



HAL
open science

Disparités et variations d'un instrument d'action publique de prévention du décrochage scolaire : les ateliers relais

Alicia Jacquot

► **To cite this version:**

Alicia Jacquot. Disparités et variations d'un instrument d'action publique de prévention du décrochage scolaire : les ateliers relais. Colloque " Territoires et décrochages scolaires ", May 2018, Nantes, France. hal-02296786v1

HAL Id: hal-02296786

<https://hal.science/hal-02296786v1>

Submitted on 25 Sep 2019 (v1), last revised 24 Aug 2020 (v2)

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.

Disparités et variations d'un instrument d'action publique de prévention du décrochage scolaire : les ateliers relais

Alicia Jacquot
Doctorante en sociologie
ED 355 « Espaces, Cultures et Sociétés »
UMR 7317 LEST CNRS

Les ateliers relais sont des instruments d'action publique de prévention du décrochage scolaire, mis en place en 2002. Ils prennent forme dans un contexte d'émergence de la question de la déscolarisation dans le débat public¹. Ils accueillent en leur sein (durant 7 semaines) des élèves repérés par les acteurs éducatifs du collège comme étant en situation de décrochage scolaire. Ils intègrent par la suite un atelier relais, sous l'accord du recteur d'académie et des représentants légaux. A l'intérieur de ces ateliers, interviennent des enseignants (pour la plupart issus du premier degré), mais également des acteurs de l'éducation populaire issus de trois associations partenaires de l'école : les Ceméa², les Francas³ et la Ligue de l'enseignement.

Cet objet de recherche possède une originalité qui fait sa pertinence. En effet, la recherche en sociologie s'est beaucoup intéressée d'un côté, aux questions liées au décrochage scolaire, l'échec scolaire, la déscolarisation, etc. Mais également aux classes et ateliers relais, notamment par les travaux de Mathias Millet et Daniel Thin dans les années 2000. Et d'un autre côté, l'intérêt a été porté sur les partenariats que l'Education Nationale pouvait mettre en place, notamment avec les travaux de sociologues ou de chercheurs en sciences de l'éducation comme Danielle Zay. Il y avait également de nombreuses recherches sur l'histoire de l'éducation populaire (comme ceux de Geneviève Poujol par exemple), mais pour la plupart ils revêtaient un fort côté militant, donc moins objectifs. En revanche, peu de sociologues se sont intéressés aux partenariats que l'Education nationale avait pu tisser avec l'éducation populaire. Alors que ces deux mondes ont évolué conjointement depuis les années 30 au travers de grandes figures comme Jean Macé ou encore, plus récemment Francine Best. Par ailleurs, les grandes associations d'éducation populaire ne comptaient dans leurs rangs que des militants enseignants jusque dans les années 70-80. Et même aujourd'hui, on observe encore une forte présence des enseignants au sein de ce type d'association.

¹ *La déscolarisation*, eds. Dominique Glasman et Françoise Oeuvrard, Paris, France, La Dispute, 2004, 315 p.

² Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active

³ Francs et franchises camarades

Alors pourquoi ne pas s'y intéresser plus en détail ? Quant à l'atelier relais, il représente une des seules formes institutionnalisées de partenariat entre ces deux entités si proches et en même temps qui se revendiquent si éloignées. C'est en cela que cet instrument d'action publique est intéressant. Par ailleurs, il émerge dans un contexte où le décrochage scolaire commence à être sur l'agenda des politiques publiques mais pas autant que ce que l'on peut voir aujourd'hui. Prenons comme exemple l'année 2014 : année nationale de lutte contre l'échec scolaire. Pour finir, un dernier détail qui cependant a son importance dans l'intérêt scientifique des ateliers relais, c'est qu'il n'y en a pas un seul identique. Certes, beaucoup de sociologues et de politistes (comme Pierre Muller) ont mis en avant l'irrégularité des dispositifs d'action publique sur le terrain et l'on comprend aisément qu'ils varient selon différents paramètres comme le territoire, les acteurs impliqués, etc. Mais ce dispositif a cela de particulier qu'il implique une grande cause nationale avec un cadrage fort et une réaffirmation croissante de la place de l'Etat dans les conventions et les circulaires au fil des années, mais, il perdure dans le temps et conserve des formes plurielles, parfois en dehors de toute réglementation, nous le verrons par la suite.

Ainsi, notre communication invite donc à s'interroger sur les modalités territoriales de mise en place de ces ateliers relais dans trois collèges (sélectionnés comme terrain de thèse) et les effets produits sur les acteurs impliqués. Pour ce faire, nous nous appuyons sur un recueil de données empiriques récoltées durant cette deuxième année de doctorat : archives, entretiens et observations au sein de la classe.

1. Les modalités de mise en place des ateliers relais

Dans un premier temps, il est nécessaire de comprendre les modalités de mise en place de ces ateliers relais dans différents territoires afin d'en saisir les particularités. Pour ce faire, nous allons d'abord décrire les trois territoires choisis pour cette thèse selon L'atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire⁴, puis nous nous focaliserons sur les trois ateliers relais localisés sur les collèges implantés sur ces territoires et leurs caractéristiques.

1.1 Des réalités territoriales diversifiées

Tout d'abord, nous allons nous intéresser aux caractéristiques des trois territoires que nous avons choisis pour effectuer notre travail de recherche. Ils sont implantés dans deux académies (Aix-Marseille et Montpellier), avec des populations différentes et surtout des contextes sociaux différents. Ainsi, il est nécessaire de s'appuyer sur les travaux de Boudesseul et Caro mais également sur des données INSEE afin de comprendre en quoi ces territoires se différencient et pourquoi ils

⁴ 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, 158 p.

sont pertinents pour cette recherche. Voici, dans un premier temps, un tableau récapitulatif de leurs caractéristiques socio-démographiques :

	France	15ème Marseille	Lézignan	Gap
<i>Population</i>	64 027 958	78 587	11 248	42 079
<i>Catégorie socio professionnelle principale</i>	Retraités : 27%	Sans activité : 36,8%	Retraités : 33,5%	Retraités : 30,3%
<i>Taux de chômage des 15-24 ans</i>	29,80%	48%	41,80%	26,30%
<i>Non scolarisation des 15-17 ans</i>	5,40%	4,60%	15,50%	3,10%
<i>Population non diplômée</i>	31,60%	53,20%	44,90%	29,10%
<i>Population diplômée de l'enseignement supérieur</i>	27,50%	11,60%	16,60%	27,60%
<i>Catégorisation Atlas des risques sociaux</i>		Cumul de fragilités économique, familiale et culturelle	Précarité économique plutôt dans des communes de taille moyenne	Sécurité économique et soutien culturel

Source : dossiers complets INSEE 2014

Comme ce tableau le laisse entendre, nous avons donc sélectionné ces ateliers relais en fonction de plusieurs variables territoriales mais également sociales. En effet, notre idée de départ était de faire varier des paramètres territoriaux et associatifs afin de voir s'ils ont un impact sur la configuration des acteurs et sur la forme de leur partenariat. Dans un premier temps, il nous semblait nécessaire de prendre un territoire urbain avec des fragilités économiques et sociales, un territoire rural précaire et, pour contrebalancer ces deux aspects, un territoire montagnard plus sécurisé économiquement et socialement. Ce qui nous a amené à prendre en compte les associations d'éducation populaire qui interviennent sur les ateliers relais. Il nous semblait intéressant de voir les modalités d'intervention de chaque association selon leur statut et leur place dans le dispositif. Ainsi, les Ceméa en tant qu'intervenants seront le point d'ancrage pour l'atelier relais de Marseille, les trois associations en tant qu'intervenants également pour celui de Lézignan

et La Ligue en tant que coordonnatrice du dispositif pour celui de Gap. Nous verrons par la suite, comment ces paramètres influent ou non sur le dispositif et sur les acteurs eux-mêmes.

1.2 Des configurations scolaires différentes

Afin de mieux comprendre la place des acteurs sur le terrain, il est nécessaire de présenter les caractéristiques des trois collèges et de leur ateliers relais respectifs.

Tout d'abord, commençons par le collège Georges Clémenceau qui se situe dans une Zone Urbaine Sensible et qui accueille 467 élèves et une classe de SEGPA⁵. C'est aussi un collège ZEP⁶-RAR⁷. Quant à l'atelier relais, c'est un des deux dispositifs de la ville qui fonctionne en partenariat avec les Ceméa ; tous les autres, fonctionnent avec la Ligue de l'enseignement. L'atelier relais est né de la collaboration entre les Ceméa et l'Education Nationale via le recteur de l'académie d'Aix-Marseille en 2002. Il est donc implanté depuis longtemps et le partenariat avec les Ceméa est originel. Au sein de cet atelier relais, l'équipe d'encadrement est composée d'un enseignant coordonnateur à plein temps, d'intervenants des Ceméa, d'un professeur de sport et d'intervenants extérieurs. L'atelier relais accueille des élèves de collèges différents mais tous scolarisés en 4^{ème} et 3^{ème}. Il se déroule à l'intérieur du collège depuis ses débuts. Il est intéressant de voir qu'il est essentiellement financé par le conseil général des Bouches-du-Rhône à raison de 20 000 euros par an.

Pour ce qui est du collège de Lézignan, c'est le plus grand du département car il accueillait 1 100 élèves jusqu'en 2016. Ce qui peut s'expliquer par le fait qu'il prend en charge des élèves de toutes les petites villes alentours. Pour la rentrée 2016, la commune a vu ouvrir un deuxième collège afin de désengorger Jules Michelet qui compte maintenant 800 élèves. Il accueille également deux classes ULIS⁸. Cette année, le collège possède une « classe par compétence » ; un dispositif expérimental qui n'évalue pas les élèves via la notation mais par des validations de compétences. Quant à l'atelier relais, il est historique pour les associations d'éducation populaire car il a été pensé en 2002 à la suite d'une commande institutionnelle qui préconise l'installation d'une telle structure sur le collège Michelet à la rentrée 2003. Son lieu d'implantation est la Maison des Jeunes et de la Culture de Lézignan, donc hors lieux scolaires. Le financement est assuré par un budget Jeunesse et Sports à hauteur de 32 000 euros. Les intervenants issus de l'Education Nationale sont un enseignant, une assistante d'éducation et des intervenants associatifs. Trois collèges sont concernés par cet atelier relais, peu importe leur âge et leur classe. Par ailleurs, les trois associations historiques sur le dispositif y participent : Ceméa, Francas et la Ligue de l'enseignement.

⁵ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

⁶ Zone d'Education Prioritaire

⁷ Réseau Ambition Réussite

⁸ Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire, qui prennent en charge des élèves ayant un handicap.

Quant au collège Pablo Picasso, il accueille 669 élèves dont 60 inscrits en SEGPA et 10 élèves ULIS habitant dans la partie est de la ville de Gap. Cet atelier relais a été créé en 2002 à la suite d'une collaboration entre le collège Sud et la Ligue de l'enseignement. A sa création, il se déroulait dans des locaux fournis par la ville de Gap, donc en dehors du collège. Par ailleurs, l'atelier relais et la classe relais étaient centralisés dans ces locaux. En 2006, l'atelier et la classe relais changent de collège d'affectation et sont officiellement rattachés au collège Picasso, puis en 2015, le local de la mairie doit être remis en état car il ne correspond plus aux normes de sécurité. La mairie ne voulant pas faire de travaux pour un dispositif de l'Education Nationale et l'Education Nationale ne voulant pas faire de travaux pour un local municipal, l'atelier et la classe relais se voient contraints d'emménager dans les locaux du collège en 2014.

Ainsi, ces configurations d'établissements ne sont pas les mêmes et engendrent des situations différentes, voire participent à l'élaboration d'une image d'établissement sur le territoire. En effet, le collège Clémenceau, se situant dans les quartiers nord de Marseille et notamment au cœur d'une cité caractérisée comme dangereuse par les médias à cause de ses trafics de drogue, ne jouit pas d'une belle réputation sur le territoire et les élèves sont souvent stigmatisés au sein même de la ville et parfois de l'établissement. C'est également un collège qui se situe en périphérie du centre, et comme tous les établissements des quartiers nord, il est éloigné du centre-ville et par là-même de l'offre culturelle de Marseille. Par exemple, il faut 1h15 de bus et de métro pour accéder au centre-ville. Ce qui ne facilite pas les sorties éducatives, ni les déplacements des élèves de l'atelier relais résidents en centre-ville. Cela peut en rebuter certains, et provoque parfois de l'abandon rapide.

Pour ce qui est du collège Michelet à Lézignan, il a été pendant longtemps, la seule structure éducative du second degré de la ville. Ce qui a provoqué un engorgement des élèves en son sein. L'ouverture d'un nouveau collège a permis un désengorgement, mais il reste tout de même 800 élèves inscrits. C'est donc un grand établissement qui accueille un atelier relais, qui n'est pas le seul du département, en revanche, le territoire offrant peu de services de transport, les élèves inscrits en ateliers relais sont tous issus de ce collège.

A la différence du collège Picasso à Gap, qui est le seul accueillant les dispositifs relais sur tout le département des Hautes-Alpes. Les acteurs essaient donc de développer la venue de publics issus d'autres villes voisines, mais le manque de transports collectifs et la distance entre certaines villes et le collège sont tels que l'accueil d'autres élèves est souvent complexe et force les acteurs éducatifs et les parents à trouver des solutions souvent insatisfaisantes. Par ailleurs, la Ligue avait organisé en 2016, l'ouverture d'une session d'atelier relais sur Embrun (ville située plus au nord) avec un ramassage scolaire sur le territoire. Mais l'association a dû y renoncer à la suite d'une baisse de financement.

2. Des variations entre les acteurs et sur les publics

2.1 Une brève histoire du partenariat entre l'Education nationale et les associations d'éducation populaire

Afin de comprendre comment les relations entre les acteurs de l'Education nationale et de l'éducation populaire s'opèrent sur le terrain et selon les ateliers relais, il est nécessaire de revenir aux origines de ce partenariat grâce à une courte analyse socio-historique.

Lors du développement du champ de l'éducation populaire et de ses grandes associations qui la représentent après la seconde guerre mondiale, s'est constituée une division institutionnelle du travail dans le champ. La Ligue prit en charge les colonies de vacances, les Francas, les centres aérés et les Ceméa le côté formation des animateurs. Cette division du travail s'effectua de manière tacite, nous avons peu de textes voire aucun qui confirme cette théorie, en revanche, cela fait partie de l'histoire collective de ces associations, qui perdure dans le discours des militants et qui structure une représentation du champ et des associations entre elle, donc leur travail sur le terrain.

De fait, hormis les Ceméa, la Ligue et les Francas, assurent tous des missions similaires. Ce qui engendre des tensions sur les territoires, où ces associations doivent se partager l'espace.

De plus, la Ligue a toujours été proche du ministère de l'éducation nationale, acceptant la plupart des actions qui lui ont été confiées par ce dernier. On peut reprendre la formule de Francis Lebon et Maud Simonet de « ministère privé de l'EN »⁹. Si les Ceméa ont longtemps voulu représenter une autre éducation, on a le sentiment, dans les années 2000, que ce retournement s'accompagne d'une évolution du discours de l'association. En effet, dans les textes distribués à l'interne, on voit s'opérer un changement de discours : avant les années 80, l'association se positionne parfois fermement contre les prises de position du ministère et revendique une autre éducation liée à l'éducation nouvelle et populaire. Puis, après les années 80, le discours change et prend les codes institutionnels du ministère en axant ses publications autour de la demande sociale éducative, avec des valeurs proches de celles du ministère comme la citoyenneté ou encore la laïcité. En effet, s'engager dans les politiques éducatives de lutte contre le décrochage scolaire est un exemple de ce rapprochement politique. Tout comme, plus récemment, le soutien très fort des Ceméa à la réforme des rythmes scolaires, dans ses textes mais aussi dans les consultations au ministère. Sous le raisonnement, souvent présent dans les entretiens de « il vaut mieux qu'on soit à l'intérieur et que ce soit nous, plutôt qu'un autre. »

Ce qui peut être expliqué par le fait, que dans les années 1980-1990, il y a un fort développement d'autres associations d'éducation populaire comme l'IFAC ou l'AFOCAL qui se positionnent sur

⁹ Francis Lebon et Maud Simonet, « La réforme des rythmes scolaires, ou quand les associations font la loi et (dé)font le travail dans les services publics ? », *Revue française d'administration publique*, 2017, p. 575-586.

les mêmes missions, ce qui engendre la création d'un marché de la formation et de l'animation plus concurrentiel et qui pousse donc certaines associations comme les Ceméa et les Francas à se rapprocher du ministère.

Un autre facteur peut être explicatif, c'est l'arrivée des Conventions Pluriannuelles d'Objectifs sous le quinquennat de Nicolas Sarkozy, qui demandent aux associations touchant un financement du ministère, de justifier chaque année leurs actions en relation avec l'école. Pour information, aux Ceméa, ces financements représentent 4 million d'euros.

Ces éléments socio-historiques sont donc importants pour comprendre la construction de ces associations et leur lien avec l'Education Nationale, mais également leur place au sein des établissements scolaires et notamment dans les ateliers relais.

2.2 Des configurations d'acteurs issus de deux champs différents

Cet instrument d'action publique est donc une manière d'interroger les rapports entre deux champs (Bourdieu, Fligstein), mais également des configurations d'acteurs (Elias).

Mais, si l'on va plus loin dans l'analyse, il y a un autre élément à prendre en compte pour expliquer la place des acteurs de l'éducation populaire et leur légitimité sur le terrain ; la question de leur configuration.

Ainsi, comme nous l'avons vu précédemment, ces configurations changent en fonction de l'atelier relais. En effet, à Marseille, les Ceméa interviennent deux demi-journées par semaine et la coordination est assurée par un enseignant non statutaire et vacataire qui n'a pas beaucoup d'expérience dans l'encadrement et l'enseignement. Alors qu'à Lézignan, c'est un ancien instituteur, qui a exercé ce métier durant une vingtaine d'année avant de prendre ce poste. Il est également présent dans l'atelier relais depuis ses débuts (2002). Pour ce qui est des associations, elles sont toutes présentes et se partagent le temps d'intervention à raison de deux heures chacune, ce qui représente huit heures d'intervention étalée sur la semaine. Quant à Gap, la coordination est prise en charge par une salariée de la Ligue. Deux enseignants sont présents dans le dispositif car la classe et l'atelier relais ont fusionné à cause du manque d'élève. Il n'y a donc pas de découpage institutionnel entre les temps scolaires et les interventions des associations. Des intervenants mobilisés par la Ligue sont présents dans la semaine : théâtre, peinture, arts plastiques, etc.

Ainsi, au regard de ces éléments, nous avons pu voir sur le terrain que ces configurations influent sur la place que les acteurs occupent tout comme leurs caractéristiques sociales et professionnelles. Ce qui pose *in fine* la question de leur légitimité (accordée ou perçue) et celles de leurs activités au sein du dispositif.

Si l'on reprend les travaux qui ont été réalisés en sociologie des professions et notamment le colloque « action publique et légitimités professionnelles » qui a donné lieu à un ouvrage dirigé par

Antoine Vion et Thomas Le Biannic¹⁰, on se rend compte que certains modèles sont tout à fait applicables aux deux champs de l'éducation nationale et de l'éducation populaire.

En effet, ces travaux partent du principe, qu'il y a eu une transformation importante au sein des professions dans l'action publique. Avant les années 60, on observe que les professionnels possèdent une légitimité liée à leur hiérarchie sociale. Puis, les auteurs analysent que chaque professionnel revendique l'obtention d'un savoir spécifique, donc une autonomie plus forte vis-à-vis de l'Etat. Depuis les années 2000, on assiste à une autre transformation, c'est la pluralité des problèmes posés par l'action publique et donc la multiplicité de réponses que peut apporter une pluralité d'acteurs. On voit donc qu'il y a des nouvelles professions qui émergent et qui doivent collaborer avec des professions déjà bien établies dans leur domaine.

On observe ici, l'intérêt que ces travaux peuvent avoir, dans la mesure où, les enseignants avaient plusieurs missions (Instruire, aider les élèves en difficulté, réguler le public, etc.) dans leur profession et donc plusieurs compétences, avec une forte légitimité professionnelle. Depuis quelques années, on observe un découpage des tâches au sein du champ éducatif et l'on va rajouter des professions intermédiaires non légitimes aux yeux des acteurs déjà présents sur ces tâches, qui porte de plus la lourde responsabilité de « lutter contre le décrochage scolaire ». Certains enseignants accordent donc moins de légitimité à ces nouvelles professions.

Ainsi, lorsque l'on interroge les acteurs sur leur représentation du travail qu'ils accomplissent et sur leur collaboration avec les autres acteurs, plusieurs conceptions apparaissent :

- La complémentarité : peu d'acteurs évoquent une complémentarité entre eux. En revanche, ceux qui en parlent le plus sont des acteurs qui ont la particularité d'appartenir aux deux champs. Ils revendiquent même une complémentarité pour que ce dispositif fonctionne. Ils vont utiliser les adjectifs comme « collègue » pour déterminer les autres acteurs.
- L'entente impossible : on retrouve la majorité des acteurs au sein de cette catégorie. Ce sont pour la plupart des personnes issues d'un des deux champs. D'un côté, les acteurs de l'éducation populaire expriment que leurs homologues de l'éducation nationale ne comprennent pas leurs actions et qu'ils ne partagent pas les mêmes conceptions de l'éducation. Chez les personnels de l'éducation nationale, en revanche, il est exprimé que les acteurs de l'éducation populaire ne comprennent pas la contrainte et le milieu scolaire, qu'ils sont dans leur monde.

¹⁰ Thomas Le Biannic et Antoine Vion, *Action publique et légitimités professionnelles : colloque, IEP Aix-en-Provence, 2005*, Paris, LGDJ, 2008.

- La non collaboration revendiquée : cette configuration se retrouve, pour le coup, chez les acteurs appartenant au champ de l'éducation populaire, entre eux. L'argument avancé est souvent qu'ils n'ont pas les mêmes valeurs ou qu'ils ne font pas d'éducation populaire. Il existe donc une dialectique récurrente entre ceux qui pratiqueraient la vraie éducation populaire et les autres, qui s'en revendiquent mais qui ne l'appliquent pas.

Cette question de légitimité se retrouve aussi dans la place que les acteurs s'accordent eux-mêmes et celle qu'on leur accorde. En effet, selon certaines variables (genre, ancienneté, parcours, statuts, etc.) on attribue ou non un certain degré de légitimité à son ou sa collègue dans l'atelier relais. Prenons quelques exemples issus du terrain :

- Camille est coordonnatrice de l'AR de Gap depuis 2012. Tous les autres acteurs du dispositif sont nouveaux. Par ailleurs, elle a été enseignante en lycée. Elle a donc une double légitimité sur le terrain. Il en va de même pour Matthias, actuellement directeur des Ceméa PACA, ancien professeur d'EPS, détaché, qui explique qu'il n'a jamais eu aucun problème pour parler aux enseignants sur le dispositif. Ou encore Gaël qui était enseignant du premier degré et qui est actuellement coordonnateur du dispositif depuis 15 ans. Il se retrouve souvent en salle des profs, avec qui ils parlent des élèves en off, etc.
- En revanche, si l'on prend l'opposé, Ahmed est salarié et militant aux Ceméa depuis peu. Il a eu une scolarité difficile mais a obtenu un bac professionnel. Il a été animateur pour la mairie de Marseille. Il raconte qu'il n'a pas du tout de lien avec les enseignants du collège et qu'il parle très peu aux autres acteurs du dispositif. Tout comme le coordonnateur Robin, qui a été CPE vacataire pendant un an et qui n'a pas passé de concours de l'éducation nationale. Lorsque l'on demande au CPE du collège, comment il perçoit l'atelier relais, il exprime tout de suite ses réserves à propos de Robin. Il pense qu'il ne sera pas capable de gérer les élèves, alors qu'il vient juste de prendre son poste.

On voit donc ici, que le concept de légitimité professionnelle est très intéressant dans l'analyse des ateliers relais car cela conditionne beaucoup de facteurs, notamment celui de se définir ou non comme une équipe pédagogique élargie et renforce les identités des acteurs dans leur champ respectif voire renforce les contours des champs eux-mêmes.

2.3 Un partenariat qui entraîne une division du travail

Toutes ces représentations qu'ont les acteurs entre eux et sur eux, conditionnent leur travail, mais aussi la manière dont ils collaborent ou non sur le terrain. Ce qui entraîne également une

division du travail social entre eux et une complémentarité ou une séparation entre les activités scolaires et non scolaires.

En effet, si l'on prend l'atelier relais de Gap, chaque acteur a sa place définie avec ses missions définies, mais, de manière informelle, aucun document ni fiche de poste n'a été rédigé.

Ainsi :

- L'accompagnement des jeunes et de leur famille avec la question de l'orientation et l'administratif : coordonnatrice
- La scolarité et suivi des apprentissages : enseignants
- L'encadrement des élèves : enseignants
- Les ateliers : intervenants divers

Cette organisation et cette division du travail créé cependant un lien très fort entre activités scolaires et non scolaires, car le temps n'est pas toujours découpé entre les deux et les frontières sont floues pour les élèves, comme parfois pour les acteurs. Ce flou est fortement lié au fait que la coordonnatrice est issue de la Ligue et que c'est elle qui gère les emplois du temps. Par ailleurs, la forte légitimité de Camille lui permet de gérer le dispositif comme elle l'entend, sans être remise en question par les autres acteurs.

Pour ce qui est de l'atelier relais de Lézignan, en revanche, les frontières sont beaucoup plus marquées et les activités scolaires (assurées par le coordonnateur) prennent souvent plus de place dans l'emploi du temps que les activités non scolaires. Nous avons vu précédemment que toutes les activités non scolaires se déroulent l'après-midi. Par ailleurs, peu d'associations et peu d'acteurs externes au dispositif sont invités à venir. Les réunions et/ou les activités non prévues dans l'emploi du temps se font à l'intérieur du collège par les acteurs du collège : cours de sport, infirmier, etc. Et le lien avec les enseignants est renforcé par la figure légitime du coordonnateur qui possède un statut d'enseignant auprès de ses collègues et qui participe au quotidien de l'établissement en allant en salle des professeurs par exemple.

Pour ce qui est de Marseille, les Ceméa possèdent un statut légitime au sein du dispositif, sans pour autant assurer des fonctions de coordination. En effet, ils sont là depuis le début et le rappellent aisément lorsqu'un nouveau coordonnateur arrive sur le terrain. Ce sont eux qui lui expliquent le fonctionnement par exemple. Quant au lien entre les activités scolaires et non scolaires il se traduit, cette fois-ci, du côté des élèves plus que du côté des acteurs qui revendiquent une complémentarité forte, et ce, grâce à la place des Ceméa évoquée plus haut. En effet, dans cet atelier relais-là ce sont les élèves qui expriment le plus leur avis sur les activités, surtout non scolaires. On peut en dresser déjà des catégories :

- L'adhésion : L'élève adhère car cela lui fait un temps différent dans la semaine, une coupure dans les apprentissages.
- Le rejet : L'élève rejette ces activités car elles ne sont pas notées, elles ne sont pas considérées comme du travail par l'élève ni par les parents.
- Pas de différence : L'élève ne fait pas la différence entre les activités scolaires et non scolaires.

Nous pouvons donc voir que la légitimité et la configuration des acteurs sur le terrain, entraînent une division du travail entre eux, mais également des représentations des activités scolaires et non scolaires auprès des élèves.

2.4 Une stigmatisation des publics sur le territoire qui entraîne l'adaptation des acteurs en entrepreneurs de morale

Il existe cependant un point commun à ces trois ateliers relais. A l'intérieur de ces ateliers relais, nous retrouvons les populations stigmatisées et/ou faisant l'objet de politiques publiques sur le territoire. En effet, si l'on s'appuie sur les travaux de Norbert Elias¹¹, ou ceux d'Erving Goffman¹², on constate que la question de l'exclusion et du stigmate en milieu scolaire n'est pas indépendante de celle de l'exclusion territoriale. En effet, dans les trois ateliers relais, on retrouve des populations stigmatisées sur le territoire, par les normes sociales établies, qui vont se transformer en normes scolaires au sein de l'établissement. Ainsi, l'atelier relais prend la forme d'un dispositif de gestion des élèves « hors normes scolaires » voire « hors normes sociales ».

L'exemple le plus marquant est celui de Lézignan, car cette ville accueille une population gitane espagnole sédentarisée depuis les années 40. Selon l'Association Audoise d'Aide à la Population Gitane, cette population représenterait 9% des habitants de la commune. Par rapport à la question éducative, la population gitane questionne les politiques publiques territoriales. En effet, en 2014, le maire de la commune déclarait « Je souhaite que la scolarisation des jeunes gitans au collège soit accrue : l'évolution de la société ayant rendu leurs anciens métiers obsolètes, il serait opportun de trouver au-delà du collège des formations et des emplois adaptés à leur savoir-faire. »¹³. Par ailleurs, en 2013, une classe d'accueil spécialisée pour les élèves gitans appelée « le dispositif » a été créée. En 2017, elle n'existe plus dans la mesure où le recteur n'a pas approuvé cette classe, la trouvant trop discriminatoire. De nombreux enseignants du collège Michelet

¹¹ Norbert Elias et John L. Scotson, *Logiques de l'exclusion : enquête sociologique au coeur des problèmes d'une communauté*, trad. Pierre-Emmanuel Dauzat, Paris, France, Fayard, 1997, 278 p.

¹² Erving Goffman, *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*, Paris, Ed. de Minuit, 1963.

¹³ Midi Libre, *La délinquance venue d'ailleurs*, 2014

discutent régulièrement des élèves issus de cette population et l'on retrouve l'imposition d'une norme sociale à l'intérieur de certains dossiers d'admission d'élèves dans ce dispositif.

Quant à la ville de Gap, elle accueille depuis quelques années une population de migrants et de réfugiés venus d'Italie. Pour la plupart Mineurs Non Accompagnés, mais également des familles. Il existe des dispositifs pour ces jeunes, mais ils se trouvent plutôt en lycées et destinés aux MNA. C'est pour cela que l'on retrouve certains de ces enfants en ateliers relais au collège. Ainsi, le Centre d'Accueil des Demandeurs d'Asile (CADA), accueille sur la commune 39 ménages venus principalement de Syrie, d'Algérie, d'Ukraine, du Soudan et du Kosovo. Sur la dernière session de l'atelier relais, trois enfants sur cinq venaient de ces pays et étaient accueillis par le CADA. Le département accueille également des populations suivies par des hôpitaux psychiatriques (enfants comme adultes), qui se retrouvent pour la plupart dans l'atelier relais. Ainsi, sur les dernières sessions que nous avons observées, quatre enfants sur neuf sont suivis par des centres pédopsychiatriques du département.

Pour ce qui est de l'atelier relais de Marseille, il a accueilli, cette année, uniquement des élèves de familles de classes populaires et issus de l'immigration. La plupart ont des parents nés à l'étranger ou sont nés eux-mêmes hors de France.

Ce point soulève la question de l'adaptation des acteurs éducatifs au type de population et aux discours que certains enseignants peuvent développer au sein du collège. Il n'est donc pas rare d'entendre des enseignants faire des remarques sur les élèves de l'atelier relais en salle des profs ou encore dans les couloirs. Ce qui a comme effet auprès des acteurs du dispositif de renforcer leur discours sur le bien fondé des ateliers relais et de son impact sur les élèves. Certes, ces discours ne sont pas uniformes, cependant, ils possèdent certaines similitudes qui font que le dispositif perdure 15 ans après sa mise en place. Même si ces acteurs se revendiquent différents tant dans les pratiques que dans les valeurs et leurs attentes vis-à-vis du dispositif, ils ont un point commun ; celui d'être entrepreneurs de morale vis-à-vis de ces élèves.

H.S Becker nous dit qu'il y a en a deux types : ceux qui créent les normes et ceux qui les font appliquer. Ici, ce qui structure ces entrepreneurs est la norme scolaire. Beaucoup de travaux en sociologie de l'éducation ont été réalisés sur ce sujet, en revanche, il est quand même nécessaire de rappeler quelques facteurs qui définissent cette norme. Tout d'abord, on définit une norme par le fait qu'elle est avant tout collective, inscrite dans un contexte social et une temporalité et qu'elle définit souvent les bons et les mauvais agissements. Pour autant, les acteurs se l'approprient, se positionnent par rapport à elle et la réactualisent dans leurs actions.

Dans un premier temps, prenons la norme de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et donc, l'impossibilité supposée pour un jeune de sortir de l'école avant cette date limite. Ici, on comprend

que les atelier relais ont été créés pour faire respecter cette norme et même si l'on parle de décrochage scolaire, en réalité ils s'inscrivent dans la notion de déscolarisation, car ces élèves ne sont pas encore sortis du système éducatif. En revanche, au regard de cette norme, les élèves accueillis sont déviants par rapport à elle. Par ailleurs, ils n'ont pas un parcours scolaire que Becker qualifierait du parcours du « bon client » ; ils sont souvent redoublants, certains parlent mal français, ont des mauvaises notes, sont souvent absents, ont des comportements jugés inappropriés, etc.

Mais il faut nuancer ce propos en rappelant que même si ces élèves font tous partie de ce dispositif, il reste, auprès des acteurs éducatifs, cette représentation du « bon client » au sein de l'atelier relais. Ainsi, certains élèves auront un comportement adéquat, donc attendu dans ce dispositif, alors que d'autres seront considérés comme « les déviants » des déviants.

Maintenant que nous avons défini cela, il reste à savoir qui conçoit cette norme et qui la fait appliquer. Mais surtout comment les acteurs se positionnent et agissent par rapport à cette norme. Tout d'abord, il faut rappeler que l'entrepreneur de moral 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 ce dispositif, 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. Ainsi, le directeur de la Ligue exprime très clairement « Nous sommes sur ce dispositif car nous nous intéressons aux publics victimes d'exclusion ». C'est ce Becker appelle « La croisade humanitaire »¹⁴.

Afin de poursuivre l'analyse de Becker, on peut considérer qu'à l'instar des psychiatres convoqués par les associations de lutte contre les déviances sexuelles et autres, les associations d'éducation populaire, peuvent faire figure d'expertes du traitement des problématiques sociales liées à la jeunesse. Ici, les deux champs se posent donc en entrepreneuses de morale.

Pour ce qui est de l'application de cette norme scolaire, les exécutants sont tous les acteurs éducatifs du dispositif, tout champ confondu. Cependant il existe quand même quelques différences entre eux, notamment en ce qui concerne leur statut d'intervenant. En effet, il y a ceux qui, comme dirait Becker, qui sont mus par des valeurs et le sentiment d'appartenir à une cause qu'il faut défendre ; en l'occurrence celle de la lutte contre la déscolarisation. Ces acteurs sont, la plupart du temps issus des associations mais, surtout, ce sont ceux qui ont un poste permanent sur l'atelier relais sans être fonctionnaire. Ils ont donc intérêt à ce que ce dispositif perdure pour ne pas perdre leur emploi. Ceux qui interviennent de manière non permanente ou qui ont déjà un poste

¹⁴ Howard S. Becker, *Outsiders : études de sociologie de la déviance*, Paris, Éd. Métailié, 1985.

d'assuré dans l'Education Nationale sont moins revendicatifs voire sont critiques envers le système éducatif dans le discours sur la lutte contre le décrochage.

Mais il y a un autre facteur qui est à prendre en compte, c'est le fait que cette lutte et donc les responsabilités incombent aux acteurs peuvent parfois être sources de pression dans le travail tant la tâche demandée revêt une importance forte, que les acteurs pensent primordiale, mais qui s'avère, sur le terrain, être très complexe à réaliser. C'est pour cela que les acteurs plus anciens dans le dispositif désespèrent de la répétition de problématiques sociales.

Par ailleurs, ce que Becker ne dit pas, mais qu'il me semble intéressant de souligner ici, c'est que le rapport à la norme scolaire des acteurs et son appropriation diffèrent d'une personne à une autre et que « Ni la simple édicition de règles, ni l'ajustement des intérêts individuels ne permettent la coordination ; celle-ci suppose que les acteurs puissent « se rencontrer sur un schéma d'interprétation des règles ». La coordination de l'échange social passe par un travail interprétatif qui renvoie à des « mondes communs justifiés »¹⁵. La rationalité des acteurs qui construisent ces conventions est à la fois normative (innervée par des normes instituées, par de l'institution), réflexive et interprétative. »¹⁶. Ce qui complexifie encore plus leurs actions et leur coordination sur le terrain.

Conclusion

Ainsi, nous pouvons constater que les ateliers relais sont des instruments d'action publique complexes, qui demandent à être analysés à la lumière d'un ancrage territorial. En effet, même s'ils ont été créés avec le même cadre national, ils diffèrent sur les territoires. Tout d'abord, par l'histoire locale des associations et leur ancrage territorial, mais également par des configurations d'acteurs hétérogènes. Ces dernières influent sur ces acteurs et leur confèrent plus ou moins de légitimité. Ce qui crée également une division du travail entre eux. Il en va de même pour les activités scolaires et non scolaires. En revanche, même si ces ateliers relais ne sont pas les mêmes, ils intègrent souvent en leur sein des populations qui sont stigmatisées ou qui font l'objet de politiques publiques sur le territoire. Ils sont un vecteur de transformation de la norme sociale en norme scolaire et engagent les acteurs à se muer en entrepreneurs de morale. C'est peut-être ce qui fait que ce dispositif perdure dans le temps. En effet, même si les acteurs possèdent des identités différentes et se revendiquent de champs différents, ils s'entendent sur un point qui est le bienfait des ateliers relais sur ces élèves « hors norme » scolaire.

¹⁵ Christian Bessy et Olivier Favereau, « Institutions et économie des conventions », *Cahiers d'économie Politique*, 2003, p.131.

¹⁶ Marie Verhoeven, « Normes scolaires et production de différences », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 / 1, 2012, p. 95-121.