillet 2000, et qu'elle est membre de la Communauté de Communes du Dourdannais en Hurepoix compétente en la matière ;

Considérant par suite que la commune de Dourdan, remplit les conditions de mise en œuvre fixées par l'article 9 de la loi 2000-614 du 5 juillet 2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage, modifié par l'article 27 de la loi 2007-297 du 5 mars 2007, relative à la prévention de la délinquance ;

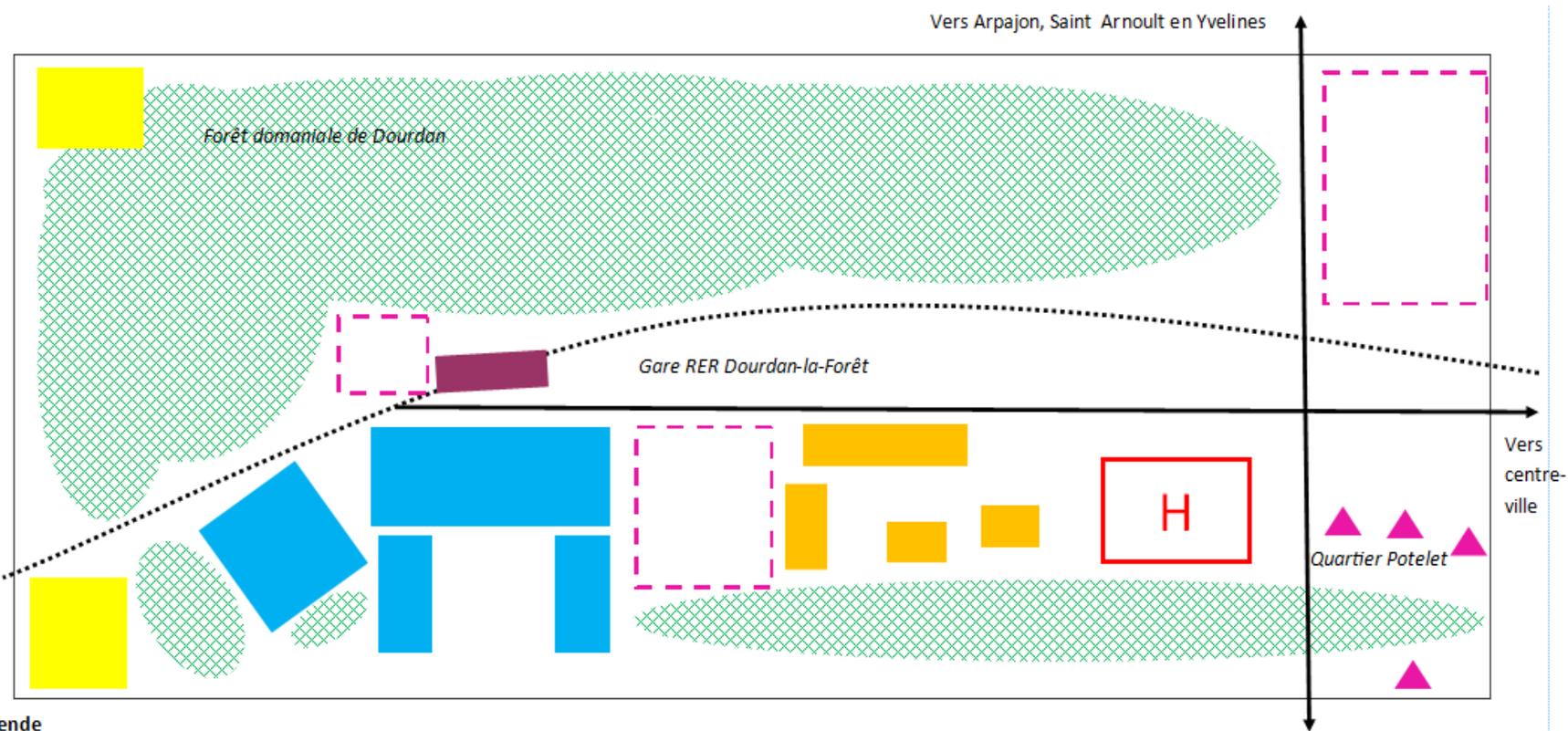
Considérant qu'il a été constaté le 20 mars 2019 l'installation des gens du voyages sur le terrain précité et qu'ils n'ont pas déféré à l'injonction qui leur a été faite d'évacuer les lieux,

Considérant que les gens du voyage sont installés sur un site dépourvu de blocs sanitaires et sur lequel aucun ramassage d'ordures ménagères n'est assuré, il en résultera des nuisances portant atteinte à la salubrité publique ;

⁸¹ Document disponible en ligne <https://ressources.dourdan.fr/wp-content/uploads/2019/03/1805.pdf>

Le schéma suivant synthétise les observations menées à l'échelle du lycée et de son environnement proche. Le quartier du lycée Nikola Tesla se situe au terminus du RER C à l'orée de la forêt domaniale de Dourdan. Les zones d'occupation ponctuelles des Voyageurs ne se localisent pas dans ce quartier, mais en périphérie et à proximité de la sortie de la ville. Le gymnase en face du lycée est utilisé l'été comme hébergement de secours des migrants expulsés de Paris. Ces personnes sont de nationalités diverses, principalement d'Afrique sub-saharienne.

Figure 26 : Organisation du quartier du lycée de Dourdan (Lecomte, 2021)



Légende

-  Axe de communication routier
-  Voie Ferrée (RER C, TER)
-  Gare RER Dourdan la Forêt
-  Bâtiments du lycée Nikola Tesla
-  Collège Condorcet
-  Equipements sportifs collectifs
-  Zone boisée (forêt domaniale)
-  Parcelles agricoles
-  Habitat pavillonnaire , lotissements
-  Hôpital

Toutefois, les Voyageurs sont présents et certains des élèves sont issu.e.s de familles qui se sont sédentarisées.

1.1.3 Des préjugés

La question s'invite en classe : tantôt par la mention d'un éventuel tabou relatif à l'identité des Voyageurs, tantôt par la formulation de représentations. C'est ce dont rend compte l'extrait du carnet de bord suivant.

Tableau 33 : Extrait d'un entretien avec une enseignante, lycée de Dourdan (Lecomte, 2020)

Le contexte est le fait que dans la classe de l'enseignante, les élèves prêtent à un autre une appartenance à la communauté des « Gens du Voyage ». Nous discutons de la possibilité de traiter du sujet en géographie, justement dans cette classe-là, mentionnée comme « classe de Terminale » dans l'extrait d'entretien.

Si on l'avait fait avec **ma classe de Terminale**, je pense que ça n'aurait pas été le même truc. Après si, ça aurait pu être intéressant parce que, il y a X. Oui, mais il est sédentaire, lui, enfin, ils ne vivent pas comme des Gens du Voyage vraiment. Enfin, ils sont sédentarisés dans un appartement. Ça y est, j'ai fait un gros cliché de Gens du Voyage : « les Gens du Voyage vivent forcément dans une caravane ». [...]. Je ne sais même pas, franchement je n'en sais rien. Je ne lui ai jamais trop posé la question parce qu'il n'en parle pas, et c'est surtout en fait les autres qui rappellent qu'il est une personne du Voyage. Pour dire que ça me ferait peur en fait, si tu veux, tu vois, les autres élèves me disent « **mais ne lui dites pas ça, n'oubliez pas madame, il fait partie des Gens du Voyage** ». C'est comme si cela devait me faire peur, comme si c'était une menace en fait, qu'il soit un Gens ... qu'il appartienne à cette communauté, quoi. Tu vois ?

[...] Donc non c'est plutôt les élèves en fait qui sont dans le stéréotype sur cette classe, en pensant que je devrais trembler de peur parce qu'il fait partie de cette communauté.

En fait je pense comme ils savent qu'il est Gens du Voyage, enfin, qu'il appartient ou qu'il appartenait à ça, que ses parents ou une partie de sa famille appartient à ça. Je pense aussi qu'ils s'en méfient un peu. Je pense. Alors que bon, il n'y pas, il n'y a pas. Il est comme les autres ce gamin. Qu'il soit Gens du Voyage ou pas, son comportement n'induit pas, ... n'est pas induit par son origine, voilà. C'est à dire que s'il était bourgeois, je pense que s'il habitait dans une maison classe, enfin, même pas parce que je fais encore du cliché là mais...

S'il était un élève lambda. Faut choisir les bons termes. S'il était un élève lambda, je pense que c'est le caractère qui est comme ça.

Les élèves de la classe caractérisent un autre comme Voyageur, alors que celui-ci n'exprime pas ouvertement son appartenance. Le fait de taire ses origines n'est pas surprenant, d'autant qu'il s'agit ici d'adolescents qui parfois n'ont pas envie de faire l'objet d'attentions ni d'être stigmatisés. L'altérité est construite par les autres élèves de la classe. Cette altérisation se manifeste aussi par l'identification de patronymes particuliers, supposés marquer l'appartenance à une famille de Voyageurs, comme on peut le voir ci-dessous.

Tableau 34 : Extrait du carnet de bord, en classe, Dourdan (Lecomte, 2021)

Le contexte est une discussion avec l'un de mes élèves en Terminale bac pro en rapport avec le chapitre de français que nous sommes en train de traiter « identité et diversité »

En cours, nous commentons un extrait de texte sur l'identité, suit une discussion sur les éléments qui constituent l'identité, selon les élèves. Je note au tableau ce qu'ils me disent pour que l'on puisse définir la notion ensemble, j'entends : « caractéristiques physiques », « goûts », « famille », « la musique qu'on aime », « la nourriture » et « le nom, madame, le nom qu'on porte » et « oui ça indique d'où l'on vient, les origines ».

Puis ils me citent des patronymes qui seraient, selon eux, français, algériens, portugais et Gens du Voyage. Un élève dit alors : mon père s'appelle X, ma mère s'appelle Y : elle est comme ça »

Je réponds : « comme ça, comment ? »

Lui de me répondre plus bas quand je m'approche : « bah comme ils disent »

« Du voyage, comme ils disent » ?

Il hoche la tête, « je sais pas, peut-être »

Les élèves de ma classe établissent un lien entre un patronyme et une différence supposée, ici le fait d'être Voyageur.se, qu'ils n'assimilent pas tout à fait au fait d'être français.e. C'est une distinction classique de l'on retrouve dans un nombre important de discours stéréotypés dans la sphère médiatique. L'altérité est bien un construit. Autre élément important ici l'attitude de l'élève : il se confie sur les noms de ses parents et prend en quelque sorte le risque de s'exposer personnellement, puis semble se raviser. Il confirme les propos des autres élèves et hoche la tête, une façon de mettre à distance la catégorie, qui ne fait pas sens pour lui – il est sédentaire- ou encore peut illustrer une réserve et une volonté de préserver son intimité, de ne pas trop en dévoiler (Cossée, 2002). Ce moment de classe interroge aussi la posture de l'enseignante vis-à-vis d'une question complexe à aborder en Français : l'enjeu étant d'aborder des textes littéraires sur l'identité

ce qui occasionne certains moments où les élèves peuvent avoir envie de s'exprimer. L'enjeu est de garantir un climat de classe où chacun.e se sente respecté.e.

La question des patronymes est un élément souligné aussi dans les discussions avec les responsables Casnav car ils permettent, selon les personnes interrogées, de reconnaître les familles qui inscrivent les enfants à l'école et « établir le contact, tisser la relation avec les enseignants », « si on voit un nom de famille, on se dit « tiens, oui, ce sont les enfants de tel ou tel coin, le frère de untel etc...⁸² ». Cet extrait d'entretien peut entrer en écho avec une discussion informelle avec un enseignant de la section professionnelle du lycée au sujet des risques de discrimination vis-à-vis des élèves voyageurs, que leur famille soit sédentarisée ou non.

Tableau 35 : Extrait du carnet de bord,, Dourdan (Lecomte, 2020)

Le contexte est une discussion informelle avec un enseignant de discipline professionnelle au lycée

« J'ai une gamine en classe, elle me dit : « je ne peux pas dire que je suis d'origine manouche, parce que mon père dit que si je le dis, je vais avoir des problèmes ». Je lui ai dit qu'elle avait raison ».

Ici l'expression « je vais avoir des problèmes » illustre une volonté de préserver son intimité mais aussi le risque d'être exposé.e à des remarques. Cet exemple entre en écho avec un extrait de discussion avec un formateur Casnav de l'Essonne.

Tableau 36: Extrait d'un entretien avec un formateur Casnav , au téléphone, retranscription partielle, carnet de bord, (Lecomte, 2020)

En fait, eux, on les repère parce qu'il y a une forme de parler qui permet de les identifier [...] Raymond Gurême ne se définissait pas comme Tsigane : comme roulotteur, comme Voyageur, ça oui ! [...]. Mais par contre, qu'on regarde en face notre passé et qu'on règle la réalité de ce que ça a été, et je le disais encore ce matin [en formation], le fait qu'ils aient été arrêtés par la IIIe République, qu'ils aient commencé à être internés par la IIIe République. Qu'il y a 31 camps d'internement des familles Tsiganes pendant la seconde guerre mondiale, ça personne ne le sait, y compris celui de Linas-Monthéry ! C'est invisibilisé, qu'ils aient été libérés seulement en 46, alors forcément que t'as une certaine méfiance par rapport à l'Etat ! C'est normal quoi... les

⁸² Propos issus du carnet de bord, contexte de discussions informelles avec des enseignant.e.s de dispositifs UPE2A .

conditions de la survie d'un voyageur dans son histoire, c'est quand même la famille, **et le repli, et le retrait, et la fuite**. Si Raymond Gurême survit, c'est parce qu'il s'enfuit, ceux de sa famille qui ne se sont pas enfuit, ils sont morts, pour la plupart. Et donc c'est important de le savoir et une fois qu'on le sait, c'est forcément moins grave, enfin je veux dire, on comprend mieux.

Les élèves catégorisé.e.s comme « du voyage » sont très peu visibles, ne parlent pas de leurs origines (sauf en de rares occasions en utilisant un vocabulaire issu du *romanes*) au contraire d'autres adolescents qui s'expriment sur leur identité. Lorsque le chef d'établissement à Dourdan et les personnels rencontrés font état de projets visant à gommer les stéréotypes, lutter contre les préjugés⁸³, ceux qui concernent les Voyageurs n'en demeurent pas moins vivaces. Ainsi ont pu être les propos suivants, au cours d'une observation d'un cours en 1^{ère}, lors de la phase de recueil de représentations :

Tableau 37: Extrait du carnet de bord, Dourdan (Lecomte, 2020)

Le contexte est l'observation d'un cours de 1^{ère} bac pro en géographie traitant des espaces d'installation des Voyageurs dans le département.

Phase 1 : recueil de représentation, les propos entre guillemets sont prononcés par les élèves pendant l'activité photolangage

« J'ai choisi l'image du cirque car à une certaine époque, ils tenaient des cirques »

« ceux qui s'occupent du cirque »

« J'ai choisi l'image de l'aire d'accueil de Dourdan car c'est là qu'ils vont quand ils viennent »

Sur les images des rassemblements

« c'est une colonie »

« ça ressemble à un camp de gitan, on voit des caravanes »

« des caravanes dans un village »

« c'est un endroit pour eux »

« souvent ils s'installent sur les terrains privés » « souvent même tout le temps »

⁸³ Dans l'établissement, par exemple : une semaine particulière, intitulée la « semaine des cultures » est organisée au lycée : les élèves peuvent participer à des ateliers de langue, découvrir la gastronomie des pays représentés, aller dans les ateliers de la filière professionnelle et comprendre les autres élèves, faire du théâtre, débattre sur les questions de société...

Les stéréotypes formulés concernent les espaces d'installation : ainsi les Voyageurs occuperaient les terrains désignés « les endroits pour eux » ou les terrains privés « souvent, même tout le temps ». Ces propos entrent en écho avec les différentes catégories de tensions recensées précédemment (**Chapitre 4, p.160**).

En conclusion, les exemples cités précédemment témoignent des représentations majoritaires entre exclusion, rejet et mentions de qualités positives associées aux Voyageurs (About, 2020 ; Filhol, 2013) . Malgré l'invisibilité et parfois la volonté des personnes de préserver leur intimité, les propos en classe témoignent d'un antitsiganisme important et d'une méconnaissance. **Dourdan est donc concernée par la thématique.**

1.2 L'ancrage des Voyageurs, entre circulation et sédentarité

A Dourdan une aire d'accueil a été aménagée en application à la loi Besson de 2000. Celle-ci prévoit que les communes de plus de 5000 habitants doivent aménager et organiser l'accueil des Voyageurs en laissant à disposition des terrains désignés.

1.2.1 L'aire d'accueil : un terrain désigné

Nous présenterons tout d'abord le terrain désigné de Dourdan avant de nous intéresser à la commune comme lieu de passage et de halte de groupes de Voyageurs.

Point de vue 36 : Localisation de l'aire d'accueil des Voyageurs de Dourdan (google earth, 2021)



L'aire d'accueil est localisée à la sortie de la ville. Pour les familles voyageuses souhaitant y résider temporairement, l'inscription au préalable est nécessaire auprès de la communauté d'agglomération du Hurepoix en charge de ces espaces.

L'aire d'accueil est en périphérie (à une distance de 1, 5km du centre-ville), proche de la sortie en face d'une station de lavage, des pompes funèbres et de la déchetterie.

Point de vue 37 : Photographie aérienne de l'aire d'accueil pour les Voyageurs à Dourdan (googleearth, 2022) , l'image est orientée sud



L'aire d'accueil à Dourdan a été inaugurée le 4 mars 2017. Pour les acteurs de la communauté » d'agglomération, il s'agit d'un « sujet polémique » et du résultat d'un travail long. Pourquoi cette lenteur à organiser un stationnement autorisé, donc à respecter la loi de 2000 ?

Le discours politique, ici de J. Guidez alors présidente de la communauté d'agglomération du dourdannais en Hurepoix dans les colonnes du *Républicain*⁸⁴ montre la satisfaction des acteurs à la réalisation d'aire d'accueil.

« Bien entendu, il y a la satisfaction de s'être mis en conformité avec le nouveau schéma départemental d'accueil des gens du voyage de 2013, mais surtout la satisfaction de livrer un équipement adapté aux modes de vie des voyageurs ».

Toutefois, « livrer un équipement adapté aux modes de vie des voyageurs » participe à les exclure des autres espaces investis, qui ne sont pas autorisés.

⁸⁴ Un journal local.

La commune, inscrite au plan départemental se soumet donc à ses obligations de garantir l'accès à un terrain pour les Voyageurs. Il est prévu que la commune accueille également une aire de passage, comme en témoigne l'extrait suivant du PLU de 2014⁸⁵.

« Dourdan accueille aujourd'hui sur son territoire une aire d'accueil des gens du voyage de 25 emplacements, comportant une cinquantaine de caravanes, localisée rue du Faubourg d'Etampes à la sortie de la ville. Le SDAGV⁸⁶ de l'Essonne impose par ailleurs à la commune l'aménagement d'une aire de passage intercommunale de 50 places. Dourdan étant la seule commune de la CCDH⁸⁷ à disposer aujourd'hui d'une aire d'accueil des gens du voyage, il serait opportun de conclure un accord avec d'autres communes de l'intercommunalité pour répartir de manière plus cohérente et équilibrée les 50 emplacements de cette future aire de passage sur plusieurs sites ». (PLU, p.91).

Dans les faits, les retards à appliquer la loi sont communs, l'Etat accorde des délais supplémentaires pour que les communes se dotent en aires d'accueil, aires de passage et terrains locatifs. Dans les concertations à l'échelle locale, la création ou la rénovation d'une structure de ce type suscite souvent des débats, les élus locaux renvoyant à chacun leur responsabilité, ce dont il est question ici par la déclaration de la municipalité en faveur d'« un accord avec d'autres communes » pour « répartir de manière cohérente et équilibrée les 50 emplacements », autrement dit que « chacun prenne sa part ». Ainsi, lorsqu'un projet d'aire d'accueil voit le jour, malgré l'obligation de faire respecter la loi, des groupes de riverains ou des élus peuvent s'opposer à celui-ci, par crainte de voir la ville changer ou encore que leur avis ne soit pas respecté.

Ce phénomène de rejet d'une population dans les espaces urbains, sous forme d'actions, de pétitions ou de commentaires publics sur les plates formes de réseaux sociaux négocie l'usage à faire de l'espace. Le terme de NIMBY (Not In My Backyard) « employé actuellement pour rendre compte des conflits de localisation » (Bergeon, 2011, p. 374) illustre les controverses à l'œuvre concernant les régimes d'habiter des Voyageurs dans les terrains qui nous occupent.

Ces pressions sur l'espace, controverses et conflits sur l'« accueil des Voyageurs » trouvent leur écho dans le texte du projet de loi du 19 janvier 2021 qui ne prévoit pas la mise à l'amende des

⁸⁵ PLU de Dourdan, en ligne <https://www.dourdan.fr/wp-content/uploads/2022/03/2.1-Diagnostic-et-e%CC%81tat-initial-de-lenvironnement.pdf>

⁸⁶ Schéma départemental d'accueil et d'habitat des Gens du Voyage.

⁸⁷ Communauté d'agglomération du Dourdannais en Hurepoix.

communes qui ne respecteraient pas la loi Besson⁸⁸, autrement dit, il disqualifie la loi Besson et banalise le fait que trop peu d'espaces prévus pour les Voyageurs soient effectivement réalisés. Le texte prévoyait aussi en cas d'espaces désignés saturés, que le préfet puisse faire installer les personnes dans d'autres espaces, afin de « fluidifier » les circulations. Là encore les Voyageurs sont envisagés en tant que flux qu'il convient de contrôler.

Toutefois, ce passage de la loi jugé stigmatisant a été retiré après intervention des associations et de la ministre du logement d'alors, E. Wargon. En renfort de ce texte en août 2021, l'adoption de l'amende forfaitaire délictuelle, pour les personnes qui stationnent en dehors des espaces désignés⁸⁹. Jusqu'alors utilisée pour verbaliser les délits qui entraînent mention dans le casier judiciaire, le gouvernement décide d'expérimenter le principe sur les situations de stationnement de caravanes. Cette décision discriminatoire est perçue comme mettant en difficultés des familles précaires.

La question des tensions au sujet de l'habitat mobile engendre aussi des logiques de marché : la réalisation d'une aire d'accueil ou de passage est, pour les promoteurs privés spécialisés, une manière de faire du profit. L'Etat, censé administrer ce bien, délègue sa gestion à des sociétés privées spécialisées elles aussi : « le marché de la création et de la gestion de l'aire d'accueil devient donc une entreprise rentable et est encouragée par les pouvoirs publics » (Bergeon, 2011, p. 306). Nos observations à Dourdan montrent que différents « opérateurs » ont été sollicités pour l'aire. D'abord un bureau d'étude privé : cecotech ingénierie, spécialisé dans les opérations commandées par les collectivités locales, ici la communauté d'agglomération.

⁸⁸ Texte adopté par le Sénat le 19 janvier 2021, en ligne <https://www.senat.fr/leg/tas20-044.html>

⁸⁹ Décret n° 2021-1093 du 18 août 2021 relatif à la procédure de l'amende forfaitaire délictuelle, en ligne <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043947170>

Point de vue 38 : photographie de l'aire d'accueil de Dourdan, sur le site du bureau d'étude cecotech, (http://www.cecotech.com/portfolio_page/amenagement-de-laire-daccueil-gent-voyage-a-dourdan-91/)



La gestion de l'aire est confiée au SIMGHAV⁹⁰ dont les missions sont d'accueillir les voyageurs ayant réservé une place sur l'aire, d'organiser l'état des lieux d'entrée et de sortie de l'aire, recevoir le paiement des loyers mensuels, de faire appliquer le règlement intérieur. Il fait effectuer aussi les réparations courantes, entretient les espaces verts et la salubrité des lieux.

Figure 27 : Logo du SIMGHAV (<http://www.symghav.fr/nos-missions-gestion-tf.html>)



L'aire d'accueil en tant que terrain désigné pour les Voyageurs, objet de tensions au moment de sa réalisation, n'en garde pas moins sa vocation de passage.

⁹⁰ Syndicat mixte de gestion de l'habitat voyageur.

1.2.2 Des passages et des haltes

L'observation des espaces dévolus aux Voyageurs sur la commune montre une dynamique de **circulation de groupes** qui se rendent régulièrement à Dourdan pour leurs activités professionnelles liées à la fête foraine. Ceci est une disposition particulière, car le terrain où ils s'installent est connu des habitants comme « le champ de foire ».

Il se localise entre un gymnase, un quartier de type HLM, et une grande surface. Dourdan est donc une halte où le passage a été négocié avec la municipalité. L'aire d'accueil quant à elle est un dispositif géré par un syndicat mixte auprès duquel les Voyageurs réservent une place pour une durée qui n'excède pas trois mois. Dans les faits, nous remarquons que dans le département, les aires d'accueil représentent un lieu d'ancrage plus long que prévu.

Point de vue 39: Photographie de l'aire d'accueil pour les Voyageurs de Dourdan (Lecomte, 2020)



Hormis l'installation de Voyageurs sur l'aire d'accueil ou sur le champ de foire, dans le cadre de la fête foraine, la commune est aussi le lieu d'une installation de grands groupes et de rassemblements religieux. Dans ce cas-là, les personnes s'installent dans des zones non autorisées, sur des parcelles agricoles comme en témoigne le propos d'un de mes élèves en classe.

Tableau 38 : Extrait du carnet de bord (Lecomte 2021)

Le contexte est la séance 1 d'un cours de géographie intitulé « acteurs et enjeux de l'aménagement des territoires en France ». L'activité consiste à commenter un extrait de carte IGN de Dourdan et ainsi localiser l'aire d'accueil. Mes élèves me disent n'avoir jamais entendu parler de ce terrain désigné, mais qu'ils savent que les « Gens du Voyage » habitent aussi dans la région Centre.

Un de mes élèves dit qu'il « connai[t] très bien Tours » et témoigne que les voyageurs habitent des terrains dont ils sont eux-mêmes propriétaires car « il n'y a pas assez d'espaces comme ceux de Dourdan » selon lui.

La discussion se poursuit sur le fait qu'à cause de cela, les Voyageurs s'installent sur des terrains de sport communaux.

Un autre élève poursuit en disant « oui, je sais, ils s'installent même dans les champs des agriculteurs hein, et ça fout la merde, parce que quand on veut faire quelque chose dans les champs, forcément on peut pas ». Et d'ajouter : « de toute façon ils se mettent là tout le temps, et les flics les laissent faire ».

Ici les élèves attribuent l'installation des Voyageurs dans les lieux publics à leur désir de le faire « ils s'installent » ou encore au motif qu'il n'y aurait pas de place. Selon eux, cela engendre des tensions. A Dourdan, en somme, les régimes d'habiter des « Gens du Voyage » peuvent se constituer en tant que question vive. Vive tout d'abord parce que des préjugés s'expriment, de la part des élèves qui reprennent à leur compte les catégorisations issues des politiques publiques et les discours médiatiques. Vive aussi car lorsque les Voyageurs s'installent en dehors des espaces désignés, s'en suivent des conflits d'usages. Enfin, dans le lien avec les espaces scolaires, les élèves qui manifestent un sentiment d'appartenance à la « communauté » élaborent des stratégies afin de pouvoir préserver leur intimité. Ce premier terrain de recherche investi pendant la thèse peut être comparé avec un second, situé à Morsang-sur-Orge.

2.A Morsang-sur-Orge : des Voyageurs voisins des lycéens

La commune est le lieu d'ancrages de familles voyageuses, qui sont établies sur un terrain locatif depuis 1997, situé en face du lycée professionnel. Nous interrogerons cet espace désigné dans ses liens avec les espaces de l'Ecole.

1.1 Le quartier du lycée : un habiter partagé

Le quartier du lycée professionnel est un espace partagé entre les installations scolaires, de loisirs, des logements collectifs et le terrain assigné aux Voyageurs dans la commune.

1.1.1 Un quartier populaire

Les Voyageurs habitant la commune sont installés sur un terrain locatif depuis sa création en 1997. Le terrain a été choisi en prévision de la construction du lycée professionnel en remplacement de l'ancien lycée, construit avec des matériaux jugés dangereux sur le modèle Pailleron dans les années soixante (contreplaqué, plaques d'amiante recouvrant les façades). C'est donc un espace en construction et en recomposition. Un habitant présent depuis le début témoigne qu'avant, il y avait uniquement des champs et un bois. On peut donc observer que les Voyageurs se sont retrouvés peu à peu « entourés de la ville ».

Dans ce quartier, il s'agit essentiellement de tours d'habitation ou de pavillons locatifs accessibles à des ménages modestes. Les données disponibles sur le site de l'INSEE et le PLU de la commune confirment ce constat. En effet, 21% des habitant.e.s de la commune occupent un logement situé dans le parc social (PLU de Morsang, p.66) Par ailleurs, les données INSEE concernant le taux de pauvreté, indiquent que 9,2% des ménages de la commune ont un niveau de vie en dessous du seuil de pauvreté. Ce taux est moins élevé qu'au niveau du département (12%) (PLU de Morsang, p.59). Le Square L. Michel et le square de la Paix, situés à proximité du lycée appartiennent au parc de logement social⁹¹ de la commune : le quartier du lycée professionnel est donc composé en majorité de logements collectifs (**Point de vue (d'élève) 31, p.196**).

⁹¹ Selon le PLU de la ville, il s'agit d'immeubles collectifs réalisés entre 1962 et 1975 https://morsang.fr/accueil/ma-ville/urbanisme/grands-projets/le-plu/#dearflip-df_8424/3/

Cette distinction dans le bâti est identifiée par les élèves en classe, cependant ils établissent un lien entre la localisation du lycée professionnel et la « classe sociale » des personnes qui habitent le quartier. C'est ce dont rend compte l'extrait d'entretien ci-dessous. Le contexte étant une sortie de terrain avec une classe de Terminale Métiers de l'électricité du lycée. Elle avait pour objectif de collecter des photographies sur le quartier, elle n'était pas guidée si bien que les élèves n'ont pas remarqué le terrain assigné pour les Voyageurs immédiatement. Les élèves présentent ainsi leurs relevés de terrain de façon orale et m'expliquent ce qu'ils ont remarqué en termes d'organisation avant que nous abordions le sujet des Voyageurs.

Tableau 39 : Extrait d'un entretien avec deux élèves, lycée de Morsang-sur-Orge, carnet de bord (Lecomte, 2019)

A- Pourriez-vous identifier les types d'espaces que vous avez traversé pendant la sortie de terrain ?

E1-Je dirais qu'il y a peu de pavillons dans le quartier, c'est des logements style HLM, donc je dirais que ce sont des personnes qui n'ont pas forcément de moyens. Soit des classes moyennes soit des classes assez pauvres, on va dire. Après si on remonte un peu vers Beauséjour, et bah c'est des classes plus riches, mais on n'est pas allé jusqu'à là-bas. Donc dans ce coin, je dirais que ce sont des populations qui n'ont pas spécialement de moyens et qui font ce qu'elles peuvent.

[...]

A-Pourquoi d'après vous avoir choisi ce quartier pour le terrain des Voyageurs ?

E2- Au moins ici ils sont plus tranquilles que dans une zone où les personnes se permettraient de les critiquer, ou alors que dans une zone un peu plus « bourgeoise » où ils ne seraient pas dans leur classe sociale. C'est bête à dire mais on est classé comme ça maintenant.

A-Comment ça se fait ?

E1- Les gens de Beauséjour s'étaient déjà plaints que l'ancien site du lycée soit dans leur quartier, donc le nouveau lycée a été construit ici.

A- Est-ce que vous avez des idées pour transformer un petit peu le terrain ?

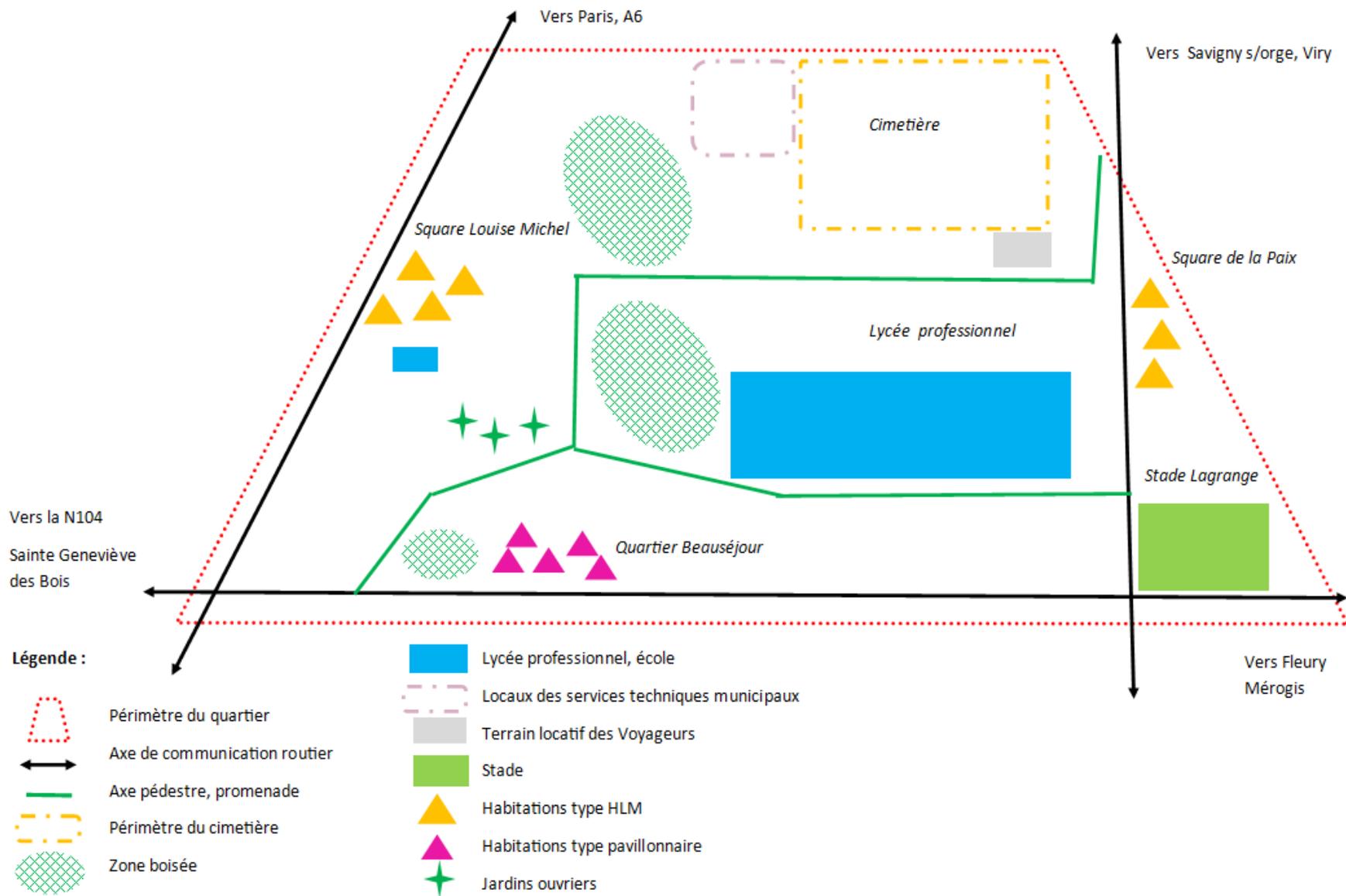
E2- L'aire devrait être plus grande et le quartier pourrait être plus mélangé parce que c'est un peu comme une discrimination.

Lorsque la « structure » pour les Voyageurs est intégrée à un quartier et qu'il y a des voisins, les familles font partie intégrante de la ville, même si cette inscription n'est pas immédiatement remarquée des élèves qui fréquentent le lycée. Avant d'habiter en face du lycée, les populations voyageuses demeurent dans un bois où les personnes stationnent la caravane. Le quartier dans lequel s'inscrit le lycée est un territoire partagé, la population y est majoritairement populaire, deux

résidences HLM y sont implantées. Les commerces de proximité se situent à quelques rues, à environ une dizaine de minutes à pied.

Le schéma suivant représente l'organisation du quartier du lycée professionnel d'après les observations début 2021. Le site de l'établissement est central, et des zones de promenades s'organisent autour de celui-ci, ce qui est dû au fait que la construction est récente. L'espace a en effet été aménagé de façon à favoriser les circulations entre le square L. Michel, le groupe scolaire G. Courbet et les installations pour le jardinage des habitants (les jardins ouvriers). Sur le schéma figure également le quartier Beauséjour aussi parce que éléments importants du quartier dans les propos des élèves qui saisissent une différence économique entre les habitants à côté du lycée et ce quartier spécifique.

Figure 28 : Organisation du quartier du lycée professionnel de Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2021)



1.1.2 Un établissement « ouvert » sur l'extérieur : l'action des équipes éducatives

Le lycée Ampère accueille environ 300 élèves des filières liées aux Métiers de l'électricité (MELEC) et Systèmes Numériques (SN). Les élèves sont pour la plupart des garçons. Au départ, il y avait des frictions avec les Voyageurs, les lycéen.ne.s, les riverain.e.s comme en témoigne la proviseure de l'établissement. Ces propos ont été rapportés dans le carnet de bord.

Tableau 40 : Extrait d'une discussion informelle avec une proviseure (Lecomte, 2019)

Je rencontre la proviseure du lycée pour exposer le projet de travailler sur les Voyageurs avec des classes. Elle me fait part du contexte de la construction du lycée en 2001 et du fait que des groupes de Voyageurs étaient là avant sur le site, étant donné qu'il y avait un bois. Elle me raconte les débuts alors qu'elle venait d'être affectée dans l'établissement. Il y avait des incivilités de la part des lycéens, qu'il a fallu cadrer tout de suite. Les horaires des sonneries ont été calibrés sur les horaires des bus, de façon à ce que les jeunes ne trainent pas devant l'établissement et ne gênent pas les habitants. Aussi pour les bruits des scooters, le parking pour les élèves a été éloigné par exemple. Elle me signale que le projet de faire travailler les élèves sur les Voyageurs ne peut « que favoriser de bonnes relations de voisinage ». Cette expression voisinage m'interpelle alors.

Le projet d'établissement du lycée ainsi que les discussions informelles avec les équipes évoquent un volet important de partenariat avec des acteurs culturels locaux , et des projets favorisant le « vivre-ensemble » . Par exemple, les enseignantes de lettres-histoire-géographie mentionnent pendant nos échanges un « partenariat avec la BNF », avec « le théâtre de l'Arlequin⁹² », ou encore la participation des élèves au dispositif organisé dans l'académie de Versailles « leçons de littérature ». L'établissement est par ailleurs référencé comme « eco lycée » : les élèves s'occupent de carrés potagers disposés dans la cour de récréation.

C'est pour cela qu'il semblait important à l'établissement de développer les partenariats, afin d'éviter aux élèves de reproduire des comportements irrespectueux. Ici le projet d'établissement vise à sensibiliser les élèves à l'Altérité et à leur permettre de diversifier leurs expériences. C'est un point souligné par de nombreuses reprises lors de cette discussion avec la direction et avec les enseignant.e.s en lettres-histoire-géographie. Lorsque nous avons précisé les enjeux de notre recherche, les équipes enseignantes y ont trouvé les liens avec les démarches développées au lycée.

⁹² Théâtre de Morsang-Sur-Orge.

1.2 Des voisins installés : du « terrain » à l’habitat adapté

Nous présenterons l’espace dévolu aux Voyageurs en lien avec l’espace du lycée.

1.2.1 Des voisins peu visibles : de la cohabitation à la discrimination

Le terrain dispose de six emplacements depuis sa création en 1997. Actuellement, il est saturé, si bien que le questionnement peut se porter aussi bien sur les préjugés dont sont victimes les habitants que sur l’aménagement du territoire et les questions de justice spatiale. Dans ce lycée, deux enseignantes en lettres-histoire-géographie ont été observées ainsi que leurs élèves, qui suivent une formation dans les métiers de l’électricité et en systèmes numériques. Ce terrain se localise dans un quartier populaire (quartier du groupe scolaire Gustave Courbet et du square Louise Michel, rue de la Commune de Paris) à proximité du cimetière. Cette localisation questionne le rapport des Voyageurs avec la mort (Formoso, 1986 ; Williams, 1995). Entre les vivants et les morts, une séparation à la fois physique et symbolique doit s’exprimer : ainsi, ne pas dire le nom des disparu.e.s, ne pas manger d’un plat que la personne appréciait, ne pas aller dans l’endroit, certains objets du/de la défunt.e peuvent être conservés, mais ne sont plus utilisés (Williams, 1995, p. 10-25). Paradoxalement, les tombes sont entretenues avec grand soin, la présence d’une tombe justifiant parfois l’ancrage des Voyageurs dans telle ou telle ville. A Morsang, une habitante indique que son mari est enterré dans le cimetière à côté.

Le terrain assigné aux Voyageurs n’est pas à proprement parler en périphérie de la ville, en bordure de l’autoroute ou à proximité de la déchetterie comme c’est le cas pour de nombreuses installations de type aire accueil à l’échelle nationale (Acker, 2021 ; Foisneau, 2021 ; Loiseau & Granal, 2022).

Point de vue 40: Localisation du terrain locatif pour les Voyageurs de Morsang-sur-Orge, visible de la fenêtre de la salle de classe. Entouré en rouge, le cimetière en orange, le terrain des Voyageurs (Lecomte, 2019)



Cependant ce terrain n'est pas référencé en tant qu'aire d'accueil mais classé dans la catégorie « terrain familial locatif ». Il n'est pas non plus cité dans les plans départementaux des Gens du Voyage. La municipalité a en effet inauguré les emplacements en juin 1997 avant la loi Besson. Les habitants étaient des Voyageurs « sédentarisés » occupant jusqu'à la création de cette infrastructure le bois à proximité de manière non déclarée. Une famille occupait un ancien corps de ferme dans le centre historique, lequel est devenu un parking à leur départ.

Ce sont donc des familles ancrées sur le territoire de la commune dont l'installation est l'objet d'une politique urbaine. La loi Besson accentue les rétractations des mobilités, sujet investi par les chercheurs et chercheuses.

Dans les années 1990, les Voyageurs sont abordés selon **leurs mobilités et leurs stratégies circulatoires**, marquées par des limitations de leurs libertés de déplacements (Humeau, 1995). La loi Besson de 2000 va accentuer cette dynamique puisqu'elle prévoit l'obligation pour les communes de disposer d'un terrain d'accueil pour les Voyageurs.

La société englobante, dans sa gestion des minorités et de l'espace (par les lois successives restreignant la liberté de circulation) modifie celui des Voyageurs (Humeau, 1995). Ce processus à l'œuvre depuis les années 1980 modifie également leur rapport à l'habiter en vue de sédentariser massivement les familles. J-B. Humeau analyse également les différentes mobilités des familles qu'il a observées et essaie de répondre à la question de l'insertion géographique des Voyageurs en France

à l'heure où la perception de l'espace a changé et le zonage urbain a modifié les fonctions des villes. Il appuie sa démonstration sur une notion centrale, celle du polygone de vie. Celui-ci désigne l'ensemble « des lieux de stationnement ou de séjour prolongé (voire de résidence durable et de sédentarisation) des caravanes d'une famille du voyage, qui tout au long d'une année, constituent les bases géographiques de l'espace parcouru » (Humeau, 1995, p. 255). Ce polygone se rétrécit au fur et à mesure des mutations sociales (développement de l'industrie et de l'urbanisation) et des possibilités de travail traditionnel.

Cela modifie aussi les relations avec les *Gadjé*. Lorsqu'il pose enfin la question de l'insertion spatiale de ces populations, il remarque des manifestations de plus en plus brutales de conformité de la société englobante bien visibles en France. Les questions sont posées : Quelles sont les stratégies possibles pour s'insérer au sein de tissus géographiques en mutation et comment maintenir cette différence culturelle inhérente aux familles voyageuses ? La réponse serait d'adapter ces mobilités ce qui sous-tend une « évolution contrainte des polygones de vie » donc à des processus de relégation.

En somme la notion de polygone de vie est discutée par l'auteur, comment, alors que les déplacements sont menacés et engendrent une paupérisation des personnes exercer un « droit d'habiter différent » ? Aménager des terrains d'accueil dans les cadres d'une politique qui ne participe ni à l'expression de l'identité ni à l'insertion géographique des Voyageurs est pour l'auteur assimilable à la construction délibérée de ghettos ce avec quoi nous pouvons être d'accord. C'est ce dont rend compte cet extrait de discussion informelle avec une des habitantes du terrain à Morsang-sur-Orge. Le propos ici fait référence aux distributions de courrier sur le terrain assigné et aux stratégies de résistance visant à faire des emplacements individuels, des chez soi viables (Scott, 2019).

Tableau 41 : Extrait du carnet de bord, discussion informelle avec une habitante (Lecomte, 2022)

<p>Le contexte est une discussion sur la température sur le terrain dans une période de canicule. Nous évoquons les choix des habitant.e.s pour essayer de se rafraîchir : piscines gonflables, refus de déposer des cailloux et autres graviers sur les emplacements.</p> <p>Notre interlocutrice explique qu'elle ne comprend pas le choix de mettre du gravier et de ne pas planter d'arbres ou de mettre des plantes (son emplacement est le seul à être arboré).</p> <p>Elle dit que les graviers font trop « béton » et que ça n'aide pas à se sentir chez soi.</p> <p>La conversation évolue sur les contraintes de la vie quotidienne, et par exemple le fait que les facteurs aient « peur d'entrer ici déposer le courrier ». Elle témoigne que le courrier ne soit pas régulièrement reçu par les habitant.e.s du terrain, malgré la présence de boîtes aux lettres</p>
--

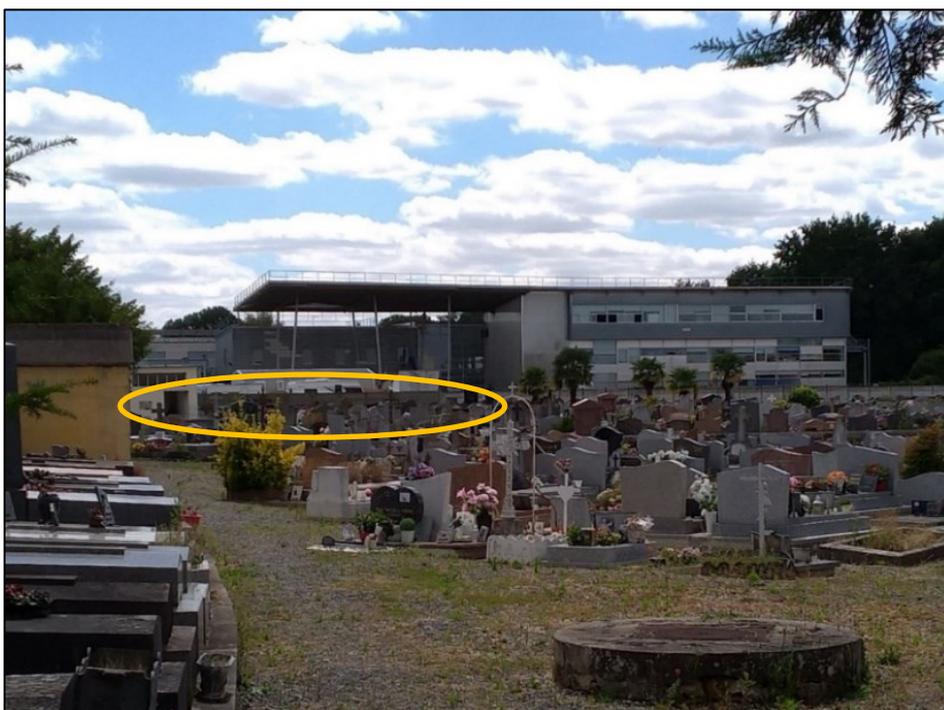
individuelles à l'entrée ; cet élément freine les démarches administratives, les demandes d'aides sociales ou les inscriptions diverses des familles qui n'ont pas accès à internet sur ce terrain.

Elle me dit « ils ont peur », « ils ne veulent pas venir sur le terrain » je questionne sur ce qui pourrait effrayer les facteurs. Sa réponse « c'est parce qu'ils se disent qu'ici c'est des Gens du Voyage, et comme ils ont peur d'eux, ils ont peur de nous ».

Point de vue 41 : Photographies de boîtes aux lettres à l'entrée de deux emplacements du terrain de Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2022)

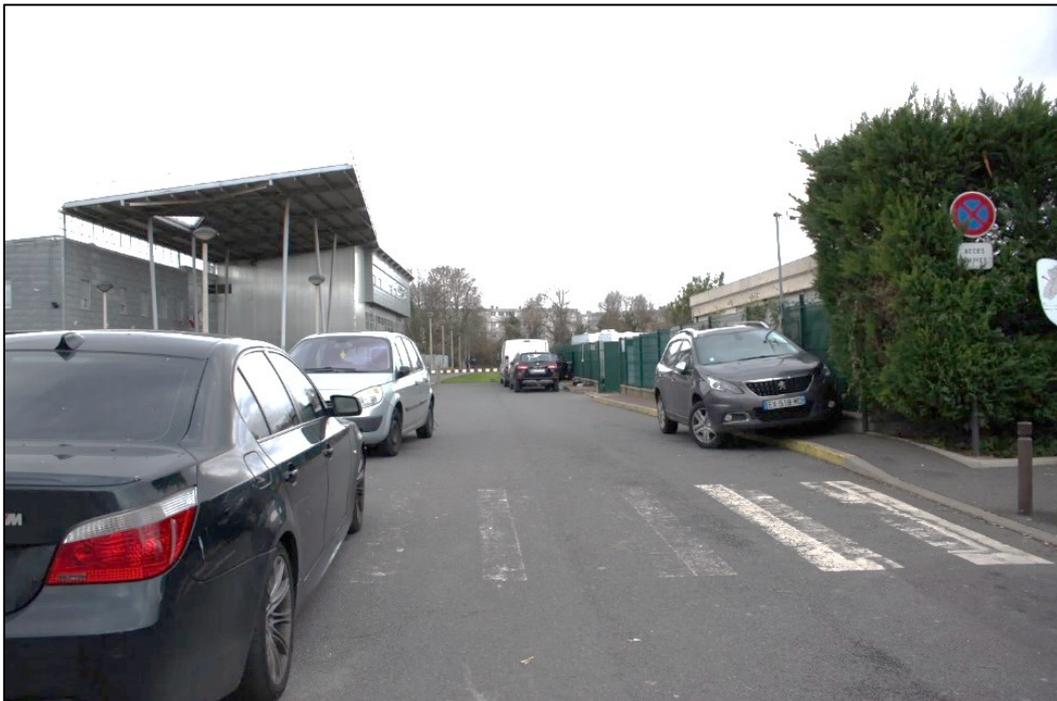


Point de vue 42 : Photographie du terrain de Morsang-sur-Orge (photographie prise du cimetière en arrière -plan, les caravanes et le lycée professionnel. (Lecomte, 2020)



Dans le plan départemental des « Gens du Voyage », l'objectif est d'éviter les occupations non déclarées, « sauvages ». Les Voyageurs de Morsang-sur-Orge, n'en sont pas moins invisibles, ce terrain n'étant pas référencé, il s'agit d'un espace de relégation, d'une discontinuité. Les services municipaux ont donc été contactés dès le début de cette recherche. La responsabilité de la gestion de ces emplacements est de la responsabilité de la Communauté d'agglomération Cœur d'Essonne, avec laquelle nous avons pu échanger au cours de cette recherche.

Point de vue 43 : Photographie des abords du lycée professionnel de Morsang et des zones de stationnement « spontané » (Lecomte, 2020)



Les lycéens ne remarquent pas leur présence lorsqu'ils se dirigent le matin à l'entrée du lycée. C'est l'une des raisons qui nous a poussée avec les enseignantes du lycée à questionner ce point. Les élèves ont fait une sortie de terrain, l'un des dispositifs déployés pour cette thèse (**Chapitre 7, p.366**). La cohabitation harmonieuse dans le quartier n'a pas toujours été le cas.

Sur le terrain de Morsang-sur-Orge, deux personnes ont été nos contacts et nos rencontres ont été l'occasion d'en savoir un peu plus sur leurs conditions de vie et leur rapport au voisinage.

J'ai rencontré une habitante du terrain de Morsang qui a accepté que les lycéens discutent avec elle dans le cadre d'un cours de géographie. Alors que les élèves se présentent, ils lui demandent si les habitants du quartier sont de « bons voisins ». Nous n'avons pas enregistré les discussions de façon à éviter que la personne ne se sente épiée et pour éviter une situation stressante. Les propos sont collectés à posteriori, de retour en classe et compilés dans mon carnet de bord.

Tableau 42: Extrait d'une discussion informelle avec une habitante, carnet de bord (Lecomte, 2020)

« Non, ce ne sont pas de bons voisins. Une nuit, j'ai entendu un grand bruit, il y a des personnes qui ont jeté des objets par-dessus le mur du terrain, des ordures, j'ai même retrouvé une poussette ! Et au début, il y avait [aussi] des jeunes qui faisaient du bruit, qui mettaient la musique devant le lycée, tard la nuit. Il a fallu que la gardienne du lycée gueule, et puis nous on la connaît donc ça se passe bien. Là les objets, c'est arrivé une fois mon gendre l'a dit et c'est bon ».

Le récit de ces incivilités a choqué les élèves présents. Celles-ci avaient également été évoquées par la proviseure du lycée qui au détour d'une conversation pour présenter le projet avec les enseignants en lettres-histoire-géographie m'a raconté le contexte de construction du lycée en 2001 et les frictions qui s'étaient produites entre les habitants et les lycéens.

1.2.2 Le projet d'habitat adapté : une question politique ?

Le terrain locatif pour les Voyageurs de Morsang-sur-Orge, vétuste et saturé fait l'objet d'un projet de réalisation d'habitat adapté. En application de la loi Besson et du rapport Hérisson sur les conditions de haltes, de passages et d'installation durable des Voyageurs en France, la volonté est de développer une « offre » de dispositifs d'accueil tenant compte des besoins. On distingue alors les aires d'accueil, les aires de moyens et de grands passages⁹³.

Le rapport rédigé par P. Hérisson (2008, p.7) préconise :

« qu'il faut encourager une forme d'habitat adapté à ceux des Gens du Voyage qui ne voyagent plus ou réduisent leurs déplacements ».

Effectivement, les familles rencontrées à Morsang-sur-Orge ne voyagent plus, un des ménages est d'ailleurs durablement ancré dans la commune puisqu'ils sont respectivement agent territorial et Astem⁹⁴, donc employé.e.s par la ville.

L'auteur poursuit sur la vocation première des aires d'accueil. Rappelons que le terrain communal est un terrain locatif et non une aire d'accueil, cependant les précisions apportées par le document signalent un usage de l'aire d'accueil dans le département.

⁹³ Le rapport distingue en effet « Les déplacements individuels et familiaux des gens du voyage trouvent une réponse adaptée dans les aires d'accueil prévues au schéma départemental aménagées et entretenues par les collectivités locales. Les déplacements de groupes constitués de 50 à 200 caravanes ont vocation à trouver un stationnement sur les aires dites de grands passages. Les grands rassemblements constituent des réunions à vocation festive ou culturelle qui rassemblent plusieurs milliers de caravanes et nécessitent des très grands terrains. Ceux qui se sont sédentarisés doivent trouver des réponses avec les politiques de logement social » (Hérisson, 2008, p 7).

⁹⁴ Agent territorial spécialisé en école maternelle.

« Il ne servirait à rien de financer des aires aménagées destinées à recevoir de itinérants si elles n'ont, en réalité que pour seul objet de satisfaire les besoins d'une population sédentaire ».

Le plan départemental des Gens du Voyage (2019-2024) préconise également que les terrains locatifs soient aménagés de façon à prendre en compte aussi les situations économiques des habitants. On en trouve différents types.

« Les terrains familiaux locatifs (sans habitat en dur) permettent de fixer sur un territoire un groupe familial sans renoncer, le cas échéant, à quelques mois de voyage. L'habitat mixte permet une construction en dur destinée à l'habitation tout en maintenant la présence de caravanes et les Maison Ultra – Sociale (MUS) bénéficiant de financements PLAI et ouvrant droit à l'APL. Enfin, le droit au logement social en immeuble collectif peut répondre à la demande de familles sédentarisées depuis un certain temps » (Hérisson, p.7)

Alors qu'un terrain locatif ne permet pas aux personnes de bénéficier de l'aide pour le logement (APL), un habitat adapté pourra permettre à des ménages modestes de vivre. Autre différence : l'habitat adapté suppose une construction « en dur », équivalente à la surface d'une pièce à vivre et d'une salle de bain à côté de laquelle une caravane peut être stationnée, alors que le terrain locatif est un emplacement simple, avec des sanitaires et un lavabo.

Un des arguments développés du point de vue de la communauté d'agglomération Cœur d'Essonne est que le terrain locatif est vétuste et saturé, qu'il ne correspond plus aux besoins des habitants et habitantes. C'est ce que confirment les photographies prises sur le terrain.



Pendant les recherches sur ce projet d’habitat adapté, s’est posée la question de la participation ou, du moins de la concertation avec les principaux concernés.

Les propos suivant sont issus d’un entretien montrant qu’un diagnostic a été établi avec les habitant.e.s du terrain.

Tableau 43: Extrait d’un entretien avec la Communauté d’agglomération Cœur Essonne, carnet de bord (Lecomte, 2020)

En posant la question du terrain locatif à Morsang

Oui, il y a bien un projet qui existe à Morsang-sur-Orge. Les habitants ont été associés dans le genre de ce qui s’était fait pour la MOUS à Brétigny, c’est-à-dire que les personnes ont participé à des réunions où l’on a discuté de l’organisation des espaces de cet habitat adapté. Le projet est en cours.

Notre interlocutrice évoque une opération de création d’un quartier à Brétigny-Sur-Orge, une commune limitrophe où réside une importante communauté de Voyageurs. Une Maitrise d’Œuvre Urbaine et Sociale a pour objectif l’accès au logement des personnes défavorisées. Elle peut prendre la forme d’un projet ou de relogement dans le parc de logement social existant. Le projet de

résidence adapté aux Voyageurs à Brétigny a été mis en œuvre via une MOUS.⁹⁵ Dans ce cadre, différents acteurs sont impliqués comme l'association des Gens du Voyage de l'Essonne, les futurs habitants, les bailleurs sociaux (puisque'il s'agit d'un logement social, dans le cas de Brétigny, le groupe Opievoy), les collectivités, la municipalité. Je comprends donc que le projet à Morsang-sur-Orge pourrait s'inspirer de cette réalisation.

Comme les compétences de gestion des espaces occupés par les Voyageurs sont partagées entre la municipalité, la communauté d'agglomération et l'Etat qui délègue, il m'a paru important de chercher à comprendre quelles étaient les logiques à l'œuvre et les acteurs impliqués. Du point de vue de la loi, la municipalité choisit le terrain qui sera utilisé pour réaliser l'aménagement, soit d'une aire d'accueil, soit d'un terrain locatif ou toute autre dispositif pour les Voyageurs. La gestion des emplacements peut s'effectuer par un syndicat mixte qui est spécialisé dans l'habitat voyageur, des entreprises privées ou des associations. Dans le cas du projet d'habitat adapté de Morsang-sur-Orge, c'est une association qui a été retenue : SNL Habitat.

Malgré la volonté des principaux acteurs, et un projet initié en 2011⁹⁶, les familles demeurent à ce jour sur le terrain locatif. Une rencontre avec l'association SNL témoigne de la teneur des discussions en conseil municipal, ce dont rend compte l'extrait du carnet de bord ci-dessous.

Tableau 44: Extrait d'un entretien téléphonique avec un représentant de l'association SNL Habitat, carnet de bord (Lecomte, 2021)

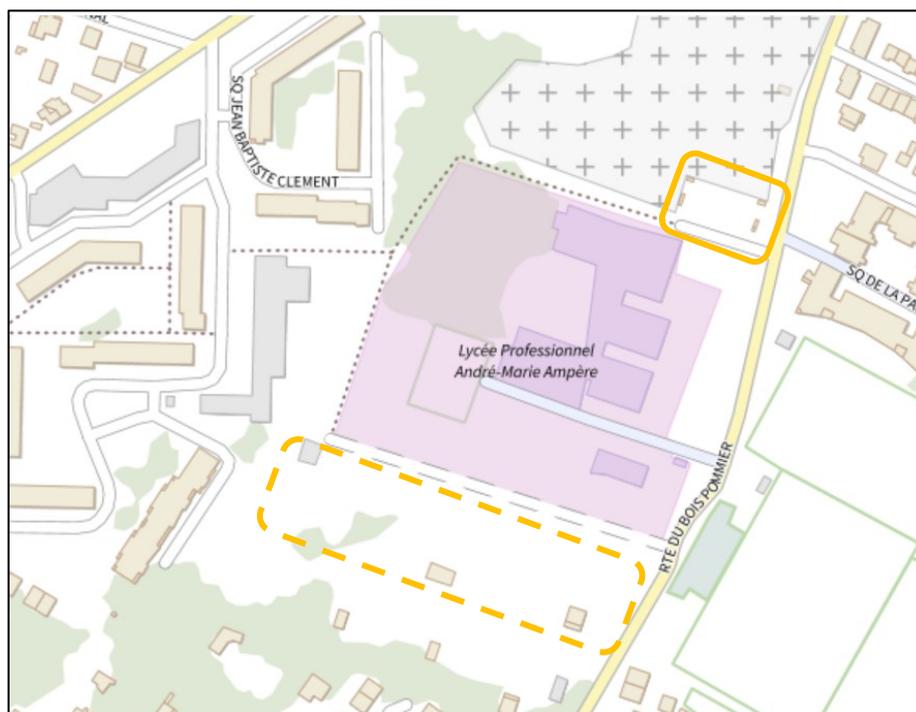
En posant la question des discussions au conseil municipal au sujet de la réalisation de l'opération d'habitat adapté, mon interlocuteur explique que le sujet de la rénovation du terrain de Morsang-sur-Orge est une question qui « a été évoquée comme les autres » en dépit des positionnements politiques des élus. Le seul obstacle étant un problème juridique lié à la propriété de la parcelle retenue pour le projet.

Cette discussion confirme aussi une difficulté liée au titre de propriété de la parcelle envisagée pour créer le programme d'habitat adapté. En effet, il n'est pas prévu dans le programme que le site actuel jugé trop petit soit utilisé. Sur la carte figurent deux éléments : le site actuel et la parcelle envisagée pour le projet en pointillés.

⁹⁵ Un descriptif des actions possibles des maîtrises d'œuvres urbaines et sociale est en ligne <http://www.financement-logement-social.logement.gouv.fr/les-maitrises-d-oeuvre-urbaine-et-sociale-mous-a1292.html>

⁹⁶ Selon le PLU de la ville de Morsang, l'agglomération « a lancé une étude de faisabilité technique et sociale comparative en décembre 2011 », p.69.

Carte 4: Site actuel du terrain locatif (en orange) et parcelle retenue pour l'habitat adapté, en pointillé (échelle 1/4264, Géoportail)



Le choix de la parcelle est aussi l'objet d'une rubrique « Gens du Voyage » du PLU de la ville, rédigé en 2016. On y apprend par exemple qu'une étude a été réalisée par un bureau d'étude privé : Arhome.⁹⁷ Outre ces éléments qui compliquent la réalisation d'un « nouveau terrain », le sujet semble engager des considérations d'ordre politique : certaines habitantes du terrain locatif n'ont plus confiance et doutent que leur situation change un jour.

Tableau 45: Extrait d'une discussion informelle avec une habitante, carnet de bord (Lecomte, 2020)

Je rencontre une habitante du terrain qui a accepté que les élèves discutent un peu avec elle dans le cadre d'un cours de géographie. Je passe la voir en amont, nous échangeons autour des mauvaises herbes qui se déposent un peu partout sur le terrain et d'un lierre qui envahit les murs qui délimitent les emplacements. Elle me dit que le projet d'agrandissement est depuis longtemps sur la table, qu'il y a 5 ans environ, des personnes de la mairie étaient venus les voir [les habitant.e.s] pour organiser des réunions. Elle me confie qu'une des propositions était la création d'une zone « avec une petite maison et des sanitaires », et à côté « un auvent en dur pour garer la caravane et pour l'auto ». Elle a ressenti cette éventualité de manière tout à fait positive, elle me dit : « ils me donnent une petite maison là avec une douche, je prends » ! Elle s'est rendue à toutes les réunions organisées par la municipalité et avant les élections de juin 2020, le projet devait être achevé.

⁹⁷ PLU de Morsang-Sur-Orge, 2016, p.69.

Mais selon elle, plus de nouvelles. Une seconde habitante se joint à la conversation, puis me dit que les élections ont « *forcément retardé* » le projet. Selon celle-ci, la maire fraîchement élue ne tiendra pas les promesses de la précédente municipalité. Elle estime que les habitants du terrain sont « parqués ».

Elle montre du doigt la localisation qui avait été retenue pour agrandir le terrain.

Les élèves du lycée ont eu l'impression que ce terrain locatif pouvait donner lieu à une autre organisation. L'extrait suivant est une réflexion orale d'un groupe d'élève après une sortie de terrain. Nous ne développerons pas ici les résultats des expériences menées avec les élèves, cependant ce propos peut s'inscrire dans une démarche d'état des lieux, il rend compte de la vivacité de la question. Les élèves ont des considérations en lien avec le bien être dans l'habitat.

Tableau 46 : Extrait d'un entretien avec des élèves, Morsang-sur-Orge, carnet de bord (Lecomte, 2019)

Contexte : une sortie de terrain et un recueil de données photographiques, les élèves présentent ce qu'ils ont observés à l'oral devant moi. A désigne l'enquêtrice. E, les élèves.

E3 - Il y a aussi le truc des Gitans là, des Voyageurs.

A-Alors pourquoi est-ce que cet espace peut m'intéresser ?

E4- Ils ont fait un espace, là, je ne sais pas comment ça s'appelle, ... ils ont fait un accueil pour les Voyageurs.

E5 -Pour les personnes du Voyage.

E4- Et le fait qu'il y ait cet accueil-là, c'est la preuve que Morsang c'est une ville ouverte quoi.

A- D'accord. Est-ce que vous avez des idées pour transformer un petit peu cet espace pour que ça soit mieux pour les habitants qui y vivent ?

E 6 - Déjà il faudrait faire un petit bâtiment, à la place des caravanes et des mobil-homes, on construit un petit bâtiment avec plus de chambres

E3- Une pancarte

A- Qu'est-ce que tu mettrais sur la pancarte ?

E3- Bah genre « espace pour gens du voyage », parce que là c'est pas indiqué. Personne ne le sait

E4- moi j'aurais mis de la végétation, parce que c'est trop glauque. En fait c'est triste, il n'y a que du béton !

E6- Ouais. Une aire d'accueil à côté d'un cimetière, c'est pas bien !

E4- Soit une aire d'accueil avec une aire de jeu et encore de la végétation [...] parce que là c'est trop bitume.

Dans ces espaces, les élèves ont des représentations vis-à-vis des Voyageurs ce qui renvoie à la construction historique de leur altérité. Bien qu'intéressés au bien-être et à l'environnement du terrain, qui devrait être davantage arboré et indiqué, ils ne remettent pas en cause le fait d'assigner un espace aux populations voyageuses.

La commune de Morsang-sur-Orge est le lieu d’ancrages de familles de Voyageurs. Elles sont établies sur un terrain locatif depuis 1997 situé en face du lycée professionnel.

Outre cette « façon d’être au monde » (Sutre, 2021), les Voyageurs font l’objet d’une politique spécifique en France. Celle-ci a pour conséquence la production d’espaces désignés, dont la réalisation d’équipements spécifiques dans les espaces urbains sont un exemple.

3.Des tensions : des espaces scolaires aux dispositifs dédiés : une assignation sociale et scolaire ?

Pendant une sortie scolaire, des élèves de lycée professionnel ont rencontré une habitante d’un terrain assigné aux Voyageurs. Au fur et à mesure, les échanges se sont orientés sur le rapport à l’Ecole et un élève pose la question suivante « est-ce que c’est vrai que les « Gens du Voyage » ne vont pas beaucoup à l’école ? » Cette question, suivie d’autres interventions en classe montre qu’il s’agit d’un sujet jugé important pour les élèves, en plus des régimes d’habiter voyageurs.

Dans le chapitre précédent, nous avons identifié différentes catégories de tensions relatives à ces régimes d’habiter. Nous proposons ici de questionner la construction de l’altérité des populations voyageuses en s’intéressant à la relation avec l’Ecole.

Tableau 47 : Catégories de tensions liées aux Voyageurs sur les terrains de recherche : thème de la scolarisation (Lecomte, 2022)

3	Les territoires scolaires et les modes de scolarisation	Sur les modes de scolarisation Une terminologie spécifique Une imbrication d’acteurs variés	Des UPS (unités pédagogiques spécifiques), des ASM (antenne de scolarité mobile) Tensions dans le pacte républicain : assimilation ou inclusion.	Nationale Locale
---	---	---	---	---------------------

1.1 Une terminologie spécifique et un agencement de la forme scolaire

Les Voyageurs sont considérés par l'institution scolaire comme une catégorie d'élèves à « besoins éducatifs particuliers », ce qui suppose l'emploi d'une terminologie spécifique et une organisation scolaire spécifique, reposant sur la construction d'une catégorie de l'action publique et le déploiement d'une politique spécifique.

1.1.1 Enfant du voyage, enfant voyageur : une catégorisation politique ou scolaire ?

« Et qu'on le veuille ou non, à partir du moment où on catégorise on commence à discriminer ».

Premièrement, qui sont ces « enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs » pour l'institution scolaire ?

La circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012 « Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs », la plus récente, adopte l'emploi du terme EFIV -enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs-. Cette dénomination, employée dans les documents officiels de l'éducation nationale, est le résultat d'une évolution terminologique entre « enfant de forains et nomades⁹⁸ », « enfant de famille sans domicile fixe⁹⁹ », « enfant du voyage », « de famille non sédentaire », « des forains et gens du cirque », « de tziganes et de voyageurs¹⁰⁰ » (Dufournet Coestier & Monceau, 2019, p. 5).

Tout comme dans les textes des précédentes circulaires de l'éducation nationale, cette catégorisation montre qu'il s'agit d'élèves à part. Ces évolutions sémantiques démontrent le flou autour de la catégorisation qui vise également à une forme de contrôle des populations concernées (Clavé-Mercier dir & Cossée, 2019, p. 27 ; Dukic & Dhume, 2011).

La catégorie est en effet ambiguë : soit elle est créée par un indicateur : l'itinérance réelle ou supposée de la famille, soit par l'appartenance ethnique revendiquée ou non.

⁹⁸ Circulaire n° 546 du 25 octobre 1966 relative à la scolarisation des enfants de forains et nomades.

⁹⁹ Circulaire n° 70-428 du 9 novembre 1970 sur la scolarisation des enfants de familles sans domicile fixe.

¹⁰⁰ Circulaire n° 2002-101 du 25-4-2002 « Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires ».

De fait, elle recouvre des acceptions larges en fonction des académies. Pour l'académie de Versailles, terrain de la recherche, il s'agit d'enfants de Voyageurs itinérants ou sédentarisés.

Elle peut également englober le cas des enfants avec des difficultés scolaires « dont les familles semblent éloignées de l'école et sont identifiées comme « Gens du Voyage » ou encore sédentarisés depuis peu (Clavé-Mercier et al., 2019, p. 45). L'explication de la discontinuité scolaire se fonde sur la croyance établie que les circulations et l'itinérance des familles engendrent une rupture scolaire (Armagnague-Roucher et al., 2018 ; Clavé-Mercier & Cossée, 2019, p. 8). Le terme EFIV (enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs) renvoie donc à la problématique de l'inégalité scolaire et des dispositifs organisés pour combler celle-ci (Barrère, 2013 ; Duru-Bellat, 2001 ; Latimier, 2020 ; Van Zanten, 2012).

Le discours de la circulaire de 2012 souligne néanmoins un paradoxe : ces EFIV sont considérés comme des élèves dans leur relation à l'École, mais ils/elles sont nommé.e.s « enfants ». Les mots désignent en fonction de l'époque des textes soit la famille, soit l'enfant mais il n'est pas fait mention d'élève. V. Dufournet-Coestier le prouve en relevant les occurrences du mot « élève » et « enfant » dans les quatre circulaires sur la scolarisation des enfants voyageurs : 1966, 1970, 2002 et 2012 (Dufournet Coestier, 2017b, p. 215-250). Il s'agirait d'enfant à scolariser, donc en creux, il s'agit de favoriser une relation entre eux/elles, l'institution scolaire et leurs familles à l'image des programmes de scolarisation pour les enfants arrivants en France et les amener à devenir des élèves. Ce point amène la question de l'ethnisation d'une catégorie de personnes (Bettendorff, 2019 ; Guérin & Latimier, 2019 ; Latimier, 2020).

A partir de ce texte de 2012, la politique scolaire s'est structurée autour de la prise en charge de ces élèves autour de différents acteurs scolaires et des associatifs. Les enfants ou élèves-Voyageurs sont donc une catégorie de l'action publique et de la politique scolaire, pour lesquelles des dispositifs précis existent.

1.1.2 Des dispositifs scolaires existants et les stratégies d'acteurs

A l'échelle nationale, différentes configurations scolaires sont observables. Dans cette partie, nous proposons de décrire celles-ci, ainsi que les stratégies d'inclusion scolaire déployées dans l'Essonne. Ces éléments nous amènent également à cerner un contexte local, illustration du fait que la scolarité des élèves voyageurs constitue en elle-même une question vive dans l'institution et qu'elle revêt des enjeux politiques.

Des « dispositifs » scolaires sont prévus par l'institution pour l'accès au droit commun : ici le fait d'aller à l'école. La circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012 établit que « le droit commun s'applique en tous points à ces élèves : ils ont droit à la scolarisation et à une scolarité dans les mêmes conditions que les autres, quelles que soient la durée et les modalités du stationnement et de l'habitat, et dans le respect des mêmes règles ».

Lorsqu'une famille de Voyageurs souhaite inscrire son enfant à l'école primaire, deux possibilités s'offrent à elle en fonction de son itinérance : le contexte « ordinaire » : c'est-à-dire l'affectation dans une classe, ou la scolarité à distance, notamment via le centre national d'enseignement à distance (CNED). Cette dernière procédure s'est complexifiée après l'épidémie de Covid 19 et le contexte d'élaboration de la loi sur l'instruction à domicile. Pour l'année 2022-2023, une autorisation d'inscription, délivrée par les services académiques, au CNED est demandée à chaque famille en ce qu'elle constitue une « instruction à domicile »¹⁰¹. Elle est accordée pour des motifs définis dans le texte de loi, dont l'itinérance. La famille doit pouvoir ainsi justifier du statut d'itinérant et produire une liste de documents administratifs à l'inscription parmi lesquels, un certificat de domiciliation. Il existe aussi, dans ce contexte dit « ordinaire », des dispositifs spécifiques prévus pour les élèves voyageurs : des UPS (unités pédagogiques spécifiques). Un dispositif scolaire « constitue une alternative ponctuelle, d'une manière ou d'une autre, au fonctionnement ordinaire de l'école » (Barrère, 2013, p. 9), c'est-à-dire que les élèves, en plus du temps passé dans leur classe habituelle, sont amené.e.s à aller dans la classe du dispositif UPS pour recevoir une aide personnalisée de la part d'un.e enseignant.e en charge d'un petit effectif. Ces allers retours entre deux espaces à l'intérieur de l'école sont considérés comme une « inclusion ouverte », termes employés par les acteurs rencontrés. La volonté est de ne pas assigner l'élève au dispositif, ce qui serait une manière de stigmatiser ; mais bien à l'instar des « classes » ou « dispositifs-relais » de se focaliser sur la difficulté scolaire.

Dans l'Essonne, on compte 5 dispositifs dans le 1^{er} degré portant explicitement mention du terme UPS (**Carte 8, p.262**).

Pour obtenir ces informations, nous avons eu recours à la liste des enseignant.e.s d'UPE2A-UPS habilités par le Casnav à pouvoir évaluer les élèves pour les épreuves du DELF¹⁰² scolaire. Une UPE2A est une « unité pédagogique pour élèves allophones arrivant (en France). La passation de cet examen est un temps important pour les équipes et pour les élèves, l'obtention du diplôme

¹⁰¹ Loi n° 2021-1109 du 24 août 2021 confortant le respect des principes de la République, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043964778/>

¹⁰² Diplôme d'étude en langue française : il s'agit d'un diplôme de français en tant que langue seconde.

pouvant conditionner la suite de leur scolarité en France. Ces enseignant.e.s sont en poste, soit dans le 1^{er} degré (en tant que PE ou IEN de circonscription), dans le 2nd degré ou à de rares exceptions près en lycée GT¹⁰³ ou lycée professionnel. Sur la liste des enseignant.e.s figurent les lieux des dispositifs UPE2A-UPS : c'est-à-dire accueillant des EFIV (élève voyageur) et EANA (élèves allophones) dans les faits.

Pour le 2nd degré, deux dispositifs sont connus en collège, portant leur effort sur la remédiation scolaire. Dans l'Essonne, nos discussions avec le Casnav évoquent la situation de familles qui ont privilégié l'inscription par le CNED. Les élèves scolarisés de cette manière peuvent venir en soutien dans un collège de Saint-Germain-Lès-Arpajon et de Montlhéry avec des enseignant.e.s deux fois par semaine. Un partenariat entre le collège et l'association des Gens du Voyage de l'Essonne a conduit à ce dispositif. Ce fait concerne 250 enfants dits EFIV scolarisés dans les écoles et collèges du département, 26 ont une aide spécifique dans les deux collèges ciblés¹⁰⁴.

On trouve également, dans certaines académies, des antennes de scolarité mobile, dits « camions-école ». Le principe d'un camion-école repose sur le suivi des enfants sur les espaces d'accueil lorsque les familles sont itinérantes. Dans le département de l'Essonne, il n'y a pas d'antenne de scolarité mobile, toutefois, l'association des Gens du Voyage de l'Essonne (ADGVE) met à disposition dans un centre social itinérant (le « Petit Voyageur ») un espace pour les démarches administratives, dont les inscriptions à l'école.

La gestion des dispositifs pour les élèves en situation de migration (allophones) et Voyageurs est sous responsabilité du Casnav

Il s'agit d'une structure émanant de l'Education nationale dont la mission est l'accueil, la scolarisation des mineurs étrangers (allophones) et des enfants voyageurs. Un Casnav, est constitué, au niveau académique : d'un personnel de l'inspection académique, des enseignants et enseignantes des classes UPE2A ou UPS. Au niveau de l'Académie de Versailles, le Casnav a un.e responsable académique nommé.e par le rectorat. Il fonctionne avec 4 relais départementaux : pour les Yvelines, le Val-d'Oise, l'Essonne, les Hauts-de-Seine.

Dans le relais de l'Essonne : deux formateur/trices départementaux/les sont nommé.e.s par le responsable départemental : le Daasen (Directeur/trice académique adjoint.e des services de l'Éducation nationale) : un pour le 1^{er} degré, un pour le 2nd degré. Leur mission est de coordonner

¹⁰³ Général et technologique.

¹⁰⁴ Préfecture de l'Essonne. (2019). Schéma départemental d'accueil et d'habitat des Gens du Voyage de l'Essonne (2019/2024) et rapport d'activité de l'ADGVE pour 2021, en ligne, <https://www.adgve.com/l-adgve/l-asso/rapport-d-activit%C3%A9/>

les différents dispositifs dans le département, former les enseignant.e.s des dispositifs et celles et ceux qui souhaitent préparer l'habilitation pour la certification FLS¹⁰⁵. Outre les missions de formation, les responsables assurent le bilan des structures¹⁰⁶.

Les dispositifs UPE2A, dans le 1^{er} degré et au collège en Essonne fonctionnent comme nous l'avons signalé plus haut, avec les deux publics – allophone et voyageur –, ce qui confirme le constat suivant :

« Le regroupement des deux publics par le biais du Casnav est à comprendre dans le cadre d'une analyse des logiques de construction des politiques publiques à l'échelle de académies, voire des départements présents dans chacune d'entre elles. Bien que relevant de situations sociales, culturelles ou d'enjeux socio-politiques différents, la complexité de ces derniers justifie, aux yeux de l'Education nationale, la mise en place et le champ d'action des Casnav [...] [qui] devient ainsi l'instance académique de scolarisation de populations hétérogènes »
(Clavé-Mercier & Cossée, 2019, p. 10)

Ces éléments peuvent être mis en lien avec la restitution publique du rapport de la recherche EVASCOL commandé par le défenseur des droits en juin 2019. Ce rapport concerne différentes académies et nous permet de cerner le contexte à d'autres échelles que l'Essonne. Il témoigne de situations hétérogènes au niveau des structures (UPE2A, antennes- mobiles) permettant l'inclusion des élèves en situation de migration et Voyageurs et l'accès à la langue française. Les conditions de scolarisation varient en fonction de la présence des différents dispositifs sur le territoire et la régularité de la scolarisation des élèves. Plus ce lien entre les établissements, les Casnav et les « camions-école » est fort, plus les enfants ont des chances d'être intégrés dans les classes, par des dispositifs de type UPE2A. Comme ces espaces sont parfois localisés en marge de la ville, ils sont peu desservis par les transports si bien que l'école itinérante est adaptée (Clavé-Mercier, 2014).

Pour les enfants allophones, le besoin d'apprentissage de la langue française est réel. La question du langage se pose différemment pour les enfants de Voyageurs. Leur niveau en langue dépend des familles et du rapport à l'écrit.

¹⁰⁵ Français langue seconde, l'habilitation leur donnant droit à enseigner à des élèves allophones.

¹⁰⁶ L'organisation détaillée pour à l'échelle départementale est disponible en suivant ce lien https://www.ac-versailles.fr/sites/ac_versailles/files/2022-03/organigramme-dsden-de-l-essonne-2021-2022-non-nominatif-30863.pdf

Dans l'académie de Créteil par exemple, les dispositifs existants ont tendance à intégrer les élèves migrants rroms et Voyageurs ensemble en s'appuyant sur leur rapport supposé commun à l'habitat mobile et une identité commune alors que les besoins scolaires des élèves restent différents.

Cette volonté s'appuie sur des représentations des acteurs des politiques publiques, en témoigne l'extrait d'entretien suivant concernant l'Essonne :

Tableau 48 : Extrait d'un entretien avec un formateur du Casnav, au téléphone, retranscription partielle, carnet de bord (Lecomte, 2021)

Rroms, Voyageurs...Le problème c'est que ce n'est pas clair pour les élèves ! Ce n'est pas clair pour les ... jeunes ce n'est pas clair pour les acteurs en fait dans l'EN... Parce que les stéréotypes que vous mentionnez, on les retrouve et chez les enseignants qui ont à scolariser ces jeunes-là, et parfois chez les acteurs associatifs et aussi dans le niveau MESO... [les acteurs de l'Ecole]
On a les mêmes représentations, mais à la différence des élèves, ces représentations donnent lieu à des politiques publiques, donnent lieu à des protocoles.

En effet, les populations rroms d'origine roumaine ou bulgare sont sédentaires, les enfants rroms qui sont allophones (Potot, 2018) sont marginalisés par les discontinuités dans les parcours scolaires : l'orientation après un an en classe d'accueil est décidée par défaut sans laisser le temps aux enfants de s'appropriier le français (dans le cas des enfants arrivant en France) ou de consolider leurs acquis dans les autres disciplines que le français (dans les deux cas¹⁰⁷). Même quand les enfants rroms ou Voyageurs sont scolarisés, les espaces scolaires dans lesquels ils sont accueillis, constituent aussi parfois des marges. C'est ce dont il est question dans cet extrait d'entretien avec un enseignant d'histoire-géographie avec une expérience dans un collège de l'Essonne accueillant des Voyageurs dans un dispositif de remédiation scolaire. Ce dernier n'était pas pensé spécifiquement pour ce type d'élève, ce qui n'empêche pas de recréer un espace de marge dans l'établissement scolaire.

Tableau 49 : Extrait d'entretien avec un enseignant d'histoire-géographie, Dourdan (Lecomte, 2020)

Mon interlocuteur explique un projet de remobilisation scolaire mis en place dans le collège où il enseignait. Il évoque d'abord les communes où résident les élèves pris en charge
« En fait, il y avait plusieurs lieux, ils ne venaient pas tous de... Ils ne venaient pas tous de Saint-Germain-Lès-Arpajon. Donc on avait mis en place une 4e remobilisation, c'était une 4e dans laquelle on avait identifié, sélectionné les élèves qui étaient **susceptibles de décrocher et il s'avère que les trois quarts étaient des Voyageurs**. Alors, l'aspect positif de ce projet c'est

¹⁰⁷ Compte rendu public de la recherche EVASCOL, 14 juin 2019, musée national de l'histoire de l'immigration, Paris.

qu'on a pu mener des actions plus ludiques, plus alternatives notamment autour du sport et de la vidéo. Néanmoins avec le recul j'ai un regard très critique sur ce projet parce qu'il concentrait des gens de la communauté du voyage et finalement ça ne faisait qu'accentuer la stigmatisation d'une communauté qui par essence décrocherait. Donc j'avais été assez séduit au départ par l'idée dans la mesure où on avait beaucoup de moyens, mais le bilan est difficile à dresser dans la mesure où j'avais quitté l'année suivante l'établissement et que je n'ai pas eu suffisamment de recul pour cerner si tu avais eu un réel impact sur la scolarité des jeunes. Ce qui est sûr c'est qu'ils n'étaient pas en rupture, la relation avec moi était vraiment très agréable mais on **recréait un ghetto** à l'intérieur de l'établissement scolaire et ce n'était pas sain ni pour eux ni par rapport à l'image que ça renvoyait de la communauté »

L'enseignant signale les tensions sous-jacentes à tout dispositif dans l'Education nationale : la crainte que celui-ci ne stigmatise une partie des élèves. L'expression de « ghetto » renvoie à une discontinuité dans l'établissement scolaire, perçue de manière très négative par l'enseignant (Goffman, 1975).

Autre chose ici, notre interlocuteur signale un stéréotype ancré concernant les populations voyageuses : « une communauté qui par essence décrocherait ». Le but initial du dispositif, ouvert à tous.tes les élèves, était de les accompagner à gérer leurs difficultés scolaires : dans les faits, beaucoup d'élèves catégorisé.e.s comme voyageur.se.s y étaient présent.e.s, « les trois quarts ». Nous pouvons nous interroger sur les facteurs des difficultés scolaires que vivent ces élèves : est-ce que c'est parce que ce sont des voyageurs qu'il y a des difficultés ou alors parce que ces élèves partagent certaines caractéristiques des élèves issus de milieu populaire ?

Un autre élément sur les conditions de scolarité des enfants issus de familles de Voyageurs est l'implication de différents acteurs hors éducation nationale.

Les textes officiels, par le langage qu'ils déploient énoncent également le lien entre l'Ecole, ses différents acteurs et les « territoires », la circulaire de 2012 mentionnant une approche multiactorielle.

« La variété des situations territoriales, des types de mobilités des familles exige à la fois souplesse, adaptabilité et réactivité de la part des services concernés ainsi que la mise en place d'une coopération efficace entre les institutions et les différents partenaires associatifs... La réussite de l'inclusion scolaire des élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs est facilitée par l'implantation de

médiateurs de terrain qui créent le lien entre les familles, les écoles et collèges, les collectivités territoriales, les partenaires associatifs ».

L'imbrication de différents acteurs pour accompagner les élèves suggère parfois un risque de concurrence entre eux. C'est ce dont il est question ici pour une expérimentation menée dans un collège dans l'Essonne, lieu où sont scolarisés habituellement des élèves voyageurs.

Tableau 50 : Extrait d'un entretien avec un formateur du Casnav ,au téléphone, retranscription partielle, carnet de bord (Lecomte, 2021)

Mon interlocuteur m'explique le contexte du partenariat entre le CNED, une association et le Casnav et un collège dans le Sud de l'Essonne.

« On a poussé un autre truc qui est la possibilité de faire une double inscription c'est à dire je suis inscrit au CNED mais je peux venir dans un établissement faire mes devoirs. Donc on l'a fait au collège Rolland Garros avec l'aide de l'ADGVE, c'est génial. [...]

C'est à dire que la cheffe, très intelligemment voilà elle prend la discrimination à l'égard des Voyageurs elle dit : « oui il y a des stéréotypes sur nous ... » mais du coup ils discutent un peu et après elle peut leur renvoyer en leur disant « bah vous aussi visiblement vous avez quelques stéréotypes sur le collège, ce que je vous propose, je vous ouvre les portes du collège, vous venez le matin, et puis vous y restez autant de temps que vous voulez ».

Bon ça a été un petit choc culturel quand même, parce que l'on voyait des parents avec une canette de coca qui se baladaient dans la cour alors qu'il y a classe.... Mais du coup, on a des gamins qui sont venus au système, ils ont adhéré, ils sont venus faire leurs devoirs et il y a des mamans qui ont demandé à être alphabétisées. Vous imaginez le bonheur des enseignants, il y a des enseignants qui se sont rendus compte de leur utilité, qui parlaient des élèves, ces jeunes-là, avec des trémolos dans la voix. **Parce que contrairement à ce que l'on avait prédit, parce qu'on avait nous aussi un problème avec le Casnav académique qui disait « oui mais si vous faites ça, tout le monde va aller au CNED et ça va vider l'école ».** Je vous rappelle que c'est la même maison ! et de toute façon le projet ne se faisait pas là, le projet est d'ouvrir la possibilité de revenir et d'ailleurs ça marche ! Parce qu'il y a des gamins qui ont basculé parce qu'ils ont accès aussi à l'école ouverte donc et ça fait petit à petit boule de neige et ça n'a pas vidé. Rolland Garros était déjà un bahut où il y avait beaucoup de Voyageurs, traditionnellement, y compris des gamins qui demandaient à être inscrits là parce qu'il y avait un rapport de confiance qui s'était fait. Et bien ceux-là n'ont pas arrêté l'école ».

Cette volonté d’approcher les spécificités des publics voyageurs dans les espaces scolaires par la remédiation et par la concertation avec les différents acteurs locaux, évite selon les personnes interrogées le sentiment de stigmatisation dans une logique d’inclusion scolaire, terme qui peut être questionné dans le propos suivant.

1.2 Inclusion ou assimilation : des tensions dans le pacte républicain

Ainsi, la circulaire de 2012 décrit la recherche de l’implication des familles dans une démarche d’inclusion. Nous avons voulu interroger l’emploi de ce terme.

1.2.1 Quelle inclusion scolaire ?

Tout d’abord, nous nous emploierons à expliquer le sens que les acteurs de l’Education nationale donnent usuellement au terme d’inclusion ; puis nous décrirons les stratégies dans ce registre en matière de scolarité des enfants voyageurs dans l’Essonne.

Le contexte de définition de l’expression inclusion scolaire repose sur l’objectif de « donner accès à l’école et tous et toutes, dans des conditions favorables »¹⁰⁸. Au niveau européen, l’enjeu est que tous les jeunes qui « présentent des différences par rapport aux normes du système général d’éducation » soient pris en compte dans le système scolaire (Zay, 2012, p. 12).

A l’origine l’inclusion concerne l’intégration à l’école des élèves avec handicap, les racines sont à situer dans les « mouvements des droits de l’homme », la convention des Nations Unies pour les droits de l’enfant et la justice sociale (Rawls, 1992 ; Zay, 2012, p. 14). Il s’agit d’une réponse de l’institution à la diversité des élèves qui postule qu’une politique éducative est fondée sur les droits des élèves. Se développent des programmes centrés sur les besoins particuliers et les profils divers d’élèves, et dans certains cas, des dispositifs spécifiques. Dans les documents officiels de l’éducation nationale¹⁰⁹, le terme d’école inclusive recoupe une mosaïque de situations : enfants avec handicaps (dyslexie, trouble du spectre autistique, handicap moteur etc...), mais enfants à besoin spécifique, dont la catégorie des EFIV et EANA.

¹⁰⁸ UNESCO, 2006, Principes directeurs pour l’inclusion, en ligne <https://urlz.fr/j2ZH>

¹⁰⁹ LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065/>

Dans le département de notre recherche, les acteurs rencontrés donnent un sens à inclusion comme étant le contraire de classes spécifiques, stratégie déployée initialement dans des établissements scolaires de l'Essonne.

Tableau 51 : Extrait d'un entretien avec un formateur du Casnav ,au téléphone, retranscription partielle, carnet de bord (Lecomte, 2021)

« Quand je suis arrivé il y a 10 ans, c'est la 10e année où je suis le formateur Casnav, je vais d'abord parler du 2nd degré et puis on reviendra sur le 1er degré. On avait une classe d'enfants dits du Voyage, à X au collège Diderot, une et seule classe et du coup, je n'ai pas tous les détails sur la manière dont elle s'est montée parce qu'elle existait avant que j'arrive, mais un système, qui pour moi m'est tout de suite apparu comme ségrégatif. C'est à dire que ça avait été accepté et monté que si les horaires de récréation étaient décalés et quand je suis allé voir la prof, elle n'était pas du tout dans le réseau [des profs en UPE2A EFIV], par exemple, elle ne participait pas aux réunions des professeurs, à l'époque on disait CLA, de classes d'accueil. Elle n'était jamais invitée. Et que sa classe finalement, c'était la classe où on mettait les élèves qui posaient problèmes de discipline, et qu'on mettait là-dedans. »

La volonté des acteurs des Casnav et des enseignant.e.s rencontré.e.s se focalisent sur la remédiation des décalages scolaires donc un angle d'approche non ethnique et des dispositifs ouverts car cela permettrait d'éviter la stigmatisation et de redonner confiance en l'école. Pour autant, tous les enfants voyageurs n'ont pas de difficultés scolaires, nos échanges avec les formateurs/trices du Casnav confirment ce fait : selon leurs déclarations, il y aurait environ 40% des élèves voyageurs qui réussissent à l'école et sans difficultés. Pour ces élèves, le dispositif n'est pas adapté. Autre élément pointé par les personnes rencontrées, la stratégie vis-à-vis des parents, en tant qu'usager.e.s du service public, priorité soulignée lors des échanges et non en tant que population à contrôler (Dufournet Coestier & Monceau, 2020).

Tableau 52 : Extrait d'un entretien avec une formatrice du Casnav ,au téléphone, retranscription partielle, carnet de bord (Lecomte, 2021)

Mon interlocutrice évoque le fait qu'il n'y ait pas de camion-école dans le département de l'Essonne parce que les objectifs sont de l'ordre de l'inclusion. En effet, l'important est d'une part de « rapprocher les jeunes de l'école et du contexte ordinaire », puis de pérenniser les relations avec les familles, qui ont parfois une attitude de méfiance vis-à-vis de l'institution. Pérenniser les relations et établir la confiance passe par exemple par le fait de garder inscrits les enfants itinérants dans la même école primaire afin qu'ils puissent y retrouver leur place en

revenant. Elle témoigne de communes qui sont ciblées par les familles en ce que les rapports avec les enseignant.e.s y sont installés dans la confiance depuis longtemps.

Enfin, la démarche d'inclusion repose aussi sur le fait de « regarder notre réalité¹¹⁰ » et nos propres représentations de sédentaires ; une politique scolaire spécifique participe à l'assignation identitaire d'une partie du public scolaire « tout en déniait reconnaître les catégories ethno-raciales dans l'ordre scolaire » (Dukic & Dhume, 2011). C'est ce qui transparait dans cet extrait d'entretien, l'interlocuteur fait référence à l'effet pervers des dispositifs spécifiques pour les élèves voyageurs, lié à la catégorisation, elle-même problématique.

Tableau 53 : Extrait d'un entretien avec un formateur du Casnav au téléphone, retranscription partielle, carnet de bord (Lecomte 2021)

[...]

Et je ne voyais pas pourquoi des gens qui étaient nés en France auraient eu besoin d'être dans un dispositif à part. J'avais tout de suite perçu qu'il pouvait y avoir de la discontinuité scolaire, du décalage scolaire, mais après tout il y a d'autres types de populations en précarité qui ont la même problématique. Donc l'entrée elle aurait dû être non pas une entrée culturalo- je ne sais pas quoi -depuis moi aussi j'ai progressé je mets des mots dessus- qui est une forme d'essentialisation voire de racialisation, et qui est très très forte dans l'Education nationale car, du coup on identifie un public et on colle un dispositif. **Et qu'on le veuille ou non, à partir du moment où on catégorise on commence à discriminer.**

Pour notre interlocuteur, enfin, la solution est bien l'inclusion scolaire, autrement dit, de garantir l'accès à l'Ecole des élèves voyageurs dans les classes ordinaires au lieu de dispositifs particuliers. En creux, on retrouve la définition de l'inclusion développée dans le rapport de l'UNESCO (2006, p 15 et 16), c'est-à-dire :

- Le processus qui consiste à répondre à la diversité ;
- L'attention sur les groupes d'apprenants qui risquent l'exclusion sociale ou scolaire, en témoigne la mention du « décalage » qui est un risque d'exclusion ;
- L'attention portée sur le lieu d'éducation : la personne interrogée mentionne des dispositifs « à part », excluant.

¹¹⁰ Propos issu d'un entretien avec un formateur Casnav, juin 2021.

Il pose la question de la différenciation pédagogique opérée par les enseignants.e.s. : ce qui renvoie implicitement à une vision du service public d'éducation, pour tous.les élèves.

Tableau 54 : Extrait d'un entretien avec un formateur du Casnav ,au téléphone, retranscription partielle, carnet de bord (Lecomte, 2021)

[...]

C'est de montrer qu'il y a une grande diversité des gens, que finalement les éléments communs c'est surtout de la survie économique , qu'il y a des statuts économiques extrêmement différents dans ces populations là aussi , donc là aussi il n'y a pas à stéréotyper, que la question de l'habitat, elle se pose quand même parce que c'est pas la même chose si je suis sur un terrain familial, en lisière de forêt qui n'a pas été viabilisé ou si je suis sur une aire d'accueil [...] Et que du coup, cette entrée-là ne nous paraissait pas intéressante par contre une entrée pédagogique sur Bruner et les fonctions d'étayage bah ouais ça , ça nous intéresse parce que ça permet effectivement de faire progresser les élèves et que ça on sait pas très bien traiter nous, la discontinuité scolaire et le décalage scolaire. **Différencier dans une classe, les profs ne savent pas faire alors que c'est la norme, encore une fois, ce qui est intéressant avec ces publics à la marge, c'est qu'ils interrogent tout le système !**

En somme, compartimenter, externaliser certaines missions d'éducation semble pour notre interlocuteur, incompatible avec une vision républicaine de l'Ecole.

Le sentiment de discrimination peut être aussi partagé par les enseignant.e.s, ici dans le 1^{er} degré.

Tableau 55 : Extrait d'une discussion informelle avec un enseignant d'histoire-géographie ,Dourdan, salles des professeur.e.s (Lecomte, 2020)

Je fais la connaissance au lycée de Dourdan d'un des enseignants en histoire-géographie autour d'un café. Comme nous discutons sur les difficultés en français des élèves d'UPE2A, il me dit que sa mère est professeure des écoles dans le département et qu'elle a eu une classe comme celle-ci et qu'il y avait des Voyageurs aussi. Il témoigne que les discontinuités dans les parcours peuvent être liées au manque de place sur les aires d'accueil. Il se montre extrêmement attaché à une éducation pour tous et constate que malgré la bonne volonté des acteurs du collège, le sentiment de discrimination était encore prégnant de la part des élèves bénéficiant du dispositif de remédiation. Il constate également que les parents des élèves Voyageurs étaient très intéressés pour l'inscription de leurs enfants au CNED.

Malgré les inflexions données par les acteurs scolaires, le récent rapport de la défenseure des droits témoigne encore au niveau national de logiques de discrimination à l'égard des Voyageurs, et tout particulièrement en ce qui concerne la scolarisation. Ainsi ont accès à l'école seulement « 32% des enfants de « Gens du Voyage de 4 à 5 ans. « 82% des enfants de 6 à 15 ans sont scolarisés ; et, plus inquiétant encore : de 18 à 24 ans, 84% des « Gens du Voyage » quittent le système scolaire avant ou juste après le collège, contre 9% de la population globale » (Défenseure des droits, 2022, p19).

1.2.2 Quelle place des voyageurs à l'Ecole ?

En définitive, quelle est la place des Voyageurs à l'Ecole dans les lieux de notre recherche ?

L'itinérance des familles de Voyageurs, a pu engendrer des ruptures dans la scolarité bien que cela ne soit pas le seul facteur explicatif (Armagnague-Roucher et al., 2018). Malgré les stratégies liées à l'inclusion scolaire en contexte local, le constat général est celui de la mise en marge, qui se reflète dans l'accès à l'Ecole : par exemple, les militants rencontrés de manière informelle dans le cadre du réseau éducation sans frontières notent de nombreuses entraves à la scolarisation ne concernant pas les Voyageurs mais les élèves migrants : refus des maires, expulsions des bidonvilles. Pour les Voyageurs, de l'obligation d'avoir une commune de rattachement dépend la scolarisation (avant l'abrogation du livret de circulation en 2017).

Dans la circulaire de 2012, on note : « l'effort consenti par la communauté nationale au service des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs implique une mise en œuvre encadrée et articulée au niveau national, académique, départemental et local ».

L'expression « effort consenti » peut interpeller dans un contexte d'égalité en droits, y compris d'avoir accès à l'école, inscrite dans la Constitution. Nous comprenons que cet accès est conditionné par un respect des normes scolaires par les parents, ce que prouve V. Dufournet Coestier dans sa thèse (Dufournet Coestier, 2017b).

En parallèle de cela, le contrôle exercé sur les parents est important, comme l'indique par exemple la circulaire du 3 août 2006 « relative à la mise en œuvre des prescriptions du schéma départemental d'accueil des « Gens du Voyage » qui prévoit la possibilité pour une famille de prolonger le séjour sur une aire d'accueil afin d'achever l'année scolaire. Cette disposition doit permettre une scolarité plus suivie et régulière pour tous les enfants de familles itinérantes et de voyageurs. »

En creux, pour que les parents puissent rester plus longtemps sur une aire d'accueil, un certificat d'assiduité aux cours est demandé et remis aux gestionnaires d'aires d'accueil.

Du côté des élèves de lycée professionnel que nous avons rencontrés, certain.e.s témoignent de leur méconnaissance du sujet d'où la question qu'ils posent en début de chapitre, ils déclarent ne « jamais avoir eu de camarade de classe qui était Gens du Voyage¹¹¹ », ou alors s'ils en connaissent, c'est « à l'école primaire, c'était mon voisin de table¹¹² ». A Dourdan, des élèves du lycée professionnel ont confié leur appartenance : soit en le mentionnant directement : « moi je suis d'origine manouche, mais j'habite dans un appartement¹¹³ », soit en disant « je connais car ça fait partie des gens de ma famille qui sont de cette origine-là, ils se déplacent pour travailler et reviennent, il y a des aires de grand passage pour qu'ils s'installent quand ils viennent mais c'est rare de trouver¹¹⁴ », ou encore « moi, ma mère elle est gitane¹¹⁵ ».

En complément des différents travaux scientifiques et des rencontres avec les acteurs, nous avons voulu savoir quels étaient les modes de scolarisation des élèves voyageurs dans le département de l'Essonne, et, d'une manière plus générale, la place qu'il leur était faite à l'Ecole en nous intéressant à la localisation des dispositifs. Pour compléter nos constats, nous avons donc conçu des cartes à l'échelle du département. Sur la carte **5**, apparaissent les aires d'accueil recensées au schéma départemental de l'Essonne. Nous avons fait figurer les aires effectivement réalisées entre 2019 et 2022, le schéma départemental prévoyant d'autres créations pour 2024.

¹¹¹ Propos d'élève en classe, Morsang-Sur-Orge, décembre 2020

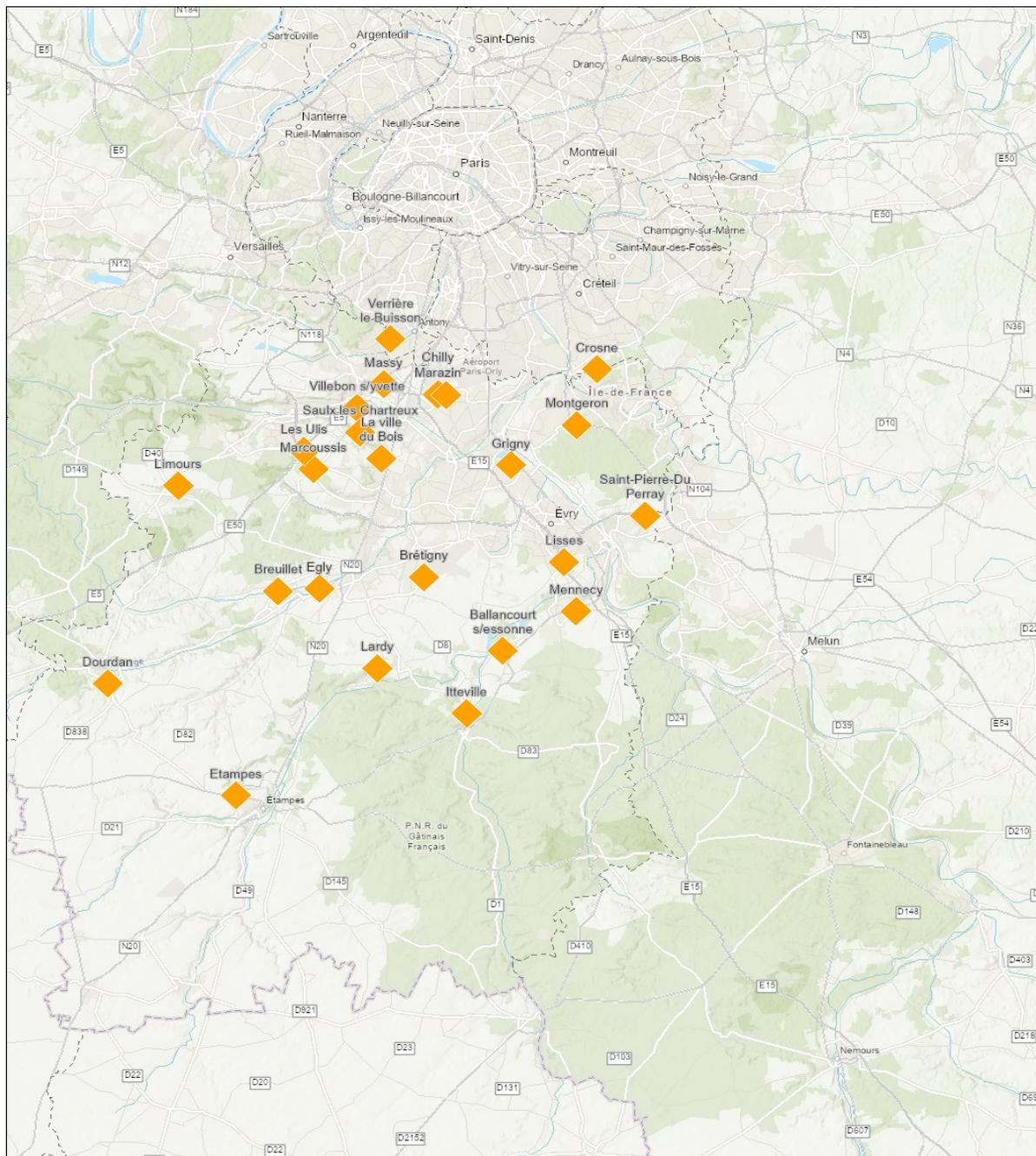
¹¹² Propos d'élève en classe, Morsang-Sur-Orge, décembre 2020

¹¹³ Propos tenu en classe en février 2020, Dourdan

¹¹⁴ Propos extrait d'un entretien avec une élève, novembre 2020

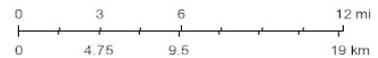
¹¹⁵ Propos tenu en classe, septembre 2019

Carte 5 : Localisation des aires d'accueil dans le département de l'Essonne (Lecomte, 2022)



28/07/2022

1:386,665



Esri, NASA, NGA, USGS, Esri, HERE, Garmin, Foursquare, FAO, METI/NASA, USGS

Lecomte, 2022

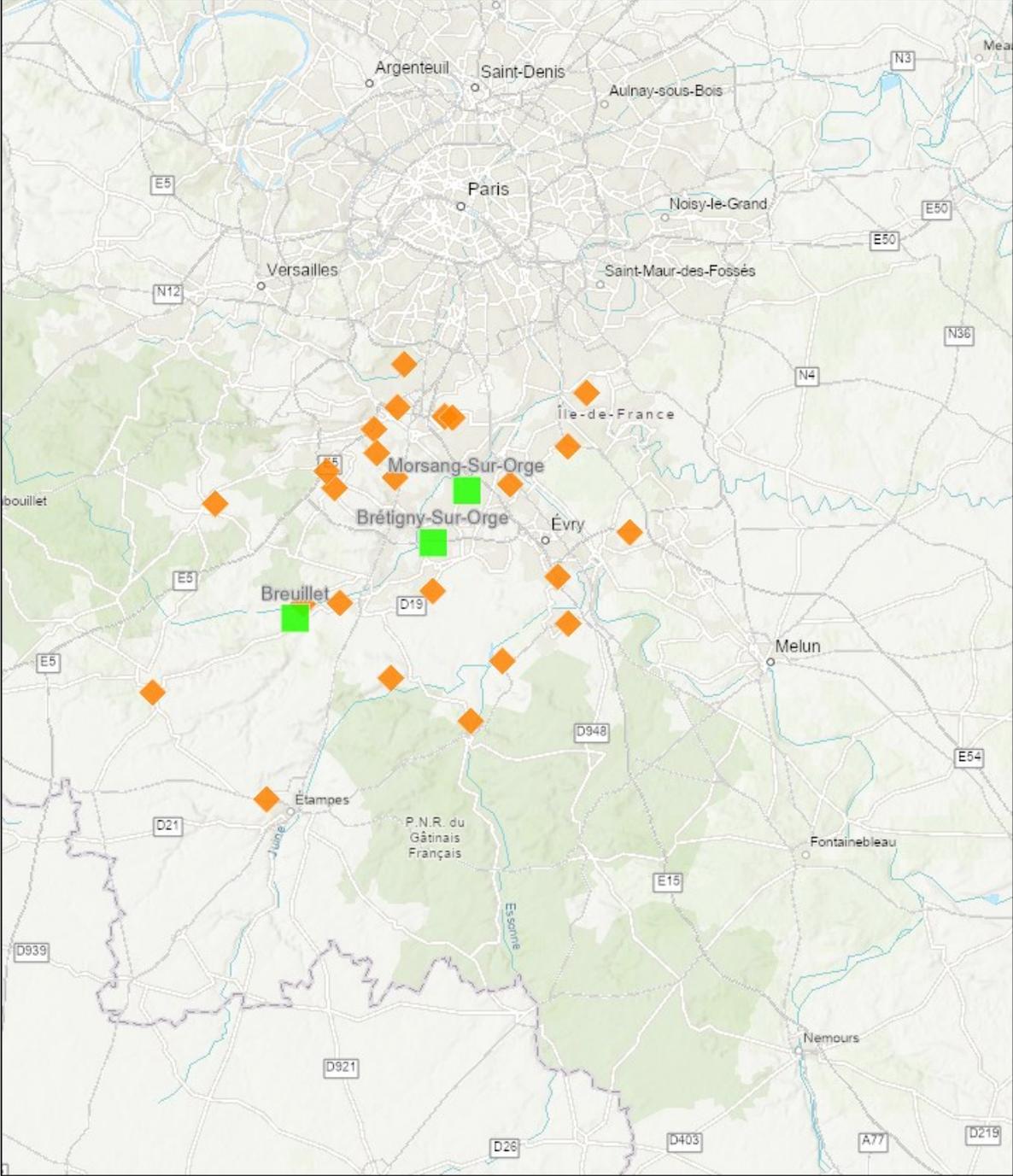
Les aires d'accueil sont plus nombreuses dans le nord-ouest du département, ce qui correspond au territoire le plus urbanisé et densément peuplé. Elles se situent à proximité d'axes de transports routiers importants, dans des zones industrielles ou encore à proximité de plateforme logistiques. L'objectif est un maillage territorial. Toutefois, toutes les municipalités de plus de 5000 habitants ne sont pas inscrites au Plan départemental d'accueil et d'habitat des Gens du Voyage, si bien que les espaces d'accueil disponibles se trouvent régulièrement saturés.

Dans la mesure où l'un des terrains de recherche (le lycée professionnel à Morsang-sur-Orge) est à proximité d'un terrain locatif, nous avons intégré ceux-ci sur une **carte 6** : nous avons recensé les opérations d'habitats adaptés (MOUS de Brétigny-Sur-Orge et opération à Breuillet¹¹⁶), fait unique ici par rapport à la proportion d'opérations réalisées à une échelle départementale. L'installation de Brétigny-Sur-Orge, réalisée en 2012 se situe dans un territoire où des familles de voyageurs sont ancrées, si bien que l'habitat adapté est selon les pouvoirs publics, une solution entre l'habitat sédentaire et l'attachement à l'habitat mobile. On y dispose de 37 places¹¹⁷. A Breuillet, on trouve 7 places pour les Voyageurs « sédentarisés ». A Morsang-sur-Orge, le projet vise aussi à mettre en place une « offre » d'habitat pour des familles qui se sont sédentarisées mais qui souhaitent continuer à vivre en caravane. Dans les documents du plan départemental d'accueil et d'habitat des Gens du Voyage de l'Essonne, il est indiqué que les Voyageurs voyagent de moins en moins, et que des ménages en stationnement sur des aires d'accueil sont en train de devenir sédentaires, alors nous pouvons questionner le faible nombre d'habitat adapté mis en place par les collectivités.

¹¹⁶ Un descriptif de l'habitat adapté est disponible en ligne <https://www.adgve.com/nos-services/habitat/mous-d%C3%A9partementale-habitat-adapt%C3%A9/>

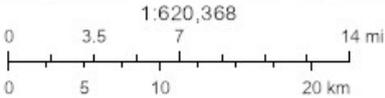
¹¹⁷ Selon les chiffres fournis par les services de la communauté d'agglomération Cœur Essonne, en ligne <https://www.coeuressonne.fr/vos-services/habitat/accueil-des-gens-du-voyage/>

Carte 6 : Localisation des aires d'accueil, du « terrain » de Morsang-sur-Orge et du projet d'habitat adapté de Brétigny Sur-Orge et Breuillet (Lecomte ,2022)



27/12/2022

- ◆ Aires
- Terrains



Esri, HERE, Garmin, Foursquare, FAO, METI/NASA, USGS, Esri, CGIAR, USGS

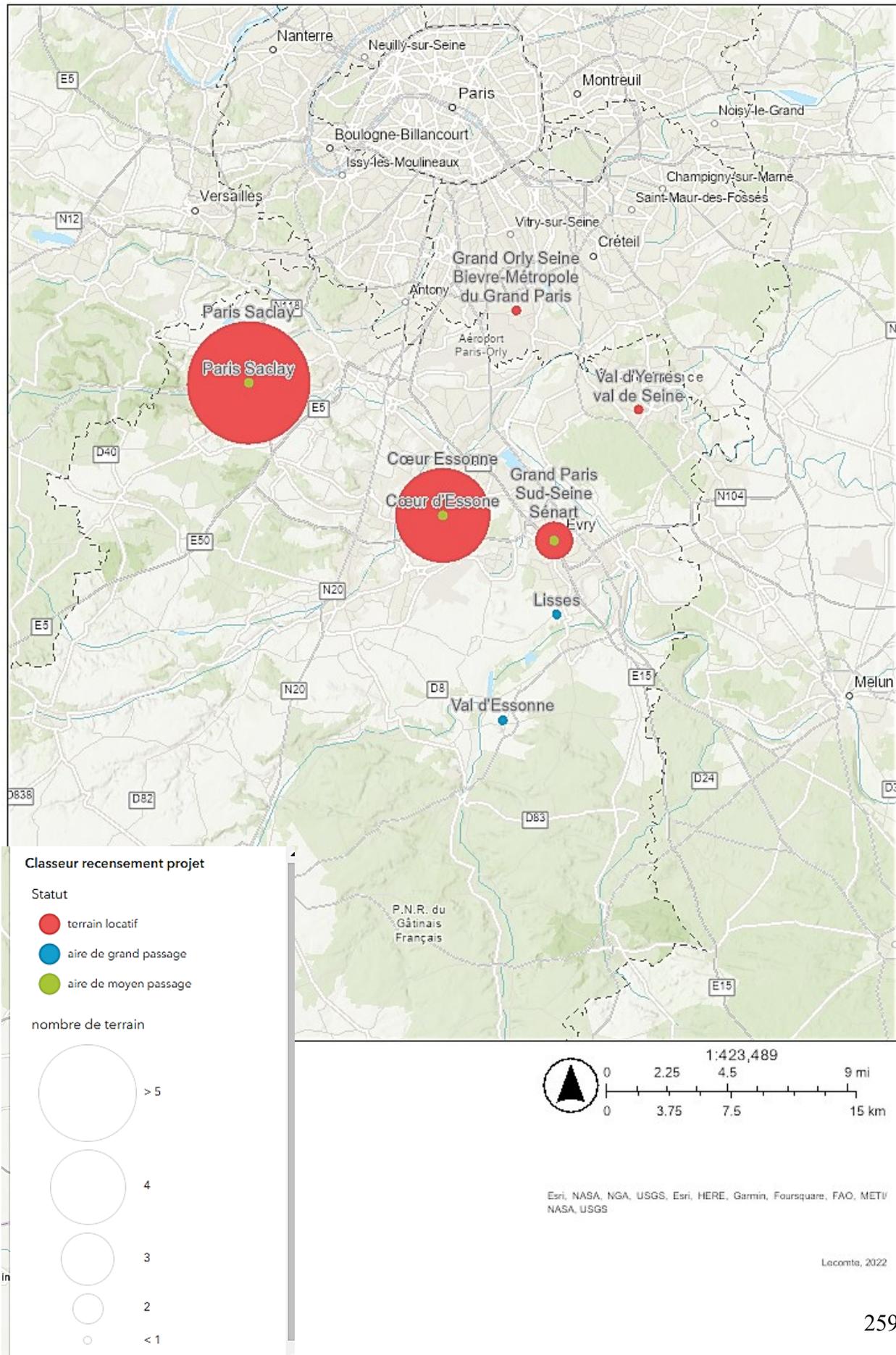
Lecomte, 2022

C'est pourquoi, sur une **carte 7** nous avons représenté les terrains en projet de manière à comprendre les évolutions de « l'offre » dans leur proximité avec les espaces scolaires, dans un département où 49% des dispositifs publics sont effectivement proposés aux familles voyageuses sur la quantité prescrite en application de la loi Besson de 2000¹¹⁸. Il s'agit d'un département parmi les moins dotés pour le mode d'habiter des voyageurs. Nous nous sommes appuyées pour ces représentations cartographiques sur le schéma départementaux d'accueil et d'habitat des Gens du Voyage.

La proportion d'opérations projetées se localisent plutôt dans le Nord du département. Elles sont de différents types : tout d'abord les terrains locatifs sont prévus pour un ancrage long, les aires de moyens et grand passages prévues elles, pour des regroupements à partir de 50 caravanes. Le grand passage est en effet une des stratégies mises en place par les Voyageurs pour se retrouver à différents moments de l'année en grands groupes familiaux, voire actuellement, une alternative à la « spatialisation » des « Gens du Voyage » (Loiseau, 2009).

¹¹⁸ Schéma départemental d'accueil et d'habitat des Gens du Voyage de l'Essonne (2019-2024)

Carte 7 : Localisation des terrains locatifs en projet (par communauté d'agglomération) et les aires de grands et moyens passages (par communauté d'agglomération) (Lecomte, 2022)



Enfin, deux cartes proposent d'observer la localisation des écoles qui scolarisent des enfants voyageurs dans lesquelles un dispositif de remédiation scolaire est proposé. Nous nous sommes appuyées pour ceci sur les échanges avec les représentants du Casnav du département pour le 1^{er} et 2nd degré, des représentants syndicaux, ainsi que sur les documents officiels, dont une carte des dispositifs UPE2A et de remédiation scolaire diffusée par les services de la DSDEN91¹¹⁹

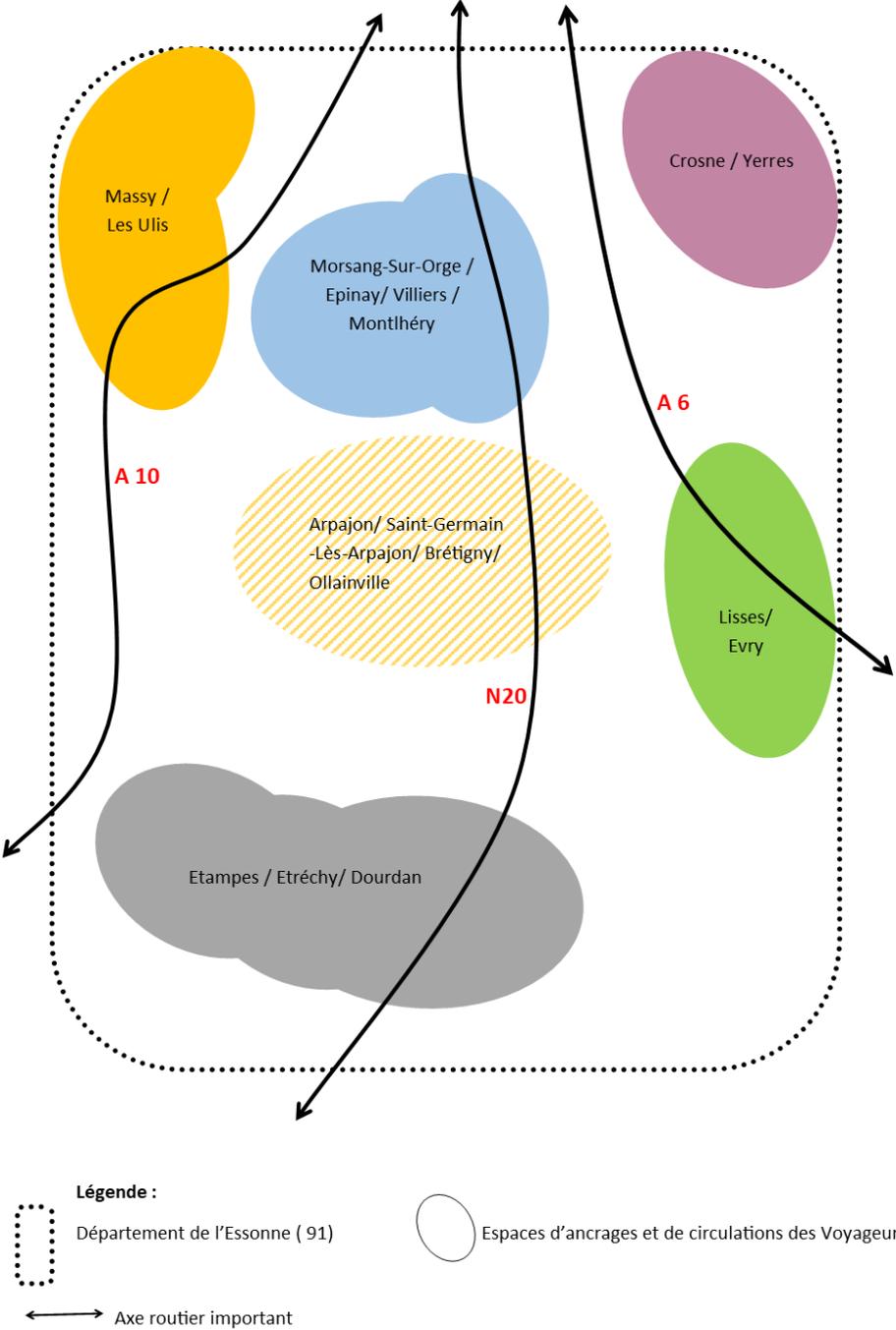
Nous pouvons opérer une corrélation entre les communes où se trouvent des aires d'accueil et la localisation d'un dispositif UPE2A/UPS. Il s'agit, pour reprendre le schéma départemental d'accueil et d'habitat des Gens du Voyage, que l'accès à l'Ecole soit le plus facile pour les enfants. Les dispositifs de remédiation scolaire ont tout intérêt à se localiser près des lieux de vie. L'examen des cartes 6, 7 et 8 nous amène à identifier des espaces de circulations et d'ancrages voyageurs, matérialisés ici par la présence d'écoles et des espaces désignés.

- Epinay, Villiers-sur-Orge, Morsang-sur-Orge, Montlhéry, Linas : ce qui correspond à la communauté d'agglomération Cœur d'Essonne ;
- Yerres -Crosne : vallée de l'Yerres ;
- Plateau de Saclay : Massy, les Ulis, Saulx-les-Chartreux, Villebon, Palaiseau ;
- L'arpajonnais : Arpajon, Saint germain les Arpajon, Ollainville ;
- Evry. Lisses ;
- Au sud : avec notamment la commune d'Etampes.

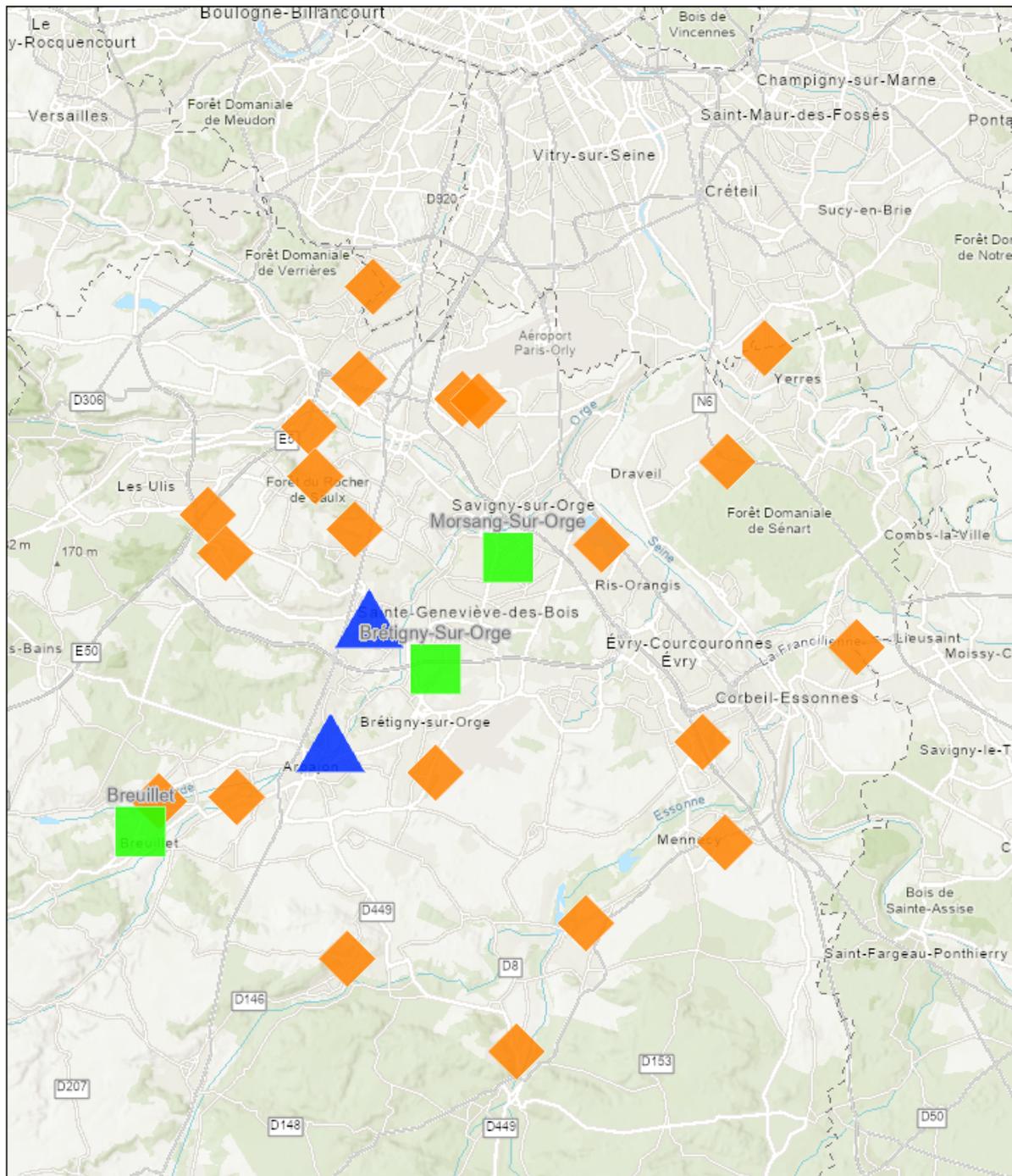
Ces espaces correspondant aux lieux pratiqués par les Voyageurs et aux espaces les plus densément peuplés du département.

¹¹⁹ Disponible en ligne sur le site http://www.casnav.ac-versailles.fr/IMG/pdf/carte_dispositifs_91_2d.pdf

Figure 29 : Schéma :le département de l'Essonne, espace d'ancrages et de circulations des Voyageurs (Lecomte, 2022)



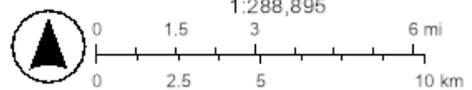
Carte 8 : Carte représentant les aires d'accueil, le terrain de Morsang et les opérations d'habitat adapté de Brétigny et Breuillet et les deux dispositifs collégé de remédiation scolaire pour les élèves voyageurs (d'après DSDEN91, Lecomte 2022)



27/12/2022

 Remediation EFIV - remediation EFIV

 Aires
 Terrains

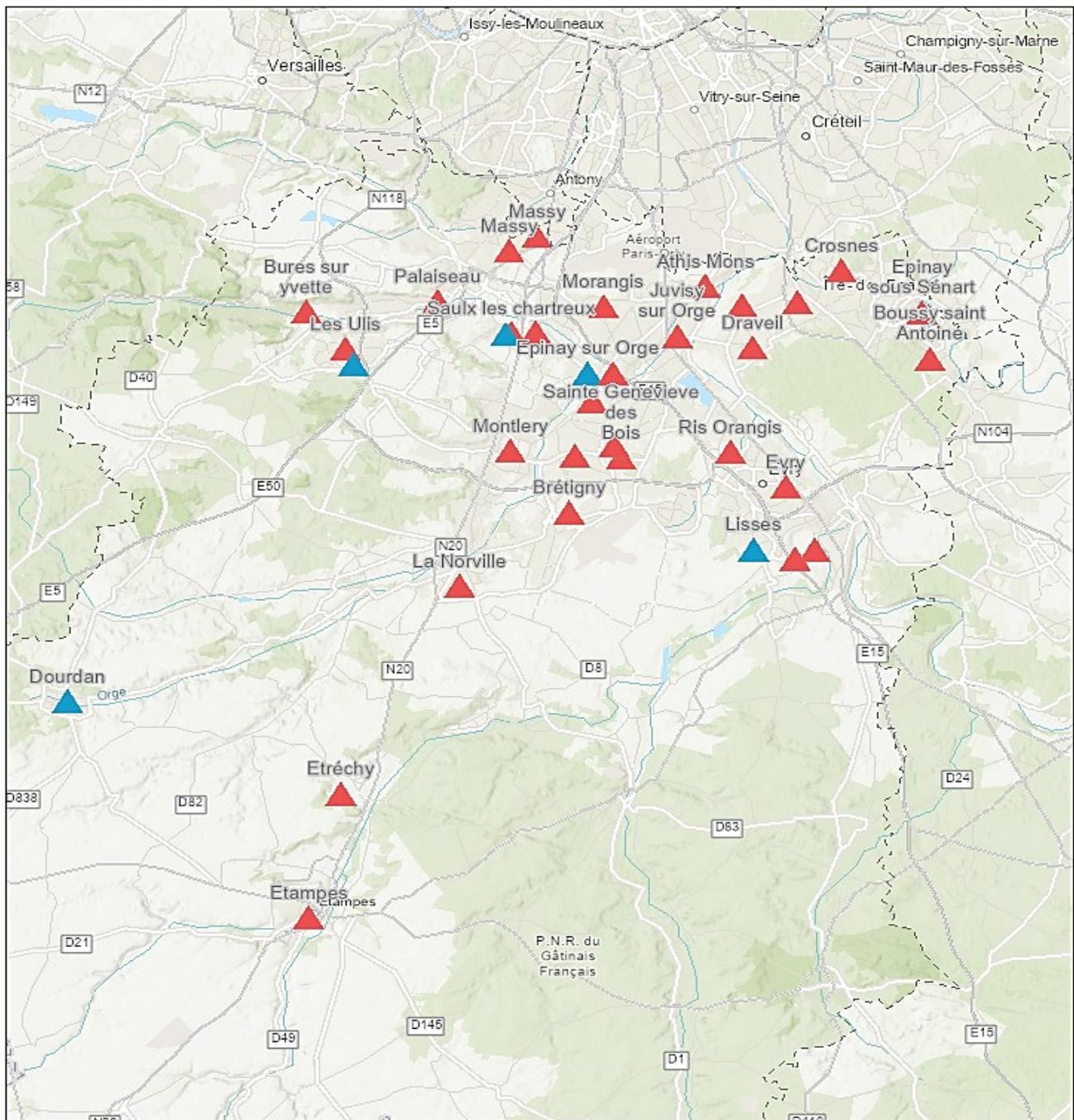


Esri, NASA, NGA, USGS, Esri, HERE, Garmin, Foursquare, METI/NASA, USGS

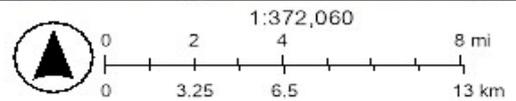
Lecomte, 2022

Les dispositifs ont été mis en relation avec les structures UPE2A et UPS à l'échelle départementale

Carte 9 : Dispositifs UPE2A et UPS dans le département de l'Essonne (d'après DSDEN91, Lecomte, 2022)



29/07/2022

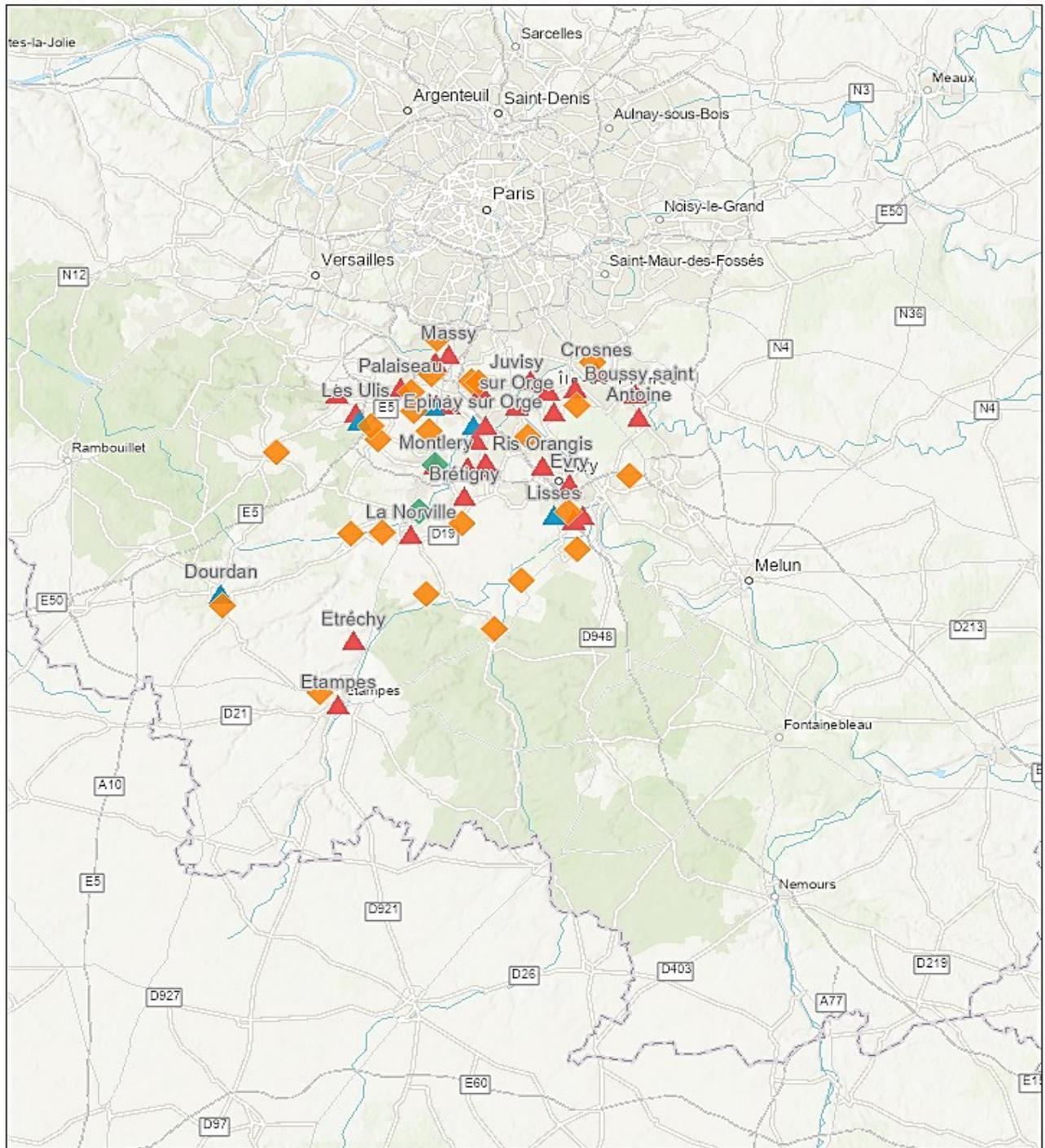


- ▲ UPE2A 2nd degré
- ▲ UPE2A-UPS 1er degré

Esri, NASA, NGA, USGS, Esri, HERE, Garmin, Foursquare, FAO, METV
NASA, USGS

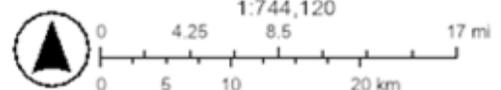
Lecomte, 2022

Carte 10 : Carte de synthèse (Lecomte, 2022)



29/07/2022

- ◆ Aires
- ◆ Remediation EFIV
- ▲ UPE2A 2nd degré
- ▲ UPE2A-UPS 1er degré



Eri, HERE, Garmin, Foursquare, FAO, METINASA, USGS, Esri, CGAR, USGS

Lecomte, 2022

Les cartes peuvent renseigner sur le maillage des dispositifs scolaires, des lieux d'habitat temporaire ou définitif des voyageurs, mais n'illustrent pas la manière dont ces dispositifs sont pensés pour les élèves, ni même les stratégies pour faire d'un espace désigné un « chez soi » ou encore des conflits d'usages ou des occupations de terrains non autorisées. Ce dernier élément nous semblait important car c'est ce qu'il ressort des échanges avec les habitantes du terrain locatif de Morsang ou encore des personnes rencontrées à Dourdan. Il y a certaines informations qui nous semblent difficilement transposables sur une carte. Les données recueillies par les entretiens formels ou informels évoqués précédemment permettent de compléter les informations visibles sur les cartes.

Par exemple, sur les documents du schéma d'accueil et d'habitat des Gens du Voyage, 25 unités pédagogiques spécifiques sont recensées, ce qui peut correspondre à des dispositifs pour les élèves voyageurs aussi bien que pour d'autres élèves à besoins particuliers. Dans certains dispositifs UPE2A également, l'enseignant.e en responsabilité a plutôt un profil UPS-UPE2A¹²⁰, c'est-à-dire que dans la classe se trouvent des enfants voyageurs et des enfants nouvellement arrivés en France. Alors, sur la **carte 9 (p.263)**, figurent aussi bien les UPE2A dites « classiques » au collège que celles qui pourraient « compter » des élèves voyageurs, pour le 1^{er} et second degré. Pour compléter les informations fournies par les Casnav et nos échanges avec les enseignants des dispositifs, nous avons pu consulter les documents en ligne relatifs aux cartes scolaires des collèges de l'Essonne¹²¹. Cela nous a permis de savoir quel serait le collège de secteur pour un élève habitant sur une aire d'accueil.

S'ajoute à cela le fait que les orientations politiques dans le département se focalisent sur une logique d'inclusion des Voyageurs à l'Ecole, ce qui passe par leur prise en charge en cas de difficulté scolaire dans les structures UPE2A-UPS dédiées et dans des dispositifs, deux au total dans des collèges ayant mené un projet en ce sens. D'où notre difficulté à déterminer avec exactitude si un dispositif est spécifiquement pensé pour les Voyageurs (hormis ceux du collège de Saint-Germain-lès-Arpajon et Montlhéry). Toutefois, au cours de nos échanges avec les services du Casnav, nous avons pu identifier des villes où des familles de Voyageurs sont ancrées et/ou ont l'habitude de venir, car elles « ont lié des contacts avec les PE dans les écoles et savent qu'il n'y aura pas de problèmes pour leurs enfants »¹²². Ces éléments montrent que malgré tout, la présence des Voyageurs dans les espaces scolaires suit deux tendances : entre souci de les inclure dans une scolarité ordinaire, et prise en charge de leur spécificité (par les deux dispositifs au collège).

¹²⁰ UPS désigne les unités pédagogiques spécifiques pour les enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs, et les classes UPE2A accueillent des enfants qui arrivent en France.

¹²¹ Un recensement national des cartes scolaires est disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://urlz.fr/iZK4>

¹²² Propos tiré d'un entretien avec une enseignante référente CASNAV, avril 2021.

Sur les cartes enfin, ne figurent pas les antennes de scolarité mobile, comme ce peut être le cas dans les autres départements franciliens puisque ce dispositif n'existe pas en Essonne. Il est lié à une volonté d'inclusion des élèves voyageurs dans les établissements scolaires, le dispositif camion-école étant jugé « ségrégatif » par les personnes rencontrées.

Les seuls espaces autorisés pour l'installation des Voyageurs itinérants (hors grands groupes pour lesquels sont prévus des aires de grands et moyens passages) sont les aires d'accueil, dont la proportion dans le département, eu égard aux besoins des personnes, est insuffisante ; ce qui participe au constat d'injustice initialement posé en première partie de cette thèse.

Pour remédier à la situation, le Schéma départemental préconise des aménagements : notamment d'aires de grands passages et de terrains locatifs ; ce qui repose sur l'idée de s'appuyer sur les besoins identifiés. Ainsi :

« Le projet propose notamment la réalisation d'aires de grands passages ouvertes à l'année destinées aux grands groupes qui circulent à travers le département et la création de terrains locatifs familiaux répartis sur le territoire pour répondre aux besoins spécifiques des nombreux ménages en voie de sédentarisation sur le territoire ». Préfecture de l'Essonne (2018)¹²³

Cet élément a justifié que nous représentions aussi sur la carte les terrains en projet.

¹²³ Préfecture de l'Essonne (2018). Communiqué de presse. Schéma départemental d'accueil et d'habitat des gens du voyage 2018-2024 En ligne : <https://www.essonne.gouv.fr/content/download/24319/195698/file/SCHEMA%20D'ACCUEIL%20DES%20G.DV-1.pdf>

Les espaces « autorisés » pour l'installations des Voyageurs dans le département correspondent à des localités dans lesquelles est envisagé un dispositif scolaire spécifique. Cette proximité : entre les terrains désignés (aire d'accueil ou de passage) et les espaces éducatifs contribuent à formaliser un maillage, et s'illustrent par des stratégies de mise en relation des différents acteurs : gestionnaires d'aires d'accueil, associations d'aide aux « Gens du Voyage », institution scolaire et familles (Barthes, Champollion, et al., 2019 ; Bier et al., 2010).

En définitive, l'accès à l'Ecole des populations voyageuses et la place qui leur est faite peut, à la lumière du développement précédent et du recueil de différentes catégories de tensions être **envisagée comme une question vive**. Dans la mesure où les régimes d'habiter voyageurs occasionnent des tensions en classe et en « dehors », une des hypothèses du travail était qu'il y avait une forte résonance en fonction de la proximité d'un lieu d'ancrage de voyageurs et un espace scolaire. Cette hypothèse s'est rapidement confrontée avec la réalité de nos observations : la proximité ou l'éloignement des familles voyageuses peut amener à une vivacité plus ou moins prononcée de la thématique. **Cette affirmation a pu être vérifiée en présentant le contexte des deux établissements scolaires parties prenantes de cette recherche.**

Point de vue 45 : Unes de journaux et de captures écran de titres d'articles du journal Le Parisien en ligne extraites du carnet de bord (Lecomte, 2021)

Île-de-France & Oise, Essonne

Essonne : à peine rouvert, le parking de son restaurant est envahi par des caravanes

Dans la zone de Courtabœuf à Villejust, le gérant de Tablapizza fait face à une installation illicite de gens du voyage. Il en appelle aux pouvoirs publics en cette période difficile pour les restaurateurs.

Nouvelle altercation entre le maire de Wissous et les gens du voyage

Richard Trinquier (DLF) est revenu déloger des caravanes installées illégalement sur sa commune. Sans sabre cette fois-ci. Il a déposé plainte pour menaces de mort et injures racistes.

Essonne : pas de gens du voyage mais des fermiers bio sur les terrains de l'aviation civile

Trois éleveurs vont s'installer à Chevannes sur les anciens terrains de la Direction générale de l'aviation civile (DGAC), où était envisagé un temps l'aménagement d'une aire de grand passage pour les gens du voyage. Le site a été racheté par l'association Terre de liens.

Conclusion du chapitre 5

Pour conclure ce chapitre de présentation des terrains de recherche, les Voyageurs occupent des espaces de relégation (Bergeon, 2010a; Foisneau, s. d.; Humeau, 1995; Loiseau, 2019; Viala et al., 2016). La localisation des aires d'accueil, de passage ou les terrains familiaux locatifs constitue en soi un objet de recherche investi, qui n'est pas le nôtre. Cependant, dans leurs relations avec l'École, les espaces occupés par les Voyageurs, que ce soit une aire d'accueil comme à Dourdan ou un terrain familial comme à Morsang-sur-Orge nous intéressent à plus d'un titre.

En effet, **la proximité ou l'éloignement des Voyageurs engendre tout d'abord une vivacité plus ou moins prononcée de la thématique en classe et au dehors.** A Morsang-sur-Orge, les Voyageurs sont considérés comme des voisins par les élèves affirmant qu'« ils vivent comme nous, sauf qu'ils sont en caravane ou mobil-home »¹²⁴. A Dourdan, du fait de l'éloignement et de la présence d'élèves issus de familles « sédentarisées », les situations conflictuelles rythment les temps scolaires. L'installation des Voyageurs, en dehors de l'aire d'accueil lorsque celle-ci est occupée, donne lieu à des conflits.

Tableau 56 : Les Voyageurs, une question locale et éducative ? (Lecomte, 2020)

Commune	Contexte	Contexte de classe, établissement	Signes de vivacité de la question
Morsang-sur-Orge	Une installation de deux groupes de Voyageurs avant 1997. Construction d'un terrain locatif pour ces deux groupes, intégré au quartier (une zone d'habitat populaire).	Lycée professionnel construit en 2001, des incivilités des lycéens envers les Voyageurs. Action de l'établissement autour de projets culturels et éducatifs.	Les générations suivantes de lycéens ne remarquent ni l'entrée du terrain, ni la présence des habitants.
Dourdan	Une aire d'accueil en périphérie de la ville, loin des services publics. Passages réguliers de forains pour les foires et fêtes annuelles dans la ville. Conflits d'usages (agriculteurs, riverains, municipalité, Voyageurs).	Un lycée polyvalent international, une petite section professionnelle, des élèves apprentis qui côtoient des Voyageurs sur les chantiers, des élèves d'origine « gitane » ou « manouche » pris à parti par les autres.	Antitsiganisme de la part des lycéens qui ne sont pas Voyageurs. L'installation est présentée comme non légitime.

Ensuite, **cette situation géographique nous permet d'interroger les processus de ségrégation spatiale** et la notion de justice en classe de géographie. L'entrée, disciplinaire, et

¹²⁴ Propos d'un élève de 1MELEC après la rencontre avec les habitantes du terrain familial, Morsang-Sur-Orge, décembre 2020

l'étude d'une thématique qui résonne localement dans le quotidien des élèves amène à se saisir des représentations spatiales.

Ces terrains de recherche investis présentent des éléments communs notamment dans la manière dont le sujet des pratiques spatiales voyageuses s'immisce en classe. C'est l'objet du chapitre suivant.

« Encore une fois, ce qui est intéressant avec ses publics à la marge, c'est qu'ils interrogent tout le système !¹²⁵ »

¹²⁵ Extrait d'un entretien avec une personne membre du CASNAV de l'Essonne

Chapitre 6 : Les Voyageurs : une « question spatialement vive » ?

Les régimes d'habiter des populations caractérisées comme voyageuses que ce soit à Ris-Orangis, à Dourdan ou Morsang-sur-Orge, questionnent les pressions sur l'espace et les enjeux de la production de la ville et de l'urbain. Quels sont les espaces qui leur sont dédiés ? A quel point leur localisation rend-t-elle visible un processus de relégation et de mise à la marge local et national ? La question est vive également niveau des propos collectés : les Voyageurs sont victimes de préjugés, de discriminations et ceci est alimenté par des représentations anciennes de plusieurs siècles. Ces représentations sont visibles à différentes échelles.

L'objet de ce chapitre est d'expliquer que les régimes d'habiter des Voyageurs peuvent être une question vive, voire une question sociale ordinaire dont nous pourrions dresser les caractéristiques. Dans un second temps, nous questionnerons les savoirs initiaux des élèves en rapport avec la thématique.

1. De la question vive à la question sociale ordinaire : penser l'articulation des savoirs

Comment penser une question qui interroge le rapport au monde des élèves de lycée professionnel ? Question socialement vive, question controversée, question vive, question sociétale, question sociale ordinaire, *socio-scientific issues* ... On trouve une pluralité de concepts à l'œuvre pour décrire et caractériser une question « vive » aux savoirs incertains.

1.1 De la question socialement vive à la question sociale ordinaire : éléments de définition

Cette partie interroge le concept de question socialement vive et les éléments caractéristiques de celles-ci au regard de notre sujet de recherche.

1.1.1 De l'expression « QSV » à la « question sociale ordinaire »

Pour rendre compte de l'apparition de problématiques interrogeant les enjeux de société à l'école, j'ai constitué une revue de littérature qui n'a pas vocation à être exhaustive, l'objectif étant de questionner les différentes appellations retenues par la recherche en éducation.

Tableau 57 : Les écrits traitant de la « question controversée », et « question socialement vive » (QSV) (Lecomte, 2020)

Références	Concept utilisé	Période
Keezer D. M (1940), « The problem of Handling Controversial Issues », <i>The Journal of Higher Education</i> , vol 11, n°3, mars, p. 115 – 124	Controversial issues	1940
Kehoe R.E, Stephenson O.W (1950), « Free Inquiry into Controversial Issues », <i>The Clearing House</i> , vol 25, n°2, p. 110 – 111.	Controversial issues	1950
Wellington, J. (1986). <i>Controversial Issues in the Curriculum</i> . Simon & Schuster Education	Controversial issues	1986
Chevallard, Y. (1997, octobre 3). « Questions vives, savoirs moribonds : Le problème curriculaire aujourd'hui », Actes du colloque Défendre et Transformer l'école pour tous	Question ombilicale Question vive	1997
Legardez, A., & Alpe, Y. (2001). « La construction des objets d'enseignement scolaires sur des questions socialement vives : Problématisation, stratégies didactiques et circulation des savoirs » [Communication]. 4e Congrès de l'AECSE, Lille, 5, 6, 7 et 8 septembre, Lille.	Question vive	2001
Beitone, A. (2004). « Enseigner des questions socialement vives » Note sur quelques confusions. 7ème biennale de l'éducation et de la formation Lyon 15 avril 2004, IUFM d'Aix-Marseille/Lycée Thiers (Marseille).	Question vive	2004
Simonneaux, L., & Legardez, A. (2006). <i>L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives</i> (ESF Editeur).	Question socialement vive	2006
Levinson, R. (2017). SAQs as a Socio-Political Programme : Some Challenges and Opportunities. <i>Sisyphus — Journal of Education</i> , 5(2), Art. 2. https://doi.org/10.25749/sis.11845	Controversial Socio scientific Issues (SSI) Socially acute questions (SAQs)	2017
Barthes, A., Lange, J.-M., & Tutiaux-Guillon, N. (2019). <i>Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « Educations à »</i> . L'Harmattan	Question socialement vive	2019
Vergnolle-Mainar, C. (2020). « Questions sociales ordinaires », enjeux pour l'enseignement et les recherches en didactique, <i>Inspé de Toulouse</i> , janvier 2020	Question sociale ordinaire	2020
Legardez, A. (2021). « Des questions socialement vives », Intervention au printemps de la recherche en éducation, Réseau des Inspé, mars 2021	Question societale hyper vive	2021

Colin, P. (2021). Les frontières : Une question socialement vive à enseigner. Exemple du lycée professionnel. [Theses, Université Lyon 2]. https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03581217	Question socialement vive en géographie	2021
Diemer, A. (2014). Des Controversial Issues (CI) aux Questions Socialement Vives (QSV) : Une clé d'entrée pour comprendre l'éducation au développement durable. Revue francophone du développement durable, 4, 6-20.	Revue de littérature sur le passage de la question controversée à la QSV	2014

Nous pouvons retenir différentes expressions :

- La **question controversée** en lien avec les productions en langue anglaise du champ des « controversial issues ».
- La **Question socio-scientifique (ou SSI dans la littérature en langue anglaise)**.
- La **Question socialement vive** et ses différentes évolutions (par exemple la formulation « question socialement vive de la géographie » proposée par P. Colin).
- La **question sociale ordinaire**.

Les questions « controversées » font l'objet d'une riche littérature dans les années 1940-50, dans le contexte d'un intérêt des acteurs de l'éducation pour les questions de société et les démarches didactiques à amener pour favoriser l'esprit critique des élèves (Diemer, 2014, p. 3).

Traiter des enjeux de société permet de rendre le cours plus vivant. L'enseignement des questions controversées amène l'enseignant.e à adopter deux positions : soit celle consistant à « chercher un moyen « général » de résoudre la controverse » (Keezer, 1940, p. 4), soit refroidir le débat en se positionnant en situation d'observation impartiale (neutre dans ce cas précis). Dans le cas de la première position, l'enseignant.e peut énoncer son point de vue sur la question faisant l'objet du cours. Toutefois, il est absolument nécessaire d'avoir des connaissances précises sur le sujet afin que le cours permette l'énonciation de différents arguments dans le traitement de la controverse et- par extension- l'exercice de l'esprit critique des élèves. Les enseignant.e.s ont ainsi une grande liberté dans l'appréhension des questions de ce type.

R.E Kehoe et O.W Stephenson (1950) proposent une définition plus détaillée.

Les questions controversées sont une composante « d'un programme démocratique d'éducation », « tous les points de vue sur un sujet à controverses doivent être présentés » et « toutes les solutions à des problèmes doivent être justifiées » ; des valeurs éducatives doivent être déterminées ; l'enseignant.e a le droit « d'avoir des convictions personnelles sur les sujets à controverses et celui de les exprimer ». Enfin, pour ces auteurs, l'Ecole doit favoriser des discussions sur les sujets controversés dans un cadre démocratique (Diemer, 2014, p. 5).

Cette période de grande liberté de l'enseignant.e laisse place à des considérations méthodologiques dans les années 1980 : comment maintenir une position neutre en enseignant et comment inclure les questions controversées dans les *curricula*? Ainsi, une question controversée interroge des valeurs, doit être considérée comme importante par « un nombre appréciable de personnes » (Wellington, 1986, p. 3). L'apparition du terme « question controversée » dans les décennies suivantes désigne dans le contexte de l'enseignement, une question qui met en évidence l'expression de sentiments, de valeurs et met des « intérêts en concurrence ». Elle est « politiquement sensible », concerne un sujet complexe, et fait l'objet d'un traitement médiatique. En raison du caractère subjectif des sentiments et des valeurs, la posture de l'enseignant.e pose question, parce que l'objectivité est difficilement tenable.

Alors, les méthodologies d'analyse des informations de la part des élèves jouent un rôle plus important dans ce type de question, parce qu'on va s'intéresser au statut des savoirs : faire la distinction entre ce qui relève du fait scientifique ou de l'expression d'un point de vue personnel sur tel ou tel sujet. Dans la sphère francophone, les questions « controversées » vont être investies par le champ de la didactique des sciences.

Dans sa communication intitulée « Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui », Y. Chevallard (1997) propose le terme de « question vive » et l'expression « question ombilicale ». Tout savoir à enseigner est une réponse à une question qui fait débat et interroge le rapport au monde : il n'y a pas de réponses uniformes, les acteurs auront un point de vue complémentaire, différents, parfois en confrontation. Les valeurs en jeu dans les questions vives renvoient à la subjectivité et à la pluralité des réponses possibles en fonction du rapport au monde, au savoir, au milieu social... Par ailleurs, pour Y. Chevallard, les contenus enseignés « apparaissent [...] fréquemment fermés sur eux-mêmes, frappés d'autisme épistémologique, en particulier devenus muets sur leurs raisons d'être » (Chevallard, 1997, p. 2). A la suite de cette intervention, la littérature francophone définit le terme de « question socialement vive ». A. Legardez et Y. Alpe (2001) la définissent ainsi « une question qui possède les caractéristiques suivantes : elle interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires ; elle renvoie aux représentations de ces acteurs ; elle est considérée comme importante par la société ; elle fait l'objet d'un traitement médiatique » (Legardez & Alpe, 2001).

Le glissement sémantique entre « question controversée », « vive », puis « question socialement vive » met en évidence les représentations des acteurs de la société. Mais cela ne suffit pas. Une question caractérisée comme vive pour l'éducation répond aux critères ci-dessous :

- Elle est débattue dans la société ;
- adoptée comme point de départ d'une activité d'apprentissage.

- Son étude nécessite la mobilisation de savoirs puisés dans une ou plusieurs disciplines ;
- et renvoie à des choix éthiques et politiques (Beitone, 2004, p. 3).

De nouveaux acteurs expriment leurs opinions et questionnent le statut des savoirs (Barthe et al., 2001). La psychologie sociale est convoquée pour examiner les questions et notamment l'analyse des représentations sociales (Moscovici, 2004) qui se diffuse en didactique : les savoirs de sens communs sont en rupture avec les savoirs scientifiques mais cette coupure n'est pas si évidente (Simonneaux, 2011, p13). Deux groupes de chercheurs et chercheuses français.e.s s'organisent autour de cette didactique des QSV : l'un à Toulouse, l'autre à Marseille au début des années 2000. La didactique des QSV en France rejoint celle des SSI (*socio scientific issues*), où l'on s'intéresse à la dimension sociale et politique des savoirs et aux stratégies enseignantes.

Une QSV possède différentes caractéristiques (Simonneaux & Legardez, 2006)

- Une dimension sociale importante : interpellant les pratiques sociales et les acteurs scolaires ;
- Une remise en cause des savoirs de référence : ces questions engendrent des controverses légitimées par des valeurs ;
- Une forte actualité médiatique émaillée de polémiques ;
- Un impact scolaire substantiel, chez des élèves soumis à une demande sociale, relayée par l'institution scolaire.

Pour A. Legardez, la QSV permet de mettre l'élève en situation de construire les apprentissages en considérant ses représentations. C'est ce qu'il appelle un « déjà là » (ibid., p.13).

Mais plus encore, aborder les QSV en classe est une forme d'éducation à la pensée critique et politique. R. Levinson suggère en 2017 que les « *socially acute questions* » « prennent en considération la nature politique des écoles en adoptant une posture critique à l'égard des influences néolibérales sur l'éducation » (Simonneaux & Pouliot, 2017, p. 8).

Aborder la QSV est donc un travail d'« éducation » axé sur « la façon dont nous fonctionnons et agissons collectivement et individuellement » dont l'objectif « est d'encourager non seulement la participation des élèves/étudiant.e.s et des enseignant.e.s, mais aussi leur engagement dans l'action individuelle et collective, ce que Beck a qualifié de « *sub-political engagement* » (ibid, p.8).

De plus, le traitement d'un sujet par le prisme de la question vive rejoint d'autres finalités plus citoyennes :

« Le traitement des QSV en classe est une voie possible d'évolution de l'enseignement pour faire face à la difficile cohérence entre une éducation à la citoyenneté, définie à partir d'une citoyenneté à la française, et une

épistémologie scolaire de l'histoire-géographie réfractaire aux changements » (Simonneaux & Legardez, 2006, p. 119-135).

Adapté à notre sujet, l'intérêt pour les élèves est d'aborder les aspects complexes de « questions » ayant une assise géographique pour comprendre le monde. Ce point rejoint également la vision de la géographie en tant que discipline herméneutique (Hertig, 2009). Penser le monde en géographe, c'est comprendre les acteurs et leurs intentionnalités.

Y a-t-il des questions socialement vives géographiques, historiques ou scientifiques dans le sens d'une identification disciplinaire plus forte ? Penser en termes de QSV induit une démarche d'interdisciplinarité, alors nous pourrions déduire qu'il n'y a pas de QSV de la géographie pas plus que pour d'autres disciplines. Toutefois, la contribution de la géographie, qui nous intéresse ici, peut être envisagée dans le traitement en classe d'une QSV qui « renvoie à un ou des objets géographiques issus de la géographie scolaire » (Colin, 2021, p. 125).

P. Colin identifie dans sa thèse (2021) les thèmes soulevant des questions socialement vives de la géographie dans les programmes de 2009 et 2019 au lycée professionnel. En 2009, sont QSV en 2nde : le développement durable, la question alimentaire à l'échelle mondiale (au travers du sujet d'étude : nourrir les hommes) et l'énergie (le sujet d'étude s'intitulant : l'enjeu énergétique). En 1^{ère}, la QSV est abordée par la question des migrations internationales, faisant l'objet par ailleurs d'une étude de cas –Situation étant le terme employé dans les BO du lycée professionnel– puis la mondialisation. Ce dernier exemple nous permet d'aborder le modèle centre-périphérie au travers de deux sujets d'étude : « pôles et aires de puissance » et « les dynamiques des périphéries ». Pour conclure avec les programmes de 2009, en Terminale, les enjeux autour de l'aménagement des territoires (avec le sujet « acteurs et enjeux de l'aménagement des territoires en France ») sont propices à l'enseignement de la QSV ; et enfin les frontières – dont la thèse de l'auteur cité est le sujet –.

Pour les nouveaux programmes, marqués par une diminution drastique des horaires dévolus aux disciplines historiques et géographiques, le développement durable, les mobilités, les migrations, les frontières, la mondialisation sont mentionnées en tant que QSV. Toutefois, il s'agit « d'un nombre plus restreint de QSV dans le programme de géographie » (Colin, 2021, p. 153).

C'est donc dans ce contexte que l'auteur propose d'analyser les *curricula* de géographie au lycée professionnel en s'interrogeant sur le traitement explicite des QSV identifiées. Ainsi détermine-t-il cinq postures renvoyant à leur traitement - « classées par degré croissant d'explicitation, tous programmes confondus.

- L'occultation : la question socialement vive n'est en aucun cas mentionnée ;
- L'évocation masquée : la question socialement vive est implicite ; à la lecture des propos on comprend nettement les débats que sous-tendent la question mais cette dernière n'est pas clairement identifiée.
- L'évocation détournée : la question socialement vive est implicite car ses enjeux apparaissent comme limités en raison du vocabulaire utilisé pour l'évoquer.
- L'identification : la question socialement vive est explicitement caractérisée.
- Le traitement : d'une part la question socialement vive est clairement caractérisée et d'autre part elle est traitée comme telle, par le biais d'une didactique particulière » (Colin, 2021, p. 137).

Par conséquent, pour lui la posture dominante dans ces programmes « est celle de l'évocation masquée, qui identifie implicitement la QSV mais qui ne prend pas en compte ses spécificités didactiques » (ibid, 2021, p.154). Les enjeux dans la production de l'urbain et le traitement des populations en marge ne sont pas considérés comme des questions socialement vives retenues dans les analyses des programmes de géographie du secondaire (Leininger-Frézal, 2017). Cela dit, les mobilités et les catégorisations de celles-ci peuvent être liées à notre sujet (**Chapitre 7, p.313**). Des QSV sont donc identifiées au lycée professionnel, celle qui nous intéresse : les régimes d'habiter des Voyageurs est pour nous une QSV d'un genre particulier, puisqu'elle interroge le « quotidien local des élèves » en plus de susciter un traitement médiatique et d'interroger des valeurs.

C'est donc pour cette raison que je me suis intéressée à la émergence du terme de **question sociale ordinaire**, formulation proposée par l'équipe pluridisciplinaire GEODE de Toulouse.

La question sociale ordinaire est « un travail sur des territoires non-remarquables », « ordinaires » qui consiste à « étudier les questionnements sociaux qui s'y posent en termes de gestion au regard des futurs possibles » (Vergnolle-Mainar, 2020). L'ordinaire est souvent associé aux espaces du quotidien soit par la fréquence des lieux rencontrés, ou encore l'objet ou le phénomène observé. L'expression « question sociale ordinaire » répond à la volonté d'approcher les enjeux de société dans des espaces proches. C. Vergnolle-Mainar en examine donc les critères :

- **Une question qui interpelle les pratiques sociales et les acteurs scolaires**

Dans notre cas, la scolarisation des EFIV¹²⁶- enfants Voyageurs- a des enjeux d'inclusion : entre obligation scolaire et respect de l'altérité. La place des Voyageurs à l'Ecole pose aussi la question

¹²⁶ Un glossaire est à disposition p.369.

du modèle de citoyenneté dans la République : entre une citoyenneté d'adhésion et une citoyenneté plus inclusive (Leininger-Frézal & Souplet, 2022).

- **Une question controversée qui fait appel aux valeurs et interroge la circulation des savoirs**

La notion de controverse implique un débat et des opinions contradictoires entre les acteurs, plusieurs explications, réponses à cette « question » sont concurrentes. Ainsi, les savoirs des élèves influencés par des sources externes à l'École côtoient les faits scientifiques, et dans notre cas, les représentations et préjugés sont en concurrence avec l'expérience de vie des Voyageurs.

Alors la thématique met en jeu des genres de savoirs différents : entre préjugés, représentations et savoirs de sources plus officielles, ou encore des savoirs plus « locaux » (Michel, 2011). Ces savoirs circulent de la sphère vernaculaire pour s'inviter dans la classe et lorsque le sujet est abordé : l'enseignant doit composer avec ces registres de savoirs.

- **Une question à l'actualité médiatique forte et aux polémiques**

Les régimes d'habiter des Voyageurs engendrent des tensions sur l'espace et alimentent des controverses sur l'usage et la production de la ville. Lorsque le sujet est traité par un moteur de recherche, les résultats signalent une actualité médiatique empreinte de stéréotypes et de préjugés, voire d'attaques racistes. Les acteurs politiques enfin peuvent prendre part à la polémique. En effet, les régimes d'habiter voyageurs appartiennent à ces thématiques qui occasionnent un traitement médiatique. Les actualités mentionnent l'occupation non autorisée de terrains par des groupes de caravanes, les conflits d'usages, ou encore des propos d'élus.e.s. Ce traitement des médias est aussi bien observé à l'échelle locale que nationale. Aussi, ces manières d'habiter interrogent notre vision de l'Autre, si bien que le sujet se pose à l'École et en fonction du degré de vivacité ressenti par les élèves, va s'inviter dans les propos en classe. Quel est le statut des enfants itinérants, comment assurer l'obligation scolaire ? Quel dispositif penser sans exclure ni discriminer ?

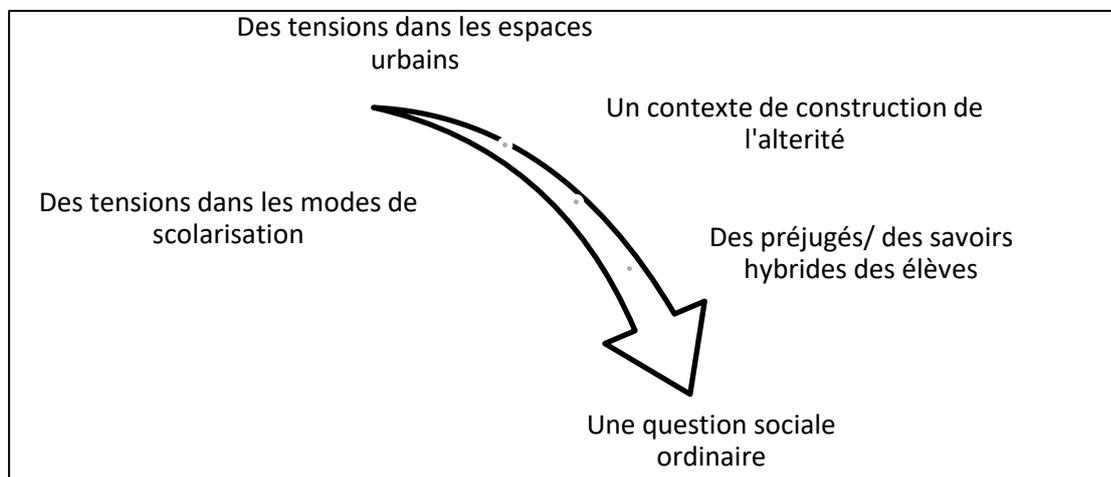
- **Une question à l'actualité locale, en prise directe avec les territoires : élément caractéristique de la QSO**

Ici nous pouvons aborder le sujet des espaces désignés pour les Voyageurs et les indices de l'injustice spatiale (**Chapitre 2, p.83**). Ces espaces (aires d'accueil, aires de grand passage...) sont pour la plupart situés dans des zones de relégation, il s'agit d'une question locale dans nos terrains de recherche. Dans le département de l'Essonne, il manque de place sur ces terrains si bien que des familles sont contraintes de s'installer de manière non autorisée. Les élèves reprennent à leur

compte les représentations selon lesquelles les « gitans s’installent n’importe où¹²⁷ ». Cette dernière caractéristique nous permet d’émettre l’idée selon laquelle notre sujet met en jeu les représentations des élèves, des controverses et des tensions sur des espaces du quotidien, donc à l’échelle locale voire micro-locale.

Je privilégie ce terme -QSO- à l’appellation question socialement vive bien que la question sociale ordinaire en mobilise le champ théorique (Alpe & Barthes, 2013 ; Simonneaux, 2008 ; Simonneaux & Legardez, 2006). Envisager la question sociale ordinaire met en évidence l’inscription de ces questions dans la discipline géographique. Le schéma reprend ces caractéristiques, adaptées à notre sujet.

Figure 30 : Les régimes d’habiter des Voyageurs : une question sociale ordinaire ? (Lecomte, 2023)



Qu’est-ce qui distingue notre sujet d’une QSV ? Pour C. Vergnolle-Mainar, la QSO est un moyen de faire du lien avec le territoire, de mobiliser les élèves à être acteur.

On rejoint là les démarches liées à l’enseignement des questions socialement vives à ceci près que l’accent y est porté sur le territoire à une échelle locale. Approcher la question sociale ordinaire permet aux élèves de devenir acteur de leur territoire dans une perspective citoyenne. Par l’emploi du terme de question sociale ordinaire, c’est bien le rapport au monde en tant que géographe qui est en jeu, une éducation au territoire (Dussaux, 2021 ; Thémines, 2011).

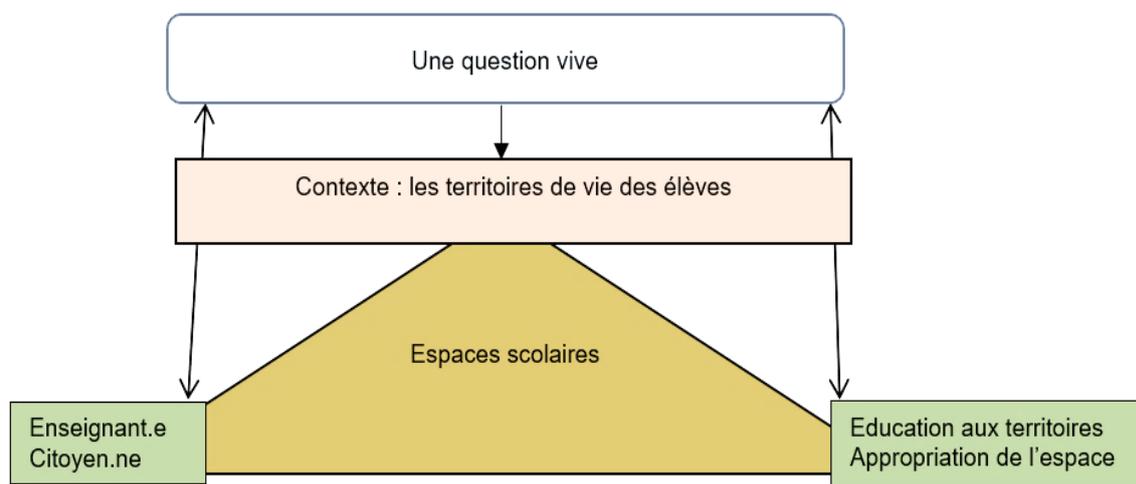
Ici, pour le sujet qui nous concerne, l’entrée par la QSO permet d’identifier les interférences entre les savoirs issus de « dehors » et les savoirs à l’œuvre dans l’espace scolaire. L’Ecole n’échappe pas à cette réflexion sur la question locale, voire le local peut devenir un objet de savoir scolaire. C’est

¹²⁷ Propos en classe, Dourdan, octobre 2020.

l'idée que développe le collectif d'interpellation du *curriculum* (CICUR)¹²⁸ constitué en septembre 2020 et rassemblant des chercheur.se.s en éducation. Un texte portant le nom de « Jalons-*Curriculum* national et *curriculum* local » est l'occasion d'interroger un « *curriculum* local ». Il « déborde le cadre des programmes, des ordres d'enseignement et des disciplines instituées en s'intéressant à la légitimité de ce qu'enseigne l'école, aux valeurs que portent les savoirs qu'elle diffuse » (curriculum2020, s. d.). Le contexte est celui du constat de fortes différences entre le prescrit et l'enseigné et d'adaptations au niveau local : de « *curricula* d'établissement ».

En France la logique nationale prévaut dans le discours, alors que « l'ancrage local du *curriculum* est, chez plusieurs de nos voisins, considéré avant tout comme une richesse sur laquelle s'appuyer » par exemple en s'intéressant « sur le type de citoyen.ne à former, ses valeurs et ses compétences » (ibid.s.d). Il existe néanmoins un *curriculum* local qui est donc une adaptation locale des programmes constituant du sens dans le contexte d'exercice de l'enseignant, influencé par le public des élèves, les moyens à disposition, le projet d'établissement etc. **Cette adaptation nourrit un objectif de lutte contre les inégalités scolaires.** Dans notre cas, parce qu'une question locale s'invite en classe, le programme (le prescrit) a été interprété, adapté au contexte. La question sociale ordinaire rend possible la composition d'un *curriculum* local.

Figure 31 : Utiliser les ressources « locales » pour éduquer au territoire (Lecomte, 2022)



La géographie peut contribuer à l'analyse de la controverse et peut donner aux élèves l'opportunité de construire des savoirs géographiques stabilisés. Dans la question sociale ordinaire, nous avons en effet des éléments communs à la QSV. Toutefois une QSO est un sujet vif dans les espaces du

¹²⁸ Le collectif d'interpellation du curriculum réunit des chercheurs et chercheuses du domaine de l'éducation (didactique, sociologie, SHS). Le manifeste et les séminaires organisés font l'objet d'informations en ligne, <https://curriculum.hypotheses.org/credits>.

quotidien des élèves. Ainsi une QSV peut-elle être en même temps une question « ordinaire », cependant il est tout à fait possible qu'une question ordinaire le reste et ne devienne pas vive à une autre échelle.

Alors, la thématique des régimes d'habiter des Voyageurs, dans les deux communes investiguées pour cette recherche est une question sociale ordinaire. A une autre échelle plus globale, il s'agit d'une question socialement vive qui engage une réflexion géographique, donc spatialement vive ; le degré de vivacité dépendant du contexte.

Les deux établissements parties prenantes de cette recherche ont développé des stratégies différentes tant du point de vue de leur relation au local que des démarches pédagogiques choisies par les enseignant.e.s, ce qui m'a conduit à analyser ces démarches spécifiques à l'enseignement d'une QSO. Nous formulons l'hypothèse selon laquelle traiter d'une question sociale ordinaire nécessite de penser la relation entre l'expérience personnelle des élèves et la construction du savoir (Filâtre, 2021 ; Leininger-Frézal, 2019). Cette stratégie est centrée sur l'élève.

1.1.2 Envisager l'enseignement d'une question sociale ordinaire : un dispositif centré sur les élèves et la pensée critique

L'élève est en effet un sujet social (un enfant), scolaire (un élève) et didactique (un apprenant) (Daunay & Fluckiger, 2011). Dans l'enseignement d'une QSO, le dispositif didactique prend en compte ces trois aspects. Ainsi, le sujet social occupe une place dans le monde et possède des connaissances liées à ces expériences. Ce sujet va à l'école comme lieu de socialisation (sujet scolaire, donc un élève) et apprend des connaissances issues de disciplines scolaires, lesquelles peuvent se trouver en tensions avec d'autres genres de savoirs. Par ailleurs, penser l'élève comme un sujet donc comme un.e individu signifie que celui/celle-ci est un être subjectif, qui a conscience de soi et des autres et agit. Cette conscience est issue de l'expérience des sens, du monde et de ses représentations. L'enseignement d'une QSO enjoint les élèves à la pensée critique et à l'action.

Pour R.Levinson(2017), l'enseignement des questions vives aux Etats-Unis est rendu difficile par les réformes curriculaires et les incursions néo-libérales, plaçant les enseignant.e.s dans des positions d'exécutant.e.s (ibid.p.5) :

« The neoliberal assault on school education over the last twenty years has affected teaching and the curriculum as well as school organisation, with a teacher culture

focused on short-term outcomes driven by an examination result culture (Hargreaves & Shirley, 2009), a culture of pedagogic conformism and performativity generated through new technologies of control, so that teachers become 'fabricated', change their identity to represent the performative culture of the organisation for appraisal » .

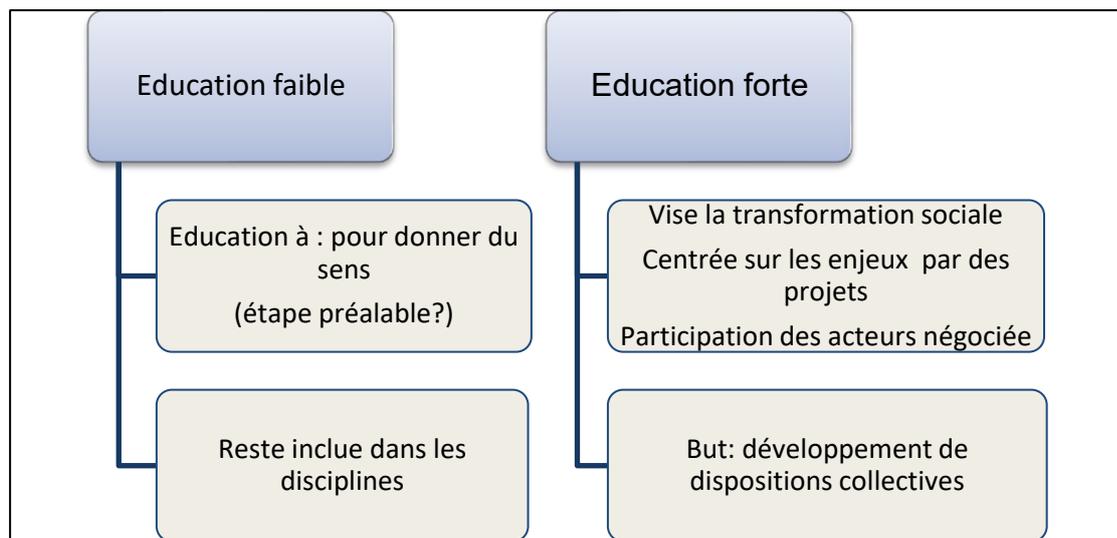
Afin d'amener les élèves à l'action, et parce que les QSV, et dans notre cas les QSO, offrent une possibilité de questionner les enjeux politiques de la production de l'espace, l'auteur propose de considérer les élèves (Levinson, 2017, p. 11-13) :

- **Comme des sources de savoirs:** les opinions des élèves sont considérées : « Students opinions to be taken seriously as related to their own academic achievement and through socio-political issues within the school arena, e.g. support for disabled students, reflection on the science curriculum, school cycling and safety campaigns » (ibid.p.11-13)
- **Comme des répondants actifs :** c'est-à-dire qu'une discussion s'engage entre enseignant.e.s et élèves sur la question : « Teachers have a duty to engage in dialogue with students about identifying the kinds of social-scientific issues which concern them, i.e. that these issues matter and have personal meaning for students, not those which teachers think might be good for students to discuss » (ibid.).
- **...des co-enquêteurs :** par exemple, ils/elles donnent leur avis sur la mise en œuvre de la recherche(ibid.)
- **..qui créent des connaissances :** « Students with staff support use their emerging political and scientific knowledge through co-enquiry to suggest change ». (ibid.p.13)
- **... et contribuent à créer de connaissances :** grâce à la discussion avec les pairs et proposent des changements.
- **Enfin, l'apprentissage est intergénérationnel,** ce qui est un indice de démocratie participative, cela pose les termes de la relation enseignant.e / élèves et le rôle des acteurs extérieurs à l'Ecole.

L'enseignement d'une QSO est donc un dispositif orienté sur les élèves.

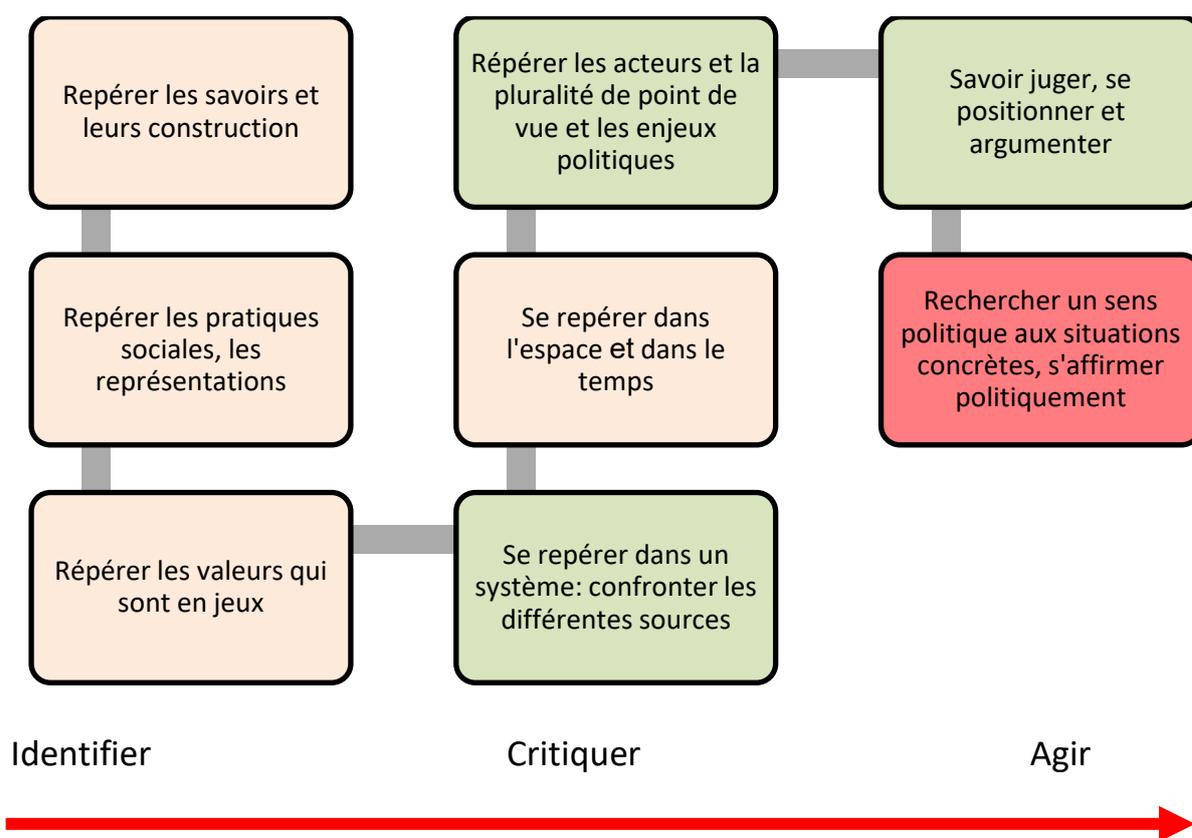
Ces propositions peuvent amener à questionner le modèle d'Ecole propice à l'action des élèves. C'est ce que J-M. Lange (2019) propose de définir, dans le contexte d'émergence des « éducations à » comme une forme « d'éducation forte » par opposition à une forme d'éducation « faible », illustré par le schéma suivant :

Figure 32 : Education forte et éducation faible : quels modèles d'école ? (d'après J-M Lange, 2019).



Les « éducations à » induisent de nouveaux rapports aux savoirs. L'introduction de ces celles-ci est liée au contexte d'une forte libéralisation de la société, ce qui participe à l'instrumentalisation des savoirs et la recherche d'une éducation rentable (Barthes, 2017, 2022 ; Barthes, Blanc-Maximin, et al., 2019 ; Slimani et al., 2022). Quels seraient alors les outils curriculaires pour faire des éducations à, des dispositifs « pour créer les conditions de la pensée critique et systémique à visée émancipatrice et d'engagement citoyen au-delà d'une compréhension ponctuelle ou conjoncturelle des situations » (Barthes, Blanc-Maximin, et al., 2019, p. 11) ? Les propositions de « balises curriculaires », ou pour le dire autrement, de compétences à faire acquérir aux élèves, pour les études de cas en géographie ont une double utilité. Tout d'abord pouvoir cerner les composantes de la QSO qui nous occupe, en termes de savoirs et de possibilités d'agir des élèves ; ensuite pouvoir renseigner ce qui est réellement appris par les élèves, dans une logique de transposition curriculaire (Barthes, Blanc-Maximin, et al., 2019 ; Slimani et al., 2022, p.3).

Figure 33 : Proposition de « balises curriculaires » pour engager la pensée critique des élèves dans les études de cas en géographie (Barthes, Blanc-Maximin, et al., 2019)



Dans le cas des Voyageurs, il peut être intéressant de s'appuyer sur ces étapes de construction de cette pensée critique afin de pouvoir amener les élèves à réfléchir en citoyen.ne.

Sur le schéma suivant, ces « balises curriculaires » vont du moins complexe au plus complexe, et surtout de la situation qui demande le moins d'agir aux élèves à celle où ils/elles sont amené.e.s à se positionner politiquement. La flèche renseignée en bas de ce schéma matérialise ce mouvement dans la pensée critique. Le positionnement politique est le but recherché.

Repérer les savoirs et leur nature revient à comprendre leurs origines et comment les postures des différents acteurs entrent en confrontation. Dans le cas des Voyageurs, les savoirs sont issus de connaissances liées à l'Ecole mais aussi à des représentations (Barthes et al., 2016).

Un autre genre de savoir peut venir des principaux concernés, des Voyageurs eux-mêmes. Ainsi, il est possible d'identifier les valeurs en jeu. Repérer les acteurs et la pluralité des points de vue renvoie au fait qu'il n'y a pas de réponse unique et que la question induit des interactions entre les différents acteurs, parfois même des conflits. Cette étape est liée à la capacité « se repérer dans l'espace et dans le temps » : les acteurs entrant en débat à propos d'un usage de l'espace par exemple, sur un temps plus ou moins long. Ce contexte spatial et social amène donc à se positionner,

argumenter à partir d'une situation concrète. Les auteur.e.s proposent quatre niveaux de maîtrise de ces différentes capacités (10 au total), qui ont vocation à être reproductibles sous forme d'un tableau répertoriant des niveaux (Barthes, Blanc-Maximin, et al., 2019, p. 19).

Nous avons associé les balises suivantes dans une même rubrique :

- « Capacité à se repérer dans un système (à établir des liens entre l'espace et les sociétés, les différentes conceptions de la production économique, les atouts et contraintes des milieux.)
- Capacité à problématiser (identifier les problèmes, ses causes et conséquences) ».

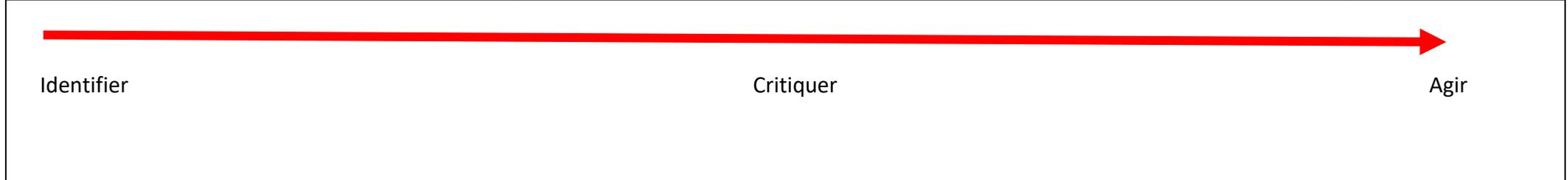
Ainsi que la :

- « Capacité à adopter un esprit critique (L'élève apprend à confronter différentes sources et à évaluer la validité des contenus).
- Capacité à donner du sens, porter un jugement, se positionner dans la société et politiquement (attitude de citoyenneté politique- y compris choix moraux, problèmes éthiques, controverses, incertitudes et risques) ».

Tableau 58: Proposition de balises curriculaires et de niveau de maîtrise (Barthes, Blanc-Maximin, et al., 2019)

Capacité ou « balise curriculaire »	Capacité à repérer les savoirs	Capacité à repérer les pratiques sociales	Capacité à repérer les valeurs	Capacité à repérer les acteurs et enjeux politiques	Capacité à se repérer dans l'espace et le temps <i>(Développer une conscience de l'espace géographique et du temps historique)</i>	Capacité à se repérer dans un système (à établir des liens entre l'espace et les sociétés, les différentes conceptions de la production économique, les atouts et contraintes des milieux.) Capacité à problématiser (identifier les problèmes, ses causes et conséquences)	Capacité à adopter un esprit critique <i>(L'élève apprend à confronter différentes sources et à évaluer la validité des contenus)</i> Capacité à donner du sens, porter un jugement, se positionner dans la société et politiquement (attitude de citoyenneté politique- y compris choix moraux, problèmes éthiques, controverses, incertitudes et risques)	Capacité à s'engager dans une démarche prospective de résolution de problèmes (mobiliser les connaissances nécessaires, mettre à l'essai plusieurs solutions)
Niveau de maîtrise 1	Les savoirs ne sont pas repérés	Les pratiques sociales ne sont pas repérées	Les valeurs ne sont pas repérées	Les acteurs et enjeux politiques ne sont pas repérés	Le temps est réduit au présent et le contexte est peu précisé	Pas de repérage des liens entre la situation et l'organisation de la société Une simple description sans identification de problèmes	Il n'y a ni identification des différentes sources ni évaluation de la validité des contenus Il n'y a ni critères de jugement, ni positionnement social	Il n'y a pas de démarche de résolution de problème
Niveau de maîtrise 2	Différents éléments de savoirs sont juxtaposés	Les pratiques sociales sont repérées mais adoptées sans discussion	Les valeurs sous-jacentes aux argumentations sont repérées	Les acteurs politiques sont repérés mais les enjeux non identifiés	La recherche d'éléments du passé est effectuée	Un repérage des différents éléments est effectué sans mise en lien hypothético-déductive Une identification de problèmes	Il y a identification des différentes sources (valeurs, pratiques sociales, prescriptions politiques) et évaluation de la validité des contenus Plusieurs parties prenantes sont identifiées ainsi que des controverses sans analyse de la validité des arguments, sans positionnement sociétal pris	Une solution est proposée sans que les valeurs et positionnements sociétaux soient identifiés
Niveau de maîtrise 3	Différents niveaux de savoirs sont identifiés (académiques, non académiques, professionnels, médiatiques, vernaculaires, etc..)	Les pratiques sociales sont repérées et discutées	Les valeurs estimées centrales sont explicitées dans leur contexte et finalités	Les prescriptions politiques sont repérées et les enjeux sont identifiés	Une interprétation de la situation présente est réalisée avec les documents et ressources du passé.	Un repérage des différents éléments est effectué avec une mise en lien hypothético-déductive Une identification de problèmes avec une recherche des causes et des conséquences	Les sources sont discutées et permettent une déconstruction de la demande Plusieurs parties prenantes et controverses sont identifiées avec une mise en place de critères de jugement	Le positionnement adopté dans la démarche tient compte des contextes, valeurs etc. toutes explicitées

Niveau de maîtrise 4	Les savoirs scientifiques sont repérés et identifiés dans les champs scientifiques de référence, les champs professionnels etc.	La diversité des pratiques sociales sont reconnues et une position est adoptée par l'élève	Une diversité des valeurs est identifiée et acceptée ce qui permet un positionnement par l'élève	Les prescriptions politiques et enjeux sont repérés et discutés. Un positionnement est adopté par l'élève	Une réflexion prospective est réalisée en tenant compte des leçons du passé et des conséquences présentes.	Mise en lien d'ordre systémique des différents éléments Problématisation à partir des causes et des conséquences, expressions de risques et perspectives possibles.	La déconstruction permet un positionnement argumenté de l'élève Plusieurs parties prenantes et controverses sont identifiées, des critères de jugement sont donnés, une position sociale argumentée est adoptée	Les solutions proposées sont explicitées dans la résolution de problèmes à l'aide des valeurs et enjeux
----------------------	---	--	--	---	--	--	--	---



Il peut alors être intéressant de s'appuyer sur ces réflexions dans le cadre du travail mené avec les élèves de la voie professionnelle à Dourdan comme à Morsang-sur-Orge.

Ce schéma enfin amène à considérer notre thématique de recherche comme une question sociale ordinaire interrogant la formation d'une conscience citoyenne autonome chez les élèves et d'inscrire l'enseignement de celle-ci comme une éducation au(x) territoire(s) voire au politique (Barthes, 2022 ; Naudet, 2021).

Approcher la question qui nous occupe – l'enseignement des régimes d'habiter des Voyageurs-induit de penser à l'action des élèves donc à une forme de dispositif didactique qui vise à cela. Le tableau suivant est un essai de mise en lien des « éducations à » avec la question sociale ordinaire, terme retenu pour faire référence à la question vive sujet de cette thèse. Loin de s'opposer, l'enseignement de la question sociale ordinaire contribue à « l'éducation à » (Barthes, Lange, et al., 2019).

Tableau 59: « Education à » et question sociale ordinaire : des relations (Lecomte, 2022)

	Educations à	Question sociale ordinaire
Assise disciplinaire	Pluridisciplinaire Discipline non clairement identifiée	Géographie
Ce que l'entrée permet	Identifier les implications des acteurs et leurs conflits	Travailler les représentations initiales
Démarches utilisées	Projets (en lien avec les préconisations du ministère)	Débat, sortie de terrain, discours, croquis.
Intérêt	Poser le rapport à l'altérité, à l'engagement, à l'action Diffuser de « bonnes pratiques » Idem, questionner les représentations spatiales. Sortir de la vision binaire « pour », « contre »	
Points de vigilance	Risque d'essentialiser l'Autre Ressenti comme une injonction Normatif, néolibéral	Difficulté de poser les savoirs après avoir réchauffé la question Une question absente du <i>curriculum</i> Absence de réponse unique, ce qui peut dérouter les élèves Refroidissement de la question Posture de l'enseignant.e

Les outils d'enseignement des QSO peuvent être sollicités afin de permettre aux élèves de passer d'un savoir abstrait, social, à un savoir sur le monde. Si on admet que les questions sociales ordinaires sont une contribution à l'enseignement de la géographie parce qu'elles permettent une éducation au territoire (**Chapitre 2, p.118**) et l'agir des élèves, la posture de l'enseignant.e peut être interrogée.

1.1.3 La question sociale ordinaire : quelles postures de l'enseignant.e ?

Dans le traitement d'une question vive ou controversée, la posture de l'enseignant.e peut varier en fonction de plusieurs facteurs. Tout d'abord le contexte de classe, en effet il peut lui paraître prudent de ne pas réchauffer une question ou alors de ne pas la traiter au risque que la gestion du groupe d'élève et la poursuite du cours ne soit compromise. Ensuite, si le milieu (au sens de milieu didactique) dans lequel évolue l'enseignant.e le permet, alors deux choix s'offre à lui/elle :

- Soit d'assumer traiter une question d'un genre particulier ;
- Soit la traiter avec des réserves et un dispositif didactique prudent, ce qui rejoint le terme d'« évocation masquée » proposé par P.Colin dans son travail de thèse.

De façon sous-jacente, lorsque ce dilemme se pose à l'enseignant.e, c'est parce que dans ce type de sujet, la neutralité et l'impartialité entrent en tensions.

La question de la neutralité scolaire engage l'idée selon laquelle l'enseignant.e, en France, en contexte de laïcité ne manifeste aucune opinion personnelle de quelque nature que ce soit : politique, religieuse, philosophique, économique...L'idéologie de la neutralité est celle de la formation d'une conscience républicaine par les élèves, incompatible avec le fait de donner son opinion pour un enseignant.e. Toutefois plus que la neutralité, dans le traitement d'une QSV où l'expression des points de vue peut -être possible et encouragée pour discuter de la controverse, interrogeons plutôt le terme d'impartialité. Il repose sur le fait de ne pas prendre parti, mais envisage la possibilité d'avoir un point de vue sur une question. Ici, l'idée est d'analyser les points de vue, et l'enseignant.e, tout en exprimant le sien admet que ce n'est qu'un point de vue parmi d'autres. C'est une posture ouverte au débat démocratique.

T. E. Kelly (1986) oppose d'ailleurs neutralité et impartialité dans le traitement des QSV. Le tableau suivant rend compte des différentes postures enseignantes possibles, de leurs avantages et inconvénients. A gauche les postures liant le concept de neutralité, à droite celles engageant plutôt l'impartialité.

Tableau 60: Les postures des enseignant.e.s dans le traitement d'une question « vive » (Kelly, 1986)

Neutralité exclusive -	Impartialité neutre +
Posture positiviste : les enseignant.e.s ne doivent pas aborder des sujets controversés, et ne donnent pas leur point de vue.	Dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté, les élèves sont encouragés à s'impliquer dans les débats sur les questions controversées. L'enseignant.e n'expose pas son point de vue sur le sujet
Partialité exclusive -+	Impartialité engagée ++
Intention délibérée de conduire les élèves à adopter un point de vue particulier. Les positions contradictoires sont ignorées ou plus ou moins insidieusement minorées.	Les élèves sont encouragés à analyser les points de vue en confrontations sur le sujet, les enseignants vont donner leur point de vue. Mis en présence de celui-ci les élèves vont alors être en position d'évaluer la validité de ces idées. Le contrat didactique est redéfini. L'idée ici est de développer des compétences civiques et de courage de la part des élèves.

Les signes - ou + correspondent au degré de discussions possibles sur des points de vue différents en classe. La posture de neutralité exclusive correspond à un enseignement où le savoir est source de certitude, les débats ne se posent pas puisqu'ils ne sont pas nommés. Si l'on ne transmet qu'un point de vue particulier sur une question, là aussi l'enseignant.e gomme ce qui fait débat.

En posture d'impartialité, l'enseignant.e peut choisir de donner son point de vue (il/elle est dit « engagé.e ») ou non (neutre).

Ces postures enseignantes naviguent entre deux pôles : l'éducation transmissive qui « consiste à transmettre de façon unilatérale des savoirs considérés comme vrais et figés » (Panissal et al., 2016, p. 5), et l'éducation « transformative-critique », qui elle, « considère que le savoir est co-construit dans un contexte donné » (ibid., p.5).

Aborder une question sociale ordinaire est une illustration d'une pédagogie transformatrice-critique parce que l'objectif n'est pas le même lorsque l'on transmet des savoirs (Panissal et al., 2016). Les caractéristiques de cette pédagogie sont les suivantes (ibid., p.7).

- Permettre l'intégration de l'incertitude, des controverses et de multiples interprétations ;
- Encourager le recours aux savoirs de références au moment où l'on argumente ;
- Encourager de s'appuyer aussi sur des savoirs interdisciplinaires ;
- Encourager le regard critique des élèves ;
- Encourager les propositions d'actions de la part des élèves ;
- En favorisant le questionnement sur les acteurs, il est alors possible de prendre conscience du monde et de s'y positionner ;

Les éléments de cette liste peuvent rejoindre les propositions en didactique de la géographie (Leininger-Frézal, 2019 ; Naudet, 2021 ; Thémines, 2016b, 2022).

L'enseignement d'une question sociale ordinaire permet l'articulation des savoirs d'expériences des élèves et des savoirs de références de la géographie scolaire ; mais permet aussi de s'interroger sur la relation pédagogique. En effet, selon une perspective « transformatrice critique » (Panissal et al., 2016), l'effacement d'une posture enseignante surplombante laisse place à une posture d'accompagnement à la co-construction des savoirs.

Toutefois, d'une manière générale, les enseignant.e.s mis en présence d'une question vive ont tendance à en neutraliser les enjeux (Éthier et al., 2021, p. 118), d'autant que les *curricula* ne les signalent pas (Colin, 2021, p. 135). Cette « pression normative », les contraintes horaires et l'absence parfois de formation des enseignant.e.s engendrent un effacement des QSO dans les espaces scolaires (Éthier et al., 2021, p. 126). C'est ce qui conforte l'hypothèse d'un nécessaire changement curriculaire ou de l'introduction de sujets vifs explicitement dans les *curricula* de géographie, proposition formulée par A. Barthes et J-M Lange (2021, p. 144).

Par ailleurs, l'enseignement d'une question sociale ordinaire amène une réflexion sur les dispositifs didactiques à amener en classe. Elle induit des représentations, des savoirs d'expériences auxquels s'agrègent des savoirs scolaires qui peuvent entrer en dissonance (Festinger, 1957). Cela suppose d'interroger aussi les savoirs initiaux des élèves, ce qui fait l'objet du propos suivant.

1.2 Partir des savoirs des élèves

« Je pense qu'il faut dire les choses, [pause] je pense que beaucoup de nos élèves ont des aprioris qu'ils entendent chez eux, voilà, des stéréotypes, des clichés etc¹²⁹. »

Cette affirmation, issue d'un entretien avec une enseignante de Dourdan constitue une condition préalable à l'analyse de notre corpus, composé ici des données d'une enquête par questionnaire à destination de 75 élèves de baccalauréat professionnel. Cette enquête est guidée par la question de recherche suivante : **Quels savoirs géographiques mobiliser pour enseigner les régimes d'habiter des Voyageurs au lycée professionnel ?**

Pour y répondre, nous avons formulé une première hypothèse, à savoir que ces régimes d'habiter constituent un sujet de débat en classe. La première partie de ce travail de thèse a pu la confirmer. Une deuxième hypothèse en découle : les régimes d'habiter voyageurs peuvent être envisagés comme un levier d'enseignement pour interroger les représentations des élèves.

¹²⁹ Extrait d'un entretien avec une enseignante de Dourdan, 2020.

1.2.1 Les genres de savoirs des élèves : éléments de définitions

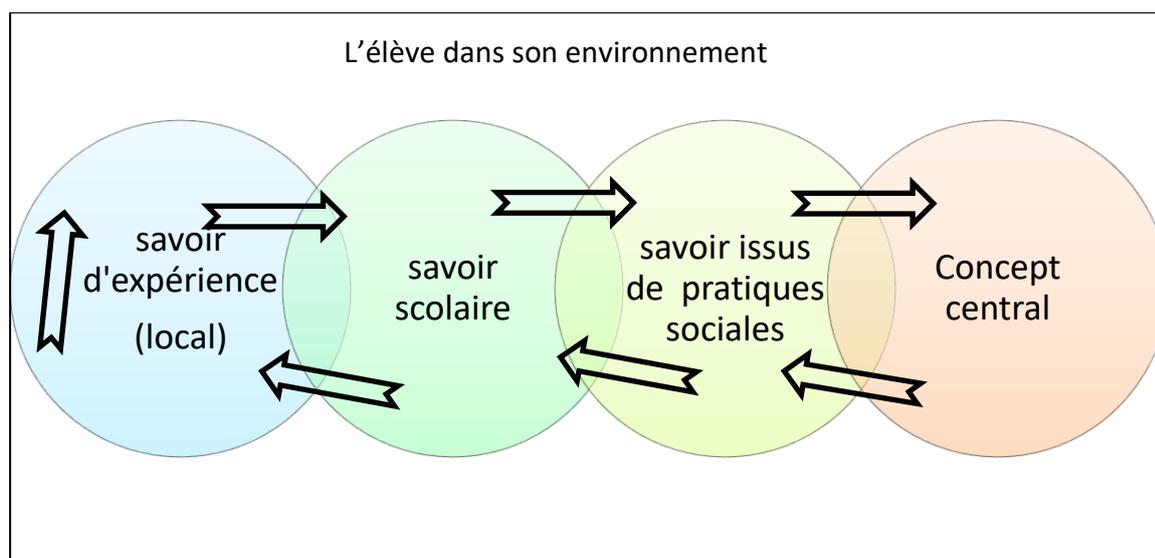
Travailler la question sociale ordinaire suppose donc d'interroger la pluralité des genres de savoirs et leurs sources. Ce qui nous amènera, dans un premier lieu à interroger la notion de représentations ; et la circulation/nature des savoirs dans le cadre de la transposition curriculaire.

Les représentations sont un « système de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas » (Reuter et al., 2013a, p. 191-197). Celles-ci peuvent être individuelles ou collectives.

La notion de système indique le fait qu'un élève n'arrive pas sans savoirs à l'école, et ces connaissances sont plus ou moins pertinentes face à la question. Par ailleurs, les savoirs issus de représentations circulent : c'est-à-dire que l'on ne peut pas considérer que les connaissances acquises à l'école se superposent aux autres : l'élève « intègre ces nouveaux éléments en fonction de ce qu'il sait déjà » (ibid, p.191). **Intégrer les connaissances initiales des élèves constitue une autre vision de l'apprentissage.** En psychologie sociale, aborder les représentations sociales, amène à prendre en compte de multiples sources de savoirs sur les différents sujets de société : livres ; médias par lesquelles les individus se documentent. Les savoirs sont construits hors de la sphère de référence (Barthes et al., 2016 ; Moscovici, 2004) et sont liés à l'expérience du sujet par rapport à une question.

Les représentations et les concepts scientifiques sont deux modes de connaissances différents. Les représentations des élèves peuvent persister même après le cours. Nous proposons de schématiser la représentation ainsi :

Figure 34 : Schéma du fonctionnement d'une représentation : un genre de savoir socialement situé (Lecomte, 2022)



C'est alors que le contexte de production de ces représentations nous intéresse : dans notre cas, il est local. Quels effets ces représentations ont-elles sur les savoirs des élèves avant et après le cours ? Les modalités didactiques déployées permettent-elle une évolution des représentations des élèves ? Représentation est un terme polysémique, renvoyant aussi à un sens géographique, en ce qu'elle interroge la géographicit  des élèves. Le sujet requiert de questionner les conceptions du monde des élèves – sur les voyageurs- vont être questionnées.

De ce fait, recueillir, en « amont » de la séance de cours les représentations des élèves observées permet de saisir la vivacité de la question lorsqu'elle fait irruption en classe. Utiliser ces représentations pour le cours de géographie constitue un type de transposition, où les savoirs circulent entre dans et au dehors de l' cole et qui articule les savoirs issus de pratiques sociales de référence et les savoirs scolaires (Figure 13, p.118).

1.2.2 Le questionnaire et sa méthodologie : cerner les représentations et les savoirs des élèves

Les questionnaires ont pour but de collecter les représentations en amont de la séance de cours et identifier les représentations des élèves sur le sujet.

J'ai donc proposé un questionnaire sous forme papier à distribuer aux élèves avant la séance en classe. Les premières questions (Q1 et Q2) visent à savoir si les élèves ont des représentations initiales sur les populations qui feront l'objet du cours de géographie. Ce qui est testé ici, c'est la tendance à confondre d'un point de vue terminologique, les « Gens du Voyage », les Roms et autres populations en situation de migration. Le flou sémantique renforce les représentations. Les

questions suivantes cherchent à identifier les « sources » de savoirs des élèves (Q3) et les éléments qu'ils/elles aimeraient savoir (Q4). La dernière partie du questionnaire concerne des éléments relatifs au profil des élèves.

Tableau 61: Questionnaire initial élèves et grille d'analyse (Lecomte, 2020)

Question	Intitulé	Objectif : ce que l'enquêtrice attend
Introduction	Bonjour et Merci de prendre de votre temps pour répondre à ce questionnaire ! Le questionnaire a pour but de comprendre ce que les élèves du lycée professionnel connaissent sur les Rroms et les Voyageurs.	Replacer l'enquête dans son contexte. Rassurer et mettre en confiance, il n'y a pas de mauvaise réponse ni de jugement.
Q1	Avez-vous déjà entendu parler des Rroms et des Gens du Voyage ? (Entourez ce qui convient) Oui / non	Question fermée, une seule réponse possible. Savoir si l'élève a une connaissance lexicale. Permet d'identifier les types de savoirs (savoirs sociaux)
Q2	Qu'est-ce que signifie pour vous les mots Rrom et Voyageur ?	Question ouverte, permet un recueil de représentations et cerner les connaissances.
Q3	Par quelle source avez-vous entendu parler des Rroms et des Voyageurs ? Les médias (télévision, presse...) Les réseaux sociaux La famille L'environnement scolaire Au cinéma, au théâtre, dans un livre Autre :	Identifier les différents types de savoirs des élèves Identifier les types de médias auxquels les élèves ont accès. Lister les stéréotypes récurrents.
Q4	Qu'aimeriez-vous savoir sur eux ?	Texte libre, permet de voir si les élèves prennent position ou s'ils éprouvent de la curiosité
Q5	Votre âge	Signalétique
Q6	Votre sexe Féminin Masculin Non déterminé Je ne souhaite pas le préciser Quelle est votre filière ? Secteur industriel Secteur tertiaire Précisez le nom de votre filière	Rubrique « à propos de vous » Permet d'avoir des renseignements plus quantitatifs, notamment sur les filières et les tranches d'âges.
Q7		
Q8		

L'échantillon est réduit (75 répondant.e.s), composé des élèves des classes des deux lycées professionnels terrains de cette recherche. L'objectif du questionnaire est un état des lieux des savoirs des élèves sur la question. J'ai fait l'hypothèse qu'il s'agissait d'une question vive parce que les représentations stéréotypées pouvaient être exprimées, mais aussi car les élèves peuvent se trouver en situation d'inconfort cognitif, c'est-à-dire que leurs idées préconçues prennent parfois

le pas sur les savoirs scolaires (Festinger, 1957 ; Martinand, 2003; Reuter et al., 2013a). Ce questionnaire permet une première approche des élèves avec le sujet qu'ils travailleront par la suite avec leur enseignant.e. Par le dispositif didactique proposé après ce premier questionnaire, il s'agit de susciter un changement dans ces représentations. C'est la raison pour laquelle ce premier questionnaire a été complété d'un second au terme des séances de travail.

Tableau 62: Questionnaire bilan élèves et grille d'analyse (Lecomte, 2020)

Question	Intitulé	Objectif : ce que l'enquêtrice attend
Introduction	Merci d'avoir pris du temps de répondre à ce questionnaire. Il s'inscrit dans une recherche en géographie et a pour but de comprendre le point de vue d'élèves de la voie professionnelle sur la question des Rroms et des Voyageurs.	Replacer l'enquête dans son contexte. Rassurer et mettre en confiance, il n'y a pas de mauvaise réponse ni de jugement.
Q1	Qu'avez-vous retenu sur les Rroms et les Voyageurs ?	Question ouverte. Permet d'identifier les types de savoirs et un changement dans les représentations initiales.
Q2	Il y a -t-il encore des choses que vous aimeriez savoir auxquelles le cours n'a pas encore répondu ?	Question ouverte permet une prise de position de l'élève, suscite l'engagement.
Q3	Votre âge	Signalétique Rubrique « à propos de vous » Permet d'avoir des renseignements plus quantitatifs, notamment sur les filières et les tranches d'âges.
Q4	Votre sexe <ul style="list-style-type: none"> ○ Féminin ○ Masculin ○ Non déterminé ○ Je ne souhaite pas le préciser 	
Q5	Quelle est votre filière ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Secteur industriel ○ Secteur tertiaire 	
	Précisez le nom de votre filière	

Le questionnaire *post* enquête cherche à identifier ce que les élèves ont retenu du cours de géographie (Q1). La seconde question vise à susciter l'engagement des élèves qui sont susceptibles d'avoir encore des questions ou des remarques à faire, auquel le cours n'aurait pas répondu. Enfin, la prise de renseignements plus statistiques constitue l'objectif des dernières questions posées aux élèves.

Au niveau du traitement des réponses, le questionnaire papier distribué aux élèves a fait l'objet d'un traitement statistique. Les réponses du type « texte libre » à renseigner ont été associées à des catégories.

Le profil des enquêté.e.s peut être exposé dans un second temps.

1.2.3 Qui sont les élèves interrogé.e.s ?

Les élèves interrogés sont issu.e.s de trois classes de Première et d'un groupe de Terminale baccalauréat professionnel. Les programmes en vigueur sont pour les Premières sont ceux de 2019, pour le groupe de Terminale, ceux de 2009. Soixante-quinze élèves ont répondu au questionnaire initial contre soixante-quatorze pour le questionnaire final. Les tableaux suivants rendent compte du détail des répondant.e.s.

Tableau 63 : Présentation des élèves répondant au questionnaire initial (Lecomte, 2022)

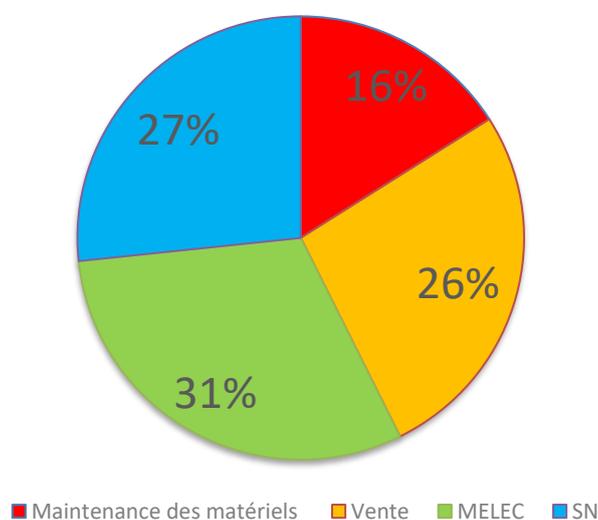
Questionnaire initial	Lycée de Dourdan (deux classes, un groupe de 12, un groupe de 20)	Lycée de Morsang-sur-Orge (Deux classes, de 20 et 23 élèves)
Effectif total	32	43
Filles	8	1
Garçons	24	42

Tableau 64 : Présentation des élèves répondant au questionnaire final (Lecomte, 2022)

Questionnaire post	Lycée de Dourdan (deux classes, un groupe de 15, un groupe de 18)	Lycée de Morsang-sur-Orge (deux groupes de 22 et 19 élèves)
Effectif total	33	41
Filles	7	1
Garçons	26	40

Les filières d'appartenance des élèves sont majoritairement liées aux métiers du secteur industriel, aussi on trouve une forte proportion de garçons.

Graphique 2 : Répartition par fière des élèves interrogés (Lecomte, 2022)



Il s'agit alors d'un échantillon non représentatif, tant du point de vue du nombre d'élèves interrogés que des filières représentées. En effet, la filière maintenance des matériels, est par exemple représentée uniquement dans un lycée de l'académie, alors qu'on trouve davantage de classe de MELEC (métiers de l'électricité et de ses environnements connectés) ou encore de Vente et d'élèves inscrit.e.s dans la filière systèmes numériques (SN) dans la région. Les élèves issus de la première filière mentionnée y sont inscrits par choix. Ce n'est pas une affectation par défaut, aussi il s'agit d'un petit groupe. Cet échantillon est dû au caractère même de cette recherche, pensée en collaboration avec un groupe d'enseignant.e.s et à la volonté de questionner l'impact des situations didactiques expérimentées avec eux/elles. Par ailleurs, nous avons fait le choix de rendre anonymes les réponses aux questionnaires, ce qui permet de cerner une tendance générale. Toutefois, afin d'avoir aussi l'occasion de traduire l'évolution de la pensée d'un.e élève sur la thématique, nous avons laissé la possibilité à ceux et celles qui le souhaitaient d'échanger individuellement lors d'entretiens informels. Nous souhaitons questionner la nature des savoirs des élèves et la circulation entre ces savoirs issus de « dehors » et ce qui se passait en classe.

2. D'une question spatialement vive à l'éducation au territoire : quels savoirs des élèves ?

Nous nous appuyerons sur les données des questionnaires diffusés aux élèves pour déterminer ces genres de savoirs.

1.1 Une vision stéréotypée de l'Autre

L'objet de cette partie est l'analyse des premières questions posées aux élèves. Ont-ils/elles une vision stéréotypée des Voyageurs et de leurs régimes d'habiter ? Nous avons tout d'abord interrogé les termes les plus fréquemment employés, faisant référence au paradigme mobilitaire ; avant de questionner les sources des savoirs des élèves.s au sujet des Voyageurs.

1.1.1 De la mobilité à la pauvreté

Lorsque les élèves définissent un Voyageur, ils empruntent des termes faisant référence à la mobilité, en témoigne les expressions du nuage de mots conçu à partir des réponses des élèves au questionnaire initial. Notons l'emploi du terme Rrom dans la question car les élèves y avaient fait

Un terme cité plusieurs fois a un format plus important sur l'image. Les mots « personnes » (13 occurrences), « voyage » (7 occurrences), « voyager », (7 mentions), « voyageur » (8 occurrences) et « caravane » (13 occurrences) sont cités abondamment par les élèves. De façon sous-jacente, nous comprenons qu'ils associent les populations considérées au paradigme de la mobilité et une vision des Voyageurs en tant que nomade, qui apparaît d'ailleurs une fois dans les réponses. Ces réponses sont des éléments structurant les représentations sociales des élèves (Moscovici, 2004 ; Reuter et al., 2013b, p. 191-196). Le vocabulaire lié à cette mobilité est utilisé par les élèves, en témoigne également les mots « déplacer » (2 occurrences) la suite d'une des réponses étant « de ville en ville » ; « déplacement » (une occurrence), « parcours » (une mention), et l'expression « changent d'endroit » (2 occurrences). Par ailleurs, l'emploi de synonymes « Rom » (8 occurrences), « Gitan » (10 mentions), « Gens du Voyage », (10 occurrences) indiquent que les élèves identifient les Voyageurs comme membre d'une communauté plus large : le flou sémantique aidant, les élèves qualifient et utilisent les termes précédents comme des synonymes interchangeables. Deux réponses associent les termes Rrom et Voyageur à la migration : « un peuple libre migrateur » (E2) ; « des individus voyageurs entre leur pays et la France pour espérer gagner de l'argent » (E12).

Ici, les propos des élèves suivent ces deux tendances : tantôt les Voyageurs et Rroms en situation de migration sont considérés comme un peuple unique « un peuple libre migrateur » soit comme une catégorie de population qui erre sans but précis. Ceci contribue à une mise à distance de l'Autre, propos de cette partie.

L'encadré suivant rend compte de quelques réponses d'élèves à la question 2 : nous avons identifié en rouge en gras, les mentions de la mobilité et l'emploi du terme « caravane ». En souligné la présence d'un vocabulaire associant les Voyageurs à une population indéfinie.

Encadré 7: Extraits de réponses d'élèves à la question 2 du questionnaire initial « Qu'est-ce que signifient pour vous les mots rrom et voyageur ? » E suivi d'un nombre est le code associé à la réponse d'un élève (Lecomte, 2022)

E15- Un voyageur est quelqu'un qui vit **dans les caravanes**. Ils restent toujours entre eux, ils ont leur **propre langage** et changent souvent d'endroits

E35- Ce sont des gens **qui se déplacent souvent d'un endroit à l'autre**, comme les manouches

E37- Ce sont des gens qui **voyagent partout**

E50- Un voyageur c'est une personne qui **voyage dans un autre pays en caravane**, ils sont tout le temps en déplacement

E63- Des personnes (famille) **qui se déplace dans la France** et ils restent quelques semaines sur des endroits

E68- Des personnes **qui se déplacent de ville en ville avec leur famille ou en groupe**

E73- Ce sont des personnes **qui voyagent avec une caravane**, qui n'ont pas d'habitation fixe

L'emploi du terme « personnes », de « famille » ou encore de « groupe » confirme l'hypothèse que les élèves décrivent et caractérisent les populations concernées par notre recherche comme un ensemble indéfini de personnes, qui voyagent sans but, un collectif indéterminé. D'ailleurs les intentionnalités des acteurs ne sont régulièrement pas mises en avant. Tout ce que nous savons, c'est qu'ils sont en « déplacement » « sur des endroits » qui quant à eux, ne sont pas non plus caractérisés. Le déplacement semble alors n'avoir aucun but précis, ce qui est un thème récurrent dans la formation du mythe « tsigane » (About, 2020 ; Asséo, 1994), de l'esthétisation de personnes considérées ce qui engendre une mise à distance. Celle-ci est renforcée par quelques expressions reprenant les réponses des élèves.

Encadré 8 : Tournures impersonnelles caractérisant les Voyageurs et les Rroms dans les réponses des élèves : question 2 « Qu'est-ce que signifient pour vous les mots rrom et voyageur ? » et question 3 « Si vous avez répondu oui à la question 2, par quelles sources avez-vous entendu parler de ces populations ? » (Lecomte, 2022)

E10- La famille, **j'ai vu des noms**

E17 - **J'ai vu** des caravanes

E 30- **Il y en avait** près de chez moi

E31-**Je les ai vu** et **j'en vois beaucoup** en aire d'autoroute ou un peu partout

E40-Mes voisins scolaires

E55- Environnement scolaire, en extérieur

E58- **Des** voyageurs pour moi c'est **des gens** qui vivent et se déplacent dans des caravanes

E59- Dans le métro

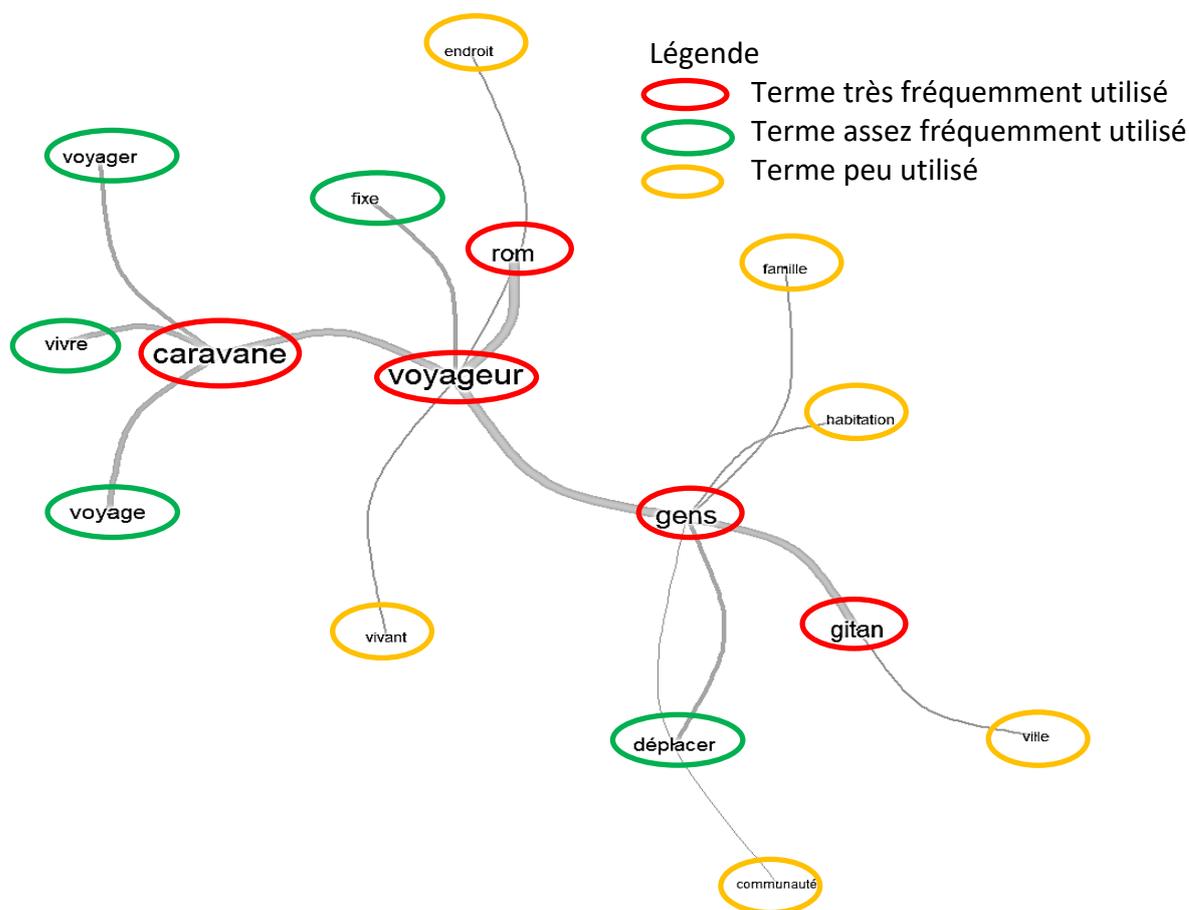
E68-**Je les ai vu**

E70- **Un jour** je me suis battu avec **un** gitan

En premier lieu, dans ces extraits nous pouvons distinguer des formulations impersonnelles, en bleu : « des noms » ; « un gitan » je les ai vu » « j'en vois » sans que l'identité de la personne soit déterminée spécifiquement. D'ailleurs, les Voyageurs sont décrits, soit par l'association sémantique de « Voyageur », « gitan » et « caravane », soit par l'association au lieu d'observation des élèves. Par exemple, la réponse « Je les ai vu et j'en vois beaucoup en aire d'autoroute ou un peu partout » d'un élève de Métiers de l'électricité et des environnements connectés indique une relation entre l'expérience de rencontre des Voyageurs et les espaces fréquentés par ces derniers.

Les données des réponses ont été aussi traitées par le logiciel Iramuteq. Il permet d'identifier les termes associés par les élèves dans leurs réponses et confirment **l'association des régimes d'habiter voyageurs à la mobilité** ; ainsi que l'emploi de termes renvoyant à la catégorisation administrative et ethnique. Le graphique suivant est un arbre des similitudes, autrement dit, une représentation des termes les plus associés dans une même réponse d'élève, ici pour cette question 2.

Graphique 3 : Arbre des similitudes entre les mots associés aux Voyageurs et aux Roms Q2 du questionnaire initial : « qu'est-ce que signifient pour vous les mots rrom et voyageur ? » (Lecomte, 2002)



Les élèves associent « caravane », « voyageur », « gens du voyage », « gitan » et « rom ». Le lien entre ces termes est important, le trait reliant les expressions en rouge est plus épais. Puis les expressions faisant référence au mouvement (« voyage », « se déplacer », « fixe » ...) figurent en vert : ici le lien est moins important mais toujours significatif. Enfin en jaune, les termes associés par les élèves à « Gens du Voyage » / « Voyageur » ou « Rrom » renvoient à l'idée de communauté vivant ensemble.

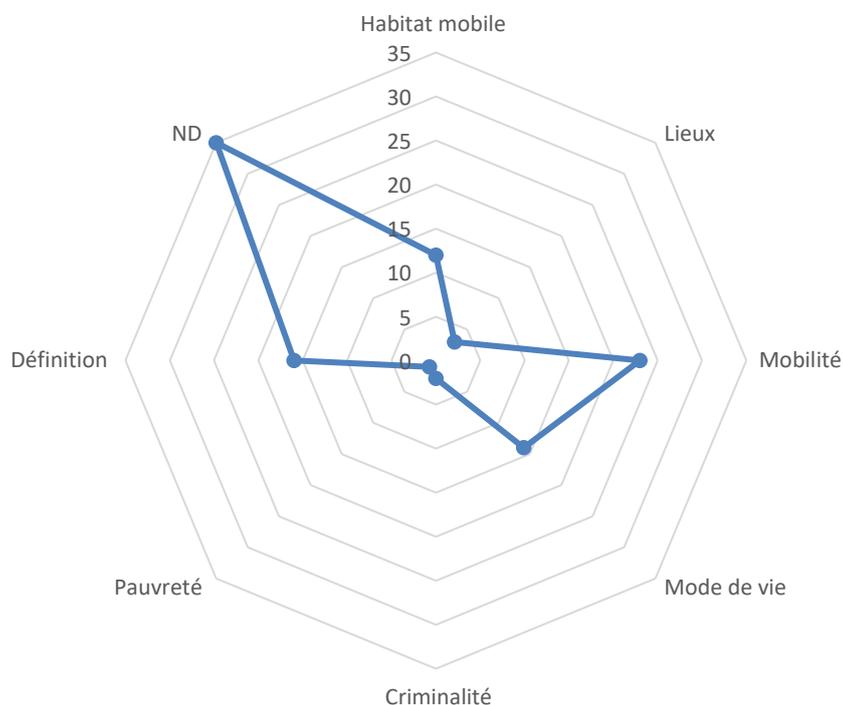
Nous avons ensuite compilé les réponses de cette même question en différentes catégories, ce dont témoigne le tableau suivant. Les catégories ont été élaborées en associant un mot clé à chacune des réponses (**Annexe 8, p.499**).

Tableau 65 : Les catégories de discours question 2 questionnaire initial : « Qu'est-ce que signifient pour vous les mots rrom et voyageur ? » (Lecomte, 2022)

Catégorie	Nombre d'occurrences
Habitat mobile	12
Lieux	3
Mobilité	23
Mode de vie	14
Criminalité	2
Pauvreté	1
Définition	16
ND	35

La mention ND ou « non donné » correspond à une absence de réponse ou un celle d'un élève nous répondant ne pas savoir expliquer ce que veut dire Rrom ou Voyageur (4 réponses). Le contenu de ce tableau a été transposé en une représentation graphique.

Graphique 4 : Les catégories de discours question 2 questionnaire initial : « Qu'est-ce que signifient pour vous les mots rrom et voyageur ? » (Lecomte, 2022)



La majorité des élèves, nous l'avons vu associer l'expression Voyageur à la mobilité et à l'habitat mobile. Cette mobilité est associée également à des éléments renvoyant à une esthétisation de l'autre et une certaine mise à distance de ces populations.

1.1.2 Du mode de vie : une esthétisation et une mise à distance de l'Autre

Nous proposons ici d'analyser le traitement du mode de vie des Voyageurs évoqué par les élèves dans leurs réponses au questionnaire en nous appuyant sur les travaux de I. About (2020)

Les espaces mentionnés par les élèves : « l'environnement scolaire » ou « mes voisins scolaires », c'est-à-dire ici la proximité du lycée et d'un terrain désigné pour les Voyageurs ; « dans le métro » espace de travail informel ; « en aire d'autoroute » signalent une assignation à des portions de territoires soit marginales, soit indéfini. Dans les réponses des élèves, il n'y a pas d'allusion à l'école, à la fréquentation des commerces par les Voyageurs, aux places des marchés, aux lieux pratiqués par chacun.e.

En second lieu, les sources des élèves semblent provenir de leur observation, de leur regard, d'où la répétition d'allusion à la vue. En troisième lieu, d'un point de vue stylistique, la locution « il y a », « il y en avait » renvoie à une forme de description figée dans le temps et dans l'espace, contribuant encore à une mise à distance.

Enfin, les stéréotypes exprimés dans les réponses participent à installer dans l'altérité les populations voyageuses.

En témoigne dans le nuage de mots l'emploi des termes « voleurs » (une mention) et « clochard » (1 mention), « roumains » (2). On peut lire dans l'encadré suivant, concernant le contenu de réponses de la question 2 (sur la définition) et à la question 4, relative aux sources de savoirs des élèves :

Encadré 9: Extraits de réponses d'élèves et formulation de stéréotypes visant les Rroms et les Voyageurs à la question 2« qu'est-ce que signifient pour vous les mots rrom et voyageur ? » et 4« par quelles sources avez-vous entendu parler de ces populations ? » (Lecomte, 2022)

E4-Voyageurs: gitans; Rom: **voleurs sur Paris** (Q2)

E10-Des gitans (Kenji Girac) ; Rom : **clochard** (Q2)

E55- Des mendiants, les **communautés nomades** comme par exemple **les gitans** (Q2)

E60- Voyageurs: alors personnellement je me suis fait courser par **deux gitans**, mais à part les deux, **je les aime bien.** (Q4)

E65- Rom c'est dans les bidonvilles ou quartier qui leur est propre alors que Voyageur c'est une personne **vivant dans une caravane ou van qui voyage** (Q2)

Parmi les stéréotypes qui peuvent être mentionnés autre que celui de la mobilité : la pauvreté (« bidonvilles ») et de la délinquance avec les expressions « mendiants », « voleurs » et l'allusion à la

poursuite « je me suis fait courser » élément décontextualisé. L'emploi des termes synonymes : gitans pour voyageurs, et la distinction avec les Rroms en situation de migration.

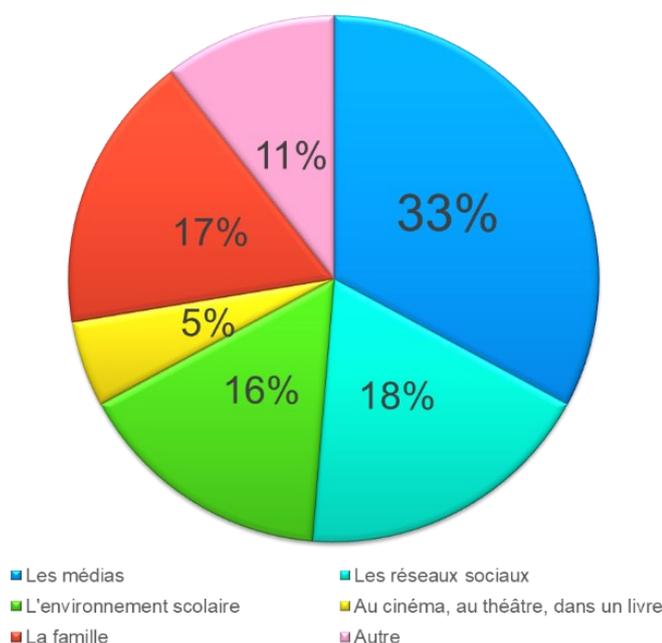
La quasi-totalité des réponses qui mentionnent des stéréotypes sont les réponses des élèves de Dourdan. Nous avons voulu questionner ce point en le mettant en perspective avec l'éloignement des lieux d'habitations des élèves et les espaces pratiqués par les populations voyageuses. Les élèves de Dourdan ne rencontrent les Voyageurs que par l'intermédiaire de fêtes foraines, ou encore parce qu'ils les voient sur un terrain non autorisé. Ces expériences spatiales cristallisent les stéréotypes, une ambiguïté de plus alors que des élèves de l'établissement appartiennent à des familles sédentarisées. Pour ces dernier.e.s, leur réponse, éloignées de celles de leurs camarades, est, par exemple, la suivante : « Pourquoi ils ont une telle réputation car j'ai l'impression que quand une personne fait une bêtise, c'est toute la communauté qui prend » (E 64).

1.2 Les savoirs issus d'autres sources que l'école : une hybridation ?

Les élèves ne sont pas hermétiques à ce qui se trame à l'extérieur de l'École, c'est ainsi que nous avons posé la question des genres de savoirs des élèves. Par la question suivante « par quelle source avez-vous entendu parler des Voyageurs ? », il s'agit de les identifier.

Sur les 74 élèves de ces deux lycées, environ 54% avaient déjà entendu parler des Voyageurs. Ils mentionnent l'avoir entendu par l'école (27%), les médias (54 %), les réseaux sociaux (34 %) et dans un contexte familial (34%). En répondant au questionnaire, certains élèves ont pu par exemple dire à leur enseignante qu'ils connaissaient des Voyageurs. Une pluralité de registres de savoirs participe aux savoirs initiaux des élèves.

Graphique 5 : Réponses à la question 3 « Par quelles sources avez-vous entendus parler de ces populations ? » questionnaire initial (Lecomte, 2022)



Les réponses données par les élèves classées dans la catégorie « Autre » (11%) sont relatives aux savoirs d'expériences quotidiennes : « il y en avait près de chez moi », « Je les ai vu » par exemple. Nous avons classé ces catégories de réponses en fonction de plusieurs critères : expérience quotidienne, expérience proche, expérience lointaine, ou discours rapporté. Sur ces dix réponses : cinq personnes font état d'une expérience proche, et cinq d'une expérience plus lointaine ou les lieux ne sont pas précisés, par exemple le métro sans allusion à un lieu ou une station précise.

Tableau 66 : Type d'expériences dans les réponses issues de la catégorie « Autre », questionnaire avant expérience, question 3 « Par quelles sources avez-vous entendu parler de ces populations ? » (Lecomte, 2022)

Propos catégorie « Autre »	Type d'expérience
E10- La famille, j'ai vu des noms	Proche
E21-J'en vois souvent	Lointaine
E17 - J'ai vu des caravanes	Lointaine
E 30-Il y en avait près de chez moi	Proche
E31- Je les ai vu et j'en vois beaucoup en aire d'autoroute ou un peu partout	Lointaine
E40-Mes voisins scolaires	Proche
E55- Environnement scolaire, en extérieur	Proche
E59- Dans le métro	Lointaine
E68-Je les ai vu	Lointaine
E70- Un jour je me suis battu avec un gitan	Proche

Les élèves éprouvent le désir d'en savoir plus sur les conditions de vie, l'expression la plus utilisée par les élèves à l'écrit étant « comment ils vivent ». Il s'agit de réponses imprécises pour certains, se résumant à leurs conditions de vie ». A noter cependant le risque de biais, les élèves peuvent peut-être répondre ce qu'ils/elles imaginent que l'enseignant.e attend, ou pour faire plaisir.

L'allusion à la dureté de la vie fait référence là aussi à la vision que de vivre en habitat mobile est plus difficile qu'en habitat fixe.

Encadré 11 :Extraits de réponses d'élèves à la question 4 « qu'aimeriez-vous savoir sur ces populations» questionnaire initial : catégorie de réponse au sujet des conditions de vie (Lecomte, 2022)

E6- Leur conditions de vie

E19-Leur vie et **comment ils** la vivent

E21-Si la vie n'est pas dure

E 29-**Comment ils** arrivent à vivre

E35- **Comment ils** gagnent leur vie

E50-J'aimerais savoir : est ce qu'**ils** vivent correctement

E53-J'aimerais savoir s'**ils vivent comme ça par choix ou non**

Globalement, ce sont les élèves de Morsang-sur-Orge de MELEC qui expriment le plus de curiosité au niveau des conditions de vie. Certains font l'hypothèse que les populations voyageuses sont peut-être en situation de pauvreté et se demandent si la mobilité est un choix. D'autres questions émergent sur les termes à employer et leur l'identité (11 occurrences) : l'expression la plus utilisée dans les réponses est « qui ils sont ».

Encadré 12: Extraits de réponses d'élèves à la question 4 « qu'aimeriez-vous savoir sur ces populations» questionnaire initial : catégorie de réponses relative à l'identité et aux termes à employer (Lecomte, 2022)

E4-Ce **que** c'est

E6-**Qui** sont-ils ?

E18-Ce **que** c'est, que font-ils ?

E24-**Qui** ils sont, où ils sont et que font-ils

E25-Savoir c'est **qui, quoi.**

E34-**Qui** ils sont, leur but et que raconte l'histoire

E33-**Qui** ils sont

E36-Tout savoir

Les élèves se questionnent également sur l'histoire et le mode de vie des Voyageurs. Les élèves de Dourdan de la filière maintenance des matériels sont les plus curieux par rapport à l'Histoire, suivis par les élèves de Systèmes numériques (Morsang-sur-Orge) et de Vente (Dourdan).

Encadré 13 : Extraits de réponses d'élèves à la question 4 « qu'aimeriez-vous savoir sur ces populations » questionnaire initial : catégorie de réponses relative au mode de vie et à l'Histoire des « Gens du Voyage » (Lecomte, 2022)

E8-Leur culture et leur mode de vie
E12-Leur mode de vie et leurs déplacements
E23-Tout découvrir, ce que c'est et leur histoire
E28-J'aimerais savoir leur vie, ce qu'ils ont fait et quel est leur but
E34-Qui ils sont, leur but et que raconte l'histoire
E41 et E42-Leur histoire, leur vécu
E46-D'où ils viennent et pourquoi ce style de vie
E60-Leur mode de vie vu que je n'y connais pas grand-chose
E69-Pourquoi ils ne vivent pas comme tout le monde
E73-J'aimerais savoir pourquoi ils voyagent toute l'année

Ces réponses illustrent le fait que les élèves se montrent curieux de connaître l'histoire des populations de voyageurs par l'expression « leur histoire », ce qui peut à la fois faire référence à la discipline scolaire ou au récit de vie par l'emploi du terme « leur vécu ». L'expression « mode de vie » générique renvoie, elle, à une manière d'approcher les cultures et hypothétiquement les traditions liées au mode de vie mobile. Ces élèves avaient d'ailleurs défini l'expression voyageur par l'habitat mobile. D'ailleurs, les facteurs qui peuvent pousser les Voyageurs à vivre ainsi « pas comme tout le monde » est un élément au sujet duquel les élèves demandent des informations. Cette dernière réponse associant le régime d'habiter voyageur à l'altérité.

La catégorie « préjugé » renvoie à la mention soit d'un préjugé par exemple la réponse : « est ce qu'il y a un chef de camps et est ce qu'il y a des guerres » ; soit du questionnement du préjugé.

La réponse suivante peut entrer dans cette catégorie : « les Voyageurs sont victimes de préjugés ». En conclusion, l'enquête diffusée aux élèves des deux lycées professionnels participant à la recherche cherche à identifier les savoirs initiaux sur les Voyageurs et leurs régimes d'habiter.

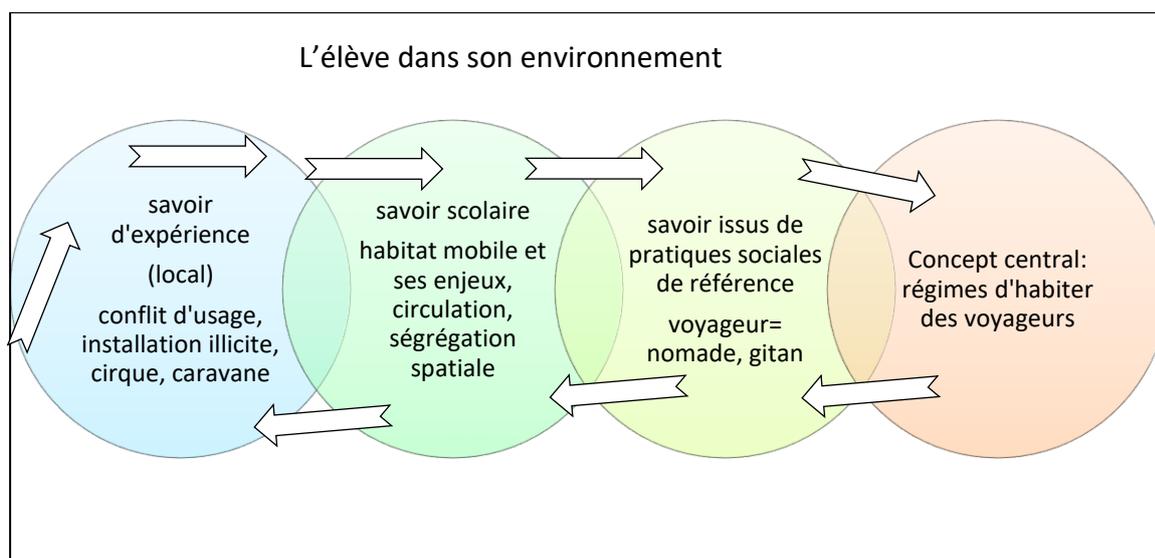
Plusieurs observations ont été effectuées :

- Les élèves ont des représentations influencées par les expériences en dehors de l'École
- Celles-ci reposent sur une vision stéréotypée des régimes d'habiter voyageurs et notamment l'association voyageur - nomade, ce qui ne correspond pas aux pratiques spatiales observées à l'échelle de l'Essonne.
- Un flou sémantique va engendrer l'emploi d'expressions interchangeables par les élèves.
- Une curiosité à propos des modes de vie et des récits d'expériences spatiales personnelles, le plus souvent observées par les élèves. Comment faire évoluer les savoirs des élèves ?

Nous supposons alors que les ressources locales et les savoirs initiaux des élèves peuvent être un point d'appui à la construction de situations didactiques.

Le fonctionnement des représentations des élèves peut être schématisé de la manière suivante :

Figure 35 : Les savoirs au sujet des régimes d'habiter Voyageurs d'élèves de LP : une circulation (Lecomte, 2022)



Conclusion du chapitre 6

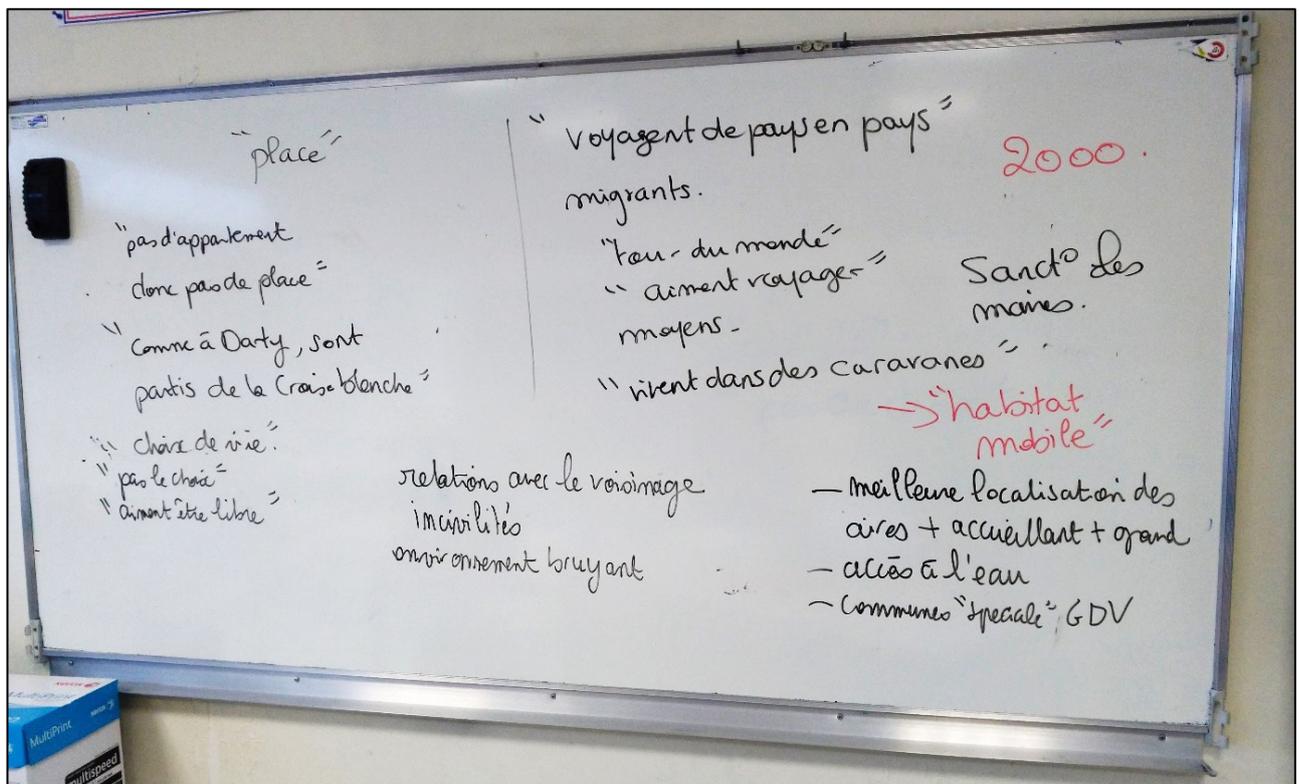
Le département de l'Essonne est l'espace d'ancrage de cette recherche. Les conditions d'habitat des Voyageurs créent des conflits d'usage (entre Voyageurs, riverain, et acteurs des politiques publiques) et questionnent les espaces désignés (Fassin et al., 2014). Les régimes d'habiter voyageurs font tensions dans la production urbaine et la relégation de ces populations, en tant que catégorie de l'action publique construite et inscrite historiquement. A cela s'ajoute le fait que la thématique s'imisce en classe, si bien que nous avons été amenées à analyser les savoirs des élèves. Ce sont ces éléments qui nous permettent de confirmer les hypothèses de recherche initialement formulées et répondre à une partie de notre problématique : **les régimes d'habiter des Voyageurs, dans les terrains de recherche investigués peuvent être caractérisés comme une thématique au croisement de la question sociale ordinaire et de la question socialement vive.**

Nous posons la question de recherche suivante :

- **Quels savoirs géographiques mobiliser pour enseigner les régimes d'habiter des Voyageurs au lycée professionnel ?**

Afin de réduire les préjugés et former les élèves à la géographie, quels seraient les possibles ? C'est ce dont il est question dans la partie suivante. Nous proposons d'interroger tout d'abord les *curricula* de géographie.

Point de vue 46 : Photographie du tableau prise en classe -recueil de représentations d'élèves après une sortie de terrain (Lecomte, 2020)



Troisième partie : Les Voyageurs : éduquer au(x) territoire(s) : proposition pour une géographie critique au lycée professionnel

Point de vue 47 : Rencontre d'une habitante et de lycéens, Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2020)

« Élément sous droits, diffusion non autorisée »

« Je dirais que ça soulève les silences. Les silences des programmes d'histoire-géographie soulèvent les complexes ou les ambiguïtés de notre République qui souhaite assurer le bien-être de toute la population »¹³⁰.

¹³⁰ Extrait d'un entretien avec un enseignant, Dourdan, octobre 2020

Chapitre 7 : Les régimes d'habiter voyageurs : un impensé curriculaire

Alors que les pratiques spatiales des Voyageurs sont visibles à l'échelle locale et s'invitent en classe, **quelles sont les possibilités pour traiter du sujet en classe ?** Ce chapitre s'attachera donc, d'abord à porter la focale sur les enseignant.e.s par le biais des analyses d'entretiens (1), puis à identifier les principes d'actions et les thématiques possibles des expérimentations (2). Ceci suppose en troisième lieu, l'analyse du discours de la géographie scolaire au lycée professionnel en vue de répondre à la question posée plus haut (3) (p.309). Nous retiendrons différentes entrées en lien direct avec notre sujet : les mobilités, les circulations, et la thématique de la ville. Ceci qui nous permettra d'identifier un discours spécifique sur le monde (Clerc, 2002 ; Thémines, 2016a). Les régimes d'habiter voyageurs ne sont pas un sujet explicite dans le *curriculum* de géographie, aussi nous proposons d'interroger les démarches déployées en classe, objet d'un dernier temps de ce chapitre (4) (Lange, 2014a).

1. Les « Gens du Voyage » : des absents de la géographie scolaire

S'entretenir avec les enseignant.e.s répond à une méthodologie de recherche dont nous avons exposé les principaux outils précédemment. Il s'agit d'entretiens semi-directifs.

1.1 Les régimes d'habiter voyageurs : un sujet impossible à traiter ?

Nous proposons ici d'exposer les principaux résultats de ces échanges. En premier lieu, nous nous intéresserons aux entretiens avant expérimentation.

1.1.1 Recueillir la parole des enseignant.e.s dans une recherche collaborative : éléments de méthodologie

Les enseignant.e.s rencontré.e.s ici sont les personnes ayant accepté le principe de rejoindre cette recherche.

- **Présentation des enquêté.e.s**

Le premier entretien est réalisé avant l'observation des séquences de cours. Le second entretien quant à lui est réalisé rapidement après l'expérience. Ils sont menés sous le mode semi-directif pour une durée d'une vingtaine de minutes (Blanchet et al., 2005 ; Olivier de Sardan, 2004). Ce type d'entretien vise à recueillir la parole de l'interviewé.e par la production d'un discours en fonction d'un guide. Ce discours est centré sur le déclaratif, c'est-à-dire qu'il est subjectif et différent en fonction de l'interviewé.e. Le guide d'entretien a été conçu en respectant différentes étapes : d'abord la mise en confiance et l'explicitation de l'objet de l'entretien, ensuite la description du comportement habituel de la personne interviewée : c'est par exemple à ce moment que je questionne sur son expérience (« as-tu déjà rencontré des Voyageurs » ?). Viennent ensuite les questions quant au fait d'amener le sujet en classe, ce que l'enseignant.e a prévu de faire et son point de vue par rapport au sujet. L'entretien prend fin avec une demande d'informations plus formelles (rubrique signalétique) : l'ancienneté, le cursus universitaire.

Tableau 67 : Guide d'entretien enseignant initial et grille d'analyse (Lecomte, 2020)

Partie de l'entretien	Objectifs
Intro : Merci d'avoir accepté de travailler sur la thématique des Voyageurs avec ta classe. L'objectif de la discussion que d'en apprendre un peu plus sur la façon dont tu perçois/ ton opinion sur le sujet des Rroms et des Voyageurs en général Il sera enregistré avec le dictaphone que tu vois. Je prends aussi quelques notes. Il est utilisé dans le cadre de mon travail de thèse. La durée de l'entretien est d'environ 20 minutes. Il est anonyme, tu as la possibilité de l'interrompre à tout moment, de faire une pause.	Placer l'interviewé.e. en confiance, replacer le contexte de la recherche et le lien avec le sujet
Q1 Pourrais-tu présenter les classes que tu as et leur profil ? Q2 Comment définirais-tu Rroms et Voyageurs ? Q3 A quelle occasion au cours de ton parcours universitaire as-tu entendu parler des Rroms et des Voyageurs ? Q4 Si non, que savais tu déjà d'eux ? Si oui, qu'en as-tu pensé ?	Questionner les pratiques, les habitudes professionnelles, le contexte Mettre en confiance la personne

<p>Q5 Je vais te lire un texte qui synthétise les différentes opinions de quelques personnalités vis-à-vis des Gens du Voyage en France et on pourra si tu es d'accord, échanger dessus. Lecture du texte Que t'évoquent les propos que je t'ai rapporté ?</p>	<p>Questionner la manière dont la personne se positionne Recueillir les représentations avec un média un texte de façon à rassurer Identifier les contradictions qui peuvent émerger</p>
<p>Q6 Dans le cadre des séquences de cours, qu'as-tu prévu d'aborder avec les élèves concernant la thématique? Q7 Dans le cas où l'on enseignerait cette thématique en bac pro, en géographie, comment est-ce que selon toi, on pourrait l'amener avec les élèves ? Q8 Dans les nouveaux programmes, on insiste beaucoup sur le lien entre géographie et d'autres enseignements, qu'est-ce que cela t'évoque ? Q9 Qu'attends-tu de cette expérience avec tes élèves ? Q10 Selon toi, quels pourraient être les obstacles à enseigner cette question avec les élèves ?</p>	<p>Investissement Questionner le positionnement à terme</p>
<p>Q11 Age Q12 Ancienneté Q13 Cursus universitaire</p>	<p>Rubrique signalétique</p>

L'emploi du tutoiement ici correspond à la norme sociale entre les enseignant.es Nous avons questionné donc : le rapport à la géographie d'une manière générale, les connaissances des enseignant.e.s sur la thématique qui nous occupe, leurs opinions quant à la manière d'aborder cet absent curriculaire en classe. Dans le prolongement des échanges, nous avons pu aussi interroger le rapport à la bivalence des PLP et à « l'éducation à », car il s'agit d'éléments qui ont émergé des entretiens. Enfin, la thématique des Voyageurs permet d'aborder un sujet plus général et vif dans le quotidien des enseignant.e.s : le rapport à la neutralité et à l'engagement citoyen. Au départ, six enseignant.e.s avaient fait part de leur intérêt pour la démarche de recherche. A l'arrivée, trois enseignant.e.s ont effectivement participé au processus. Nous intégrons dans le corpus d'enquête les entretiens initiaux de six participants et participantes.

- **Codage et catégories de discours lors des entretiens**

Il s'agit d'un échantillon se concentrant sur les enseignant.e.s approché.e.s dans le cadre de cette recherche collaborative, donc non représentatif de tous.les les enseignant.e.s. A l'issue des discussions, sur ces six personnes, trois ont rejoint le dispositif. Nous associons un code P pour enseignant.e suivi d'un chiffre qui correspond à un ordre chronologique d'engagement de l'enseignant.e dans la recherche. Les enquêté.e.s ont un profil de PLP lettres-histoire-géographie à l'exception d'un certifié d'histoire-géographie, on trouve quatre femmes et deux hommes. Le niveau d'ancienneté varie : 23 ans ou un statut de contractuelle au moment de l'entretien initial, ce dont rend compte le tableau suivant :

Tableau 68 : Tableau des entretiens initiaux menés avec les enseignant.e.s (Lecomte, 2020)

Code	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Sexe	Femme	Femme	Femme	Homme	Homme	Femme
Discipline	LHG	LHG	LHG	HG	LGH	LGH
Ancienneté	23 ans	3ans	5 ans	10 ans	5 ans	Contractuelle
Cursus	Licence d'Histoire-géographie Toulouse	M2 Histoire avec l'option géographie, la Rochelle	M2 Histoire moderne , le Mans	M2 Histoire contemporaine , Saint Quentin en Yvelines	M2 Histoire contemporaine, Rennes 2	M2 Géographie, option aménagement Saint Quentin en Yvelines

Quatre personnes ont un cursus en histoire, à l'exception de P1 qui est titulaire d'une double licence histoire-géographie et de P6 qui a une formation de géographe. Les entretiens initiaux (6) et finaux (3) ont été retranscrits. Nous avons choisi de ne pas faire figurer les expressions du type « bah », « euh », marqueurs de l'oral. L'objectif était de pouvoir nous appuyer sur un outil, Iramuteq, pour effectuer une analyse de contenu des propos des enseignant.e.s. Les entretiens une fois transcrits sont codés selon les variables suivantes : entretien initial ou entretien post expérience, le sexe, le corps (PLP ou certifié), l'ancienneté et le cursus universitaire. Dans la mesure où nous questionnons le rapport à la géographie, il nous a paru intéressant de savoir quelle est « la valence d'origine¹³¹ » de nos interlocuteur/trice.s. Par souci de confidentialité, les transcriptions ne sont pas portées en annexe. Nous avons au terme de la lecture pu identifier les catégories de discours suivant :

Tableau 69: Les catégories de discours émergent dans les entretiens initiaux (Lecomte, 2022)

Catégorie de discours	Contexte	Posture professionnelle	La thématique et l'Ecole
Variables	Contexte urbain (allusion à des formes de fragmentations urbaine, thématique de l'habitat précaire)	Rapport au sujet (manière de caractériser les populations dont on parle, méconnaissance du sujet)	Le rapport des élèves à la question (représentations, stéréotypes et préjugés, identité des élèves et appartenance)
	Contexte scolaire, modes de scolarisation des voyageurs (évocation d'élèves allophones, de différenciation entre profils d'élèves en classe)		
	Vécu personnel (expérience vécue, allusion au passé d'élève)	Démarches possibles en classe	Allusion à des événements en classe (discussions entre élèves, frictions,

¹³¹ L'expression « valence d'origine » désigne la discipline de spécialité, en référence à la « bivalence » des PLP lettres-histoire-géographie

	Contexte politique (allusion aux positionnement des personnalités publiques en dehors de l'Ecole)	Inscription disciplinaire et rapport à la bivalence, référence mobilisées par les enseignant.e.s	événements inhabituels, projets menés)
		Finalités de la géographie (finalités de l'expérience menée)	

1.1.2 Une thématique méconnue

Pour les personnes interrogées, les populations considérées par cette recherche sont difficiles à définir.

- **Roms, Gitan, Manouche, Voyageur : du pareil au même ?**

Une première question interroge le sens des mots utilisé couramment et le rapport au sujet. Elle est formulée ainsi « Comment définirais-tu Roms et Voyageurs ? ». Un nuage de mot formé des expressions caractérisant les Voyageurs a donc été formé avec les réponses des enseignant.e.s

Figure 36 : Nuage de mots reprenant les expressions utilisées par les enseignant.e.s pour répondre, entretien initial (Lecomte, 2021)



Pour nos interlocuteur/trice.s la différence entre Rrom et Voyageur tient à la nationalité, d'où la mention de pays d'Europe de l'est (Bulgarie, Roumanie, Slovaquie) alors que « Gens du Voyage » renvoie à un mode de déplacement et au fait que ces personnes soient de nationalité française. Le tableau suivant illustre la manière dont les personnes établissent une distinction entre les deux populations.

P5- Pour moi Rom c'est vraiment une **communauté particulière qui vient de l'Est de l'Europe**, et qui n'a pas de frontière, la première fois que j'en ai entendu parler c'était en **Slovaquie**.

P3- Après, pour moi je définirais Rom comme une population on va dire, **qui vient des pays de l'Est**, je pense, qui vient s'installer en France, je pense, qui ne sont pas forcément Voyageurs. Je pense qu'ils sont assez sédentaires, je pense dans un lieu particulier localisé géographiquement et puis l'autre terme je crois c'était Gens... et Voyageurs ? Alors les Gens du Voyage, pour moi, ce serait plus des gens qui sont là, qui **ont toujours été en France en fait**, et qui ont eu des habitudes de vie qui font qu'ils voyagent à travers la France. Et **qui sont autant français que toi et moi** et qui, et qui eux par contre, je crois, ils sont toujours. Ils n'ont pas un truc à présenter non, dans chaque gendarmerie, ou un truc comme ça Un carnet ? Oui c'est ça. Ça n'existe plus ou ça existe encore ? Donc moi c'est ça que je distingue et **les Gens du Voyage sont pour moi de nationalité française** et bien souvent quand les Français viennent, les voient arriver dans les villages, c'est assez compliqué. Et en fait dans Gens du Voyage, on a ... Je ne sais pas si on peut mettre aussi tout ce qui est forain, et tous les commerçants non sédentaires.

P1- Mais les Roms ne sont pas dans les Gens du Voyage, dans des Gens du Voyage, il n'y a pas que les Roms. Pas tout à fait. Ce n'est pas forcément les mêmes objectifs de déplacement ce n'est pas un métier Rom, **c'est une façon de vivre**.

P6- Un mélange de plein de communauté, des gens qui **n'ont pas de lieu fixe d'habitation**. Des gens aussi qui vivent de petits boulots ou voilà **ils ont cette capacité à changer et à s'adapter en fait au lieu où ils vont**. [...] Si on s'occupe des Gens du voyage qui sont nés en France et qui ont un itinéraire à l'échelle nationale, on se rendra compte que c'est peut-être lié au métier.

Ici les enseignant.e.s établissent le lien entre la mobilité et les traits culturels supposés des Rroms et des « Gens du Voyage » : la capacité de mouvement et d'adaptation, leur façon de vivre, correspondant à un attachement à l'habitat mobile. Un des termes employés est par ailleurs « Tsigane » faisant directement référence à l'histoire et au processus génocidaire pendant la Seconde Guerre mondiale. La complexité terminologique est d'ailleurs évoquée par les extraits d'entretiens suivants, en réponse à la question 3, reformulée selon les besoins de la situation de communication.

Tableau 71 : Réponse d'une enseignante à la question « Q3 A quelle occasion au cours de ton parcours universitaire as-tu entendu parler des Roms et des Voyageurs ? » (Lecomte, 2020)

« Ce sont des termes qui ne m'ont jamais été défini, ni dans ma scolarité, ni dans mon parcours universitaire. J'en ai jamais entendu parler ! Le seul moment où on en a parlé, enfin, c'est par les médias, ce qui est quand même assez triste je trouve [...] Oh bah, des manouches...enfin, il y a un mélange en fait, **Manouche, Tsigane, Roms, Gens du Voyage**, je pense qu'il y a un amalgame avec tous ces termes et **on ne sait pas forcément s'y retrouver** ». ¹³²

Au flou terminologique s'ajoute le fait que le sujet n'est pas abordé dans les supports pour la classe :

Tableau 72 : Extrait d'entretien avec une enseignante (entretien initial) (Lecomte, 2020)

« En géographie, moi je n'en ai jamais entendu parler, je le vois dans aucun manuel. Enfin, on a **l'impression qu'ils n'existent pas pour la République** » ¹³³.

Ici l'expression « l'impression qu'ils n'existent pas pour la République » renvoie à une dimension symbolique forte et signale un implicite autour du pacte républicain qui établit tacitement le fait que les différences et appartenances de chacun.e sont gommées au profit de la formation d'un citoyen.n.e. « Ils n'existent pas pour la République » renvoie aussi à une forme d'invisibilisation. Dès lors, la thématique des régimes d'habiter voyageurs est perçue comme un objet pour lequel « il faut des connaissances », « une formation » et une certaine mise à distance des catégorisations employées par l'action publique. C'est ce dont il est question dans cet extrait d'entretien mené à Dourdan en octobre 2020.

Tableau 73 : Extrait d'un entretien avec un enseignant (entretien initial) (Lecomte, 2020)

« Alors [on peut définir le terme Voyageur] rapport à **la culture, au mode de vie** bien que la majorité des Voyageurs, il me semble, peut-être que je me trompe, **soit sédentarisée en France**. Mais néanmoins, c'est vrai que c'est la même **catégorisation** que quand on dit les noirs[...] Parce que les noirs ça ne veut rien dire, donc les Voyageurs ça ne voudrait rien dire. Voilà. C'est plutôt le fait que l'administration ait remporté la bataille du langage, et qu'on s'approprie des termes qui ne sont pas toujours très justes, ou qui ne traduisent pas la réalité complexe de cette entre guillemets communauté, mais qui en réalité n'en est pas une, à proprement parler ».

Pour notre interlocuteur, une tension se dessine entre le fait de chercher à nommer une catégorie de personnes pour la rendre visible et la discrimination. Ainsi dresse-t-il un parallèle entre les

¹³² Extrait d'entretien avec une enseignante du lycée de Dourdan, septembre 2020.

¹³³ Extrait d'entretien avec une enseignante du lycée de Morsang-Sur-Orge, octobre 2020.

personnes racisées et les Voyageurs : « la même catégorisation que quand on dit les noirs ». Ces propos trouvent leur écho avec un entretien avec un membre du Casnav pour qui « lorsque l'on commence à catégoriser, on discrimine¹³⁴ ». De plus, les mots employés renseignent sur le locuteur, ses intentions, le sens qu'il associe à son discours - cet enseignant est d'ailleurs le seul en début d'expérience à ne parler non pas de « Gens du Voyage », mais de Voyageurs-. Pour lui, la dénomination « Gens du Voyage » est utilisée par « l'administration ». « La bataille du langage » évoquée, établit aussi des enjeux de pouvoirs : entre les politiques publiques qui participent à nommer un groupe de personnes et les principales personnes concernées pour qui le vocable de l'administration ne fait parfois pas sens. Cet extrait montre que les termes à employer participent à la difficulté du sujet et l'enseignant.e se doit d'être au clair avec ceux-ci. Autre marqueur du discours, le fait que les enseignant.e.s déclarent ne pas savoir, ou ne pas être certain.e.s des informations qu'ils me donnent au sujet de ces populations.

Tableau 74 : Extrait d'un entretien avec un enseignante (entretien initial) (Lecomte, 2020)

Et en fait dans Gens du Voyage, on a ... **Je ne sais pas** si on peut mettre aussi tout ce qui est forain, et tous les commerçants non sédentaires. **Je ne sais pas du tout**. Enfin, je suis un peu... **je ne sais pas**. C'est une expression qui agglomère beaucoup de choses. Et **je pense** surtout que les termes ne sont pas... **ce n'est pas clair**. A Auneau, **et je ne sais pas** si c'est des Gens du Voyage ou...**je sais pas du tout**, franchement. [...] **et je ne sais du tout** si c'est des Gens du Voyage ou des Roms sédentarisés. **Je n'en sais rien du tout franchement**. [...] Et **je ne sais pas en fait** si la mairie d'Auneau ... **je ne sais même pas** si c'est sur le territoire de la commune d'Auneau. Et **puis je ne sais pas** si c'est à la communauté de commune de gérer ou à la mairie, **je ne sais pas du tout**. Enfin, dans tous les cas, depuis un an que j'y suis, c'est toujours, je les ai toujours vu là. Et l'aire à côté, il y a, 2 caravanes qui se battent en duel, donc là **je pense** que **c'est peut-être** plus des Gens du Voyage, qui passent et qui viennent s'installer sur l'aire officielle, et que sur l'autre, c'est ... **je ne sais pas, franchement je n'en sais rien du tout**.

Dans la discussion, l'enseignante présente un phénomène observé sur le territoire d'une commune proche de Dourdan. Ses questionnements concernent le fait que les personnes habitent soit sur un terrain assigné autorisé ou bien occupent l'espace de façon non autorisé. Les questionnements et hésitations des enseignant.e.s se focalisent aussi sur le rapport que leurs élèves peuvent avoir avec la thématique des régimes d'habiter voyageurs. L'extrait suivant présente ainsi le fait que les élèves

¹³⁴ Propos tenus par un membre du Casnav en entretien.

puissent avoir des préjugés ou encore que le sujet soit difficile à traiter car certains contextes de classes sont compliqués lorsqu'on aborde une QSO.

Tableau 75 : Extraits d'entretiens avec des enseignant.e.s avant expérimentation (Lecomte, 2020)

P5- Des fois je me demande s'ils ont beaucoup de préjugés ou pas sur les peuples je sais pas trop ils sont tellement dans la vanne de son en fonction des origines que ne je sais pas trop en fait je pense.

P2- Et mon autre classe de terminale [...] alors c'est une classe **très particulière** [...] donc eux j'ai l'impression qu'ils ont une seule idée c'est que le racisme n'est fait qu'à l'encontre de la communauté musulmane et ne voient rien d'autre même si on leur fait ouvrir les yeux sur d'autres choses. Par exemple on a parlé des femmes, la condition des femmes ça a été **extrêmement difficile** parce que pour eux il y a pas de souci, il y a aucun souci, les femmes n'ont pas le droit d'avorter les femmes n'ont pas le droit à la contraception et les femmes ne peuvent pas tomber enceinte si elles sont violées voilà c'est **très très compliqué**. [...] **C'est très compliqué** donc une question sur les Roms ce serait **explosif, vraiment explosif**, ils ont **du mal à dépasser** leurs représentations.

P1- Ah c'est une question vive, oui ! Les élèves eux-mêmes, et **leurs stéréotypes**, mais après bon ça se travaille ça. L'obstacle, il n'y en a pas d'obstacle ! A partir du moment où tu as l'esprit ouvert, il n'y a pas d'obstacle, ça dépend comment tu vas leur présenter aussi, ce que tu vas chercher. Maintenant les élèves sont pas complètement tordus, ils sont moins tordus que les adultes, **donc au début ça va braquer peut-être, ils vont sortir leurs stéréotypes**. On leur fera dire de toute façon, et puis une fois qu'ils ont craché le morceau. **On pourra tout entendre déjà**, et puis remettre de l'ordre, donc qui est qui, qui est quoi, quoi est qui, enfin bon bref. Parce que là c'est pareil, il va **falloir déconstruire pour reconstruire**, parce que par contre, ce sont les éponges de leurs parents. Ce sont des éponges stéréotype [...]

C'est une question vive, les questions vives, c'est toujours très compliqué. Donc si t'es pas féru sur le sujet, si tu es pas après, ça **peut être glissant**. Et je pense ça aussi je pense qu'il y a aussi une question d'âge dans le métier, d'expérience dans le métier. Je pense que c'est une question que tu peux traiter quand tu as commencé un peu à rouler parce que tu as déjà dérapé donc tu sais ce que c'est que de dérapé, enfin les élèves ont déjà dérapé. Donc bon, mais je pense par contre quand tu es en tout début de carrière, tu as tellement de choses à gérer que tu ne vas pas te lancer dans ce débat-là.

Oui et puis il faut un minimum de connaissances. On ne se lance pas dans ce sujet-là, sans, si déjà tu confonds les roumains, les roms, c'est mort quoi!

Les enseignant.e.s mentionnent les stéréotypes des élèves, opèrent une corrélation entre les régimes d'habiter des Voyageurs et le caractère de question vive (P1), ou encore entre le sujet et l'ouverture d'esprit des élèves (P2, P5). La phrase « je pense que c'est une question que tu peux traiter quand tu as commencé un peu à rouler parce que tu as déjà dérapé donc tu sais ce que c'est que de dérapé, enfin les élèves ont déjà dérapé » renvoie à l'idée que pour enseigner une question ce de type, l'expérience du métier est indispensable. C'est une thématique qui, en fonction des expériences des enseignant.e.s, va être refroidie ou au contraire assumée comme QSO, ce qu'illustrent les expressions « ils vont sortir leurs stéréotypes » (P1), « ils ont du mal à dépasser leurs représentations » (P2). En dépit de la difficulté d'enseigner le sujet et le caractère de question à l'interface entre la question sociale ordinaire et la question socialement vive, les enseignantes et enseignants sollicitent leurs expériences personnelles pour définir les contours du sujet.

- **L'expérience personnelle : une référence mobilisée par les enseignant.e.s**

Tout d'abord, les enseignant.e.s opèrent un raisonnement par l'analogie, lorsqu'il est question de définir une personne rom ou voyageuse. Les discussions, nous l'avons observé plus haut débouchent sur une difficulté de nommer de façon exacte les personnes concernées ; mais aussi amènent à parler des catégorisations d'élèves à besoins particuliers.

Les enseignant.e.s évoquent tout d'abord des expériences renvoyant à des espaces parcourus, observés dans lesquels se trouvent des familles de voyageurs ou migrantes catégorisées comme roms, et ici, le cas d'une expulsion d'un habitat précaire et les stratégies des acteurs pour éviter la réinstallation ou encore l'installation dans des endroits en dehors des « aires d'accueil ».

Tableau 76 : Extrait d'entretien avec une enseignante, avant expérimentation (Lecomte, 2020)

Non non, quand tu arrives à Marques avenue, tu as un rond-point, et à ce rond-point-là, quand tu sors de la N104, si tu fais gaffe, tu ne sors pas à Marques Avenue, tu continues juste après et sur ta droite tu vas voir une énorme montagne de terre qui a été montée là cet été, et derrière il y a un camp qui était à moitié arraché. Il en reste encore un peu. Ils ont ramené de la terre pour éviter qu'ils s'installent là.
--

Tableau 77 : Extrait d'entretien avec des enseignant.e.s, avant expérimentation (Lecomte, 2020)

P3 -Alors là, je ne sais pas si à Dourdan il y a des camps, sur l'aire ou en dehors, je ne sais pas du tout. Je sais qu'il y a des caravanes là, en face de l'Intermarché parce que j'y suis allée ce matin emmener mes vestes au pressing. [...]

P4 -Oui, il y a Dourdan et du côté de Saint-Chéron Breuillet, il y a marqué aire d'accueil. Oui, pour moi c'est un prétexte, c'est un prétexte pour les virer et pour les rendre invisibles parce que ça gêne.

Ensuite, nos interlocuteur.trice.s évoquent le fait d'avoir parfois rencontré des personnes catégorisées comme voyageuses, en faisant référence à leur passé d'élèves ou leur première expérience d'enseignant.e.

Tableau 78 : Extrait d'entretien avec des enseignant.e.s, avant expérimentation (Lecomte, 2020)

P2- (fait référence à son passé d'élève). On avait souvent des enfants qui venaient de la communauté du cirque. Eux du coup-là on les voyait très très peu, ils **restaient une semaine, un mois grand maximum** et j'étais dans un établissement un peu particulier. C'était beaucoup d'enfants de médecins d'enfants de classe assez riche on va dire. Donc moi je faisais partie des enfants les plus pauvres et j'ai l'impression qu'ils n'étaient pas forcément comme on dit intégrés puisqu'ils s'en allaient donc, il n'y **avait pas le temps de s'intégrer pour ses enfants**. Ils **venaient et puis l'année d'après revenaient pas forcément**. En plus, ils ne revenaient pas dans notre classe c'était de nouveaux élèves qui apparaissaient subitement des élèves aussi de familles circassiennes.

P6- (évoque une expérience d'enseignante)

Oui j'ai eu un élève, alors je l'ai compris par **les blagues que faisaient les autres en classe**, par exemple ils lui disaient « **toute façon toi, tu manges du hérisson** » ou je sais pas quoi ... Enfin, mais alors, il le prenait assez bien en fait il était assez seul. Il y avait des espèces de a priori comme ça ou des idées préconçues. Mais c'est vrai qu'il n'est jamais venu me dire je fais partie de la communauté ... j'habite à tel endroit ou voilà donc j'ai eu ça. Et puis j'en ai eu un l'année dernière un élève de CAP alors lui en fait comme c'était un cap très sélectif c'était un CAP sur les métiers de décorateurs de spectacles. Oui c'était Sartrouville et en fait donc comme c'était sur dossier, ils avaient des entretiens etc et donc en début d'année on a fait un petit brief avec les profs qui avaient rencontré les élèves et ils nous ont tout de suite dit : « lui il vient.... il habite en caravane

il vient d'assez loin » etc et c'était « attention à sa façon d'être » parce qu'il était arrivé saoul à l'entretien, il fait a fait un travail sur lui après en disant voilà j'arrête. [...] Cela a été très compliqué pendant le confinement l'année dernière puisque du coup il n'avait pas accès du tout à internet plein de difficultés d'informatiques etc Et c'était quelqu'un qui était très en souffrance du coup je l'ai appelé plusieurs fois parce qu'il était **très en souffrance d'avoir ce manque de communication avec les autres et d'être mis à part en fait par les autres.**

Ces deux extraits expriment la mise à l'écart des enfants voyageurs de deux manières : d'une part les circulations des familles voyageuses engendrent dans certains cas une forme de discontinuité scolaire, qui participe à une mise à l'écart. Celle-ci contribue d'autre part à accentuer les stéréotypes déjà présents. Les personnes interrogées racontent des expériences avec, d'autres profils particuliers d'élèves, en difficultés ou remarquables (dans le sens d'écart à la norme scolaire), ce dont il est question ci-dessous :

Tableau 79 : Extraits d'entretiens avec une enseignante avant expérimentation (Lecomte, 2020)

P3- Non, je n'avais pas de gamin Gens du Voyage comme élève moi. Non, dans mon école primaire, il y avait ... Au Mans, on accueillait, on avait tous les gamins handicapés, en fait. Dans mon école primaire, c'était la seule où les instits acceptaient en fait, de travailler avec des élèves handicapés, donc sourds, malentendants, handicap physique ou moteur, en fait. Dans toutes les autres écoles du Mans, en fait, ils refusaient les instits, d'accueillir ces élèves. J'explique ça par un manque de formation et puis je pense aussi une volonté de ne pas s'emmerder entre guillemets avec ce type d'élève. Non, dans ma classe j'ai toujours eu des sourds et des malentendants, donc qui nous apprenaient la langue des signes à l'école primaire. J'ai toujours trouvé ça super, voilà, c'est pour ça que moi ça ne me choque pas de voir un gamin sourd ou malentendant ou handicapé quoi. Je la connaissais, mais bon j'ai tout oublié, certaines choses. Non. En fait, les seuls Voyageurs que j'ai pu voir, c'est le cliché, tu sais, des gens avec leurs caravanes qui sont sur un parking sauvage ou ailleurs.

Alors que je pose la question « as-tu déjà rencontré des voyageurs ? », l'enseignante opère une comparaison avec des élèves aux besoins particuliers rencontrés lorsqu'elle était enfant, une manière de confirmer la catégorisation voyageurs= élèves aux besoins particuliers éloignés de la norme scolaire. D'une manière générale, les expériences relatées par les enseignant.e.s confirment l'inscription de la thématique à l'interface entre la question sociale ordinaire et socialement vive que

ce soit sur les modes de scolarisation ou sur les indices de vivacité initialement formulés en chapitre 5. Outre la méconnaissance du sujet, les enseignant.e.s estiment qu'il y a des enjeux politiques à mentionner les Voyageurs comme les autres minorités dans les *curricula*.

1.2 Les choix curriculaires, un jeu politique ?

Pourquoi l'absence de référence explicite aux Voyageurs dans les prescriptions en géographie ? Des entretiens avec les enseignant.e.s mais aussi des discussions informelles ont permis d'échanger sur le sujet. L'extrait-ci-dessous a pour contexte une réunion du groupe des concepteurs/trices des programmes de 2019 en histoire-géographie. J'en profite alors pour aborder le sujet des Voyageurs.

Tableau 80 : Extrait d'une discussion informelle avec une enseignante au lycée professionnel de Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2020)

En posant la question de l'absence des Voyageurs dans les programmes de géographie. Nous nous trouvons à une réunion de travail du groupe chargé d'écrire les programmes d'histoire-géographie de la voie professionnelle en 2019.

Bah tu sais, un programme c'est toujours une construction politique ! Quand tu vois qu'en 2009, ils avaient mis les femmes et les ouvriers et que maintenant, on ne l'isole plus dans un chapitre. Là, les ouvriers on les intègre à « Hommes et femmes au travail », on met aussi le travail forcé dans les colonies, parce que bon, on les avait quand même un peu oubliés là. **Pour les Tsiganes, tu les as en histoire, donc bon. En géographie, tu vas pouvoir les mettre partout**, en 1^e avec les territoires urbains, mais c'est vrai qu'on va parler plus d'eux en Histoire avec les génocides. **Il ne faut pas oublier, sinon ça peut nous retomber dessus.**

Ici, l'implicite est fort en témoigne l'expression « ça peut nous retomber dessus ». En effet, il avait été évoqué en réunion l'importance de traiter des questions mémorielles en histoire. Le rôle des acteurs extérieurs à l'École : les associations d'anciens combattants, celles liées à la mémoire des génocides et de l'esclavage rendent visibles le sujet. La demande sociale est forte. De la même façon, les figures féminines sont intégrées dans toutes les thématiques en histoire, ce qui n'était pas le cas pour les programmes précédents (2009) avec le sujet d'étude « Les femmes dans la société française de la Belle Époque à nos jours ». Lorsque je pose la question des Voyageurs, les personnes interrogées font alors un détour par l'histoire. Au cours d'un entretien, un enseignant au lycée de Dourdan s'est exprimé sur les possibilités de convoquer les Voyageurs en géographie. Le propos

s'est orienté vers les silences et les implicites des programmes scolaires et notamment sur la fabrique de l'histoire, ce dont témoigne l'extrait ci-dessous.

Tableau 81 : Extrait d'un entretien avec un enseignant lycée de Dourdan avant expérimentation (Lecomte, 2020)

(En posant la question de l'absence des Voyageurs dans les programmes de géographie).
Je dirais que ça soulève les silences. Les silences des programmes d'histoire-géographie soulèvent les complexes ou les ambiguïtés de notre République qui souhaite assurer le bien-être de toute la population. Moi je m'émeus également de la même manière de la disparition du programme d'histoire 5^e de l'Afrique médiévale. Enseigner l'Afrique médiévale collège Rolland Garros, ça avait du sens, parce que les petits, certes, ils vivent en France, mais c'est aussi intéressant de montrer que l'Afrique a une histoire avant la colonisation, qu'il peut y avoir, comment dirais-je, une histoire mondiale de la France. Et qui n'a pas vocation, comme l'histoire, à orienter, même si elle est instrumentalisée. Nous, en expliquant que l'empereur Mansa Moussa I^{er} était un empereur disposant d'une grande armée, de beaucoup de ressources aurifères, et bien ça, comment dirais-je ça ouvre. [...] C'était un moyen de dire « bon le discours de Dakar, il faut le déconstruire ». Et c'est la même chose, c'est le même processus pour les Voyageurs.

Une discussion avec une inspectrice de lettres-histoire-géographie complète le constat d'une vivacité de la construction curriculaire en France. Pour elle, les programmes et la visibilité d'une thématique relève d'un jeu politique.

Tableau 82: Extrait d'une discussion informelle avec une inspectrice de lettres-histoire-géographie (Lecomte, 2021)

Une IEN¹³⁵ accepte de discuter des Voyageurs à l'école. Nous en venons à parler de l'absence de ceux-ci dans les contenus scolaires en géographie. Pour elle, pour que le sujet devienne un objet scolaire légitime, il peut être intéressant de l'explicitier et en faire publicité. Ainsi, la démarche n'est pas neutre et peut être comparée à une sorte de lobbysme.
D'ailleurs, il y a par exemple des associations d'anciens combattants, de la mémoire des génocides qui militent aussi pour que leurs objets investissent les programmes scolaires, alors pourquoi pas aussi en géographie, d'autant plus que les programmes de 2019 offrent une porte d'entrée en géographie sociale. Dans la suite de la discussion, je comprends que pour elle, amener la question des Voyageurs en géographie peut se faire en lien avec l'histoire. Elle cite notamment le travail de l'historien Ilse About qui témoigne d'ancrages pluriséculaires des Tsiganes en Europe. En

¹³⁵ Inspectrice de l'Éducation nationale

géographie la question des politiques publiques, des ségrégations socio-spatiales peut être une manière de sensibiliser, donc mettre en évidence cet objet de savoir.

Un autre élément soulignant l'absence des Voyageurs dans les contenus d'enseignement est le manque de formation des concepteur/trice.s de programme à ce sujet. Il en est question dans l'extrait d'entretien avec une enseignante qui fait elle aussi partie du groupe chargé de l'écriture des propositions de programmes soumises au CSP (Conseil supérieur des programmes) en 2019.

Tableau 83 : Extrait d'un entretien avec une enseignante (Lecomte, 2020)

(En posant la question de l'absence d'éléments de programme sur les Voyageurs dans les programmes de géographie).

Mais parce que je pense que les trois quarts des gens qui font les programmes ne connaissent pas le truc. Ou croient connaître, mais ne connaissent pas, enfin on l'a vu en direct ! Donc il y a ça, et il y a quelques-uns qui ont une sensibilité malgré tout, parce qu'ils n'y pas eu que des bêtises de dites hein ! Je pense que pour la plupart des gens, c'est un détail. Ce n'est pas la majorité, mais je pense qu'on va être à 99 % de sédentaires, tu vois. Et puis quoi dire ? Quel document on a ? On a les PLU, a éventuellement, j'avais sorti ça l'année dernière sur les aires des Gens du Voyage, les aires d'accueil. Donc sur les programmes en histoire parce que c'est choquant. C'est politique aussi c'est clair c'est pour éviter de toujours dire génocide des Juifs. Parce qu'effectivement, il n'y a pas eu que le génocide des Juifs. Donc, il y a les Tsiganes, il y a aussi les témoins de Jéhovah. Ça fait un petit moment que l'on ouvre. En géographie, moi je n'en ai jamais entendu parler, je le vois dans aucun manuel. **Enfin, on a l'impression qu'ils n'existent pas pour la République.** Telle est la question : dans quel bureau de vote vont-ils ? Puisqu'il faut être domicilié. On n'en sait strictement rien.

Les enseignants pointent l'absence de ressources utilisables pour concevoir un cours de géographie, à l'exception peut-être d'un *atlas des Tsiganes* (Delépine & Nicolas, 2016), jugé cependant trop ancien par les personnes interrogées. Alors que la thématique est jugée difficile car méconnue et interroge la fabrique des programmes scolaires d'une discipline à forte demande sociale (Lefort, 2010), interrogeons les principes d'action et les possibles pour introduire le sujet.

2. Des principes d'action et des possibles

Différents principes d'actions guident cette recherche.

1.1 La cuisine interne d'une recherche collaborative

L'organisation de la recherche est fondée sur des principes directeurs (Allard et al., 2022 ; Anadón, 2007 ; Desgagné et al., 2001) (**Chapitre 3, p.141**).

- La co-construction du matériel de recherche
- Le choix de dispositifs didactiques pour rendre visible la thématique de recherche : donc la traiter comme une QSO, ce qui se traduit par un questionnement au sujet des représentations des élèves
- L'emploi de la démarche expérientielle quand il est possible de le faire, une volonté de donner accès au terrain aux élèves
- La formulation d'objectifs communs : c'est-à-dire conscientiser, rendre visible, sortir d'une géographie techniciste en tant que mise en ordre du monde au service des « dominants ».

Les supports des cours et les textes des programmes ainsi que les documents les accompagnant ont été conservés dans leur ensemble. Cet ensemble documentaire se compose :

- Des programmes et des documents d'accompagnement de ceux-ci pour avoir toujours à l'esprit les prescriptions officielles – ces éléments m'ont permis de comprendre la logique curriculaire. Nous avons fait le choix de nous intéresser aux différentes facettes du *curriculum* : des prescriptions au curriculum enseigné et appris. Nous sommes en présence d'un objet absent, cependant différentes thématiques des programmes peuvent être investies pour convoquer le sujet.
- Des tableaux de préparation de cours des enseignants : généralement sous forme d'une projection séance par séance. Ce sont entre autres, les corrigés des réponses aux questions à poser aux élèves, justification des démarches d'enseignement, barèmes de notations. Ces documents ont été conservés lorsque l'enseignant.e les avait à disposition. Les supports documentaires qui sont distribués aux élèves ont été conservés également.
- Une fiche a été remplie par les enseignant.e.s. Elle s'apparente à une fiche de préparation de séquence. L'exemple ci-dessous est la fiche utilisée avant l'observation d'une classe de Terminale baccalauréat professionnel, option Métier de l'électricité et des environnements connectés en mars 2019, c'est-à-dire pendant l'enquête exploratoire.

Tableau 84 : Fiche de co-construction du dispositif pédagogique (un exemple au lycée de Morsang-sur-Orge) (Lecomte, 2020)

Titre / thème au programme Acteurs et enjeux de l'aménagement des territoires en France	Classe / niveau / établissement
Compétences liées au programme Notions : Capacités : Contexte : Déroulé de la séquence observée et durée indicative En classe : Dehors : Retour en classe :	
Partie commentaire libre de l'enseignant Ce qui a fonctionné Ce qui a moins bien fonctionné Idées pour réajuster ? Eval ?	

Cette fiche a un double intérêt, d'une part il s'agit d'une caution par rapport au respect du programme. L'enjeu est aussi de rassurer l'institution. D'autre part, ce document permet de conceptualiser une conduite de cours selon un modèle s'appuyant sur l'expérience concrète des élèves dans le but de travailler leurs représentations et de faciliter un retour réflexif sur les pratiques, notamment en ce qui concerne le choix des supports et des démarches. La fiche enfin permet de poser les bases de discussions avec les partenaires de recherche, par exemple au cours des entretiens réalisés avant et après l'expérience. Toutefois, aucune démarche n'était imposée aux enseignant.e.s, l'idée étant de questionner les possibles.

1.2 Travailler avec les enseignant.e.s : itinéraire d'une approche de recherche collaborative

La mise en œuvre des situations d'enseignements repose sur le fait de s'adapter aux démarches que souhaitaient mettre en place les enseignant.e.s. On peut donc dire que les modalités sont variées, et dépendent des contextes d'exercice. C'est un choix méthodologique et herméneutique. Il s'agit d'une part de s'appuyer sur l'expertise enseignante, la connaissance des profils d'élèves et du contexte d'exercice. D'autre part, cette manière de faire permet d'explorer des possibles différents. Cette exploration permet aussi de questionner la faisabilité et l'acceptabilité de séquences sur les Voyageurs. Ainsi pendant les entretiens, les enseignant.e.s ont émis des idées sur ce qui pouvait être envisagé :

- D'abord, une importance du terrain comme démarche à privilégier en géographie
- Ensuite, les allusions à l'identité du PLP lettres histoire, marqué par un questionnement sur la polyvalence, ce dont il est question ci-après. Ce qui signale un positionnement citoyen, visible notamment par les propos faisant référence au fait que la géographie permet de lutter contre les idéologies anti-républicaines.

1.2.1 Le terrain comme pratique : « aller voir, c'est le meilleur moyen de lutter contre les stéréotypes »

Le premier extrait concerne le fait d'aller sur le terrain en géographie. Pour les enseignant.e.s, le territoire se comprend lorsqu'on l'observe, c'est un point central de sa pratique avec les élèves. Observer le territoire permet aussi un exercice de la citoyenneté : se poser des questions sur l'aménagement en particulier. C'est un élément central des discussions.

La terrain est aussi un élément fondamental à la construction de la situation didactique avec les enseignant.e.s : l'extrait d'entretien suivant présente une proposition de sortie de terrain.

Tableau 85 :Extrait d' un entretien avec une enseignante, Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2020)

Ah **la sortie de terrain ! Aller voir** c'est le meilleur moyen de lutter contre les stéréotypes c'est de **voir par soi-même** et pas par la photo.

Sachant qu'on peut **le voir** en hauteur, donc on peut en faire la configuration, donc **voir** l'exiguïté, c'est tout petit. C'est tout juste si on a pas empilé les mobil-home et les caravanes. Et alors collé au cimetière, tu me diras les voisins sont pas pénibles, ils sont très silencieux, enfin pas les élèves mais là. [...]Mais pour moi le cimetière quelque part...

Ah oui il y a message là quand même ! On vous stocke là où on a de la place. Qui veut construire à côté d'un cimetière ? Quelque part c'est ça mais ça a été la même chose pour le lycée le lycée a été déménagé pour cette même raison [...]

C'est plutôt **du concret, du concret**. Parce que la géographie faite à base de textes, c'est pas de la géographie. Donc c'est **faire**, la géographie, **c'est se déplacer, c'est une science de terrain**. On étudie après, on fait des statistiques de tout ça après, mais on **va constater** le phénomène sur place quand on peut, et là on peut. Donc pourquoi pas **les voir**.

Alors quand je dis phénomène, c'est phénomène géographique hein, c'est pas phénomène de foire. Non mais voilà, ça peut être péjoratif, donc je précise. C'est une situation géographique, si tu préfères. Pour moi le phénomène, il y a du **mouvement**, la situation, il n'y en a pas forcément. Tu vois? L'idée, c'est que **ça bouge** ! [...]

Moi je veux **sortir ! Rester dedans c'est pas... c'est ce que j'appelle la géographie à papa !**

Le terrain est considéré comme un moyen de se rendre compte, d'apprendre et de se confronter à ses propres idées reçues. Il est à la fois le lieu de l'observation, une démarche d'apprentissages et de recherche en géographie (Calbérac, 2010).

1.2.2 Un positionnement citoyen marqué

En plus d'accorder une importance spécifique au terrain (malgré le contexte sanitaire au moment de la collecte des données), les enseignant.e.s rencontré.e.s accordent de l'importance au recensement des représentations des élèves. C'est une étape- préliminaire à toute étude géographique- visant à mettre à l'écart les stéréotypes. C'est un positionnement très marqué par les finalités citoyennes de la géographie.

Tableau 86 : Extrait d'un entretien avec une enseignante, Dourdan (Lecomte, 2020)

Moi je pense déjà qu'il faudrait partir des représentations des élèves et puis bien leur expliquer qu'au final c'est une expérience, que même moi Mme X, prof, j'ai aussi des représentations particulières, qu'au final, je ne suis pas plus puit de science sur ce sujet qu'eux au final. On peut partir de leurs *aprioris*, qu'on peut aussi tout entendre parce qu'il faut aussi parler. Je pense qu'il faut dire les choses, je pense que beaucoup de nos élèves ont des aprioris qu'ils entendent chez eux, voilà, des stéréotypes, des clichés etc. Et puis après essayer de définir en fait les différents mots qui existent, parce que c'est, enfin Gens du Voyage, Rom, Tsiganes, Manouches... Qu'est-ce que c'est au final tout ça ? Qu'est-ce qu'on en fait ? **C'est je pense déjà qu'en essayant de définir et de poser les choses, les mots, chaque mot ça permettra ensuite peut-être déjà qu'ils changent d'idée ou peut-être de stéréotypes sur certaines choses !**

Cette enseignante introduit une démarche généralement pratiquée en lettres au lycée professionnel pour faire prendre conscience aux élèves des catégorisations. Ce souhait a justifié la conception une séance autour de photographies représentant les modes d'habiter voyageurs avant d'aborder un jeu de rôles. **En somme, la construction des dispositifs repose sur des modalités pédagogiques variées, les attentes et les propositions des enseignant.e.s.** Autre exemple, les enseignant.e.s composent avec leur identité bivalente marquant la spécificité des « lettres-histoire » (Jacq, 2022) en histoire-géographie mais aussi entre EMC et géographie, en témoigne le propos suivant¹³⁶ :

¹³⁶ Répondant la question des démarches propices à aborder le sujet des Voyageurs en géographie.

-Pour moi il n'y a pas de différence entre les disciplines. Tu utilises le débat de l'EMC pour la géographie. Enfin, c'est le débat citoyen, donc, le débat citoyen s'utilise beaucoup en Géo. Le conflit d'usages que tu vois en géo, il pourrait très bien être étudié en EMC. Pour moi, il n'y a pas de différence, justement la géographie et une des sciences de l'EMC. Connaître le terrain c'est pouvoir en discuter, non ? Pour moi c'est ça ouais.

- Donc pour toi la géographie a forcément une implication citoyenne ?

-Alors elle est citoyenne et républicaine, c'est évident ! Pour aimer son territoire, il faut le connaître. Alors je ne dis pas après de d'analyser systématiquement comme un géographe à 100 % parce que nos élèves ne seront jamais des géographes à 100%. Mais avoir un regard neutre sur ce que je regarde et après c'est de comprendre comment ça a été fait, pourquoi comment et comment moi je peux agir. Ça ce n'est pas de la géographie, c'est de l'EMC ! Mais l'EMC c'est de la Géo, c'est la même chose.

-D'accord.

- Ce sont des outils entre elles, enfin, elles se complètent. La Géographie, étudier les océans et les mers ça sert à quoi ? Il y a Wikipédia, il y a google, il y a tout ce que tu veux pour ça. Maintenant, comprendre le fonctionnement des espaces, ça c'est intéressant. Et l'aménagement du territoire c'est de l'EMC aussi ».

Les enseignants et enseignantes interrogés témoignent cependant un intérêt à traiter cette thématique dans la classe et interprètent le *curriculum* prescrit. Les propos confirment par ailleurs le fait que le LP est un espace d'expérimentation pédagogique (Colin, 2021 ; Jacq, 2022).

Pour autant, comment décrire cet objet : objet d'éducation à l'altérité ou objet de l'EMC ?

L'altérité est, selon le CNRTL (centre national de ressources textuelles et lexicales) le caractère de ce qui est distinct, autre. C'est un concept philosophique qui indique la reconnaissance des différences de l'Autre, mais également ce que cette rencontre avec autrui renvoie à soi-même. Il y a donc deux formes de l'altérité : une qui désigne l'être extérieur à soi, une autre qui est relative au sujet, à la part d'autre dans l'identité de chacun. L'altérité est un « concept tridimensionnel » et polysémique (Briançon, 2021).

Il y a trois altérités :

- Une altérité extérieure, l'Autre, c'est autrui
- Une altérité intérieure : au contact d'autrui, ne devient-on pas Autre aussi ?
- Une altérité épistémologique : l'autre c'est la limite du savoir (ibid.)

Pour E. Lévinas l'altérité est la reconnaissance de l'Autre, mais elle désigne également cet autre dont on ne sait pas tout, ce « mode d'être qui consiste à se dérober à la lumière » (Briançon, 2021, p56). La rencontre avec l'Autre est une confrontation de deux subjectivités : tantôt sous le mode du conflit, tantôt celui de la rencontre. De ce contact s'opère une transformation de soi. Après avoir défini ces deux dimensions, l'altérité épistémologique est la conscience d'une limite à la connaissance. Il s'agit d'une forme d'altérité qui interroge notre rapport au savoir (Briançon, 2021, p. 73). Pouvons-nous considérer qu'aborder la thématique des régimes d'habiter voyageurs en géographie est une forme d'éducation à l'altérité ? N'y aurait-il pas un risque d'ethnisation ? Ethniciser consiste à interpréter un phénomène, ici géographique sous un angle ethnique, ce qui contribue à la marginalisation et à la diffusion de stéréotypes. Le *curriculum en lettres-histoire-géographie* questionne le couple identité / altérité. La thématique de l'altérité est explicite en lettres, avec l'objet d'étude « *Identité et diversité* » (programme de 2009). Elle est réinvestie en 2^{nde} dans les programmes de 2019 avec le sujet « *Voies et voix de l'identité* » (Germinal, in Leininger-Frézal & Souplet, 2022, p. 155-174). En histoire, l'objet est sous-entendu, par le fait de traiter de certaines questions à l'aspect mémoriel. C'est le cas notamment de la décolonisation, de la guerre d'indépendance algérienne en Terminale. Cet événement est d'ailleurs l'objet d'une ingénierie didactique déployée dans différentes classes de Terminale professionnelle dans l'Essonne¹³⁷ (ibid.).

L'approche par les acteurs historiques permet de travailler l'altérité et faire l'apprentissage de la citoyenneté, point important dans les pratiques pédagogiques au lycée professionnel. Les PLP enseignent une polydiscipline et convoquent les démarches de l'EMC pour faire de l'histoire ou encore de la géographie. C'est le cas aussi dans les propos des enseignantes et enseignants interrogés concernant notre sujet. L'étude du 1^{er} novembre 1954 (ibid.) qui marque le début de la guerre d'indépendance en Algérie permet de pratiquer la démarche historique, de comprendre les implications des différents acteurs (il n'y a pas de bons ni de méchants, chacun des acteurs a une raison de faire ce qu'il a fait), mais également de s'interroger sur les échos contemporains du fait historique. La question des valeurs défendues par les acteurs amène à se confronter à l'altérité, à autrui pour se comprendre soi-même. Cette méthodologie peut éclairer notre sujet.

Au sujet des Voyageurs, il peut être intéressant de s'appuyer sur les acteurs afin de construire un scénario qui permette de travailler à la fois sur les représentations spatiales mais aussi sur les implications à différentes échelles. La spécificité de la posture du /de la PLP lettres-histoire-géographie est de faire des liens de façon récurrente entre les disciplines enseignées.

¹³⁷ Le scénario reposait sur l'étude d'un corpus documentaire, différent selon l'acteur sur lequel devait travailler l'élève (le gouvernement, l'armée, le FLN, les harkis...). Ensuite, les élèves rédigeaient une lettre expliquant le 1^{er} novembre 1954 selon le point de vue de l'acteur concerné.

Travailler les représentations spatiales c'est aussi se confronter à l'altérité et réaffirmer l'égalité de chacun. Se confronter à l'autre permet de le comprendre. L'altérité est bien un objet d'éducation (Briançon, 2021). C'est ce dont il est question dans l'extrait d'un entretien informel réalisé auprès d'un inspecteur en lettres-histoire-géographie.

Tableau 88 : Extrait d'une discussion informelle avec un Inspecteur de lettres-histoire-géographie (Lecomte, 2021)

En posant la question du scénario propice à travailler la question des Voyageurs en géographie.

Sur la mise en œuvre d'un scénario pédagogique sur les Voyageurs en géographie, il serait important d'utiliser la démarche des sensibilités avec les élèves. Pour lui, il s'agit de questionner les élèves par rapport à une situation de discrimination spatiale, par exemple la localisation des aires d'accueil. Faire se questionner les élèves sur ce qui les indigne, puis essayer de se mettre à la place des principaux concernés, les rencontrer pourquoi pas. La question de l'égalité des droits est fondamentale pour lui, en effet, ce n'est pas contestable de nier les droits des personnes. Il convient donc de rappeler aux élèves qui perçoivent une discrimination vis-à-vis des Voyageurs qu'ils sont égaux en droits et que cela peut se passer autrement. Se pose alors la question de l'action. Si dimension politique il y a sur cette question, celle-ci doit déboucher sur l'émancipation des élèves. Puis il évoque avec moi la posture de l'enseignant face à une QSV. **Il faut « des gardes fous » me dit-il, le PLP doit avoir conscience parfois de donner son point de vue, tout en laissant les élèves avoir le leur, à partir du moment où les valeurs de respect, de dignité et de liberté de tous ne sont pas contestées. Pour lui, travailler l'altérité c'est aussi travailler « ce qui fait commun », « ce qui fait société ».**

Selon cet interlocuteur, la question des valeurs et du lien entre la géographie et l'enseignement moral et civique est importante. Dans l'hypothèse d'un cours de géographie centré sur les Voyageurs, il est important selon lui, après la phase d'un recueil de représentations, de rappeler aux élèves le principe d'égalité républicaine. A partir de cela, ils seraient à même de faire des choix qui ne remettraient pas en cause ces valeurs. Il adopte la posture de l'institution mais en même temps évoque des références littéraires en rapport avec le milieu syndical dans lequel il a évolué : adopter une démarche visant à l'émancipation des élèves sur les savoirs qu'ils pensent détenir sur un sujet, mais également, selon le sens admis par P. Freire, avoir des possibilités d'action dans la société et sortir de leur condition de dominé.e.s (Freire, 2021). Traiter des pratiques spatiales des Voyageurs est une manière d'amener le sujet des inégalités et de la ségrégation spatiale en classe voire de repolitiser la géographie.

1.2.3 Du politique en géographie

L'absence de la thématique en classe illustre d'abord une forme de résistance à l'introduction de la diversité dans les curricula, ce que P. Legris démontre pour le cas de l'histoire (Legris, 2022). C'est un élément qui a émergé des discussions menées avec les enseignants. L'un d'eux formule les propositions suivantes.

Tableau 89 : Extrait d'un entretien avec un enseignant (entretien initial, Dourdan), en réponse à une question sur les possibles à introduire un discours sur les Voyageurs dans les curricula (Lecomte, 2020)

« [Il serait intéressant de] montrer qu'il y a eu des figures de la Résistance et de l'engagement dans les milieux communistes, dans les milieux catholiques, mais également dans les milieux des Voyageurs c'est un moyen de montrer la diversité des engagements notamment.

Donc oui ! Pour moi c'est effacer une partie de notre histoire et de ce qu'est la France, donc ça rejoint, et puis tu sais que je suis radical, l'idée qu'on... finalement, nous, on les forme à entrer dans un moule, à être lisses et **que ce serait un peu dangereux quand même de leur montrer qu'il y a des figures de Voyageurs ou d'africains qui se sont émancipées**, qui se sont battues pour davantage de droits. Donc c'est une forme d'invisibilisation de certains groupes qui participent à enraciner les stéréotypes qu'on a à leur égard ».

Notre interlocuteur estime que travailler sur les minorités et ouvrir les élèves à ce type de thématique constitue un choix de radicalité de l'action éducative. Il s'agit pour lui de proposer, un contre récit, dans une démarche inclusive. C'est un discours partagé par les autres enseignant.e.s pour lequel.e.s l'utilité d'approcher la thématique concerne plus directement la lutte contre les préjugés des élèves. Toutefois, cet enseignant questionne de façon plus directe les enjeux politiques de la fabrique des programmes scolaires. Ensuite, aborder les régimes d'habiter voyageurs est une entrée dans le politique, au sens de vie dans la Cité. Les extraits suivants confirment le lien entre politique et géographie : traiter des Voyageurs est pour nos interlocuteurs.trices, une manière d'aborder les inégalités et la ségrégation.

Tableau 90 : Extraits d'entretiens avec des enseignant.e.s (entretien initial) au sujet du lien entre politique et géographie (Lecomte, 2020)

Et je pense que dans certaines villes c'est aussi le cas, et, parce que je pense aussi que les maires et puis les villageois restent dans des stéréotypes de peur vis à vis des gens qui arrivent avec leurs caravanes quoi. Mais ce n'est pas une question d'ordre public, je pense surtout que c'est une

question électoraliste en fait, par rapport à leurs électeurs, c'est-à-dire que s'ils mettaient les caravanes en plein sur un terrain dans le centre-ville, je pense que les gens qui ont voté pour eux, les électeurs au niveau local viendraient toquer à leur porte en leur disant : mais pourquoi vous les avez mis là ? Je pense que c'est une mesure électoraliste, pour moi et pas, c'est une volonté de garder le vivier. C'est politique. C'est purement électoral.

Pour les enseignant.e.s, enfin, éduquer au(x) territoire(s) revient à former des citoyen.ne.s à voter avec discernement et de façon autonome.

Tableau 91 :Extrait d' un entretien avec une enseignante, Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2020)

Ce sont des futurs électeurs et citoyens, donc en soi, ça serait quand même bien qu'ils regardent, parce que beaucoup dans les classes de première, habitent dans des petits villages, à Dourdan et autour de Dourdan. Et qu'ils regardent au final ce qui se passe dans leur village, ça pourrait être intéressant. Et qu'ils changent de regard, bon après on ne va pas non plus faire de miracles, on ne va pas se mentir, mais que déjà, ils arrivent à distinguer, **à comprendre les tenants et les aboutissants de tout ça.**

Les enseignants et enseignantes lient la géographie avec l'EMC dans une perspective d'éducation à l'altérité et à la citoyenneté (Barthes, Lange, et al., 2019). Cependant, malgré leur intérêt, ces personnes partagent le fait que **les pratiques spatiales des Voyageurs ne sont pas enseignées**, ou du moins, qu'ils ne le faisaient pas jusqu'à cette recherche.

1.3 Des possibles : utiliser l'implicite des programmes

Les Voyageurs ne constituent pas un objet scolaire explicite dans le *curriculum* prescrit. Cependant, plus que de pointer l'absence, nous pouvons interroger les thématiques qui pourraient nous permettre de convoquer cet objet. Les expérimentations ont été menées avec différentes classes dont une traitant du programme de 2009, d'où notre intérêt pour les deux programmes. Une question a guidé la démarche : **à quel moment dans la scolarité d'un élève de baccalauréat professionnel parler des régimes d'habiter voyageurs en géographie ? Et quels sont les thèmes au programme qu'il est possible d'investir ?** Le tableau suivant est une proposition sur les trois ans du cycle du baccalauréat professionnel dans lequel sont pris en compte les programmes scolaires de 2009 et 2019, ces derniers étant actuellement en vigueur. Nous empruntons l'expression « possible » à J-M. Lange (2014).

Tableau 92 : Thèmes possibles pour l'enseignement des circulations et ancrages des Voyageurs en géographie (Lecomte, 2020)

Niveau / programme	Géographie thème au programme	Thématique possible à investir	Concepts / géo sociale critique
Lycée professionnelle (2009) 2 nd e	Le développement inégal	Une étude de cas sur les inégalités socio-spatiales dans une agglomération Question de l'habitat mobile	Inégalité Fragmentation Ségrégation
Lycée professionnelle (2009) Terminale	Acteurs et enjeux de l'aménagement des territoires en France	Une sortie de terrain Un débat sur l'installation d'une aire d'accueil, aire de grand passage ou moyen passage Questionner les ancrages des Voyageurs et les représentations spatiales associées aux circulations	Inégalité Justice Représentation Habiter
Lycée professionnelle (2019) 1 ^{ère}	La recomposition du territoire urbain en France : métropolisation et périurbanisation	Questionner les processus de relégation spatiale dans les espaces urbains ou autres espaces d'ancrages de Voyageurs L'accès aux services publics : écoles, commerces, accès au soin médicaux L'aménagement des terrains désignés et leur localisation périphérique	
Lycée professionnelle (2019) 2 nd e	Une circulation croissante et diverse des personnes à l'échelle mondiale	Montrer dans une perspective historique et géographique les circulations des Voyageurs et les territoires concernés. Bivalence : (cf Histoire thème 1 et 2 1 ^{ère})	Habiter Territoires circulatoires
Lycée professionnelle (2019) Terminale	Les sociétés et les risques : anticiper, réagir, se coordonner et s'adapter Les hommes face aux changements globaux : l'accès aux ressources pour produire, consommer, se loger et se déplacer	Questionner les processus de relégation spatiale : le cas des risques environnementaux sur les « aires d'accueil » La justice alimentaire : l'accès aux services Le statut de l'habitat mobile/ léger dans un contexte de réchauffement climatique (amène une réflexion sur l'habitat de manière générale, et du droit à la mobilité)	Ségrégation Justice environnementale

Les propositions ci-dessous constituent des entrées possibles pour porter la focale sur les modes d'habiter voyageurs. Les programmes de 2009 ne sont plus appliqués à ce jour, toutefois, nous les avons fait figurer dans ce tableau car une des expérimentations pédagogiques porte sur une classe de Terminale travaillant ces programmes. Le sujet d'étude « Acteurs et enjeux de l'aménagement des territoires en France » a des proximités avec le thème 1 de la classe de 1^{ère}. C'est pourquoi, la démarche est la même : une sortie de terrain ayant pour but de comprendre l'organisation des

espaces de vie des élèves (Di Méo, 1996) lieux de relégation des Voyageurs. Le tableau rend compte de thématiques possibles en application du thème au programme. La dernière colonne liste les concepts et notions, ce qui constitue une proposition d'introduction d'une démarche de géographie sociale dans les *curricula*. Ainsi la justice spatiale peut être un appui théorique à la construction des situations didactiques. La question alimentaire (quel accès aux produits frais pour les habitant.e.s des espaces périurbains ?) fait par ailleurs l'objet d'une actualité récente, qui illustre le rôle des détaillants gitans dans des espaces éloignés des zones de distribution. Les Voyageurs contribuent à la « durabilité du système alimentaire » (Loiseau et al., 2022, p. 3).

A partir des entrées possibles dans le programme, les enseignant.e.s ont expérimenté des démarches de nature différentes. La figure suivante est une synthèse des idées émises par ceux/celles-ci sur les conditions pour explorer la thématique de notre recherche.

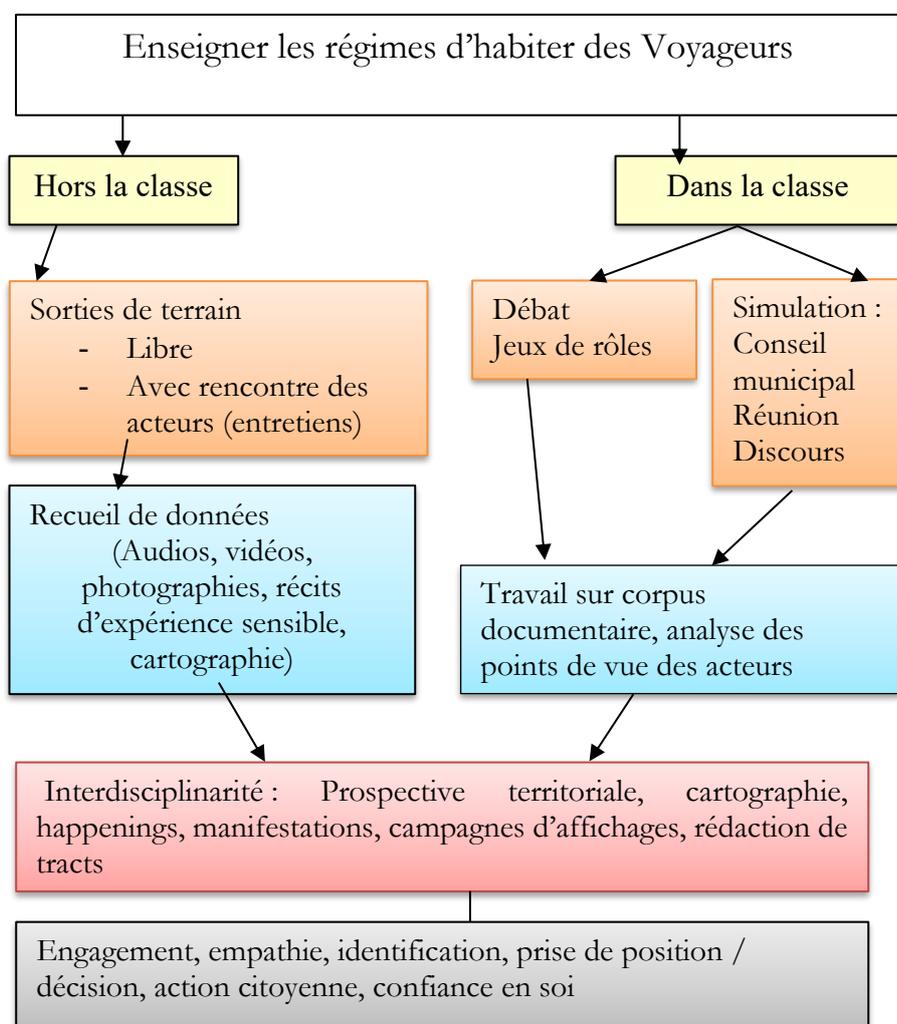
Figurent ici les démarches « hors la classe » : la sortie de terrain libre, ou encore sensible (Briand, 2014 ; Gaujal, 2016b, 2019). L'espace n'est ici pas envisagé comme un réceptacle mais comme un lieu d'appropriation par les élèves qui doivent collecter des indices justifiant de leur compréhension subjective de l'espace (photographies, interviews des habitant.e.s, dessins, prises de sons, etc...). La sortie peut-être l'occasion de rencontrer les acteurs (municipaux, des habitant.e.s) : aussi l'espace est à la fois le lieu mais aussi le sujet de discussion : pourquoi habiter en caravane ? Quels sont les avantages ou encore les inconvénients ... tant de questions susceptibles d'être posées aux principales personnes concernées. Dans la catégorie des démarches « en classe », nous pouvons évoquer : le débat et le jeu de rôles. La première démarche repose sur une confrontation d'arguments de la part des élèves au sujet d'une situation, ici, engageant l'espace. Un projet d'aménagement controversé, une question sociale ordinaire peut être un objet de débat dans la classe, en rupture avec le refus du politique indiqué dans la démarche des 4R (Audigier, 1993). Un débat peut être mené dans le cadre d'un jeu de rôles où les élèves incarnent un acteur.

Un jeux de rôle permet « d'expérimenter une situation simulée analogue avec la réalité (Mérieu, 2004, p.53) » ayant pour « objectif de décoder une situation géographique par la mise en scène des agent.e.s, des actant.e.s ou des acteurs.trices spatiaux dont les stratégies peuvent diverger (Hardouin, 2014) ». « L'originalité et l'intérêt du jeu de rôles tient dans le fait qu'il permet à l'apprenant.e d'appréhender voire de s'approprier des arguments qu'il/elle n'aurait pas été amené.e à mobiliser s'il/elle exprimait uniquement son point de vue. Cela permet de se décentrer et d'apprendre autrement¹³⁸ » (ibid.).

¹³⁸ <https://geoexperientielle.blogspot.com/p/jeu-de-role.html>

Dans le débat simple, les élèves s'expriment pour eux et elles-mêmes et n'adoptent pas le point de vue de quelqu'un d'autre, même s'ils/elles peuvent être d'accord avec un acteur. Le jeu de rôle, tout comme le débat, peut reposer sur du matériel documentaire, identifié comme « corpus » sur notre schéma. Enfin, la production peut être un discours, un compte rendu. Ces supports peuvent être cartographiques. Pour travailler en classe au sujet des régimes d'habiter voyageurs, enfin, les liens entre les disciplines enseignées par les PLP lettres-histoire-géographie ont été signalés : conception d'affichages, de tracts, des happenings (artistiques), ou encore la fabrication d'émissions radios. La démarche prospective évoquée aussi place l'élève en position de proposer un futur possible. Enfin, sur ce schéma figurent les finalités des démarches possibles à explorer : l'engagement, la confiance en soi des élèves, la prise de position face à des enjeux de société.

Figure 37 : Démarches didactiques possibles à expérimenter dans le cadre d'une recherche collaborative (Lecomte, 2021)



Légende :

- Lieux d'éducation au(x) territoire(x)
- Réalisations des élèves
- Finalités
- Démarches
- Liens avec d'autres disciplines

Les propositions didactiques ont pour objectifs de rendre visible une catégorie de population dominée et de questionner le sujet dans une perspective géographique dans le contexte de l'enseignement professionnel, notamment en portant la focale sur les régimes d'habiter voyageurs. Par ailleurs, nous interrogeons les démarches propices au raisonnement critique des élèves et à l'exercice d'une citoyenneté agissante (Barthes, 2017 ; Leininger-Frézal & Souplet, 2022). Pour ce faire, nous proposons :

- De traiter de thématiques ancrées dans les enjeux de sociétés donc de traiter d'une question à l'intersection entre question sociale ordinaire et question socialement vive ;
- D'approcher ceux-ci par une démarche *bottom up* : du bas depuis les pratiques spatiales individuelles, depuis les populations dominées vers le haut (Le Guern & Thémines, 2011) ;
- De s'emparer du potentiel didactique du local, ce qui consiste en d'autres termes à éduquer au(x) territoire(x) (aux échelles : micro-locale, locale et nationale) plutôt que de faire la promotion du territoire (Dussaux, 2021 ; Filâtre, 2021).

- Enfin, aborder les régimes d'habiter Voyageurs au lycée professionnel passe par recomposer ces contenus scolaires : par exemple, les propositions autour de thématiques larges permettraient de renforcer la finalité de compréhension du monde de la géographie (Joublot-Ferré, 2022 ; Naudet, 2021) ; ou encore de penser une transposition curriculaire en intégrant les représentations des élèves de façon systématique. Les expérimentations apparaissent d'autant plus justifiées qu'il s'agit d'une proposition de contre-récit ce qui suppose conséquemment de cerner les contours du discours de la géographie scolaire.

Les circulations et le fait urbain sont donc des possibles pour amener la thématique des régimes d'habiter voyageurs en classe. Le traitement des mobilités et des circulations des personnes est orienté vers une logique de performance et de mise en concurrence des espaces et des sociétés. Certaines mobilités sont socialement valorisées (l'étudiant qui part en Erasmus, l'expatrié, celui ou celle qui rêve d'aventure et part en van), d'autres non (Lecomte & Leininger-Frézal, 2021). Questionner de prime abord l'emploi des concepts mobilisés dans les programmes scolaires actuels, et la notion de circulation empruntée aux recherches sur les migrations internationales permet de cerner les contours du discours de la géographie scolaire, puis, d'interroger l'image de la ville dans les programmes scolaires du lycée professionnel, sur le cycle du baccalauréat.

3. Quel discours de la géographie scolaire au LP ?

Afin de saisir les contours du discours de la géographie scolaire, la première étape a consisté en la lecture et l'analyse des textes du programme de géographie en portant la focale sur les entrées thématiques retenues.

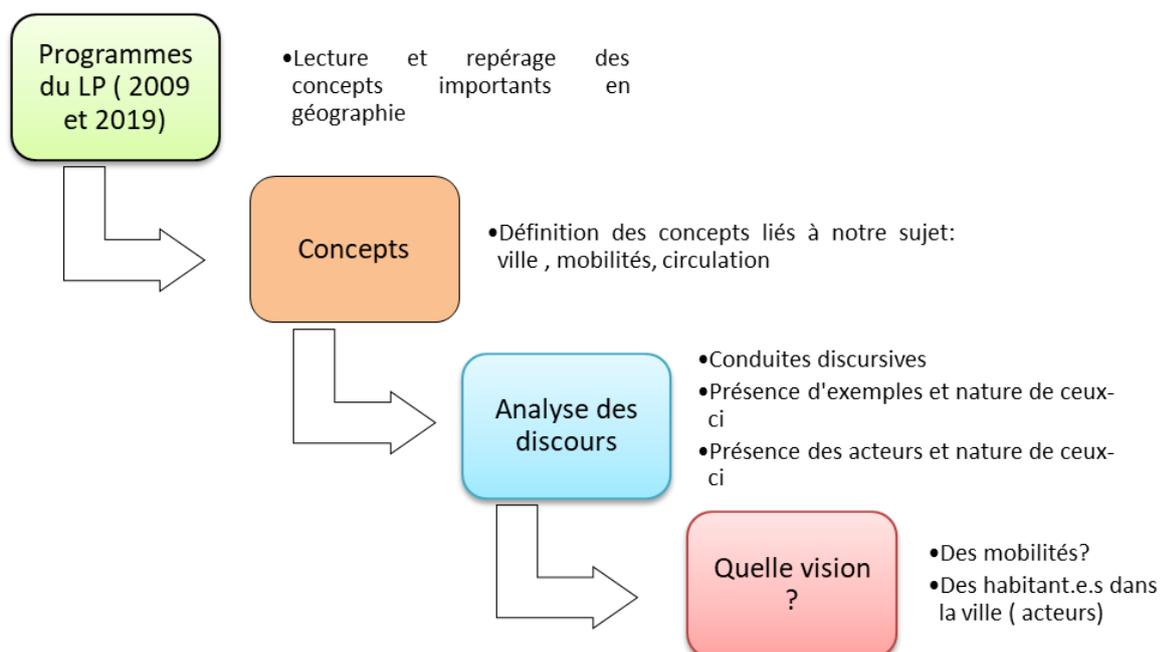
1.1 Méthodologie d'analyse des programmes et choix des entrées thématiques

Nous nous sommes appuyées sur le décompte d'occurrences par concepts et notions des programmes, puis dans un second temps, nous avons pris appui sur l'analyse du discours des programmes.

1.1.1 Méthodologie d'analyse des programmes et choix des entrées thématiques

Le schéma suivant présente la méthodologie d'analyse du curriculum prescrit. Ici, le *curriculum* est envisagé non pas uniquement comme contenu à enseigner mais dans sa dimension sociologique (Forquin, 2008; Jonnaert, 2011).

Figure 38 : Schéma méthodologique de la partie et rappel de la grille de lecture des programmes (Lecomte, 2022)



Le tableau suivant montre les différents Bulletins officiels et documents d'accompagnement sur lesquels nous nous sommes appuyées pour l'analyse des contenus à enseigner en géographie.

Tableau 93 : Les programmes d'histoire-géographie de la voie professionnelle consultés

	BO de 2009	BO de 2019
Références	Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009 2 nd e, 1 ^{er} e et Terminale baccalauréat professionnel	Bulletin officiel spécial n°5 du 11 avril 2019 2 nd e, 1 ^{er} e et Terminale baccalauréat professionnel
		Document d'accompagnement du thème 1 de la classe de 1 ^{er} e baccalauréat professionnel « La recomposition du territoire urbain en France, métropolisation et périurbanisation » ¹³⁹

Nous avons également utilisé un outil d'analyse de contenu : Iramuteq. Ce logiciel permet de calculer le nombre d'occurrences par concepts et notions mobilisés (à partir d'au moins trois occurrences). Nous nous concentrerons sur les notions en lien tout d'abord avec les mobilités, puis la ville.

1.1.2 Dans les programmes de 2009 et 2019, une vision concurrentielle de l'espace et des sociétés

Dans cette partie, nous souhaiterions apporter quelques éléments généraux sur les programmes de géographie au LP. L'objectif signifié par les textes des programmes de 2009 est d'approcher les dynamiques spatiales sous le prisme de la mondialisation.

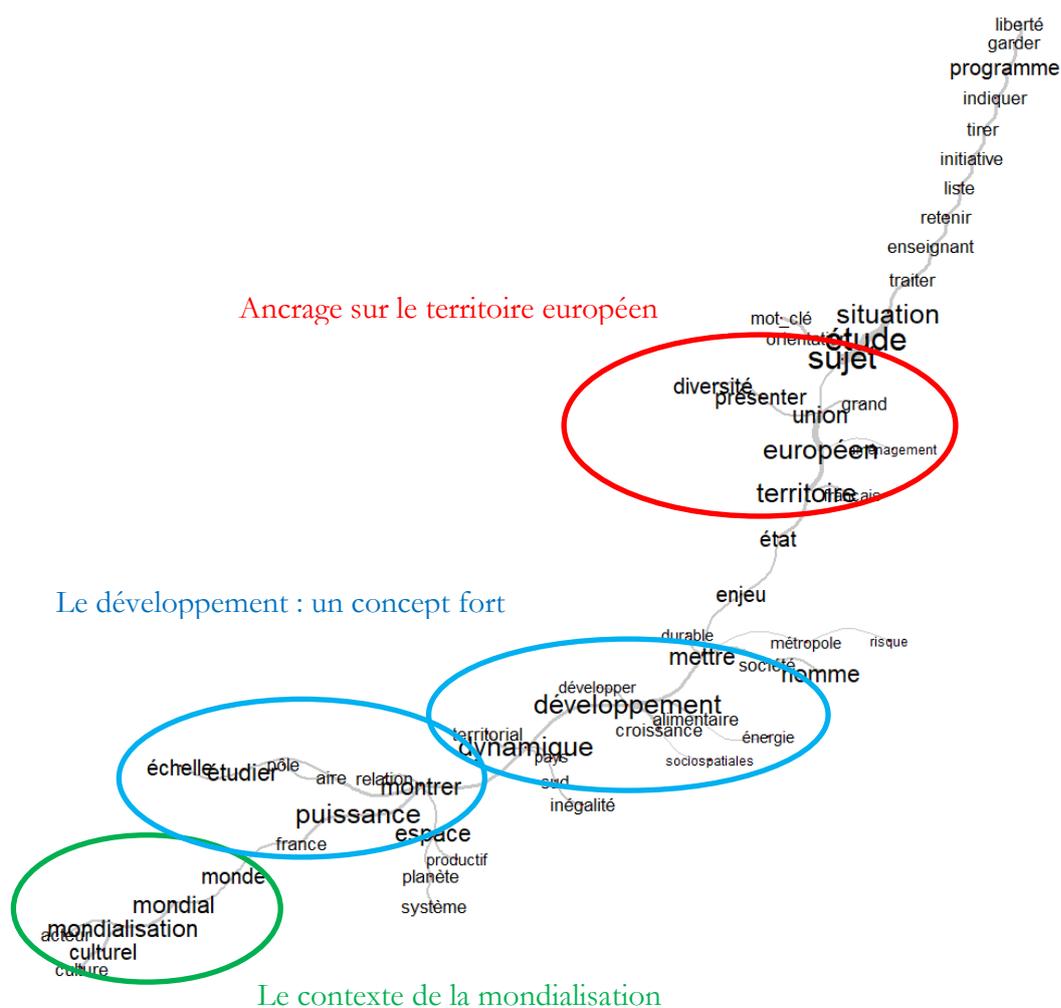
« La mondialisation intègre les économies et les territoires dans un système planétaire qui crée une culture mondiale mais n'uniformise pas la planète. Différences culturelles et inégalités économiques caractérisent aussi l'espace mondial » (MEN, 2009, p.6)

En classe de Terminale, le programme est centré sur la France et le territoire européen. Toutefois, les études de cas préconisées font référence à la dimension locale avec le sujet d'étude « acteur et

¹³⁹ Document d'accompagnement du thème au programme de 1^{er}e, disponible en ligne <https://eduscol.education.fr/document/25948/download>

enjeux de l'aménagement des territoires ». Par exemple, il est indiqué que l'enseignant propose une situation d'étude sur « un aménagement dans une communauté de communes » (MEN, 2009.p8). Le graphique suivant représente les concepts et notions associés dans les programmes, ce qui confirme l'identification des concepts forts.

Figure 39 : Arbre des similitudes des concepts et notions dans les programmes de 2009 (Lecomte, 2022)

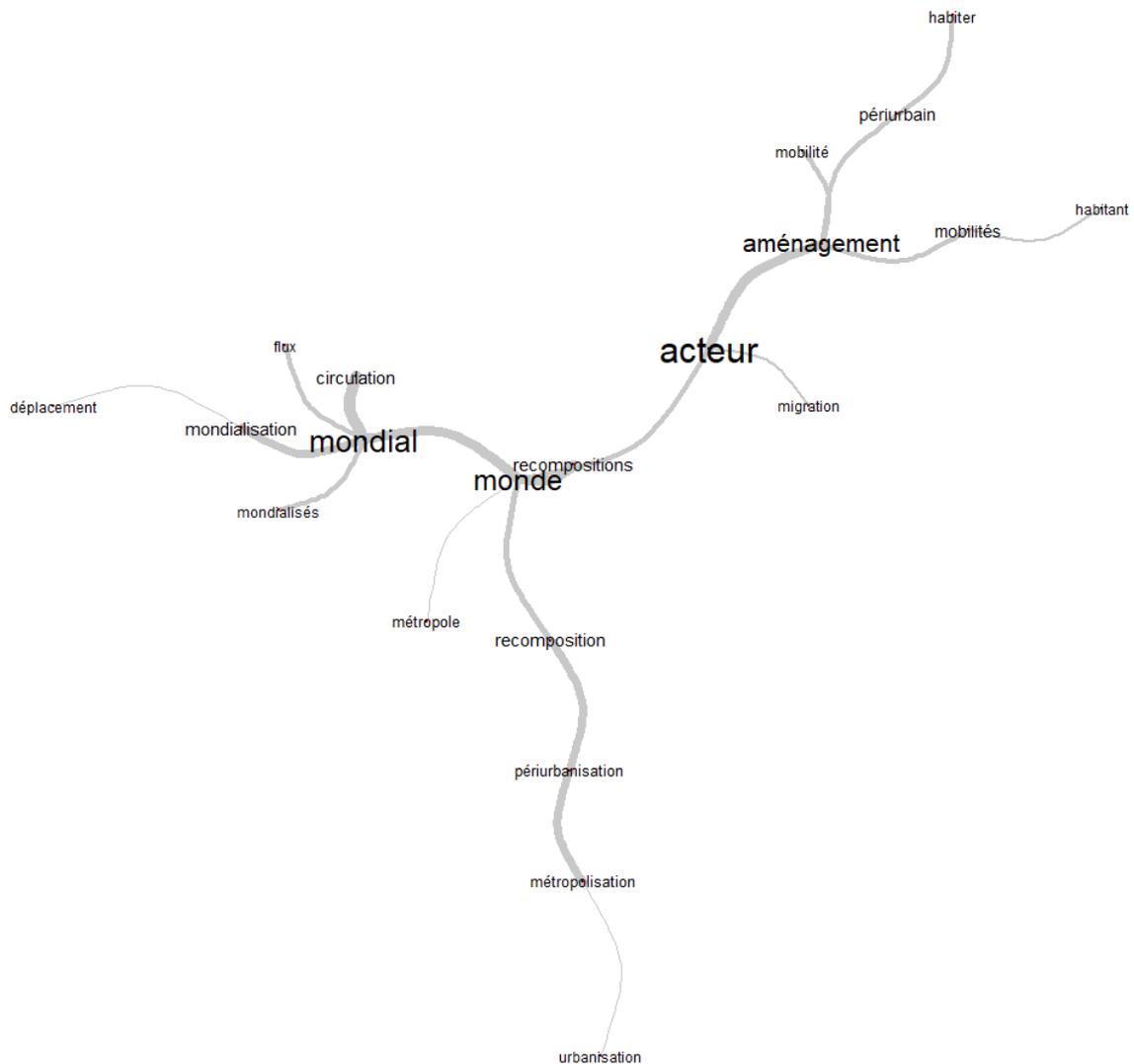


Le graphique illustre d'une part la prédominance des termes puissance, développement, de mondialisation et de territoire. Le programme de 2019, issu d'une réforme dans l'organisation des enseignements de la voie professionnelle amène une réduction des horaires dévolus aux disciplines générales et en histoire-géographie¹⁴⁰. Pour chacun des thèmes le volume d'heures est indicatif : 10 heures en 2nde, 8 heures en 1^{ère} ou Terminale. L'histoire et la géographie sont traitées à parts égales.

¹⁴⁰ En 2nde, 105 heures sont consacrées à l'histoire-géographie. 84 heures en 1^{ère} et 78 heures en Terminale sont réparties entre les différents thèmes au programme ; ce qui donne au total 267 heures.

D'une manière générale, les concepts et notions mobilisés dans les programmes de 2019 sont très nombreux, toutefois, nous avons centré l'analyse sur les thématiques ayant un lien potentiel avec notre sujet.

Graphique 6 : Arbre des similitudes concepts et notions mis en évidence dans les programmes de géographie de 2019 : thèmes des mobilités et de la ville (Lecomte, 2021)



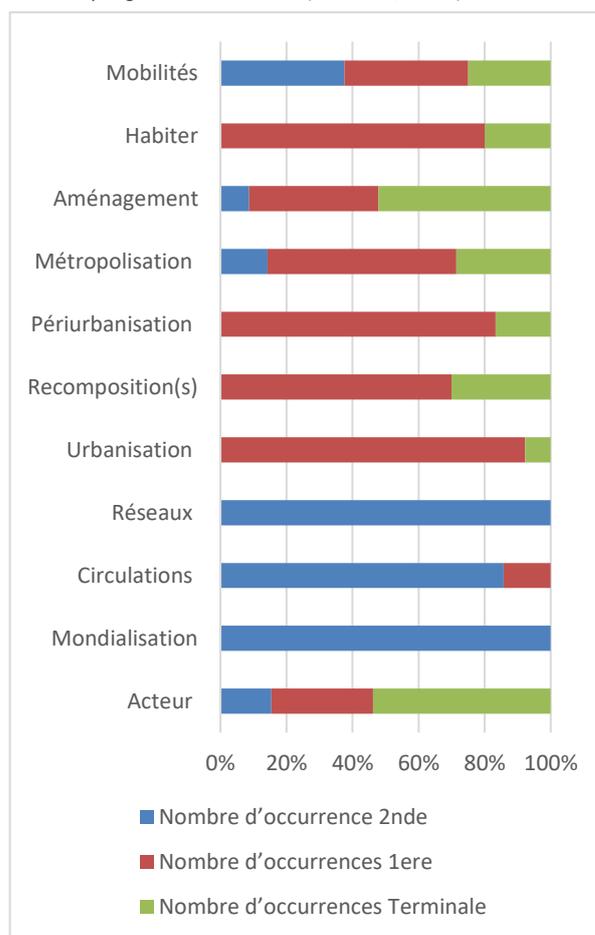
En 2nde, l'accent est porté sur **l'étude des circulations** « des personnes, des biens et des informations » (MEN, 2019, p.13) **dans un contexte de mondialisation**. Ainsi les thèmes au programme de la classe de 2nde baccalauréat professionnel : « des réseaux de production et d'échanges mondialisés » et « une circulation croissante et diverse des personnes à l'échelle mondiale » amène à porter la focale sur ces circulations « favorisées par l'évolution des transports

et la révolution numérique » (MEN, 2019, p 6). Le programme propose en thème 2 de s'intéresser aux circulations humaines à travers « différents types de mobilités » (MEN, 2019, p 13).

En 1^{ère}, le programme de géographie se focalise sur **l'étude du fait urbain et ses « recompositions »** (14 mentions, l'adjectif « urbain » étant répété 21 fois suivi de ses déclinaisons « périurbain » (10 occurrences) « périurbanisation » (cinq occurrences dans les textes de programme). Nous avons choisi le regrouper ces derniers termes sous le concept de périurbanisation. De la même manière, les mentions de l'adjectif urbain (21 occurrences dans les programmes en 1^{ère}) et le terme d'urbanisation (trois mentions) sont rassemblées sous le concept d'urbanisation. Toutefois, nous avons distingué urbanisation de métropolisation qui fait l'objet d'une rubrique spécifique (avec quatre occurrences). Sont regroupés également « habiter » (trois occurrences) et « habitant » (cinq) sous le concept d'« habiter ». Pour chaque concept et notion en lien avec notre sujet, le logiciel a repéré le nombre de mentions dans les textes de programmes. Le tableau et le graphique suivant résument les analyses pour chaque niveau de classe de baccalauréat professionnel.

Tableau 94 et Graphique 7: Les notions et concepts mis en évidence dans les programmes de 2019 (Lecomte, 2021)

Notion / concept	Nombre d'occurrence 2 nd e	Nombre d'occurrences 1 ^{ère}	Nombre d'occurrences Terminale
Acteur	2	4	7
Mondialisation	5	0	0
Circulations	6	1	0
Réseaux	6	0	0
Urbanisation	0	24	2
Recomposition(s)	0	14	6
Périurbanisation	0	15	3
Métropolisation	1	4	2
Aménagement	2	9	12
Habiter	0	8	2
Mobilités	3	3	2



Les thématiques introduites en 2019 montrent une volonté de lier davantage l'histoire à la géographie. En témoigne par exemple, le concept de mondialisation, à la fois mobilisé en histoire et en géographie (2nde), puis celui de recomposition (1^{ère}). En Terminale, la question de l'aménagement dans un contexte de changement global est le fil conducteur des programmes. L'échelle y est globale, en histoire comme en géographie. Par ailleurs, le nombre de concepts mobilisés sur le cycle du baccalauréat professionnel est important, l'impression générale est un éclatement des concepts dans différentes thématiques.

Pour conclure sur les observations générales des programmes de géographie de 2009 et 2019), le terme de développement est très fréquemment employé. Il s'agit de montrer la distribution des activités dans un contexte de mondialisation, de circulation des hommes, des marchandises et des capitaux. L'empreinte de la géographie économique est importante. Ces activités organisent l'espace mondial selon une logique de concurrence. **Le concept de mobilité, la notion de circulation et la thématique de la ville ouvrent la possibilité de travailler sur la thématique qui nous concerne.** Tout d'abord, à en juger par le nombre de fois où les termes de mobilités et circulation interviennent, il s'agit d'éléments peu nombreux (sept occurrences entre la 2nde, la 1^{ère} et la Terminale dans les programmes de 2019). Toutefois, le propos peut être nuancé par l'analyse du thème 2 au programme de la classe de 2nde « une circulation croissante et diverse des personnes à l'échelle mondiale ». **L'hypothèse est que l'emploi du terme circulation peut amener à traiter du concept de mobilité. Comment les textes du programme l'abordent-ils et quels discours les programmes produisent-ils ?**

1.2 Un discours performatif sur les mobilités : les Voyageurs, des individus mobiles comme les autres ?

Le concept de mobilité est un objet aux contours flous et englobant. Le terme de **circulation** est également utilisé, notamment dans la dénomination des thèmes au programme de la classe de 2nde (2019). Nous définirons d'abord ces deux termes pour nous intéresser ensuite aux traitements dans les programmes ainsi qu'à la vision, aux valeurs implicites liées. Les termes de mobilités et de circulations sont utilisés dans les textes des programmes. Rappelons qu'en 2009, un thème était à traiter en Terminale, mais retiré des programmes en 2013 « Les mobilités de la population ». L'étude était focalisée à l'échelle nationale et les mobilités étaient traitées sous l'angle des déplacements pendulaires (trajet domicile-travail), des mobilités touristiques et de loisirs. En 2019, la logique est différente : puisque le concept de mobilité est abordé à la fois en histoire et en géographie dans

une perspective bivalente. Pour autant, l'intitulé du thème au programme ne mentionne pas explicitement les mobilités qui sont traitées comme corollaires de la mondialisation et de la mise en circulation des personnes, des biens et des informations.

Le thème 2 pour la classe de 2^{nde} s'intitule « Une circulation croissante et diverse des personnes à l'échelle mondiale ». On appelle circulation des déplacement non linéaires et multiples. C'est un terme mobilisé dans le champ des études migratoires (Dorai & Hily, 2005). Là où mobilité induit un trajet linéaire d'un point A à un point B, circulation peut rendre compte de haltes, d'arrêts dans le trajet et prendre en compte les régimes d'habiter pendant ces circulations. En somme, le concept de circulation décrit une mobilité plus complexe, faite de relations sociales construites pendant les trajets, les perceptions, les flux immatériels.

Dans les textes des programmes, les circulations de personnes sont valorisées en ce qu'elles constituent une des caractéristiques de l'organisation des sociétés dans un contexte de mondialisation. Le tableau extrait du thème 2 pour la classe de seconde **montre une catégorisation des personnes circulant sur les territoires.**

« Le thème porte sur les enjeux des circulations de personnes dans le monde et étudie la diversité des types de mobilité ; il conduit à distinguer expatriés, migrants, touristes et étudiants à l'étranger. Les motifs de déplacement des personnes à l'échelle mondiale sont divers : travail, conflits, contraintes économiques, politiques ou environnementales, études, tourisme... » (MEN, 2019, p.13)

En 2^{nde}, l'élève étudie différents types de mobilités. L'emploi d'un vocabulaire politico- médiatique « expatriés », « migrants », « touristes », « étudiants à l'étrangers » conduit à classifier les acteurs selon les motivations qui les poussent à franchir des frontières. L'approche par les flux est illustrée par la liste des capacités à travailler dans le thème au programme. Ainsi, l'élève doit savoir « situer et distinguer les principaux mouvements migratoires internationaux »¹⁴¹, connaître « les principaux lieux de départ et d'arrivée des migrants ». Les migrations sont mises en vis-à-vis avec les mobilités touristiques et professionnelles, citées abondamment dans le programme.

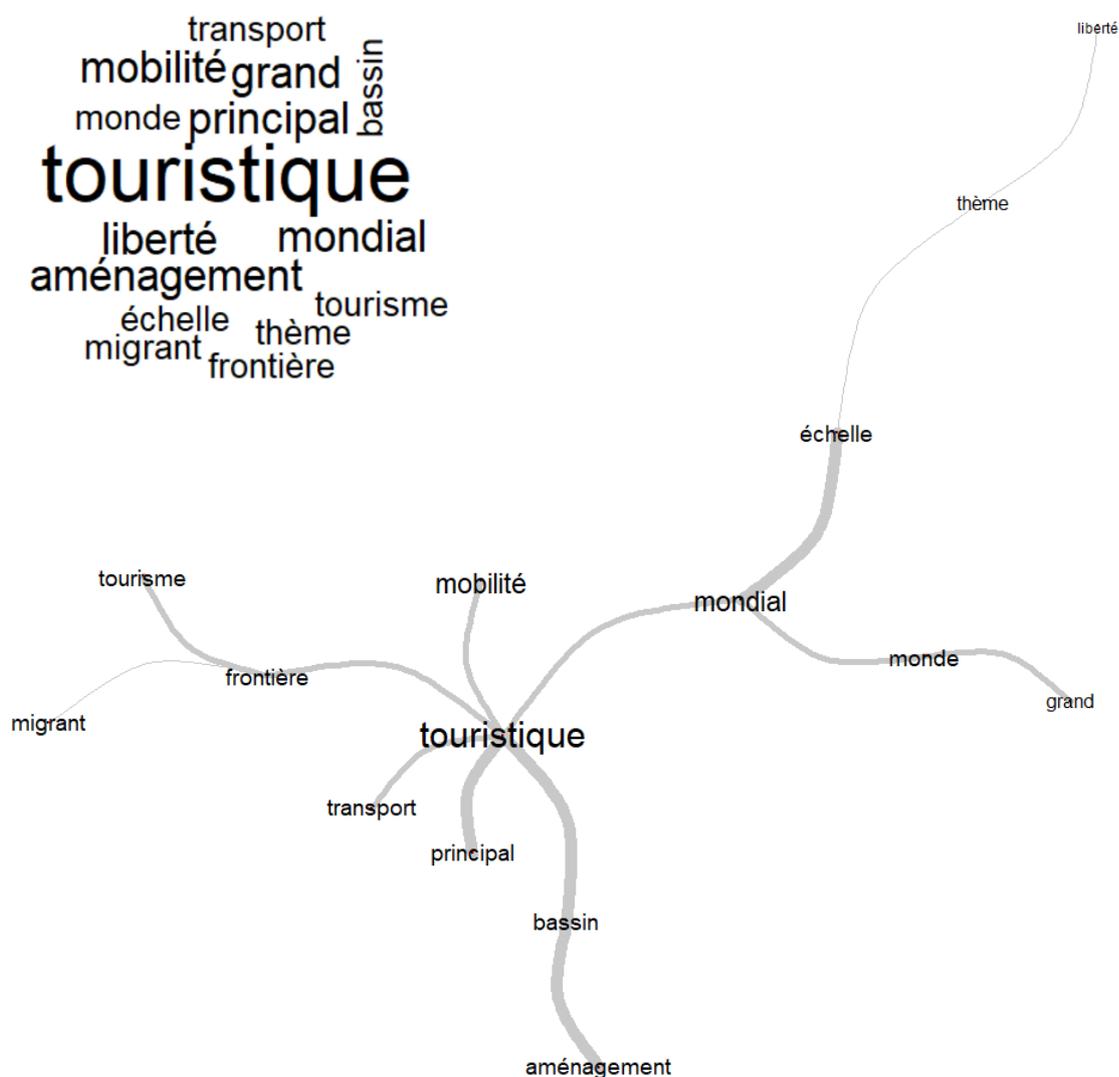
« Les mobilités touristiques croissantes sont liées à la démocratisation des transports, à l'accroissement du niveau de vie et au développement des loisirs. À l'échelle mondiale, quelques bassins touristiques concentrent les principales zones d'accueil qui donnent lieu à des aménagements spécifiques. Ces derniers

¹⁴¹ Sur ce point, il s'agit d'un repère travaillé par les élèves en 4^e en lien avec le thème « des mobilités généralisées » et le sous thème « un monde de migrants ».

transforment les territoires d'accueil et posent localement des défis de préservation et de renouvellement des ressources ainsi que des enjeux d'aménagement durable. La mobilité peut également concerner des salariés ainsi que des étudiants ou apprentis dans le cadre, par exemple, de programmes européens comme Erasmus+ » (MEN, 2019, p 13).

Le nuage de mots suivant et l'arbre de similitudes illustrent la fréquence des termes utilisés pour le thème 2, ainsi que le champ sémantique des mobilités.

Figure 40 : Nuage de mots thème 2 du programme de 2nde baccalauréat professionnel « une circulation croissante et diversifiée des personnes à l'échelle mondiale ; arbre des similitudes sur les termes associés au traitement des mobilités (Lecomte, 2022)



Les mobilités liées à la pratique du tourisme sont mises en évidence, « touristique » étant le terme le plus fréquemment associé à mobilité (huit occurrences). Le lexique associé au tourisme est lui

aussi présent : les bassins touristiques donnant lieu à des « aménagements spécifiques » (MEN, 2019, p.13), ou encore « durables » (ibid., p.13). L'évocation du tourisme passe aussi par un certain type d'images présentes dans les manuels scolaires, S. Gaujal et C. Leininger-Frézal emploient à ce sujet le terme de « cartepostalisation », ce qui engendre une vision lacunaire des mobilités touristiques, et un questionnement uniquement centré sur certains espaces, par exemple les stations balnéaires (Gaujal & Leininger-Frézal, 2018).

A contrario, lorsqu'il est fait référence aux migrations, les acteurs « légaux ou illégaux » sont mobilisés. Le terme de migrant est associé à la frontière sur l'arbre des similitudes (avec trois occurrences)

« Les migrations sont d'abord régionales et intracontinentales. Les migrants traversent des frontières grâce à l'aide d'acteurs, légaux ou illégaux. Certains d'entre eux acquièrent le statut de réfugiés. Ces mouvements ont des conséquences pour les territoires de départ, d'arrivée et de traversée » (MEN, 2019, p13)

Là où les touristes s'en vont sur des « territoires d'accueil », les migrant.e.s eux/elles, passent les frontières de façon légale ou illégale. L'approche est centrée sur les flux (identifier les mouvements des personnes migrantes) et les documents d'accompagnement des programmes invitent à étudier des parcours migratoires. Cette tension entre une approche actorielle et une approche centrée sur le flux a été mise à jour par une étude des programmes de collège par T. Pennec (2014). Cette « mise en flux » (Pennec, 2014, p. 2) déshumanise les phénomènes migratoires. Le travail de A. Krutikova et W. Stoczkowski en 2017 y fait écho : les thèmes abordés dans les manuels scolaires participent à une mise à distance des migrations (Krutikova & Stoczkowski, 2017). Comparer les types de mobilités peut induire un discours empreint de valeurs. Les valeurs positives sont associées aux mobilités touristiques (avec une nuance concernant l'empreinte carbone évoquée dans le texte de programme) et aux mobilités professionnelles. Les valeurs négatives, sont, quant à elles associées aux migrations illégales. Cette classification des mobilités est à l'œuvre dans les programmes de baccalauréat professionnel, ici en classe de 2nde.

Tableau 95 : Extrait du programme de 2nde baccalauréat professionnel : thème 2 « une circulation croissante et diverse des personnes à l'échelle mondiale » (MEN, 2019)

<p>Notions et mots-clés : Mobilité, frontière, migrations, réfugiés, expatriés, aménagement touristique, bassin touristique, Erasmus+.</p>	<p>Capacités travaillées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situer et distinguer les principaux mouvements migratoires internationaux. - Situer et nommer les principaux bassins touristiques. - Compléter ou réaliser le croquis d'un aménagement touristique. - Décrire une forme de mobilité internationale dont l'élève a une expérience personnelle ou rapportée. - Comprendre le lien entre transport et changement climatique. 	<p>Repères : <i>(en italiques, les repères du collège)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Les principaux lieux de départ et d'arrivée des migrants.</i> - <i>Les grandes aires touristiques du monde.</i> - <i>Quelques frontières et zones de passage et/ou de contrôle.</i> - Les grandes régions touristiques en France et en Europe. - Les grands sites de tourisme dans le monde et en France. - Les noms de deux grands groupes hôteliers de taille mondiale.
---	---	---

A une échelle internationale, les programmes induisent une vision positive des circulations des personnes (pour les touristes et les expatrié.e.s). Les migrations traitées sous le prisme du flux renvoient une image désincarnée et potentiellement dangereuse de la figure du migrant (Lavin, 2007). Comme pour les circulations de personnes, les programmes participent également à forger une image des espaces, c'est le cas pour les espaces urbains. Le thème de 1^{ère} se concentrant sur les recompositions des espaces urbains en France, permet d'interroger la vision de la ville à l'œuvre dans le programme et d'envisager dans quelle mesure cette entrée est pertinente pour aborder les Voyageurs en géographie.

1.3 Le traitement de la ville dans la géographie au LP : les Voyageurs, sujets marginaux d'étude de cas sur les conflits d'usages et l'aménagement des territoires

Justement, quel est le discours sur la ville ? Quelle est la place des marges de celle-ci au regard des éléments de programme ? Nous prendrons appui sur les programmes de 2009 et le thème 2 de la classe de 1^{ère} pour le programme de 2019 « la recomposition du territoire urbain en France : métropolisation et périurbanisation ». En complément, nous avons consulté le document d'accompagnement de ce thème 2.

Nous avons suivi les étapes d'analyse suivantes :

- Définir la ville au regard de ces deux programmes
- Identifier la présence d'exemples et/ou d'étude de cas,

- ... la présence et le type d'acteur mis en évidence,
- ... et les références aux inégalités

Ce qui nous a permis de dégager une vision de la ville dans ces thèmes au programme.

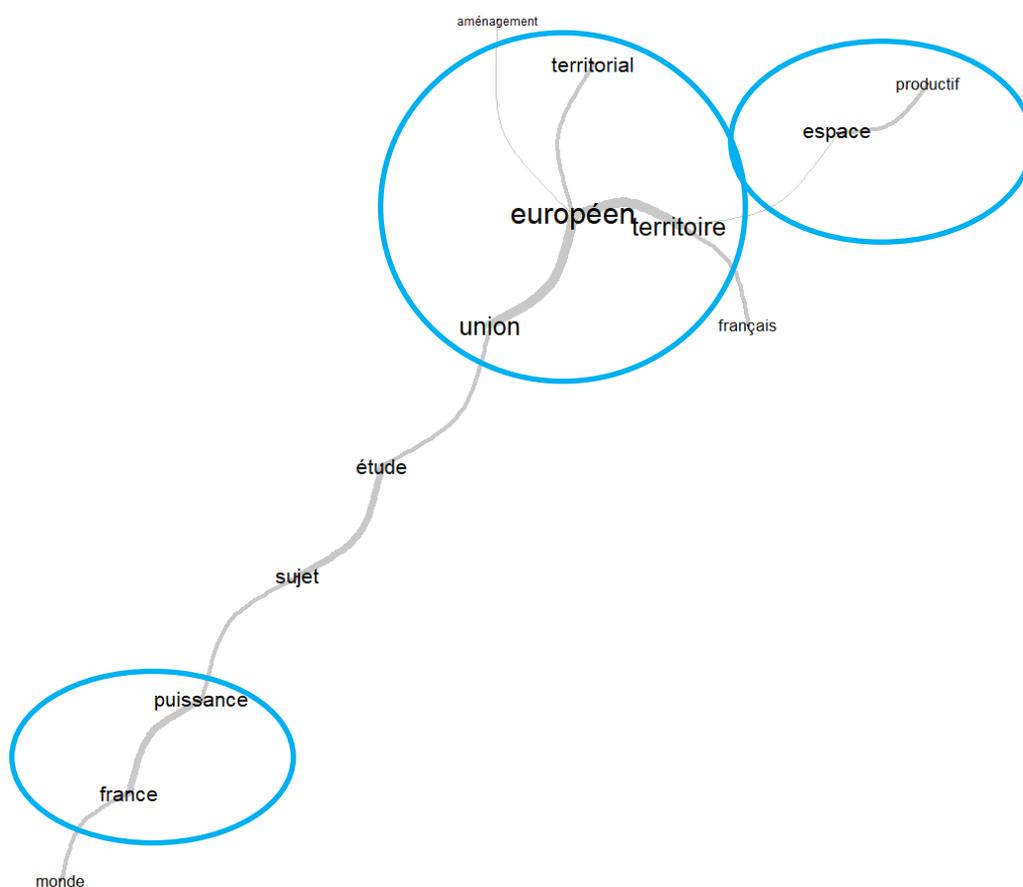
1.3.1 Qu'est-ce qu'une ville dans les programmes scolaires de lycée professionnel ? Un espace fonctionnel

Pour les programmes de 2009, en 2^{nde}, la ville est abordée de façon explicite par le sujet d'étude « le développement inégal », la « Situation » prescrite « les inégalités socio-spatiales dans une grande agglomération » permet donc de traiter aussi des marges. En 1^{ère}, la ville est étudiée comme entité inscrite dans une aire de puissance, le terme utilisé est celui de métropolisation comme « le processus de concentration de populations, d'activités, de valeur dans des villes de grande taille » (Métropolisation — *Géoconfluences*, s. d.). Les villes dont l'on parle dans la géographie scolaire sont au sommet de la hiérarchie urbaine : ce sont donc des grandes villes, des métropoles intégrées dans la mondialisation et la globalisation et dans des aires de puissance-espaces les plus développés de la planète (Clerc, 1999, 2002 ; Naudet & Thémines, 2023, Niclot, 1999). C'est ce qu'illustre le commentaire du sujet d'étude au programme de 1^{ère} : « pôles et aires de puissance » : « les centres de la mondialisation sont à étudier à différentes échelles. On montre que les villes mondiales et les aires de puissance contrôlent le reste de la planète. On étudie l'organisation de l'espace d'une aire de puissance » (MEN, 2009, p.6). Les espaces sont placés dans une position de concurrence les uns avec les autres, les « aires » de puissance identifiées par les études de cas préconisées se situent : au Japon, en Chine ou en Californie, donc dans des pays développés ou émergents, catégorisation d'ailleurs à l'œuvre dans les programmes. En Terminale, les textes de programmes mentionnent des « villes mondiales ». Paris est caractérisée comme une métropole de rang mondial et fait l'objet d'une étude de cas obligatoire. Par ce biais, il s'agit de « mesure[r] la puissance de la France dans les domaines économique, géopolitique et culturel. (MEN, 2009, p.9). Pour le sujet d'étude « les transformations de l'espace productif et décisionnel », la ville est abordée par ces atouts, pour « montre[r] la concentration des fonctions de commandement, de recherche dans les métropoles » et « (ibid.).

Le terme de « ville » ou encore « urbain » n'apparaît aucune fois dans ces programmes de 2009 ; on trouve l'expression « espace productif » (2 occurrences) ou métropole (cf. supra). Les composantes

du « système spatial » sont mises en avant, en interaction les unes avec les autres (par exemple : « la division spatiale du travail qui fait apparaître la diversité des espaces productifs », ou encore « les territoires sont insérés dans un système »). C'est ce qui apparaît sur l'arbre des similitudes suivant :

Figure 41 : Arbre des similitudes pour le programme de terminale baccalauréat professionnel programmes de 2009, Iramuteq, (Lecomte, 2022)



Les échelles considérées sont le monde (par exemple avec le sujet d'étude en Terminale « la France dans l'Europe et dans le monde »), l'Europe (« l'Union européenne et ses territoires ») et la France (« les transformations des espaces productifs et décisionnels », jusqu'en 2013 « les mobilités de la population » et « acteurs et enjeux de l'aménagement des territoires en France »). La notion de puissance est associée à la France pour le programme de Terminale par l'expression « la France s'inscrit dans l'Union européenne et dans le monde ». L'articulation des trois échelles permet de situer sa puissance et de comprendre ses dynamiques territoriales ».

Pour les programmes de 2019, on compte davantage d'occurrences liées au fait urbain. La notion d'urbanisation est par exemple sollicitée dans les programmes de 1^{ère} (avec 24 occurrences) et Terminale (avec deux occurrences). La **ville est approchée également par le concept de**

métropolisation bien que son emploi ne soit pas fréquent (une occurrence en 2^{nde}, 4 en 1^{ère}; 2 en Terminale), en tant que concentration de bâti et de personnes. En 2^{nde}, il s'agit d'étudier les principaux réseaux de production et de consommation, leur expansion à l'échelle mondiale. La métropole est un « repère » du programme. En Terminale, l'enjeu des ressources (minérales, hydraulique, forestières...) est présenté comme une des conséquences du mode de vie urbain. Pour le thème 1 « l'accès aux ressources pour produire, consommer, se loger et se déplacer », on peut lire « l'échelle mondiale, dans un contexte de croissance démographique, d'urbanisation et de développement social et humain, la pression sur les ressources (ressources minérales, énergétiques, forestières, hydrauliques par exemple) s'amplifie et explique certains conflits d'usage » (MEN, 2019, p.9).

En 1^{ère}, l'approche par aire urbaine **introduit une vision fonctionnelle de la ville**, ici il s'agit de montrer que le fait urbain est un phénomène généralisé : « Depuis 2007, la moitié de la population mondiale vit en ville ; cette part ne cesse de progresser. L'urbanisation s'accompagne d'un processus de métropolisation : concentration des populations, des activités et des fonctions de commandement. En France, plus de 80 % de la population vivent dans des aires urbaines, dont 60% au sein d'un pôle urbain » (MEN, 2019, p.9). La description des espaces périurbains repose sur les données de l'INSEE – « marqué notamment par la discontinuité du bâti » (ibid.). Les espaces périurbains se distinguent par leur proximité ou leur éloignement avec la ville -centre, qui peut être une métropole, la forme de l'habitat (« varié », « multiple », « la prédominance de l'habitat individuel »), le rapport à la mobilité. Le thème au programme amène à questionner les effets de la métropolisation dans l'organisation spatiale. Les modes d'habiter, traduits par « manières d'habiter » sont évoqués comme « répondant à des objectifs sociaux (vie associative, mixité sociale) et de développement durable (agriculture de proximité, circuits courts...) ». La figure suivante illustre les associations de mots dans le thème du programme de 1^{ère} « la recomposition du territoire urbain en France : métropolisation et périurbanisation » et confirme l'inscription de la thématique dans une logique fonctionnelle, qui semble réduire les pratiques des habitant.e.s à leurs mobilités.

L'étude de cas est un exercice incontournable de la géographie scolaire (Leininger-Frézal, 2016) : quelles sont les indications à ce niveau dans les programmes ? Quels acteurs sont-ils mis en évidence ? Nous questionnerons cet aspect dans un second temps.

1.3.2 Le discours sur la ville : une mise à distance de certains acteurs

La vision de la ville à l'œuvre dans les programmes met en évidence une mise à distance de certains acteurs.

Nous avons cherché à identifier les mentions des acteurs et leurs intentionnalités dans les textes de programmes et les études de cas préconisées. Comme pour les analyses précédentes, nous nous appuyons sur les prescriptions de 2009 et 2019. Une étude de cas est en effet à distinguer d'un exemple « à l'appui d'une démonstration, ou recherche en application d'une théorie, destinée à la vérifier, à l'illustrer ; ou, plus rarement à la réfuter » (Brunet et al., s. d., p. 92) dans les programmes de géographie du baccalauréat professionnel. L'étude de cas s'est peu à peu imposée comme un incontournable de la géographie scolaire et en lycée professionnel depuis les programmes de 2019. Le document d'accompagnement de la classe de 1^{ère} pour le programme de 2019 précise quelques problématiques liées aux études de cas :

« Pour traiter ce thème, le professeur pourra s'emparer de cas concrets (études de cas ou exemples), s'appuyer sur les problématiques locales liées à l'aménagement des territoires. Les projets du Grand Paris express, les constructions d'espaces commerciaux, les thématiques de la mobilité douce, de l'accès aux services publics, des moyens d'organisation des habitants des territoires urbains/périurbains peuvent être étudiés afin de privilégier une approche par les acteurs. Ces acteurs – individus ou groupes, particuliers ou institutionnels – permettent d'appréhender les enjeux des territoires périurbains, de caractériser les modes de vie de leurs habitants dans le contexte de la métropolisation. Les mobilités sont au cœur de ce thème d'étude. On peut tout à fait concevoir une réflexion en classe sur ces mobilités dans un territoire proche du lieu d'étude des élèves » (MEN, 2020, p.5).

Ou encore : « une question d'aménagement dans les territoires périurbains parmi des thématiques nombreuses telles que : les zones industrielles (ZI), les zones d'aménagement concertée (ZAC), les services publics, le logement, la construction d'un foyer d'accueil de migrants, de sans-abris, d'une aire d'accueil pour l'habitat mobile, le tracé d'une route, la construction d'un pôle multimodal, d'un

aéroport... » (ibid., p.6). Souvent, les problématiques des études de cas proposées sont liées à l'aménagement, les acteurs sont identifiés par des expressions types « acteurs – individus ou groupes, particuliers ou institutionnels ».

En 2009 le sujet d'étude « acteurs et enjeux de l'aménagement des territoires en France » vise à faire comprendre aux élèves que « l'État n'est plus le seul acteur de l'aménagement des territoires », à identifier « le rôle des collectivités territoriales, des communautés de communes et des territoires de projet, de l'État, de l'Union européenne » (MEN, 2009, p.9). Le territoire est ainsi une ressource à gérer dans une approche politique (Thémines, 2011). Dans les programmes de 2019, la mention du terme acteur est importante : deux occurrences en 2^{nde}, quatre en 1^{ère} et sept en Terminale. Ils sont de différents types. En 2^{nde}, ce sont « expatriés, migrants, touristes et étudiants à l'étranger », « les migrants », les acteurs « légaux ou illégaux » ou encore des « groupes hôteliers de taille mondiale » (MEN, 2019, p.13). En 1^{ère}, ce sont des « actifs », « les habitants des espaces périurbains », « des populations fragilisées par la crise », cette dernière expression étant la seule mention des inégalités sociales (MEN, 2019, p.9). En Terminale, ce sont « différents acteurs (Etats, citoyens, ONG, entreprises...) », « l'Union européenne », « l'Etat et les collectivités territoriales » (MEN, 2019, p.10).

En somme, les acteurs sont définis par l'emploi de termes généraux et de catégories politico-médiatiques (par exemple, lorsqu'ils s'agit des migrant.e.s ou expatrié.e.s) ; ce qui contribue à un effacement de leur spécificité. Pour incarner ces acteurs, les possibilités offertes par la prise en compte des trajectoires migratoires, des témoignages ou encore la mise à distance et le questionnement de ce lexique politico-médiatique peuvent être sujet d'inspiration. La question des inégalités apparaît dans les programmes de 2019 et notamment dans le thème 1 de la classe de 1^{ère} : les espaces périurbains sont le lieu d'inégalités vis-à-vis des services, d'accessibilité aux transports ou inégalités d'emploi. Le sujet de notre recherche - les Voyageurs - n'est pas mentionné dans les prescriptions, à l'image du traitement des minorités dans les programmes scolaires, ce qui nous a amené à consulter les ressources d'accompagnement des programmes de 2019 et en particulier celles référant au thème de 1^{ère}. Nous avons donc cherché des mentions explicites dans les programmes du LP.

L'extrait suivant est à ce jour la seule mention repérable des Voyageurs en géographie pour tout le cycle du baccalauréat professionnel. Il s'agit du document d'accompagnement au thème 1 pour la classe de 1^{ère} (2019).

« Dans le cadre de ce thème, pour la capacité « identifier les principaux acteurs intervenant dans l'aménagement d'un territoire » ainsi que « Confronter les points de vue sur un aménagement... », il est important de construire une étude de cas engageant différents types d'acteurs : des citoyens aux acteurs privés et publics pour que les élèves puissent cerner leur importance, leur multiplicité et complémentarité, parfois voir que leurs positionnements peuvent engendrer des conflits d'usages. Cette notion a d'ailleurs été travaillée en 3e dans le cadre du thème « les dynamiques territoriales de la France contemporaine ». Le professeur pourra utiliser un logiciel de carte mentale afin de faire comprendre aux élèves ces différentes réalités.

Il est également possible en amont de constituer un corpus documentaire varié sur une question d'aménagement dans les territoires périurbains parmi des thématiques nombreuses telles que : les ZI, ZAC, services publics, le logement, la construction d'un foyer d'accueil de migrants, de sans-abris, **d'une aire d'accueil pour l'habitat mobile**, le tracé d'une route, la construction d'un pôle multimodal, d'un aéroport... L'élève peut compiler les documents sur un support numérique (à l'aide d'un outil de diaporama disponible sur les ENT des établissements ou encore d'un logiciel en ligne permettant de réaliser des présentations de type infographies) ».

Ici, il s'agit d'amener les élèves à comprendre les logiques de complémentarité mais aussi de concurrence vis-à-vis de l'installation d'un terrain désigné pour les Voyageurs. Le prisme retenu, le conflit d'usage correspond cependant à une vision lacunaire, ce qui nous amène à questionner la vision des circulations et des mobilités de manière générale dans nos sociétés, et dans les programmes scolaires. En somme, les Voyageurs sont un élément de contexte marginal, et lorsqu'ils sont sollicités dans un contenu scolaire, les démarches proposées sont liées au conflit d'usages. Après l'étape d'analyse des programmes, **nous pouvons conclure à un sujet absent du matériel et des prescriptions à l'image de l'absence des minorités quelles qu'elles soient.** La géographie scolaire, dans sa mise en scène du monde, contribue à une vision normée de celui-ci par les élèves : elle « privilégie les territoires jugés proches (politiquement et économiquement) au détriment des espaces jugés lointains, traitant chaque lieu du monde selon un principe de réduction du lieu à une idée, voire à une image. Dans ces conditions, la puissance d'expression spatiale des cultures (dans les façons de faire, de nommer, de vivre, etc.) n'est pas rendue accessible aux élèves

(Bédouret, 2012, p. 67). Les acteurs autres que l'Etat, les collectivités ou les dominants semblent effacés. *Quid* des femmes, des minorités, des personnes âgées, des Voyageurs ?

Nous pouvons alors admettre que le discours de la géographie scolaire au lycée professionnel est orienté autour de différentes entrées :

- Une conception des savoirs « utiles », en témoigne dans les textes des programmes les expressions relevant des finalités d'employabilité des élèves.
- Des savoirs scolaires présentés de manière orientés, en faveur d'un modèle économique ce qui contribue à un « tableau du monde » (Clerc, 2002) par les indices de la puissance et du développement : concepts forts des programmes. Aucun modèle économique autre que le capitalisme et son corolaire, le néolibéralisme économique n'est introduit dans les contenus scolaires. Les espaces – urbains par exemple- sont approchés en fonction de leur « attractivité », de leur « puissance » et leurs « enjeux » dans une logique fonctionnelle. Aucun autre mode d'habiter dans la ville autre qu'une approche sédentaire focalisée sur l'habitat individuel n'est disponible. Ce fait renforce une logique de soumission des classes populaires et d'adhésion sans réserve à ce modèle. Les contenus scolaires sont « socialement situés » et destinés par ailleurs à des élèves maîtrisant les implicites de la culture scolaire (Naudet, 2022).
- Une ville envisagée selon une logique fonctionnelle et comme lieu de passage, de réceptacle des mobilités et un espace de recomposition- transformation- adaptation à l'économie de marché.
- Des listes d'acteurs indéfinis, et souvent les mêmes (collectivités, citoyens indéfinis, Etat) ce qui contribue à leur effacement.
- Les aspects critiques (les inégalités, les résistances, les marginalités et les autres habiter possibles) sont réduits à la volonté d'approcher les enjeux liés aux changements globaux.

Nous interrogeons maintenant les expérimentations menées au sujet des régimes d'habiter voyageurs en géographie.

Nous nous replaçons dans le contexte du lycée professionnel, où la construction de situations didactiques bivalentes (entre la géographie et les lettres, ou encore en utilisant des démarches liées habituellement à l'EMC) sont liées aux restructurations curriculaires de 2019. Le changement de programme a pour conséquence une diminution des volumes horaires de l'histoire, de la géographie. La proposition que nous formulons- traiter des régimes d'habiter voyageurs- répond à une intention critique, une alternative au récit géographique dominant.

4. Une proposition d'alternative au récit géographique dominant et ses effets

Dans les deux lycées parties prenantes de l'expérience de recherche, des situations prennent appui sur le contexte local, ses spécificités et sur les profils des enseignant.e.s et des élèves.

1.1 Investir la classe : de l'observation à la construction de cours

Pratiquer l'observation participante dans deux établissements scolaires induit de prendre le temps de cerner le contexte d'exercice des enseignant.e.s volontaires à expérimenter les *scenarii*. De ce fait nous avons mené des observations préliminaires.

Tableau 96: Les premiers temps de la recherche : les observations préliminaires (Lecomte, 2020)

Explorations 2019		Nombre d'heures d'observées	Nombre d'élèves	Modalité de travail (élèves enseignant)
Février 2019 5 et 12 février Lycée Ampère, Morsang-sur-Orge	Seconde systèmes numériques	4	24	Observation Cours dialogué Scénario construit par l'enseignante
Mars-mai 2019 25 mars, 8 avril, 15 avril, 6 mai, 20 mai Lycée Ampère, Morsang-sur-Orge	Terminale métiers de l'électricité et des environnements connectés	10	24	Autonomie des élèves coanimation et co-construction du scénario

Les observations préliminaires ont pour objectif principal d'assurer la faisabilité des dispositifs par rapport aux thèmes au programme. Il était aussi question de tisser une confiance entre les partenaires de la recherche à Morsang. Les données recueillies et notamment les présentations orales des élèves ont pu aider à cerner le contexte particulier de l'établissement scolaire et la manière dont les élèves caractérisaient la place des Voyageurs dans la ville. Le travail avec les enseignantes s'est donc déroulé en plusieurs phases : d'abord une phase de rencontre et de construction du dispositif proposé aux élèves ; ensuite, les observations des enseignant.e.s en cours de géographie avec leurs classes de baccalauréat professionnel, pour l'année 2020.

- **Année 2020-2021 :**

A Dourdan : les dispositifs pédagogiques ont été expérimentés sur une classe de Terminale Maintenance des Matériels (option Matériels agricoles, Espaces verts et travaux publics) (programme de 2009) et une 1^{ère} bac professionnel Accueil/ Vente (programme de la réforme de 2019). Les élèves de Terminale sont sous ma responsabilité tandis que la classe de 1^{ère} Vente observée est dans une autre classe avec une collègue qui enseigne depuis 2016. A Morsang-sur-Orge, les classes observées sont une 1^{ère} Systèmes Numériques (programme de la réforme de 2019) et une 1^{ère} Métiers de l'électricité et des environnements connectés (programme de 2019).

Tableau 97 : Les classes et enseignants observé.e.s pendant la recherche (Lecomte, 2020)

Commune	Morsang-sur-Orge	Dourdan
Enseignant.e.s	1 enseignante 20 ans de carrière	1 enseignante 10 ans de carrière (moi-même) 1 enseignant 10 ans de carrière en Histoire-Géographie 1 enseignante en début de carrière (5 ans)
Classes	2 classes de 1 ^{ère} Bac professionnel	1 classe de Terminale professionnelle 1 classe de 1 ^{ère} bac professionnelle Sections : industrielle et tertiaire
Contexte	Présence habitat Voyageur -terrain en face du lycée	Une aire d'accueil des Voyageurs en périphérie de la ville Des élèves justifiant de leur appartenance à des familles de voyageurs
Chapitre observé	La recomposition du territoire urbain en France : métropolisation et périurbanisation	Acteurs et enjeux de l'aménagement des territoires en France La recomposition du territoire urbain en France : métropolisation et périurbanisation
Nombre d'heures observées	6 10	6 5

Les observations ont été réalisées à l'aide d'une grille : il s'agissait de comprendre les interactions entre les élèves et leur enseignant.e – puisqu'ils ont travaillé sur une QSO-, les interactions des élèves entre eux/elles et l'organisation de leur travail. D'autre part, l'observation s'est fondée sur les discours :

- Les consignes données par l'enseignant.e, les termes utilisés
- L'étayage par rapport aux questions des élèves
- Les discours des élèves : les expressions utilisées pour référer aux Voyageurs, ce qui permettait de mettre en évidence

- des savoirs d'expérience (propos faisant explicitement référence à la vie quotidienne)
 - des savoirs issus de sources médiatiques, des réseaux sociaux
 - des savoirs dits scolaires
 - Enfin, les prises de positions
- Leur emploi du vocabulaire disciplinaire pendant les séances, afin de cerner l'évolution dans la maîtrise des concepts géographiques

Aussi, j'ai observé la géographie de la salle de classe : certaines classes observées ont une disposition en îlots, d'autres en rangs devant le tableau, d'autres en pôles de travail. Il m'a fallu comprendre ces organisations particulières qui participent au contexte de l'observation du cours à proprement parler. J'ai relevé ainsi des « traces orales » d'élèves et de leur enseignant.e pendant les cours au moyen d'un dictaphone à portée des espaces de travail des élèves. Les propos des enseignant.e.s étaient enregistrés à l'aide d'un enregistreur connecté à un micro-cravate. L'objectif est double : d'une part appréhender l'équilibre de la classe (dans les interactions, le travail des élèves, leur maîtrise ou non du langage géographique, leurs propos dans le contexte...) mais aussi recueillir les représentations vis-à-vis des Rroms et des Voyageurs lorsque l'enseignant expose la séance de travail aux élèves. Ceci est en corrélation avec l'hypothèse de recherche 3 (p.25) : la QSO occasionne un moment d'émergence de représentations. Celles-ci entrent en conflit avec les savoirs scolaires, d'où une dissonance cognitive (Festinger, 1957). En résumé, les enseignant.e.s impliqué.e.s travaillent dans des contextes différents. Conséquemment, les démarches didactiques sont différentes : nous présenterons un jeu de rôle expérimenté à Dourdan, puis un dispositif expérientiel engageant une sortie de terrain à Morsang-sur-Orge.

1.2 Un jeu de rôles à Dourdan : comprendre les acteurs de la production urbaine

Nous décrivons ici les situations proposées pour deux classes du lycée : d'abord une 1^{ère} travaillant sur les programmes de 2019, puis une Terminale baccalauréat professionnel qui suit les programmes de 2009.

- **Classe 1 : Première Vente : identifier les tenants et les aboutissants d'un conflit d'usages**

« Puisqu'on ne peut pas sortir, on va se mettre « dans la peau de ... », me dit une enseignante au moment de la conception du scénario pédagogique pour des élèves de 1^{ère} baccalauréat professionnel à Dourdan. Ce fait : « on ne peut pas sortir » est relatif au protocole sanitaire en vigueur dans les lycées, qui a rythmé ce travail doctoral. Toutefois, cet impératif de sécurité a permis de proposer une situation de type jeux de rôle avec les élèves. Au lycée de Dourdan, l'enseignante a opté pour une séquence sur le thème d'étude au programme de 1^{ère} baccalauréat professionnel « la recomposition du territoire urbain en France, métropolisation et périurbanisation ».

Le travail s'organise en plusieurs séances.

En séance 1, avant de commencer le cours, l'enseignante distribue le questionnaire pré expérimentation dont nous avons développé la méthodologie plus haut (**Chapitre 6, p.293**).

La première étape est la phase de lancement du cours : l'enseignante propose un exercice visant à recenser les représentations des élèves et leurs connaissances sur les « Gens du Voyage ». Pour ce faire, elle a récolté des illustrations et demande aux élèves de choisir celle qui leur semble la plus représentative des régimes d'habiter voyageurs et d'argumenter leurs choix. Les deux exemples ci-dessous sont des photographies qui peuvent avoir été distribuées aux élèves pour l'exercice « photolangage ».

Point de vue 48 : Photos de C.Crossan; Photo de I. Mierzejewski sur Unsplash



Elle poursuit avec la projection d'une vidéo permettant de définir la catégorie, évoquer l'internement des nomades pendant la 2nde guerre mondiale dans un souci de travailler en lien avec l'histoire. **En séance 2**, la situation proposée par l'enseignante visait à analyser un dossier documentaire¹⁴² dont les objectifs sont les suivants pour une durée de 2h

¹⁴² L'intégralité des documents de ce dossier se situe en annexe 2, **p.481**.

Tableau 98 : Documents analysés pendant la séance de travail avec une classe de 1^{ère} Vente, corpus Dourdan (Lecomte, 2020)

Documents	Objectifs / programmes	Objectifs didactiques / notions
Cartes : répartition des aires d'accueil en France (source France info) ; IGN Dourdan	Capacité au programme : identifier et	Justice/ injustice spatiale
Des extraits du plan départemental d'accueil et d'habitat des GDV (source : préfecture de l'Essonne)	confronter le point de vue d'acteurs sur un aménagement	Identifier une variété de situations / habitat
Photographies : de l'aire d'accueil de Dourdan, du terrain locatif de Morsang-sur-Orge (source : Lecomte, 2021)		
Textes et témoignages : Salcutta, R Gurême		Acteur, point de vue
Rapports officiels : source documents pour la résorption des bidonvilles (sources : Romeurope ; Dihal et dir Delépine (2014, atlas des tsiganes)		Conflits d'usages, conflits d'acteurs

Les capacités du programme recensées dans le tableau sont une référence à l'Approche par compétences (ou APC) mise en œuvre dans les *curricula* du baccalauréat professionnel. La consigne donnée est de préparer une intervention orale illustrant ce que les élèves ont compris des différents documents. En effet, l'enseignante annonce une mise en situation :

Figure 43 : Consigne exposée par l'enseignante de 1^{ère} Vente, corpus Dourdan (Lecomte, 2020)

<p><u>Votre mission :</u> Vous travaillez à la Cour Européenne des droits de l'Homme et votre spécialité est la défense des minorités dans l'Union Européenne. Votre commission a été choisie pour réaliser un compte-rendu de la situation des Gens du Voyage et des Rroms dans l'Essonne <u>Voici les étapes à suivre :</u> Étape 1 : Lire le dossier documentaire et identifier le point de vue des acteurs engagés dans cette question. Étape 2 : Préparer un compte-rendu écrit. Étape 3 : Chaque équipe désigne un rapporteur qui expliquera à l'oral à la classe les résultats de vos recherches. Étape 4 : Concevoir un schéma collectif pour synthétiser ce que nous avons appris</p>
--

En dehors des objectifs pédagogiques, annoncés de travailler les capacités du programme, il est important pour l'enseignante de travailler les représentations des élèves, propos qu'elle a par ailleurs tenu en entretien.

Après le compte-rendu et l'élaboration d'une trace écrite collective, l'enseignante a proposé une évaluation en **Séance 3**, dont les objectifs sont les suivants :

- Définir les termes importants rencontrés pendant la séance (troups, voyageurs, conflits d'usages)
- Analyser des documents au sujet d'un conflit d'usages entre voyageurs, associatifs et municipalités
- Rédiger un écrit argumenté en prenant le point de vue d'un acteur

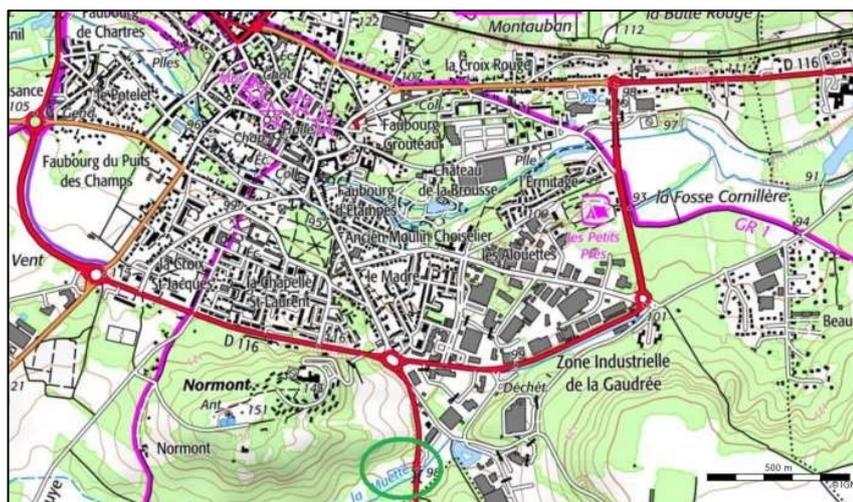
Suit la distribution du questionnaire post expérimentation. Une seconde classe de Terminale a également expérimenté un dispositif.

- **Classe 2 : Terminale Maintenance des matériels : Identifier les acteurs et les enjeux de l'aménagement des territoires : l'exemple du mal logement.**

Le contexte est celui d'une séquence sur le sujet d'étude « acteurs et enjeux de l'aménagement des territoires en France ». Tout comme pour la classe de 1^{ère} Vente, avant de commencer le cours, je distribue le questionnaire pré expérimentation.

La première phase (**Séance 1, 1h**) est un travail autour de l'analyse d'une carte IGN représentant Dourdan, l'objectif était d'identifier les différents aménagements du territoire (infrastructures collectives, maisons, axes de communication) et commenter la localisation du terrain désigné qu'est aire d'accueil.

Point de vue 49 : Carte IGN de Dourdan, analysée en Séance 1 (IGN.fr)



Après cette étape d'analyse, les élèves prennent en note un support vidéo expliquant qui sont les personnes catégorisées comme voyageuses. Nous échangeons sur les expériences des élèves et sur le fait qu'ils aient déjà des connaissances. Puis, je propose un travail d'analyse documentaire, autour

d'un communiqué de presse au sujet des dégradations de l'aire d'accueil de Brétigny-Sur-Orge, l'objectif est cette fois-ci d'identifier les acteurs et leurs missions et replacer le cadre légal de la loi Besson : obligation pour les communes de plus de 5000 habitants de rendre disponible un terrain.

La séance 2, d'une durée de 2h est un travail autour d'un dossier documentaire rassemblant des informations à la fois sur les personnes qualifiées de Rroms et Voyageuses. Les élèves sont rassemblés en équipes, et ont pour tâche de : trier les documents en fonction de la situation que le groupe doit expliquer : soit faire un état des lieux des conditions de vie et d'habitat des migrants rroms en situation de précarité ; soit des Voyageurs. L'étude concerne à la fois l'échelle nationale et départementale. Le choix de traiter des deux situations est liée essentiellement au fait que les élèves de la classe expriment des préjugés sur les deux catégories de population. C'est pourquoi, ces deux *scenarii* sont des adaptations au contexte spécifique de la classe. Ajoutons que, pendant cette mise en situation, je suis en position d'observation de mes propres élèves en co-animation avec un enseignant. Cette manière de procéder a permis une prise de distance vis-à-vis de la situation observée, n'empêchant toutefois pas les biais.

Figure 44 : Mises en situation proposées pour la classe de T^{ale} corpus Dourdan (Lecomte, 2023)

<p>Mise en situation pour les équipes bleue et vert</p> <p>Des familles Roms se sont installées dans une zone proche de la gare RER dans une ville de l'agglomération Grand Paris Sud. Leur habitat est un bidonville.</p> <p>Vous travaillez auprès d'une association. Votre mission est de trouver une solution pour ces personnes en vous aidant du dossier documentaire distribué.</p> <p>Vous ferez donc un compte rendu de la situation avant d'exposer les solutions retenues.</p>	<p>Mise en situation pour les équipes violet, jaune, rouge</p> <p>Des familles du Voyage se sont installées sur un terrain vague dans une commune où ne se trouve aucune aire d'accueil . Sur cet emplacement, il n'y a pas d'arrivée d'eau , d'électricité ni de conteneur pour les déchets.</p> <p>Vous travaillez auprès des services habitat de la mairie de Dourdan. Votre mission est de trouver une solution pour ces personnes en vous aidant du dossier documentaire distribué.</p> <p>Vous ferez donc un compte rendu de la situation avant d'exposer les solutions retenues.</p>
---	---

Nous avons toutefois choisi d'intégrer la thématique du mal logement en ce qu'elle permet d'aborder la question de l'aménagement. Le sujet d'étude à traiter : « acteurs et enjeux de l'aménagement des territoires » vise à introduire auprès des élèves les objectifs de la politique d'aménagement du territoire : garantir l'équité territoriale, qui passe par exemple par le logement. Pour cette classe, l'objectif est aussi de sensibiliser les élèves et résoudre la confusion sémantique entre Gens du Voyage et Rroms (l'idée n'étant absolument pas d'opposer les deux catégories de population).

La séance 3 (1h) est l'occasion de revenir sur les comptes-rendus des élèves, en apportant des éléments de connaissances supplémentaires de différents types : la localisation des aires d'accueil à d'autres échelles, ce qui contribue à formaliser le savoir appris et à expliquer les raisons qui peuvent pousser les voyageurs à s'installer en dehors des aires d'accueil et la notion d'acteurs. Elle donne

lieu à une trace écrite du type schéma systémique identifiant les acteurs de l'aménagement et les enjeux autour des terrains désignés.

La séance 4 (1h) est consacrée à l'évaluation de ce que les élèves ont appris, les objectifs sont les suivants :

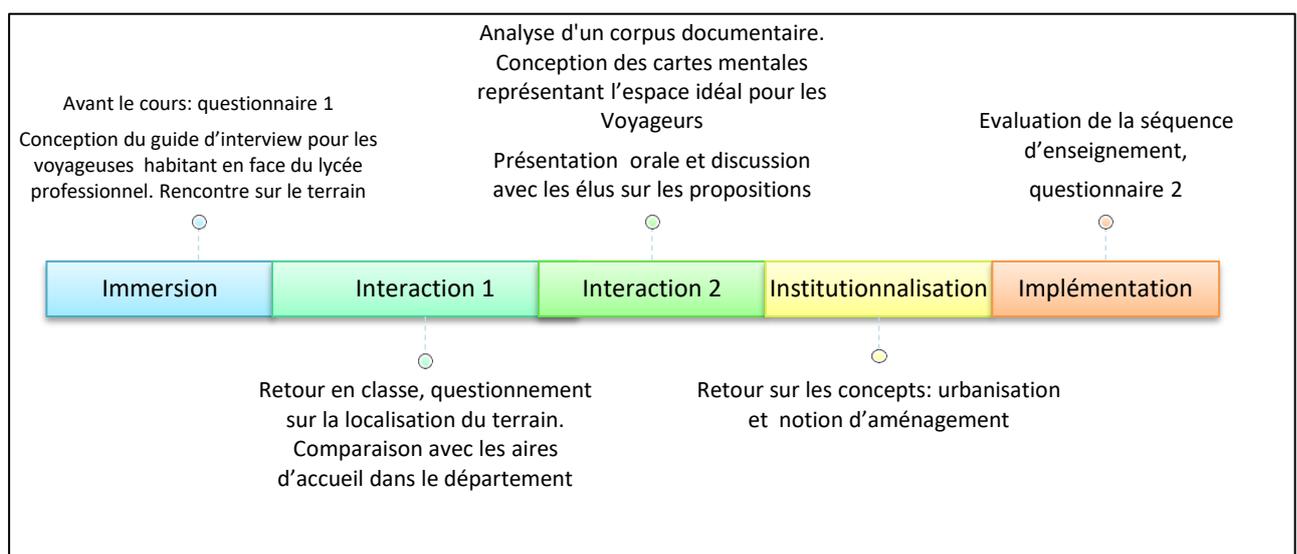
- Définir les termes importants rencontrés pendant la séance (trams, voyageurs, conflits d'usages, aménagement du territoire)
- Analyser des documents au sujet d'un conflit d'usages entre voyageurs, associatifs et municipalités
- Rédiger un écrit argumenté en prenant le point de vue d'un acteur

Suit la distribution du questionnaire post expérimentation.

1.3 Une sortie de terrain à Morsang-sur-Orge : une expérience d'observation d'indices de l'injustice spatiale

L'enseignante de Morsang-sur-Orge a choisi de s'appuyer sur les recherches du groupe Pensée Spatiale de l'Université de Paris. La proviseure a donné l'autorisation de sortir aux abords de l'établissement aux élèves en respectant le protocole mis en place en contexte épidémique. La géographie expérientielle pense ainsi un renouvellement des situations d'enseignement en interrogeant le passage de l'expérience à la connaissance (**Chapitre 2, p.103**).

Figure 45: Chronologie de la recherche scénario 2 Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2021)



1.3.1 Immersion : « On ne va pas faire de la géographie de papa »¹⁴³ (Séances 1 et 2)

L'enseignante propose dans un premier temps après avoir introduit le fait que la classe allait travailler sur le sujet « La recomposition du territoire urbain en France ; métropolisation et périurbanisation » de présenter la sortie de terrain. Il s'agit de rencontrer les personnes habitant dans le quartier qui ont pour particularité d'habiter en caravane. Elle distribue le questionnaire pré expérimentation et les élèves sont répartis en groupe : ils ont pour tâche de rédiger quelques questions qui pourraient être posées aux habitantes du terrain désigné. Puis les élèves prennent en note deux vidéos qui donnent des éléments de définitions sur les « Gens du Voyage ». Après mise au propre des questions et entraînement sur la manière de prendre la parole dans les échanges oraux, l'enseignante mène la sortie de terrain. Les élèves rencontrent deux habitantes du terrain assigné au Voyageurs, situé en face du lycée professionnel. Suit une phase de retour en classe et de discussions sur cette rencontre.

1.3.2 Interaction : Confronter les points de vue sur l'aménagement des terrains désignés (Séance 3, 4 et 5)

Pendant cette phase d'interaction, en lien avec la théorie expérientielle, les élèves sont invités à raconter ce qu'ils/elles ont vécu, ce qu'ils/elles ont retenu et appris qu'ils/elles ne savaient déjà. L'enseignante s'appuie sur les propos des élèves pour introduire des éléments complémentaires sur différents points : la loi Besson, les loyers sur les aires d'accueil et leur localisation en comparant notamment les terrains désignés dans le département. Les photographies ci-dessous sont des exemples de supports montrés aux élèves. Un corpus documentaire est analysé en dernier lieu par les élèves.

¹⁴³ Propos extrait d'un entretien avec une enseignante du lycée de Morsang-sur-Orge.

Point de vue 50 : Photographie d'une aire d'accueil dans son environnement (encadré rouge) : Grigny (google earth)



L'utilité de cette étape est d'introduire les notions en lien avec le thème au programme : la métropolisation et ses effets sur les espaces périurbains et les régimes d'habiter voyageurs, discontinuité spatiale, voire ségrégation. La suite est consacrée à la conception des cartes mentales (au sens géographique) et à leur présentation orale devant deux élus locaux. C'est un moment de discussions autour des propositions des élèves avant l'institutionnalisation.

1.3.3 Institutionnalisation et implémentation (Séance 6)

Cette phase est un moment de retour sur les concepts. L'enseignante demande aux élèves de classer les propositions d'aire d'accueil « idéales » qui semblaient réalisables du point de vue des élus et ce qui ne pouvait pas se réaliser (à l'oral). Suit une étape de production d'écrits autour de différentes entrées : Qui sont les « Gens du Voyage » ? Quelles sont les localisations des aires d'accueil dans le département et dans la commune ? Quelles solutions possibles pour aménager un terrain en prenant en compte les besoins des personnes concernées ? Et quels acteurs interviennent-ils ?

Suit la distribution de l'évaluation. Au cours de cette phase, l'enseignante évalue le savoir appris. Tout comme les situations proposées dans le lycée à Dourdan ; les objectifs sont les suivants :

- Définir les termes importants rencontrés pendant la séance (troums, voyageurs, conflits d'usages, aménagement du territoire)
- Analyser des documents au sujet d'un conflit d'usages entre voyageurs, associatifs et municipalités

- Rédiger un écrit argumenté en prenant le point de vue d'un acteur ici argumenter sur les possibles en termes d'aménagement d'un terrain locatif (cf. les conditions d'habitat pour les Voyageuses rencontrées).

L'expérience prend fin avec la distribution du questionnaire post expérimentation. Maintenant, au terme de l'expérience, quels sont les effets sur les enseignant.e.s partenaires de cette recherche ?

1.4 Raconter une expérience : quels effets du côté des enseignant.e.s ?

Nous porterons notre attention sur les effets des expérimentations menées dans le cadre de cette recherche : au sujet du traitement de la thématique à l'Ecole, concernant l'efficacité des démarches sur les savoirs des élèves, au niveau des prolongement possibles de l'expérience.

1.4.1 Présentation des enquêtés.e.s : entretien final

Un entretien final a été mené après les observations de cours.

Tableau 99 : Tableau des entretiens finaux menés avec les enseignant.e.s (Lecomte, 2023)

Code	P1	P2	P3
Date	Janvier 2021	Novembre 2020	Novembre 2020
Sexe	Femme	Femme	Homme
Discipline	LHG	LHG	HG
Ancienneté	23 ans	5 ans	10 ans
Cursus	Licence de géo et d'histoire. Université de Toulouse	M2 Histoire moderne université du Mans	M2 Histoire contemporaine, Université Saint-Quentin en Yvelines

L'objectif cet entretien était de faire un bilan de l'expérience et questionner ce que celle-ci avait apporté aux enseignant.e.s

Tableau 100: guide d'entretien final et grille d'analyse (Lecomte, 2020)

Partie de l'entretien	Objectifs
Intro : Merci d'avoir accepté de travailler sur la thématique des Voyageurs avec ta classe. Nous allons discuter des cours que j'ai observé en lien avec ce thème. L'entretien est enregistré. Je prends aussi quelques notes. Il est utilisé dans le cadre de mon travail de thèse. La durée de l'entretien est d'environ 20 minutes. Il est anonyme, tu as la possibilité de l'interrompre à tout moment, de faire une pause.	Placer l'interviewé.e. en confiance, replacer le contexte de la recherche et le lien avec le sujet
Q1 Quel est le profil de la classe en quelques mots avec laquelle tu as travaillé cette séance ? Q2 Quels sont les objectifs que tu t'étais fixés pour cette séance ? Pédagogiques / personnels / méthodologiques Q3 Comment t'étais tu préparé.e à enseigner une thématique comme celle-ci ?	Questionner les pratiques, les habitudes professionnelles, le contexte Mettre en confiance la personne
Q4 Comment vois-tu l'impact de cette expérience sur les élèves ? Q5 Sur quels critères évalues-tu leur changement dans les représentations ou changement d'opinion ? Q6 Sur quels critères penses-tu que les élèves aient mieux ou moins bien réussi que face à un cours ordinaire ? Q7 Quelles ont pu être les difficultés du côté des élèves ?	Questionner la manière dont la personne se positionne Recueillir les représentations avec un média un texte de façon à rassurer Identifier les contradictions qui peuvent émerger
Q8 Comment est-ce que tu imagines prolonger ce travail ? Q9 Qu'est-ce que tu changerais dans le travail mené ?	Investissement Questionner le positionnement à terme
Q11 Age Q12 Ancienneté Q13 Cursus universitaire	Rubrique signalétique

Au cours de ces entretiens, nous cherchons à identifier les obstacles et les avantages énoncés par les enseignant.e.s au terme de l'expérience. La manière dont les personnes interrogées définissent les populations voyageuses permet de cerner une évolution des savoirs. Les savoirs des élèves et les démarches de cours ont été interrogées également ainsi que les prolongements possibles de cette expérience.

1.4.2 Quels effets des expérimentations sur les enseignant.e.s ?

Comme signalé plus haut, sur les six enseignantes et enseignants volontaires, trois participent effectivement aux expérimentations. Le tableau suivant recense les catégories de discours.

Tableau 101 : Les catégories de discours à l'œuvre dans les propos tenus par les enseignants.e.s pendant l'entretien final (Lecomte, 2023)

Catégorie de discours	Les effets de l'expérience	Les prolongements de la démarche	La thématique et l'École : une articulation entre politique et géographie
Variables	Sur le rapport au sujet (sur la manière de caractériser les populations dont on parle)	Sur d'autres possibles (l'observation du terrain, les débats, le local comme ressource curriculaire)	La conscientisation d'une question socialement vive / question sociale ordinaire
	Sur les élèves (questionnement sur les changements de représentations)	Sur la formation continue (stages, raconter l'expérience)	Sur la question des minorités dans les <i>curricula</i>

Concernant les effets sur les élèves, les enseignants s'accordent sur l'objectif principal, à savoir faire évoluer les représentations des élèves, « découvrir autre chose que la routine »(P2), « voir qu'il y avait d'autres situations qui existaient en France » (P2), « aller au-delà » (P1), « plutôt que d'avoir des stéréotypes en tête, on va aller voir pour savoir » (P1), « donc casser les stéréotypes » (P1) ou encore « comprendre notre monde » (P3), « comprendre l'espace, son espace vécu » (P3). Toutefois, ces mêmes représentations sont catégorisées comme obstacles, c'est d'ailleurs un des enjeux de la recherche. Par exemple, l'extrait ci-dessous montre que l'enseignante interrogée espère contribuer à faire changer les représentations des élèves et interroge les effets à long terme du dispositif.

Tableau 102 : Extrait d'un entretien avec une enseignante, Dourdan (Lecomte, 2020)

Nota : les prénoms des élèves ont été changés.

Je ne sais pas je pense **que sur certains oui**, c'est-à-dire que par exemple monsieur, je pense que Monsieur Eustache, ça a peut-être fait bouger ses lignes, peut-être je ne sais pas. Eustache., ça a peut-être fait bouger. Et puis après, est-ce qu'au départ, quand **on les a interrogé par rapport au photo langage etc ... est-ce qu'ils ont vraiment été sincères**, et de dire vraiment tout ce qu'ils ont pu penser? Etc, **est-ce qu'ils ont été sincères**, je sais pas. Parce qu'ils étaient en classe entière, le poids du groupe, **est-ce qu'on dit vraiment ce que l'on pense ou pas** ? Est-ce qu'ils vont nous juger ? Et puis le fait qu'il y ait une autre prof dans la classe... la vidéo, enfin ça les a peut-être retenu aussi à un moment donné. Je ne sais pas. **Alors est-ce qu'ils ont retenu quelque chose? J'espère. J'ai l'espoir, il paraît qu'il faut avoir la foi.** Certains oui donc Eustache, même certainement Tom, Chloé, Myriam je pense aussi Sophia aussi voilà. Après les autres j'en sais rien j'en sais rien du tout. Même Kenny qui me demande : est-ce que tous les Juifs sont radins? Je lui dis non ce sont des stéréotypes, mais il le pense vraiment ? Est-ce que ma

parole l'a conforté en lui disant mais non mais c'est des conneries, je ne sais pas. **Je ne sais pas quel poids peut avoir ma parole en fait auprès d'eux en fait. Je ne peux pas quantifier.**

Cet extrait met en exergue l'importance d'un travail au long court, l'impact de l'effet enseignant sur les apprentissages des élèves, c'est donc une invitation à rester modeste dans le dispositif. Pour une autre enseignante ayant pratiqué la sortie de terrain, l'effet sur les élèves est avant tout la rencontre d'autres personnes. Ses propos s'orientent autour de l'intérêt de la démarche pratiquée - qui consiste à aller voir pour lutter contre les stéréotypes- et l'éducation à l'altérité.

Tableau 103 : Extrait d'un entretien avec une enseignante, Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2021)

Ça leur a plu c'est exactement, **c'est le genre de l'activité qui leur plait** et qui leur permet d'accrocher, donc je trouve qu'en lancement c'est l'idéal [...] [Mes objectifs] pour moi c'est une rencontre ! Donc pour que la rencontre se passe le mieux possible, mes objectifs c'était tout simplement **qu'ils se sentent bien, qu'ils finissent par se sentir à l'aise pour poser les questions et aller au-delà.** [...] Donc moi, mon objectif c'était qu'ils aillent à la rencontre de l'inconnu, et se rendre compte que, **plutôt que d'avoir des stéréotypes en tête, on va aller voir pour savoir.**

Selon notre interlocutrice, la démarche expérientielle et la sortie de terrain participe à motiver les élèves car la situation d'apprentissage est proche de la réalité. La réussite de l'expérience tient au fait que les élèves aient osé braver leur timidité et aller à la rencontre des personnes. Autre élément important sur les effets et les objectifs du dispositif, les finalités citoyennes de l'enseignement de la géographie et des démarches employées.

Tableau 104 : Extraits d'entretiens avec les enseignant.e.s (Lecomte, 2020)

P1- La géographie c'est quelque chose de très présent, de très moderne et en fait, c'est du quotidien, l'EMC c'est leur quotidien, donc on est sur deux disciplines qui leur permettent de devenir des citoyens à part entière, **capables, pas d'obéir, mais capable de réfléchir.**

P2- Mais ça amène aussi une ouverture effectivement sur l'éducation civique au regard du fait qu'ils sont tous citoyen français, citoyens et que peut-être qu'un jour ils seront confrontés j'en sais rien à vivre un conflit d'usage, ou je sais pas, à assister à quelque chose. Donc forcément, ça avait aussi une dimension citoyenne. C'était l'idée de **leur faire réfléchir à leurs postures et leurs positionnements par** rapport à tout ce qu'on peut entendre dans la société.

Au niveau des effets sur les enseignantes et enseignants, le dispositif a engendré un changement dans le vocabulaire associé aux Voyageurs à l'exception de de P3 qui réfèrent aux personnes concernées par le vocable Voyageurs.

Tableau 105 : Extrait d'un entretien post avec une enseignante de Dourdan (Lecomte, 2021))

P2- Le fait de s'intéresser aux **Roms et aux Gens du Voyage**, on amène forcément... on a parlé évidemment en géo **par rapport à un conflit d'usages** etc, mais ça amène aussi une ouverture effectivement sur l'éducation civique au regard du fait qu'ils sont tous citoyens français [...] Le deuxième objectif c'était de voir qu'il existait des conflits d'usages autour **des populations non-sédentaires**.

Les prolongements de l'expérience ont fait l'objet d'une partie des échanges en entretien. Les enseignantes proposent toutes deux de s'emparer du potentiel du local pour aborder la thématique : l'une d'elles propose un jeu de rôle sous forme de débat, une manière pour elle, de « dépolitiser » la question et de mettre de la distance car les élèves incarneraient quelqu'un d'autre (un acteur municipal par exemple).

Tableau 106 : Extrait d'un entretien post avec une enseignante au sujet des prolongements possibles, Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2021)

P1- On peut s'amuser à faire un débat si tu veux par contre ! Effectivement on aurait un côté de la classe... carrément **faire une mise en scène. On est au conseil municipal** et on a une association qui vient se déplacer pour expliquer le projet, une association de défense qui vient expliquer le projet. Ça en classe, c'est tout à fait faisable nous sommes parfaitement dans un conflit d'usages, en plus on **est en plein dans les programmes là** donc je travaille le débat de l'EMC, je continue à avancer là-dedans, nous sommes effectivement **dans la partie Egalité**.

Une proposition est liée à l'exercice de la bivalence en lycée professionnel et au terrain en géographie.

P2 - Je pense que ça serait pas mal au final je ne sais pas si ça a été fait ou pas. Mais de ... est-ce qu'il y a un livre, par exemple, **en français qui raconte le témoignage d'une famille de « Gens du Voyage »** ou je ne sais pas. Après peut-être, oui faire, il **aurait fallu faire une séquence bivalente français**. Déjà géo, je pense et après **français autour de lecture d'une œuvre littéraire par exemple**. Et ce qui serait intéressant, bon ça après c'est dans un monde utopique, ça serait d'aller au contact, d'aller voir les gens du voyage, [...] **d'aller voir comment ça se passe sur le terrain quoi**. D'être acteur de tout ça.

Notre interlocutrice se questionne sur les exercices de la bivalence par rapport aux régimes d'habiter voyageurs. En Histoire, il est question dans les programmes de traiter les génocides des Juifs et des Tsiganes. Il peut être l'occasion de traiter des mémoires de l'internement, de solliciter des témoignages, ou encore d'aborder les populations concernées par le récit littéraire. Le travail de L. Foisneau sur les archives de l'internement des Nomades jusqu'en 1946 (Foisneau, 2022) ou encore le témoignage de R. Gurême (2011) contribuent à cette visibilité. D'autre part, cette articulation entre les lettres, l'histoire et la géographie peut se nourrir de la démarche de terrain, « aller voir comment ça se passe » permet de susciter l'engagement des élèves. Les discussions sur les démarches concernent aussi la posture professionnelle et la formation.

Les enseignant.e.s interrogé.e.s témoignent de l'intérêt des démarches actives. P3 confie par exemple que l'expérience lui a permis de se dire que le travail en groupes d'élèves permet d'apprendre avec les pairs même si le volume sonore en classe peut être différent d'un cours dit « classique ». Ce point est l'illustration du passage de la posture de contrôle à la posture de lâcher prise de l'enseignant (Bucheton & Soulé, 2009). P2 affirme l'avantage de la mise en situation proposée par le fait que les élèves peuvent apprendre à travailler ensemble et à confronter leurs idées.

Enfin, les entretiens post expérimentation illustrent une forme de conscientisation de notre objet de recherche en question sociale ordinaire, le terme de « question vive » est employé fréquemment par les enseignant.e.s. En effet, tous.te.s s'accordent à dire qu'il s'agit d'une question qu'ils/elles qualifient de « vive », où des avis contradictoires vont s'opposer et vont s'accompagner de forts enjeux politiques. Alors que les entretiens avant expérimentations témoignaient plutôt de la difficulté d'enseigner les régimes d'habiter voyageurs, les propos se focalisent sur les possibles pour l'enseigner et les stratégies, ce dont il est question dans les extraits ci-dessous.

Tableau 108 : Extrait d'un entretien avec une enseignante post expérimentation, Morsang-sur-Orge (Lecomte 2021)

P1- Pour moi les questions vives, ce sont des questions actuelles **où tu vas rentrer sur des combats politiques importants**, donc on sait très bien que ces populations-là sont des atouts de vente pour certains partis politiques et donc qu'il y a beaucoup de stéréotypes et de fausses idées qui circulent et que si tu ne confrontes pas réellement nos élèves [...] **Donc non les questions vives, il faut aller sur le terrain mais par contre il faut pas voilà, être en frontal.** C'est à dire j'ai pas posé ma problématique en frontal, non. Donc là on est allées...

Ici, aller sur le terrain permet de prendre de la distance par rapport à la vivacité de la thématique. Pour l'enseignante, la démarche permet de faire réfléchir les élèves sans mettre à mal la posture de neutralité du fonctionnaire. Le propos pointe aussi l'absence de formation sur ces questions « vives ».

Tableau 109 : Extrait d'entretiens post expérience au sujet du rapport enseignant/ question vive, Dourdan (Lecomte, 2020)

P2- Franchement dans l'éducation nationale, **les questions vives je pense qu'on préfère ne pas les travailler, enfin de toute façon, on n'est pas formés pour ça.** Moi à la fac, on ne m'a jamais parlé ni des Roms ni des Gens du Voyage. **Je n'ai jamais eu un cours ou une formation autour de ces questions vives, voilà.** [...] Après **d'autres questions vives**, le souci c'est qu'il faut que le prof en fait il se forme tout seul à côté. **C'est-à-dire qu'il faut arriver avec un bagage culturel et une maîtrise des notions et des termes posés pour ensuite dire la réalité.** Parce que si on n'arrive pas préparé c'est mort. Et puis de toute façon les élèves le verront que ce n'est pas prêt, que ce n'est pas clair !

P3- **Donc non, évidemment, je n'ai pas été formé. Du point de vue académique, hiérarchique.** Mais je suis très à l'aise avec toutes les questions sensibles, c'est-à-dire que même j'ai une certaine attirance vers ces thématiques pour lesquelles il pourrait y avoir de la tension.

Par ailleurs, admettre le fait que les régimes d'habiter des voyageurs a un caractère de question sociale ordinaire amène à conscientiser les tensions entre la posture de neutralité totale prescrite par l'institution et celle de l'impartialité engagée proposée par A. Legardez (2021) (**Chapitre 6, p.290**).

Tableau 110 : Extrait d'entretiens post expérience au sujet de la neutralité en géographie, Dourdan et Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2021)

P1 - Qu'on fasse des lettres à la mairie ! [...] Ce qui intéresse [...] dans l'expérience là, c'est d'ouvrir l'esprit des élèves ! Mais par contre, si on devait légèrement politiser, ça c'est même pas la peine et donc se positionner en tant que défenseur des droits, oui sur la laïcité si tu veux, parce que là ça remonte au chef au-dessus, mais alors là aller défendre les migrants, les roms, les machins, là t'oublies ! [...] Donc on aurait été dans un autre établissement, l'aire d'ailleurs aurait été, mettons à Savigny, ça n'aurait pas été un problème. Clairement, je t'aurais suivi parfaitement. En signant un courrier : « voilà nous avons une proposition, voilà comment nous imaginons l'aire d'accueil », tu vois ? [...]

P3- C'est-à-dire que j'ai plus le souci que j'avais en début de carrière de la nécessité absolue de neutralité et de quête d'objectivité. [...] On peut, on a la liberté pédagogique de pouvoir traiter [...] la ségrégation sociospatiale, d'étudier les camps de Roms le long du périphérique, ça on peut déjà le faire, mais c'est à la liberté des enseignants de le faire. Ça ne fait pas partie des programmes en soit.

La discipline scolaire géographique n'a-t-elle pas vocation à susciter un engagement sur le monde ? Enfin l'expérience a eu pour effet de conscientiser la domination à l'égard des Voyageurs, de montrer « qu'en France on avait, enfin je sais pas si on peut dire ça mais, on exerce une discrimination en fait sur un certain type de population pour X ou Y raisons [...] » (P2). Pour autant, serait-il concevable de rendre obligatoire une étude en géographie au sujet des modes d'habiter non dominants ? Un enseignant tente de répondre à cette question, qui interroge à la fois la liberté pédagogique et ce qu'il nomme « des causes nécessaires »¹⁴⁴.

Tableau 111 : Extrait d'un entretien post expérience, Dourdan (Lecomte, 2020)

J'aurais tendance à dire non mais oui. Non parce que le caractère obligatoire, ça ne me plaît pas, d'un point de vue idéologique. Mais oui parce que sinon ça n'est pas fait. Et ça ne sera pas fait par les collègues. Donc voilà cette non-réponse.

Bah l'ignorance, quand on ne t'apprend pas sur les bancs de l'école l'histoire d'une civilisation, tu ne peux pas, c'est pas parce qu'on est prof d'histoire-géographie qu'on connaît tout sur tout. On en apprend tous les jours, ça n'est pas nécessairement être anti-Roms ou anti-Voyageurs que le fait de ne pas l'enseigner en classe.

¹⁴⁴ Extrait d'un entretien avec un enseignant, Dourdan, novembre 2020 (Lecomte, 2023).

En résumé, travailler les régimes d'habiter voyageurs en géographie au lycée professionnel interroge les postures d'engagements des élèves, des enseignantes et enseignants, la liberté pédagogique et les finalités d'émancipation de la discipline géographique. Cette articulation à construire -entre prescriptions des programmes et l'engagement- fait de cet objet de recherche une question sociale ordinaire.

Conclusion du chapitre 7

Les Voyageurs sont absents des programmes scolaires, que ce soit par les allusions à leurs circulations pluriséculaires ou leurs installations, que par la question de la marge et des inégalités urbaines. L'enseignement de la géographie fait abstraction des minorités, entraîne à valoriser les caractéristiques culturelles du groupe majoritaire et conduit à l'enracinement de stéréotypes sur l'altérité (Bédouret, 2012, 2021 ; Clerc, 2002). Cette absence dans le *curriculum* en géographie et non en histoire peut corroborer nos observations initiales sur le caractère de question sociale ordinaire : question épineuse, vive, parce qu'elle apporte aussi une dimension politique en classe. L'éducation à la citoyenneté et au(x) territoire(x) sont deux possibilités à explorer (Barthes, Lange, et al., 2019) **(Chapitre 2, p.109).**

C'est en dressant ce constat - la marginalisation des Voyageurs sur les territoires de recherche et dans les *curricula* – qu'une équipe d'enseignant.e.s en lettres-histoire-géographie s'est constituée à partir de septembre 2019. Il était question alors de concevoir des situations de cours en géographie afin d'aider les élèves à déconstruire certaines représentations. De plus, c'est une thématique vive qui renforce l'intérêt à outiller les élèves, ce dont il est question dans le dernier chapitre de la thèse.

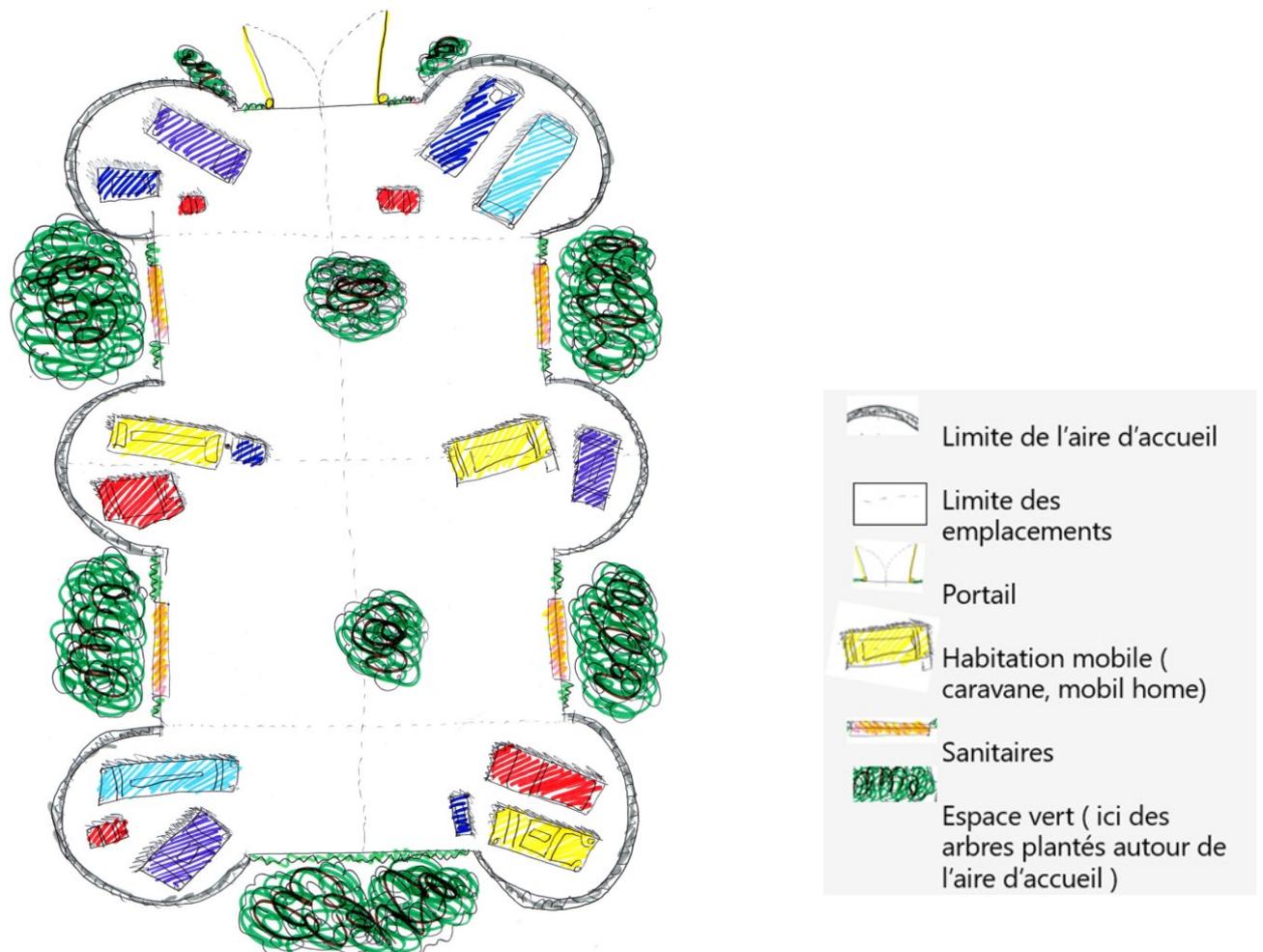
« Ils sont considérés comme des déchets, donc on les met à côté du cimetière »

« C'est comme si, Madame, là, par exemple vous habitez à côté d'une boîte de nuit, c'est ça aussi, c'est n'importe quoi !¹⁴⁵ »

¹⁴⁵ Exemples de propos tenus en classe pendant un cours de géographie, Morsang-Sur-Orge, 2020.

Chapitre 8 : D'une vision sédentaro-centrée à une vision en géographe : Focus sur les élèves

Point de vue 51 : Un exemple de production d'élève conceptualisant une aire d'accueil pour les Voyageurs et sa légende, Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2019)



L'objet de ce chapitre est de s'intéresser aux traces de l'activité des élèves en ce qu'elles sont susceptibles de traduire une évolution de leurs représentations. Nous interrogerons ces « traces » en évoquant tout d'abord la méthodologie d'analyse de nos corpus puis les catégories de discours et de représentations émergeant de l'analyse.

1. Des catégories de représentations et de discours sur l'espace

Si les savoirs initiaux et les représentations des élèves ont été identifiés grâce à un questionnaire et renvoient à des pratiques spatiales observées relevant de la géographie spontanée, (Retailé, 1997) celles-ci sont questionnées à nouveau dans ce chapitre. En effet, après avoir présenté les situations didactiques dans les deux lycées professionnels concernés, nous nous attacherons à analyser les productions des élèves, qu'elles soient écrites et orales, et ce, dans la perspective d'identifier :

- Une évolution dans les savoirs géographiques concernant les Voyageurs (notamment au sujet de leurs régimes d'habiter et l'emploi d'un vocabulaire disciplinaire) ;
- Une évolution dans les représentations et dans les stéréotypes exprimés par les élèves ;
- Les indices d'un positionnement citoyen, voire d'un engagement marqué par l'expression d'un point de vue personnel et construit.

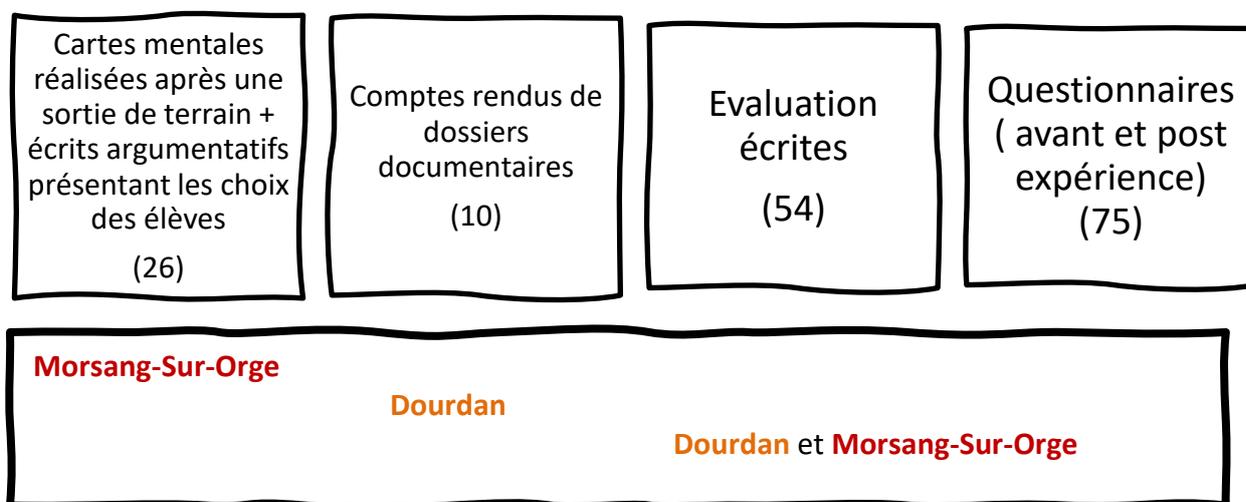
De fait, nous sommes guidées par l'hypothèse suivante : aborder les Voyageurs par le prisme des régimes d'habiter peut s'avérer être un levier d'enseignement pour interroger les représentations des élèves. Cette hypothèse de recherche est en lien avec la question de recherche 2 sur les savoirs géographiques à mobiliser en classe pour aborder notre sujet (p.25). Nous centrerons le propos sur différents corpus : les discours oraux dans le cadre d'un jeu de rôle, puis les cartes mentales et les copies d'évaluation. Nous nous sommes attachées à identifier ce que les élèves avaient appris au terme de la séquence, ce qui suppose d'examiner les résultats du dernier sondage diffusé aux élèves.

L'objectif de l'analyse de ces corpus est de faire émerger des catégories de discours et de représentations au sujet des Voyageurs après l'expérimentation, ce qui nous permet d'identifier des idéaux-types.

1.1 Présentation des corpus : déterminer les représentations possibles des modes d'habiter voyageurs

Les différents corpus sont liés aux dispositifs expérimentés par les enseignants (décrits dans le chapitre 7) dont le schéma suivant résume les caractéristiques.

Figure 46 : Présentation des différentes traces de l'activité des élèves (Lecomte, 2023)



Conséquemment, nous présenterons chacun des corpus.

1.1.1 Présentation des cartes mentales et des écrits de travail des élèves de Morsang : représenter l'aire d'accueil idéale

A Morsang-sur-Orge, après être allé.e.s à la rencontre de deux habitantes du terrain désigné, les élèves ont travaillé à représenter au moyen d'une carte légendée une « aire d'accueil idéale ». Ce travail correspond à la consigne suivante, donnée par l'enseignante.

Encadré 14 : Consigne de travail donnée par l'enseignante, Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2020)

« Mise en situation : les habitants du XXX route du XXX sont confrontés à différents problèmes »

- Problème d'accès aux infrastructures: peu de supermarchés et de petits commerces proches de leur lieu de résidence (il faut aller route du Commandant Barré ou dans le centre historique rue Jean Raynal)
- Vétusté du terrain d'accueil : de mauvaises herbes se déposent sur les murs
- Vétusté des emplacements: peintures qui disparaissent
- Manque de place: 1 emplacement = parfois 4 caravanes
- Promiscuité: les voisins sont trop proches
- Le regard des autres etc.....

A l'aide des documents distribués en Séance 3 et de vos compétences d'analyse :

- Vous vous projetterez dans l'avenir en imaginant le terrain d'accueil idéal ainsi que son schéma légendé à l'aide d'exemples concrets
- Vous alerterez les élus sur l'urgence de penser cet aménagement : donc vous rédigez un texte pour argumenter en faveur de votre proposition

La carte mentale introduite par la consigne amène à décrire ce support particulier. Le travail demandé aux 48 élèves de Morsang-sur-Orge est, d'élaborer en binômes une carte légendée accompagnée d'un court texte argumentatif présentant les choix.

Une production cartographique est la représentation d'un espace fondé sur l'existant. La carte mentale est une « représentation subjective de l'espace » (*Carte mentale — Géoconfluences*, s. d.) rendant compte de l'organisation d'un espace, des sensations, les éléments localisés et représentés dépendant de la perception individuelle, de l'imaginaire etc... (ibid.) L'objectif est triple : d'une part, amener les élèves à identifier ce qui pose question dans l'aménagement d'un terrain désigné pour les Voyageurs, les éléments remarquables à y faire nécessairement figurer, puis se positionner en faveur d'une proposition qui pourrait potentiellement résoudre l'injustice. D'autre part, l'exercice suppose l'apprentissage des codes cartographiques, l'enseignante de la classe a admis que ce « croquis » était « sensible » (Gaujal, 2019), ce qui nous permet de questionner cette affirmation. En effet, une carte sensible, est par définition une production cartographique visant elle aussi à représenter un rapport spatial subjectif, à partir d'une expérience vécue. Toutefois, la focale est portée sur l'expression des sens (vue, ouïe, toucher, odorat, goût). C'est pourquoi une carte sensible « exprime la dimension invisible des lieux », envisage « les pratiques [des acteurs] de ces espaces de

vie [...], en invitant à marcher, à y déambuler, à s'y déplacer et à connaître les lieux » (Olmedo, 2021).

Les représentations de l'aire d'accueil idéale sont des cartes mentales car elles ne font pas explicitement référence à l'exercice des sens des élèves, mais bien à **un agencement de l'espace possible en lien avec une expérience vécue : la rencontre d'habitantes du terrain désigné. Elles se fondent sur les représentations des élèves** (Ott, 2017).

En proposant aux élèves de réaliser une carte mentale, un troisième objectif est lié à l'agir : en représentant un possible, un idéal, ce dernier terme étant employé par l'enseignante dans la consigne, les élèves opèrent des choix sur la production d'un espace qu'ils /elles estiment important. Au total, 26 cartes (23 cartes réalisées en binômes et trois productions individuelles) ont été analysées d'après la grille exposée précédemment (**Tableau 16, p.146**). Les productions des élèves ont été codées CE : c'est-à-dire « carte élève » et un numéro qui correspond à l'ordre dans la pile des travaux récoltés par l'enseignante (CE1 jusqu'à CE26). Après avoir mené une analyse de chacune des cartes mentales nous avons regroupé les productions dont les représentations de l'espace étaient semblables, en fonction des caractéristiques suivantes afin d'élaborer des catégories de discours sur l'espace :

- L'organisation de l'espace : présence d'axes de communication, d'éléments remarquables
- La fonction des espaces verts ou arborés, des limites et frontières
- La présence d'autres habitant.e.s dans l'espace représenté

1.2.2 Présentation des comptes-rendus oraux et du corpus d'évaluations : des savoirs stabilisés ?

Les élèves de Dourdan ont réalisé des comptes-rendus oraux en rapport à l'étude d'un corpus documentaire (**p.361**). Par ailleurs, à la fin de l'expérimentation, les élèves ont composé à l'écrit sur deux exercices :

- Un exercice ayant pour objectif d'analyser des documents (un article de journal et une carte de la répartition des aires d'accueil en France)
- Une rédaction intitulée « construire une argumentation géographique ».

L'encadré suivant est composé des différents intitulés de consignes données par les enseignant.e.s.

Encadré 15 : Intitulé de la consigne donnée aux élèves pour les exercices de l'évaluation (Lecomte, 2023)

1. Document 1 : Quelles informations cette carte nous fournit-elle ? Quelle est la situation de notre département vis-à-vis des aires d'accueil pour les Voyageurs ? Justifiez
2. Expliquez à l'aide des documents 1 et 2 pourquoi nous pouvons dire qu'il y a des conflits d'usage dans les communes sur la question des espaces d'accueil pour les Gens du Voyage. Vous identifierez les points de vue de chacun des acteurs impliqués

Exercice 3 : Capacité : construire une argumentation géographique (Morsang)

Raconter (décrire et expliquer) l'aménagement d'aire d'accueil idéale pour les habitants de Morsang que vous avez proposé au maire ainsi que les éléments de réponse importantes qu'il vous a fournis.

Exercice 3 : Capacité : construire une argumentation géographique (Dourdan)

Vous êtes le/la maire de la ville de Dourdan. Votre ville doit accueillir davantage de Voyageurs (environ 20 familles en habitat mobile¹³³) à la rentrée prochaine. Que faites-vous ? Que proposez-vous ? Vous rédigerez un développement construit d'une vingtaine de lignes au maximum pour exposer les différentes solutions qui s'offrent à vous.

Nous cherchons à comprendre si les élèves ont identifié les acteurs intervenant dans la production de l'espace et le sens qu'ils/elles accordent au terme de conflit d'usages, qu'il s'agit d'expliquer aussi. Nous prendrons appui sur les propositions de balises curriculaires (Barthes, Blanc-Maximin, et al., 2019) pour apprécier les savoirs des élèves par rapport à la thématique des régimes d'habiter voyageurs.

- Capacité à repérer les savoirs
- Capacité à repérer les pratiques sociales
- Capacité à repérer les valeurs
- Capacité à repérer les acteurs et enjeux politiques
- Capacité à se repérer dans l'espace et le temps
- Capacité à se repérer dans un système
- Capacité à problématiser (identifier les problèmes, ses causes et conséquences)
- Capacité à adopter un esprit critique
- Capacité à donner du sens, porter un jugement, se positionner dans la société et politiquement
- Capacité à s'engager dans une démarche prospective de résolution de problèmes

L'exercice de rédaction invite l'élève à rédiger une réponse argumentée en proposant des solutions vis-à-vis des expériences menées et à prendre le point de vue d'un élu local. A l'examen de 10 comptes-rendus (cinq pour la T^{ale} maintenance des matériels, cinq pour la classe de 1^{ère} Vente), 54 évaluations d'élèves (20 pour une classe de 1^{ère} Vente, 10 pour une classe de T^{ale} Maintenance des matériels, 24 pour les élèves de Morsang (1^{ère}), évaluation réalisée en binômes).

Pour tous les corpus, nous posons donc les questions suivantes : quels sont les apprentissages des élèves ? Quel est l'exercice de l'esprit critique, de l'engagement par rapport à la situation des Voyageurs ?

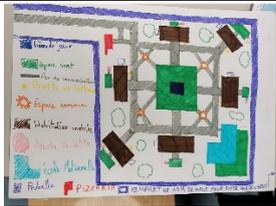
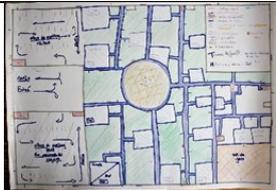
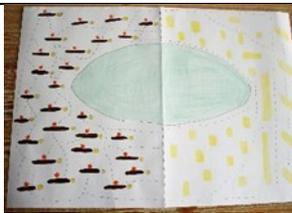
1.2 Quel discours sur l'espace : quatre catégories de représentations

Les éléments généraux ci-dessus visaient à présenter les corpus et les questionnements communs dans un premier temps. **Un second temps d'analyse permet de mettre en évidence des catégories de représentations ou idéaux-types.**

Les cartes des élèves, des écrits et les comptes-rendus représentent soit un espace à l'image d'un terrain de camping pour les touristes en caravanes, soit une forteresse imprenable et surveillée, soit un espace agencé dans l'esprit d'un lotissement pavillonnaire. Les représentations sans aucune connexion avec d'autres éléments ont été qualifiées d'îlot.

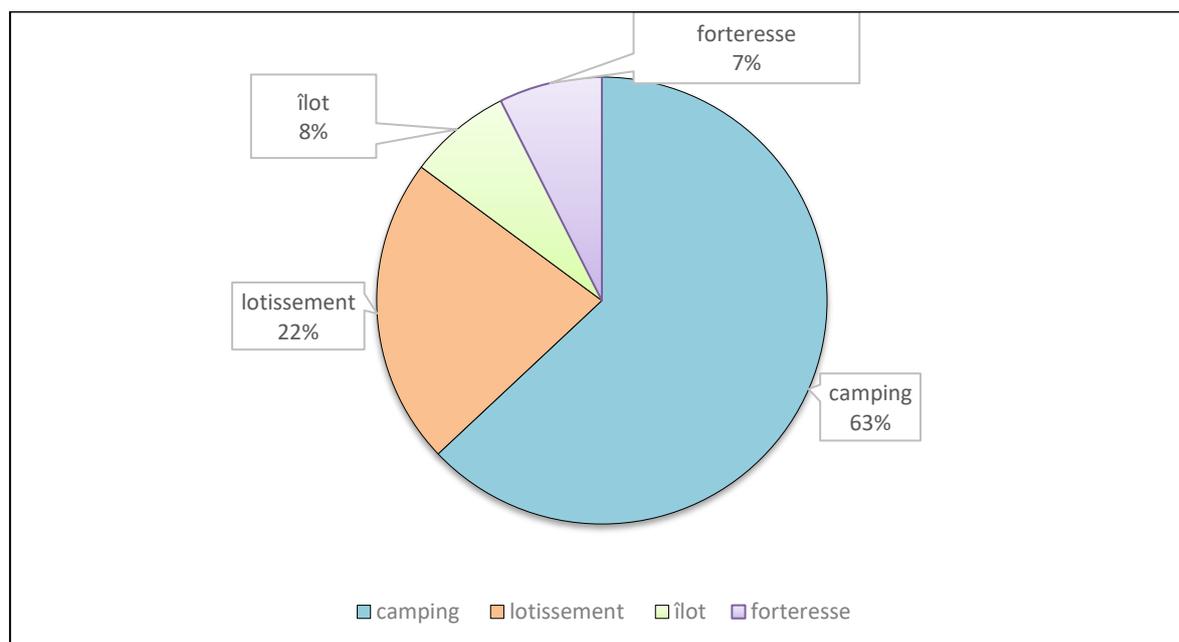
Le tableau ci-après cherche à décrire les éléments appartenant à chacune des catégories de représentations remarquables à l'examen des productions des élèves, écrites, orales ou cartographiques.

Tableau 112 : Différents critères d'élaboration des catégories d' « aires d'accueil » représentées dans les travaux des élèves (Lecomte, 2023)

Catégorie de représentation	Organisation de l'espace	Environnement	Relations avec les autres habitant.e.s	Un exemple de carte mentale
Terrain de camping	Morphologie échiquier Des espaces collectifs, une logique d'emplacement individuel pas toujours délimités Une seule fonction : résidentielle (variante : des commerces)	Un espace vert très présent Des chemins pour marcher entre les emplacements	Parking visiteurs Routes	
Forteresse	Se rapproche de l'îlot, une entité sans connexion avec l'extérieur	Des barrières, des frontières, des murs	Conflit, d'où la frontière Espace gardé, surveillé (bureau d'accueil par exemple)	
Lotissement	Logique de parcelle individuelle, délimitées Des commerces	Axe routiers	Inexistante Connexion avec l'extérieur, sous forme de mobilité : arrêts de bus, par exemple. Variante : lotissement fermé / surveillé (caméra de surveillance)	
Îlot	Une entité sans connexion avec d'autres Fonction	Des bords, non connectés à d'autres éléments : l'espace se suffit à lui-même	Inexistante Pas d'entrée, pas de sortie	

A l'examen des 26 cartes mentales, 16 ont une organisation type terrain de camping, six organisent l'espace à la manière d'un lotissement pavillonnaire, deux représentent des îlots et deux ont pour modèle une forteresse, ce qui correspond à la représentation graphique suivante.

Graphique 8 : Catégories de représentations d'aire d'accueil sur les cartes mentales : entre la forteresse et le terrain de camping (Lecomte, 2023)



63% des cartes mentales sont construites sur le modèle d'un terrain de camping, les élèves associent la caravane à un mode d'habitat lié à la pratique touristique. Symboliquement, un terrain de camping fait figure de territoire d'exception dans la ville, à l'écart des nuisances ou des autres habitants et à proximité d'une route. On y trouve, des emplacements individuels, des sanitaires collectifs parfois, des espaces d'activités sportives, des aires de jeux. Ces éléments sont récurrents dans les productions d'élèves. En associant les régimes d'habiter voyageurs au terrain de camping, les élèves valident cet état d'exception et envisagent les régimes d'habiter voyageurs en fonction des représentations communes sur l'habitat mobile.

22% des élèves représentent une aire d'accueil « idéale » en se fondant sur une conception de l'espace à l'image du lotissement pavillonnaire de banlieue. Par exemple, en dessinant des clôtures, des emplacements individuels bornés, marqués par une forte présence d'axes routiers et parfois des commerces. Ici symboliquement, ces représentations renvoient à une logique d'habitat individuel, en corrélation avec les régimes d'habiter des populations non-Voyageuses.

Les cartes mentales appartenant à la catégorie îlot (8%) mettent en évidence l'absence de connexion sur l'extérieur : sur d'autres quartiers par exemple. L'espace représenté se suffit à lui-même et semble figé, d'ailleurs, les élèves ne représentent ni sortie, ni entrée. Enfin, le modèle de la forteresse propose une vision de l'espace à surveiller, à protéger : en témoignent la présence de murs, de fossés ou encore de tranchées entre l'espace dévolu aux Voyageurs et les autres habitant.e.s.

Symboliquement, l'image est très forte, renvoyant à l'imaginaire carcéral ou à certaines aires de grand passage existantes en France entourées de fils barbelés¹⁴⁶ ou de clôtures.

Les écrits des élèves s'orientent autour de différents thématiques entrant en écho avec les types de représentations à l'œuvre sur les cartes mentales. La typologie suivante en présence les caractéristiques.

Tableau 113 : Catégories de discours à l'œuvre dans les écrits et les comptes-rendus oraux des élèves, corpus Dourdan et Morsang, (Lecomte, 2023)

Catégories	Des espaces voyageurs isolés du reste du monde	Des espaces voyageurs à gérer : une logique du maintien de l'ordre	Des espaces de la cohabitation	Des espaces de l'intégration
Variables	Les propositions d'aires d'accueil se trouvent en périphérie	Des murs, des barrières (parallèle avec les cartes mentales représentant une forteresse)	Une évocation des équipements à proximité (les voyageurs ne doivent pas trop être isolés)	Un discours de l'intégration sociale et/ ou professionnelle
		Des évocations aux conflits d'usages et aux acteurs de l'aménagement	Des allusions aux autres habitants Des acteurs variés	Des allusions à la discrimination et au préjugés

A l'examen de ces différents corpus nous questionnons les logiques dans ces représentations des élèves, marquées notamment par une conception sédentaire de l'habitat, ce qui fait l'objet d'un propos suivant.

¹⁴⁶ En mai 2021 ces fils et clôtures ont fait l'objet d'une plainte des Voyageurs à Thil-La-Boisse, dans l'Ain. https://actu.fr/auvergne-rhone-alpes/thil_01418/dans-l-ain-pour-etouffer-le-scandale-les-barbeles-autour-de-l-aire-des-gens-du-voyage-seront-retires_41906102.html

2. D'une vision techniciste et sédentaire du monde...

L'objet de cette partie est d'envisager les productions des élèves en portant la focale sur les acteurs cités ou représentés (1.1) et les évocations de la thématique de l'injustice spatiale (1.2).

1.1 Une mise en valeur de certains acteurs, de leur point de vue, des conflits d'usages potentiels

Qui sont les acteurs intervenant dans la production des espaces désignés et les acteurs de l'aménagement cités ou représentés par les élèves ?

- Qui sont les acteurs ?

Le nuage de mots suivants repère les acteurs les plus abondamment cités par les élèves des deux lycées dans le corpus d'écrits.

Figure 47 : Nuage de mots représentant les acteurs les plus cités dans les réponses des élèves à l'écrit (Lecomte, 2023)



Les élèves estiment que les principales personnes concernées sont les Voyageurs, viennent ensuite le préfet, les collectivités et les associations. Puis l'Etat, les habitants – comprenons, ceux /celles qui ne sont pas « Gens du Voyage », enfin les « familles », expression employée par les élèves pour faire référence aux Voyageurs. Les copies d'élèves peuvent, selon les cas citer tous les acteurs du système en s'appuyant sur les documents ou un seul, à l'image des extraits suivants que nous avons parfois dû transcrire pour des questions de lisibilité.

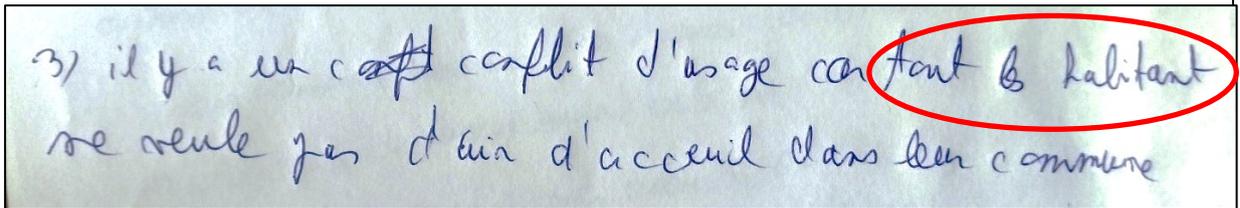
2) Pourquoi nous pouvons dire qu'il y a des conflits d'usage dans les communes sur la question des espaces d'accueil pour les Gens du Voyage. Pour appuyer les dires de cette phrase, on peut mettre en avant certains partis, l'Etat a décidé de fabriquer des aires d'accueil de plusieurs tailles sur tout le territoire, pour prendre le cas de notre département l'Essonne, ~~est~~ les fabrications de ces aires d'accueil ^{ont} ~~est~~ en grand retard, pour les membres de l'ADGVE, l'association départementale de soutien aux Gens du Voyage, la situation a tout d'un serpent qui se mord la queue : « Les voyageurs sont dans l'illicite car la loi n'est pas respectée, et sur leur territoire, les collectivités ne veulent pas de manouches ? »

Le préfet tente pour sa part de justifier cette situation proche de l'impasse : « j'avais lancé la concertation avec les EPCI (intercommunalités), mais ça n'a pas produit de résultat ? ». Le représentant de l'Etat en Essonne ne veut en tout cas pas tolérer les occupations illicites et plaide pour une absolue nécessité que les constructions illégales cessent, mais l'argent manque pour monter projets, et les procédures entre institutions, maires, associations et familles ne font que rajouter des complications.

Transcription : Pourquoi pouvons-nous dire qu'il y a des conflits d'usages dans les communes sur la question des espaces d'accueil pour les Gens du Voyage. Pour appuyer les dires de cette phrase, on peut mettre en avant certain partis, l'Etat a décidé de fabriquer des aires d'accueil de plusieurs tailles sur tout le territoire, pour prendre le cas de notre département, l'Essonne, les fabrications de ces aires d'accueil sont en grand retard. Pour les membres de l'ADGVE, l'association de soutien aux Gens du Voyage, la situation a tout d'un serpent qui se mord la queue : « Les Voyageurs sont dans l'illicite car la loi n'est pas respectée, et sur leur territoire, les collectivités ne veulent pas de manouches ». Le préfet tente pour sa part de justifier cette situation proche de l'impasse « j'avais lancé la concertation avec les EPCI, mais ça n'a pas produit de résultat ».

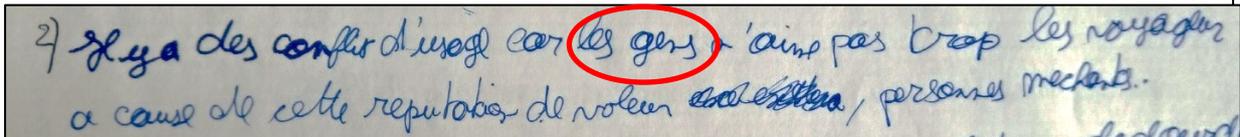
L'élève ici résume les conflits d'acteurs en s'appuyant sur l'argumentaire développé par le document à analyser, il en cite d'ailleurs certains passages pour la démonstration. D'autres écrits d'élèves ne citent que certains acteurs, à l'image des exemples suivants :

Encadré 17 : Extrait de copies d'élèves de T^{ale} Maintenance des matériels, corpus Dourdan (Lecomte, 2023)



3) il y a un conflit d'usage car tout le habitant ne veut pas d'aire d'accueil dans leur commune

Transcription : Il y a conflit d'usages car tous les habitants ne veulent pas d'aire d'accueil dans leur commune

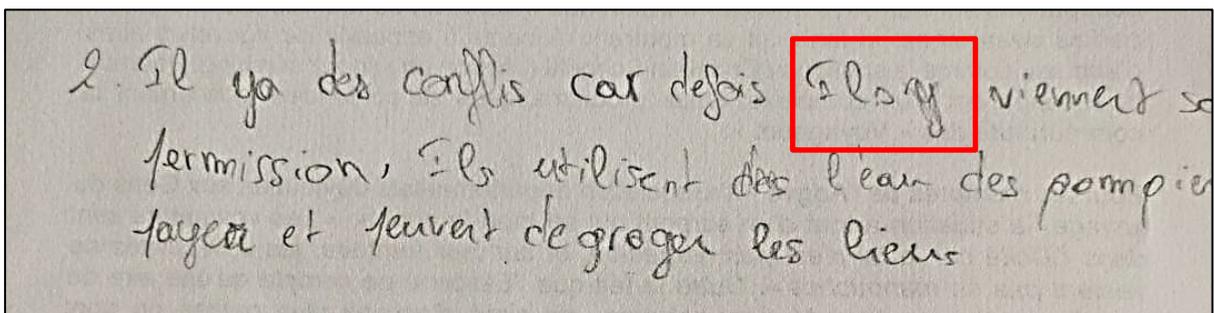


2) il ya des conflits d'usage car les gens n'aiment pas trop les voyageurs a cause de cette réputation de voleur, personnes méchantes.

Transcription : Il y a des conflits d'usages car les gens n'aiment pas trop les Voyageurs à cause de cette réputation de voleurs, personnes méchantes.

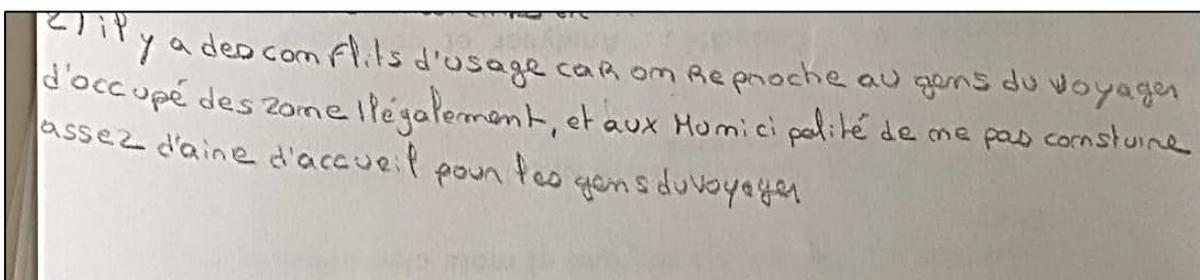
Les facteurs des conflits d'usages sont réduits à l'implication « des habitants » ou « des gens » qui ont des préjugés sur les Voyageurs ou ne veulent pas d'aire d'accueil. Il n'y a pas mention d'autres acteurs pouvant être impliqués dans le conflit d'usages. Par ailleurs, avec ces deux réponses, très courtes au demeurant, les élèves placent implicitement les Voyageurs dans une position d'agent voire de victime de rejet. Autre alternative, le conflit d'usages serait causé par l'installation illicite des Voyageurs, « ils », dans l'extrait suivant.

Encadré 18 : Extrait de deux copies d'élèves de 1^{ère} systèmes numériques, corpus Morsang (Lecomte, 2023)



2. Il ya des conflits car des fois ils viennent sans permission, ils utilisent des l'eau des pompier payeur et peuvent dégrader les lieux

Transcription : Il y a des conflits car des fois ils viennent sans permission. Ils utilisent l'eau des pompiers sans payer et peuvent dégrader les lieux.



2) il y a des conflits d'usage car on reproche au gens du voyage d'occupé des zone illégalement, et aux Homici polité de ne pas construire assez d'aire d'accueil pour les gens du voyage

Transcription: Il y a des conflits d'usages car on reproche aux Gens du Voyage d'occuper des zones illégalement, et aux municipalités de ne pas construire assez d'aires d'accueil pour les Gens du Voyage.

La mise en avant de certains types d'acteurs est visible aussi sur les cartes mentales. Cinq (sur un total de 26) mentionnent d'autres habitant.e. que les Voyageurs, un seul élève les dessine. Les habitant.e.s sont mentionné.e.s aussi dans le texte accompagnant 4 cartes. L'encadré suivant illustre quelques exemples. Sur la légende de la carte CE24, l'élève inscrit les mots : « jeunes lycéens avec les Gens du Voyage », puis joint un texte expliquant l'importance des points de rencontres « pour toutes les familles de l'aire d'accueil », comprenons, uniquement pour les Voyageurs. La mention des lycéens fait référence à la rencontre avec les habitantes du terrain désigné, élément marquant les élèves. L'espace est par conséquent partagé entre les habitant.e.s du quartier dans lequel se situe l'aire d'accueil envisagée par les élèves.

Encadré 19 : Différents exemples de cartes mentales d'élèves représentant des habitant.e.s et de texte les mentionnant (CE24, une partie de la légende de CE24 et CE19...) (Lecomte, 2023)



Transcription du texte accompagnant la carte mentale CE3 : (avec corrections orthographiques)

Nous avons fait un grand espace vert avec un espace commun à l'intérieur **pour toutes les familles de l'aire d'accueil**. Pour qu'ils se promènent, pour se rencontrer, faire des barbecues, etc... A côté de l'espace vert, on a fait un terrain mixte c'est-à-dire un terrain de foot et basketball **pour les enfants**.

- **L'explication des conflits d'usages : la mise en avant d'une partie du système d'acteurs**

En citant les acteurs et le document fourni dans l'évaluation, les élèves ont-ils/elles compris ce qu'est un conflit d'usages à propos des installations des Voyageurs dans le département ? Sur les 54 copies à dispositions, seules quelques-unes définissent un conflit d'usages soit par l'emploi de la définition introduite par l'enseignant.e en classe, soit par une reformulation du type « différence de points de vue », « désaccord sur le sujet » ou encore « des mésententes , des désaccords sur la prise en charge des Gens du Voyage »¹⁴⁷.

Les réponses données à l'exercice d'analyse de documents se fondent parfois sur une définition précise du conflit d'usages à l'image de la copie suivante :

¹⁴⁷ Extraits de copies d'élèves de 1^{ère} Vente, (corpus Dourdan) en réponse à la question 2 de l'exercice 2 de l'évaluation.

Suite à l'étude du document 1 et 2, on constate qu'il y a des conflits d'usage dans les communes sur la question des espaces d'accueil pour les gens du voyage, c'est-à-dire une situation dans laquelle plusieurs acteurs sont en opposition pour profiter d'un espace ou d'une ressource. De plus, grâce

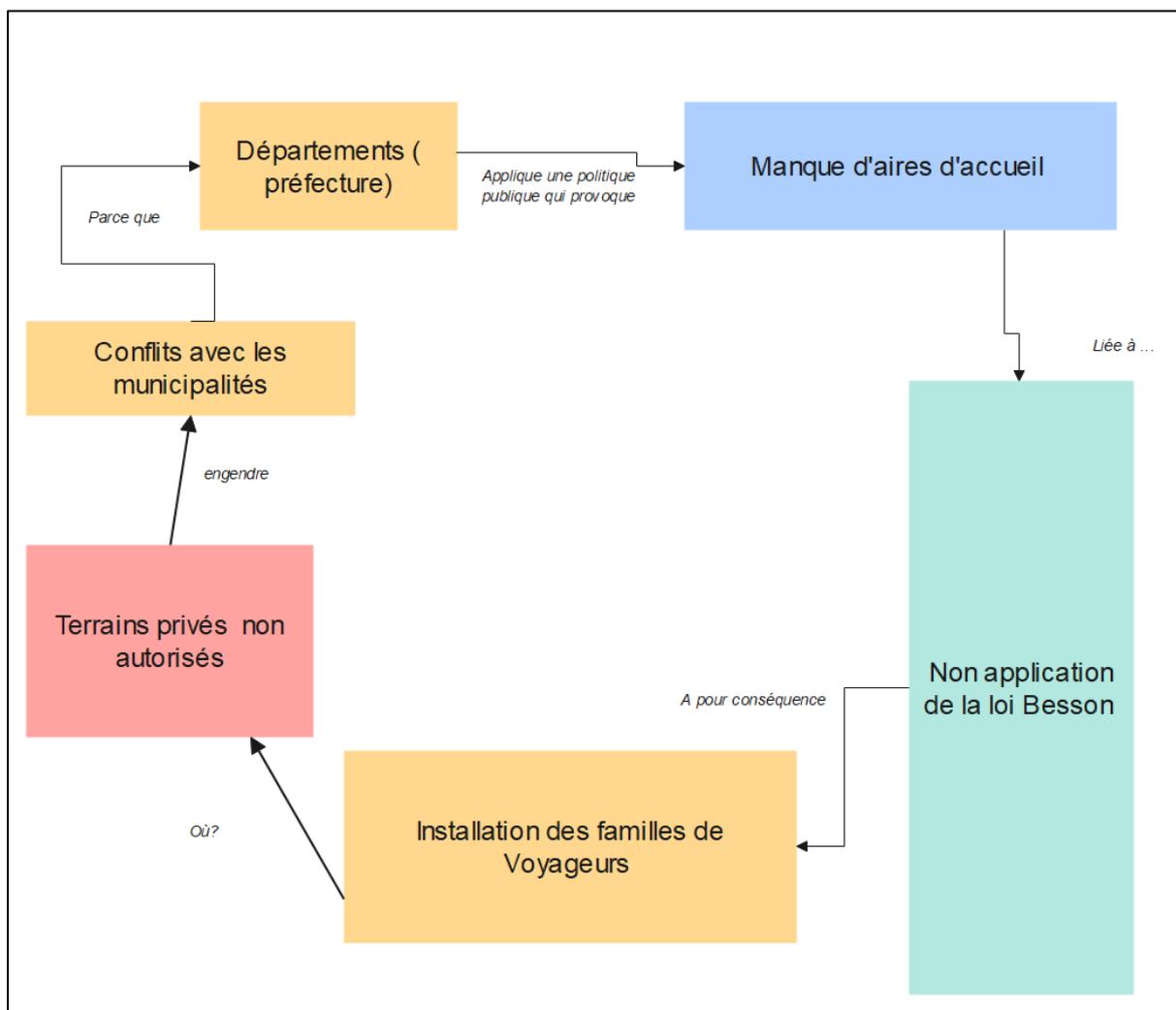
au document 1, on apprend donc que la répartition des aires d'accueil en France est très inégale selon les territoires, cette inégalité est donc un facteur des conflits d'usage. Des lois ont été mises en place pour que chaque département possède des aires de grand passages pour les gens du voyage, seulement cette loi n'est pas appliquée partout comme on peut le voir dans les documents. Les familles n'ont donc pas toujours des espaces appropriés pour s'installer. Cela crée donc de nombreux conflits puisque les familles s'installent sur des sites où elles n'ont pas l'autorisation puisqu'elles n'ont pas assez d'aires et elles ne sont pas toujours convenables. Néanmoins, les municipalités et les représentants de l'Etat se révoltent car ils ne veulent pas d'occupations illicites ni de constructions illégales mais les associations des gens du voyage telle que l'Adgve (l'association départementale de soutien aux gens du voyage) ne comprennent pas cette réaction vu que les territoires ne respectent pas la loi donc les familles sont forcement dans l'illégalité.

Il y a donc un gros problème entre les familles de voyageurs ainsi que les associations qui leur viennent en aide et les représentants de l'Etat concernant l'occupation des espaces. On peut donc dire qu'il y a un conflit d'usage.

L'élève cite différents acteurs (souligné) : pour elle, le facteur principal des conflits d'usage est le nombre insuffisant de terrains désignés, ce qui engendre des installations des Voyageurs sur des

espaces non autorisés. Nous pouvons résumer le propos à l'aide d'un schéma illustrant le système d'acteurs qui semble intégré par l'élève.

Figure 48 : Le système d'acteurs mobilisés par une élève de 1^{ère} Vente expliquant le conflit d'usages, corpus Dourdan (Lecomte, 2023)



En citant les acteurs, les élèves s'appuient sur les documents fournis, sans pour autant confronter les différents points de vue, ni même se ranger du côté d'un acteur précis. C'est un constat toutefois qu'il est possible de nuancer. En effet, lorsque les élèves se permettent de commenter le conflit d'usages, le propos réfère systématiquement au fait qu'il n'y a pas assez de terrains désignés, situation poussant les Voyageurs à chercher un endroit où loger. Autre élément : les préjugés qui engendrent le refus d'aménager l'espace de la part des acteurs des politiques publiques. Les élèves préconisent le strict respect de la loi Besson et reprennent à leur compte les arguments des associations de soutien aux Voyageurs. L'encadré suivant propose d'envisager quelques exemples :

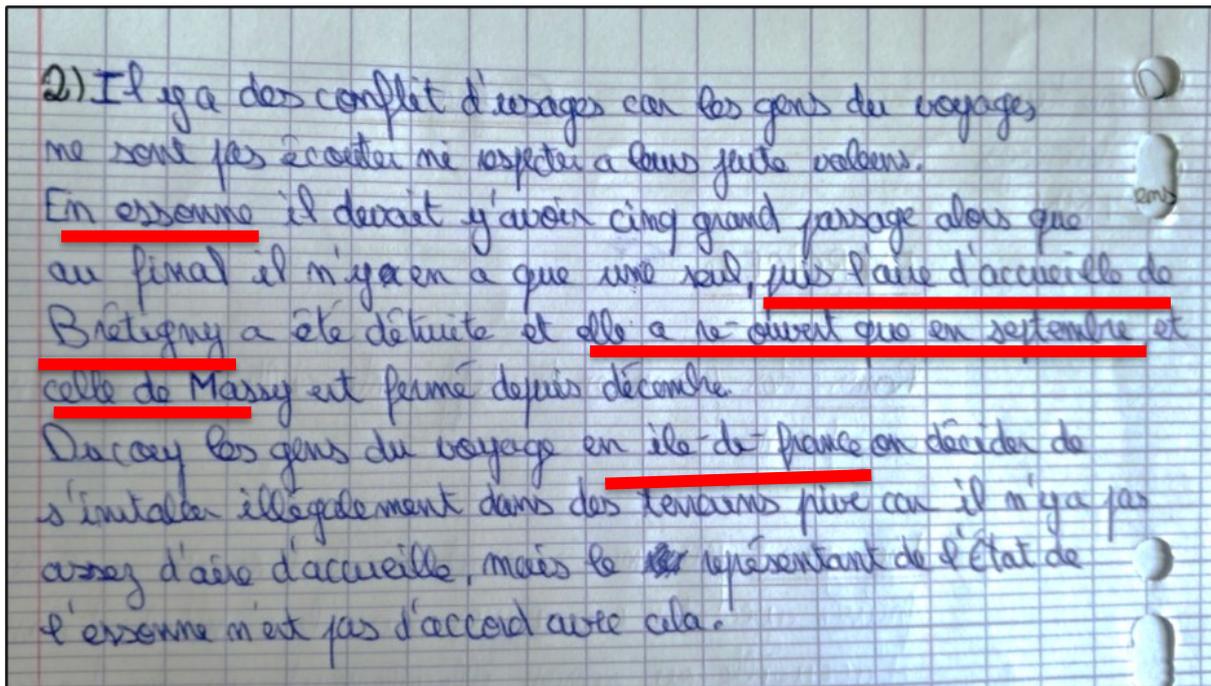
Corpus Dourdan : 1^{ère} Vente et maintenance des matériels

- Ils sont indésirables à causes **des préjugés** qu'on leur inflige
- Mais les collectivités se plaignent aussi **car « ils ne veulent pas de Manouches »**
- Cette communauté **se fait rejeter** sans solution de rechange
- Une loi oblige à réaliser des aires de stationnement** pour les communes de plus de 5000 habitants, cependant les élus sont réticents à accueillir de nouvelles aires **car ils gardent certains préjugés** d'esprit.
- En Ile-de-France, **seulement 30% des aires d'accueil prévues ont été réalisées**. Cela cause des conflits d'usages dans les communes.
- Toutes les régions ne sont pas égales dans la répartition des aires d'accueil**, ce qui amène à penser qu'effectivement aucune solution n'a été donnée pour accueillir dans des aires.
- Pour moi, **je pense** qu'en Ile-de-France, il **devrait avoir plus d'aires d'accueil** car cela fait partie des régions les plus peuplées de France et **dans les villes, c'est obligatoire**.
- En conclusion, **je pense qu'il manque des aires d'accueil en Ile-de-France** car 30% pour une région qui a une métropole et qui abrite la capitale, **je trouve ça léger**.
- Il y a des conflits d'usages car les Gens du Voyage **ne sont pas écoutés ni respectés** à leur juste valeur.

Corpus Morsang : Métiers de l'électricité et systèmes numériques

- La loi n'est pas respectée** et surtout leur territoire, **les collectivités ne veulent pas de manouches**.
- On a aussi **un manque de soutien envers cette communauté** car les habitants ne veulent pas d'eux.

Comment interpréter l'accent porté sur ce facteur précis ? Une partie du système d'acteurs est -il encore difficile à appréhender pour les élèves ? D'autre part, nous avons cherché à savoir si en fin d'expérience (ce qui correspond à la phase d'institutionnalisation) les élèves faisaient référence aux espaces pratiqués, objet du propos suivant. Les références aux espaces sont très peu nombreuses, les élèves citant abondamment le département de l'Essonne. L'exemple ci-dessous concerne toujours l'exercice 2 de l'évaluation- prouver qu'il y avait des conflits d'usages grâce à des documents- et la mention d'enjeux locaux.



L'élève mentionne des localités de l'Essonne où on trouve des terrains désignés : « l'aire d'accueil de Brétigny », « celle de Massy » alors que sur le document à commenter, ces allusions n'apparaissent pas. L'exemple des dégradations sur le terrain désigné de Brétigny est un élément évoqué lors de la séance du jeu de rôle, on peut donc supposer que l'élève l'a repris. Le terrain désigné de la ville de Massy se situe à côté d'une usine et effectivement, au moment où l'élève écrit, il y a eu une période de fermeture ; ce qui permet à l'élève d'opérer une corrélation entre le manque d'espace et l'installation sur des « terrains privés » appartenant aux agriculteurs. Le propos mentionne différentes échelles, le schéma suivant tente de reprendre la structure de la démonstration de l'élève.

Figure 49 : Structure de la démonstration de l'élève, corpus Dourdan, T¹^e Maintenance des matériels (Lecomte, 2023)



Par ailleurs, cet élève est le seul sur les 54 évaluations analysées à mentionner les agriculteurs. En somme, en citant certains acteurs du système plutôt que d'autres (comme les communautés d'agglomération, des personnalités politiques ou encore les gestionnaires des aires), les élèves confirment bien que la notion d'acteur est difficile à appréhender. Il s'agit pourtant d'une prescription de la géographie scolaire pour pallier le manque d'incarnation de la discipline et

nuancer la forte présence encore à l'œuvre dans les programmes actuels, de la géographie économique (Hardouin, 2021). Comment, maintenant les élèves organisent-ils leur pensée par rapport à un exercice ayant pour objectif de penser des solutions à ces conflits d'usages ? Comment se positionnent-ils/elles ?

1.2 Quel discours sur la justice dans l'espace : du maintien de l'ordre à l'intégration ?

Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur les propositions de balises curriculaires (p.286). Nous avons identifié différentes catégories de discours qui parfois sont à l'œuvre dans le même écrit, compte-rendu oral ou dans une représentation cartographique.

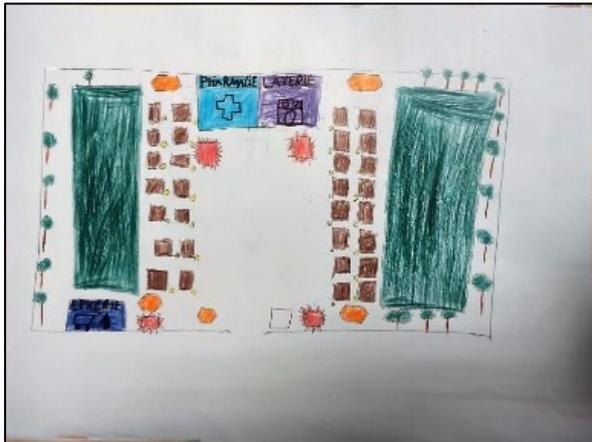
-Un discours se fondant sur le respect de l'ordre public, de la tranquillité des habitant.e.s par rapport à l'installation des Voyageurs.

- Un discours de la cohabitation, voire de l'intégration sociale et économique des voyageurs à la ville

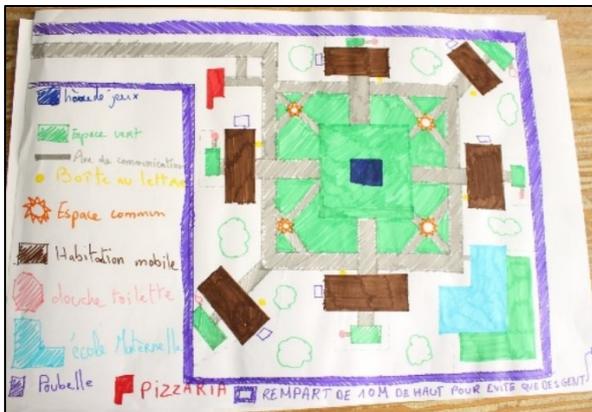
- **Le discours du maintien de l'ordre**

La thématique de l'ordre public est très présente dans les productions des élèves. En premier lieu, les espaces pensés pour les Voyageurs sont bornés et délimités par une frontière. Le terrain désigné est dans les conceptions des élèves un espace borné, délimité : sur 26 cartes mentales, 11 laissent à voir les limites des emplacements, quatre une frontière entre l'intérieur et l'extérieur de l'aire. Soit la frontière délimite deux espaces qui n'ont pas la même fonction. Soit elle est pensée comme une protection contre les éléments extérieurs. L'encadré suivant recense quelques propositions des élèves.

Encadré 21 : Différentes cartes mentales d'élèves représentant la frontière d'une « aire d'accueil » (CE10, CE13, CE6) (Lecomte, 2023)



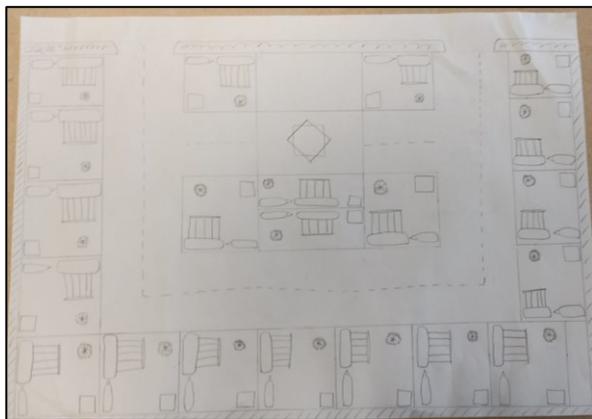
Une frontière d'arbres délimite l'intérieur de l'aire et l'extérieur, elle est envisagée comme élément de structuration du paysage.



Une frontière constituée d'un rempart de 10m (en violet) « pour éviter que les gens jettent des trucs ».

Cet élément fait explicitement référence à la rencontre entre l'élève et une habitante du terrain désigné qui racontait avoir été la cible d'incivilités du voisinage.

La frontière a une charge symbolique forte, elle est destinée à protéger des agressions extérieures.



Un fossé creusé et délimitant la bordure de l'aire d'accueil (sur la carte, représenté avec des hachures au bord de la feuille).

Les exemples ci-dessous montrent une thématique omniprésente dans les écrits des élèves : celle du respect de l'ordre public.

Extrait de copie du corpus Dourdan (1^{re} Vente) avec corrections orthographiques

Et dans la mesure où nous avons un espace d'accueil limité à accepter un grand nombre d'entre eux, je me dois d'agir de façon à ce **qu'on ait tous la possibilité de vivre sereinement.**

Nous avons pour projet d'agrandir l'espace d'accueil qui leur est dédiée. L'équipe de bricolage de Dourdan commencera les travaux le plus vite possible pour les accueillir parmi nous la rentrée prochaine. Il y aura environ 20 familles de plus en habitat mobile. Ayant pris en compte toute vos remarques **des conditions seront convenues : la propreté ainsi qu'un niveau sonore correct.**

Extrait de copie du corpus Dourdan (1^{re} Vente)

Tout d'abord, je rechercherai une zone avec un grand espace pour qu'il y ai assez de place pour accueillir 20 familles ou plus. Il faudrait trouver un emplacement se situant **sur les extrémités de Dourdan.** Il arrive souvent ~~dans~~ ^{dans} les communes que des habitants se plaignent du bruit car ils sont un grand nombre, c'est pourquoi un emplacement

géographique **situer plus loin des habitations** sera plus convenable. Cependant il ne faut pas les délaissé et les laisser à l'écart donc ~~ils~~ ~~ne~~ ~~font~~ ~~pas~~ ~~les~~ ~~mettre~~ ~~dans~~ ~~un~~ ~~coin~~ ~~trop~~ ~~isolé~~. Ainsi, Dourdan pourra les accueillir chaleureusement, ils pourront visiter la ville, aller dans le centre ville et se sentir en contact avec les Dourdannois. **Il** faudra cependant qu'ils respectent certaines règles comme ne pas jeter leurs déchets par terre, ce qui arrive dans certaines communes, et également de respecter le nombre de semaines dans l'emplacement afin de pouvoir accueillir de nouveaux voyageurs une fois leur départ.

Les élèves ici proposent l'aménagement d'un terrain désigné ou d'agrandir celui déjà existant. Les expressions « vivre sereinement », « conditions [...] convenues » ; « qu'ils respectent certaines règles » montrent que le souci principal est l'ordre. Ainsi, les Voyageurs sont décrits comme des personnes au sujet desquels les habitant.e.s pourraient se plaindre du bruit. La solution proposée est que le terrain « d'accueil » soit localisé « sur les extrémités de Dourdan ». Toutefois, quelques

lignes plus loin, l'élève insiste sur le fait que l'aire ne doit pas être trop isolée du centre-ville. Ce texte fait également allusion aux circulations et à la vocation de la commune à « accueillir de nouveaux voyageurs après leur départ ». Autres catégories de discours, la cohabitation entre les différents habitant.e.s de la ville et les Voyageurs.

- **Le discours de la cohabitation agriculteurs/ voyageurs**

Un compte-rendu oral évoque la cohabitation parfois difficile avec une catégorie de riverains : les agriculteurs, propos significatif à Dourdan.

Encadré 23 : Transcription d'un extrait de compte rendu oral d'élèves, corpus Dourdan (Lecomte, 2023)

Groupe 4 : Notre sujet c'est des gitans qui **viennent s'installer sur une ... dans une commune qui ne possède pas d'aire d'accueil**. Donc ils **s'installent illégalement** ce qui fait qu'ils font pas de demande. [...] Ensuite je vais dire... je vais développer sur mon sujet avec un cas personnel et pas avec des éléments de la documentation. **Je vais dire mon camarade ouais, j'ai un camarade son père il est agriculteur et en gros, il y a des Gens du voyage qui sont venus s'installer sur ces terres sans demander l'accord à la mairie ou au propriétaire des terres ce qui fait que ça fait une mauvaise cohabitation ce qui crée des tensions**. Donc la vie elle est pas facile à vivre surtout que quand les gens du voyage **s'installent autre part que sur une aire d'accueil, ils ont pas accès à l'eau, ils ont pas accès à l'électricité tout ça tout ça.... Ils sont obligés de le faire illégalement** du coup pour répondre à la solution Euh, enfin la problématique que je viens d'énoncer, il y a certains certaines personnes de cette commune : **une commune qui a plus de 5000 habitants donc normalement qui doit posséder une aire d'accueil**, il y en a pas parce qu'il y en a une à 5 km, **mais il y a eu quelques incidents**. Les Gens du voyage ont dégradé leur propre zone leur propre zone d'accueil ce qui ce qui refroidit une partie de la commune à avoir des subventions pour en créer une nouvelle dans leur commune ce qu'il fait qu'il y en a pas et ... que c'est toujours compliqué la vie. Enfin le rapport de vie qui est entre eux...

Pour améliorer ça, il **y a des personnes dans cette commune qui proposent de dialoguer avec** eux par exemple, si les Gens du voyage demandaient par exemple au propriétaire, on pourrait peut-être **trouver un arrangement financier** pour louer ses terres **ou sinon faire une demande à la mairie qui pourrait leur louer un terrain ou le retrouver d'autres terres** pour qu'ils puissent installer et ...

Pour conclure le dialogue peut être effectué, ça peut améliorer la cohabitation.

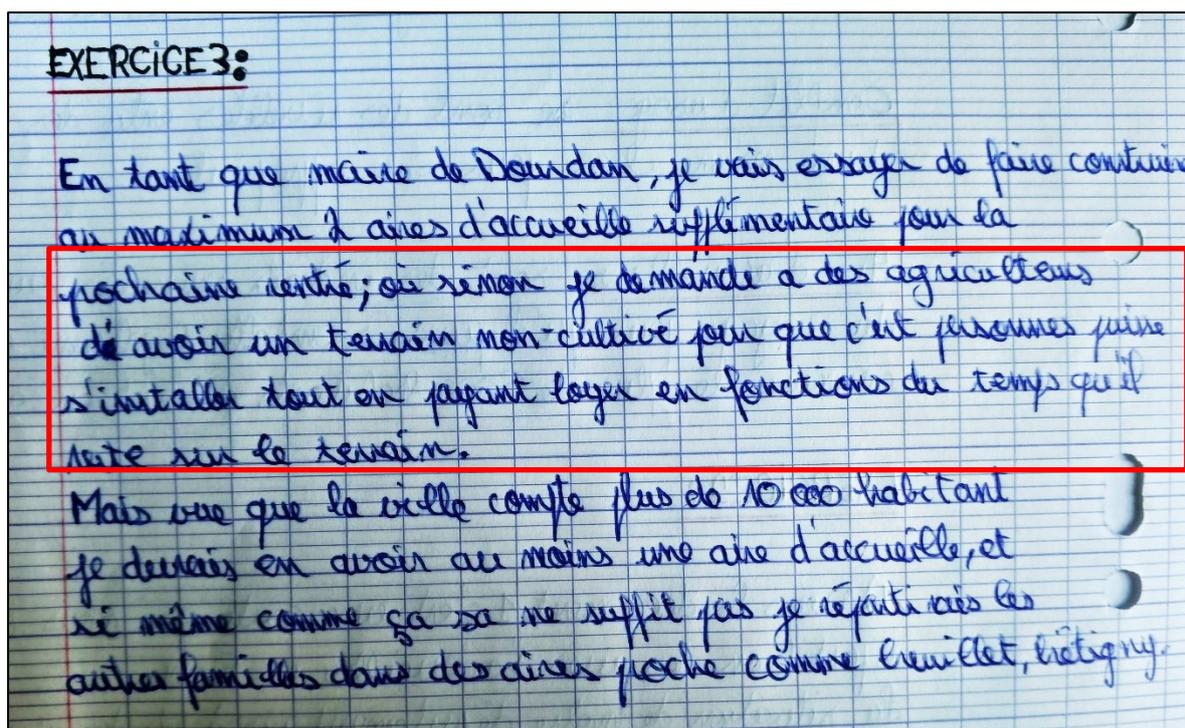
Voilà. Merci.

L'élève sollicite l'expérience d'un des membres de son équipe pour argumenter en faveur de solution pour « améliorer la cohabitation » entre les Voyageurs et les agriculteurs. Les installations des Voyageurs sont rendues difficiles parce qu'il n'y a pas d'aire d'accueil dans la commune, ce qui oblige les personnes à s'installer illégalement. L'expression « ils sont obligés de la faire illégalement » renvoie à la conséquence de l'absence de terrains assignés, elle-même cause principale de la

mauvaise cohabitation. Le discours ne remet pas en cause le fait d'assigner les Voyageurs à une portion d'espace, tant que chacun est bien chez soi. Aussi l'élève propose-t-il un « arrangement financier » entre les acteurs, ou encore faire une demande légale auprès de la mairie. L'argumentation, simple (manque d'aire d'accueil, mais équipements dégradés, donc absence de volonté de les remplacer, manque de moyens, donc installation illégale) évoque néanmoins le fait que les acteurs municipaux sont identifiés par les élèves comme responsables des équipements.

Les élèves affirment que les Voyageurs ont dégradés leur propre zone d'accueil (ce qui fait référence à un événement exposé en Séance 1 à laquelle d'ailleurs les personnes concernées ne sont pour rien¹⁴⁸) sans questionner l'absurdité de la situation. Ce même conflit opposant les agriculteurs aux familles de voyageurs qui s'installent en dehors des espaces assignés, fait l'objet d'un développement écrit au cours de l'évaluation d'un des membres du groupe 4 ayant pris la parole à ce sujet.

Point de vue 54: Exemple de copie d'élèves faisant allusion à la cohabitation entre Voyageurs et agriculteurs (corpus Dourdan), T^{ale} Maintenance des matériels (Lecomte, 2023)



L'élève fait appel à son expérience personnelle pour justifier que les Voyageurs puissent s'installer sur une parcelle agricole, moyennant paiement, et selon son raisonnement, au cas où il n'y aurait pas d'aire d'accueil. Cet écrit d'élève illustre également une autre catégorie de discours, référant,

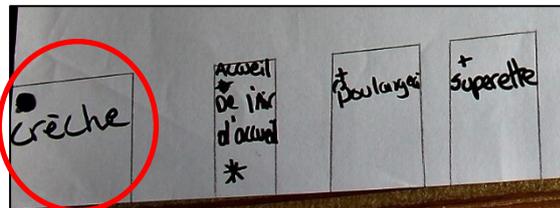
¹⁴⁸ Il s'agit en effet d'un communiqué de presse expliquant la fermeture de l'aire de passage de Breigny-Sur-Orge pour cause de dégradations.

cette fois-ci au respect de la loi Besson et la nécessité que les municipalités se dotent des structures adaptées. La localisation du terrain désigné et son lien avec les autres parties d'une ville et fait l'objet des développements suivants.

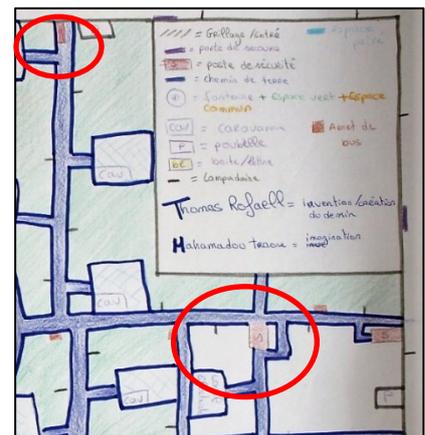
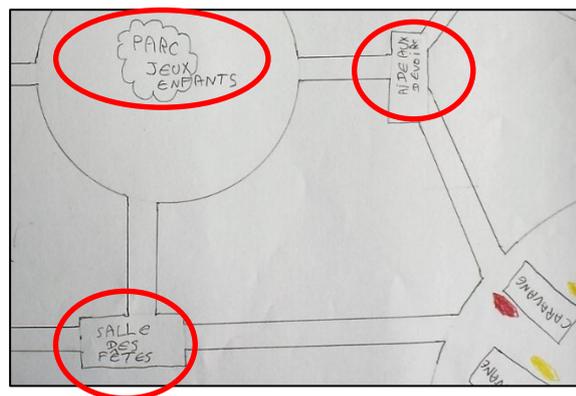
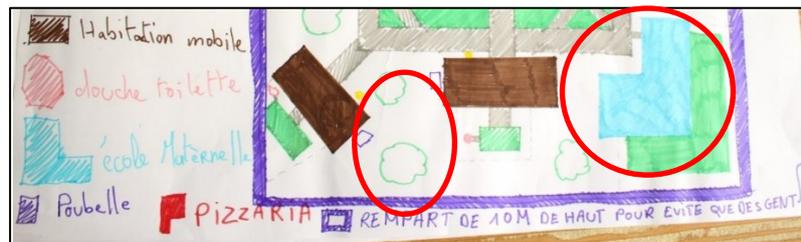
• **Le discours de la justice spatiale ? Ou pas encore ?**

Premier élément questionné sur les cartes mentales, la mention d'activités commerciales et les services publics. Sept cartes laissent voir la présence de commerce et de zones de loisirs et notamment des terrains de football, élément jugé important dans le temps social des habitants.e.s. 5 cartes renseignent sur la présence de services publics. Donc, les propositions d'espaces désignés sont intégrées à la ville.

Encadré 24: Exemples de cartes mentales représentant des services publics (CE9 : coin inférieur droit de la carte mentale, CE13, CE17, CE24 et CE19) (Lecomte, 2023)



Une crèche
Une école maternelle dans un espace fermé par un « rempart ».



L'aide aux devoirs est un élément, au même titre que l'inscription de l'école maternelle dans l'espace qui rend compte des questions des élèves aux habitantes du terrain désigné au sujet de la scolarisation des enfants voyageurs. Représenter une salle des fêtes, la mairie et le cimetière est une analogie avec l'existant, de même que la mention des arrêts de bus

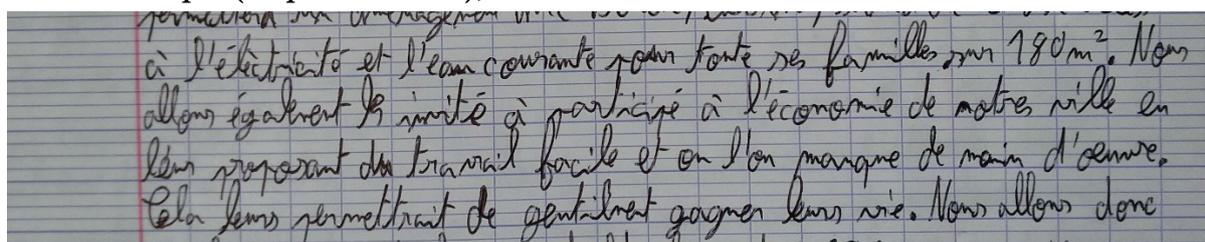
Cette localisation des terrains désignés et l'insertion professionnelle est l'un des enjeux des injustices spatiales visant les Voyageurs à l'œuvre dans les écrits des élèves.

Encadré 25 : Indices d'un questionnaire d'élèves sur la justice spatiale et l'intégration des Voyageurs (Lecomte, 2023)

Extrait de copie (corpus Dourdan), T^{ale} Maintenance des matériels

Je vais construire beaucoup plus d'aire d'accueil aux alentours de Dourdan car il y a peu de place et souvent toutes les places sont prises [... L'aire se paiera tous les mois, ils seront à 800m de la piscine, de l'Intermarché, et sera à 15 min du centre-ville à pied.

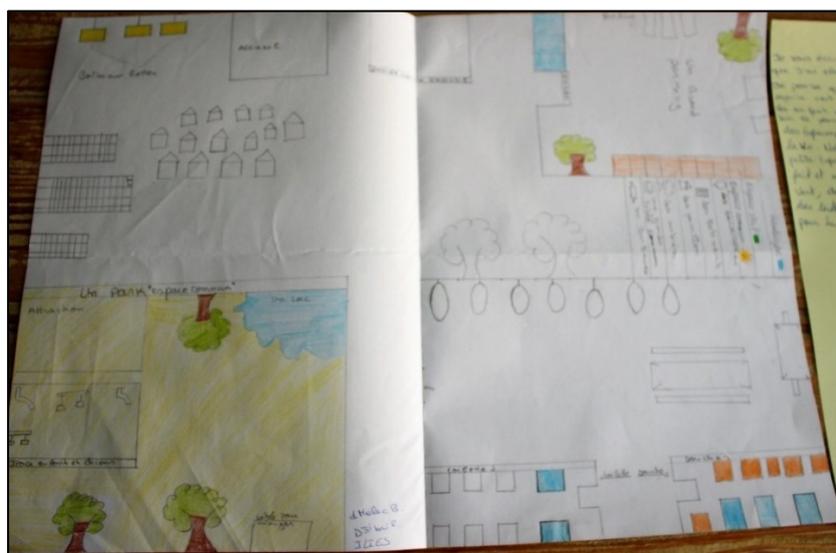
Extrait de copie (corpus Dourdan), T^{ale} Maintenance des matériels



Nous allons également les inviter à participer à l'économie de notre ville, en leur proposant du travail et où l'on manque de main d'œuvre. Cela leur permettrait de gentiment gagner leur vie.

Dernier exemple de carte mentale d'élève, une proposition qui rend moins compte de l'organisation spatiale d'une aire d'accueil que de la représentation d'un quartier.

Point de vue 55 : Photographie d'une carte mentale d'élève représentant un quartier (CE8) (Lecomte, 2023)



La proposition suivante et sa légende mettent à jour un espace où habitent des personnes en « bâtiment », en « pavillon », ou encore en caravane. Celle-ci est en décalage avec les indications de l'enseignant : est-ce une proposition d'habiter alternative ? Ou une représentation d'un quartier dans lequel s'inscrit une aire d'accueil, à l'image de l'espace observé pendant la sortie de terrain ?

Le texte accompagnant la carte ne fait cependant pas référence aux habitant.e.s des maisons et des immeubles.

Encadré 26 : Texte accompagnant une carte mentale d'élève (CE8) (Lecomte, 2023)

« Bonjour Monsieur le maire. Je vous écris cette lettre pour vous proposer un plan que j'ai élaboré avec un collègue de travail. Je pense que notre plan est le meilleur car avoir un espace vert à disposition, un parking et un parc pour **les enfants et les chiens et même les adultes**. Sur le plan il y a des espaces sanitaires commun et des espaces **pour les personnes handicapées** pour leur faciliter un peu la vie. Notre plan n'est pas cher, il faut juste le terrain et de petits espace verts. Cela veut dire que c'est un plan économique et bien fait et spacieux. **Le plan réalisé se compose d'espaces verts, de caravanes pour dormir, des tables et des espaces communs** ».

Dernière considération, permettre aux Voyageurs de l'installer dans une ville contribue selon cet élève au vivre-ensemble, ce qu'il semble associer à l'expression « élargir nos idées culturelles ».

Point de vue 56 : Extrait d'une copie d'élève ,corpus Dourdan, T^{ale} maintenance des matériels (Lecomte, 2023)

Texte argumenté

Quels solutions devons nous apporter afin d'accueillir d'avantage de voyageur ?

D'une part, nous pouvons nous réjouir d'être une des villes d'ici de France à déjà posséder une aire d'accueil car seulement 30% des villes d'île de France possèdent une aire d'accueil. D'autre part, étant une ville de 4 000 habitants nous avons tout de même un devoir de pouvoir accueillir ces communautés afin de leur favoriser le libre échange et cela pourra également permettre d'élargir nos idées culturelles.

Les élèves formulent différents types de discours- entre le discours de l'ordre public, le désir d'intégration- les Voyageurs dans leur description étant associés aux migrants- et les enjeux de la localisation des terrains désignés. En considérant ceci, **nous pouvons cependant admettre qu'aucun écrit ni carte ne met en cause le fait d'assigner les Voyageurs à des espaces, de**

les contraindre à habiter là plutôt qu'ailleurs. Reste que les traces de l'activité des élèves restent influencées par le discours de la géographie scolaire.

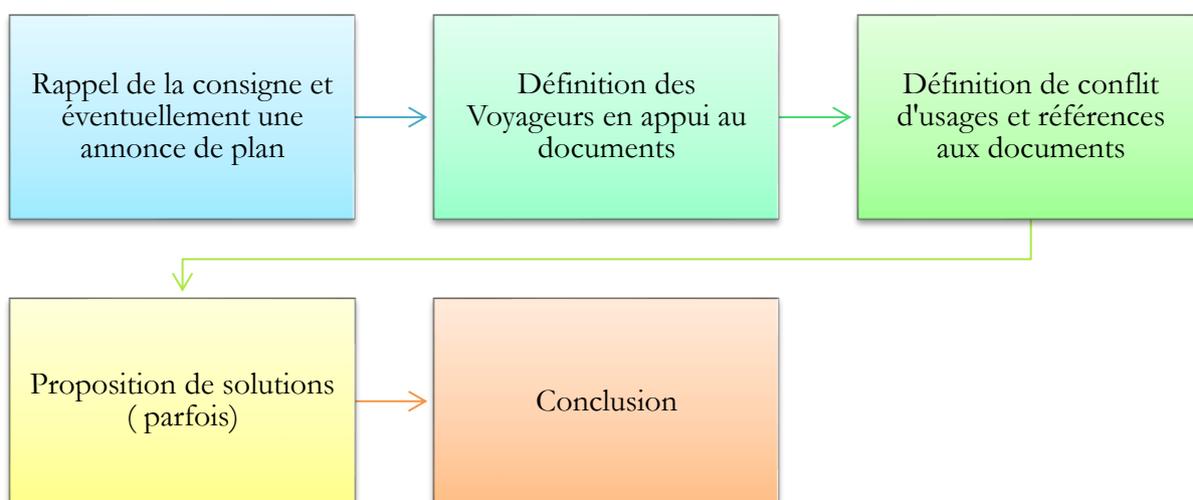
3. ... influencée par la géographie scolaire

A l'examen des différents corpus, nous identifions différentes constantes : tout d'abord dans les écrits des élèves, l'exercice rédigé s'inspire de la méthodologie de l'explication de documents au baccalauréat professionnel (1.1) ; ensuite les productions envisagent l'espace comme une organisation fonctionnelle, technique (1.2) ce qui amène les élèves à ne pas particulièrement prendre position dans leurs écrits ou interventions orales (1.3).

1.1 Se raccrocher aux documents et à la consigne pour rédiger

Les élèves s'appuient sur les éléments des dossiers documentaire à leur disposition, en appliquant les consignes données par les enseignant.e.s au moment de la séance. Ce fait amène à distinguer dans les écrits et les comptes-rendus oraux une organisation de la démonstration dont rend compte le schéma suivant.

Figure 50 : Constantes dans la structure argumentative des élève : une influence de la géographie scolaire ? , écrits et compte-rendus oraux, corpus Dourdan (Lecomte, 2023)



Les exemples ci-dessous identifient le recours systématique aux documents (parfois sans les citer) pour donner la définition des principales personnes concernées.

Encadré 27 : Extrait d'une transcription d'un compte-rendu oral d'élève s'appuyant sur les documents pour étayer l'argumentaire, corpus Dourdan (Lecomte, 2023)

Groupe 4 : Notre sujet c'est des gitans qui viennent s'installer sur une dans une commune qui ne possède pas d'aire d'accueil. Donc ils s'installent illégalement ce qui fait qu'ils font pas de demande. Les gitans **c'est un statut administratif qui date de 1969. Ils devaient se déplacer avec un livret de circulation et les gitans, les personnes qu'on appelle les gitans ce sont des Gens du voyage mais qui sont originaires d'Espagne ensuite on a les Manouches qui sont originaires d'Allemagne ou de Belgique mais le pour englober globalement on les appelle les gens du voyage...**

L'exemple suivant illustre le recours aux documents pour étayer l'argumentation

Encadré 28 : Extrait d'un compte-rendu oral , corpus Dourdan (Lecomte, 2023)

Groupe 3 : (les élèves ont travaillé à partir de la mise en situation au sujet des conditions d'habitats précaires des migrants)

[...]

Il y a des propositions d'hébergement, après ces expulsions ça va de 53% à 35% en 2019 après il y a des aides d'État qui, permettent d'aider les bidonvilles afin d'avoir des meilleures conditions de vie ; pour pouvoir encadrer et suivre les personnes dans les bidonvilles.

C'est que pendant une période de 2 ans, après on peut trouver des logements et les accompagner.

[...]

Pour améliorer les conditions de vie sur un sur un bidonville ça coûte environ 50 000 euros pour les encadrer environ 80.000 euros et pour les loger et les accompagner c'est 216000 euros Je vais prendre l'exemple d'une Rom qui est venue en France et qui ne trouvait pas de logement, elle est arrivée en France elle voulait étudier au lycée, elle n'arrivait pas à étudier elle a dû faire un test de français pour pouvoir accéder aux études. Après avoir fait ce test elle a réussi à accéder au lycée, elle a cofondé une association pour aider tous les enfants non scolarisés dans les bidonvilles qui s'appelle école pour tous.

Les élèves ont la tâche d'exposer des solutions quant à l'habitat précaire des migrants catégorisés comme Rroms. Pour ce faire, ils donnent les chiffres des relogements et des expulsions, sans pour autant signaler qu'une résorption progressive d'un bidonville coûte moins cher qu'une expulsion¹⁴⁹. L'argumentaire se focalise sur le coût financier et les bénéfices en termes d'insertion. Ils résument alors le témoignage d'une jeune femme en situation de migration qui a vécu dans un habitat précaire¹⁵⁰. Cela indique que le discours, préparé à l'écrit des élèves est influencé par la méthodologie d'analyse de documents liée à la pratique de la géographie en classe.

¹⁴⁹ Document 6, page de la brochure résorption des bidonvilles, DIHAL, annexe 3 (p.489)

¹⁵⁰ Document 10, témoignage d' A.Maria, **annexe 3 (p.489)**

Le dernier exemple montre le recours à la méthodologie de la dissertation pour prendre la parole à l'oral. Les membres de ce groupe ont en effet décidé d'annoncer des « parties » qui correspondent à différentes solutions proposées avant d'annoncer en fin de prestation, qu'ils préfèrent la solution 1 à savoir accorder le droit de passage aux Voyageurs pour un mois.

Encadré 29 : Extrait d'une transcription d'un compte-rendu oral d'élève s'appuyant sur les procédés rhétoriques de la dissertation pour annoncer l'argumentaire ,corpus Dourdan (Lecomte, 2023)

Groupe 1 : Dans la première partie nous allons opter pour une option plutôt délicate avec un accord entre les deux parties les gens du voyage se sont installés sur la place du marché par conséquent dérangent le bon fonctionnement du marché et de la ville [...]

Parce que une fois placé sur le terrain convenu nous leur fournirons eau, électricité et un conteneur à poubelle car nous leur demandons de respecter les lieux et qu'à leur départ tout soit comme avant. Et aussi nous en fixons un délai de 1 mois de logement qui après ce délai s'il n'est pas respecté nous entrons alors en conflit avec eux.

Pour la deuxième partie nous allons pour la deuxième option nous allons proposer le fait de déplacer le camp dans une autre ville car nous n'avons pas l'espace nécessaire pour accueillir (...]

Le recours à méthodologie de l'analyse de documents fait apparaître néanmoins une série d'arguments personnels ni ne renvoient pas explicitement à des documents du dossier à étudier. Le discours de l'ordre est aussi un élément remarquable, les voyageurs installés illégalement « dérangent le bon fonctionnement de la ville » et les solutions visent à ce qu'ils ne le fassent plus. C'est un propos qui peut être nuancé par la comparaison entre la copie d'un des élèves pour qui l'installation des voyageurs est un moyen pour « enrichir nos idées culturelles » (p.405) et ce présent compte-rendu.

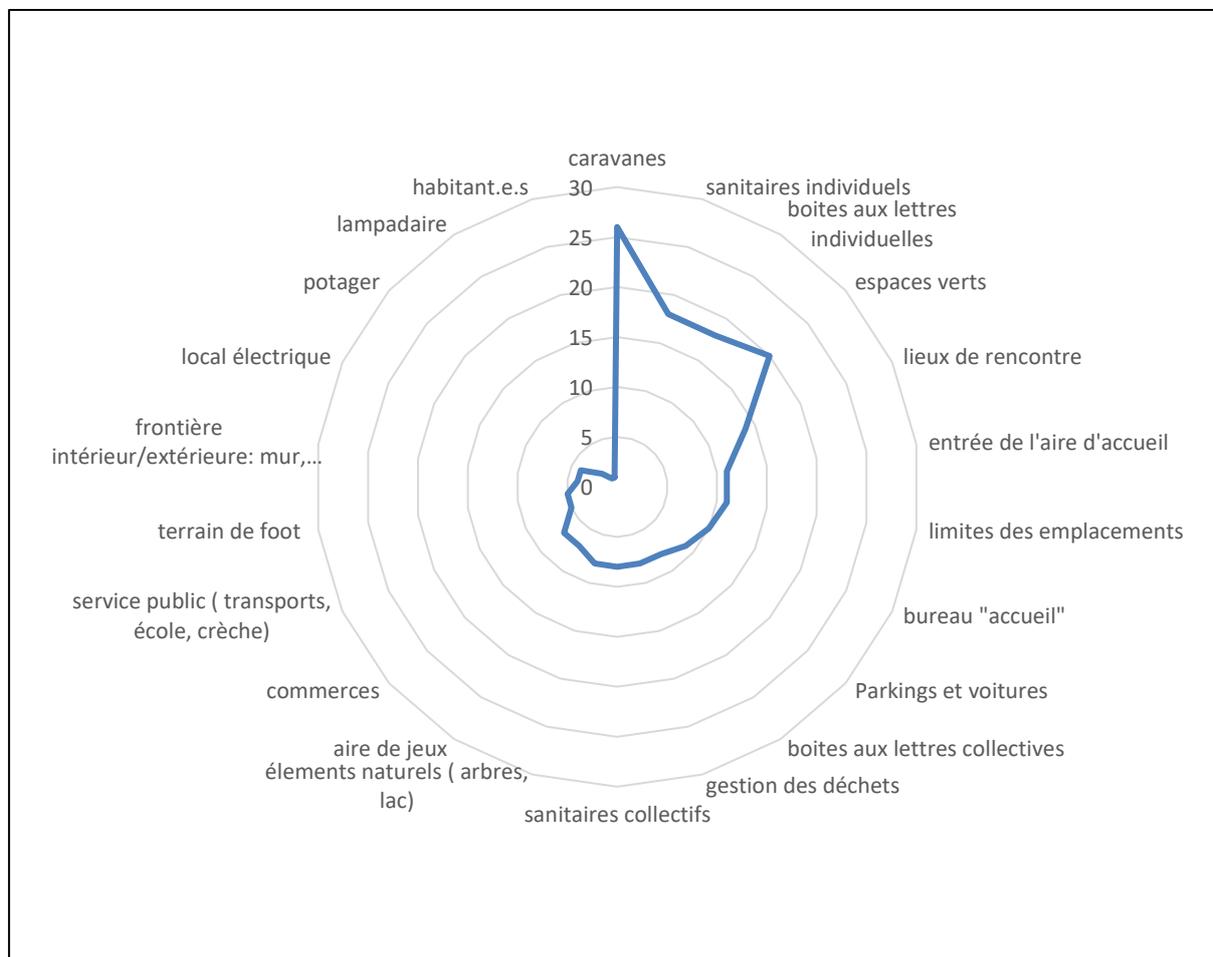
D'un point de vue général, le recours aux documents est facilité par la consigne : « rédiger un compte-rendu en vue d'une présentation orale ». Si l'intitulé avait été de préparer un débat, nous pouvons supposer que les interventions auraient pris d'autres formes, plus dynamiques, de l'ordre de la discussion plus que de l'exposition des arguments.

1.2 Envisager l'espace comme une organisation technique

Le discours influencé par la géographie scolaire transparait dans une organisation de l'espace très technique avec des éléments remarquables représentés abondamment : bâtiments, parcelles, limites, axes de communication. Toutes les productions cartographiques représentent un espace désigné dans lequel une population de Voyageurs habiterait. En ce qui concerne la légende, la totalité des élèves en dotent leurs cartes, en appui avec la proposition de l'enseignante après un temps

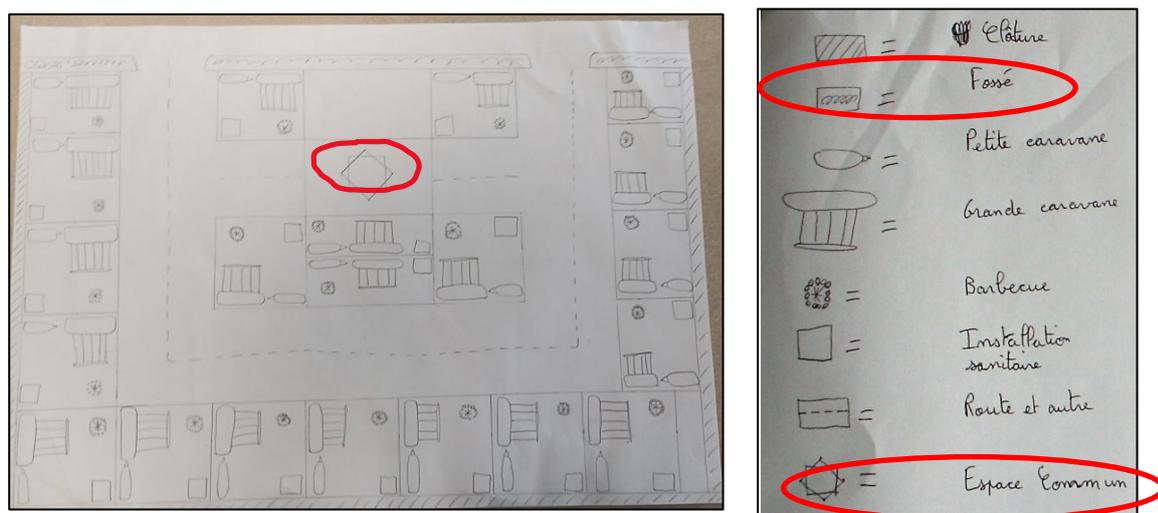
d'échange au niveau de la consigne. La conception d'une légende est l'effet de choix de mise en valeur d'éléments jugés remarquables par les élèves, illustrés par le graphique suivant.

Graphique 9: Les lieux et éléments remarquables représentés sur les cartes mentales des élèves (Lecomte, 2023)



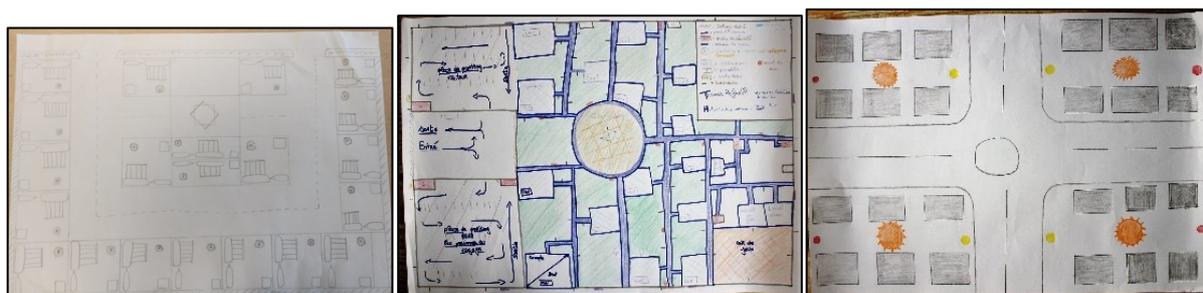
L'élément remarquable cartographié de façon systématique est la caravane et les emplacements, pensés dans une logique individuelle, dans des portions d'espaces découpés. Lorsque les élèves signalent des boîtes aux lettres et des blocs sanitaires, ils suivent deux tendances : soit ils envisagent une parcelle pour une caravane à l'image d'un habitat individuel, soit proposent que les Voyageurs soient dotés d'équipements collectifs, ce qui renvoie à un partage de l'espace similaire aux terrains de camping ou autres zones de loisirs. Viennent ensuite les lieux de rencontres, titrés en règle générale : « espace commun » sur les légendes (sur 18 propositions sur 26) à l'image de la carte mentale ci-dessous (CE6).

Point de vue 57 : Photographie d'une carte mentale d'élève et sa légende (CE6) (Lecomte, 2023)



Les points de regroupement et de rencontres entre habitant.e.s, en l'occurrence ici, du même emplacement, sont des espaces extérieurs à l'habitation mobile mais à l'intérieur d'une zone prescrite. L'élève imagine difficilement des possibilités de rencontres entre voisin.e.s autrement que par l'espace de rencontre, ici au centre de la carte mentale. Cette proposition est similaire à d'autres (CE11, CE20) où les espaces de rencontres s'inscrivent dans le périmètre d'une parcelle. Autre chose, la disposition de l'espace représenté renvoie à une morphologie urbaine de type échiquier, à l'image des lotissements pavillonnaires.

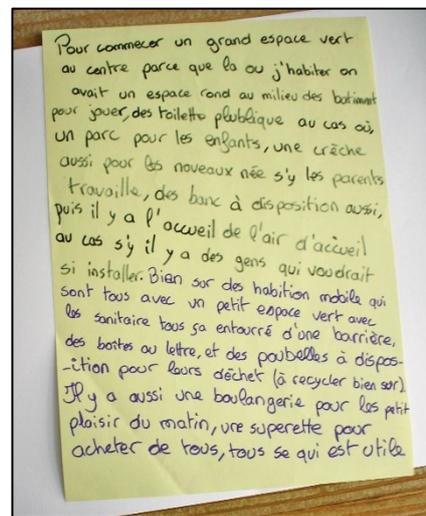
Encadré 30 : Trois exemples de cartes mentales d'élèves (CE6, CE19 et CE20, dans l'ordre de lecture) organisant l'espace d'une aire d'accueil à l'image d'un lotissement (Lecomte, 2023)



Ces trois propositions illustrent les stratégies d'élèves à produire un espace cadré, à l'image des lotissements pavillonnaires : chaque emplacement possède des limites, matérialisées par une clôture ou un chemin pédestre (CE6 et CE19), ou encore peut abriter plusieurs caravanes. La logique est la composition de blocs résidentiels. La carte de l'élève 19 (ici au centre) propose d'adjoindre à ces blocs une place centrale, une zone de parking, organisant les circulations de potentiels véhicules ou bus. Ces trois cartes représentent des portions d'espaces isolées de l'extérieur, d'autres quartiers.

Quelques productions proposent une organisation de l'espace d'après une place centrale à l'image de la carte mentale suivante, accompagnée d'un texte décrivant et présentant les choix de l'élève.

Encadré 31 : Carte mentale d'un élève (CE9) organisant l'espace en fonction d'un espace vert central (Lecomte, 2023)



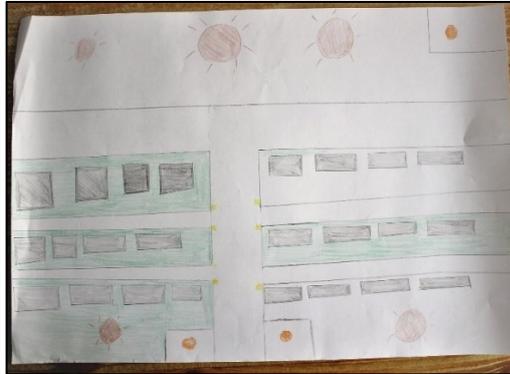
Transcription du texte : (avec corrections orthographiques)

CE9- Pour commencer **un grand espace vert au centre** parce que là où j'habitais, on avait un **espace rond** au milieu des bâtiments pour jouer. Des toilettes publiques ou cas où, **un parc pour les enfants, une crèche aussi pour les nouveaux nés si les parents travaillent., des bancs à disposition aussi.** Puis il y a l'accueil de l'aire d'accueil au cas où s'il y a des gens qui voudraient s'y installer. Bien sûr des habitations mobiles qui sont toutes avec un petit espace vert avec les sanitaires, tout ça entouré d'une barrière, des boîtes aux lettres et des poubelles à disposition pour leurs déchets (à recycler bien sûr). Il y a aussi une boulangerie pour les petits plaisirs du matin une supérette pour acheter de tout, tout ce qui est utile.

Ici, l'élève compare son quartier et les espaces qu'il juge attractifs avec sa proposition d'aire d'accueil : un espace vert central ouvert sur six emplacements. Chacun des emplacements comprend une habitation mobile une douche/WC une poubelle et une boîte aux lettres individuelle. A côté de chaque caravane, il dessine un espace vert, sorte de jardin privatif délimité par une barrière. On y trouve également quatre espaces de rencontres autour de l'espace vert au centre. Les éléments de paysages « naturels » comme des montagnes n'apparaissent sur aucune carte : toutes les propositions des élèves mettent en évidence un terrain désigné dans la ville (en lien direct avec l'objet du cours). On trouve cependant des arbres, une manière de signaler une limite arborée à l'aire d'accueil et deux cartes qui laissent à voir un lac. Les espaces verts sont jugés importants par les élèves -ils sont d'ailleurs représentés sur 20 des 26 propositions- et participent à un *décorum*. Les cartes suivantes illustrent différents points de vue d'élèves à ce sujet.

Ici l'espace vert semble être à la fois le décor de l'aire, comme un élément délimitant les espaces bâtis et arborés mais aussi le revêtement des emplacements.

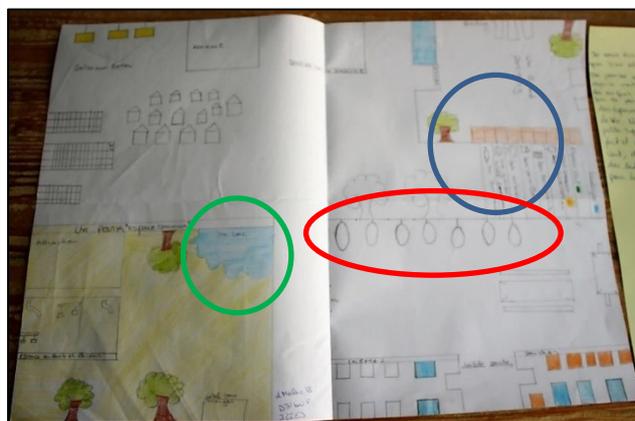
Encadré 32 : Cartes mentales d'élèves représentant des espaces verts dans une « aire d'accueil idéale » (CE21,CE4 et CE8) (Lecomte, 2023)



Les emplacements des caravanes sont disposés selon une logique « de lignes d'autobus ». L'espace vert est à la fois le revêtement au sol dans emplacements et une zone de rassemblement en haut (que l'élève n'a pas coloriée) de la feuille A4.



L'exemple suivant montre un espace organisé autour d'un axe de communication desservant les emplacements pour l'habitat mobile, un parking, une aire de jeux et de picnic et un potager, élément paysager remarquable. La présence d'arbres le long de la route, ainsi que des haies marquent des limites.



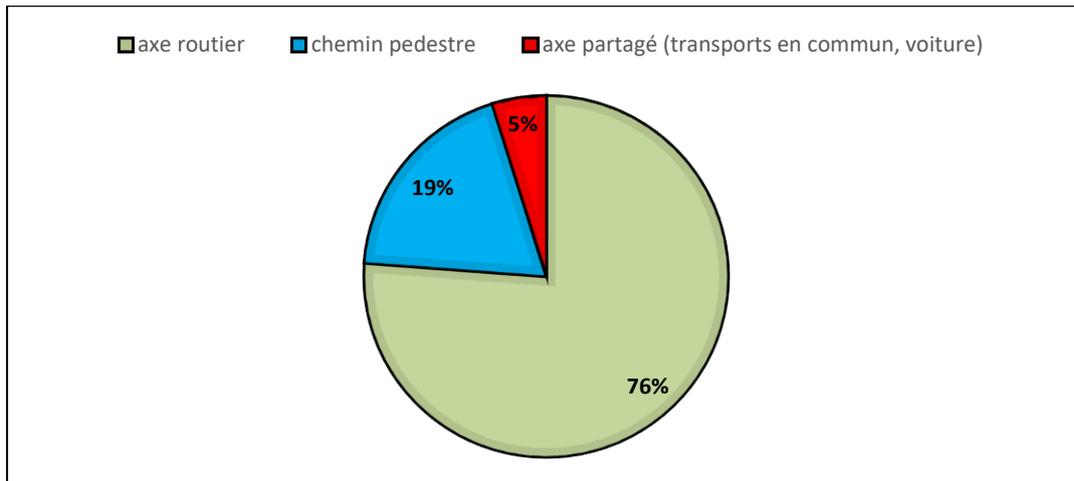
Autre utilisation de l'espace vert, ici des arbres (dont un exemple est entouré en bleu) permettent de délimiter un « grand parking », l'espace délimitant les caravanes (en rouge) ou de matérialiser un « parc espace commun ».

Autre élément naturel remarquable ici, l'élève a imaginé un lac dans ce même parc, juste en face des emplacements pour les caravanes (en vert).

Ensuite, la gestion des déchets dans une logique d'éducation au développement durable est une donnée renseignée sur huit cartes d'élèves. Le lycée de Morsang-sur-Orge est en effet inscrit dans une démarche d'éducation au développement durable, il est labellisé E3D (établissement en démarche de développement durable). Cet élément peut influencer les propositions cartographiques des élèves. Enfin, les propositions des élèves **laissent place à un imaginaire inspiré des espaces urbains, des quartiers qu'ils/elles ont l'habitude de parcourir et des**

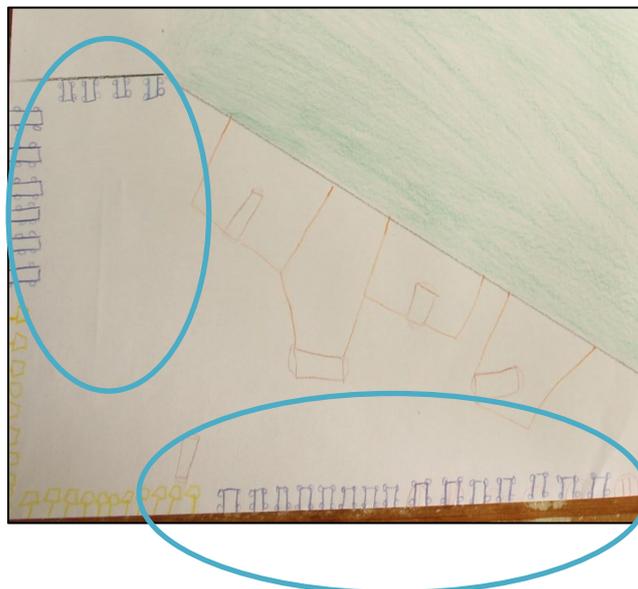
thématiques auxquelles ils et elles sont sensibilisé.e.s. Les limites et les axes routiers sont par ailleurs très importants, objet du propos suivant. Les axes routiers sont les plus représentés avec 76% des cartes mentales des élèves, suivis de chemins pédestres. L'espace conçu par les élèves n'est pas partagé.

Graphique 10 : Axes de communications représentés sur les cartes mentales des élèves (Lecomte, 2023)



Peu d'élèves représentent des voitures, c'est là un paradoxe alors qu'ils et elles représentent des caravanes. Neuf cartes représentent des parkings vides. Une unique carte propose de situer les véhicules : aux bordures de la feuille, donc à l'extérieur du périmètre de l'aire, comme c'est le cas à Morsang-sur-Orge. Pour les élèves une caravane est-elle immobile, donc associée à une maison en dur, qu'il ne s'agirait pas de transporter ?

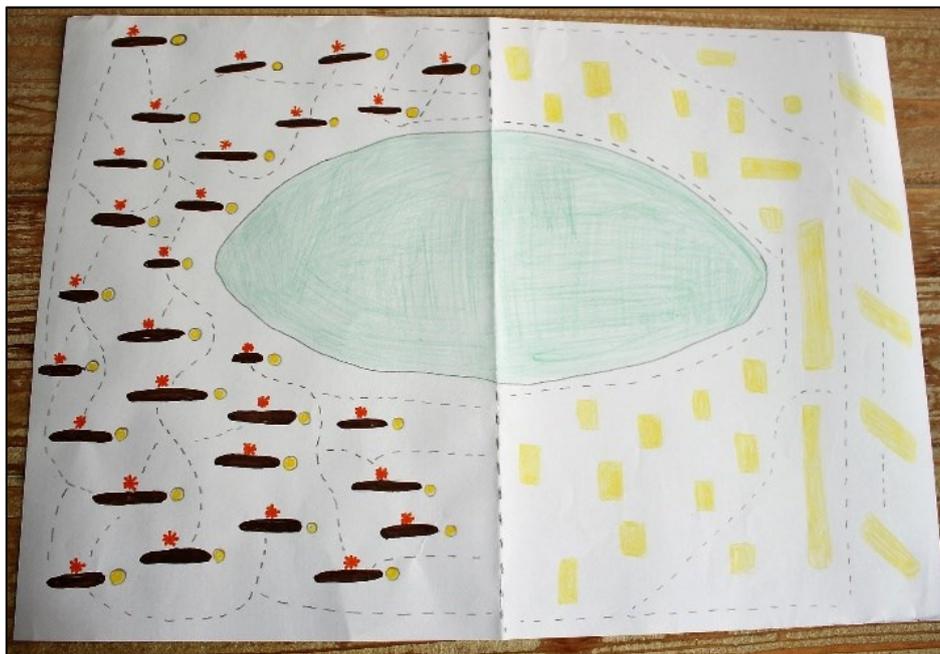
Point de vue 58 : Photographie d'une carte mentale d'élève : ici le coin inférieur gauche, représentant des voitures (CE2) (Lecomte, 2023)



Les exemples ci-dessous représentent l'omniprésence d'axes de communication routiers, tracés de telle sorte qu'ils divisent l'espace.

Choisir de représenter majoritairement des axes routiers, sans inclure systématiquement d'autres moyens de communication, ni même les circulations des habitant.e.s contribue à une impression générale de dépersonnalisation des acteurs. Par exemple, sur la carte CE12, ci-dessous les chemins pédestres renvoient aux circulations des Voyageurs entre les emplacements des caravanes (en noir), des espaces communs-sanitaires- (en jaune).

Point de vue 59: Exemple de carte mentale d'élève (CE12) représentant des chemins pour circuler à pieds entre les caravanes et espaces communs (Lecomte, 2023)

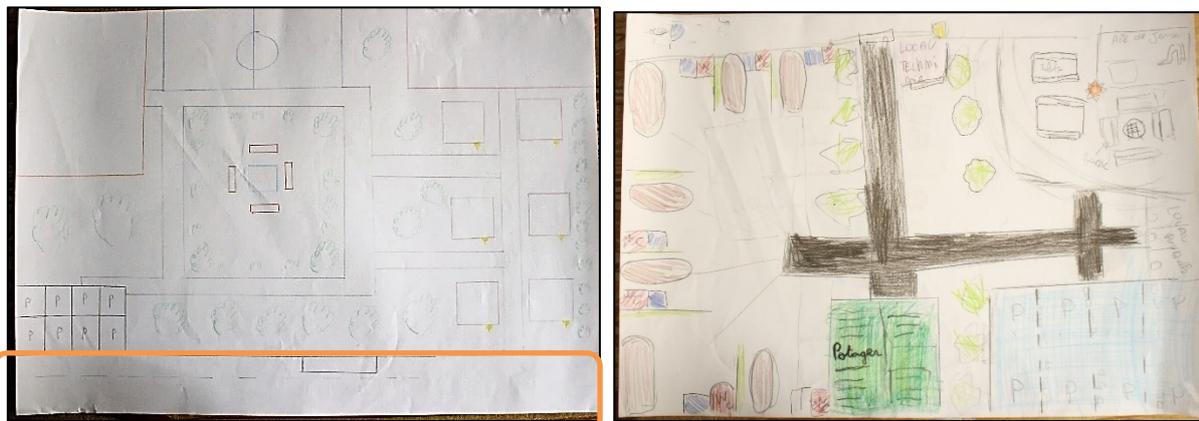


Encadré 33 : Différentes cartes mentales d'élèves représentant des axes de communications (CE1, CE18, CE23, CE4) (Lecomte, 2023)



Les deux cartes suivantes montrent des intersections, un rond-point permettant aux véhicules de circuler depuis les sanitaires collectifs (coin inférieur gauche), au terrain de football (coin inférieur droit) jusqu'aux emplacements pour caravanes (coins supérieurs de la feuille utilisée par l'élève).

La logique est équivalente pour la seconde carte à ceci près que l'intersection est considérée comme un potentiel espace de rencontre (figuré orange). Elles n'illustrent pas d'autres modes de déplacements, ni se stationnement des véhicules.

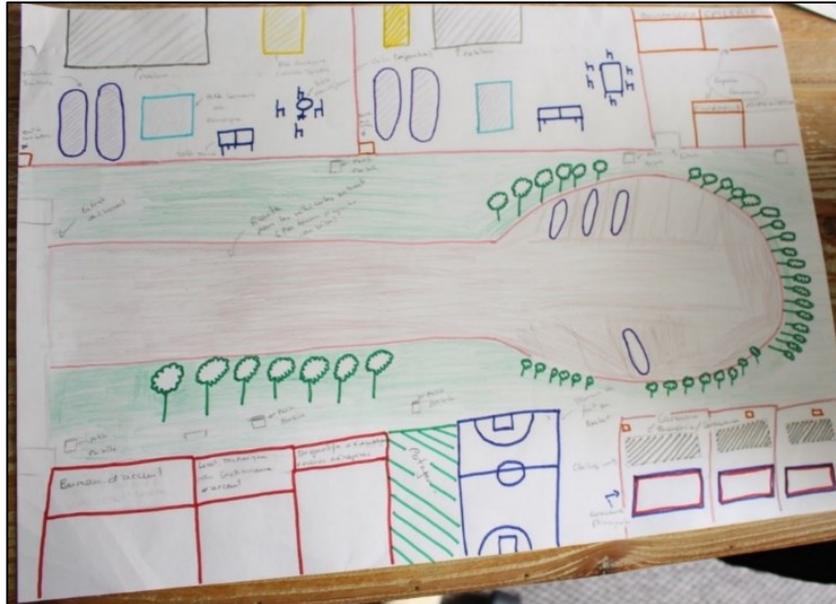


Ici toutefois, les élèves représentent à la fois des axes routiers et des chemins pédestres (entourés sur la carte CE23, en noir sur CE4). En représentant un parking, les élèves supposent que le reste des déplacements des habitant.e.s de l'aire se fera à pieds.

Le mode de transports des caravanes n'est pas évoqué. Les caravanes semblent avoir toujours été sur les lieux. L'aire d'accueil est déconnectée du quartier. Les réalisations des élèves permettent-elles de montrer des habitant.e.s ? Une production évoque le type d'équipement (caravane buanderie, remorques...) dont peuvent disposer les Voyageurs. L'espace est divisé en plusieurs parties : un axe de communication horizontal dont l'élève décrit le revêtement « route [en terre] pour que les véhicules entrent : pas besoin d'ajouter du béton » ; puis un espace pour les caravanes autour de la

rotonde, enfin un espace pour les mobil homes. Les emplacements sont distincts en fonction de la composition familiale, des caravanes individuelles sont postées sur un plus petit emplacement, les emplacements plus grands sont considérés comme « familiaux ».

Point de vue 60 : Photographie d'une carte mentale d'élève (CE7) représentant une variété d'habitations et d'équipements mobiles à l'image de terrains de camping (Lecomte 2023)



En considérant l'espace d'un point de vue uniquement matériel, comme un agencement de composants et de fonctions, les élèves ne prennent pas forcément position en faveur d'un aménagement ni d'un acteur.

1.3 Ne pas prendre position en faveur d'une solution ni en faveur d'un acteur

Le troisième élément qui signale l'influence de la géographie scolaire dans les travaux des élèves est la difficulté d'exposer son point de vue.

Globalement, les élèves ont compris la logique de production de la ville et le rôle des municipalités dans l'agencement des terrains désignés. Ils/elles expriment la volonté d'avoir un espace adapté aux personnes, en témoigne, une réflexion sur la superficie des parcelles, l'intimité, les équipements collectifs et commerces à proximité. Cependant, les cartes mentales illustrent peu de liens avec le voisinage. Les propos oraux des élèves pendant l'élaboration de leur carte concernent en particulier l'intégration des services et la thématique de l'isolement. Les élèves disent par exemple qu'il n'est

« pas bien de faire un espace trop isolé ». Toutefois, les cartes mentales ne constituent pas une remise en cause fondamentale de l'ordre social sédentaire existant mais sans doute une critique de l'injustice. La plupart des productions des élèves ont été qualifiées d'irréalisables par les élus rencontrés au cours de l'expérience. L'exemple ici concerne la carte mentale de l'élève représentant un épais rempart de 10 m de haut.

L'examen des évaluations post-expérimentation permettent d'identifier les acteurs nommés par les élèves. Ceux/celles-ci peinent encore à définir un conflit d'usages et citent le texte comme une béquille pour montrer à l'enseignant.e que les documents sont compris. Pour l'exercice 2 de l'évaluation, ils /elles ne s'engagent pas (ce qui correspond à un niveau 2 de la grille sur laquelle nous nous sommes appuyées : « Il n'y a ni identification des différentes sources ni évaluation de la validité des contenus. Il n'y a ni critères de jugement, ni positionnement social » (Barthes, Blanc-Maximin, et al., 2019). Lorsque les problèmes sont mentionnés par les élèves : l'origine qu'ils /elles en donnent est essentiellement liée à la mauvaise foi des acteurs politiques. Le propos peine encore à être entièrement critique pour l'ensemble des élèves, les exercices visaient essentiellement à restituer ce qu'ils et elles avaient appris et retenu de l'expérience. Cela étant dit, l'analyse des écrits pour l'exercice 3 de l'évaluation (p.384) laisse place à un questionnement citoyen : en témoigne les mentions des préjugés visant les Voyageurs, les discriminations dans l'espace, de la nécessité de l'insertion professionnelle et sociale des Voyageurs. Ce fait peut-il correspondre en partie à un questionnement sur la justice en géographie ? Quels savoirs subsistent-ils en toute fin d'expérience ?

Tableau 114 : Extrait d'une discussion entre deux élus locaux et les élèves, Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2021)

Elu: A chaque habitation tu mets un bloc sanitaire ?

Elève 1 : oui

Elu : Qu'est-ce que c'est ça ? « rempart de 10 mètres de haut... » ?

Elève : Pour éviter que les gens jettent des trucs, tout ça, qu'on les dérange.

Elu 2 : Ce n'est pas forcément utile ça

Elève 1: Bah ici, ça s'est produit. C'est pour cela que j'ai fait ça.

Elu 2 : Ici d'accord, mais chez nous non. **On ne peut pas imaginer que ce soit des gens qu'il faut cloisonner comme ça, ils sont gentils, hein, tu ne peux pas les emprisonner.**

Elu : Franchement est-ce que tu voudrais vivre dans un truc comme ça ? 10 mètres ?

Elu 2 : T'imagines ?

Elève 1: Ah

Elu : Oui, il vaut mieux éviter ça.

Elève : D'accord

Elu : Après c'est bien là l'indépendance sanitaire, c'est intéressant. Après sur les emplacements, si tu veux qu'ils ne soient pas dérangés comme tu dis, des arbustes.

Elève : Oui de la végétation. [...]

Sur l'Ecole maternelle

Elu : Là, c'est plus intéressant si les gens profitent des infrastructures de la commune, ça ouvre à l'extérieur.

Point de vue 61 : Moment de discussion entre deux élus locaux et les élèves, Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2021)



Le second exemple concerne la carte mentale d'un élève qui intègre les Voyageurs dans un espace de type centre commercial.

Tableau 115 : Extrait d'une discussion entre deux élus locaux et les élèves, Morsang-sur-Orge (Lecomte, 2021)

Elu-Est-ce que c'est le centre commercial qui existe ou c'est quelque chose qu'on installe ?

Elève 2 : Il existe déjà

Elu : Donc le centre commercial existe ? Il faut que tu trouves un terrain. C'est très bien, parce qu'après pour faire leurs courses...

Elève : S'il y a un stade, cela veut dire qu'il y a de la place ? Ça veut dire qu'ils peuvent aménager un truc...

Elu : C'est un terrain privé ça, qui appartient à la communauté de communes. Théoriquement, ils n'ont pas à se mettre là.

Elève 2 : Il n'y a pas moyen de négocier avec eux ?

Elu : Ce n'est pas à vocation de recevoir des « Gens du Voyage ». Donc un centre commercial, ce n'est pas forcément le meilleur endroit. Même si c'est protégé, dans la surface de livraison t'as des camions, des gamins qui jouent là. Tu sais, ils sont capables de se déplacer pour aller à la boulangerie, au supermarché. Là si tout est en place, c'est pas facile de trouver un espace aussi important en centre-ville

Elève : En fait, moi j'ai surtout fait par rapport à là où j'habite.

Outre l'objectif de l'exercice : à savoir, cartographier un autre possible, les élèves ont été amenés à discuter de leurs choix. Les élus-habitant dans une autre commune disposant d'un terrain d'accueil-, ont initialement décrits aux élèves la manière dont les acteurs des collectivités locales produisent les espaces dévolus aux Voyageurs. Ils déclarent à cette occasion, que la réalisation d'une aire d'accueil et son agencement s'appuient surtout sur la concertation et la nécessité « de leur demander [aux Voyageurs] ce qu'ils souhaitent et ce dont ils ont besoin »¹⁵¹. D'une manière générale, le rôle des acteurs locaux ici est double : appuyer le propos du cours par une expérience de terrain, ce qui contribue à incarner la discipline et ouvrir l'École aux dehors ; d'autre part d'amener les élèves à comprendre davantage les logiques de production des espaces désignés.

A présent, les élèves ont -ils/elles produit un espace juste ? Les critères retenus sont calqués sur les régimes d'habiter sédentaires. Il n'y a par exemple pas un seul emplacement vacant pour pouvoir accueillir les proches. Beaucoup de propositions d'élève élaborent un espace fermé à l'image des résidences, qui semble se suffire à lui-même. Conséquemment, le dispositif peut évoluer, en pensant une implication plus forte des personnes principalement concernées, ce qui peut tenter d'éviter la prise de décision « à la place de ». En revanche, l'objectif de rendre visibles les injustices que vivent les Voyageurs est atteint, les élèves abordant la thématique des discriminations, de l'isolement et des inégalités dans leurs discours en toute fin d'expérience. **A l'examen des traces de l'activité des élèves (que ce soit les cartes mentales, les comptes-rendus oraux ou les écrits), nous identifions des constantes du discours sur l'espace.**

¹⁵¹ Propos tenus par l'élu en charge des services techniques de la ville, mai 2021.

Tout d'abord des constantes :

- Une volonté de penser les espaces communs et les services pour les Voyageurs (accessibilité).
- Un souci de représenter un espace arboré et esthétique.
- Des espaces surveillés, gardés (par un gestionnaire d'aire d'accueil), cloisonnés (par des murs, fossés, grille et portiques).
- Une logique de propriété privée à l'image du lotissement pavillonnaire.
- L'association entre habitat mobile et terrain de camping.
- L'immobilité des caravanes et des mobil-homes (correspondant aux régimes d'habiter des personnes rencontrées).
- Des espaces non mixtes, fréquentés et pensés uniquement pour les Voyageurs, en déconnexion avec les autres habitant.e.s de la ville.
- Un système d'acteurs simple et un régime de causalité manque d'aire d'accueil = installations illicites.

Mais aussi des absences :

- Les habitants et habitantes ne sont évoqué.es ou représenté.e.s qu'à de rares exceptions.
- Les liens par internet avec d'autres habitant.e.s ou des membres des familles voyageuses: toutes les productions d'élèves intériorisent la norme- l'accès au réseau internet-.
- Pas de circulations, de lignes qui témoignent autre chose que des frontières ou de l'emprise du mode de transport routier (à de rares exceptions près).

Mais surtout, en représentant un espace structuré en référence à l'imaginaire de l'habitat pavillonnaire individuel ou des pratiques touristiques (camping, caravaning), les élèves pensent l'Autre sous le prisme de la sédentarité, et d'un ancrage qui ne correspond pas tout à fait aux régimes d'habiter voyageurs. Quelles sont les représentations finales des élèves relatives à ces régimes d'habiter ? Qu'ont-ils appris ? Il y a-t-il une évolution dans les concepts de la géographie mobilisés par les élèves, dans leurs discours et leurs représentations ? C'est ce dont il est question ci-après.

4. ... à la critique des discriminations

L'objet de cette partie est l'analyse des questions posées aux élèves en toute fin d'expérience en parallèle des analyses du questionnaire 1. Les élèves envisagent l'Autre au prisme de leur propre

régime d'habiter. C'est ainsi qu'en réponse à la question de recherche « Quels savoirs géographiques mobiliser pour travailler sur les régimes d'habiter voyageurs au LP ? », nous tenterons de saisir les évolutions dans les propos des élèves.

1.1 Quelles évolutions des savoirs des élèves : le questionnaire après le cours

Un second questionnaire a été distribué après le cours. Il avait pour objectif de mesurer l'évolution des représentations des élèves et ce qu'il avait retenu du cours.

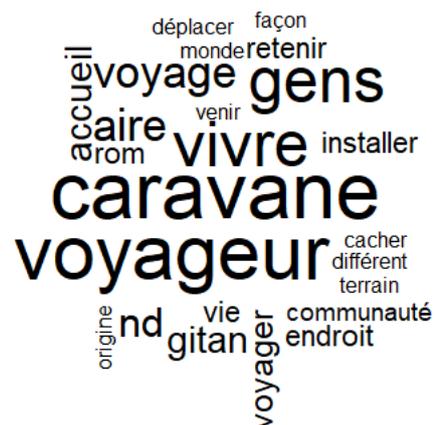
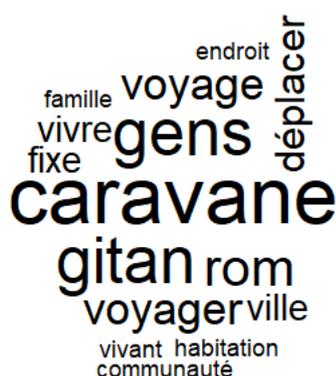
- **Question 1** : Qu'avez-vous retenu sur les populations roms et sur les Voyageurs ?
- **Question 2** : Il y a-t-il des choses que vous aimeriez encore savoir auxquelles le cours n'aurait pas répondu ?
- **Question 3** : Age/ Sexe/ filière et nom de celle-ci

Les réponses à la question 1 pourront être comparées avec ce qu'ont écrit les élèves dans leur questionnaire initial (Q2).

1.2 Quels effets de l'expérience ? Une évolution des notions et thématiques mobilisées par les élèves

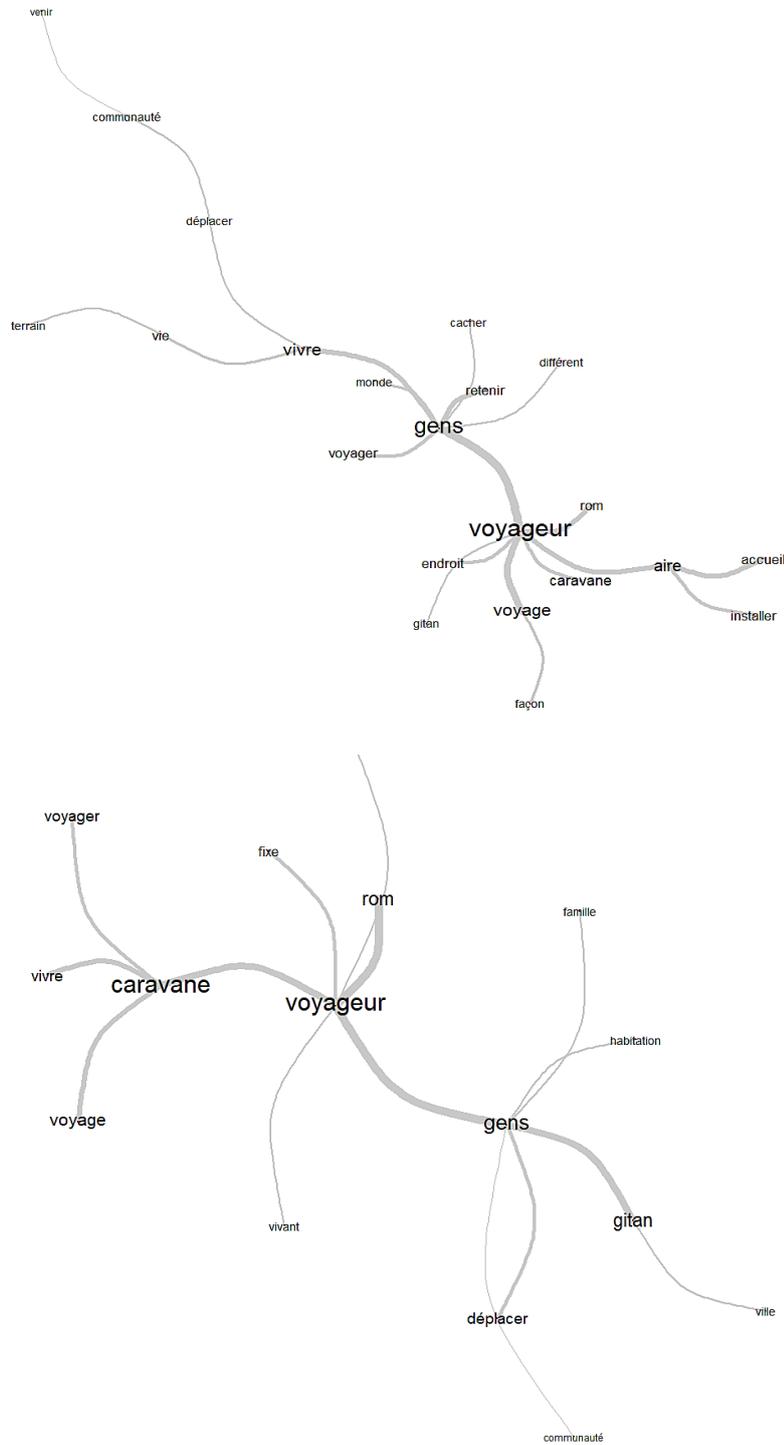
L'examen des réponses à la question 1 (post) : qu'avez-vous retenu sur les Voyageurs ? nous permet de saisir une évolution au niveau des termes employés pour qualifier les populations considérées dans la recherche. Ainsi, le nuage de mot suivant illustre les termes employés par les élèves à la question 2 du questionnaire initial puis le discours de la réponse à la question 1 du questionnaire post expérience.

Figure 51 : Nuages de mots Q2 questionnaire initial ; Q1 questionnaire post (Lecomte, 2023)



Les arbres de similitudes suivants illustrent la comparaison des expressions les plus fréquemment associées par les élèves référant aux Voyageurs dans les réponses à la question 2 (questionnaire initial) et 1 (questionnaire post).

Figure 52 : Arbres de similitudes question 2 du questionnaire initial et question 1 post expérience , Iramuteq (Lecomte 2023)

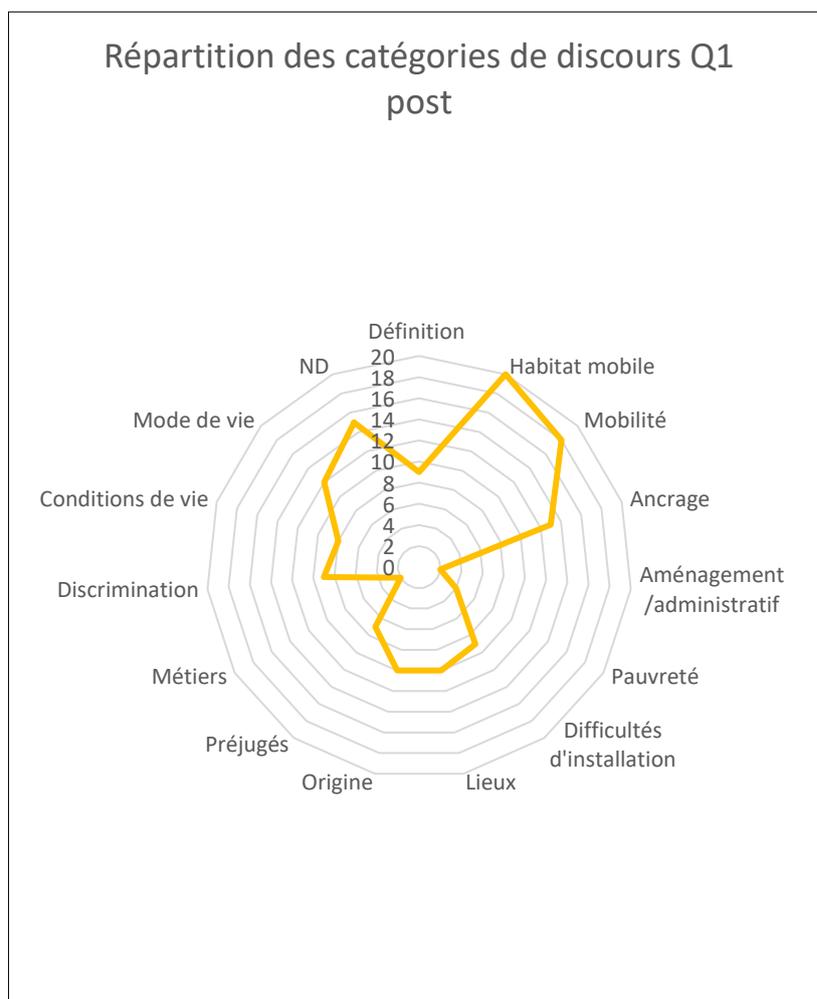


Ici, le mot « voyageur » reste associé aux expressions « gens du voyage » et « caravane ». Toutefois, les synonymes employés par les élèves au début de l'expérience de recherche : « rom », « gitan » s'avèrent moins fréquent après avoir suivi le cours.

Les expressions « accueil », « aire », « endroit », « installer » sont davantage associées dans ce questionnaire. En effet, elles ne sont pas citées dans le questionnaire initial, ce qui nous laisse formuler l'hypothèse suivante : après l'expérience, les élèves ont davantage de connaissances relatives aux régimes d'habiter des voyageurs qu'ils ont rencontrés. Les occurrences relatives à la mobilité comme mode de vie ou au nomadisme sont moins nombreuses dans les réponses du questionnaire *post*. Nous pouvons supposer que les élèves ont fait un lien entre la manière d'habiter des Voyageurs et l'ancrage territorial. Chaque réponse d'élève a été associée à une catégorie de discours, ce dont rendent compte le tableau et le graphique suivant.

Tableau 116 et Graphique 11 représentant les différentes catégories de discours ,Q1 questionnaire post (Lecomte, 2023)

Catégorie	Nombre d'occurrences
Définition	9
Habitat mobile	20
Mobilité	18
Ancrage	13
Aménagement /administratif	2
Pauvreté	4
Difficultés d'installation	9
Lieux	10
Origine	10
Expressions de préjugés	7
Métiers	2
Discrimination	9
Conditions de vie	8
Mode de vie	12
ND	15



Au niveau des réponses rédigées des élèves, l'encadré suivant illustre l'accent porté sur les mobilités et l'ancrage.

Encadré 34: Références aux régimes d'habiter (mobilités et ancrages) dans les réponses des élèves : question 1 « Qu'avez-vous retenu sur les populations rroms et sur les Voyageurs ?» questionnaire post expérience (Lecomte, 2023)

E 20- Ce sont des personnes qui voyagent beaucoup et qui font ce qu'elles peuvent

E 29- Les voyageurs se sont ceux qui partent en voyage dans le monde et les Roms sont ceux qui habitent dans des caravanes

E 33- Il y a aussi des Voyageurs dans d'autres pays

E 34- Qu'ils se déplacent beaucoup

E- Qu'ils n'ont pas d'endroit fixe, ils vivent dans des caravanes

E 36- Ils voyagent beaucoup

E 37- Ce sont **des gens normaux qui vivent comme tout le monde. Par exemple, ils font leurs courses, ils accompagnent les enfants** mais ils ont une manière différente de vivre, en caravane.

Ils ont des terrains et ne paient pas de factures, ils font tout eux-mêmes.

E 40- Qu'ils sont quasiment en voyage

E49- Qu'ils s'installent plutôt dans les couronnes de Paris et ce sont des personnes avec de faibles revenus qui s'organisent plutôt bien malgré leur petit terrain (espacement, aire d'accueil).

E 50- Ils vivent dans des camping-cars en communauté, ils adorent leur mode de vie et **refusent d'aller dans des HLM**

E 51- Ce sont des gens qui se déplacent régulièrement

E 65- Ils sont souvent placés dans des endroits cachés et **obligés d'aller dans des aires fabriquées pour eux**. Ils sont des gens qui voyagent beaucoup mais il y en a qui s'installent et ne bouge[ent] pas pendant plusieurs années.

E70- J'ai retenu sur les Voyageurs que ce sont des personnes qui voyagent beaucoup et qu'ils ont une façon différente de vivre comparé aux autres

E 71- Les Roms et les Voyageurs sont une communauté de nomades se déplaçant de ville en ville et l'installant dans **des aires d'accueil**.

Hormis quelques confusions avec l'emploi du terme nomade (réponse E71) et la confusion entretenue par la polysémie du terme voyageur (E29), les réponses des élèves sont davantage portées sur le fait que le déplacement est une part du mode de vie, en témoignent les expressions « qui voyagent beaucoup », quasiment en voyage », « pas d'endroit fixe », ou encore « ils se déplacent beaucoup ». Ils/elle identifient également des ancrages par l'intermédiaire d'expressions renvoyant à l'installation des caravanes : « s'installent », « il y en a qui s'installent et ne bouge[ent] pas pendant plusieurs années ». Élément symbolisant l'ancrage, la réponse d'un.e élève (E37) décrit par ailleurs des activités de la vie quotidienne : « Ce sont des gens normaux qui vivent comme tout le monde. Par exemple, ils font leurs courses, ils accompagnent les enfants mais ils ont une manière différente de vivre, en caravane. Ils ont des terrains et ne paient pas de factures, ils font tout eux-mêmes ».

Ici l'allusion aux factures peut être liée à un préjugé relatif à l'occupation des terrains à moindre coût, voire de façon illégale ; tempérée par le fait que les Voyageurs « vivent comme tout le monde ». D'ailleurs les endroits dans lesquels les populations s'installent font l'objet d'explication

par les élèves, qui emploient le terme « aire d'accueil » ou encore « aires fabriquées pour eux », terme non utilisé avant l'expérience de recherche. Justement, cette mention des aires d'accueil illustre une autre catégorie de discours relative aux espaces d'installation des personnes mentionnées, aux difficultés d'installation et aux conditions de vie. Pour l'élève 37 et 70, les Voyageurs ont « une manière différente de vivre » voire sont « des personnes avec de faibles revenus » (E39) ce qui semble confirmer l'idée de la pauvreté évoquée dans les questionnaires initiaux. Les lieux associés aux Voyageurs sont les terrains désignés, aire d'accueil ou encore « terrains » pour les élèves : « Ils ont des terrains », ils « refusent d'aller dans des HLM », sont « obligés d'aller dans des aires fabriquées pour eux » et « s'installent dans des aires d'accueil. Cette problématique de « l'accueil » des « Gens du Voyage » a fait l'objet de certains développements que l'on peut qualifier de critique, rassemblés dans l'encadré suivant :

Encadré 35: Références aux lieux d'installation des voyageurs et à leur conditions de vie sur les aires d'accueil et terrains familiaux floclatifs dans les réponses des élèves : question 1 « Qu'avez-vous retenu sur les populations rroms et sur les Voyageurs ? » questionnaire post expérience (Lecomte, 2023)

E25-Qu'il est difficile pour les gitans d'avoir des **terrains** légalement.

E27-Quels sont les espaces de vie et d'où ils viennent, **mais aussi leurs difficultés**.

E43-C'est compliqué pour les Voyageurs, ils **n'ont pas d'aire d'accueil attribuée** dans certains **endroits**.

E49- Qu'ils s'installent plutôt dans les couronnes de Paris et ce sont des personnes avec de faibles revenus qui s'organisent plutôt bien **malgré leur petit terrain** (espacement, **aire d'accueil**).

E57-Les Voyageurs sont des personnes qui voyagent beaucoup et **galèrent à trouver un endroit** où loger.

E58-J'ai retenu que les Voyageurs sont souvent jugés par les gens. On les confond souvent avec les gitans. Il y a des espaces pour ces personnes en tout cas **il en existe mais pas partout (aire d'accueil)**

E59-La mairie est obligée de construire **des aires**.

E60-J'ai appris que les Voyageurs ont **grave du mal à trouv[er] un endroit** pour s'installer et la plupart du temps, **ils sont isolés**.

E63-Que ce sont des Voyageurs, **qu'ils ne sont pas toujours très bien accueillis**, qu'ils n'ont pas beaucoup **d'emplacements**.

E 65- Ils sont souvent placés dans des endroits cachés et obligés d'aller dans des aires fabriquées pour eux. Ils sont des gens qui voyagent beaucoup mais il y en a qui s'installent et ne bouge[ent] pas pendant plusieurs années.

E 71-Les Roms et les Voyageurs sont une communauté de nomades se déplaçant de ville en ville et **s'installant dans des aires d'accueil**.

E72-Je me souviens que les gens du Voyage ne sont pas seuls et quand ils s'installent il fallait faire des demandes à la mairie.

E74-Je me rappelle qu'il n'y avait pas assez de places **puis il y a des élèves qui dérangent** (ils jettent des objets, ils font beaucoup de bruit).

Les élèves admettent que les aires d'accueil ne sont pas partout, localisées dans certains endroits. Cette imprécision renvoie malgré tout à de faibles connaissances sur la thématique, même si les enseignant.e.s ont pu montrer d'autres exemples d'aires d'accueil. Toutefois, les propos des élèves (E65) confirment l'idée d'espaces cachés dans les villes et ségrégués : « ils sont souvent placés dans des endroits cachés et obligés d'aller dans des aires fabriquées pour eux », ce qui renvoie à l'un des objectifs de cette recherche : signaler une injustice spatiale. A l'oral, la localisation, en périphérie ou comme à Morsang, dans un quartier identifié comme populaire par les lycéen.ne.s fait d'ailleurs l'objet de propos oraux consignés dans le carnet de bord.

Tableau 117 : Extraits du carnet de bord, Morsang-sur-Orge, en classe, propos oraux des élèves (Lecomte, 2020)

« On les traite comme des Voyageurs quoi, on les met au bout du monde »
 « Comme s'ils gênaient, on les a mis là »
 « On dit qu'ils doivent habiter seulement dans ces endroits, ils n'ont pas le droit d'aller ailleurs »
 « Ils sont considérés comme des déchets, donc on les met à côté du cimetière »
 « C'est comme si, Madame, là, par exemple vous habitez à côté d'une boîte de nuit, c'est ça aussi, c'est n'importe quoi ! »
 « Qu'ils soient devant le lycée, pour moi, c'est logique, il y a des jeunes, c'est normal »
 « La dame que l'on a rencontrée est comme nous, normale quoi, sauf qu'elle habite dans une caravane ».

Les propos oraux peuvent être rapprochés des réponses au questionnaire post expérience, et notamment l'encadré suivant, qui correspond à la fois à des réponses à la question 1 et 2.

Encadré 36 : Les allusions à la ségrégation spatiale dans les réponses des élèves, questionnaire post expérience (Lecomte, 2023)

E 54- Ils sont **isolés** dans des aires d'accueil **qui sont trop petites**, souvent les aires d'accueil sont **cachées** (Q1)
E61- Ils sont **stigmatisés**, parfois ils sont **en difficultés**, parfois c'est un choix de vie (Q1)
E13- Approfondir sur leur vie quotidienne et comment ils travaillent. Aussi pour répondre aux gens qui ont des **préjugés** (Q2)
E 64- Ils sont souvent placés dans des **endroits cachés** et **obligés** d'aller dans des aires fabriquées pour eux. Ils sont des gens qui voyagent beaucoup mais il y en a qui s'installent et ne bougent pas pendant plusieurs années (Q1)
E49- Pourquoi ils ne s'installent pas dans les quartiers au lieu de s'installer dans **les côtés isolés** ? (Q2)
E52- Oui, j'aimerais savoir **pourquoi ils ne font pas plus de lieux** pour les Roms et les Voyageurs et pourquoi ils ne sont pas plus grands (Q2)
E54- Ils sont souvent **cachés du grand public** (Q2)

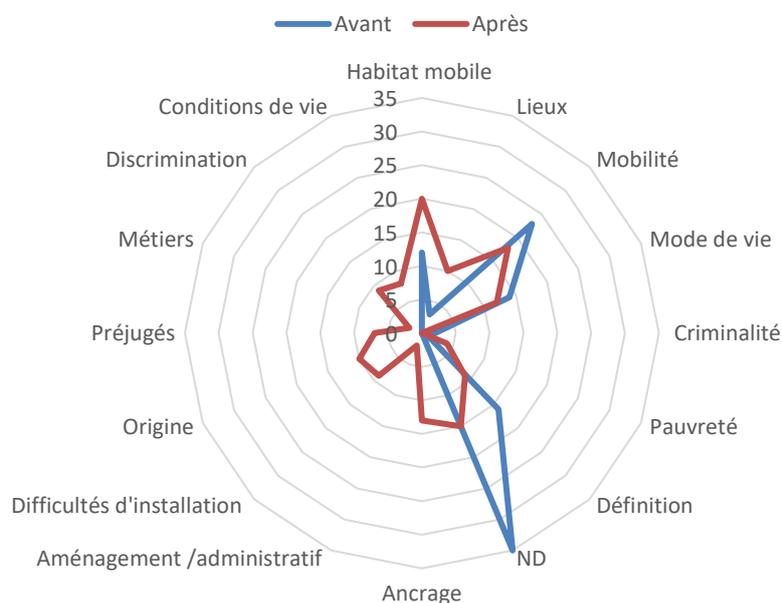
Les mentions des discriminations dans l'espace et des inégalités sont importantes dans les écrits des élèves également (les explications des croquis des élèves de Morsang et les écrits des élèves de Dourdan), ce qui nous permet d'observer que le dispositif a eu pour effet de les faire formuler aux élèves. Cependant, les acteurs sont insuffisamment cités, caractérisés surtout par l'expression « ils », ou encore « la mairie » (mentionnée une fois dans les questionnaires après expérience). Cet élément nous amène à confirmer que la notion d'acteur est complexe pour les élèves malgré un dispositif didactique permettant d'identifier leur point de vue.

Pour les élèves enfin, résider sur un terrain désigné est perçu comme une obligation administrative, ce qui correspond à une partie de la réalité. Certaines familles voyageuses acquièrent des terrains privés sur lesquels leurs caravanes sont stationnées, **ce fait correspondant à une adaptation de la contrainte administrative et à une réponse au trop faible nombre d'aires d'accueil en France.**

Pour conclure, la localisation et la présence des terrains désignés dans le département, les conflits de voisinage, les préjugés et les problématiques de mal logement sont abordées dans les discours des élèves. Ils /elles signalent les difficultés du quotidien, par exemple pour trouver un emplacement acceptable dans les espaces dédiés. Cet élément est ce qui marque la différence entre le questionnaire initial et celui-ci. Avant le cours, les élèves ne mentionnent pas les problématiques liées à l'habitat, pas plus que l'installation des Voyageurs dans des espaces désignés. Dans les questionnaires initiaux, nous pouvons rapprocher ce constat, d'allusions au fait que les Voyageurs seraient « des personnes qui n'ont pas de maison fixe »¹⁵². Les questionnaires montrent donc une certaine évolution des savoirs des élèves. Après le cours, les problématiques liées à l'habitat voyageur et au régime de l'ancrage sont davantage mobilisées que des allusions au nomadisme ce qu'illustre le graphique suivant.

¹⁵² Réponse d'un élève au questionnaire initial, pour la question 2 « Qu'est-ce que pour vous un Voyageur ou une Voyageuse ? ».

Graphique 12 : Les mots associés aux Voyageurs avant (bleu) après un cours de géographie (rouge) (Résultats du dépouillement de la question 1, questionnaire final) (Lecomte, 2022)



Le graphique synthétise les catégories de discours des élèves. Après l'expérience (en rouge), davantage d'élèves fournissent une réponse. Les propos se focalisent davantage sur les lieux pratiqués, les ancrages (*post*) qu'uniquement sur l'habitat mobile (initial).

En somme, les réponses des élèves à cette première question « Qu'avez-vous retenu... » permettent de saisir une évolution dans le registre conceptuel par rapport aux réponses issues du questionnaire initial. Par exemple, davantage d'acteurs sont mobilisés : la mairie, les Voyageurs, et les élèves du lycée, à Morsang notamment, considéré.e.s comme des riverains et des voisin.e.s.

Les conflits d'acteurs sont encore très peu cités dans les réponses. Toutefois, une thématique fait l'objet d'un intérêt croissant des élèves entre le début et la fin de l'expérience : les conditions et le mode de vie. C'est à ce titre que nous proposons de nous intéresser aux réponses de la question 2, en les comparant avec le questionnaire initial (Q4).

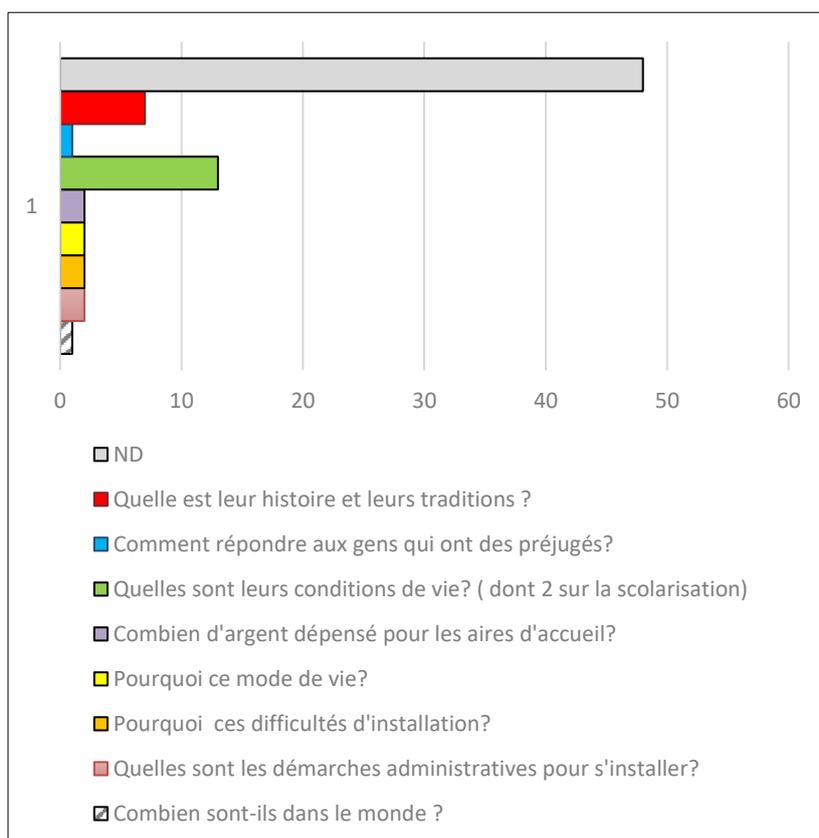
1.3 ...Mais aussi : les conditions de vie de Voyageurs : une thématique objet de curiosité des élèves

L'examen de la question 2 cherche à identifier le discours des élèves par rapport à ce qu'ils estiment devoir savoir encore sur les populations considérées dans cette recherche. Il apparaît que les Voyageurs sont au terme de l'expérimentation objet de curiosité. Ainsi, comme pour les réponses

précédentes, des catégories de discours émergent ce dont rendent compte le tableau et le graphique suivant.

Tableau 118 et Graphique 13: Catégories de discours représentées dans les réponses des élèves à la question 2 « Il y a-t-il encore des choses que vous aimeriez savoir auxquelles le cours n'aurait pas répondu ? » questionnaire post (Lecomte, 2023)

Catégorie	Occurrences
Combien sont-ils dans le monde ?	1
Quelles sont les démarches administratives pour s'installer ?	2
Pourquoi ces difficultés d'installation ?	2
Pourquoi ce mode de vie ?	2
Combien d'argent dépensé pour les aires d'accueil ?	2
Quelles sont leurs conditions de vie ? (dont 2 occurrences sur la scolarisation)	13
Comment répondre aux gens qui ont des préjugés ?	1
Quelle est leur histoire et leurs traditions ?	7
ND	48



ND correspond comme dans l'enquête avant l'expérience à une absence de réponse ou l'emploi de tournures comme « non, tout est clair », ou « le cours a répondu à mes questions, merci » (deux occurrences). La thématique des conditions de vie (et de la scolarisation), des traditions et de l'histoire sont les plus importantes aux yeux des élèves. Viennent ensuite : les difficultés d'installations, les démarches administratives pour bénéficier d'un emplacement sur les terrains désignés, et la manière de répondre aux personnes exprimant des préjugés.

L'encadré suivant reprend les réponses sur la thématique du mode de vie et des conditions de vie et d'installation.

Encadré 37 : Les demandes d'informations sur les conditions de vie et au modes d'habiter des voyageurs dans les réponses des élèves : question 2 « Il y a-t-il encore des choses que vous aimeriez savoir auxquelles le cours n'aurait pas répondu ? » (Lecomte, 2023)

E3- Les us et coutumes de ces communautés

E8- Leur vie de tous les jours

E13-Approfondir sur leur vie quotidienne et comment ils travaillent. Aussi pour répondre aux gens qui ont des préjugés

E14- Pourquoi les caravanes

E26- Les coutumes

E27- Comment font-ils pour vivre aussi précairement **dans leur vie de nomade** et comment font-ils pour gagner leur vie ?

E47- Leur style de vie au quotidien

E60- Ces Voyageurs ont-ils des emplois ? Comment font-ils pour se nourrir ? Comment ça se passe pour la scolarisation des enfants ?

E63- Oui, comment ça se passe pour la scolarité des plus jeunes ou même des adolescents et jeunes adultes ?

E74- Je voudrais bien savoir sur la qualité de vie (comment ils payent leurs factures, est-ce qu'ils paient des loyers...)

Les souhaits d'en savoir plus se focalisent sur :

- Le mode de vie (« pourquoi ce choix »), les traditions, la culture.
- L'importance de lutter contre les clichés¹⁵³ en témoigne les mentions de discriminations, de préjugés, de stigmatisation (cf. supra).
- L'expression de ces mêmes clichés (si les populations occupent des emplois ou paient un loyer pour un emplacement sur un terrain désigné, ou encore l'emploi du terme de « nomade »).
- Enfin, des interrogations sur les difficultés et la localisation des aires d'accueil.

Malgré une curiosité à obtenir des informations relatives au mode de vie et les traditions, les élèves expriment encore parfois des stéréotypes. En effet, certaines réponses associent les régimes d'habiter voyageurs à la pauvreté. Par exemple, dans les réponses des élèves de la filière vente, la présence du mot misère (une occurrence), « pauvreté » (deux occurrences), et « reclus » (une occurrence) éclaire sur le fait que des représentations sont toujours à l'œuvre. Autre mention, le terme de voleur, cité 2 fois dans les réponses des élèves. Le mot le plus fréquemment employé est l'élément structurant les représentations du mode d'habiter mobile : la caravane, encore très associé à l'idée de déplacement.

¹⁵³ « J'ai retenu que les Voyageurs sont souvent jugés par les gens. On les confond souvent avec les gitans. Il y a des espaces pour ces personnes en tout cas il en existe mais pas partout (aire d'accueil) » (Réponse d'une élève au questionnaire final, question 1).

Les réponses des élèves aux questionnaires sont encore un peu désincarnées.

Les élèves comprennent les enjeux de la production de la ville, car ils mentionnent des « places » « isolées », éloignées et en marge sans pour autant – pour la plupart- utiliser les notions de la géographie. Les termes de discrimination, stéréotype et préjugé sont mentionnés, ce qui suppose l'idée que les élèves ont pu identifier la spécificité du traitement des Voyageurs dans l'espace. En décrivant les espaces parcourus pendant la sortie de terrain, les élèves de Morsang ont conscience que l'espace dévolu aux Voyageurs est à part. Les élèves de Dourdan perçoivent quant eux les conflits pour l'usage de l'espace entre les habitant.e.s , les pouvoirs publics et les Voyageurs. Toutefois à cette compréhension des enjeux nous pouvons opposer une faible compréhension de la notion d'acteur. Les responsabilités politiques ne sont pas intégrées dans le raisonnement des élèves. Le croquis et les développements écrits des élèves illustrent une conception de l'Autre en plaquant une appartenance sociale sédentaire. Cela suppose alors que le dispositif didactique déployé, à Dourdan comme à Morsang-sur-Orge, a des possibilités d'évolution. Par exemple, les élèves ont soulevé les problématiques d'injustice, en corrélation aux discours des habitantes du terrain désigné. De même, en étudiant des documents locaux qui font état des disparités en termes de disponibilité des terrains assignés, les élèves abordent les jeux d'acteurs (surtout l'obligation des municipalités de mettre à disposition une aire d'accueil). Une question peut également être posée de façon sous-jacente : un dispositif expérientiel permet-il de susciter un engagement politique ? Quelques indices dans les écrits des élèves sont susceptibles d'apporter un éclairage.

Encadré 38 : Extraits d'écrits d'élèves de Morsang-sur-Orge

- J'ai appris que trouver un terrain était difficile, d'autre part le terrain est trop petit, donc ça créé une saturation. Ils sont traités comme des gens pauvres, qui ne sont pas les bienvenus.
- On a remarqué des situations dérangeantes, de discrimination spatiale.
- Je propose de les soutenir car ils subissent du racisme et des discriminations.
- Je propose d'installer plus d'aires d'accueils car le nombre est insuffisant.
- Si je pouvais faire quelque chose pour les Voyageurs et les Voyageuses c'est qu'il ne faut pas les éloigner pour ne pas se sentir seul. Être près des magasins, écoles, leur apporter de l'aide en travaillant avec des associations, communiquer avec eux et lutter contre les discriminations.

Les élèves ont-ils véritablement opéré un changement dans leurs représentations ?

- Nous avons aussi collecté certains propos d'élèves en cours d'expérience afin de cerner une évolution dans leur manière d'appréhender le sujet. Un exemple de cette évolution d'un élève entre ce qu'il déclare au début du cours et à la séance finale est le suivant.

Tableau 119: Un exemple d'évolution dans les propos d'un élève après le cours de géographie, corpus Dourdan (Lecomte, 2020)

Propos en classe en séance 1	Propos en classe avant l'évaluation
« Les Gens du Voyage s'installent n'importe où, dans les champs des agriculteurs »	« Les aires prévues ne sont pas assez nombreuses, alors les Gens du Voyage vont s'installer dans les champs, n'importe où parce qu'ils n'ont pas le choix » ¹⁵⁴

¹⁵⁴ Réponse d'un élève au questionnaire final pour la question 3.

Conclusion du chapitre 8

L'examen des différentes traces de l'activité des élèves pendant nos expérimentations illustrent :

- Des évolutions, un réseau conceptuel plus large et plus géographique.

Les réponses aux questionnaires montrent une évolution des savoirs des élèves et une articulation entre les savoirs acquis par l'expérience spatiale et les savoirs scolaires. Les élèves identifient les éléments d'injustice spatiale (exiguïté des emplacements sur les aires d'accueil, isolement des Voyageurs et discrimination) et les conflits d'usages.

- Des différences/ décalages entre ce que les élèves disent et écrivent.

Ainsi identifient ils/elles des tensions et des conflits dans la production de la ville, sans pour autant cerner les enjeux politiques ou encore l'identité de certains acteurs. La thématique de l'ordre public reste importante dans les écrits des élèves, les Voyageurs sont un flux qu'il s'agit de contrôler ; alors que dans les déclarations orales, les élèves semblent condamner le processus de relégation et l'injustice spatiale.

- Des permanences : les représentations illustrant des clichés demeurent à des niveaux variables, les élèves analysent les régimes d'habiter voyageurs d'un point de vue de sédentaire. C'est là un élément particulièrement marquant des cartes mentales.

Aborder la thématique des Voyageurs en géographie, dans l'optique d'opérer un changement dans les représentations des élèves passe par une réflexion sur les régimes d'habiter et sur la justice spatiale. Nous pouvons donc *a posteriori* valider l'hypothèse de recherche formulée.

conclusion et discussion

A l'origine de la thèse se trouve un questionnement professionnel – de PLP lettres-histoire-géographie –, face à une thématique qui s'invite en classe et qu'il m'est apparu nécessaire d'investir afin d'outiller mes élèves à mettre à distance leurs représentations. C'est dès lors une exploration des possibles en cours de géographie qui a guidé le travail. Cette recherche est engagée vers la pratique puisqu'elle prend en compte le contexte local comme ressource curriculaire (curriculum2020, s. d. ; Dussaux, 2011), les démarches expérientielles de la géographie (sortie de terrain, observation, jeux de rôles) (Leininger-Frézal, 2019) et la circulation des savoirs – entre représentations et savoirs scolaires – (Bédouret et al., 2018 ; Colin, 2021). Elle induit une posture traduisant le cheminement d'une praticienne vers l'apprentie chercheuse et une démarche de recherche collaborative avec des enseignant.e.s en lycée professionnel dont l'objectif est de contribuer à rendre visible une catégorie de population dominée.

1. Les propositions de cette recherche

Cette thèse propose de contribuer à la recherche en s'intéressant à des entrées curriculaires et à la construction de situations en géographie pour enseigner la thématique des espaces pratiqués par les « Gens du Voyage » et plus largement les régimes d'habiter non dominants. Ceci correspond à une démarche critique et une volonté de prise de conscience des injustices que subissent ces populations (Brennetot, 2011 ; Loiseau & Granal, 2022 ; Marcuse, 2021 ; Soja, 2021 ; I. M. Young, 1990). Nous supposons alors que l'Ecole, dans sa relation avec les « dehors » n'est pas un espace préservé des enjeux sociétaux (Barthes, Champollion, et al., 2019), et que la finalité de la géographie scolaire est d'accompagner les apprenants à développer une conscience disciplinaire (Reuter et al., 2013b) visant à questionner le monde et de s'y positionner (Thémines, 2006).

C'est ce qui nous a permis, dans **une première partie de la thèse de faire un état des lieux des espaces pratiqués, vécus et représentés par les « Gens du Voyage » et d'identifier des manifestations d'une question sociale ordinaire dans deux communes de l'Essonne**. Les Voyageurs sont une population ségréguée dont la marginalisation sociale et spatiale se traduit à l'Ecole mais aussi dans les politiques publiques. Cette catégorisation induit un traitement administratif spécifique des Voyageurs, se fondant sur une vision de l'Altérité (Briançon, 2021; Brun & Cosquer, 2022 ; Fassin et al., 2014) et participant indirectement à davantage de

marginalisation. Celle-ci soulève les ambiguïtés de l'inclusion scolaire et rend nécessaire l'action des équipes enseignantes impliquées sur ces deux terrains de recherche.

La seconde étape de ce travail amène à interroger les *curricula* de géographie de la voie professionnelle puis à proposer des entrées afin d'y introduire un contenu de géographie sociale en miroir avec l'approche critique revendiquée. En effet, les programmes observés, en tant qu'objets socialement et économiquement situés, participant à la mise en tableau du monde, évincent certains acteurs. La thématique des régimes d'habiter des « Gens du Voyage » n'est pas enseignée dans le *curriculum* en géographie dans la voie professionnelle en tant que telle.

Ceci permet également de confirmer l'hypothèse de recherche formulée en début de travail à savoir : la place des Voyageurs à l'Ecole pose question, entre invisibilisation et assignation à des dispositifs particuliers.

La troisième étape a été de l'ordre des propositions : deux démarches ont été expérimentées dans la dernière partie de la thèse. Ces propositions visaient à comprendre les savoirs géographiques à mobiliser pour enseigner les régimes d'habiter voyageurs au LP. L'hypothèse était la suivante : les aborder par le prisme de la justice spatiale est un levier pour interroger les représentations des élèves.

2. Pour un enseignement critique de la géographie scolaire

Tantôt marge ou laboratoire d'expérimentations pédagogiques, le lycée professionnel est un exemple d'espace entre dedans et dehors dans lequel les savoirs sont amenés à circuler (Colin, 2021 ; Jacq, 2022). D'abord, l'examen des traces de l'activité des élèves (cartes mentales, écrits et comptes-rendus oraux) a montré que les situations didactiques construites selon une approche expérientielle avaient un triple avantage. Tout d'abord, elles remettent en cause la forme scolaire (Vincent, 1994) et contribuent à engager les élèves. Ensuite, parce qu'un dispositif expérientiel est orienté vers l'action, ce qui est notamment visible dans la phase d'immersion et d'interaction. Cette action amène à la construction du savoir par les élèves et à la confrontation des représentations, qui dans certains cas sont stéréotypées. Enfin, l'approche par l'expérience permet dans le cas de notre recherche un élargissement du registre conceptuel des élèves voire une prise en compte de l'utilité politique de la géographie – c'est-à-dire élaborer des modèles explicatifs d'une situation dans l'espace et proposer des solutions et s'engager–. Cette expérience de recherche a permis de souder une petite communauté d'enseignant.e.s.

3. Des limites, des espoirs et des possibles

Il convient toutefois de souligner quelques limites de notre travail. Les expériences ont, tout d'abord été menées sur un échantillon d'enseignant.e.s et d'élèves réduit. Dès lors, les résultats ne peuvent viser à généralisation. Les données récoltées ont donc une portée limitée. Par ailleurs, malgré le temps passé en classe à travailler la thématique des régimes d'habiter voyageurs, le passage des représentations à un savoir stabilisé reste un travail de longue haleine, au sujet duquel l'effet enseignant.e a pu se faire ressentir.

Ce sont des questions qui peuvent être approfondies : les élèves ont-ils répondu pour faire plaisir à leur enseignant.e ou bien ont-ils/elles pris conscience des processus de domination visant les Voyageurs ? Comment savoir ce qui restera des années après l'expérience ? Il y aurait sans doute à réfléchir sur le processus d'institutionnalisation des savoirs, puis sur les capacités des élèves à opérer un raisonnement sur la justice spatiale dans d'autres contextes et pour d'autres objets.

L'expertise d'autres acteurs en dehors de l'École luttant contre l'antitsiganisme aurait pu être sollicitée de manière à accompagner cette conscientisation de la part des élèves, c'est vraisemblablement une des facettes des expérimentations qu'il est possible d'explorer. D'autres éléments peuvent retenir l'attention, cette fois-ci, focalisés sur le contexte politique du lycée professionnel.

En effet, pour garantir les conditions d'observations et de tests des situations didactiques, se pose en premier lieu la question du volume horaire dévolu aux disciplines générales de l'enseignement professionnel. Avec seulement 10h par thématique en géographie, et faute d'une formation continue s'emparant de ces problématiques, il apparaît compliqué de bouleverser en profondeur les pratiques des PLP. De même, la formation continue ne questionne encore que trop peu les finalités de la discipline. C'est donc avec un « *curriculum* contraint » que cette recherche s'est engagée, ce qui nous permet d'évoquer plusieurs conditions d'une recomposition curriculaire.

D'abord, il s'agirait de préserver la vocation d'émancipation des enseignements du lycée professionnel. Cela passerait, par exemple, par une hausse du volume horaire qui permettrait aux PLP d'amener les élèves à comprendre le monde à la manière de citoyen.ne.s et non d'uniques exécutant.e.s. En effet, face au profil de ces lycéens et lycéennes, « prendre le temps pour soutenir les apprentissages » permettrait de résorber les inégalités scolaires, élément indispensable à la cohésion d'une société juste. Notons que ces propositions sont en rupture avec la politique menée à l'égard du lycée professionnel.

Il conviendrait également de repenser la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants. Les travaux de G. Jacq (2022) ont montré que le profil des PLP lettres-histoire-géographie était à la lisière entre les disciplines et que le mythe du/de la PLP lettres-histoire-géographie surtout historien.ne pouvait être déconstruit. Dès lors, quels sont les paramètres (identité disciplinaire, aisance avec les programmes, expérience) qui amènent les enseignantes et enseignants au lycée professionnel à s'offrir un espace de liberté vis-à-vis des prescriptions en géographie ?

L'expertise disciplinaire peut se construire aussi dans l'exercice de la bivalence. Celle-ci offre des possibilités de croisements des thématiques en articulant la contribution de chacune des disciplines ouvrant les élèves à la complexité du monde. Il y aurait ici des possibilités de recherche¹⁵⁵.

Enfin, la plus significative des conditions de recomposition curriculaire, consisterait à réfléchir à **une alternative**, en termes de contenus scolaires à une vision utilitariste, technique, capitaliste et concurrentielle de l'espace et des sociétés en géographie. Les possibilités offertes par l'enseignement des questions socialement vives (Colin, 2021), le traitement de grandes thématiques en interdisciplinarité supposent par ailleurs une réécriture des programmes sous un prisme autre que celui des spatialités des groupes sociaux dominants. **Les propositions de la géographie expérientielle sont à considérer en tant que situations permettant de favoriser la liberté pédagogique, mais aussi la prise en compte de l'expérience des élèves, condition pour opérer une pensée critique.**

Au final, en considérant que peu de travaux en didactique abordent les disciplines générales de l'enseignement professionnel, cette recherche doctorale propose de contribuer à y accorder une visibilité supplémentaire. En traitant des Voyageurs, des racines des processus de discrimination spatiale, la proposition est peut-être de montrer que les *curricula* de géographie peuvent être incarnés et recomposés pour plus de justice sociale.

¹⁵⁵ C'est pourquoi une formation est organisée en septembre 2023 à l'Inspé de Caen sur les liens entre bivalence et professionnalités enseignantes.

Comme l'écrit P. Freire, critiquer n'est pas suffisant.

« Une des questions centrales à laquelle nous devons nous confronter est celle de la transformation des postures rebelles en postures révolutionnaires qui nous engagent dans un processus radical de transformation du monde. La rébellion est un point de départ indispensable, une explosion de la juste colère, mais elle n'est pas suffisante. La rébellion qui dénonce doit se prolonger jusqu'à une position plus radicale et critique, révolutionnaire, fondamentalement annonciatrice. La transformation du monde implique la dialectisation entre dénoncer la situation déshumanisante et annoncer son dépassement, c'est-à-dire, au fond, annoncer notre rêve » (Freire, 1996. p.93).

Bibliographie

- About, I. (2014). 21. Une fabrique visuelle de l'exclusion : Photographies des Tsiganes et figures du paria, entre 1880 et 1914. In : C. Coquio & J.-L. Poueyto (Éds.), *Roms, Tsiganes, Nomades : Un malentendu européen* (pp. 431-446). Paris : Karthala. <https://doi.org/10.3917/kart.coqu.2014.01.0431>
- About, I. (2018). Ancrages et circulations. La diversité des sociétés romani-tsiganes en France au début du XX^e siècle. *Diasporas. Circulations, migrations, histoire*, 31, 35-50. <https://doi.org/10.4000/diasporas.1021>
- About, I. (2020). Un racisme sans nom. Les origines historiques de la haine antitsigane. *Communications*, 107(2), 89-101. <https://doi.org/10.3917/commu.107.0089>
- Acker, W. (2021). *Où sont les « gens du voyage » ?* Éditions du commun.
- Adam, M. (2016). *La production de l'urbain durable. L'enrôlement des concepteurs et des habitants par l'intégration des contradictions* [Thèses, Université François-Rabelais de Tours]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01347049>
- Albarello. (2004). *Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale nombreux exemples / Luc Albarello ; préface d'Etienne Bourgeois*. De Boeck Université.
- Allard, C., Horoks, J., & Pilet, J. (2022). Principes de travail collaboratif entre chercheur·e·s et enseignant·e·s : Le cas du LéA RMG. *Éducation & didactique*, 16(1), 49-66. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.9644>
- Alpe, Y., & Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : Comment légitimer des savoirs incertains ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29, Article 29. <https://doi.org/10.4000/dse.95>
- Anadón, M. (2007). *Recherche participative : Multiples regards*. PUQ.
- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : Quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 8(1), 59-72. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.1010>
- Asséo, H. (1994). *Les Tsiganes. Une destinée européenne*. Gallimard.
- Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves* [These de doctorat, Paris 7]. <http://www.theses.fr/1993PA070086>
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>
- Barthe, Y., Callon, M., & Lascoumes, P. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Seuil
- Barthes, A. (2017). Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique ? *Educations*, 1(1). <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2019.0363>
- Barthes, A. (2022). Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 63, Article 63. <https://doi.org/10.4000/edso.18744>
- Barthes, A., Alpe, Y., & Lange, J.-M. (2016). Utiliser les représentations sociales en éducation. In *Hyper Article en Ligne—Sciences de l'Homme et de la Société*. Hyper Article en Ligne - Sciences de l'Homme et de la Société.
- Barthes, A., Blanc-Maximin, S., & Dorier, E. (2019). Quelles balises curriculaires en éducation à la prospective territoriale durable ? Valeurs d'émancipation et finalités d'implications politiques des

jeunes dans les études de cas en géographie. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 51, Article 51. <https://doi.org/10.4000/edso.5755>

- Barthes, A., Champollion, P., & Alpes, Y. (2019). *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires : Vol. Volume 1*. ISTE éditions
- Barthes, A., Lange, J.-M., & Tutiaux-Guillon, N. (2019). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « Éducatifs à »*. L'Harmattan.
- Bédouret, D. (2012). *Les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire : Des représentations à l'espace symbolique* [Phdthesis, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. <https://theses.hal.science/tel-00817477>
- Bédouret, D. (2021). Les stéréotypes de l'Afrique noire à travers le lexique et le discours de la géographie scolaire dans les manuels des années 1950 à nos jours. In M. Nglasso-Mwatha (Éd.), *L'imaginaire linguistique dans les discours littéraires politiques et médiatiques en Afrique* (p. 511-523). Presses Universitaires de Bordeaux. <http://books.openedition.org/pub/35863>
- Bédouret, D., Vergnolle-Mainar, C., Chalmeau, R., Julien, M.-P., & Léna, J.-Y. (2018). *L'hybridation des savoirs pour travailler (sur) le paysage en éducation au développement durable* |. <https://www.projetsdepaysage.fr/fr/1-hybridation-des-savoirs-pour-travailler-sur-le-paysage-en-ducation-au-d-veloppement-durable>
- Beitone, A. (2004). « Enseigner des questions socialement vives » Note sur quelques confusions. 7ème biennale de l'éducation et de la formation Lyon 15 avril 2004, IUFM d'Aix-Marseille/Lycée Thiers (Marseille).
- Ben Hayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bena.2009.01>
- Ben Ayed, C. (2019). Des territoires de l'école aux territoires éducatifs : Menace ou opportunité pour l'école ? *Administration & Éducation*, 162(2), 33-40. <https://doi.org/10.3917/admed.162.0033>
- Bergeon, C. (2010a). Roms et gens du voyage : L'histoire d'une persécution transnationale. *Le Monde diplomatique*. <https://www.monde-diplomatique.fr/carnet/2010-07-29-Roms>
- Bergeon, C. (2010b). Politiques publiques et pratiques d'acteurs : Comportements de Voyageurs en réponse à la législation spécifique du stationnement et de la circulation. *e-Migrinter*, 6, Article 6. <https://doi.org/10.4000/e-migrinter.1415>
- Bergeon, C. (2011). *Les gens du voyage : Entre itinerance et sedentarite*. [Thèse]. <http://www.theses.fr/s20657>
- Bergeon, C. (2014). La mobilité des familles tsiganes françaises à l'épreuve de la gestion politique de l'espace. Stratégies et résistances. *Cybergeo : European Journal of Geography*. <https://doi.org/10.4000/cybergeo.26310>
- Bertrand, Y. (1990). *Théories contemporaines de l'éducation*. Agence d'Arc.
- Bettendorff, F. (2019). La scolarisation des "enfants du voyage". Un cas d'ethnisation de la difficulté scolaire. In Boucher M., Marchal H. *Banlieues, cités, ghettos, bidonvilles, campements*. <https://hal-univ-paris8.archives-ouvertes.fr/hal-03009579>
- Bidet, M. (2009). *Les gens du voyage, locaux ou cosmopolites ? La gestion publique du nomadisme en France*. [Phdthesis, École normale supérieure de Cachan - ENS Cachan]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00457477>
- Bier, B., Chambon, A., & De Quieroz, J.-M. (2010). *Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative ?* ESF éditeur.
- Blanchard, S., Estebanez, J., & Ripoll, F. (2021). *Géographie sociale ; approches, concepts, exemples*. Armand Colin.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., & Trognon, A. (2005). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Dunod.

- Blot, J., & Spire, A. (2014). Déguerpissements et conflits autour des légitimités citadines dans les villes du Sud. *L'Espace Politique. Revue en ligne de géographie politique et de géopolitique*, 22, Article 22. <https://doi.org/10.4000/espacepolitique.2893>
- Boltanski, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard.
- Bouillon, F., Tallio, V., & Fresia, M. (2005). *Terrains sensibles : Expériences actuelles de l'anthropologie*. Dossiers africains.
- Brennetot, A. (2011). Les géographes et la justice spatiale : Généalogie d'une relation compliquée. *Annales de géographie*, 678(2), 115-134. <https://doi.org/10.3917/ag.678.0115>
- Briançon, M. (2021). *Le sens de l'altérité en éducation*. ISTE éditions.
- Briand, M. (2014). *La géographie scolaire au prisme des sorties : Pour une approche sensible à l'école élémentaire* [Thèse de doctorat, Caen]. <https://theses.fr/2014CAEN1027>
- Brousseau, G. (2012). Des dispositifs Piagétien... aux situations didactiques. *Éducation et didactique*, 6-2, Article 6-2. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1475>
- Brun, S., & Cosquer, C. (2022). *Sociologie de la race*. Armand Colin.
- Brunet, R., Ferras, R., & Théry, H. (s. d.). *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*. La documentation française.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Bunge, W. (2011). *Fitzgerald: Geography of a Revolution*. University of Georgia Press.
- Cailly, L. (2004). *Pratiques spatiales, identités sociales et processus d'individualisation. Etude sur la constitution des identités spatiales individuelles au sein des classes moyennes salariées du secteur public hospitalier dans une ville intermédiaire : L'exemple de Tours* [Theses, Université François Rabelais - Tours]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00397901>
- Calbérac, Y. (2010). *Terrains de géographes, géographes de terrain : Communauté et imaginaire disciplinaires au miroir des pratiques de terrain des géographes français du XXe siècle* [These de doctorat, Lyon 2]. <https://theses.fr/2010LYO20110>
- Calvès, A.-E. (2009). « Empowerment » : Généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. *Revue Tiers Monde*, 200(4), 735-749. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rtm.200.0735>
- *Capital spatial—Géoconfluences*. (s. d.). [Terme]. Consulté 1 septembre 2022, à l'adresse <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/capital-spatial>
- *Carte mentale—Géoconfluences*. (s. d.). [Terme]. Consulté 11 février 2023, à l'adresse <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/carte-mentale>
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, Vol. XXI N° 3, Article Vol. XXI N° 3. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Cattan, N. (2012, février 10). Mobilité spatiale. *HyperGeo*. <https://hypergeo.eu/mobilite-spatiale/>
- Champollion, P. (2019). Etat de la question « Education et territoire » Analyse à partir de territoires ruraux et montagnards. In Barthes, A., Champollion, P., & Alpes, Y. (Éds.), *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires* (p17-34) Vol. Volume 1. ISTE éditions
- Champollion, P. (2020). Derrière les territoires, les territorialités : Quand les représentations affectent l'éducation. In H. Buisson-Fenet & O. Rey (Éds.), *Éducation et territoire : Inégalités ou diversité ?* (p. 21-30). ENS Éditions. <http://books.openedition.org/enseditions/16279>
- Champollion, P. (2022). *La territorialité*. ISTE Editions.

- Charlot, B. (1999). *Le rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue* (Anthropos).
- Chevalier, D., & Leininger-Frézal, C. (2020). Des lieux pour apprendre et des espaces à vivre : L'école et ses périphéries. Des places et des agencements. *Géocarrefour*, 94(94), Article 94. <https://journals.openedition.org/geocarrefour/15142>
- Chevillard, Y. (1997, octobre 3). « *Questions vives, savoirs moribonds : Le problème curriculaire aujourd'hui* », *Actes du colloque Défendre et Transformer l'école pour tous*.
- Claval, P. (2017). *Géo-épistémologie*. Armand Colin.
- Clavé-Mercier, A. (2014). *Des états et des « roms » : Une anthropologie du sujet entre transnationalisme et politiques d'intégration de migrants bulgares en France* [Thèse, Bordeaux]. <http://www.theses.fr/2014BORD0251>
- Clavé-Mercier, A., & Cossée, C. (2019). Quelles situations se cachent derrière la catégorie « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » (Efiv) ? *Études Tsiganes*, 65-66(1-2), 5-21. <https://doi.org/10.3917/tsig.065.0005>
- Clavé-Mercier, A., Cossée, C., & Lièvre, M. (2019). Des catégories d'action publique aux dispositifs. Regards sur les politiques de scolarisation des « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Efiv) ». *Études Tsiganes*, 65-66(1-2), 38-67. <https://doi.org/10.3917/tsig.065.0038>
- Clavé-Mercier dir, & Cossée, C. (2019). *Scolarisation des enfants « du voyage ». Des politiques aux pratiques*. <http://www.etudestsiganes.asso.fr/numero/vol65-66.html>
- Clerc, P. (1999). *Production et fonctionnement de la culture scolaire du lycée en géographie : L'exemple des espaces urbains* [Thèse de doctorat, Paris 1]. <https://www.theses.fr/1999PA010688>
- Clerc, P. (2002). Les villes de la culture scolaire en géographie. *M@ppemonde*, 65, 34-38.
- Clerc, P. (2019). Chapitre 27. Les géographes et les questions sociales. In *Géographies : Vol. 2 e éd.* (p.175-181). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.clerc.2019.01.0175>
- Clerval, A., & Van Crielingen, M. (2016, décembre 25). La gentrification, une approche de géographie critique. *carnets de géographes*. https://www.carnetsdegeographes.org/carnets_recherches/rech_04_03_Clerval_Van_Crielingen.php
- Coenen, H. (2001). Recherche-action : Rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de psychosociologie*, Vol. VII (16), 19-32.
- Colin, P. (2021). *Les frontières : Une question socialement vive à enseigner : Exemple du lycée professionnel* [Thèse de doctorat, Lyon]. <https://www.theses.fr/2021LYSE2101>
- Condorcet, N. (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique de Condorcet*. Flammarion.
- Considère, S. & Liénart, O. (2016). Recherche collaborative, quelles postures ? L'exemple des représentations de l'argumentation en Géographie en lycée professionnel. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49, 67-92. <https://doi.org/10.3917/lsdle.494.0067>
- Cossée, C. (2002). Familles tsiganes et protection de l'intimité. *Ethnologie française*, Vol. 32(1), 49-59.
- Cossée, C. (2016). Le statut "gens du voyage" comme institution de l'antitsiganisme en France. *Migrations Société*, 163, 75. <https://doi.org/10.3917/migra.163.0075>
- Cresswell, T. (2006). *On the Move: Mobility in the Modern Western World*. Routledge.
- Curriculum2020. (s. d.). Jalons : Curriculum national et curriculum local [Billet]. *Interpellation curriculum*. Consulté 4 novembre 2022, à l'adresse <https://curriculum.hypotheses.org/237>
- Daunay, B., & Fluckiger, C. (2011). Enfant-élève-apprenant : Une problématique didactique. *Recherches en didactiques*, 11(1), 7-15. <https://doi.org/10.3917/rdid.011.0007>
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien I-Arts de faire*. Gallimard.

- Delépine, S. (2015). Les « Roms migrants » en France : Du fait migratoire à la construction d'un problème public. *Contemporary French Civilization*, 40(2), 199-213. <https://doi.org/10.3828/cfc.2015.12>
- Delépine, S., & Nicolas, A. (2016). *Atlas des Tsiganes : Les dessous de la question rom* (autrement).
- *Des récits en géographie—Géoconfluences*. (s. d.). [Document]. Consulté 7 octobre 2022, à l'adresse <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-a-l-ecole/recits>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation—Suivi de Expérience et Éducation Suivi de Expérience et Éducation* (Armand Colin).
- Di Méo, G. (1991). *L'homme, la société, l'espace*. Anthropos.
- Di Méo, G. (1996). *Les territoires du quotidien*. L'Harmattan.
- Di Méo, G. (2014). *Introduction à la géographie sociale : (Cursus)*. Armand Colin.
- Diemer, A. (2014). Des Controversial Issues (CI) aux Questions Socialement Vives (QSV) : Une clé d'entrée pour comprendre l'éducation au développement durable. *Revue francophone du développement durable*, 4, 6-20.
- Dorai, K., & Hily, M.-A. (2005). Du champ migratoire aux circulations : Une lecture des migrations internationales. *Géographes associés*, 29(1), 19-26. <https://doi.org/10.3406/geoas.2005.2306>
- Doytcheva, M. (2015). Roms et Tsiganes en Europe méditerranéenne : l'actualité d'une question. *Confluences Méditerranée*, 93, 9-25. <https://doi.org/10.3917/come.093.0009>
- Dufournet Coestier, V. (2017). *La scolarisation de l'enfant-voyageur en France : Problème pédagogique ou politique ?* [Thèse de doctorat, Cergy-Pontoise]. <https://www.theses.fr/2017CERG0869>
- Dufournet Coestier, V., & Monceau, G. (2019). Scolariser les enfants en tentant de contrôler les parents. Le cas des enfants du voyage en France. *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 22, Article 22. <https://journals.openedition.org/sejed/9626>
- Dukic, S., & Dhume, F. (2011). « Scolarisation des enfants tsiganes » : *Les ambiguïtés d'une notion*. 21.
- Duru-Bellat, M. (2001). Politiques éducatives et analyse des inégalités : De quelques vertus heuristiques des comparaisons franco-britanniques. *Revue française de pédagogie*, 135(1), 19-28. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2789>
- Dussaux, M. (2011). *L'éducation au développement durable, l'école et les territoires apprenants* [Sciences de l'éducation, PARIS 5]. <http://www.theses.fr/2011PA05H019>
- Dussaux, M. (2021). Chapitre 6. De la territorialisation de la politique éducative au territoire apprenant. In : Olivier Meier éd., *Innovation publique : Regards croisés sur les transformations juridiques, sociales et sociétales* (pp. 126-156). Caen : EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.meier.2021.01.0126>
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D., & Larocque, S. (2021). Les Questions socialement vives et l'enseignement des sciences humaines et sociales au Québec : Des visées délibératives confrontées au paradoxe curriculaire. *Carrefours de l'éducation*, 52(2), 115-131. <https://doi.org/10.3917/cdle.052.0108>
- Fassin, E., Fouteau, C., Guichard, S., & Windels, A. (2014). *Roms et riverains. Une politique municipale de la race* (La Fabrique).
- Festinger, L. (1957). *Une théorie de la dissonance cognitive*. Endricks B. Eds.
- Filâtre, E. (2021). *Développer la conscience géographique des élèves en enseignant à partir de l'espace proche* [These de doctorat, Toulouse 2]. <https://www.theses.fr/2021TOU20060>

- Filhol, E. (2013). *29. De la couleur des Tsiganes en France*. La Découverte.
- Filhol, E. (2018). Review of L'Image de l'Autre : Noirs, Juifs, Musulmans et « Gitans » dans l'art occidental des Temps modernes, 1453-1789 [Review of *Review of L'Image de l'Autre : Noirs, Juifs, Musulmans et « Gitans » dans l'art occidental des Temps modernes, 1453-1789*, par V. I. Stoichita]. *Ethnologie française*, 48(4), 707-710.
- Foisneau 661782, L., & Merlin 713781, V. (2020). Sédentariser les « Nomades ». *Z : Revue itinérante d'enquête et de critique sociale*, 13(1), 153-158.
- Foisneau, L. (s. d.). Les aires d'accueil des gens du voyage : Une source majeure d'inégalités environnementales. *Études tsiganes*. Consulté 2 août 2021, à l'adresse https://www.academia.edu/44613302/Les_aires_daccueil_des_gens_du_voyage_une_source_majeure_din%C3%A9galit%C3%A9s_environnementales
- Foisneau, L. (2021). Les mobilisations environnementales à l'intersection des luttes voyageuses. *Ballast*.
- Foisneau, L. (2022). *Les Nomades face à la guerre (1939-1946)*. Klincksieck.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du Curriculum*. Presses universitaires de Rennes. <http://journals.openedition.org/lectures/807>
- Freire, P. (2014). *Pédagogie de l'autonomie*. ERES.
- Freire, P. (2021). *La Pédagogie des opprimés*. Agone.
- Frouillou, L. (2020). Déconstruire le « territoire » : Prendre en compte les échelles dans l'analyse des inégalités scolaires. In H. Buisson-Fenet & O. Rey (Éds.), *Éducation et territoire : Inégalités ou diversité ?* (p. 13-20). ENS Éditions. <http://books.openedition.org/enseditions/16269>
- Gaujal, S. (2016). *Une géographie à l'école par la pratique artistique* [Phdthesis, Université Paris 7 - Denis Diderot]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01582642>
- Gaujal, S. (2019). La cartographie sensible et participative comme levier d'apprentissage de la géographie. *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, Volume 19 Numéro 1, Article Volume 19 Numéro 1. <https://doi.org/10.4000/vertigo.24604>
- Gaujal, S., & Leininger-Frézal, C. (2018). Le tourisme, entre ordinaires et extraordinaires de la géographie scolaire. *Bulletin de l'association de géographes français. Géographies*, 95(4), Article 4. <https://doi.org/10.4000/bagf.4325>
- Gilbert, C. (2014). Daniel Cefäi, Cédric Terzi (dir.), *L'expérience des problèmes publics. Quaderni*, 85, 109-112. <https://doi.org/10.4000/quaderni.843>
- Gintrac, C. (2012). Géographie critique, géographie radicale : Comment nommer la géographie engagée ? *Carnets de géographes*, 4, Article 4. <https://doi.org/10.4000/cdg.1241>
- Gintrac, C., & Giroud, M. (2014). *Villes contestées Pour une géographie critique de l'urbain*. Les prairies ordinaires.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*. Les Editions de Minuit.
- Goyette, G., & Lessart-Hébert, M. (1987). *La recherche-action—Ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Presses de l'Université du Québec.
- Guérin, M. (2021). Travailler comme les Gadjé ? : Recomposition des activités économiques et salarisation des Gens du voyage [Nantes]. <https://www.theses.fr/2021NANT2016>
- Guérin, M., & Latimier, E. (2019). Analyse d'une situation en classe Cned-Efiv. *Études Tsiganes*, n° 65-66(1), 204-225.
- Gurême, R., & Lignier, I. (2011). Interdit aux nomades. Le témoignage d'un manouche en France. Calmann-Levy.
- Gusfield, J. R. (1967). Moral Passage: The Symbolic Process in Public Designations of Deviance. *Social Problems*, 15(2), 175-188. <https://doi.org/10.2307/799511>

- Hardouin, M. (2014). *Cartographie des acteurs et géographie scolaire : Le cas de l'UE, « actrice » de la mondialisation*. Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Place et statut de l'acteur dans les didactiques de l'histoire, de la géographie, et de l'éducation à la citoyenneté. <https://shs.hal.science/halshs-02330252>
- Hardouin, M. (2021). Géographie scolaire et cartographie des acteurs : Le cas de l'Union européenne, actrice de la mondialisation. In S. Doussot & J.-F. Thémines (Éds.), *Acteurs et action : Perspectives en didactiques de l'histoire et de la géographie* (p. 243-260). Presses universitaires de Caen. <http://books.openedition.org/puc/13059>
- Harvey, D. (1973). *Social Justice and the City (Geographies of Justice and Social Transformation Ser.)*: University of Georgia Press.
- Harvey, D. (1992). Social Justice, Postmodernism and the City. *International Journal of Urban and Regional Research*, 16(4), 588-601. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.1992.tb00198.x>
- Harvey, D. (2008). *Géographie de la domination*. Les prairies ordinaires.
- Hertig, P. (2009). *Didactique de géographie et formation initiale des enseignants spécialistes : Conception et première évaluation du nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de géographie du Secondaire supérieur à la HEP Vaud*. [These, Lausanne]. <https://www.unil.ch/igd/home/menunst/recherche/publications/geovisions/geovisions-39.html>
- Humeau, J.-B. (1995). *Tsiganes en France de l'assignation au droit d'habiter*. L'Harmattan.
- Jacq, G. (2022). *Analyse socio-historique de l'identité professionnelle de professeurs bivalents, les PLP Lettres-histoire. Entre relégation et résistance, un statut à la lisière du champ scolaire*. [These de doctorat, Lyon 2]. <https://www.theses.fr/s167476>
- Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : Entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, Vol. 46(2), 295-323.
- Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 135-145. <https://doi.org/10.4000/ries.1073>
- Joublot-Ferré, S. (2020). *La traversée des espaces adolescents De l'habiter et de l'expérience du monde Un projet pour l'enseignement de la géographie* [These de doctorat, Lyon]. <https://www.theses.fr/2020LYSEN004>
- Joublot-Ferré, S. (2022). Former en géographie en Anthropocène : Le pari d'une expérience de « repolitisation ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 63, Article 63. <https://doi.org/10.4000/edso.18290>
- Keezer, D. M. (1940). The Problem of Handling Controversial Issues. *The Journal of Higher Education*, 11(3), 115-124. <https://doi.org/10.2307/1973996>
- Kehoe, R. E., & Stephenson, O. W. (1950). Free Inquiry into Controversial Issues. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 25(2), 110-111. <https://doi.org/10.1080/00098655.1950.11474778>
- Kelly, T. E. (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory and Research in Social Education*, 14(2), 113-138.
- Keucheyan, R. (2010). *Qu'est-ce qu'une pensée radicale? Aspects du radicalisme épistémique*. journaldumauss.net. https://journaldumauss.net/spip.php?page=imprimer&id_article=670
- Kilic, A. (2022). L'école primaire, vue des coulisses : La culture professionnelle informelle des professeurs des écoles. Presses Universitaires de France.
- King, J. A., & Lonquist, M. P. (1992). *A Review of Writing on Action Research (1944-Present)*. <https://eric.ed.gov/?id=ED355664>
- Krutikova, A., & Stoczkowski, W. (2017). *L'immigration dans les manuels scolaires*.

- Labinal, G. (2019a). Chapitre 17. Les conceptions géographiques du lieu, de l'espace et du territoire. In *Géographies : Vol. 2 e éd.* (p. 110-114). Armand Colin. <https://www.cairn.info/geographies--9782200624781-p-110.htm>
- Labinal, G. (2019b). Chapitre 34. Quelle didactique de la géographie ? In *Géographies : Vol. 2 e éd.* (p. 217-223). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.clerc.2019.01.0217>
- Lange, J.-M. (2014a). Curriculum possible de l'Éducation au Développement Durable : Entre actions de participation et investigations multiréférentielles d'enjeux. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions, Volume 11*, Article Volume 11. <https://doi.org/10.4000/ere.691>
- Lange, J.-M. (2014b). Curriculum possible de l'Éducation au Développement Durable : Entre actions de participation et investigations multiréférentielles d'enjeux. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions, Volume 11*, Article Volume 11. <https://doi.org/10.4000/ere.691>
- Lange, J.-M., & Martinand, J.-L. (2014). *Principes d'élaboration et de structuration d'une éducation au développement durable scolaire.* <https://hal.umontpellier.fr/hal-01690530>
- Lantheaume, F. (2013). *Curriculum et travail enseignant : Incertitudes, épreuves et reconfigurations. Essai de sociologie pragmatique et réticulaire. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches en science de l'éducation. Université de Lyon 2.*
- Lapassade, G. (2002). Observation participante. In *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 375-390). Érés. <https://doi.org/10.3917/eres.barus.2002.01.0375>
- Latimier, E. (2020). « On serait habitués on le ferait comme tout le monde » : Les dimensions sociolinguistiques de l'ambivalence des dispositifs scolaires destinés aux jeunes voyageurs [These de doctorat, Université Paris Cité]. <https://www.theses.fr/2020UNIP7105>
- Le Guern, A.-L., & Thémines, J.-F. (2011). Des enfants iconographes de l'espace public urbain : La méthode du parcours iconographique. *Carnets de géographes, 3*, Article 3. <https://doi.org/10.4000/cdg.2355>
- Le Rouley, S., Uhel, M., Bautès, N., Burgos, M., Camberville, K., Frouillou, L., Geffrouais, R., Guyonnet, T., Lariagon, R., Le Mazier, J., Opillard, F., Ousseni, A., Pereira, I., & Picot, P. (2020). *Chercheur.e.s Critiques En Terrains Critiques*. Bord de l'eau.
- Lecomte, A., & Leininger-Frézal, C. (2021). Enseigner les migrations : Une question en débat dans la classe ? *L'Espace géographique, 50*(1-2), 82-100. <https://doi.org/10.3917/eg.501.0082>
- Leduc, M. (2016). La représentation des Tsiganes dans la littérature jeunesse : Du rejet à la reconnaissance. *Études Tsiganes, 58*59(3), 222-229.
- Lefebvre, H. (1968). *Le droit à la ville* (3e édition). Economica.
- Lefebvre, H. (1999). *Production de l'espace*. Economica.
- Lefort, I. (2010). La géographie : Quelle(s) demande(s) sociale(s) pour quels publics ? *Tracés. Revue de Sciences humaines, 10*, 205-215. <https://doi.org/10.4000/traces.4828>
- Legardez, A., & Alpe, Y. (2001). « La construction des objets d'enseignement scolaires sur des questions socialement vives : Problématisation, stratégies didactiques et circulation des savoirs » [Communication]. 4e Congrès de l'AECSE, Lille, 5, 6, 7 et 8 septembre., Lille.
- Legros, O. (2010). Les pouvoirs publics et les grands « bidonvilles roms » au nord de Paris (Aubervilliers, Saint-Denis, Saint-Ouen). *EspacesTemps.net Revue électronique des sciences humaines et sociales.* <https://www.espacestemp.net/articles/les-pouvoirs-publics-et-les-grands-bidonvilles-roms-au-nord-de-paris/>
- Legros, O. (2011). Réguler la société par l'espace ? *Lignes, n° 34*(1), 161-178.

- Legros, O., & Olivera, M. (2014, mars 21). *La gouvernance métropolitaine à l'épreuve de la mobilité contrainte des « Roms migrants » en région parisienne*. [JournalArticle]. EspacesTemps.net Revue électronique des sciences humaines et sociales. <https://www.espacestemp.net/articles/lmobilite-contrainte-des-roms-migrants-en-region-parisienne/>
- Legros, O., & Rossetto, J. (2011). La « question rom » en Europe aujourd'hui : Regards croisés et mises en perspectives. *Etudes Tsiganes*, n° 46(2), 4-25.
- Leininger-Frézal, C. (2016). *L'usage du cas et de l'exemple dans l'enseignement supérieur : Objet de recherche* (N° 27). Université de Nantes. <https://journals.openedition.org/rece/6169>
- Leininger-Frézal, C. (2017). Enseigner les marges dans le secondaire : Quelle place au politique ? *Bulletin de l'association de géographes français. Géographies*, 94(94-3), Article 3. <https://doi.org/10.4000/bagf.2200>
- Leininger-Frézal, C. (2019). *Apprendre la géographie par l'expérience : La géographie expérientielle* [Thesis, Université de Caen]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03188093>
- Leininger-Frézal, C., & Souplet, C. (2022). *Citoyenneté, Identité, Altérité. Perspectives nationales et internationales*. Iste éditions. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03799550>
- Levinson, R. (2017). SAQs as a Socio-Political Programme : Some Challenges and Opportunities. *Sisyphus — Journal of Education*, 5(2), Article 2. <https://doi.org/10.25749/sis.11845>
- Levy, J., & Lussault, M. (2013). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Belin.
- Liégeois, J.-P. (2008). *Roms et Tsiganes*. La Découverte.
- Lion, G. (2015). Saisir l'habiter par ses marges précaires. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 110(1), 108-117. <https://doi.org/10.3406/aru.2015.3172>
- Loiseau, G. (2009). Les grands passages. Une forme d'itinérance alternative à la spatialisation des « gens du voyage ». *Le sociographe*. <https://hal-normandie-univ.archives-ouvertes.fr/hal-01784133>
- Loiseau, G. (2019). *Odologie et présence des gens du voyage en France. : Blocages, passages et nœuds des espaces de vie voyageurs* [Thèse de doctorat, Normandie]. <http://www.theses.fr/2019NORMLH11>
- Loiseau, G., Perrin, C., & Pulliat, G. (2022). Les paillotes gitanes de vente de fruits et légumes à Montpellier, entre justice alimentaire et relégation. *EchoGéo*, 60, Article 60. <https://doi.org/10.4000/echogeo.23272>
- Lussault, M. (2001). 8. Temps et récit des politiques urbaines. In *Le quotidien urbain* (p. 145-166). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.paquo.2001.01.0145>
- Lussault, M. (2013). *L'Avènement du Monde. Essai sur l'habitation humaine de la Terre*. Seuil.
- Lynch, K. (2020). *L'image de la cité* (Aspects de l'urbanisme). Dunod.
- Marchal, H., & Stébé, J.-M. (2011). Les grandes questions sur la ville et l'urbain. In <http://journals.openedition.org/lectures>. PUF. <https://journals.openedition.org/lectures/7205>
- Marcuse, P. (2021). La justice spatiale : Résultante et cause de la justice sociale. In B. Bret, P. Gervais-Lambony, C. Hancock, & F. Landy (Éds.), *Justice et injustices spatiales* (p. 77-92). Presses universitaires de Paris Nanterre. <http://books.openedition.org/pupo/422>
- Martinand, J.-L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum. *Investigações em Ensino de Ciências*, 8(2), Article 2.
- *Métropolisation—Géoconfluences*. (s. d.). [Terme]. Consulté 6 janvier 2023, à l'adresse <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/metropolisation>
- Michel, F. (2011). Développement durable et questions socialement vives. Une approche territorialisée du discours enseignant. In *Développement durable et autres questions d'actualité* (p. 163-179). Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.legar.2011.01.0163>
- Morelle, M., & Ripoll, F. (2009). Les chercheur-es face aux injustices : L'enquête de terrain comme épreuve éthique. *Annales de géographie*, n° 665-666(1), 157-168.

- Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.mosco.2004.01>
- Naudet, C. (2022). *Explicitement les savoirs structurants de la géographie scolaire* [These, Université Paris Cité]. <https://www.theses.fr/s232430>
- Naudet, C. (2021, mars 29). Make the geography classroom a space for critical thinking. *Hyper Article en Ligne - Sciences de l'Homme et de la Société*.
- Naudet, C., & Thémines, J.-F. (2023). Les implicites de la géographie du secondaire : Le cas de la métropolisation en classe de première. *Géocarrefour*, 97(4), Article 4. <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.21455>
- Niclot, D. (1999). Images de la vulgate scolaire dans les manuels de géographie français (classe de seconde, 1981 à 1996). *Cahiers de géographie du Québec*, 43(120), 605-624. <https://doi.org/10.7202/022858ar>
- Noffke, S. (1994). Action research : Towards the next generation. *Educational Action Research*, 2(1), 9-21. <https://doi.org/10.1080/09650799400200010>
- Noizet, H. (2013). *Fabrique urbaine* (p. 389). Belin. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01096091>
- *Notion en débat : Production de l'espace — Géoconfluences*. (s. d.). [Document]. Consulté 1 septembre 2022, à l'adresse <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/production-de-lespace>
- Nussbaum, M. (2013). *Creating Capabilities. The human development approach*. First Harvard University Press paperback edition.
- Olivera, M. (2004). Tsiganes, stéréotypes et idéal type. Une approche webérienne de l'altérité. *Ateliers d'anthropologie. Revue éditée par le Laboratoire d'ethnologie et de sociologie comparative*, 28.
- Olivera, M. (2011). *Roms en (bidon)villes*. Éditions Rue d'Ulm. <https://doi.org/10.3917/ulm.olive.2011.01>
- Olivier de Sardan, J.-P. (2004). La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique. *Espace Temps*, 84(1), 38-50. <https://doi.org/10.3406/espac.2004.4237>
- Olmedo, É. (2021). À la croisée de l'art et de la science : La cartographie sensible comme dispositif de recherche-création. *Mappemonde. Revue trimestrielle sur l'image géographique et les formes du territoire*, 130, Article 130. <https://doi.org/10.4000/mappemonde.5346>
- Ott, A.-C. (2017). Des échelles pensées pour les enfants aux représentations spatiales produites par les enfants : Enjeux politiques des imaginaires géographiques enfantins. *Belgeo. Revue belge de géographie*, 2-3, Article 2-3. <https://doi.org/10.4000/belgeo.19149>
- Oussou, K. J. P. (2022). *L'éducation au développement durable (EDD) dans le secondaire général en Côte d'Ivoire : Approche curriculaire en géographie* [These, Université Paris Cité]. Consulté 3 décembre 2022, à l'adresse <https://www.theses.fr/s234219>
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.palhe.2012.01>
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : Le cas d'une recherche-action-formation. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 215-230. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/1495128>
- Panissal, N., Jeziorski, A., & Legardez, A. (2016). Une étude des postures enseignantes adoptées lors des débats sur des questions socialement vives (QSV) liées aux technologies de la convergence (NBIC) menés avec des élèves de collège. *Diversité REcherches et terrains*, 8, Article 8. <https://doi.org/10.25965/dire.786>
- Pelt, V., & Poncelet, D. (2011). Une recherche-action : connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, n°33, p.495-

https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10125/pdf/SZBW_2011_3_Pelt_Poncelet_Une_recherche_action.pdf

- Pennec, T. (2014). Enseigner les migrations en géographie : Un état des lieux. *Hommes & migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, 1307, Article 1307.
- Perrenoud. (1993). *Curriculum caché : Deux paradigmes possibles*. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1990/1990_10.html
- Pfertzel, J.-P. (1981). Marx et l'espace. De l'exégèse à la théorie. *Espace Temps*, 18(1), 65-76. <https://doi.org/10.3406/espap.1981.3141>
- Platt, J. (1983). The development of the "participant observation" method in sociology: Origin myth and history -. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/1520-6696\(198310\)19:4%3C379::AID-JHBS2300190407%3E3.0.CO;2-5](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/1520-6696(198310)19:4%3C379::AID-JHBS2300190407%3E3.0.CO;2-5)
- Raffestin, C. (2019). Pour une géographie du pouvoir. In A.-L. Amilhat Szary & Y. Calbérac (Éds.), *Pour une géographie du pouvoir*. ENS Éditions. <http://books.openedition.org/enseditions/7627>
- Rawls, J. (1971). *Théorie de la justice*. Seuil.
- Reclus, E., & Kropotkine, P. (2018). La Joie d'apprendre. Heros-Limite Eds.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of Action Research – Participative Inquiry and Practice*. Sage
- Retailé, D. (1997). *Le monde du géographe* (p. 285). Presses de Sciences Po. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00679420>
- Retailé, D. (2000). Penser le monde. In J. Lévy & M. Lussault, *Logiques de l'espace, esprit des lieux : Géographies à Cerisy* (p. 273-286). Belin.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>
- Reynaud, A. (1981). *Société, espace et justice*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.reyna.1981.01>
- Ripoll, F., & Veschambre, V. (2013). L'appropriation de l'espace : Une problématique centrale pour la géographie sociale. In R. Séchet (Éd.), *Penser et faire la géographie sociale : Contribution à une épistémologie de la géographie sociale* (p. 295-304). Presses universitaires de Rennes. <http://books.openedition.org/pur/1923>
- Rochefort, R. (1961). *Le Travail en Sicile, étude de géographie sociale...* Presses universitaires de France (Vendôme, Impr. des P.U.F.).
- Roth, X. (2022). «Éducation» et «Politique»: Enquête conceptuelle sur les limites d'une justification libérale de l'éducation au développement durable. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 63, Article 63. <https://doi.org/10.4000/edso.18103>
- Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique*, 9(vol. 9, n°2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Logiques.
- Scott, J. (2019). *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*. Amsterdam éditions.
- *Ségrégation—Géoconfluences*. (s. d.). [Terme]. Consulté 20 septembre 2022, à l'adresse <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/segregation>

- Servin, L. (2016). Les Tsiganes et leur représentation dans la bande dessinée contemporaine. *Etudes Tsiganes*, 5859(3), 7-20.
- Sibley, D. (1981). *Outsiders in Urban Society*. Palgrave Macmillan.
- Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour*, N° 198(3), 179-185.
- Simonneaux, L., & Legardez, A. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*. ESF Editeur.
- Simonneaux, L., & Pouliot, C. (2017). Les Questions Socialement Vives (QSV) ou Socially Acute Questions (SAQ). *Sisiphus-Journal of Education*, 2(5), 6-10.
- Slimani, M., Barthes, A., & Lange, J.-M. (2022). La problématisation critique des questions environnementales et de développement. Balises curriculaires pour une éducation possible au temps de l'anthropocène. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 70(2), 53-65. <https://doi.org/10.3917/spir.070.0053>
- Soja, E. W. (2021). La ville et la justice spatiale. In B. Bret, P. Gervais-Lambony, C. Hancock, & F. Landy (Éds.), *Justice et injustices spatiales* (p. 57-72). Presses universitaires de Paris Nanterre. <http://books.openedition.org/pupo/417>
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27 (1), 14.
- Spire, A. (2017, avril 26). Droit à la ville. *HyperGeo*. <https://wiki.parisgeo.cnrs.fr/droit-a-la-ville/>
- Stock, M. (2006). Pratiques des lieux, modes d'habiter, régimes d'habiter : Pour une analyse triologique des dimensions spatiales des sociétés humaines. *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, 115-118, 213.
- Stock, M. (2011). Habiter avec l'autre : Identités et altérités dans les styles d'habiter polytopiques. *Le sujet dans la cité*, 2(1), 54-65. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.002.0054>
- Sutre, A. (2017). *Du parcours du monde à son invention. Géographies tsiganes en Amérique du Nord des années 1880 aux années 1950* [Thèse de doctorat, Paris, EHESS]. <http://www.theses.fr/2017EHES0057>
- Sutre, A. (2021). *Géopolitique des tsiganes*. Le cavalier bleu.
- Thémines, J.-F. (2004). *Géographicité et professionnalité enseignante. Approche didactique de la complexité des pratiques et des discours de la géographie scolaire du secondaire* [Thesis, Université de Caen Basse-Normandie]. <https://shs.hal.science/tel-02187588>
- Thémines, J.-F. (2005). Les manuels de géographie. Le formatage d'un regard disciplinaire national sur le monde. In *Hyper Article en Ligne—Sciences de l'Homme et de la Société*. Hyper Article en Ligne - Sciences de l'Homme et de la Société.
- Thémines, J.-F. (2006). *Enseigner la géographie un métier qui s'apprend* (p. 158). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02320984>
- Thémines, J.-F. (2011). *Savoir et savoir enseigner le territoire*. Presses universitaires du Mirail-Toulouse.
- Thémines, J.-F. (2016a). La géographie du collège à l'épreuve des récits. Des programmes à venir entre éthique professionnelle et tradition disciplinaire. *EchoGéo*, 37. <https://doi.org/10.4000/echogeo.14651>
- Thémines, J.-F. (2016b). Propositions pour un programme d'agir spatial : La didactique de la géographie à l'épreuve de changements curriculaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 49(4), 117-150.
- Thémines, J.-F. (2022). « Constituer l'espace géographique en ressource d'émancipation : L'engagement de chercheurs en géographie sociale ». In : Wittorski R. et Obertelli P. (éd.), *Comment (mieux) faire société ? Recherches en sciences humaines et sociales*. Nîmes : Editions Champ social, p. 50-64. (p. 50-64).

- Thomas, J. (1993). *Doing Critical Ethnography*. Sage Publications Ltd.
- Trémon, A.-C., & Cefai D. (2010). *L'engagement ethnographique*. <https://www.ethnographiques.org/2011/Tremon>
- Tutiaux-Guillon, N. (2022). 15. Enseigner l'histoire-géographie pour introduire à la diversité ? : Opportunités, difficultés, résistances. In F. Lorcerie (Éd.), *Éducation et diversité : Les fondamentaux de l'action* (p. 251-265). Presses universitaires de Rennes. <http://books.openedition.org/pur/147310>
- Van der Maren, J.-M. (2003). La recherche appliquée en pédagogie Des modèles pour l'enseignement. (De Boeck).
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie Scolarité et ségrégation en banlieue* (PUF).
- Vergnaud, C. (2012). Qu'est-ce que cela signifie être enseignant-chercheur « critique » ? *Carnets de géographes*, 4, Article 4. <https://doi.org/10.4000/cdg.992>
- Vergnolle-Mainar, C. (2020). « *Questions sociales ordinaires* », enjeux pour l'enseignement et les recherches en didactique. Communication au séminaire GEODE, Université de Toulouse Jean-Jaurès, 6 février 2020.
- Viala, L., Cousin, G., Loiseau, G., Crozat, D., & Lièvre, M. (2016). *Actualité de l'Habitat Temporaire. De l'habitat rêvé à l'habitat contraint*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02571794>
- Whyte, W. F. (2007/1943). *Street Corner Society*. La Découverte.
- Williams, P. (1995). *Nous on n'en parle pas les vivants et les morts chez les Manouches*. Maison des sciences de l'homme.
- Williams, P. (2011). Une ethnologie des Tsiganes est-elle possible ? *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, 197, Article 197. <https://doi.org/10.4000/lhomme.22605>
- Wise, J. B. (2005). Empowerment Practice with Families in Distress. In *Empowerment Practice with Families in Distress*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/wise12462>
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference* (REV-Revised). Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvc4g4q>
- Young, M. (2001). Du « curriculum en tant que construction sociale » à la « spécialisation intégrative » : Quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume-Uni (1971-1999). *Revue française de pédagogie*, 135, 29-34.
- Young, M., & Muller, J. (2013). *On the powers of powerful knowledge Michael Young and Johan Muller*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/rev3.3017>
- Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?* L'Harmattan.

Programmes scolaires

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2009). « Programme d'histoire-géographie de la classe de terminale professionnelle ». Bulletin officiel n°2 du 19-2.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2019). « Programme d'histoire-géographie de la classe de seconde professionnelle » bulletin officiel n° 5 du 11-4.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2019). « Programme d'histoire-géographie de la classe de première professionnelle » bulletin officiel n° 5 du 11-4.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2019). « Programme d'histoire-géographie de la classe de terminale professionnelle » bulletin officiel n° 5 du 11-4.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2019). « Ressources d'accompagnement du programme d'histoire-géographie de la classe de première professionnelle », en ligne <https://eduscol.education.fr/document/25948/download>

Rapports et documents officiels

- Circulaires et textes législatifs consultés

Circulaire n° 546 du 25 octobre 1966 relative à la scolarisation des enfants de forains et nomades

Circulaire n° 70-428 du 9 novembre 1970 sur la scolarisation des enfants de familles sans domicile fixe, en ligne : https://www.gisti.org/IMG/docx/circulaire_70-428_du_9_novembre_1970.docx

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

Décret n° 2021-1093 du 18 août 2021 relatif à la procédure de l'amende forfaitaire délictuelle, en ligne <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043947170>

Loi n° 2000-614 du 5 juillet 2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage

Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012 (NOR : REDE1236611C). Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234232C.htm>

Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065/>

Loi n° 2021-1109 du 24 août 2021 confortant le respect des principes de la République, en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043964778/>

Loi n° 2017-86 du 27 janvier 2017 relative à l'égalité et à la citoyenneté, en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000033934948/>

Décret n° 2019-1478 du 26 décembre 2019 relatif aux aires permanentes d'accueil et aux terrains familiaux locatifs destinés aux gens du voyage, en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000039683543>

Décret n° 2019-171 du 5 mars 2019 relatif aux aires de grand passage, en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038204013>

Décret n° 2019-815 du 31 juillet 2019 relatif à l'agrément d'emplacements provisoires pour les gens du voyage, en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038865160>

Circulaire du 10 janvier 2022, en ligne :

<https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2022/01/intk2200421j.pdf>

SENAT (2021). Proposition de loi n°44 N° 44,19 janvier 2021 visant à consolider les outils des collectivités permettant d'assurer un meilleur accueil des gens du voyage, en ligne : <https://www.senat.fr/leg/tas20-044.pdf>

- **Rapports**

AGDVE (Association des Gens du Voyage de l'Essonne). (2021). Rapport d'activité de l'ADGVE pour 2021, en ligne : <https://www.adgve.com/l-adgve/l-asso/rapport-d-activit%C3%A9/>

Hérisson, P. (2011) *Rapport. Gens du Voyage : Pour un statut proche du droit commun*. 60 p.

DIHAL. Ministère de la cohésion des territoires et des relations avec les collectivités territoriales. (2018). Résorption des bidonvilles, rapport 2017, panorama 2028 des actions soutenues par la DIHAL, 52 p., en ligne : <https://www.gouvernement.fr/resorption-des-bidonvilles>

Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., Cossée, C., Dias, C. M., & Tersigni, S. (2018). *Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)* [Report]. Défenseur des Droits ; INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01992643>

La Voix des Roms. (2019). *Rapport de monitoring de la société civile sur la mise en œuvre de la stratégie nationale d'intégration des Roms et des gens du voyage en France. Les angles morts des politiques d'inclusion des Roms et gens du voyage*. 35 p.

Défenseur des droits. (2022). *Rapport « Gens du Voyage » : lever les entraves aux droits. Contribution à la stratégie nationale*. 25 p., en ligne :

<https://defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/rap-gensvoy-num-04.10.21.pdf>

La Voix des Roms. (2022). *Jeunes : Éducation entre pairs contre l'antitsiganisme en ligne*, en ligne : <https://www.lavoixdesroms.com/single-post/rapport-national-pecao>

Loiseau, G., & Granal, L. (2022). *La localisation de l'offre publique d'accueil et d'habitat des gens du voyage. Une enquête qualitative et cartographique réalisée dans quatre départements la Gironde, l'Hérault, le Nord et la Seine-Maritime*. FNASAT, en ligne :

<http://www.fnasat.asso.fr/Lalocalisationdeloffrepubliquedaccueiletldhabitatdesgensduvoyage2022.pdf>

UNESCO. (2006). Principes directeurs pour l'inclusion, en ligne : <https://urlz.fr/j2ZH>

- **Schémas départementaux d'accueil et d'habitat des Gens du Voyage**

Préfecture de l'Essonne (2018). Communiqué de presse. Schéma départemental d'accueil et d'habitat des gens du voyage 2018-2024, en ligne :

<https://www.essonne.gouv.fr/content/download/24319/195698/file/SCHEMA%20D'ACCUEIL%20DES%20GDV-1.pdf>

Préfecture de l'Essonne. (2019). *Schéma départemental d'accueil et d'habitat des Gens du Voyage de l'Essonne* (2019/2024).

- Plans locaux d'urbanisme

PLU de Dourdan, 2014, en ligne : <https://www.dourdan.fr/wp-content/uploads/2022/03/2.1-Diagnostic-et-e%CC%81tat-initial-de-lenvironnement.pdf>

PLU de Dourdan, 2019, en ligne : <https://www.dourdan.fr/wp-content/uploads/2019/07/1.Dourdan-TERRITOIRE-finalise.pdf>

PLU de Morsang-sur-Orge, 2016, en ligne : https://morsang.fr/accueil/mairie/urbanisme/grands-projets/le-plu/#dearflip-df_8424/3/

PLU de Ris-Orangis, 2019, en ligne : <https://www.mairie-ris-orangis.fr/wp-content/uploads/2019/07/1-Rapport-de-pre%0E2%95%A0usentation-Tome-1.pdf>

- Sitographie

<https://view.genial.ly/602250333a679b0cf2d8ba89> sur le site de l'école inclusive 91 « Accueillir un enfant de familles itinérantes et de voyageurs dans sa classe »

<https://cadastre.gouv.fr>

- Eduscol : "Ressources pour l'accueil et la scolarisation des enfants de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)"

<https://eduscol.education.fr/1197/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-enfants-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs-efiv>

- Repères sur la scolarisation des enfants de familles itinérantes et de voyageurs

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EFIV_EANA/76/4/Reperes_EFIV_EDUSCOL_533764.pdf

Lexique

APC : approche par compétences.

CASNAV : centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des élèves issus des familles itinérantes et de voyageurs.

DASEN : directeur/trice académique des services de l'Education nationale.

DELF : diplôme d'étude en langue française.

DSDEN : direction des services départementaux de l'Education nationale.

DIHAL : délégation interministérielle pour l'hébergement et l'accès au logement.

EANA : élève allophone nouvellement arrivé (en France).

EFIV : enfant issu de familles itinérantes et de voyageurs.

EPCI : établissement public de coopération intercommunale, c'est-à-dire une organisation regroupant plusieurs communes. La structure est ici administrative, ce qui permet aux communes membres de développer ensemble des projets à l'échelle de l'intercommunalité et partager des équipements publics.

FNASAT : Fédération nationale des associations solidaires d'action avec les Tsiganes et les Gens du voyage

GDV : « Gens du Voyage ».

IEN : inspecteur/trice de l'Education nationale

UPE2A : unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés.

UPS : unité pédagogique spécifique.

SYMGHAV : syndicat mixte gestion habitat Voyageur. Il s'agit d'un groupement de communes du département de l'Essonne, organisé en syndicat à vocation unique. C'est un établissement public. Les syndicats disposent de compétences intercommunales liées par exemple au traitement de déchets, à la gestion des transports scolaires, la restauration, ou, ici les aires d'accueil.

Table des cartes

CARTE 1 :LOCALISATION DE LA COMMUNE DE RIS ORANGIS DANS LE DEPARTEMENT DE L'ESSONNE (SOURCE : LECOMTE, 2021).....	35
CARTE 2 : REPRESENTATION DU PROJET D'ECO- QUARTIER DE LA FERME D'ORANGIS (SOURCE : PLU, P.102), ENCADRE ROUGE : LE TERRAIN DESIGNÉ POUR LES VOYAGEURS.	47
CARTE 3: LOCALISATION DES COMMUNES DE DOURDAN ET MORSANG	206
CARTE 4 : LOCALISATION DES AIRES D'ACCUEIL DANS LE DEPARTEMENT DE L'ESSONNE (LECOMTE, 2022)	255
CARTE 5 : LOCALISATION DES AIRES D'ACCUEIL , DU TERRAIN DE MORSANG-SUR-ORGE ET DU PROJET D'HABITAT ADAPTE DE BRETIGNY SUR-ORGE ET BREUILLET (LECOMTE ,2022)	257
CARTE 6 : LOCALISATION DES TERRAINS LOCATIFS EN PROJET (PAR COMMUNAUTE D'AGGLOMERATION) ET LES AIRES DE GRANDS ET MOYENS PASSAGES (PAR COMMUNAUTE D'AGGLOMERATION) (LECOMTE, 2022)	259
CARTE 7 : CARTE REPRESENTANT LES AIRES D'ACCUEIL, LE TERRAIN DE MORSANG ET LES OPERATIONS D'HABITAT ADAPTE DE BRETIGNY ET BREUILLET ET LES DEUX DISPOSITIFS COLLEGE DE REMEDIATION SCOLAIRE POUR LES ELEVES VOYAGEURS (D'APRES DSDEN91, LECOMTE 2022).....	262
CARTE 8 : DISPOSITIFS UPE2A ET UPS DANS LE DEPARTEMENT DE L'ESSONNE (D'APRES DSDEN91, LECOMTE, 2022)	263
CARTE 9 : CARTE DE SYNTHESE (LECOMTE, 2022)	264

Table des encadrés

ENCADRE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN ET GRILLE D'ANALYSE (ACTEUR HORS ECOLE) (LECOMTE, 2020)	62
ENCADRE 2 : EXPRESSIONS EXAMINEES CARACTERISANTS DES GROUPES DITS « TSIGANES »	73
ENCADRE 3:LE MONDE « SOCIAL » ET SA DIMENSION SPATIALE (BLANCHARD ET AL.2021, P32)	79
ENCADRE 4: LES TROIS MANIERES DE PENSER LE MONDE SELON P.HERTIG (HERTIG, 2009)	108
ENCADRE 5: HISTORIQUE D'UNE POLITIQUE DE CONTROLE DES CIRCULATIONS (LECOMTE, 2019, FNASAT)	180
ENCADRE 6 : NUAGE DE MOTS RESULTATS DE LA QUESTION 2, QUESTIONNAIRE INITIAL :« QU'EST-CE QUE SIGNIFIENT POUR VOUS LES MOTS RROM ET VOYAGEUR ? » ET OCCURRENCES DES TERMES LES PLUS FREQUEMMENT EMPLOYES DANS LE NUAGE DE MOTS Q2 (LECOMTE, 2022)	298
ENCADRE 7: EXTRAITS DE REPONSES D'ELEVES A LA QUESTION 2 DU QUESTIONNAIRE INITIAL « QU'EST-CE QUE SIGNIFIENT POUR VOUS LES MOTS RROM ET VOYAGEUR ? » E SUIVI D'UN NOMBRE EST LE CODE ASSOCIE A LA REPONSE D'UN ELEVE	299
ENCADRE 8 : TOURNURES IMPERSONNELLES CARACTERISANT LES VOYAGEURS ET LES RROMS DANS LES REPONSES DES ELEVES : QUESTION 2 « QU'EST-CE QUE SIGNIFIENT POUR VOUS LES MOTS RROM ET VOYAGEUR ? » ET QUESTION 3 « SI VOUS AVEZ REPONDU OUI A LA QUESTION 2, PAR QUELLES SOURCES AVEZ-VOUS ENTENDU PARLER DE CES POPULATIONS ? »	300
ENCADRE 9: EXTRAITS DE REPONSES D'ELEVES ET FORMULATION DE STEREOTYPES VISANT LES RROMS ET LES VOYAGEURS A LA QUESTION 2« QU'EST-CE QUE SIGNIFIENT POUR VOUS LES MOTS RROM ET VOYAGEUR ? » ET 4« PAR QUELLES SOURCES AVEZ-VOUS ENTENDU PARLER DE CES POPULATIONS ? »	303
ENCADRE 10 : ANALYSE DES REPONSES A LA QUESTION 4 QUESTIONNAIRE INITIAL : NUAGE DE MOTS REPRENANT LES REPONSES A LA QUESTION 4, QUESTIONNAIRE INITIAL, « QU'AIMERIEZ-VOUS SAVOIR AU SUJET DE CES POPULATIONS ? », (LECOMTE 2022) ; REPONSES A LA QUESTION 4, QUESTIONNAIRE INITIAL « QU'AIMERIEZ-VOUS SAVOIR SUR CES POPULATIONS ? » (LECOMTE, 2022)	306
ENCADRE 11 :EXTRAITS DE REPONSES D'ELEVES A LA QUESTION 4 « QU'AIMERIEZ-VOUS SAVOIR SUR CES POPULATIONS» QUESTIONNAIRE INITIAL : CATEGORIE DE REPONSE AU SUJET DES CONDITIONS DE VIE (LECOMTE, 2022)	307
ENCADRE 12: EXTRAITS DE REPONSES D'ELEVES A LA QUESTION 4 « QU'AIMERIEZ-VOUS SAVOIR SUR CES POPULATIONS» QUESTIONNAIRE INITIAL : CATEGORIE DE REPONSES RELATIVE A L'IDENTITE ET AUX TERMES A EMPLOYER (LECOMTE, 2022)	307
ENCADRE 13 : EXTRAITS DE REPONSES D'ELEVES A LA QUESTION 4 « QU'AIMERIEZ-VOUS SAVOIR SUR CES POPULATIONS» QUESTIONNAIRE INITIAL : CATEGORIE DE REPONSES RELATIVE AU MODE DE VIE ET A L'HISTOIRE DES « GENS DU VOYAGE » (LECOMTE, 2022)	308
ENCADRE 14 : CONSIGNE DE TRAVAIL DONNEE PAR L'ENSEIGNANTE, MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2020)	382
ENCADRE 15 : INTITULE DE LA CONSIGNE DONNEE AUX ELEVES POUR LES EXERCICES DE L'EVALUATION (LECOMTE, 2023)	384
ENCADRE 16 : EXTRAIT D'UNE COPIE D'ELEVE DE T ^{ALE} MAINTENANCE DES MATERIELS (CORPUS DOURDAN) (LECOMTE, 2023)	390
ENCADRE 17 : EXTRAIT DE COPIES D'ELEVES DE T ^{ALE} MAINTENANCE DES MATERIELS (CORPUS DOURDAN) (LECOMTE, 2023)	391
ENCADRE 18 : EXTRAIT DE DEUX COPIES D'ELEVES DE 1 ^{ERE} SYSTEMES NUMERIQUES (CORPUS MORSANG) (LECOMTE, 2023)	391
ENCADRE 19 : DIFFERENTS EXEMPLES DE CARTES MENTALES D'ELEVES REPRESENTANT DES HABITANT.E.S ET DE TEXTE LES MENTIONNANT	392
ENCADRE 20 : LES FACTEURS DES CONFLITS D'USAGES MENTIONNES PAR LES ELEVES : INDICES D'ESPRIT CRITIQUE DES ELEVES ? (LECOMTE, 2023)	396
ENCADRE 21 : DIFFERENTES CARTES MENTALES D'ELEVES REPRESENTANT LA FRONTIERE D'UNE « AIRE D'ACCUEIL » (CE10, CE13,CE6) (LECOMTE, 2023)	399
ENCADRE 22 : EXEMPLES D'EXTRAITS DE COPIE (CORPUS DOURDAN) SUR LA THEMATIQUE DU RESPECT DE L'ORDRE PUBLIC (LECOMTE, 2023)	400
ENCADRE 23 : TRANSCRIPTION D'UN EXTRAIT DE COMPTE RENDU ORAL D'ELEVES (CORPUS DOURDAN, LECOMTE, 2023)	401
ENCADRE 24: EXEMPLES DE CARTES MENTALES REPRESENTANTS DES SERVICES PUBLICS (CE9 : COIN INFERIEUR DROIT DE LA CARTE MENTALE, CE13, CE17, CE24 ET CE19) (LECOMTE, 2023)	403

ENCADRE 25 : INDICES D'UN QUESTIONNEMENT D'ELEVES SUR LA JUSTICE SPATIALE ET L'INTEGRATION DES VOYAGEURS (LECOMTE, 2023)	404
ENCADRE 26 : TEXTE ACCOMPAGNANT UNE CARTE MENTALE D'ELEVE (CE8) (LECOMTE, 2023)	405
ENCADRE 27 : EXTRAIT D'UNE TRANSCRIPTION D'UN COMPTE-RENDU ORAL D'ELEVE S'APPUYANT SUR LES DOCUMENTS POUR ETAYER L'ARGUMENTAIRE (CORPUS DOURDAN, LECOMTE, 2023)	407
ENCADRE 28 : EXTRAIT D'UN COMPTE-RENDU ORAL , CORPUS DOURDAN (LECOMTE, 2023)	407
ENCADRE 29 : EXTRAIT D'UNE TRANSCRIPTION D'UN COMPTE-RENDU ORAL D'ELEVE S'APPUYANT SUR LES PROCEDES RHETORIQUES DE LA DISSERTATION POUR ANNONCER L'ARGUMENTAIRE (CORPUS DOURDAN, LECOMTE, 2023)	408
ENCADRE 30 : TROIS EXEMPLES DE CARTES MENTALES D'ELEVES (CE6, CE19 ET CE20, DANS L'ORDRE DE LECTURE) ORGANISANT L'ESPACE D'UNE AIRE D'ACCUEIL A L'IMAGE D'UN LOTISSEMENT (LECOMTE, 2023)	410
ENCADRE 31 : CARTE MENTALE D'UN ELEVE (CE9) ORGANISANT L'ESPACE EN FONCTION D'UN ESPACE VERT CENTRAL (LECOMTE, 2023)	411
ENCADRE 32 : CARTES MENTALES D'ELEVES REPRESENTANT DES ESPACES VERTS DANS UNE « AIRE D'ACCUEIL IDEALE » (CE21,CE4 ET CE8) (LECOMTE, 2023)	412
ENCADRE 33 : DIFFERENTES CARTES MENTALES D'ELEVES REPRESENTANTS DES AXES DE COMMUNICATIONS (CE1, CE18, CE23, CE4) (LECOMTE, 2023)	415
ENCADRE 34: REFERENCES AUX REGIMES D'HABITER (MOBILITES ET ANCRAGES) DANS LES REPONSES DES ELEVES : QUESTION 1 « QU'AVEZ-VOUS RETENU SUR LES POPULATIONS RROMS ET SUR LES VOYAGEURS ?» QUESTIONNAIRE POST EXPERIENCE (LECOMTE, 2023)	424
ENCADRE 35: REFERENCES AUX LIEUX D'INSTALLATION DES VOYAGEURS ET A LEUR CONDITIONS DE VIE SUR LES AIRES D'ACCUEIL ET TERRAINS LOCATIFS DANS LES REPONSES DES ELEVES : QUESTION 1 « QU'AVEZ-VOUS RETENU SUR LES POPULATIONS RROMS ET SUR LES VOYAGEURS ?» QUESTIONNAIRE POST EXPERIENCE (LECOMTE, 2023)	425
ENCADRE 36 :LES ALLUSIONS A LA SEGREGATION SPATIALE DANS LES REPONSES DES ELEVES, QUESTIONNAIRE POST EXPERIENCE (LECOMTE, 2023)	426
ENCADRE 37 :LES DEMANDES D'INFORMATIONS SUR LES CONDITIONS DE VIE ET AU MODES D'HABITER DES VOYAGEURS DANS LES REPONSES DES ELEVES : QUESTION 2 « IL Y A-T-IL ENCORE DES CHOSES QUE VOUS AIMERIEZ SAVOIR AUXQUELLES LE COURS N'AURAIT PAS REPONDU ? » (LECOMTE, 2023)	430
ENCADRE 38 : EXTRAITS D'ECRITS D'ELEVES DE MORSANG-SUR-ORGE (2021) (LECOMTE, 2023)	431

Table des figures

FIGURE 1 : QUESTIONS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE (LECOMTE, 2023).....	25
FIGURE 2 : SCHEMA DE L'ORGANISATION DU QUARTIER DU BOIS-DE-L'EPINE DE 2014 A 2019 (LECOMTE, 2022)	45
FIGURE 3 : RIS-ORANGIS, TERRAIN D'EMERGENCE D'UN QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE (LECOMTE,2022 REALISE AVEC MINDWIEW)	54
FIGURE 4: SCHEMA DES COMPOSANTES D'UN DIAGNOSTIC TERRITORIAL (D'APRES G.F DUMONT,OP.CITE).....	56
FIGURE 5: AXES DE RECHERCHE LIES A LA GEOGRAPHIE CRITIQUE (LECOMTE, 2022)	85
FIGURE 6: DES PASSERELLES : LE CURRICULUM, UN OBJET DYNAMIQUE (D'APRES JOANNERT 2011)	96
FIGURE 7 : LE TRIANGLE SEMOTIQUE (SAUSSURE, 1995)	100
FIGURE 8 : TROIS MANIERES DE PENSER LE MONDE EN GEOGRAPHIE (D'APRES THEMINES, 2006 ; RETAILLE, 2000).....	101
FIGURE 9 : LA DEMARCHE DES 4I DANS LA DEMARCHE DE GEOGRAPHIE EXPERIENTIELLE (LEININGER, 2019, P.133).....	105
FIGURE 10 : CIRCULATIONS DES SAVOIRS ENTRE SAVOIRS DE REFERENCES ET SAVOIRS DE L'EXTERIEUR A L'ECOLE (LABINAL, 2019, P.220)	107
FIGURE 11 : LES ETAPES DE CONSTRUCTION DES SITUATIONS DIDACTIQUES SUR LES REGIMES D'HABITER VOYAGEURS (LECOMTE, 2022)	109
FIGURE 12 : LES REGIMES D'HABITER DES « GENS DU VOYAGE » : UN SUJET ENTRE ECOLE ET SES DEHORS (LECOMTE, 2022).....	113
FIGURE 13 : UNE EDUCATION A LA CITOYENNETE : DANS ET EN DEHORS DE L'ECOLE (LECOMTE, 2022)	118
FIGURE 14 : UN OBJET DE RECHERCHE AU CROISEMENT DE PLUSIEURS DISCIPLINES (LECOMTE, 2023)	121
FIGURE 15: DES POSTURES IMBRIQUEES ET DES FRICTIONS (LECOMTE, 2021)	128
FIGURE 16 : LES TYPES DE RECHERCHE-ACTION SELON J-A. KING ET P.LOONQUIST (1992).....	135
FIGURE 17: CHRONOLOGIE DES DIFFERENTS TYPES DE RECHERCHE-ACTION (D'APRES PELT & PONCELET, 2011)	139
FIGURE 18 :DES GROUPES D'ACTEURS AUTOUR D'UNE RECHERCHE-COLLABORATIVE (LECOMTE, 2020)	140
FIGURE 19 :LE ROLE DE LA CHERCHEUSE DANS UNE RECHERCHE-COLLABORATIVE (LECOMTE, 2020)	142
FIGURE 20: LES PHASES D'UNE RECHERCHE-ACTION D'APRES SUSMAN (1983)	148
FIGURE 21 : SCHEMA METHODOLOGIQUE DE THESE (LECOMTE, 2022)	155
FIGURE 22 : LES VOYAGEURS ENTRE CIRCULATIONS ET ANCRAGES (LECOMTE 2021)	178
FIGURE 23 :METROPOLISATION PARISIENNE ET LOCALISATION DES TERRITOIRES DE LA RECHERCHE (LECOMTE, 2022).....	184
FIGURE 24 : SCHEMA REPRESENTANT LES ACTEURS IMPLIQUES DANS L'HABITAT VOYAGEUR (LECOMTE, 2023)	190
FIGURE 25 : LES « GENS DU VOYAGE » : UNE DOMINATION MULTICARACTERIELLE (LECOMTE, 2022).....	202
FIGURE 26 : ORGANISATION DU QUARTIER DU LYCEE DE DOURDAN (LECOMTE, 2021)	211
FIGURE 27 : LOGO DU SIMGHAV (HTTP://WWW.SYMGHAV.FR/NOS-MISSIONS-GESTION-TF.HTML).....	220
FIGURE 28 : ORGANISATION DU QUARTIER DU LYCEE PROFESSIONNEL DE MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2021).....	226
FIGURE 29 : SCHEMA :LE DEPARTEMENT DE L'ESSONNE, ESPACE D'ANCRAGES ET DE CIRCULATIONS DES VOYAGEURS (LECOMTE, 2022)	261
FIGURE 30 : LES REGIMES D'HABITER DES VOYAGEURS : UNE QUESTION SOCIALE ORDINAIRE ? (LECOMTE, 2023).....	279
FIGURE 31 : UTILISER LES RESSOURCES « LOCALES » POUR EDUQUER AU TERRITOIRE (LECOMTE, 2022).....	280
FIGURE 32 :EDUCATION FORTE ET EDUCATION FAIBLE : QUELS MODELES D'ECOLE ? (D'APRES J-M LANGE, 2019).....	283
FIGURE 33 : PROPOSITION DE « BALISES CURRICULAIRES » POUR ENGAGER LA PENSEE CRITIQUE DES ELEVES DANS LES ETUDES DE CAS EN GEOGRAPHIE (BARTHES, BLANC-MAXIMIN, ET AL., 2019)	284
FIGURE 34 : SCHEMA DU FONCTIONNEMENT D'UNE REPRESENTATION : UN GENRE DE SAVOIR SOCIALEMENT SITUE (LECOMTE, 2022).....	293
FIGURE 35 : LES SAVOIRS AU SUJET DES REGIMES D'HABITER VOYAGEURS D'ELEVES DE LP : UNE CIRCULATION (LECOMTE, 2022).....	309

FIGURE 36 : NUAGE DE MOTS REPRENANT LES EXPRESSIONS UTILISEES PAR LES ENSEIGNANT.E.S POUR REpondre, ENTretien INITIAL (LECOMTE, 2021)	317
FIGURE 37 : DEMARCHES DIDACTIQUES POSSIBLES A EXPERIMENTER DANS LE CADRE D'UNE RECHERCHE COLLABORATIVE (LECOMTE, 2021)	339
FIGURE 38 : SCHEMA METHODOLOGIQUE DE LA PARTIE ET RAPPEL DE LA GRILLE DE LECTURE DES PROGRAMMES (LECOMTE, 2022).....	341
FIGURE 39 : ARBRE DES SIMILITUDES DES CONCEPTS ET NOTIONS DANS LES PROGRAMMES DE 2009 (LECOMTE, 2022)	343
FIGURE 40 : NUAGE DE MOTS THEME 2 DU PROGRAMME DE 2 ^{NDE} BACCALAUREAT PROFESSIONNEL « UNE CIRCULATION CROISSANTE ET DIVERSE DES PERSONNES A L'Echelle MONDIALE ; ARBRE DES SIMILITUDES SUR LES TERMES ASSOCIES AU TRAITEMENT DES MOBILITES	348
FIGURE 41 : ARBRE DES SIMILITUDES POUR LE PROGRAMME DE TERMINALE BACCALAUREAT PROFESSIONNEL PROGRAMMES DE 2009, IRAMUTEQ,(LECOMTE, 2022).....	352
FIGURE 42 : NUAGE DE MOTS DES TERMES LES PLUS EMPLOYES DANS LE THEME 1 1 ^{ERE} BACCALAUREAT PROFESIONNEL (2019) ET ARBRE DE SIMILITUDES CONCERNANT CE MEME THEME (LECOMTE, 2022) .	354
FIGURE 43 : CONSIGNE EXPOSEE PAR L'ENSEIGNANTE DE 1 ^{ERE} VENTE, CORPUS DOURDAN (LECOMTE, 2020).	363
FIGURE 44 : MISES EN SITUATION PROPOSEES POUR LA CLASSE DE T ^{ALE} CORPUS DOURDAN (LECOMTE, 2023)	365
FIGURE 45: CHRONOLOGIE DE LA RECHERCHE SCENARIO 2 MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2021)	366
FIGURE 46 : PRESENTATION DES DIFFERENTES TRACES DE L'ACTIVITE DES ELEVES (LECOMTE, 2023).....	381
FIGURE 47 : NUAGE DE MOTS REPRESENTANT LES ACTEURS LES PLUS CITES DANS LES REPONSES DES ELEVES A L'ECRIT (LECOMTE, 2023)	389
FIGURE 48 : LE SYSTEME D'ACTEURS MOBILISES PAR UNE ELEVE DE 1 ^{ERE} VENTE EXPLIQUANT LE CONFLIT D'USAGES ,CORPUS DOURDAN (LECOMTE, 2023)	395
FIGURE 49 : STRUCTURE DE LA DEMONSTRATION DE L'ELEVE ,CORPUS DOURDAN, T ^{ALE} MAINTENANCE DES MATERIELS (LECOMTE, 2023)	397
FIGURE 50 : CONSTANTES DANS LA STRUCTURE ARGUMENTATIVE DES ELEVE : UNE INFLUENCE DE LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE ? , ECRITS ET COMPTE-RENDUS ORAUX, CORPUS DOURDAN (LECOMTE, 2023)	406
FIGURE 51 : NUAGES DE MOTS Q2 QUESTIONNAIRE INITIAL ; Q1 QUESTIONNAIRE POST (LECOMTE, 2023) ...	421
FIGURE 52 : ARBRES DE SIMILITUDES QUESTION 2 DU QUESTIONNAIRE INITIAL ET QUESTION 1 POST EXPERIENCE , IRAMUTEQ (LECOMTE 2023).....	422

Table des graphiques

GRAPHIQUE 1 : PROPORTION DES TRAVAUX UNIVERSITAIRES DEPUIS LE DEBUT DES ANNEES 2000 PORTANT SUR LE SUJET DE RECHERCHE (THESES EN PREPARATION COMPRISES), LECOMTE, 2022	84
GRAPHIQUE 2 : REPARTITION PAR FIERE DES ELEVES INTERROGES (LECOMTE, 2022)	296
GRAPHIQUE 3 : ARBRE DES SIMILITUDES ENTRE LES MOTS ASSOCIES AUX VOYAGEURS ET AUX ROMS Q2 DU QUESTIONNAIRE INITIAL : « QU'EST-CE QUE SIGNIFIENT POUR VOUS LES MOTS RROM ET VOYAGEUR ? » (LECOMTE, 2002)	301
GRAPHIQUE 4 : LES CATEGORIES DE DISCOURS QUESTION 2 QUESTIONNAIRE INITIAL : « QU'EST-CE QUE SIGNIFIENT POUR VOUS LES MOTS RROM ET VOYAGEUR ? » (LECOMTE, 2022).....	302
GRAPHIQUE 5 : REPONSES A LA QUESTION 3 « PAR QUELLES SOURCES AVEZ-VOUS ENTENDUS PARLER DE CES POPULATIONS ? » QUESTIONNAIRE INITIAL (LECOMTE, 2022)	305
GRAPHIQUE 6 : ARBRE DES SIMILITUDES CONCEPTS ET NOTIONS MIS EN EVIDENCE DANS LES PROGRAMMES DE GEOGRAPHIE DE 2019 : THEMES DES MOBILITES ET DE LA VILLE (LECOMTE, 2021).....	344
TABLEAU 94 ET GRAPHIQUE 7: LES NOTIONS ET CONCEPTS MIS EN EVIDENCE DANS LES PROGRAMMES DE 2019 (LECOMTE, 2021)	345
GRAPHIQUE 8 : CATEGORIES DE REPRESENTATIONS D'AIRE D'ACCUEIL SUR LES CARTES MENTALES : ENTRE LA FORTERESSE ET LE TERRAIN DE CAMPING (LECOMTE, 2023).....	387
GRAPHIQUE 9: LES LIEUX ET ELEMENTS REMARQUABLES REPRESENTES SUR LES CARTES MENTALES DES ELEVES (LECOMTE, 2023).....	409
GRAPHIQUE 10 : AXES DE COMMUNICATIONS REPRESENTES SUR LES CARTES MENTALES DES ELEVES (LECOMTE, 2023)	413
TABLEAU 116 ET GRAPHIQUE 11 REPRESENTANT LES DIFFERENTES CATEGORIES DE DISCOURS ,Q1 QUESTIONNAIRE POST (LECOMTE, 2023).....	423
GRAPHIQUE 12 : LES MOTS ASSOCIES AUX VOYAGEURS AVANT (BLEU) APRES UN COURS DE GEOGRAPHIE (ROUGE) (RESULTATS DU DEPOUILLEMENT DE LA QUESTION 1, QUESTIONNAIRE FINAL) (LECOMTE, 2022)	428
TABLEAU 118 ET GRAPHIQUE 13: CATEGORIES DE DISCOURS REPRESENTES DANS LES REPONSES DES ELEVES A LA QUESTION 2 «« IL Y A-T-IL ENCORE DES CHOSES QUE VOUS AIMERIEZ SAVOIR AUXQUELLES LE COURS N'AURAIT PAS REPONDU ? » QUESTIONNAIRE POST (LECOMTE, 2023)	429

Table des « points de vue »

POINT DE VUE 1 : DISPOSITIF VISANT A EMPECHER L'INSTALLATION DE « GENS DU VOYAGE » (LECOMTE,2022)	9
POINT DE VUE 2 : PHOTOGRAPHIE PRISE SUR LE CHEMIN DU LYCEE PROFESSIONNEL P. MENDES-FRANCE (LECOMTE, 2019)	31
POINT DE VUE 3: PHOTOGRAPHIE AERIENNE DU QUARTIER DU LYCEE PROFESSIONNEL EN 1969 ECHELLE 1/8006 (REMONTERLETEMPS.IGN.FR, CONSULTE LE 23.06.22) , L'ENCADRE BLEU FIGURE LE SITE DE L'ACTUEL LYCEE PROFESSIONNEL.	39
POINT DE VUE 4 :BORNE INCENDIE DEVANT LE LYCEE (LECOMTE, 2021)	40
POINT DE VUE 5:LOCALISATION DES RROMS ET VOYAGEURS A PROXIMITE D'ESPACES SCOLAIRES, RIS ORANGIS (GOOGLE EARTH, 2021)	41
POINT DE VUE 6: LOCALISATION DU TERRAIN D'OCCUPATION DES VOYAGEURS A RIS-ORANGIS (GOOGLE EARTH, 2021)....	41
POINT DE VUE 7: LOCALISATION DES VOYAGEURS PAR RAPPORT A LA ZONE INDUSTRIELLE (SOURCE : GOOGLE EARTH, 2021)	42
POINT DE VUE 8: ENTREE DU TERRAIN DESIGNE POUR LES VOYAGEURS A RIS-ORANGIS (LECOMTE, 2021)	43
POINT DE VUE 9 : BENNE DE TRAITEMENT DES DECHETS SUR LE TERRAIN DESIGNE POUR LES VOYAGEURS DE RIS-ORANGIS (LECOMTE, 2021)	43
POINT DE VUE 10: PHOTOGRAPHIES DE CARNETS DE BORD UTILISES POUR L'ENQUETE (LECOMTE, 2022)	67
POINT DE VUE 11: PHOTOGRAPHIE DU CARNET DE BORD ET D'UN EXTRAIT D'OBSERVATION IN SITU (LECOMTE, 2022)	68
POINT DE VUE 12: RESISTANCE VOYAGEUSE : UN DISPOSITIF DE CLOTURE VEGETALE DESTINE A SE PROTEGER DES REGARDS, TERRAIN LOCATIF DE MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2022)	70
POINT DE VUE 13 : LE PORTAIL « VERT » ENTREE DU « TERRAIN » DE MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2022).....	157
POINT DE VUE 14 : UN EXEMPLE DE TRAITEMENT ICONOGRAPHIQUE DES « TSIANES », LE PETIT JOURNAL SUPPLEMENT ILLUSTRÉ N°1082, 1911 (GALLICA.FR).....	163
POINT DE VUE 15 : PHOTOGRAPHIE « L'AMOUR EST ENFANT DE BOHEME », VOILA, N°352, 17 DECEMBRE 1937 © COLLECTION PARTICULIERE - PHOTO : B. HUET / TUTTI-IMAGE (CATALOGUE DE L'EXPOSITION « MONDES TSIANES », MNHI, 2017)	164
POINT DE VUE 16: UN EXEMPLE D'IMAGERIE ASSOCIEE AU « TSIANE » IN HERGE, LES AVENTURES DE TINTIN (1963), N°21 « LES BIJOUX DE LA CASTAFIORE, CASTERMAN, 62 P.	166
POINT DE VUE 17 : EXTRAIT DE FIL DE DISCUSSION SUR LE RESEAU TWITTER (LECOMTE 2021).....	167
POINT DE VUE 18: TERRAIN A DISPOSITION DES INSTALLATIONS DE LA FETE FORAINE PENDANT LA FOIRE VENTOSE ANNUELLE A DOURDAN.....	171
POINT DE VUE 19 : AFFICHE ANONÇANT LES EVENEMENTS DE LA FOIRE VENTOSE, MARS 2022 ET PHOTOGRAPHIE D'UNE ATTRACTION AU MILIEU DES CARAVANES (WWW.DOURDAN-TOURISME.FR)	172
POINT DE VUE 20: APRES EXPULSION DES CARAVANES INSTALLEES SUR LE PARKING DE L'ENSEIGNE, ET LE CREUSEMENT DE TRANCHEES, PHOTOGRAPHIE DE DISPOSITIFS VISANT A EMPECHER L'OCCUPATION DU PARKING (LECOMTE, 2022)	173
POINT DE VUE 21 : TRANCHEES CREUSEES AUTOUR DU SITE DE L'ENSEIGNE DARTY EN CESSATION D'ACTIVITE (LECOMTE, 2022).....	174
POINT DE VUE 22 : DISPOSITIFS DESTINES A EMPECHER L'INSTALLATION DES VOYAGEURS, MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2022).....	174
POINT DE VUE 23 : DISPOSITIF DE SURVEILLANCE DU PARKING (LECOMTE, 2022)	175
POINT DE VUE 24 : VUE SUR LE PARKING APRES L'EXPULSION (LECOMTE, 2022)	175
POINT DE VUE 25 : COURRIER DE LA PREFECTURE DE L'ESSONNE FIXE SUR LES GRILLES DE L'ENTREE DU PARKING (LECOMTE, 2022).....	176
POINT DE VUE 26 : STELE COMMEMORATIVE SUR LA PLACE DE LA GARE DE BRETIGNY-SUR-ORGE RELATIVE A L'INTERNEMENT DES NOMADES PENDANT LA 2 ^{NDE} GUERRE MONDIALE (LECOMTE, 2019).	179
POINT DE VUE 27 : EVOLUTION DE L'ETALEMENT URBAIN A DOURDAN (SOURCE : HTTPS://REMONTERLETEMPS.IGN.FR/ , CONSULTE LE 22.08.22).....	184
POINT DE VUE 28: PHOTOGRAPHIE AERIENNE DE L'EMPLACEMENT DU « TERRAIN » DE MORSANG-SUR-ORGE, ENTOURE (GOOGLE EARTH, 2022)	186
POINT DE VUE 29 : PHOTOGRAPHIE AERIENNES MORSANG-SUR-ORGE : LA CONSTRUCTION DU LP , PERIODE 2000-2005 (SOURCE : HTTPS://REMONTERLETEMPS.IGN.FR/ , CONSULTE LE 18/08/22)	187
POINT DE VUE 30 : PHOTOGRAPHIE AERIENNE MORSANG-SUR-ORGE : APRES LA CONSTRUCTION DU LP (SOURCE : HTTPS://REMONTERLETEMPS.IGN.FR/ , CONSULTE LE 18/08/22)	188
POINT DE VUE (D'ELEVE) 31 : PHOTOGRAPHIE DES ABORDS DU LYCEE PROFESSIONNEL DE MORSANG, (E.S, MAI 2019)...	196
POINT DE VUE 32 : PHOTOGRAPHIE PRISE D'UN EMLACEMENT DU TERRAIN ASSIGNE DE MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2022).....	197
POINT DE VUE 33 : STRATEGIES D'ABOLITION DE FRONTIERES ENTRE LES EMLACEMENTS DU TERRAIN DESIGNE (LECOMTE, 2022).....	198

POINT DE VUE 34 : PHOTOGRAPHIE AERIENNE DES LIAISONS DE BUS A PROXIMITE DU LYCEE DE DOURDAN (GOOGLE EARTH, 2022)	207
POINT DE VUE 35 : PHOTOGRAPHIE D'UNE MISE EN DEMEURE DES VOYAGEURS PAR LES AUTORITES (LECOMTE, 2019)...	209
POINT DE VUE 36 : LOCALISATION DE L'AIRE D'ACCUEIL DES VOYAGEURS DE DOURDAN (GOOGLE EARTH, 2021).....	216
POINT DE VUE 37 : PHOTOGRAPHIE AERIENNE DE L'AIRE D'ACCUEIL POUR LES VOYAGEURS A DOURDAN (GOOGLEEARTH, 2022) , L'IMAGE EST ORIENTEE SUD	217
POINT DE VUE 38 : PHOTOGRAPHIE DE L'AIRE D'ACCUEIL DE DOURDAN, SUR LE SITE DU BUREAU D'ETUDE CECOTECH, (HTTP://WWW.CECOTECH.COM/PORTFOLIO_PAGE/AMENAGEMENT-DE-LAIRE-DACCUEIL-GENT-VOYAGE-A-DOURDAN-91/).....	220
POINT DE VUE 39: PHOTOGRAPHIE DE L'AIRE D'ACCUEIL POUR LES VOYAGEURS DE DOURDAN (LECOMTE, 2020)	221
POINT DE VUE 40: LOCALISATION DU TERRAIN LOCATIF POUR LES VOYAGEURS DE MORSANG-SUR-ORGE, VISIBLE DE LA FENETRE DE LA SALLE DE CLASSE. ENTOURE EN ROUGE, LE CIMETIERE EN ORANGE, LE TERRAIN DES VOYAGEURS (LECOMTE, 2019)	229
POINT DE VUE 41 : PHOTOGRAPHIES DE BOITES AUX LETTRES A L'ENTREE DE DEUX EMPLACEMENTS DU TERRAIN DE MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2022).....	232
POINT DE VUE 42 : PHOTOGRAPHIE DU TERRAIN DE MORSANG-SUR-ORGE (PHOTOGRAPHIE PRISE DU CIMETIERE EN ARRIERE -PLAN, LES CARAVANES ET LE LYCEE PROFESSIONNEL. (LECOMTE, 2020)	232
POINT DE VUE 43 : PHOTOGRAPHIE DES ABORDS DU LYCEE PROFESSIONNEL DE MORSANG ET DES ZONES DE STATIONNEMENT « SPONTANE » (LECOMTE, 2020)	233
POINT DE VUE 44 : ENTREE DU TERRAIN LOCATIF DE MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2021)	236
POINT DE VUE 45 : UNES DE JOURNAUX ET DE CAPTURES ECRAN DE TITRES D'ARTICLES DU JOURNAL LE PARISIEN EN LIGNE EXTRAITES DU CARNET DE BORD (LECOMTE, 2021)	268
POINT DE VUE 46 : PHOTOGRAPHIE DU TABLEAU PRISE EN CLASSE -RECUEIL DE REPRESENTATIONS D'ELEVES APRES UNE SORTIE DE TERRAIN	310
POINT DE VUE 47 : RENCONTRE D'UNE HABITANTE ET DE LYCEENS, MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2020).....	311
POINT DE VUE 48 : PHOTOS DE C.CROSSAN; PHOTO DE I. MIERZEJEWSKI SUR UNSPLASH	362
POINT DE VUE 49 : CARTE IGN DE DOURDAN, ANALYSEE EN SEANCE 1 (IGN.FR)	364
POINT DE VUE 50 : PHOTOGRAPHIE D'UNE AIRE D'ACCUEIL DANS SON ENVIRONNEMENT (ENCADRE ROUGE) : GRIGNY (GOOGLE EARTH)	368
POINT DE VUE 51 : UN EXEMPLE DE PRODUCTION D'ELEVE CONCEPTUALISANT UNE AIRE D'ACCUEIL POUR LES VOYAGEURS ET SA LEGENDE, MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2019)	379
POINT DE VUE 52 : COPIE D'ELEVE DE 1 ^{ERE} VENTE, CORPUS DOURDAN, EXERCICE 2 (LECOMTE, 2023)	394
POINT DE VUE 53 : EXTRAIT DE COPIE D'ELEVE DE T ^{ALE} MAINTENANCE DES MATERIELS, CORPUS DOURDAN (LECOMTE, 2023)	397
POINT DE VUE 54: EXEMPLE DE COPIE D'ELEVES FAISANT ALLUSION A LA COHABITATION ENTRE VOYAGEURS ET AGRICULTEURS (CORPUS DOURDAN), T ^{ALE} MAINTENANCE DES MATERIELS (LECOMTE, 2023)	402
POINT DE VUE 55 : PHOTOGRAPHIE D'UNE CARTE MENTALE D'ELEVE REPRESENTANT UN QUARTIER (CE8) (LECOMTE, 2023)	404
POINT DE VUE 56 : EXTRAIT D'UNE COPIE D'ELEVE ,CORPUS DOURDAN, T ^{ALE} MAINTENANCE DES MATERIELS (LECOMTE, 2023).....	405
POINT DE VUE 57 : PHOTOGRAPHIE D'UNE CARTE MENTALE D'ELEVE ET SA LEGENDE (CE6) (LECOMTE, 2023)	410
POINT DE VUE 58 : PHOTOGRAPHIE D'UNE CARTE MENTALE D'ELEVE : ICI LE COIN INFERIEUR GAUCHE, REPRESENTANT DES VOITURES (CE2) (LECOMTE, 2023).....	413
POINT DE VUE 59: EXEMPLE DE CARTE MENTALE D'ELEVE (CE12) REPRESENTANT DES CHEMINS POUR CIRCULER A PIEDS ENTRE LES CARAVANES ET ESPACES COMMUNS (LECOMTE, 2023)	414
POINT DE VUE 60 : PHOTOGRAPHIE D'UNE CARTE MENTALE D'ELEVE (CE7) REPRESENTANT UNE VARIETES D'HABITATIONS ET D'EQUIPEMENTS MOBILES A L'IMAGE DE TERRAINS DE CAMPING (LECOMTE 2023)	416
POINT DE VUE 61 : MOMENT DE DISCUSSION ENTRE DEUX ELUS LOCAUX ET LES ELEVES, MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2021).....	418

Table des tableaux

TABLEAU 1: EXTRAIT D'UNE DISCUSSION INFORMELLE, CARNET DE BORD (LECOMTE, 2018)	37
TABLEAU 2 :EXTRAIT DU CARNET DE BORD RENDANT COMPTE D'UNE DISCUSSION ENTRE ELEVES, RIS-ORANGIS (LECOMTE, 2014).....	49
TABLEAU 3 : EXTRAIT DE PROPOS D'ELEVES A L'ORAL PENDANT UN COURS SUR LES FRONTIERES DE L'UNION EUROPEENNE (LECOMTE, 2015)	50
TABLEAU 4 : EXTRAIT D'UNE DISCUSSION INFORMELLE, LYCEE PIERRE MENDES-FRANCE RIS-ORANGIS, SALLE DES PROFESSEUR.E.S, (LECOMTE 2014).....	51
TABLEAU 5 : EXTRAIT D'UNE DISCUSSION INFORMELLE, LYCEE PIERRE MENDES-FRANCE, SALLE DES PROFESSEUR.E.S (LECOMTE, 2014)	51
TABLEAU 6 : LES DIFFERENTES APPROCHES DU CURRICULUM SELON LES AUTEUR.E.S (LECOMTE, 2020)	92
TABLEAU 7: LES TROIS DIMENSIONS CURRICULAIRES (D'APRES JONNAERT, CHARLAND, CYR, DEFISE, ETTAYEBI, FURTUNA,SAMBOTE, SIMBAGOYE ET TAHIROU, 2011)	95
TABLEAU 8: LES « TYPES D'EDUCATION A LA CITOYENNETE DANS LA VOIE PROFESSIONNELLE : ENTRE CONNAISSANCES DES INSTITUTIONS, ENJEUX D'EMPLOYABILITE ET CITOYENNETE EN ACTES (LECOMTE, 2022)	116
TABLEAU 9: EXTRAIT DU CARNET DE BORD, CONTEXTE DE FIN D'ENTRETIEN AVEC UN ACTEUR ASSOCIATIF (LECOMTE, 2020)	124
TABLEAU 10: EXTRAIT DU CARNET DE BORD (LECOMTE, 2020).....	125
TABLEAU 11: EXTRAIT DU CARNET DE BORD, LYCEE N.TESLA, DOURDAN (LECOMTE, 2020)	129
TABLEAU 12: LISTE DES RESSOURCES CONSULTEES SUR LE CONCEPT DE RECHERCHE-ACTION (LECOMTE, 2020)	133
TABLEAU 13: LES RECHERCHE-ACTION : STATUT DU/DE LA CHERCHEUR/SE ET ENGAGEMENT DES PARTICIPANT.E.S (LECOMTE, 2020)	136
TABLEAU 14: EXTRAIT DU CARNET DE BORD, DISCUSSION TELEPHONIQUE AVEC UNE ENSEIGNANTE MEMBRE DE LA RECHERCHE (LECOMTE, 2021)	141
TABLEAU 15 : GRILLE D'ANALYSE DES OBSERVATIONS EN CLASSE (LECOMTE, 2020).....	144
TABLEAU 16 : GRILLE D'ANALYSE DES CARTES MENTALES DES ELEVES (D'APRES LYNCH, 2020)	146
TABLEAU 17 : EXTRAIT D'UNE DISCUSSION AVEC DEUX ENSEIGNANTES PENDANT UNE SEANCE DE TRAVAIL (LECOMTE, 2022)	147
TABLEAU 18 : EXTRAIT D'ENTRETIEN AVEC UNE ENSEIGNANTE DE DOURDAN (LECOMTE, 2020).....	149
TABLEAU 19: EXTRAIT D'ENTRETIEN AVEC UNE ENSEIGNANTE DE MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2020)	150
TABLEAU 20: EXTRAIT D'ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE DOURDAN (LECOMTE, 2020)	150
TABLEAU 21: EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT LYCEE DE DOURDAN (LECOMTE, 2020)	152
TABLEAU 22 : LES CATEGORIES DE TENSIONS LIEES AUX VOYAGEURS SUR LES TERRAINS DE RECHERCHE (LECOMTE, 2022)	160
TABLEAU 23 : EXTRAIT D'UNE DISCUSSION INFORMELLE AVEC UNE HABITANTE DU TERRAIN DE MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2020)	162
TABLEAU 24 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN TELEPHONIQUE LE 27 NOVEMBRE 2020, CARNET DE BORD (LECOMTE, 2020)	186
TABLEAU 25: EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DU LYCEE DE DOURDAN (LECOMTE, 2020)	191
TABLEAU 26 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DU LYCEE DE DOURDAN (LECOMTE, 2020)	191
TABLEAU 27 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UN ELU LOCAL (LECOMTE, 2021)	192
TABLEAU 28 : EXTRAIT D'UNE DISCUSSION AVEC UNE HABITANTE DU TERRAIN DE MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2019)	194
TABLEAU 29 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC DEUX ELEVES ,LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2019)	195
TABLEAU 30 : EXTRAIT DU CARNET DE BORD, DISCUSSION INFORMELLE AVEC UNE HABITANTE (LECOMTE, 2020)	200
TABLEAU 31: EXTRAIT D'UNE DISCUSSION AVEC LE PROVISEUR DU LYCEE NIKOLA TESLA, DOURDAN, SEPTEMBRE 2019... ..	208
TABLEAU 32: EXTRAIT DU CARNET DE BORD (LECOMTE, 2021).....	208
TABLEAU 33 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UNE ENSEIGNANTE, LYCEE DE DOURDAN (LECOMTE, 2020)	212
TABLEAU 34 : EXTRAIT DU CARNET DE BORD, EN CLASSE, DOURDAN (LECOMTE, 2021)	213
TABLEAU 35 : EXTRAIT DU CARNET DE BORD,, DOURDAN (LECOMTE, 2020)	214
TABLEAU 36: EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UN FORMATEUR CASNAV , AU TELEPHONE, RETRANSCRIPTION PARTIELLE, CARNET DE BORD, (LECOMTE, 2020).....	214
TABLEAU 37: EXTRAIT DU CARNET DE BORD, DOURDAN (LECOMTE, 2020)	215
TABLEAU 38 : EXTRAIT DU CARNET DE BORD (LECOMTE 2021)	222
TABLEAU 39 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC DEUX ELEVES, LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE, CARNET DE BORD (LECOMTE, 2019).....	224
TABLEAU 40 : EXTRAIT D'UNE DISCUSSION INFORMELLE AVEC UNE PROVISEURE (LECOMTE, 2019)	227
TABLEAU 41 : EXTRAIT DU CARNET DE BORD, DISCUSSION INFORMELLE AVEC UNE HABITANTE (LECOMTE, 2022)	230
TABLEAU 42: EXTRAIT D'UNE DISCUSSION INFORMELLE AVEC UNE HABITANTE , CARNET DE BORD (LECOMTE, 2020).....	233
TABLEAU 43: EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC LA COMMUNAUTE D'AGGLOMERATION CŒUR ESSONNE, CARNET DE BORD (LECOMTE, 2020)	236

TABLEAU 44: EXTRAIT D'UN ENTRETIEN TELEPHONIQUE AVEC UN REPRESENTANT DE L'ASSOCIATION SNL HABITAT, CARNET DE BORD (LECOMTE, 2021).....	237
TABLEAU 45: EXTRAIT D'UNE DISCUSSION INFORMELLE AVEC UNE HABITANTE, CARNET DE BORD (LECOMTE, 2020)	238
TABLEAU 46 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC DES ELEVES, MORSANG-SUR-ORGE, CARNET DE BORD (LECOMTE, 2019) ..	239
TABLEAU 47 : CATEGORIES DE TENSIONS LIEES AUX VOYAGEURS SUR LES TERRAINS DE RECHERCHE : THEME DE LA SCOLARISATION (LECOMTE, 2022)	240
TABLEAU 48 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UN FORMATEUR DU CASNAV, AU TELEPHONE, RETRANSCRIPTION PARTIELLE, CARNET DE BORD (LECOMTE, 2021).....	246
TABLEAU 49 : EXTRAIT D'ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT D'HISTOIRE-GEOGRAPHIE, DOURDAN (LECOMTE, 2020).....	246
TABLEAU 50 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UN FORMATEUR DU CASNAV ,AU TELEPHONE, RETRANSCRIPTION PARTIELLE, CARNET DE BORD (LECOMTE, 2021).....	248
TABLEAU 51 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UN FORMATEUR DU CASNAV ,AU TELEPHONE, RETRANSCRIPTION PARTIELLE, CARNET DE BORD (LECOMTE, 2021).....	250
TABLEAU 52 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UNE FORMATRICE DU CASNAV ,AU TELEPHONE, RETRANSCRIPTION PARTIELLE, CARNET DE BORD (LECOMTE, 2021)	250
TABLEAU 53 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UN FORMATEUR DU CASNAV AU TELEPHONE, RETRANSCRIPTION PARTIELLE, CARNET DE BORD (LECOMTE 2021).....	251
TABLEAU 54 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UN FORMATEUR DU CASNAV ,AU TELEPHONE, RETRANSCRIPTION PARTIELLE, CARNET DE BORD (LECOMTE, 2021).....	252
TABLEAU 55 : EXTRAIT D'UNE DISCUSSION INFORMELLE AVEC UN ENSEIGNANT D'HISTOIRE-GEOGRAPHIE ,DOURDAN, SALLES DES PROFESSEUR.E.S (LECOMTE, 2020).....	252
TABLEAU 56 : LES VOYAGEURS, UNE QUESTION LOCALE ET EDUCATIVE ? (LECOMTE, 2020)	269
TABLEAU 57 : LES ECRITS TRAITANT DE LA « QUESTION CONTROVERSEE », ET « QUESTION SOCIALEMENT VIVE » (QSV) (LECOMTE, 2020).....	272
TABLEAU 58: PROPOSITION DE BALISES CURRICULAIRES ET DE NIVEAU DE MAITRISE (BARTHES, BLANC-MAXIMIN, ET AL., 2019).....	286
TABLEAU 59: « EDUCATION A » ET QUESTION SOCIALE ORDINAIRE : DES RELATIONS (LECOMTE, 2022)	288
TABLEAU 60: LES POSTURES DES ENSEIGNANT.E.S DANS LE TRAITEMENT D'UNE QUESTION « VIVE » (KELLY, 1986).....	290
TABLEAU 61: QUESTIONNAIRE INITIAL ELEVES ET GRILLE D'ANALYSE (LECOMTE, 2020)	294
TABLEAU 62: QUESTIONNAIRE BILAN ELEVES ET GRILLE D'ANALYSE (LECOMTE, 2020)	295
TABLEAU 63 : PRESENTATION DES ELEVES REpondANT AU QUESTIONNAIRE INITIAL (LECOMTE, 2022)	296
TABLEAU 64 : PRESENTATION DES ELEVES REpondANT AU QUESTIONNAIRE FINAL (LECOMTE, 2022)	296
TABLEAU 65 : LES CATEGORIES DE DISCOURS QUESTION 2 QUESTIONNAIRE INITIAL : « QU'EST-CE QUE SIGNIFIENT POUR VOUS LES MOTS RROM ET VOYAGEUR ? » (LECOMTE, 2022)	302
TABLEAU 66 : TYPE D'EXPERIENCES DANS LES REPONSES ISSUES DE LA CATEGORIE « AUTRE » , QUESTIONNAIRE AVANT EXPERIENCE, QUESTION 3 « PAR QUELLES SOURCES AVEZ-VOUS ENTENDU PARLER DE CES POPULATIONS ? » (LECOMTE, 2022)	305
TABLEAU 67 : GUIDE D'ENTRETIEN ENSEIGNANT INITIAL ET GRILLE D'ANALYSE (LECOMTE, 2020)	314
TABLEAU 68 : TABLEAU DES ENTRETIENS INITIAUX MENES AVEC LES ENSEIGNANT.E.S (LECOMTE, 2020).....	316
TABLEAU 69: LES CATEGORIES DE DISCOURS EMERGEANT DANS LES ENTRETIENS INITIAUX (LECOMTE, 2022).....	316
TABLEAU 70: EXEMPLE DE PROPOS D'ENSEIGNANT.E.S CONCERNANT LA MANIERE DE DEFINIR L'EXPRESSION « RROM » ET « GENS DU VOYAGE » (LECOMTE, 2020)	318
TABLEAU 71 : REPONSE D'UNE ENSEIGNANTE A LA QUESTION « Q3 A QUELLE OCCASION AU COURS DE TON PARCOURS UNIVERSITAIRE AS-TU ENTENDU PARLER DES RROMS ET DES VOYAGEURS ? » (LECOMTE, 2020).....	319
TABLEAU 72 : EXTRAIT D'ENTRETIEN AVEC UNE ENSEIGNANTE (ENTRETIEN INITIAL) (LECOMTE, 2020)	319
TABLEAU 73 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT (ENTRETIEN INITIAL) (LECOMTE, 2020)	319
TABLEAU 74 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANTE (ENTRETIEN INITIAL) (LECOMTE, 2020)	320
TABLEAU 75 : EXTRAITS D'ENTRETIENS AVEC DES ENSEIGNANT.E.S AVANT EXPERIMENTATION (LECOMTE, 2020).....	321
TABLEAU 76 : EXTRAIT D'ENTRETIEN AVEC UNE ENSEIGNANTE, AVANT EXPERIMENTATION (LECOMTE, 2020)	322
TABLEAU 77 : EXTRAIT D'ENTRETIEN AVEC DES ENSEIGNANT.E.S, AVANT EXPERIMENTATION (LECOMTE, 2020)	323
TABLEAU 78 : EXTRAIT D'ENTRETIEN AVEC DES ENSEIGNANT.E.S , AVANT EXPERIMENTATION (LECOMTE, 2020)	323
TABLEAU 79 : EXTRAITS D'ENTRETIENS AVEC UNE ENSEIGNANTE AVANT EXPERIMENTATION (LECOMTE, 2020).....	324
TABLEAU 80 : EXTRAIT D'UNE DISCUSSION INFORMELLE AVEC UNE ENSEIGNANTE AU LYCEE PROFESSIONNEL DE MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2020)	325
TABLEAU 81 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT LYCEE DE DOURDAN AVANT EXPERIMENTATION (LECOMTE, 2020).....	326
TABLEAU 82: EXTRAIT D'UNE DISCUSSION INFORMELLE AVEC UNE INSPECTRICE DE LETTRES-HISTOIRE-GEOGRAPHIE (LECOMTE, 2021).....	326
TABLEAU 83 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UNE ENSEIGNANTE (LECOMTE, 2020).....	327
TABLEAU 84 : FICHE DE CO-CONSTRUCTION DU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE (UN EXEMPLE AU LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE) (LECOMTE, 2020).....	329
TABLEAU 85 :EXTRAIT D' UN ENTRETIEN AVEC UNE ENSEIGNANTE, MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2020).....	330
TABLEAU 86 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UNE ENSEIGNANTE, DOURDAN (LECOMTE, 2020).....	331

TABLEAU 87: EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UNE ENSEIGNANTE, MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2020)	332
TABLEAU 88 : EXTRAIT D'UNE DISCUSSION INFORMELLE AVEC UN INSPECTEUR DE LETTRES-HISTOIRE-GEOGRAPHIE (LECOMTE, 2021)	334
TABLEAU 89 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT (ENTRETIEN INITIAL, DOURDAN), EN REPONSE A UNE QUESTION SUR LES POSSIBLES A INTRODUIRE UN DISCOURS SUR LES VOYAGEURS DANS LES CURRICULA (LECOMTE, 2020).....	335
TABLEAU 90 : EXTRAITS D'ENTRETIENS AVEC DES ENSEIGNANT.E.S (ENTRETIEN INITIAL) AU SUJET DU LIEN ENTRE POLITIQUE ET GEOGRAPHIE (LECOMTE, 2020).....	335
TABLEAU 91 :EXTRAIT D' UN ENTRETIEN AVEC UNE ENSEIGNANTE, MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2020).....	336
TABLEAU 92 : THEMES POSSIBLES POUR L'ENSEIGNEMENT DES CIRCULATIONS ET ANCRAGES DES VOYAGEURS EN GEOGRAPHIE (LECOMTE, 2020).....	337
TABLEAU 93 : LES PROGRAMMES D'HISTOIRE-GEOGRAPHIE DE LA VOIE PROFESSIONNELLE CONSULTES	342
TABLEAU 94 ET GRAPHIQUE 7: LES NOTIONS ET CONCEPTS MIS EN EVIDENCE DANS LES PROGRAMMES DE 2019 (LECOMTE, 2021).....	345
TABLEAU 95 : EXTRAIT DU PROGRAMME DE 2 ^{NDE} BACCALAUREAT PROFESSIONNEL : THEME 2 « UNE CIRCULATION CROISSANTE ET DIVERSE DES PERSONNES A L'ECHELLE MONDIALE » (MEN, 2019)	350
TABLEAU 96: LES PREMIERS TEMPS DE LA RECHERCHE : LES OBSERVATIONS PRELIMINAIRES (LECOMTE, 2020)	359
TABLEAU 97 : LES CLASSES ET ENSEIGNANTS OBSERVE.E.S PENDANT LA RECHERCHE (LECOMTE, 2020)	360
TABLEAU 98 : DOCUMENTS ANALYSES PENDANT LA SEANCE DE TRAVAIL AVEC UNE CLASSE DE 1 ^{ERE} VENTE, CORPUS DOURDAN (LECOMTE, 2020)	363
TABLEAU 99 : TABLEAU DES ENTERTIENS FINAUX MENES AVEC LES ENSEIGNANT.E.S (LECOMTE, 2023)	369
TABLEAU 100: GUIDE D'ENTRETIEN FINAL ET GRILLE D'ANALYSE (LECOMTE, 2020)	370
TABLEAU 101 : LES CATEGORIES DE DISCOURS A L'ŒUVRE DANS LES PROPOS TENUS PAR LES ENSEIGNANT.E.S PENDANT L'ENTRETIEN FINAL	371
TABLEAU 102 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UNE ENSEIGNANTE, DOURDAN (LECOMTE, 2020)	371
TABLEAU 103 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UNE ENSEIGNANTE, MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2021)	372
TABLEAU 104 : EXTRAITS D'ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANT.E.S (LECOMTE, 2020)	372
TABLEAU 105 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN POST AVEC UNE ENSEIGNANTE DE DOURDAN (LECOMTE, 2021))	373
TABLEAU 106 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN POST AVEC UNE ENSEIGNANTE AU SUJET DES PROLONGEMENTS POSSIBLES , MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2021)	373
TABLEAU 107 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN POST AVEC UNE ENSEIGNANTE AU SUJET DES PROLONGEMENTS POSSIBLES , DOURDAN (LECOMTE, 2020)	374
TABLEAU 108 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN AVEC UNE ENSEIGNANTE POST EXPERIMENTATION, MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE 2021)	375
TABLEAU 109 : EXTRAIT D'ENTRETIENS POST EXPERIENCE AU SUJET DU RAPPORT ENSEIGNANT/ QUESTION VIVE, DOURDAN (LECOMTE, 2020)	375
TABLEAU 110 : EXTRAIT D'ENTRETIENS POST EXPERIENCE AU SUJET DE LA NEUTRALITE EN GEOGRAPHIE, DOURDAN ET MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2021).....	376
TABLEAU 111 : EXTRAIT D'UN ENTRETIEN POST EXPERIENCE, DOURDAN (LECOMTE, 2020)	376
TABLEAU 112 : DIFFERENTS CRITERES D'ELABORATION DES CATEGORIES D' « AIRES D'ACCUEIL » REPRESENTEES DANS LES TRAVAUX DES ELEVES	386
TABLEAU 113 : CATEGORIES DE DISCOURS A L'ŒUVRE DANS LES ECRITS ET LES COMPTES-RENDUS ORAUX DES ELEVES, CORPUS DOURDAN ET MORSANG,(LECOMTE, 2023)	388
TABLEAU 114 : EXTRAIT D'UNE DISCUSSION ENTRE DEUX ELUS LOCAUX ET LES ELEVES , MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2021).....	417
TABLEAU 115 : EXTRAIT D'UNE DISCUSSION ENTRE DEUX ELUS LOCAUX ET LES ELEVES , MORSANG-SUR-ORGE (LECOMTE, 2021).....	418
TABLEAU 116 ET GRAPHIQUE 11 REPRESENTANT LES DIFFERENTES CATEGORIES DE DISCOURS ,Q1 QUESTIONNAIRE POST (LECOMTE, 2023)	423
TABLEAU 117 : EXTRAITS DU CARNET DE BORD, MORSANG-SUR-ORGE, EN CLASSE, PROPOS ORAUX DES ELEVES (LECOMTE, 2020).....	426
TABLEAU 118 ET GRAPHIQUE 13: CATEGORIES DE DISCOURS REPRESENTEES DANS LES REPONSES DES ELEVES A LA QUESTION 2 « IL Y A-T-IL ENCORE DES CHOSES QUE VOUS AIMERIEZ SAVOIR AUXQUELLES LE COURS N'AURAIT PAS REPONDU ? » QUESTIONNAIRE POST (LECOMTE, 2023)	429
TABLEAU 119: UN EXEMPLE D'EVOLUTION DANS LES PROPOS D'UN ELEVE APRES LE COURS DE GEOGRAPHIE, CORPUS DOURDAN (LECOMTE, 2020)	432

Table des matières

REMERCIEMENTS	7
AVANT- PROPOS	9
SOMMAIRE	11
NOTE : ECRITURE INCLUSIVE ET EPICENE	13
NOTE : SUR LA PRESENCE DE « POINTS DE VUE » DANS LA THESE	15
NOTE : PARCOURS DE LECTURE	17
INTRODUCTION	19
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	25
ORGANISATION DE LA THESE	29
PREMIERE PARTIE : AMBIANCE(S)	31
CHAPITRE 1 :..... QUAND LES ENJEUX SPATIAUX LIES AUX VOYAGEURS S’INVITENT A L’ECOLE : L’EMERGENCE D’UN QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE	33
1. PRELUDE : RIS-ORANGIS : UN ESPACE « EN TENSIONS »	34
1.1 Un quartier populaire et ses interstices : des lycéens, des Roms et des Voyageurs.....	34
1.2 Des clichés exprimés en classe et en dehors	48
2. LES VOYAGEURS : MANIFESTATIONS DES RAPPORTS SOCIAUX DANS L’ESPACE.....	55
1.1 Observer les espaces pratiqués en contexte : méthodologie	55
1.2 Recueillir la parole des acteurs : l’entretien	59
1.3 Une méthodologie d’observation de terrain et ses outils.....	63
CONCLUSION DU CHAPITRE 1	69
CHAPITRE 2 : UN OBJET DE RECHERCHE A L’ARTICULATION ENTRE GEOGRAPHIE, DIDACTIQUE ET « EDUCATIONS A »	71
1. UNE ASSISE EN GEOGRAPHIE CRITIQUE.....	71
1.1 Les Voyageurs : de qui parle-t-on ?.....	71
1.2 Les Voyageurs au prisme de la géographie critique : éléments de définition d’un ancrage.....	78
2. UN QUESTIONNEMENT DIDACTIQUE	90
1.1 Implémenter la thématiques des régimes d’habiter voyageurs dans le <i>curriculum</i> de géographie : quels possibles ?.....	90
1.2 Des démarches didactiques : la géographie expérientielle	103
3. DES ENJEUX EDUCATIFS AU-DELA DE LA DIDACTIQUE.....	109
1.1 Comment traiter d’une question vive : L’Ecole et ses « dehors »	110
1.2 Une approche complémentaire des « éducations à »	114
CONCLUSION DU CHAPITRE 2	121
CHAPITRE 3 : UNE RECHERCHE COLLABORATIVE ET SES OUTILS	123
1. SAISIR UNE AMBIANCE EN PHASE AVEC L’EXPERIENCE : METHODOLOGIE ET POSTURE DE RECHERCHE	123
1.1 Des terrains « sensibles »	123
1.2 Une posture subjective : enseignante-formatrice ? formatrice-apprentie-chercheuse ?	126
2. UN TYPE DE RECHERCHE-ACTION ?.....	132
1.1 Un terme polysémique	133
1.2 La pratique de recherche : de praticien.ne.s à co-chercheur/se.s	137

3. UN ESPOIR DE CHANGEMENT DES PRATIQUES : UNE DIMENSION POLITIQUE	151
1.1 Une transformation des pratiques	151
1.2 Des limites.....	153
CONCLUSION DU CHAPITRE 3	155

DEUXIEME PARTIE : LES REGIMES D’HABITER VOYAGEURS : UNE QUESTION SOCIALE ORDINAIRE ET SES ENJEUX EDUCATIFS..... 157

CHAPITRE 4 : LES REGIMES D’HABITER DES VOYAGEURS : TENSIONS DANS LA PRODUCTION DE L’ESPACE

159	
1. LA FABRIQUE D’UNE ALTERITE VOYAGEUSE : ENTRE ASSIGNATION RACIALE ET MARGINALISATION DANS L’ESPACE	159
1.1 Un contexte de fabrique d’une l’altérité : quels indices ?	159
1.2 Les « territoires circulatoires » voyageurs : entre catégorisation juridique et gestion des flux.....	168
2. LA VILLE AGENCEE AUTOUR DE PRATIQUES SEDENTAIRES	182
1.1 La production urbaine : des tensions autour de l’habitat mobile	182
1.2 Les espaces assignés aux Voyageurs : une ségrégation	189
CONCLUSION DU CHAPITRE 4	203

CHAPITRE 5 : DES ESPACES SCOLAIRES A L’INTERSECTION DE L’HABITER VOYAGEUR

205	
1. DOURDAN : UNE MARGE DU DEPARTEMENT	205
1.1 Un lycée périphérique : entre urbain et rural.....	206
1.2 L’ancrage des Voyageurs, entre circulation et sédentarité	216
2. A MORSANG-SUR-ORGE : DES VOYAGEURS VOISINS DES LYCEENS	223
1.1 Le quartier du lycée : un habiter partagé	223
1.2 Des voisins installés : du « terrain » à l’habitat adapté	228
3. DES TENSIONS : DES ESPACES SCOLAIRES AUX DISPOSITIFS DEDIES : UNE ASSIGNATION SOCIALE ET SCOLAIRE ?	240
1.1 Une terminologie spécifique et un agencement de la forme scolaire.....	241
1.2 Inclusion ou assimilation : des tensions dans le pacte républicain	249
CONCLUSION DU CHAPITRE 5	269

CHAPITRE 6 : LES VOYAGEURS : UNE « QUESTION SPATIALEMENT VIVE » ?

271	
1. DE LA QUESTION VIVE A LA QUESTION SOCIALE ORDINAIRE : PENSER L’ARTICULATION DES SAVOIRS.....	271
1.1 De la question socialement vive à la question sociale ordinaire : éléments de définition.....	271
1.2 Partir des savoirs des élèves	291
2. D’UNE QUESTION SPATIALEMENT VIVE A L’EDUCATION AU TERRITOIRE : QUELS SAVOIRS DES ELEVES ?	297
1.1 Une vision stéréotypée de l’Autre	297
1.2 Les savoirs issus d’autres sources que l’école : une hybridation ?	304
CONCLUSION DU CHAPITRE 6	309

**TROISIEME PARTIE : LES VOYAGEURS : EDUQUER AU(X)
TERRITOIRE(S) : PROPOSITION POUR UNE GEOGRAPHIE CRITIQUE AU
LYCEE PROFESSIONNEL..... 311**

CHAPITRE 7 : LES REGIMES D'HABITER VOYAGEURS : UN IMPENSE CURRICULAIRE 313

1. LES « GENS DU VOYAGE » : DES ABSENTS DE LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE	313
1.1 Les régimes d'habiter voyageurs : un sujet impossible à traiter ?	313
1.2 Les choix curriculaires, un jeu politique ?.....	325
2. DES PRINCIPES D'ACTION ET DES POSSIBLES	328
1.1 La cuisine interne d'une recherche collaborative	328
1.2 Travailler avec les enseignant.e.s : itinéraire d'une approche de recherche collaborative	329
1.3 Des possibles : utiliser l'implicite des programmes.....	336
3. QUEL DISCOURS DE LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE AU LP ?	341
1.1 Méthodologie d'analyse des programmes et choix des entrées thématiques	341
1.2 Un discours performatif sur les mobilités : les Voyageurs, des individus mobiles comme les autres ?	346
1.3 Le traitement de la ville dans la géographie au LP : les Voyageurs, sujets marginaux d'étude de cas sur les conflits d'usages et l'aménagement des territoires.....	350
4. UNE PROPOSITION D'ALTERNATIVE AU RECIT GEOGRAPHIQUE DOMINANT ET SES EFFETS	359
1.1 Investir la classe : de l'observation à la construction de cours.....	359
1.2 Un jeu de rôles à Dourdan : comprendre les acteurs de la production urbaine	361
1.3 Une sortie de terrain à Morsang-sur-Orge : une expérience d'observation d'indices de l'injustice spatiale	366
1.4 Raconter une expérience : quels effets du côté des enseignant.e.s ?.....	369
CONCLUSION DU CHAPITRE 7	377

**CHAPITRE 8 : D'UNE VISION SEDENTARO-CENTREE A UNE VISION EN GEOGRAPHE :
FOCUS SUR LES ELEVES**

FOCUS SUR LES ELEVES	379
1. DES CATEGORIES DE REPRESENTATIONS ET DE DISCOURS SUR L'ESPACE	380
1.1 Présentation des corpus : déterminer les représentations possibles des modes d'habiter voyageurs	380
1.2 Quel discours sur l'espace : quatre catégories de représentations	385
2. D'UNE VISION TECHNICISTE ET SEDENTAIRE DU MONDE... ..	389
1.1 Une mise en valeur de certains acteurs, de leur point de vue, des conflits d'usages potentiels	389
1.2 Quel discours sur la justice dans l'espace : du maintien de l'ordre à l'intégration ?.....	398
3. ... INFLUENCEE PAR LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE	406
1.1 Se raccrocher aux documents et à la consigne pour rédiger.....	406
1.2 Envisager l'espace comme une organisation technique	408
1.3 Ne pas prendre position en faveur d'une solution ni en faveur d'un acteur	416
4. ... A LA CRITIQUE DES DISCRIMINATIONS	420
1.1 Quelles évolutions des savoirs des élèves : le questionnaire après le cours	421
1.2 Quels effets de l'expérience ? Une évolution des notions et thématiques mobilisées par les élèves	421

1.3 ...Mais aussi : les conditions de vie de Voyageurs : une thématique objet de curiosité des élèves.....	428
CONCLUSION DU CHAPITRE 8	433
CONCLUSION ET DISCUSSION.....	435
BIBLIOGRAPHIE	441
PROGRAMMES SCOLAIRES.....	455
RAPPORTS ET DOCUMENTS OFFICIELS.....	457
LEXIQUE.....	461
TABLE DES CARTES.....	463
TABLE DES ENCADRES	465
TABLE DES FIGURES.....	467
TABLE DES GRAPHIQUES.....	469
TABLE DES « POINTS DE VUE ».....	471
TABLE DES TABLEAUX	473
TABLE DES MATIERES.....	477
TABLE DES ANNEXES.....	481

Table des annexes

ANNEXE 1 :THESES SUR LE SUJET DEPUIS 1990 EN FRANCE	482
ANNEXE 2 : DOCUMENTS DE TRAVAIL (POUR LA CLASSE) DES SITUATIONS EXPERIMENTEES A DOURDAN :	
CLASSE DE 1ERE VENTE DE L'ENSEIGNANTE P3.....	485
ANNEXE 3 : DOCUMENTS DE TRAVAIL (POUR LA CLASSE) DES SITUATIONS EXPERIMENTEES A DOURDAN :	
CLASSE DE TERMINALE MAINTENANCE DES MATERIELS , MISE EN ŒUVRE PAR L'ENSEIGNANT P4	493
ANNEXE 4: FICHES « AIDE » DISTRIBUEES AUX ELEVES EN CAS DE BESOIN A DOURDAN.....	494
ANNEXE 5 : CONSIGNES DE TRAVAIL (POUR LA CLASSE) DES SITUATIONS EXPERIMENTEES A MORSANG-SUR-ORGE : CLASSE DE P1.....	494
ANNEXE 6 : DOCUMENTS DE TRAVAIL DISTRIBUES AUX ELEVES, CLASSE DE P1, MORSANG-SUR-ORGE	496
ANNEXE 7 : GUIDE D'INTERVIEW CONSTRUIT PAR LES ELEVES DE MORSANG-SUR-ORGE.....	498
ANNEXE 8 : REPONSES AUX QUESTIONNAIRES ELEVES (PRE EXPERIENCE)	499
ANNEXE 9 : REPONSES AUX QUESTIONNAIRES ELEVES (POST EXPERIENCE)	506
ANNEXE 10: CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020).....	511
ANNEXE 11: CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020).....	511
ANNEXE 12: CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020).....	512
ANNEXE 13 : CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020).....	512
ANNEXE 14 : CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020).....	513
ANNEXE 15 : CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020).....	513
ANNEXE 16 : CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020).....	514
ANNEXE 17: CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020).....	514
ANNEXE 18 : CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020).....	515
ANNEXE 19: CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020).....	515
ANNEXE 20 : CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020).....	516
ANNEXE 21: CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020).....	516
ANNEXE 22 : CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020).....	517
ANNEXE 23 : CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020).....	517
ANNEXE 24 : CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020).....	518
ANNEXE 25 : CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020).....	518
ANNEXE 26: CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020).....	519
ANNEXE 27 : CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUROORGE (MAI 2020).....	519
ANNEXE 28 : CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020).....	520
ANNEXE 29 : CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUROORGE (MAI 2020).....	520
ANNEXE 30 : CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUROORGE (MAI 2020).....	521
ANNEXE 31: CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020).....	521
ANNEXE 32: CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020).....	522
ANNEXE 33 : CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020)	522
ANNEXE 34 : CARTE MENTALE D'UN ELEVE LYCEE DE MORSANG-SUR-ORGE (MAI 2020).....	523
ANNEXE 35 : EVALUATION	524

Annexe 1 :Thèses sur le sujet depuis 1990 en France

Theses.fr	Géographie (1)	Ethnologie / anthropologie (1)	Sociologie (5)	En préparation (1)
Mot clé : Gens du Voyage	Bergeon, C. (2011). Les Gens du Voyage : entre itinérance et sédentarité.	Lerrosignol, B. (2012). « Quand dire, c'est être ! » : anthropologie de la parole au sein de la communauté Manouche.	Loiseau, G. (2019). Odologie et présence des gens du voyage en France. : Blocages, passages et nœuds des espaces de vie voyageurs.	
			Bidet, M. (2009). Gens du Voyage : locaux ou cosmopolites : la gestion publique du nomadisme en France.	
			Pluchon, B. (2009). Les « Gens du Voyage », une catégorie problématique de l'action publique : analyse socio-historique et ethnographique d'une catégorie, de ses enjeux et effets,	
			Chanal, M. (2005). Intervention publique et affirmation identitaire : le cas des Gens du Voyage,	
			Guerin, M. (2021). Travailler comme les Gadjé ? recomposition des activités économiques et salarisation des Gens du Voyage.	
			F. Bettendorff, (2022) L'école inclusive et les dispositifs pour élèves à "besoins éducatifs particuliers" : scolarisation ou scolarité ? L'exemple des EFIV ou la déconstruction d'une catégorie scolaire essentialiste.	
Theses.fr	Géographie (3)	Ethnologie / anthropologie (9)	Sociologie (10)	En préparation
Mot clé : Tsiganes	Sutre, A. (2017). Du parcours du monde à son invention. Géographies tsiganes en Amérique du Nord des années 1880 aux années 1950.	Foisneau, L. (2018). Ethnographie des kumpanji de Provence : rencontres, séparations et retrouvailles chez les Roms "Hongrois".	Rubio, Y. (2015). Ce petit point de sang Gitan : être et devenir une femme gitane aujourd'hui.	
	Delépine, S. (2003). Espaces tsiganes et villes roumaines : pour une nouvelle interprétation géographique et sociale.	Larcher, J. (2018) Des arts filmiques en anthropologie. Enquête, expérience et écologie des images en « tsiganie ».	Chartier, M. (2011). Les enfants du voyage dans la classe : incertitude de rôles et ajustements des pratiques du maître des écoles.	

Pecquenard Imbert, S. (1999). Les Tsiganes : analyse d'une politique d'insertion à Toulouse.	Ott, T. (2015). Les ingouvernables : la faillite du gouvernement des roms en bidonvilles : Lyon, 2005-2012.	Plésiat, M. (2009). Entre nation et négation : la question de l'identité collective dans les politiques d'intégration des tsiganes en République tchèque.	
	Sarcinelli A-S. (2014). Protéger, éduquer, exclure : anthropologie de l'enfance et de la parentalité roms en Italie.	Vidra, Z. (2008). De l'invisibilité à la visibilité : politiques d'intégration et stratégies identitaires des Tsiganes de Hongrie dans une ville (post)-industrielle.	
	Pontrandolfo, S. (2010). "Non sono più. . ." : anthropologie historique de la disparition d'une communauté Rom de l'Italie du sud.	Cossée, C. (2008). Tsiganes et politique : vers quelle re-présentation : action collective, droits des minorités et citoyenneté : analyse comparative France-Hongrie.	
	Denize, I. (2009). Paradigmes parémiologiques de la culture traditionnelle roms.	Klauber, V. (2006). De la colonie ouvrière à la colonie intérieure : les Roms hongrois des Hétes dans la « transition » postcommuniste.	
	Manrique, N. (2008). "Sois généreux !" : du don comme principe structurant de l'organisation sociale des gitans de deux petits bourgs andalous (Espagne).	Robert, C. (2006). Les groupes tsiganes en France : éternels étrangers de l'intérieur ? : affirmations culturelles et distanciation dans un contexte de rejet permanent.	
	Olivera, M. (2007). Romanès ou l'intégration traditionnelle des Gabori de Transylvanie.	Dufournet-Coestier, V. (2004). La construction du lien social à l'école ou les enjeux culturels de la scolarisation des enfants tsiganes.	
	Reyniers, A. (1992). La roue et la pierre : contribution anthropo-historique à la connaissance de la production sociale et économique des Tsiganes.	Missaoui, L. (1999). Les fluidités de l'ethnicité ou les compétences de l'étranger de l'intérieur : Tsiganes et santé, jeunes des "honorables familles locales" trafiquants de psychotropes, Maghrébins des économies souterraines.	
	Hirigoyen, M-J. (1990). L'organisation économique et sociale des tsiganes et des voyageurs à partir de l'exemple de quelques familles sinte et yénish de l'agglomération grenobloise.		

Theses.fr	Géographie (1)	Ethnologie / anthropologie (2)	Sociologie (1)	En préparation (3)
Mot clé : Roms	Garo, M. (2004). L'émergence de la nation rom : de l'ostracisme à la reconnaissance nationale, utopie ou combat politique.	Benarrosch-Orsoni, N. (2015). Des maisonnées transnationales : une migration rom dans ses routes, lieux et objets entre la Roumanie et la France.	Véniat, C. (2019). Se faire un "platz" dans la ville : pratiques d'habitat informel, expériences de l'accès aux droits et mobilisations de familles roumaines vivant en bidonville.	Naintré, B. (2017). Jamais vraiment d'ici, ni totalement de là-bas : une approche translocale des expériences urbaines et migratoires d'une jeunesse Rom entre le village roumain et la métropole parisienne (géographie).
		Clavé-Mercier, A. (2014). Des états et des « roms » : une anthropologie du sujet entre transnationalisme et politiques d'intégration de migrants bulgares en France.		Montoya, J. (2018). Parcours de soins d'enfants roms. (sociologie)
				Costel-Pavel, G. (2012). Trajectoires scolaires des enfants roms immigrés en France. (sociologie)

Géographie, thème 1 : « La recomposition du territoire urbain en France : métropolisation et périurbanisation »

Introduction : photo langage

- Vous choisissez la photo qui reflète pour vous le plus la manière d'habiter des Roms et des Gens du Voyage
- Vous justifiez votre choix à l'oral.

Définitions Roms et Gens du voyage : deux vidéos pour comprendre les différences.

- Roms :

- Gens du voyage :

Séance 1 : L'installation des Roms et des Voyageurs dans les espaces urbains de l'Essonne : conflits d'usages.

Votre mission :

« Vous travaillez à la Cour Européenne des droits de l'Homme et votre spécialité est la défense des minorités dans l'Union Européenne.

Votre commission a été choisie pour réaliser un compte-rendu de la situation des Roms et des Voyageurs (Gens du voyage) dans l'Essonne.

Voici les étapes à suivre :

Étape 1 : lire le dossier documentaire et identifier le point de vue des acteurs engagés dans cette question.

Étape 2 : Préparer un compte-rendu écrit.

Étape 3 : Chaque équipe désigne un rapporteur qui expliquera à l'oral à la classe les résultats de vos recherches.

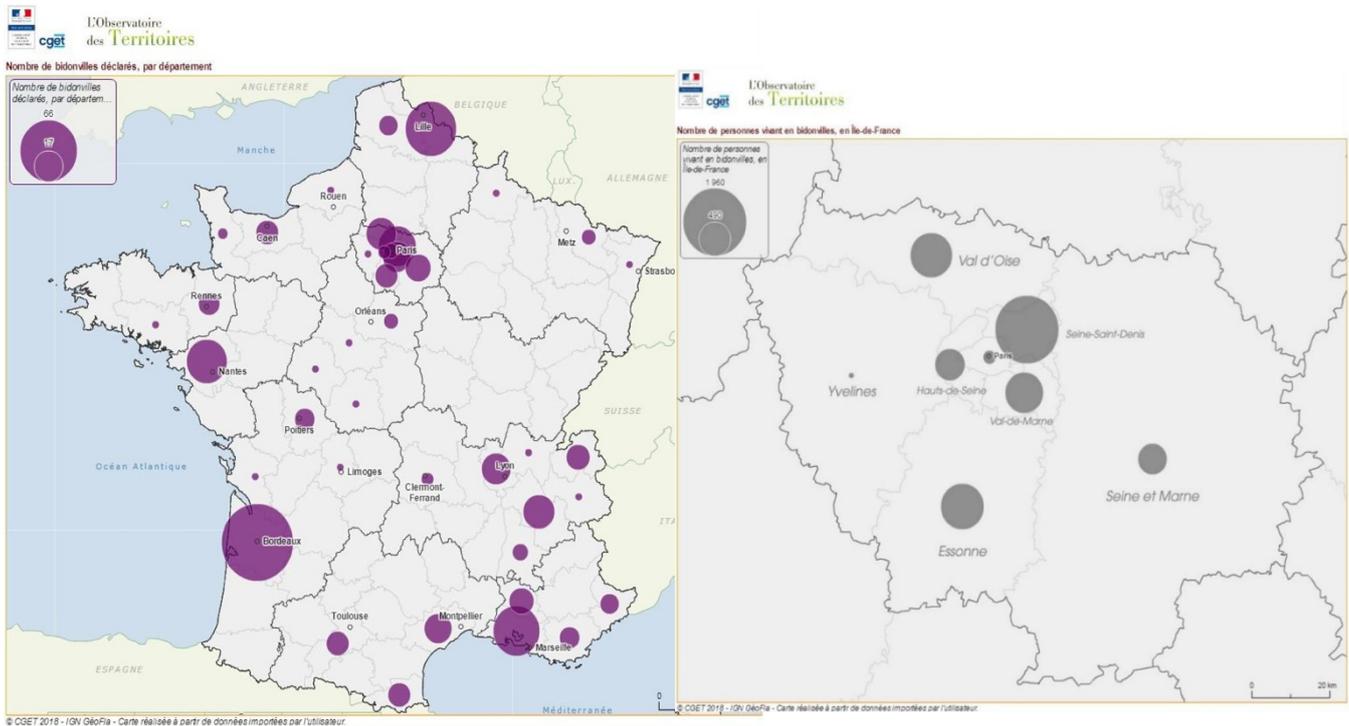
Étape 4 : construction d'une carte mentale collective.

Doc 1. Document : carte de la répartition des Roms, Gitans, Manouches... en Europe

Esquisse de Philippe Rekacewicz, Exposition “Frontières”, musée de Confluences, Lyon (mise à jour en 2011).

« Élément sous droits, diffusion non autorisée »

Doc 2. Carte des bidonvilles en Ile de France.



Doc 3. Carte des bidonvilles en France.

Doc 4. Carte des aires d'accueil dans l'Essonne : recensement fait par l'ADGVE (association des Gens du Voyage de l'Essonne).

« Élément sous droits, diffusion non autorisée »

Doc 5. Logo de l'ADGVE : aide les Gens du Voyage dans quotidien (inscription à l'école, courrier, démarches etc.).



association qui leurs formalités du domiciliation du administratives,

Doc 6. Page d'une brochure « la résorption des bidonvilles », délégation interministérielle à l'hébergement et à l'accès au logement, 28 janvier 2018.

« Élément sous droits, diffusion non autorisée »

« Élément sous droits, diffusion non autorisée »



Doc 7. Dourdan et la localisation de l'aire d'accueil pour les « Gens du Voyage ».

Doc 8. Photographie de l'aire d'accueil de Dourdan (91).



Doc 9. Photographie du terrain pour les Voyageurs de Morsang sur Orge (à l'arrière-plan, les caravanes d'habitation).

Doc 10. Témoignage d'Ana Maria, jeune femme d'origine roumaine qui habite Massy. (source : brut.fr)

« Élément sous droits, diffusion non autorisée »

Doc 11. Infographie représentant le nombre d'expulsions de bidonville de 2016 à 2019 (Source : collectif Romeurope).

« Élément sous droits, diffusion non autorisée »

Doc12 : extraits de lois sur la situation des Gens du Voyage

-Principe de la commune de rattachement : pas plus que 3% de GDV dans une commune (loi de 1995)

-Obligation pour les maires de construire une aire d'accueil dans les villes de plus de 5000 habitants.

-Pour voter : les GDV doivent avoir une commune de rattachement et 3 ans au moins de résidence.

-Pour scolariser les enfants : modalités d'inscription particulières (dans les faits mais non conforme à la loi) et contrôle de l'assiduité.

A cela s'ajoute :

-Principe de l'élection de commune pour bénéficier de certains droits comme la sécurité sociale ou CMU : l'attestation d'élection de commune est à présenter tous les 3 mois (depuis 2007 en application de la loi DALO)

Précisions sur la situation des Roms migrants :

-Jusqu'au 1^{er} janvier 2014, en France aucune autorisation de travail.

Possibilité de demande d'asile et de droit au logement.

-Pratique de la mendicité et de la récupération de métaux.

-Depuis le 1^{er} janvier 2014, possibilité de travailler légalement.

En Espagne : possibilité pour les Roms de rester et de travailler clandestinement.

Doc 13. Extrait d'un article du *Parisien*, 24 septembre 2018.

« Nouvelle altercation entre le maire de Wissous et les gens du voyage.

« Élément sous droits, diffusion non autorisée »

Doc 14. Le récit de R. GUREME lors du festival de Douamenez, 21 août 2013.

« Élément sous droits, diffusion non autorisée »

Doc 15. Témoignage de Salcuta, jeune femme Rom lors du tournage du film Caravane 55, recueilli par Anne Pitoun en 2010.

Elle répond à la question « que penses-tu que les gens pensent des Roms ? »

« Élément sous droits, diffusion non autorisée »

Doc 16. Infographie représentant les acteurs publics face aux bidonvilles : qui fait quoi ?

« Élément sous droits, diffusion non autorisée »

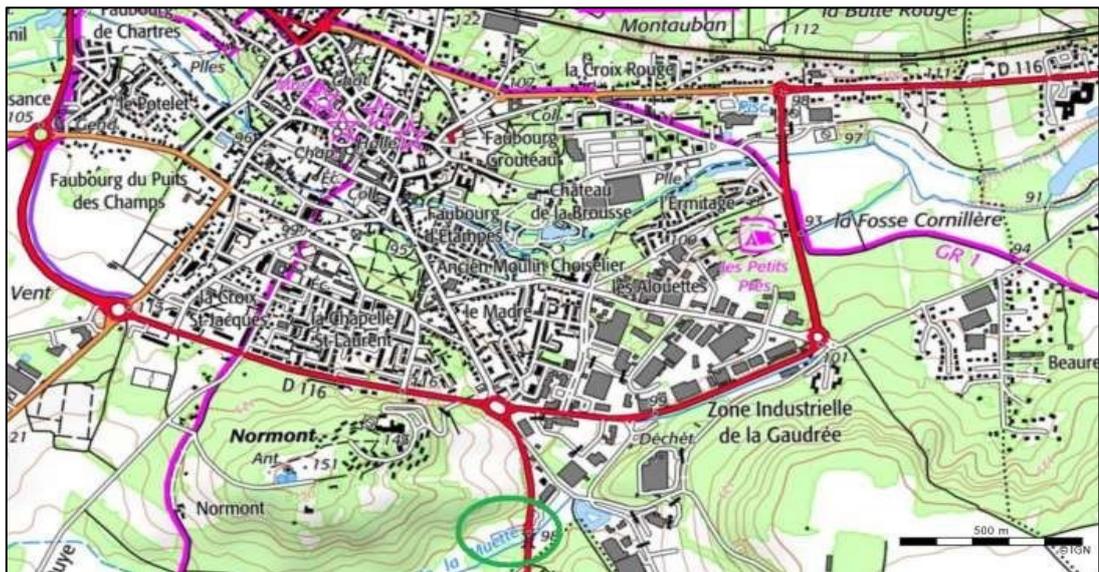
Doc 17. Une action dans l'Essonne.

« Élément sous droits, diffusion non autorisée »

Géographie, Terminale bac pro **« Acteurs et enjeux de l'aménagement des territoires en France »**

Séance 1 : Activité 1

Document : carte IGN, Dourdan (source : Edugéo)



- Essayez de localiser : le lycée, le centre-ville de Dourdan
- Une zone en vert est entourée : qu'est-ce que c'est ? Faites une hypothèse
- Ceci estSituez- la dans la commune
- Estimez la distance de cet aménagement par rapport au centre-ville ? Qu'en pensez-vous ?

Définitions Roms et Gens du voyage : deux vidéos pour comprendre les différences.

- Roms :
- Gens du voyage :

Activité 2 : Les enjeux de l'aménagement des espaces d'accueil pour les Roms et les Gens du voyage

Document : Communiqué de presse sur les dégradations de l'aire d'accueil de Brétigny

« Élément sous droits, diffusion non autorisée »

Acteur Qui ?	La ville	La communauté d'agglomération et le département	La préfecture	L'Etat	Syndicat Mixte d'habitat Voyageur	Association Pour les voyageurs ADGVE
Mission (ce que l'acteur fait)						
Quoi ?						

Séance 2 : L'installation des Roms et des Voyageurs dans les espaces urbains de l'Essonne : conflits d'usages. (voir annexe 2)

Annexe 4: Fiches « aide » distribuées aux élèves en cas de besoin à Dourdan

Fiche aide n°1: comment réaliser un compte rendu ?

Etape 1: lire les documents et identifier les informations importantes

Etape 2: faire des rubriques

Exemple: sujet traité

échelle géographique

le problème qui est posé

les acteurs qui interviennent (peut être les conflits entre eux)

les solutions qui peuvent être proposés

des chiffres intéressants

A vous de choisir les rubriques qui vous semblent les plus pertinentes

Etape 3: rédiger votre compte rendu en citant les documents qui ont été utilisés

Etape 4: se relire, enlever les erreurs d'orthographe et d'inattention

Annexe 5 : Consignes de travail (pour la classe) des situations expérimentées à Morsang-sur-orge : classe de P1

Fiche aide n°2 : Roms et Voyageurs: de qui parle -t-on ?

Rom : Tsiganes qui viennent de Roumanie, Bulgarie, Serbie et d'autres pays d'Europe de l'Est

Voyageurs: mot utilisé par les Tsiganes français pour s'autodésigner.
En France, on parle aussi de Gens du Voyage

En Europe:

Gitans, Roms, Sintés, Manouches... : selon les historiens, la variété des appellations est le reflet de la diversité des populations concernées, ainsi que des représentations dont elles font l'objet dans les sociétés au sein desquelles elles vivent depuis plus de 600 ans.

Il est aujourd'hui d'usage de distinguer trois ensembles principaux parmi les 10 à 12 millions de Tsiganes européens, suivant les noms que se donnent eux-mêmes les intéressés :

- « Les Roms » (Roumanie, Bulgarie, Grèce, Hongrie, Slovaquie, Serbie, Kosovo...): 85%
- « Les Sintés » et « Manouches » (France, Allemagne, Italie...): 5%
- « Les Gitans » et « Kalés » (Espagne, Portugal...): environ 10%

Le terme « Rom » utilisé au sens générique a été choisi par l'Union Romani Internationale en 1971. Il a ensuite été officiellement adopté par l'Union européenne et le Conseil de l'Europe.

SÉANCE 1: LES AMENAGEMENTS DU QUARTIER DU LYCÉE

- Un petit sondage pour commencer (document sondage 1)
- Elaborer un guide d'interview (activité 2)
- Prendre en note deux vidéos sur les Roms et les Gens du voyage (activité 3)

SEANCE 2 : SORTIE DE TERRAIN

VOUS ALLEZ PARTICIPER À UNE EXPÉRIENCE POUR LA VILLE DE MORSANG

En équipe vous avez pour mission de réaliser un interview d'un habitant de morsang du 10-12 rue du

SEANCE 4 : QUELS AMENAGEMENTS D'ACCUEIL POUR LES VOYAGEURS ?

A l'aide des documents distribués en Séance 3 et de vos compétences d'analyse :

- Vous vous projetterez dans l'avenir en imaginant le terrain d'accueil idéal ainsi que son schéma légendé à l'aide d'exemples concrets
- Vous alerterez les élus sur l'urgence de penser cet aménagement : donc vous rédigez un texte pour argumenter en faveur de votre proposition

SEANCE 5 : PROPOSER VOTRE AMENAGEMENT A UN ELU LOCAL

A l'oral , vous expliquez le choix d'aménagement que vous avez fait pour les Voyageurs de Morsang à un élu local.
Oral d'environ 5 minutes.

SEANCE 6 : FIN DU PROJET EVAL + SONDAGE DE FIN

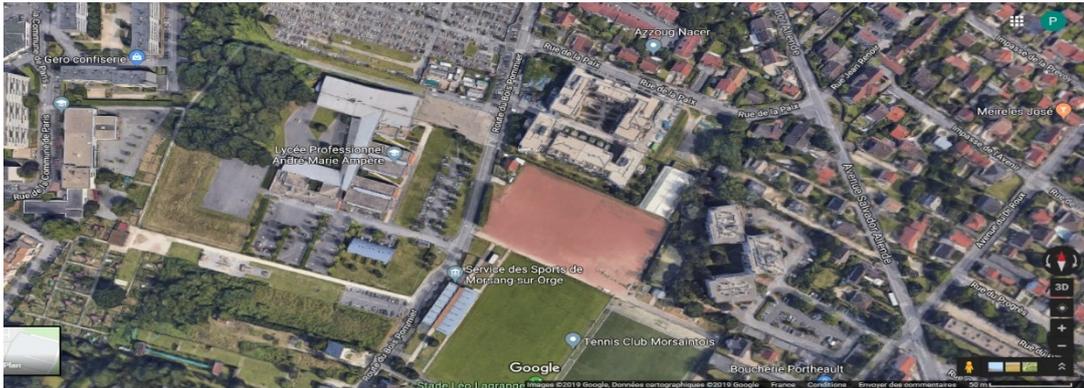
Annexe 6 : Documents de travail distribués aux élèves, classe de P1, Morsang-sur-orge

Séance 3 : Les enjeux de l'aménagement des espaces d'accueil pour les Voyageurs dans une commune d'Ile de France : Morsang sur orge

Document 1 : photographie prise pendant une exploration de terrain (source : prof)



Document 2 : photographie aérienne de l'aire d'accueil de Morsang sur orge (source : google maps)



Document 3 : les réalisations d'aires d'accueil en France (source : cour des comptes)

« Élément sous droits, diffusion non autorisée »

Document 3 bis : Schéma : vivre sur une aire d'accueil (source : Atlas des Tsiganes, les dessous de la question rom, 2014)

« Élément sous droits, diffusion non autorisée »

Document 4 : Article de journal sur l'accueil des gens du Voyage en Essonne (source : Essonneinfo.fr)

« Élément sous droits, diffusion non autorisée »

1MELEC

Bonjour, nous sommes un groupe d'élèves du lycée. Nous réalisons une sortie pour notre cours de géographie et nous aimerions savoir comment vivent les personnes en caravanes à Morsang.

- 1) Depuis combien de temps vivez-vous sur le terrain ?
- 2) Avez-vous toujours habité dans une caravane ?
- 3) Est-ce que c'est plutôt un choix ou plutôt une contrainte ?
- 4) Comment doit-on faire pour obtenir un emplacement sur un terrain comme celui-ci ?
Quelles sont les démarches ?
- 5) Quels sont les équipements disponibles sur le terrain ?
- 6) Est-ce qu'il y a des taxes à payer, des impôts, des factures pour pouvoir vivre ici ?
- 7) Combien coûte environ une caravane ?
- 8) Quelles seraient les aspects positifs et les aspects négatifs à vivre sur un terrain comme celui-ci ?
- 9) Quels sont les aspects positifs à vivre dans une caravane ? Les aspects négatifs ?
- 10) Parfois, des personnes qui ne connaissent pas le mode de vie des Voyageurs critiquent et jugent. Qu'en pensez-vous ?
- 11) Est-ce que vous vous sentez en sécurité sur le terrain ?
- 12) Si vous pouviez changer quelque chose à Morsang qu'est-ce que cela serait ?
- 13) Quelle est votre tranche d'âge ?
- 14) Votre métier ?
- 15) Le département de naissance

1SN

Bonjour, nous sommes un groupe d'élèves du lycée. Nous réalisons une sortie pour notre cours de géographie et nous aimerions savoir comment vivent les personnes en caravanes à Morsang.

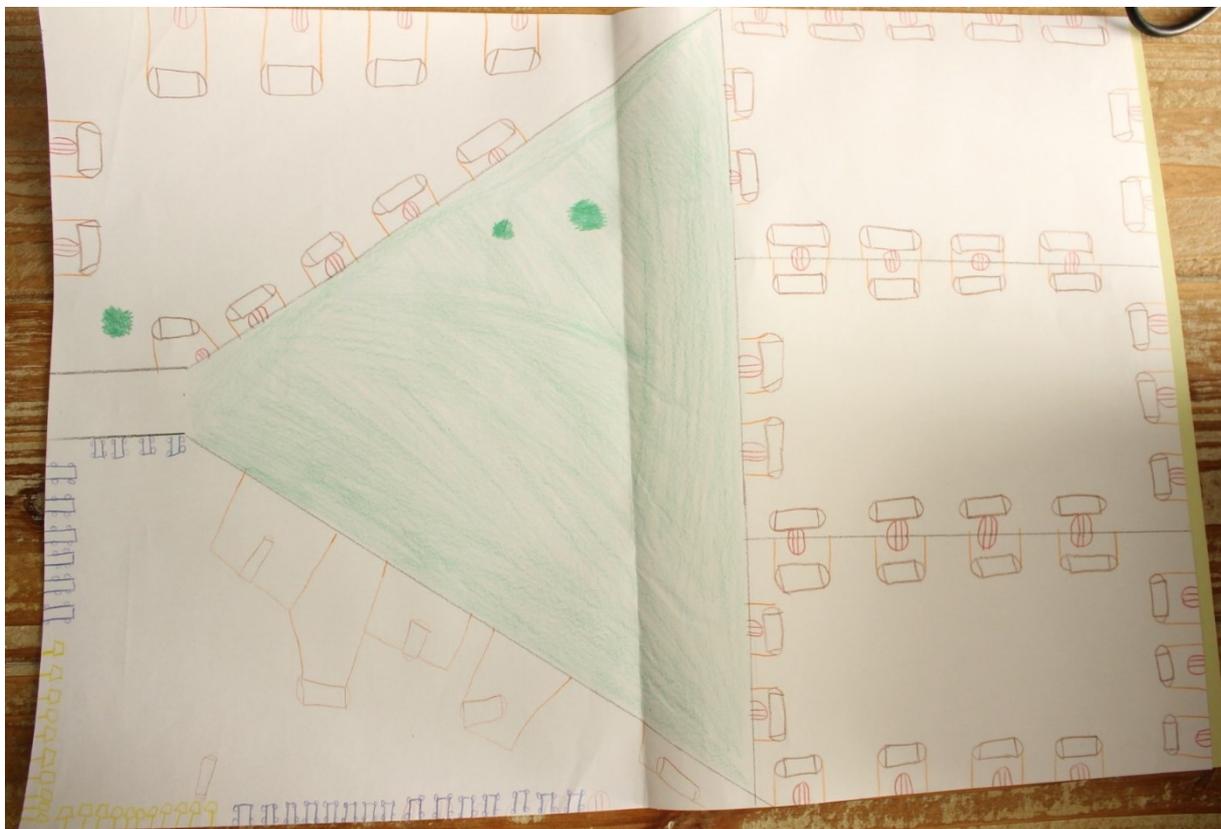
- 1) Depuis combien de temps vivez-vous sur le terrain ?
- 2) Avez-vous toujours habité dans une caravane ?
- 3) Quelles sont vos conditions de vie et de travail ?
- 4) Est-ce que vous vous déplacez régulièrement ?
- 5) Quels sont les avantages et les inconvénients à vivre dans une caravane ?
- 6) Combien il y a -t-il de personnes qui habitent sur le terrain ?
- 7) Que pensez-vous de la localisation à côté du cimetière ?
- 8) Est-ce qu'il y a des taxes à payer, des impôts, des factures pour pouvoir vivre ici ?
- 9) Combien coûte environ une caravane ?
- 10) Quelles relations avez-vous avec le voisinage et le lycée ?
- 11) Parfois, des personnes qui ne connaissent pas le mode de vie des Voyageurs critiquent et jugent. Qu'en pensez-vous ?
- 12) Si vous pouviez changer quelque chose à Morsang qu'est-ce que cela serait ?
- 13) Quelle est votre tranche d'âge ?
- 14) Votre métier ?
- 15) Le département de naissance ?

« Élément sous droits, diffusion non autorisée »

Annexe 10: carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



Annexe 11: carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



Annexe 12: carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



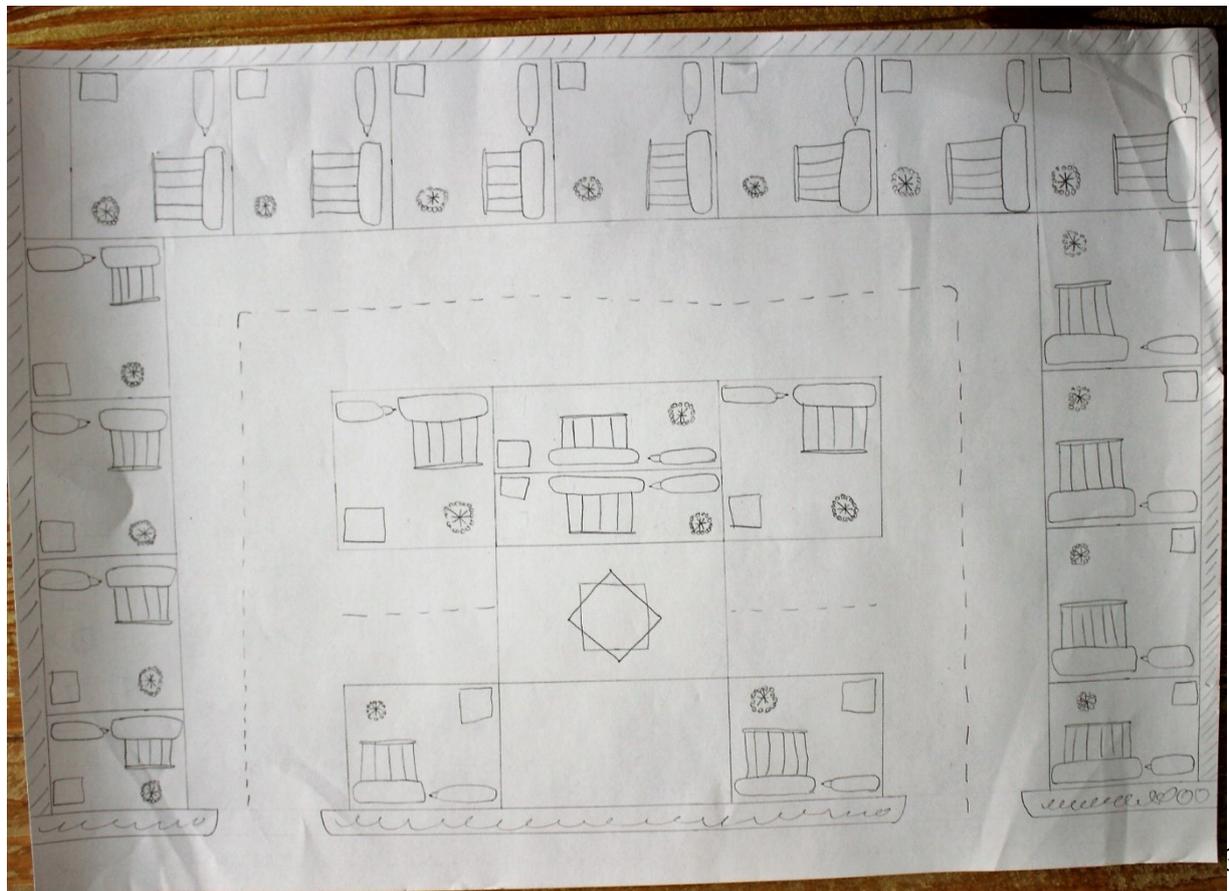
Annexe 13 : carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



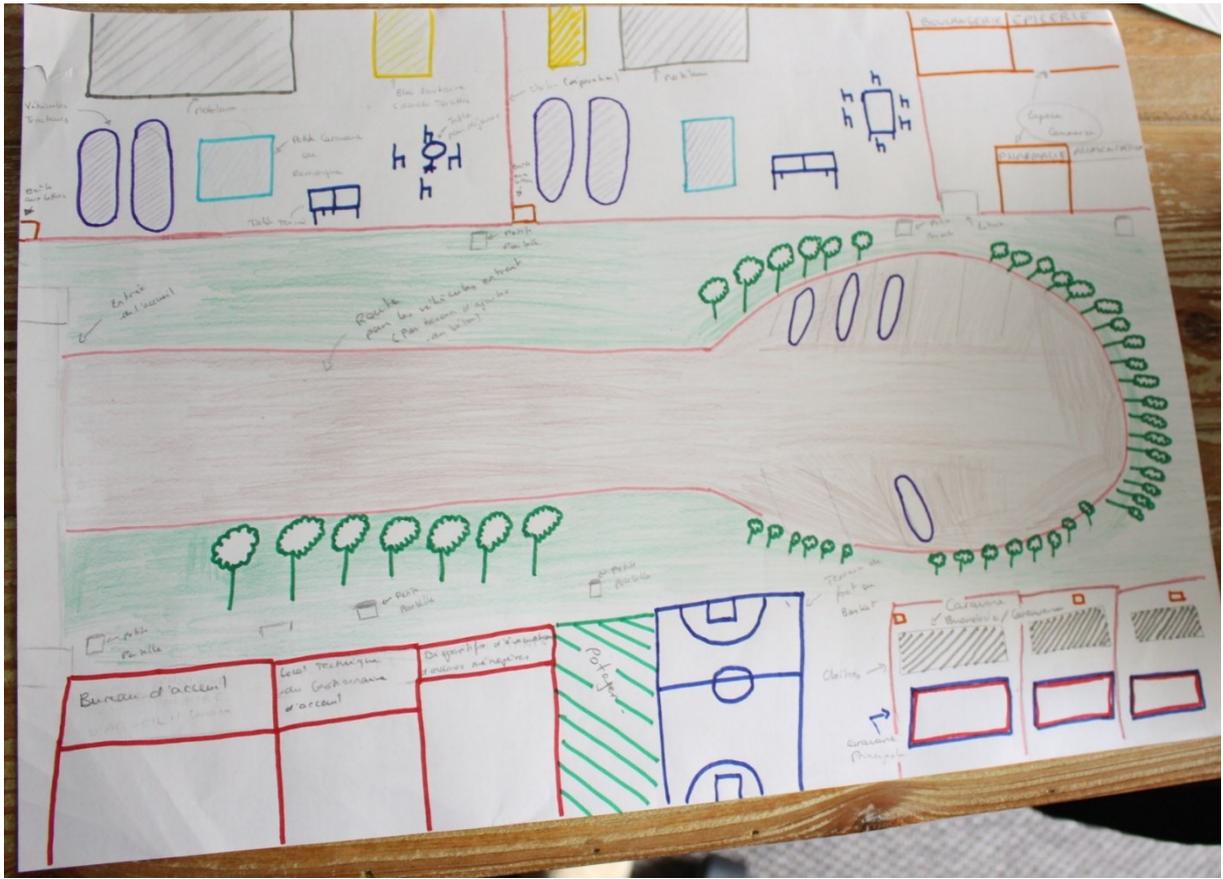
Annexe 14 : carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



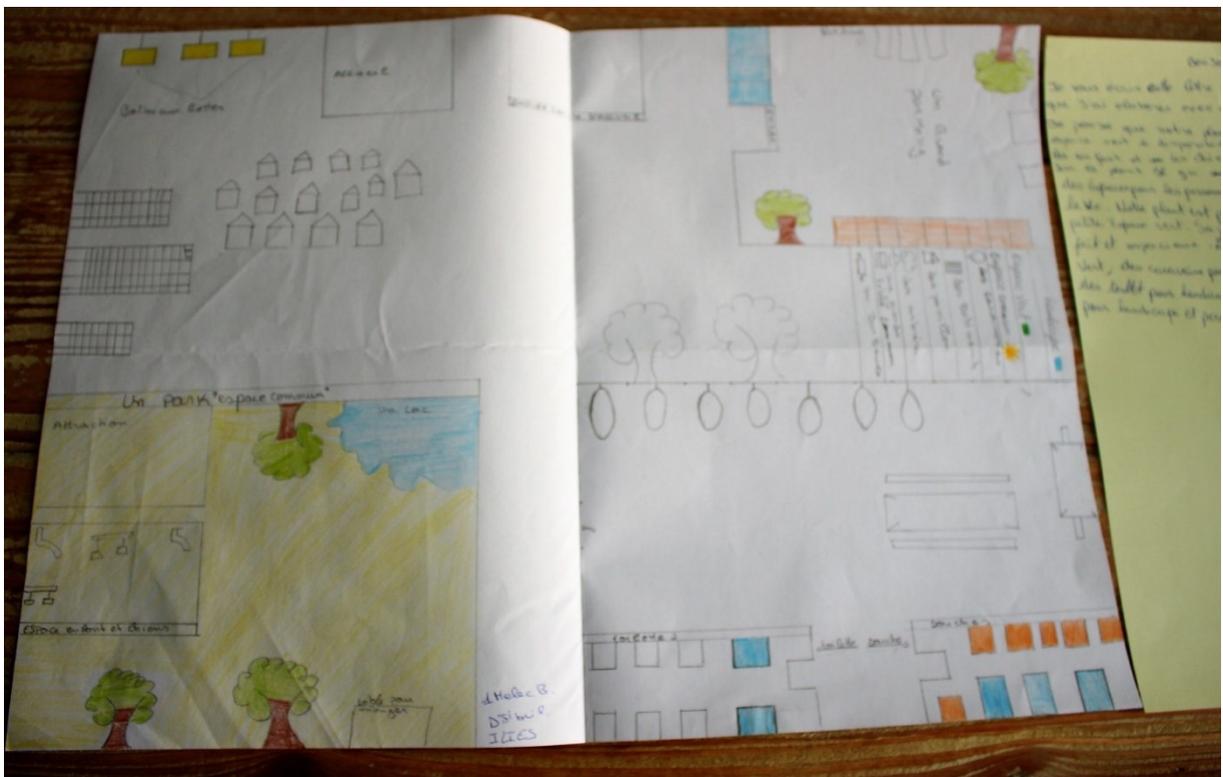
Annexe 15 : carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



Annexe 16 : carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



Annexe 17: carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



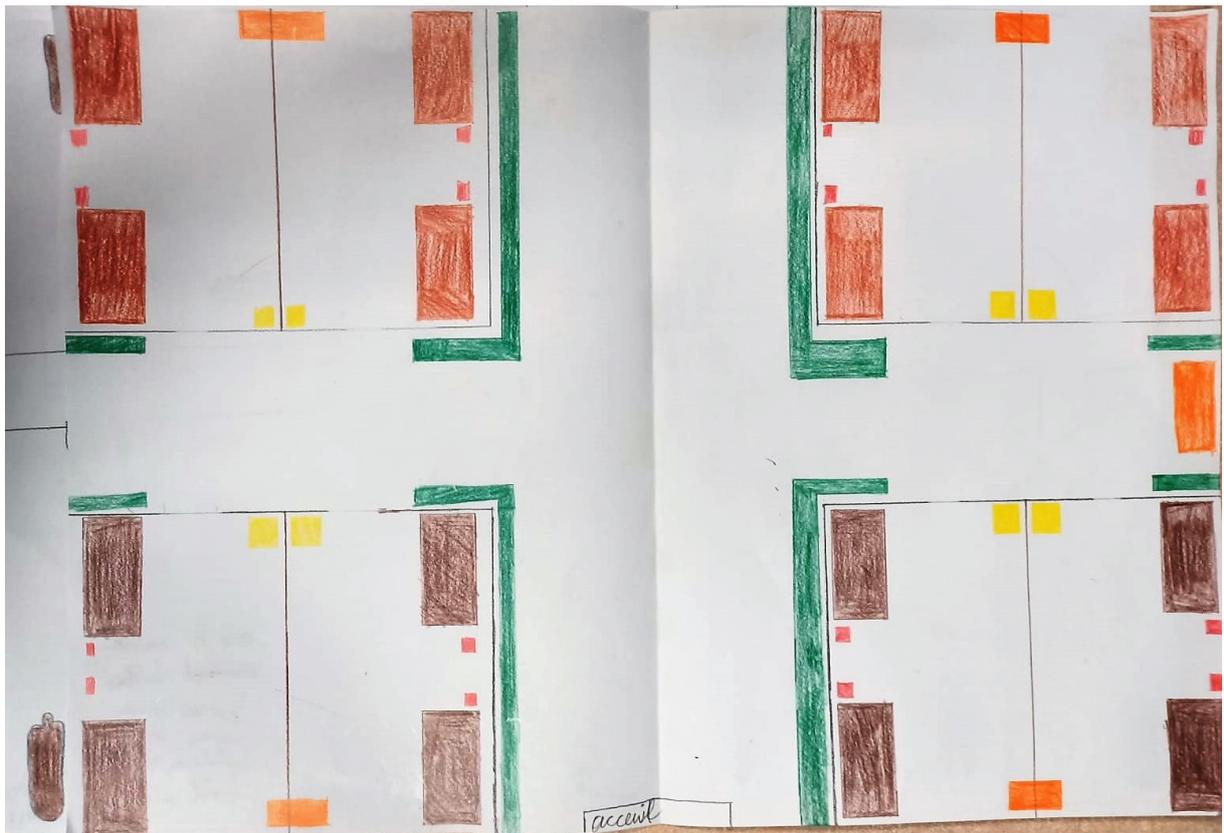
Annexe 18 : carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



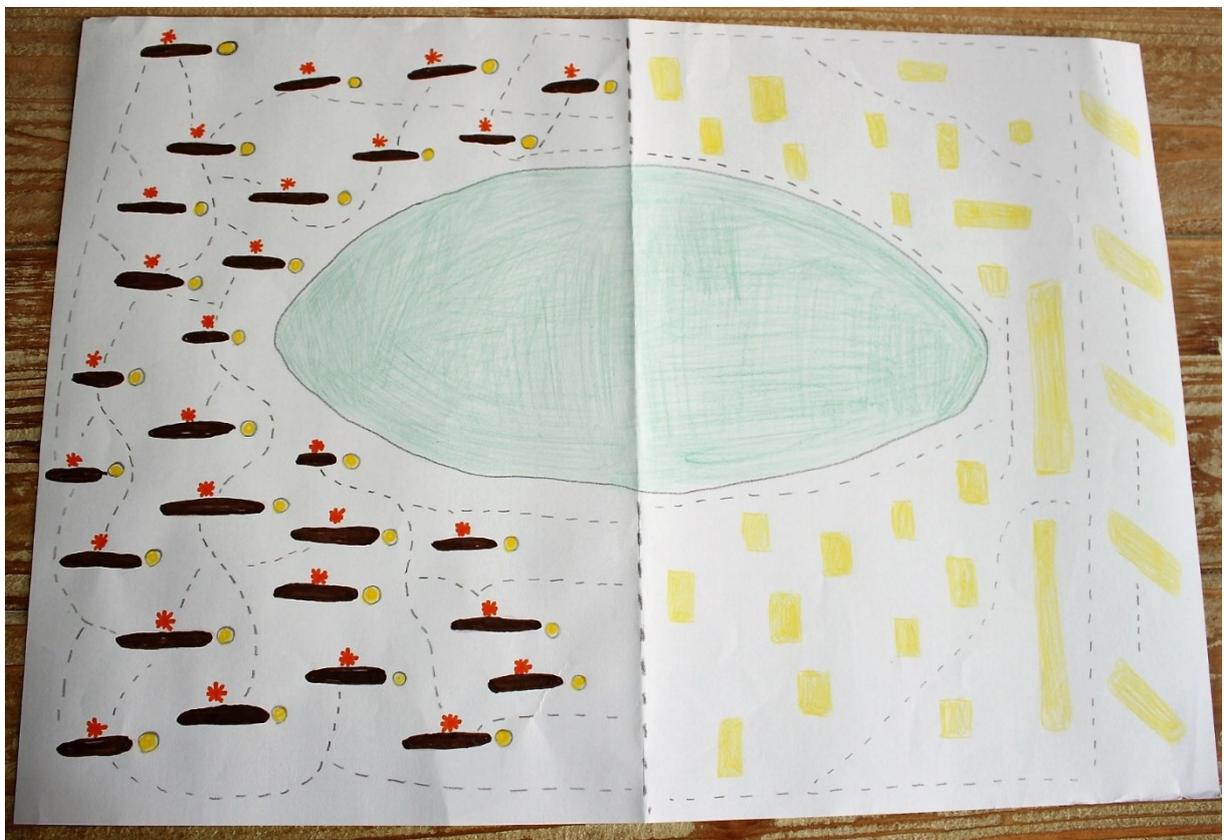
Annexe 19: carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



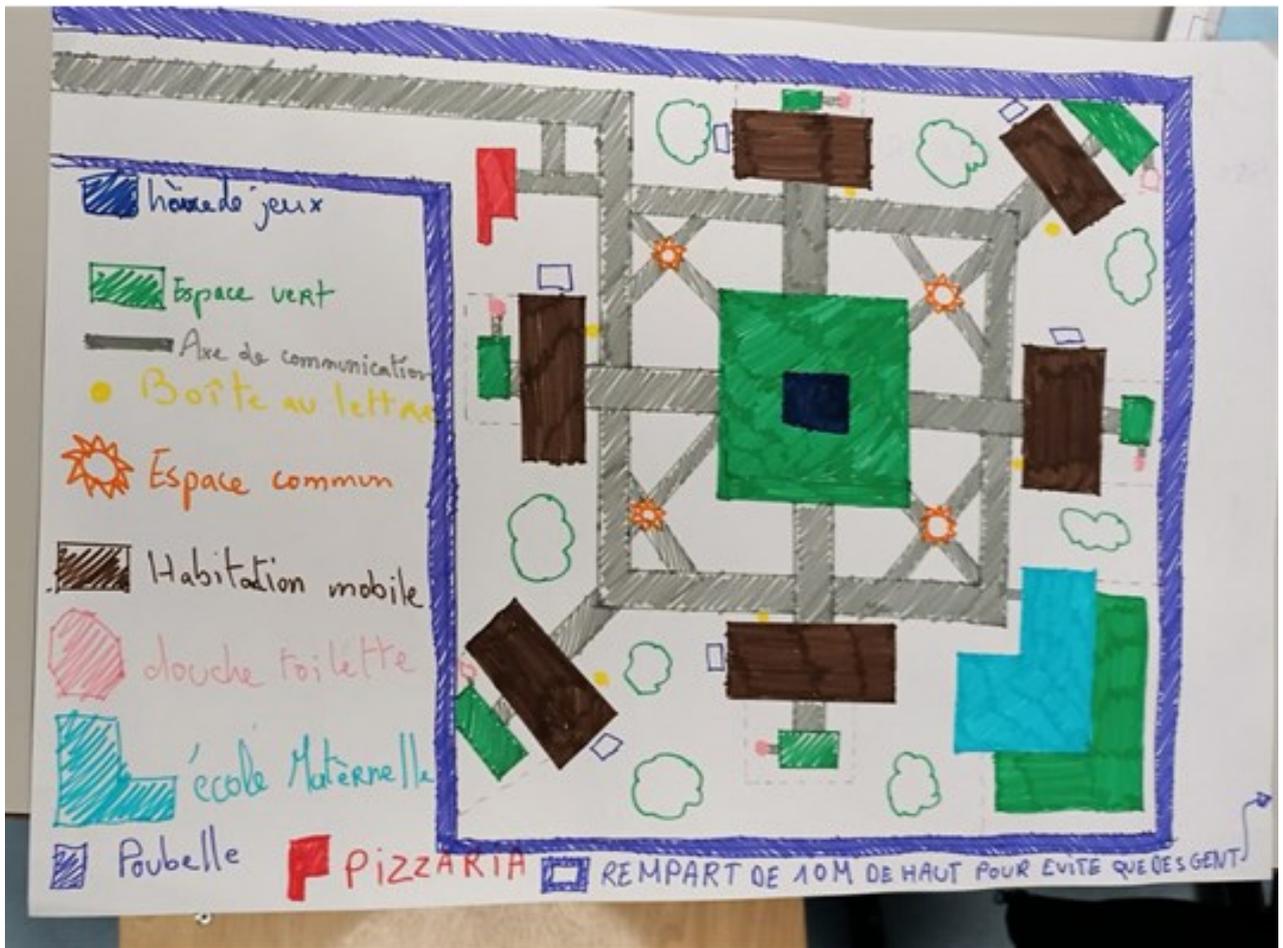
Annexe 20 : carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



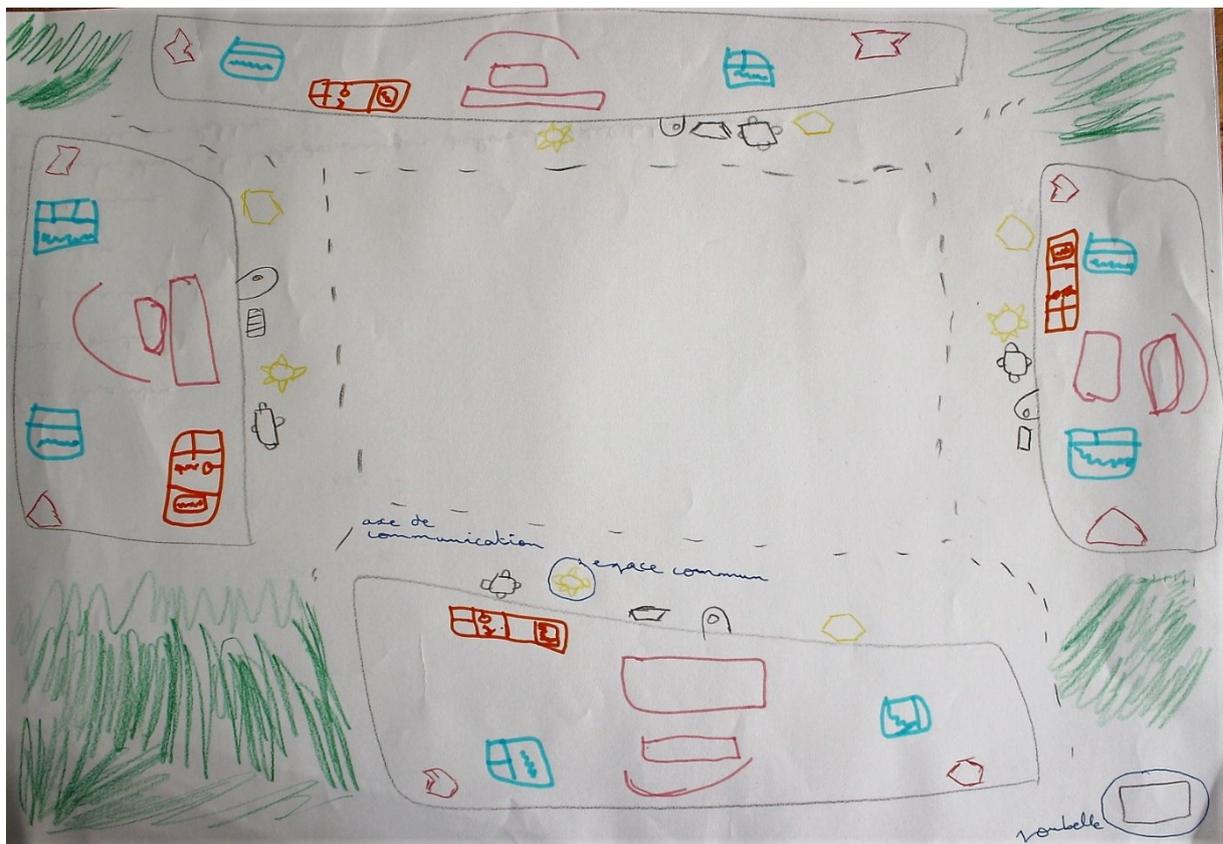
Annexe 21 : carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



Annexe 22 : carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



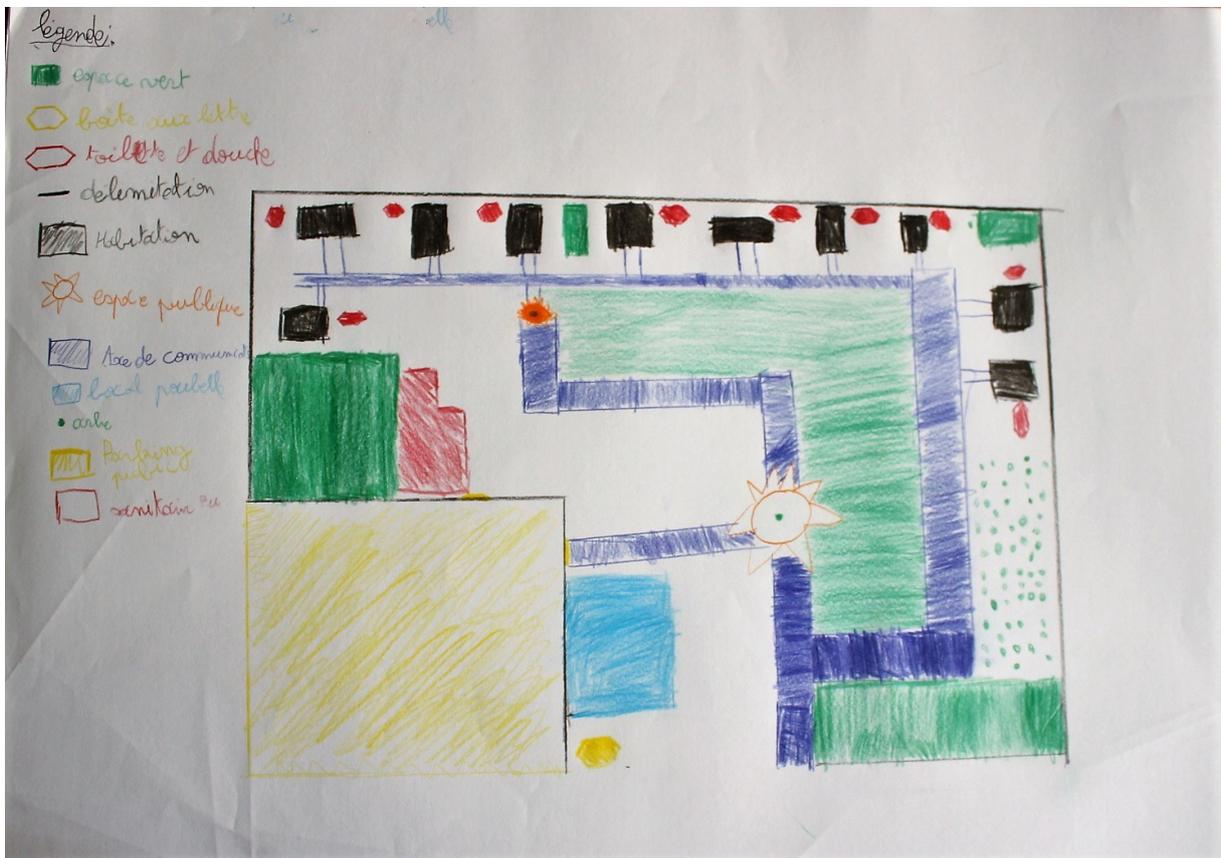
Annexe 23 : carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



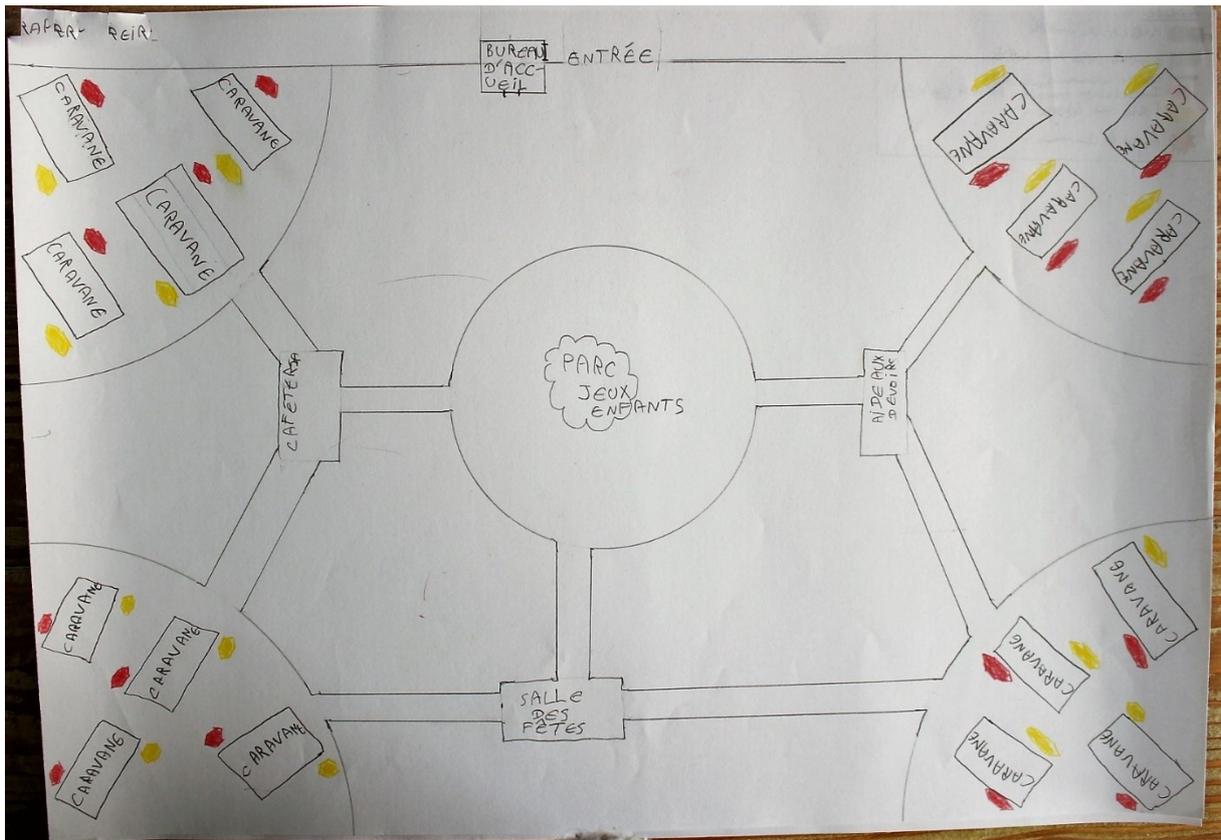
Annexe 24 : carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



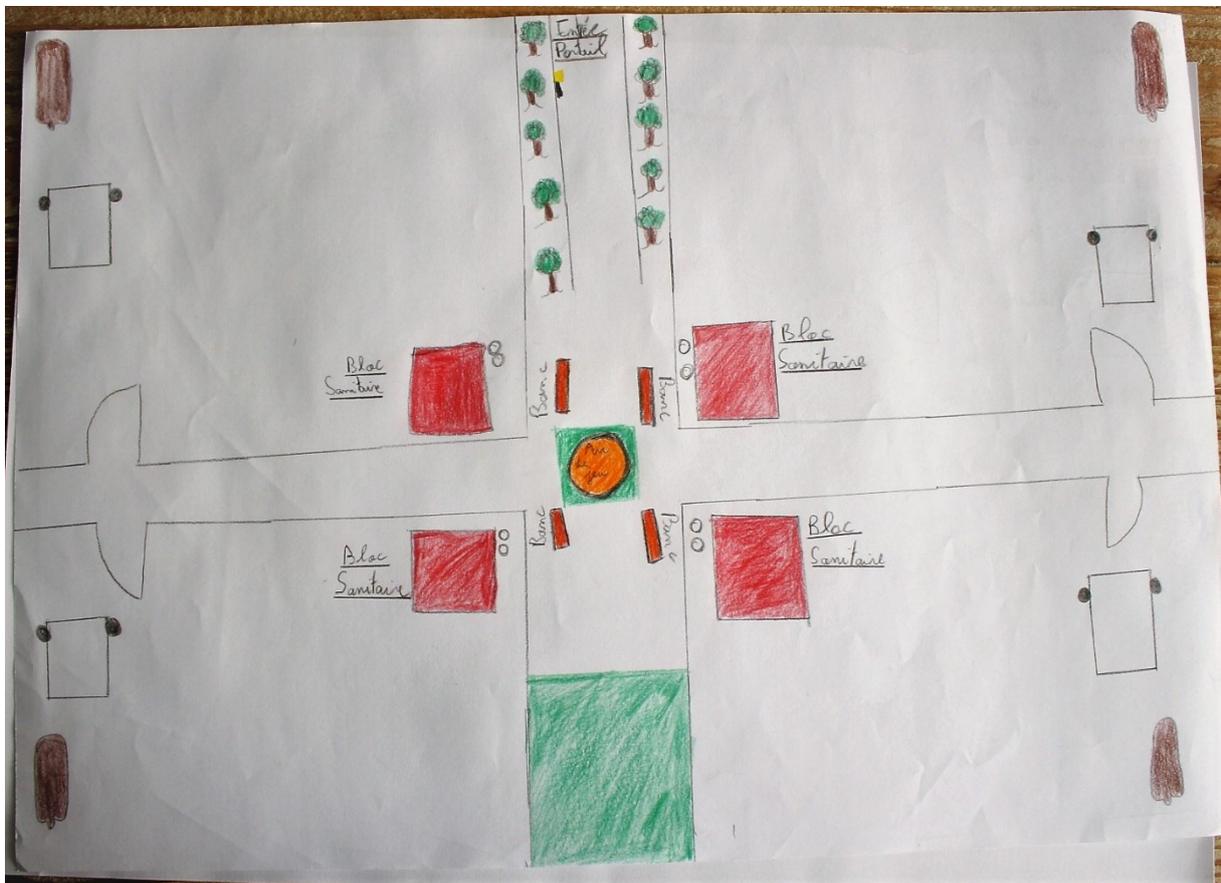
Annexe 25 : carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



Annexe 26: carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



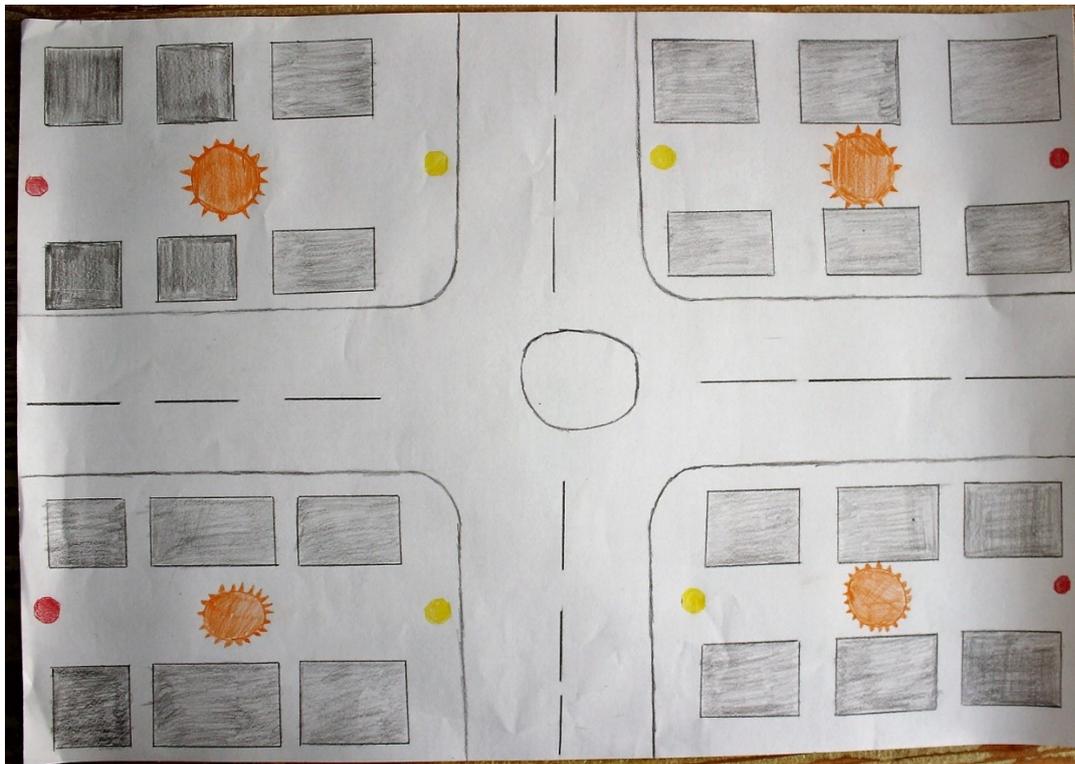
Annexe 27 : carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



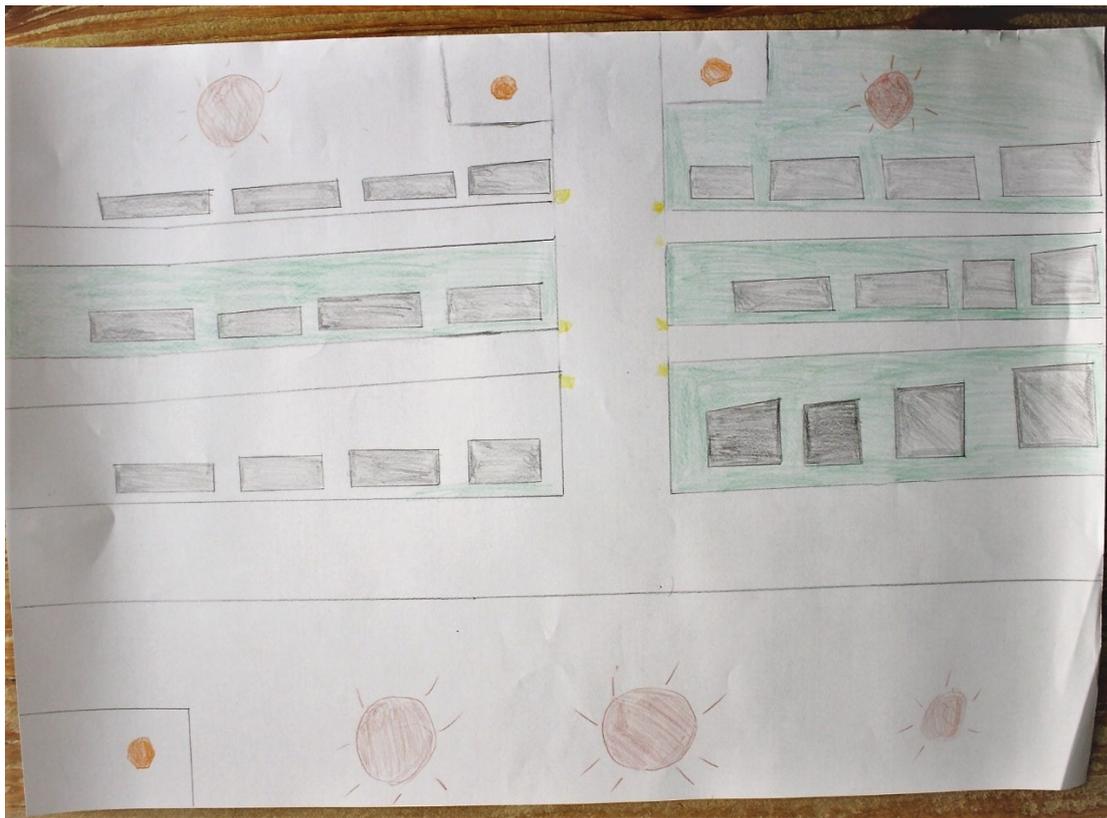
Annexe 28 : carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



Annexe 29 : carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



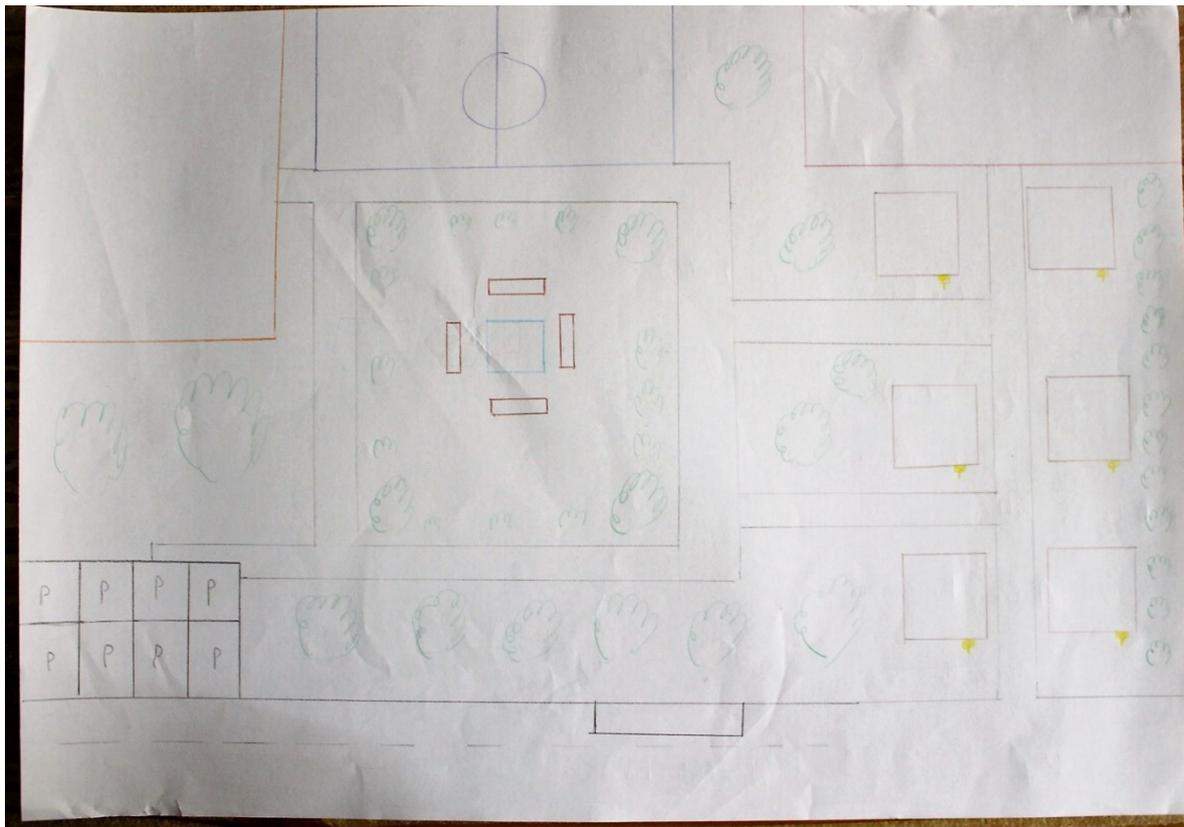
Annexe 30 : carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



Annexe 31 : carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



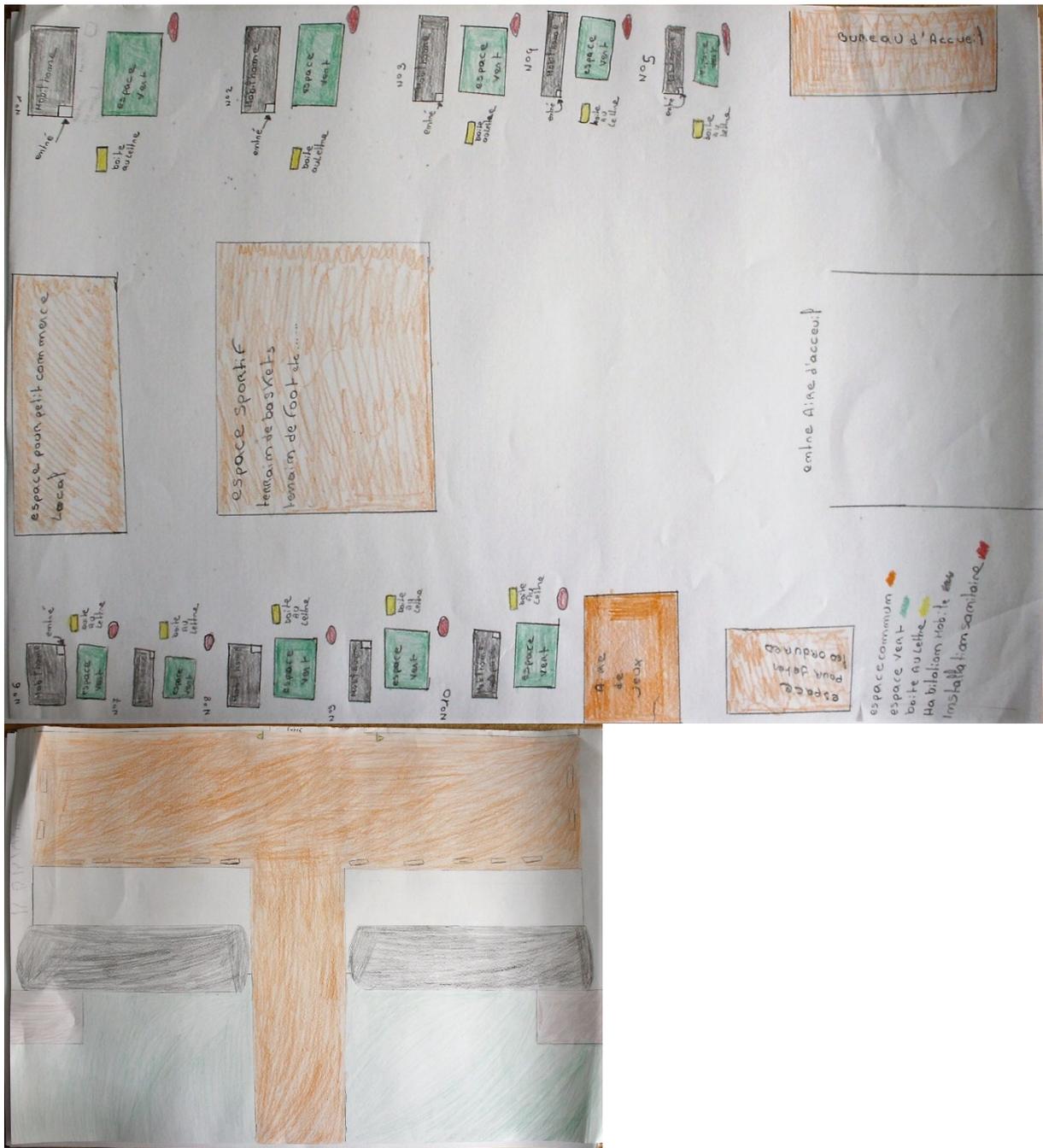
Annexe 32: carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



Annexe 33 : carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



Annexe 34 : carte mentale d'un élève Lycée de Morsang-sur-Orge (mai 2020)



Evaluation des connaissances

Exercice 1 : Définir les notions et mots clés associées au thème

1. Définir : Roms/ Voyageurs (Gens du voyage) / métropolisation / périurbanisation / aire urbaine

Exercice 2 : Capacité : Analyser et comprendre des documents

Document 1 : Carte représentant la répartition des aires d'accueil en France

« Élément sous droits, diffusion non autorisée »

Document 2 : Les conflits d'usages au sujet des aires d'accueil

« Élément sous droits, diffusion non autorisée »

1. Document 1 : Quelles informations cette carte nous fournit-elle ? Quelle est la situation de notre département vis-à-vis des aires d'accueil pour les Voyageurs ? Justifiez
2. Expliquez à l'aide des documents 1 et 2 pourquoi nous pouvons dire qu'il y a des conflits d'usages dans les communes sur la question des espaces d'accueil pour les Gens du Voyage. Vous identifierez les points de vue de chacun des acteurs impliqués

Exercice 3 : Capacité : construire une argumentation géographique (Morsang)

Raconter (décrire et expliquer) l'aménagement d'aire d'accueil idéale pour les habitants de Morsang que vous avez proposé au maire ainsi que les éléments de réponse importantes qu'il vous a fournis.

Exercice 3 : Capacité : construire une argumentation géographique (Dourdan)

Vous êtes le/la maire de la ville de Dourdan. Votre ville doit accueillir davantage de Voyageurs (environ 20 familles en habitat mobile¹⁵⁶) à la rentrée prochaine. Que faites-vous ? Que proposez-vous ?
Vous rédigerez un développement construit d'une vingtaine de lignes au maximum pour exposer les différentes solutions qui s'offrent à vous.

¹⁵⁶ Qui habitent dans des caravanes

LISTE DES ÉLÉMENTS SOUS DROITS

Liste de tous les éléments retirés de la version complète de la thèse
faute d'en détenir les droits

Document à intégrer dans la version partielle de la thèse

Illustrations, figures, images...

Légende de l'image	N° de l'image	Page(s) dans la thèse
Encadré 3		79
Point de vue 16: Un exemple d'imagerie associée au « Tsigane » in HERGE, Les aventures de Tintin (1963), n°21 « les bijoux de la Castafiore, Casterman, 62 p.		166
Point de vue 47 : Rencontre d'une habitante et de lycéens, Morsang-sur-Orge, décembre 2020 (Lecomte, 2020)		311

Articles, chapitres, entretiens cliniques...

Titre du document	N° (si numéroté)	Page(s) dans la thèse
Doc 1. Document : carte de la répartition des Roms, Gitans, Manouches... en Europe Esquisse de Philippe Rekacewicz, Exposition "Frontières", musée de Confluences, Lyon (mise à jour en 2011).		486
Doc 4. Carte des aires d'accueil dans l'Essonne : recensement fait par l'ADGVE (association des Gens du Voyage de l'Essonne).		487
Doc 6. Page d'une brochure « la résorption des bidonvilles », délégation interministérielle à l'hébergement et à l'accès au logement, 28 janvier 2018.		487
Doc 10. Témoignage d'Ana Maria, jeune femme d'origine roumaine qui habite Massy. (source : brut.fr)		489
Doc 11. Infographie représentant le nombre d'expulsions de bidonville de 2016 à 2019 (Source : collectif Romeurope).		489
Doc 13. Extrait d'un article du Parisien, 24 septembre 2018.		490
Doc 14. Le récit de R. GUREME lors du festival de Douarnenez, 21 août 2013.		490
Doc 15. Témoignage de Salcuta, jeune femme Rom lors du tournage du film Caravane 55, recueilli par Anne Pitoun en 2010.		491
Doc 16. Infographie représentant les acteurs publics face aux bidonvilles : qui fait quoi ?		491
Doc 17. Une action dans l'Essonne.		492
Annexe 3 : documents de travail (pour la classe) des situations expérimentées à Dourdan : classe de terminale maintenance des matériels, mise en œuvre par l'enseignant P4	Activité 2 : Document : Communiqué de presse sur les dégradations de l'aire d'accueil de Brétigny	493
Annexe 3 : documents de travail (pour la classe) des situations expérimentées à Dourdan : classe de terminale maintenance des matériels, mise en œuvre par l'enseignant P4	Documents 3, 3bis 4	497
Annexes 8 et 9	Réponses aux questionnaires élèves (pré) Réponses aux questionnaire élèves (post)	499 à 510
Annexe 35 : Evaluation	Documents 1 et 2	524