



**HAL**  
open science

## Catégorisations et jugements scolaires au sein d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire ; les ateliers relais

Alicia Jacquot

### ► To cite this version:

Alicia Jacquot. Catégorisations et jugements scolaires au sein d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire ; les ateliers relais. Classer, Déclasser, Reclasser. 8ème Congrès de l'Association Française de Sociologie (AFS), du 27 au 30 Août 2019, à Aix en Provence, Aug 2019, Aix-en-Provence, France. hal-02296775

**HAL Id: hal-02296775**

**<https://hal.science/hal-02296775>**

Submitted on 25 Sep 2019

**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.

# Catégorisations et jugements scolaires au sein d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire ; les ateliers relais

## I. Introduction

Afin de proposer des réponses au décrochage scolaire et la catégorisation de son public, les politiques publiques ont mis en place de nombreux dispositifs qui vont intervenir en amont du décrochage (prévention) ou pour palier celui-ci (remédiation). Ces dispositifs prennent de nombreuses formes et possèdent parfois des effets latents de stigmatisation de certains publics voire de traitement d'élèves étiquetés comme déviants. Nous avons pu le voir dans les travaux de Mathias Millet et Daniel Thin<sup>1</sup>, de Pierre Bourdieu et Patrick Champagne<sup>2</sup>, ou encore ceux de Philippe Vienne<sup>3</sup>.

Afin de comprendre la mise en application des politiques publiques de gestion et de traitement de ces enfants catégorisés comme hors normes scolaires, nous allons prendre l'exemple d'un dispositif qui se situe à la limite de la prévention et de la remédiation du décrochage scolaire ; l'atelier relais. Cet exemple n'est pas pris au hasard car il a constitué le terrain de notre travail de thèse.

Notre communication invite donc à s'interroger sur les modalités de mise en place de ces ateliers relais, dans trois collèges et territoires différents et la mobilisation de jugements et de classements scolaires par l'institution et les acteurs. Dans un premier temps, il est nécessaire de comprendre la forme et l'application de ce dispositif, puis nous verrons en quoi il participe à la gestion d'un public stigmatisé socialement et scolairement.

## II. Enquête et méthodologie

Ainsi, les ateliers relais sont mis en place en 2002, dans un contexte d'émergence de la question de la déscolarisation<sup>4</sup>. Ils se déroulent au sein ou en dehors de l'établissement scolaire et accueillent des élèves de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, repérés en amont par les acteurs du collège comme étant en situation de

---

<sup>1</sup> Mathias Millet et Daniel Thin, « Une déscolarisation encadrée : Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs-relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 149 / 1, 2003, p. 32-41.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu et Patrick Champagne, « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 91 / 1, 1992, p. 71-75.

<sup>3</sup> Philippe Vienne, « Au-delà du stigmate : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires », *Education et sociétés*, n° 13, mars 2004, p. 177-192.

<sup>4</sup> Dominique Glasman et Françoise Oeuvarard, *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 2004.

décrochage scolaire et ce, durant 7 à 11 semaines. Ils ont pour but de lutter contre le décrochage scolaire grâce à une « resocialisation et une rescolarisation » de ces élèves. La particularité de ce dispositif éducatif tient dans l'implication d'acteurs issus de trois associations d'éducation populaire ; Ceméa, Francas et Ligue de l'enseignement. Ces "partenaires" coordonnent le dispositif, ou interviennent en proposant des activités et des animations, complémentaires de la remise à niveau effectuée par un enseignant, souvent issu du premier degré. Pour qu'un élève soit admis, un dossier est établi par les acteurs du collège d'origine. Ce dossier se compose :

- D'un bilan de la « personnalité » de l'élève fait par le CPE.
- D'un récapitulatif de ses compétences et de ses capacités fait par chaque enseignant selon sa discipline.
- D'un bilan psychologique fait par le psychologue scolaire.
- De l'avis de l'élève et des parents sur les bienfaits des dispositifs relais sur sa scolarité.

Ce dispositif était financé par le ministère de la Jeunesse et des sports jusqu'en 2007, puis par l'Education nationale à hauteur de 32 000€ par an et par dispositif. Par ailleurs, leur nombre progresse nationalement car en France, sur l'année 1999, on comptait 180 classes relais qui accueillait 2 600 élèves. En 2002, il existe 286 dispositifs dont 27 ateliers pour 4 500 élèves en tout. En 2017, on observe une nette progression dans l'ouverture d'ateliers relais qui s'élèvent désormais au nombre de 163. Ils ne rattrapent toujours pas les classes relais (316) mais ne se condensent plus uniquement dans les grandes villes. Ils possèdent donc un cadre national structurant, mais une application territoriale aléatoire qui le rend difficile à analyser s'il n'est pas pris en compte dans son contexte territorial.

C'est pour cela que nous avons sélectionné trois ateliers relais dans des territoires différents à partir de l'Atlas des risques sociaux d'échec scolaire<sup>5</sup>, dans deux académies proches géographiquement. Ainsi, nous avons observé un atelier relais en territoire urbain avec des fragilités économiques et sociales (que nous nommerons grande ville), un atelier relais en territoire rural précaire (petite ville rurale) et, pour contrebalancer ces deux aspects, un atelier relais en territoire montagnard plus sécurisé économiquement et socialement (ville de montagne). Ces ateliers relais se structurent donc comme trois configurations sociales<sup>6</sup> différentes dans la mesure où ils ne sont pas organisés de la même manière et ne font pas appel aux mêmes acteurs :

- Le dispositif de la grande ville se déroule dans un collège ZEP RAR de 470 élèves, à raison de 3 sessions de 7 semaines chacune, pour des élèves de 3ème et 4ème. La coordination est assurée

---

<sup>5</sup> Gérard Boudesseul, Patrice Caro, Yvette Grelet, [et al.], *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire: l'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM*, Paris, Céreq, 2016.

<sup>6</sup> Norbert Elias, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Pocket, 2003.

par un enseignant non statutaire, épaulé par une AED, principalement en français et en maths. Ensemble ils prennent en charge la remédiation scolaire des élèves, quant aux Ceméa, ils interviennent 4 heures par semaine sur 2 après-midi.

- Celui de la petite ville rurale se passe dans un collège de 800 élèves et est composé de 4 sessions de 6 à 7 semaines chacune, pour des élèves de la 5ème à la 3ème. La coordination est faite par un enseignant du premier degré qui est présent depuis 2003, accompagné par une AED. Ils interviennent également sur de la remédiation mais dans toutes les matières. Les trois associations originelles et la MJC interviennent sous la forme d'une après-midi chacune.
- Pour celui de la ville de montagne il est accueilli par un collège de 670 élèves et s'organise sur 4 sessions de 7 semaines chacune. La coordination est prise en charge par la Ligue de l'enseignement. Cette année, l'atelier fusionne avec la classe relais et s'occupe donc d'élèves de 11 à 16 ans, il y a donc deux enseignants, un du premier degré spécialisé et l'autre du second degré. Un AED les assiste dans la remédiation scolaire sur du français, des maths et de l'histoire-géographie. Les activités associatives sont donc réparties sur 8 heures, toute la semaine.

Pour ce qui constitue notre méthodologie, nous nous sommes appuyés sur plusieurs types de matériaux :

- De l'observation : sous la forme de 3 sessions d'une semaine chacune, dans chaque atelier lors de différentes sessions d'élèves à différents moments de leur accueil dans le dispositif mais aussi à différents moments dans l'année scolaire. Nous assistons à tous les enseignements tout au long de la semaine, voire des moments de réunions entre les acteurs ou avec d'autres personnes comme les parents et/ou les autres partenaires comme la mairie ou les assistants sociaux.
- Des entretiens avec plusieurs types d'acteurs : les jeunes, plutôt en informel, les acteurs du dispositif et les acteurs plus institutionnels comme les chefs d'établissement, les inspecteurs ou encore les responsables associatifs.
  - Des archives nationales et des archives internes aux associations.
  - De la littérature indigène, notamment les dossiers d'admission des élèves. Qui ont été très difficiles à récolter dans la mesure où nous n'avons pas toujours eu l'autorisation de l'inspection académique ou encore parce qu'ils étaient incomplets ou inexistantes.

### III. Résultats

Ces configurations scolaires sont donc différentes malgré le fait qu'elles possèdent un même cadre législatif. En revanche, elles ont un point commun qui est celui de prendre en charge des publics fortement stigmatisés socialement et scolairement. Avant de prendre appui sur des statistiques, pour justifier notre propos, il est nécessaire de savoir qu'ils sont issus des dossiers d'admission des ateliers

relais de la ville de montagne et de la grande ville sur des années éparses (de 2002 à 2019), ils ne sont donc pas représentatifs de tous les ateliers relais et ne constituent qu'un petit panel des enfants accueillis (N=157). Quant aux statistiques de la petite ville rurale, ils ont été réalisés lors de notre année d'observation en 2017-2018. Ils ne représentent également pas le parcours des élèves, mais plutôt les représentations que les acteurs s'en font avant l'entrée de ceux-ci en atelier relais. Ce qui est relaté dans ces dossiers est donc de l'ordre du discours des acteurs éducatifs et sociaux présents dans l'établissement. Cependant, ils nous permettent tout de même de tirer quelques conclusions sur les représentations et les classifications faites par les acteurs de ce dispositif.

Ainsi, sous la grande appellation des élèves "décrocheurs en ateliers relais", cette population se compose de plusieurs catégories faites par les acteurs. Afin d'étayer notre propos, nous nous appuyons sur les travaux du sociologue Philippe Vienne<sup>7</sup>. Le chercheur met en lumière les différentes formes de stigmatisations qui s'opèrent dans le quotidien scolaire. Il distingue tout d'abord une forme de stigmatisation qu'il qualifie de « tribale ». Elle concerne essentiellement des catégorisations selon l'origine ethnique présumée de la personne. Vienne précise que « déjà repérés et dépréciés sur des aspects « ethniques », ces élèves se trouvent « surexposés » aux stigmatisations en milieu scolaire »<sup>8</sup>. Cette première catégorie faite par le sociologue est intéressante pour analyser l'importance des caractéristiques d'appartenance sociale dans l'admission en atelier relais. En effet, si l'on regarde les chiffres des dossiers d'admission du collège de la grande ville, 64,8% des élèves sont issus de l'immigration<sup>9</sup> et 19,4% d'entre eux sont nés à l'étranger. Contrairement aux deux autres territoires où ils sont respectivement 22,5% dans la ville montagnarde et 0% dans la petite ville rurale. Quant à celle-ci, l'atelier accueille 85,7% d'élèves issus de la communauté gitane sédentarisée. Par ailleurs, ces élèves résident à 56,6% dans des logements HLM et à 11,3% dans des camps de gitans, pour la grande ville.

Nous avons donc une forte présence d'élèves ayant des caractéristiques ethniques marquées et repérées par les acteurs et qui vont aussi structurer leurs discours. En effet, dans les entretiens, la question de la population est souvent abordée par les acteurs eux-mêmes et est accompagnée par des discours très ambivalents (selon le concept élaboré par Grignon et Passeron<sup>10</sup>) sur les élèves :

---

<sup>7</sup> Philippe Vienne, *op. cit.*

<sup>8</sup> *Ibidem.*

<sup>9</sup> Un des deux parents est né à l'étranger.

<sup>10</sup> Claude Grignon et Jean-Claude Passeron, *Le savant et le populaire: misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, France, Points, 1989, 358 p.

« Une communauté gitane dont il faut en tenir compte qui vraiment est particulière dans sa façon, dans sa relation à l'école. C'est-à-dire que l'école n'a aucune importance et il y a un refus je dirai viscéral chez eux de s'intégrer. Je veux dire, on naît gitan, on reste gitan. »<sup>11</sup>.

« Et là on me dit tu es dans un lycée ou où il y a plein d'élèves des quartiers de la ville où ils ne savent pas forcément gérer leurs émotions et ne sont pas habitués à communiquer et tout. C'était moins évident, c'était compliqué au début on ne m'a jamais parlé comme ça. Bah ils te répondent ils t'envoient promener je ne me suis pas fait insulter non, mais ils s'énervent ils montent dans les tours en 2 secondes, c'était impressionnant et non ça ne m'était jamais arrivé. »<sup>12</sup>

Mais ce discours se retrouve également dans les dossiers d'admission des élèves en atelier relais. Un des enseignants d'histoire-géographie précise sur le volet « savoir-faire et savoir-être » d'une élève : « Trouve normal d'être mariée à 16 ans ». On retrouve là des caractéristiques sociales qui vont côtoyer des caractéristiques plus scolaires. Cela va renforcer les représentations des acteurs sur les élèves. En revanche, la stigmatisation sociale et scolaire dont ces élèves font l'objet dans les discours et dans les dossiers d'admission reste très marquée selon les territoires. Ainsi, lorsque dans la grande ville et dans la petite ville rurale, on accueille un public gitan et/ou issu de l'immigration et des quartiers prioritaires, pour la ville montagnarde, on retrouve une stigmatisation plus marquée sur une population d'élèves qui possèdent un suivi psychiatrique (50% d'entre eux) et un suivi judiciaire (17,5% d'entre eux). Ici, la logique stigmatisante reste cependant la même ; les acteurs utilisent des termes sociaux dans les dossiers d'admission : « Cet élève est en surpoids », « Il porte un bob avec des feuilles de cannabis imprimées dessus », « Elle fume des cigarettes roulées ».

Ces caractéristiques révèlent également à quel point les normes sociales sont présentes au sein du système éducatif, comme pouvait le démontrer Bourdieu et Champagne<sup>13</sup> ou encore Vienne, qui évoque dans ses travaux la place de l'ethnocentrisme de classe au sein du système de représentations des acteurs éducatifs. C'est le deuxième type de stigmatisation auquel il fait appel dans son raisonnement ; « Quant à la stigmatisation d'aspects dépréciés du comportement des élèves, elle se rattache en partie à une stigmatisation plus générale d'attributs associés à la jeunesse et au sous-prolétariat. »<sup>14</sup> Ce phénomène se retrouve à travers nos données issues des dossiers d'admission. En effet, sur notre panel et aux vues des informations que nous avons pu obtenir sur les professions des parents, 92,9% des élèves d'ateliers relais des trois villes, sont issus des classes populaires ; 29,2%

---

<sup>11</sup> Entretien du principal du collège

<sup>12</sup> Entretien du coordonnateur de l'atelier relais de la grande ville

<sup>13</sup> Pierre Bourdieu et Patrick Champagne, *op. cit.*

<sup>14</sup> Philippe Vienne, *op. cit.*

d'employés, 30,6% d'ouvriers et 29,2% de chômeurs et/ou inactifs. La plupart du temps, ces stigmatisations sont inconscientes mais prennent forme dans les entretiens :

*« Ils ont des problématiques sociales et familiales et de socialisation. [...] C'est une question de rencontre entre les milieux populaires avec cette culture d'émancipation, il y a un enjeu social et politique essentiel car on fait en sorte que ces jeunes aient accès au savoir. »<sup>15</sup>*

*« Si aujourd'hui on trouve une moindre proportion d'enfants d'origine populaire en études supérieures, c'est un ensemble de raisons notamment celle qui fait que dans leur plus tendre enfance ils n'ont pas rencontré un ensemble de stimulations qu'il va pouvoir avoir, le bonheur de ses parents ou aussi le fait d'aller au musée etc. etc. »<sup>16</sup>*

*« Ils ont tous un point commun, c'est la difficulté scolaire, la grande difficulté scolaire, certains sont fracassés d'autres moins. C'est des jeunes qui ont cette difficulté, qui, par ailleurs, peuvent avoir des parcours personnels très lourds au niveau social enfin familial en particulier. »<sup>17</sup>*

On retrouve ainsi des discours marqués socialement notamment par le misérabilisme culturel : si ces élèves sont là c'est qu'ils n'ont pas fréquenté les lieux consacrés de la culture légitime. Par ailleurs, c'est aussi la qualité de leur vie privée et familiale qui est pointée, puisque leur échec scolaire semble être corrélée à une carence familiale. Ici, on retrouve un ensemble de représentations sur les classes populaires. De plus, il est intéressant de mobiliser l'analyse d'H.S Becker sur les entrepreneurs de morale. Tout d'abord, il faut rappeler que ce dernier n'est pas motivé par une intention mauvaise dans le modèle de Becker, bien au contraire, il veut améliorer l'existence des personnes dont il veut s'occuper. La plupart des acteurs de l'atelier relais s'entendent sur ce sujet et iront dans ce sens dans leurs déclarations car ils partent du principe que les élèves ont des problématiques sociales fortes et qu'il faut les aider. C'est ce Becker appelle « La croisade humanitaire » et c'est ce qui pourrait justifier que l'atelier relais perdure depuis 16 ans maintenant.

---

<sup>15</sup> Entretien Ligue de l'enseignement

<sup>16</sup> Entretien Francas

<sup>17</sup> Entretien inspectrice