



HAL
open science

L'atelier relais, un enjeu pour le partenariat entre Education Nationale et éducation populaire

Alicia Jacquot, Doctorante Au Lest

► To cite this version:

Alicia Jacquot, Doctorante Au Lest. L'atelier relais, un enjeu pour le partenariat entre Education Nationale et éducation populaire. Séminaire doctoral du LEST : Éducation et jeunesse : quelles évolutions des enjeux nationaux et locaux ?, Jan 2020, Aix-en-Provence, France. hal-02920287

HAL Id: hal-02920287

<https://hal.science/hal-02920287>

Submitted on 24 Aug 2020

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.

Séminaire doctoral du 17 janvier 2020

“ Éducation et jeunesse :
quelles évolutions des enjeux
nationaux et locaux ? “

Alicia Jacquot, Doctorante au
LEST

Communication Alicia Jacquot :

« L'atelier relais, un enjeu pour le partenariat entre Education Nationale et éducation populaire. »

Introduction :

Les ateliers relais sont des dispositifs 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 public. Ils accueillent en leur sein (durant 7 à 11 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 Ceméa, les Francas 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 elles revêtaient un fort côté militant, donc moins objectif. 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, Ferdinand Buisson 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. 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 ce dispositif est intéressant. Par ailleurs, il prend forme dans un contexte où le décrochage scolaire commence à émerger comme problème public.

Ainsi, notre communication invite à s'interroger sur l'histoire de ce partenariat entre deux entités que sont l'Education Nationale et l'éducation populaire au travers un dispositif de prévention du décrochage scolaire. Pour ce faire, nous nous appuyons sur un recueil de données empiriques récoltées durant la deuxième année de doctorat : archives, entretiens et observations au sein du dispositif. Dans un premier temps, nous retracerons l'histoire des liens entre Education Nationale et éducation populaire à travers ses grandes dates, puis dans un second temps, nous analyserons la place institutionnelle de ces associations au sein des ateliers relais grâce aux conventions qui les régissent.

I. L'histoire d'un partenariat : l'Education nationale et l'éducation populaire.

Afin de comprendre comment ces mondes se sont construits de manière conjointe, notamment à partir de la 3^{ème} République, il faut en retracer leur histoire. Par soucis de concision, nous nous focaliserons sur les grandes étapes qui lient ces deux mondes.

A. Les grandes dates

Nous pouvons situer les prémices d'un partenariat entre éducation populaire et Education Nationale dès l'émergence de la III^{ème} République. Et avec elle, une certaine conception de l'école républicaine telle qu'on peut l'entendre encore aujourd'hui, mais sous d'autres formes. En effet, c'est dans cette période-là que vont apparaître les premières lois sur la scolarisation obligatoire, gratuite et laïque de tous les enfants. Un projet qui est largement partagé par les premiers mouvements d'éducation populaire comme la Ligue de l'enseignement fondée en 1866 par Jean Macé, enseignant et futur sénateur. Dès l'origine, son projet est de s'inscrire à côté de l'école : en promouvant le « post » et le « péri » scolaire, comme un espace de protection de l'école publique. Il n'y a donc pas d'antagonisme entre le projet d'une nouvelle école et celui de la Ligue.

La III^{ème} République est un moment d'expérimentations pour les deux mondes. De nombreux mouvements d'éducation populaire voient le jour. Nous pouvons reprendre la classification de Guillaume Meugnier¹, qui identifie 3 traditions propres à l'éducation populaire :

- **La tradition laïque éducative**, inspirée du mouvement des lumières et marquée par un combat contre l'Eglise Catholique et milite pour une école laïque et accessible à tous. Elle milite contre l'obscurantisme.

¹ Guillaume Meugnier, *Mutations fonctionnelles et référentielles des modèles de coopération entre associations d'éducation populaire et pouvoirs publics : l'exemple du partenariat entre la Ligue de l'enseignement et le ministère de l'Education nationale*, Université de Grenoble, 2014.

- **La tradition chrétienne humaniste**, inspirée des mouvements chrétiens, des bonnes œuvres et qui s'appuie sur des préceptes de moralité qui doivent guider la vie de l'Homme. Elle milite contre la misère.
- **La tradition ouvrière et mutualiste**, inspirée par certains syndicats et qui revendique une culture ouvrière en opposition à une culture bourgeoise. Elle milite contre le capitalisme. Ce mouvement s'essouffle depuis les années 1970-1980.

Cependant, l'éducation populaire connaît un réel essor avec l'arrivée au pouvoir du Front Populaire en 1936. L'espace politique des temps libre trouve une formalisation avec la création de deux semaines de congés payés. C'est une reconnaissance d'un espace pour les mouvements d'éducation populaire qui ont en charge ces temps hors école et hors travail. Des figures de l'éducation populaire arrivent au pouvoir comme Jean Zay (ministre de l'instruction publique) ou encore Léo Lagrange (sous-secrétaire d'Etat aux loisirs).

Sous le Régime de Vichy, le monde de l'éducation populaire se fait principalement reconnaître par l'ordonnance du 2 octobre 1943 qui instaure l'agrément « Jeunesse et éducation populaire ». Les associations qui l'obtiennent se placent de fait sous la tutelle de l'État, et peuvent obtenir des subventions. C'est le début d'une institutionnalisation qui sera reconduite après la Libération. A la libération de la France, la direction de l'éducation des adultes et de l'éducation populaire voit le jour, elle sera par la suite diluée en 1948 dans la Direction Générale de la Jeunesse et des Sports.

A l'après-guerre, on observe un développement considérable des colonies de vacances, largement subventionnées par l'Etat. En effet, 880 000 enfants partent en vacances en 1948 contre 25 000 en 1905². Même s'il n'y a pas de partenariat institutionnalisé entre Education Nationale et éducation populaire, ce sont pourtant des enseignants qui prennent en charge l'accueil de ces enfants en colonie de vacances. Pour l'historien Nicolas Palluau, « les colonies de vacances accueillent le même public que l'enseignement primaire, mais avec des modalités pédagogiques différentes liées au plein air et aux jeux. C'est le moyen de propager les valeurs de l'école publique dans un cadre extra-scolaire. »³ Par ailleurs, à partir de 1952⁴, les enseignants en formation doivent suivre un stage de moniteur de colonie de vacances auprès des Ceméa. Cette disposition perdure jusque dans les années 1990, marque profondément ces associations qui vont recruter leurs membres parmi ces enseignants. De plus, l'importance de la présence des enseignants dans les associations est alimentée par le dispositif

² Denis Bordat, *Les Ceméa, qu'est-ce que c'est ?*, Paris, Maspéro, 1976.

³ Nicolas Palluau, *La fabrique des pédagogues Encadrer les colonies de vacances, 1919-1939*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013.

⁴ Frédéric Chateigner, Florence Ihaddadène et Jean-Paul Martin, « Animation et animateurs dans la Ligue de l'enseignement », in Francis Lebon. , Jérôme Camus. *Regards sociologiques sur l'animation*, La documentation française, Paris, 2015.

de Mise à Disposition (MAD) créé en 1984. La dernière grande date que nous pouvons prendre en compte, c'est celle de la création de l'Institut National de l'Education Populaire (INEP) en 1953, qui se transformera en INJEP en 1990. Au départ, cet institut propose essentiellement des formations. Il perd son appellation éducation populaire dans les années 1980, pour se consacrer uniquement à l'étude de la jeunesse. Par la suite, il aura pour fonction d'observer et d'analyser la situation des jeunes et les politiques qui leur sont destinées. Il produit également des travaux statistiques pour la direction des sports. C'est une étape supplémentaire dans l'institutionnalisation de l'éducation populaire.

Dans les années 1960, 1970 et 1980, on assiste à un tournant dans l'histoire de l'éducation populaire. En effet, ses militants obtiennent une reconnaissance de l'État par la création de droits et l'allocation de moyens. Ainsi, la création des Comités d'entreprises (1946), la loi sur le droit à la formation professionnelle continue (1971), la construction d'infrastructures comme les Maisons de Jeunes et de la Culture, et le subventionnement d'associations pour les animer, etc. voient le jour. Mais, pour certains militants, cette institutionnalisation est perçue comme un échec, voire un abandon du discours politique étant à la base de l'éducation populaire au profit de la professionnalisation des animateurs. C'est aussi dans cette période que l'on voit s'essouffler le courant traditionaliste ouvrier et mutualiste.

Ainsi, depuis les années 1980, on observe une séparation entre deux groupes différents : animateurs et enseignants, qui n'était auparavant qu'une seule et même personne. De plus, on constate un changement dans les missions des associations. En effet, il y a un fort développement d'autres associations d'éducation populaire comme l'IFAC ou l'AFOCAL qui se positionnent sur 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 de l'Etat. Par ailleurs, en 1981, le ministère du temps libre, jeunesse, sports et des loisirs se crée sous l'impulsion de François Mitterrand. Il sera dirigé par un enseignant, André Henry, jusqu'en 1983. Puis, de 1988 à 1991, ce ministère sera fusionné avec celui de l'Education Nationale.

Mais, c'est dans les années 2000, que l'on voit s'opérer un retournement de certaines politiques éducatives des associations. En effet, le contexte des années 2000 est marqué par l'apparition des catégorisations sur le décrochage scolaire mais également par l'apparition des enquêtes PISA avec de mauvais résultats pour la France. Cela va avoir des effets sur les associations d'éducation populaire labellisées partenaires de l'école, notamment dans la demande de financement mais également dans la forme des financements. Avec la création des Conventions Pluriannuelles d'Objectifs (CPO), les associations qui touchent un financement du MEN, doivent justifier chaque année leurs actions en relation avec l'école. Par ailleurs, elles vont être convoquées comme étant expertes de la jeunesse et

des problématiques sociales. C'est une des raisons pour lesquelles certaines vont être mobilisées pour intervenir en ateliers relais, alors que cela ne fait pas partie de leurs missions initiales. Par exemple, les Ceméa, qui d'habitude interviennent sur des formations auprès des acteurs éducatifs, vont devoir opérer auprès des publics de collège. De plus, l'éducation populaire qui faisait partie du ministère de la jeunesse et des sports, se verra fondu au sein du ministère de l'Education Nationale.

B. Un point sur les trois associations concernées

Dans un premier temps, on peut se demander pourquoi ces associations ont été mobilisées par l'Education Nationale pour intervenir dans un dispositif de prévention du décrochage scolaire. En effet, elles ne se sont jamais revendiquées spécialistes de la question et n'avaient, à l'époque, aucune autre mission de ce type. L'atelier relais étant le seul dispositif au sein du collège où ces associations interviennent de manière pérenne et régulière.

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 lorsque l'on demande à certains militants leur vision des autres associations, notamment sur les territoires.

Dans les années 2000, on voit également s'opérer un retournement de la politique éducative de la part des Ceméa qui interviennent directement auprès des publics via l'atelier relais. Au départ, dans un but de formation des futurs intervenants mais ce qui n'est jamais arrivé *in fine*.

Quant à la Ligue de l'enseignement, elle 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 ». 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 et axant ses publications autour de la demande sociale éducative et 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. »

Cela constitue donc un réel enjeu pour elles de rester présentes au sein des ateliers relais dans la mesure où cela leur assure une place à l'intérieur des établissements du secondaire et parce que cela leur permet d'avoir une rentrée d'argent de la part du ministère. Si cela se déroule bien, leur place sera assurée et d'autres financements pérennes pourront se développer par la suite (les associations reçoivent de la part du ministère de 16 000 à 32 000€ pour intervenir en atelier relais).

II. La place de ces associations au sein des ateliers relais

Afin de comprendre la place des associations au sein de ce dispositif, il nous semblait intéressant de partir de deux indicateurs. L'évolution du langage institutionnel dans le cadre législatif dans un premier temps et le nombre de personnels présents au sein du dispositif et leur participation aux activités et aux réunions dans un deuxième temps. Il existe d'autres indicateurs locaux, mais que nous n'abordons pas ici par manque de temps.

A. Le langage institutionnel comme marqueur

Si la convention cadre de 2002 reste le socle législatif des dispositifs relais, nous pouvons constater des évolutions importantes dans les circulaires qui vont la compléter. Ces évolutions sont de plusieurs ordres : au niveau des termes employés, au niveau de la place des acteurs mais aussi au niveau organisationnel. Ces évolutions constituent un des indicateurs de la place des associations au sein des ateliers relais.

1. 2003 : la réaffirmation de la place de l'Etat

En 2003, la première circulaire voit le jour. Elle est assez significative car elle repositionne les fondements des ateliers relais et ce, une année à peine après la mise en place du dispositif. C'est donc une circulaire de réajustement. Cinq nouvelles associations ont rejoint le dispositif des ateliers relais en décembre 2003 par avenant à la convention cadre de 2002 : les Pupilles de l'Enseignement Public (PEP), la Fédération des Œuvres Éducatives et de Vacances de l'Éducation Nationale (FOEVEN), L'Union

nationale des Centres Sportifs de Plein Air (UCPA) et l'Institut de Formation, d'Animation et de Conseil (IFAC).

Le point le plus marquant de cette circulaire c'est la réaffirmation de la place de l'Etat. En effet, de par les précisions sur les évaluations (rendues obligatoires) du dispositif en fin de session par les acteurs, par la place (plus importante) faite à la Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports mais aussi par la mise en place d'un comité de suivi de ces dispositifs au niveau national, l'Etat réaffirme sa place au sein des ateliers relais. Par ailleurs, si, dans la convention cadre on emploie le terme « éducation populaire » pour désigner les associations partenaires, dans cette circulaire il n'est pas utilisé, ce sont des associations. Enfin, par nécessité de s'adapter au terrain, il est admis dans la structuration du dispositif, qu'il peut se dérouler au sein d'un collège ou hors les murs. En effet, certains ateliers relais fonctionnaient déjà dans l'enceinte du collège alors que la convention-cadre stipulait l'importance de son extériorité.

2. 2005-2006 : La redéfinition d'un public

A nouveau gouvernement, nouvelle circulaire pour les ateliers relais. Il faut savoir que ces deux années sont marquées par les émeutes dans les banlieues et un mouvement lycéen contre le Contrat Première Embauche (période d'essai de deux ans lors de la première embauche). C'est donc dans un contexte de préoccupations de l'emploi des jeunes que naissent ces deux circulaires. 2006 voit aussi l'apparition de la Loi Organique relative aux Lois de Finance (LOLF) qui aura comme conséquences une réorganisation des financements publics.

Dans le registre langagier, ces circulaires marquent le début de la présence du vocabulaire de la délinquance et de la médicalisation lié au décrochage scolaire⁵. En effet, il est fait mention de la violence à l'école et de la place des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire dans la remédiation de ce « problème » d'action publique. Auparavant cette question n'était pas abordée dans les textes de lois relatives aux dispositifs relais. Tout comme le fait d'inclure la possibilité de faire un bilan médical à l'entrée du dispositif, complété par une évaluation sociale et personnalisée de l'élève. Dans la même veine, les associations d'éducation populaire ne sont plus définies comme telles mais plutôt comme des « associations complémentaires de l'enseignement public et les fondations reconnues d'utilité publiques ».

Quant à l'organisation des ateliers relais, un module de découverte professionnel est mis en place pour les élèves de 3^{ème}, tout comme l'instauration d'un parcours de formation personnalisé à visée

⁵ Par ailleurs, la circulaire de 2003 est abrogée.

professionnelle. Sur nos terrains de recherche, ces modules vont être largement pris en charge par les associations, ce qui leur demande de réorganiser les contenus qu'elles proposaient auparavant.

3. 2014 : Un regain d'intérêt

À l'aune de 2014 et avec l'arrivée du gouvernement Jean-Marc Ayrault, la question du décrochage est mise au rang de grande cause nationale. Auparavant, il est important de préciser qu'en 2010, la « Stratégie Europe 2020 » est mise en place avec comme objectif, au niveau scolaire de « réduire le taux de décrochage scolaire à moins de 10 % et porter à 40 % au moins la proportion de personnes âgées de 30 à 34 ans ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur ou atteint un niveau d'études équivalent.⁶ ».

De plus, en 2012, la Mission Générale d'Insertion (future MLDS) voit le jour avec pour objectif de « prévenir les ruptures scolaires et d'aider les jeunes quittant prématurément l'école à intégrer une formation. »⁷. Ainsi, les personnels de la MGI (future MLDS) apportent une expertise dans le domaine du décrochage scolaire et de l'insertion des jeunes. Ainsi, des référents "décrochage scolaire" sont nommés dans les établissements du second degré à fort taux d'absentéisme et de décrochage. Ils mobilisent et coordonnent l'action de prévention menée par les équipes éducatives, au sein des "groupe de prévention du décrochage scolaire"⁸ qui se substituent aux groupes d'aide à l'insertion. Ils ont pour mission de faciliter le retour en formation initiale des jeunes pris en charge dans le cadre du réseau FOQUALE⁹. Leur objectif étant de « comprendre la situation individuelle de l'élève pour le réinstaller dans une dynamique positive par rapport à ses études. »¹⁰.

Cette circulaire arrive donc dans un contexte marqué par une forte mobilisation des politiques publiques dans le domaine de la lutte contre le décrochage scolaire, en lien avec le domaine de la formation. Du côté des changements langagiers, nous pouvons remarquer la précision faite entre les classes relais et les ateliers relais. En effet, cette circulaire réprécise que la classe relais est un dispositif de **remobilisation** de l'élève alors que les ateliers relais sont un dispositif de **remédiation**. Cette distinction est importante car elle précise les objectifs des dispositifs et donc elle structure les actions des personnels éducatifs sur le terrain. Quant aux apprentissages en dispositif relais, il est fortement

⁶ Conclusions du Conseil européen du 17 juin 2010.

⁷ Circulaire n° 2012-039 du 8-3-2012.

⁸ Composition fondée sur le principe de représentation tripartite : 1/3 de représentants des collectivités territoriales, de l'administration de l'établissement et de personnalités qualifiées (membres de droit) ; 1/3 de représentants des personnels enseignants, d'éducation et des différents services (membres élus) ; 1/3 de représentants des élèves et parents (membres élus). Le nombre de membres varie en fonction de la taille et de la nature de l'établissement : 30 en lycée et collège de plus de 600 élèves ou avec section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), dont 1 ou 2 personnalités qualifiées ; 24 en collège de moins de 600 élèves, dont 1 personnalité qualifiée.

⁹ Réseaux Formation, Qualification et Emploi, créés en 2013.

¹⁰ Loi n° 2014-288 du 5-3-2014.

recommandé de favoriser la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences, mis en place en 2013. Il identifie les connaissances et compétences dites indispensables qui doivent être acquises par les élèves de 6 à 16 ans, avec des paliers et des évaluations tout au long de la scolarité. On assiste également à l'arrivée de l'objectif « d'éducation à la citoyenneté » dans cette circulaire. L'accent est donc mis sur l'importance d'une démarche globalisée des politiques publiques d'éducation.

Pour ce qui est du niveau organisationnel, nous assistons à plusieurs changements. Tout d'abord l'accent est mis sur l'importance des projets pédagogiques et éducatifs des établissements qui vont déterminer les actions des différents partenaires. C'est donc un rajout à la convention signée en début d'année avec les associations. Ce qui place les ateliers relais dans une politique à fort ancrage territorial voire local. Pour ce qui est de la sélection des coordonnateurs, c'est l'IA-DASEN qui fait la sélection, notamment par rapport aux expériences que cette personne a déjà eu avec des publics dits en difficulté. L'accent est donc mis sur l'importance de la pluralité des acteurs mais aussi sur leurs compétences, que ce soit au niveau individuel mais également territorial (comme la compétence départementale de la protection de l'enfance).

Quant à l'aspect partenarial, il est renforcé par l'obligation de faire équipe avec un psychologue d'orientation afin de développer l'aspect orientation professionnelle pour les jeunes du dispositif. Il est également nécessaire d'inclure les personnels éducatifs des établissements accueillant des dispositifs relais, comme des assistants d'éducation ou encore des assistants pédagogiques.

Nous pouvons donc constater que la place des associations n'est pas l'objet central de ces circulaires. En effet, même si le dispositif évolue avec le temps, la forme du partenariat reste la même, tout comme l'organisation du dispositif. En revanche, la vision du public évolue et avec elle la manière dont les acteurs vont traiter la question du décrochage scolaire. De plus, le flou institutionnel autour des référentiels et des missions que doivent réaliser les acteurs perdure, ce qui engendre de la confusion dans la division du travail sur le terrain.

B. La question des équipes sur le terrain

Pour comprendre la place des associations sur le terrain et la division du travail qui s'opère au sein du dispositif, il faut faire un point sur les caractéristiques des équipes et leur composition de manière nationale.

Tout d'abord, d'un point de vue légal, les équipes éducatives présentes dans ces dispositifs sont composées de personnes qui doivent être « volontaires », c'est-à-dire qui ont choisi de faire partie du dispositif : enseignants, éducateurs et personnels associatifs. Certains enseignants du secondaire

peuvent également proposer des enseignements au sein des ateliers relais. Chaque dispositif doit avoir à sa tête un coordonnateur, enseignant diplômé ou non de l'Education Nationale. En effet, certains contractuels peuvent être embauchés pour effectuer cette mission. En revanche, la composition des équipes éducatives n'est pas inscrite dans les conventions, comme nous avons pu le constater, ce qui a pour effet de faire varier le nombre de personnels qui y travaillent.

1. Les enseignants

Ainsi, en 2013, en moyenne, on recense 8 personnes qui travaillent dans ces dispositifs dont 3.6 enseignants, 1.8 éducateurs, 1.3 animateurs et 1 autre personne¹¹. Même si ces moyennes restent dispersées car 83% des équipes comprennent entre 3 et 12 personnes. De même, l'emploi du temps de ces personnels éducatifs est très variable car certains travaillent à mi-temps, d'autres à temps complet et certains interviennent ponctuellement ; c'est surtout le cas des personnels associatifs et/ou des enseignants du second degré. Parmi les enseignants, 2,9 sont professeurs du second degré (professeurs agrégés, certifiés ou professeurs de lycée professionnel), 0,7 sont professeurs du premier degré (dont 0,3 professeurs du premier degré spécialisés).

Pour ce qui est des chiffres de 2017 sur les personnels en dispositif relais, la répartition des statuts va changer¹².

On constate que la part des enseignants du premier degré a pris le dessus sur celle des enseignants du second degré (58% contre 34%). Par ailleurs, les enseignants spécialisés sont plus nombreux à faire partie des équipes des dispositifs relais qu'en 2013. Cette augmentation est sûrement due aux changements de modalités des dispositifs relais. Certains ont fait le choix de ne plus y intégrer les enseignants du second degré, qui intervenaient de manière ponctuelle et sur des contenus spécifiques, mais plutôt de faire en sorte que le coordonnateur fasse seul et/ou avec un assistant d'éducation/pédagogique la remédiation scolaire. Cela nous donne des informations sur la transformation du curriculum des dispositifs relais, qui s'éloignent de la forme classique du collège, avec des enseignements assurés par la même personne. Ce qui correspond davantage à la forme du premier degré, dont sont issus majoritairement les enseignants.

2. Les personnels associatifs

En ce qui concerne les personnels associatifs, les données sont assez parcellaires. En 2013, de manière générale, 40 % des équipes de dispositifs relais n'ont pas de personnels associatifs et ceux qui en ont, n'en ont qu'un seul. En effet, 24 % des équipes éducatives en ont un, 16 % en ont deux et 10

¹¹ Chiffres tirés des dossiers de la DEPP : « Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en dispositif relais », n°202, avril 2013.

¹² Nous n'avons pas de données concernant les autres personnels intervenant en dispositifs relais, nous ne pouvons donc pas établir de comparaison avec le dossier de 2013.

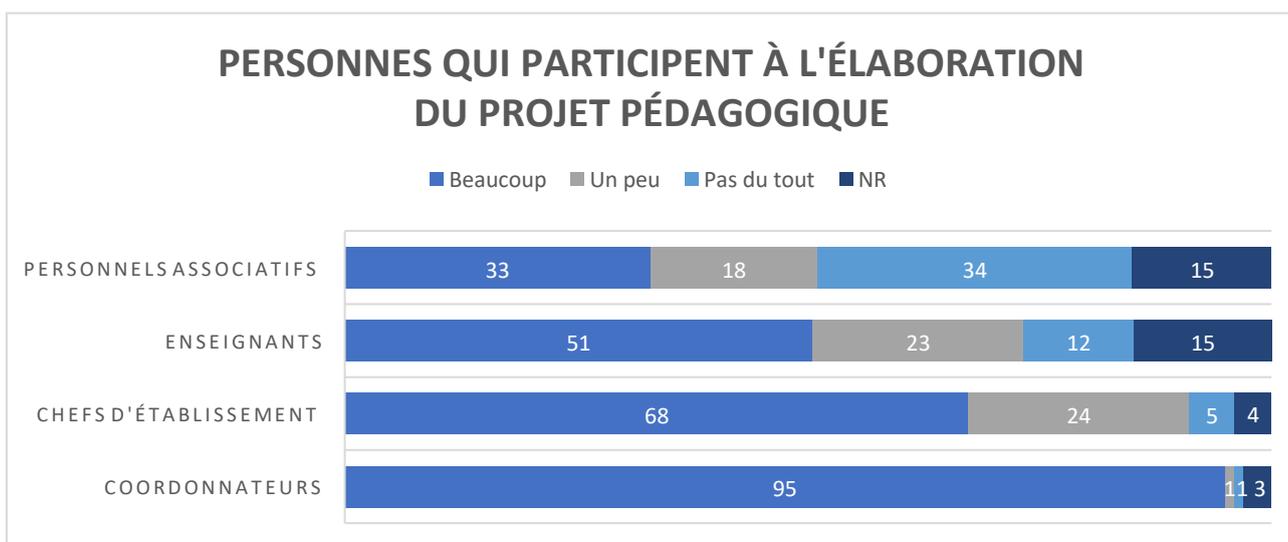
% en ont trois ou plus. Par ailleurs, 40 % des équipes ont au moins un personnel d'association agréée complémentaire de l'enseignement public ou d'une fondation reconnue d'utilité publique et 30 % des équipes ont au moins un personnel provenant d'une autre association.

Par sa forme, l'ateliers relais a très peu d'éducateurs qui interviennent (1,5 en moyenne contre 2,1 en classe relais). En revanche, les personnels associatifs sont plus nombreux en atelier (2,1 en moyenne contre 1 en classe). Ceux issus d'associations agréées complémentaires de l'enseignement public ou d'une fondation reconnue d'utilité publique (comme les Ceméa, les Francas et la Ligue de l'enseignement) sont en moyenne 0,7 par dispositif. Quant aux personnels d'autres associations, ils sont en moyenne 0,6 par équipe, mais ils sont répartis différemment, et leurs interventions seront plus ponctuelles. Il est difficile d'en dire plus sur les personnels associatifs dans la mesure où les travaux de la DEPP sur lesquels nous nous appuyons, se concentrent plus sur les enseignants.

3. La répartition du temps de travail

Pour ce qui est de la répartition du temps de travail, les personnels associatifs sont présents de manière plus ponctuelle dans le dispositif que leurs collègues enseignants. En effet, ils interviennent le plus souvent d'une à trois heure(s) par semaine. « Ils prennent les élèves en charge pour des actions le plus souvent collectives, plus spécifiquement dans les secteurs culturel, artistique et scientifique. »¹³

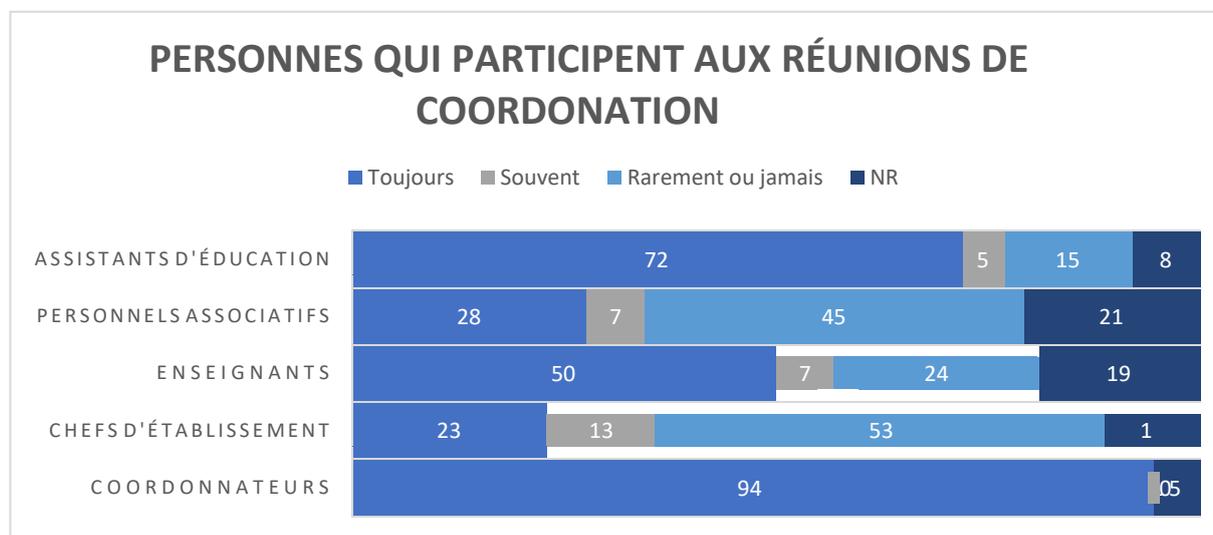
Pour ce qui est de la place des associations dans le dispositif, deux indicateurs peuvent être pris en compte ; la participation à l'élaboration du projet pédagogique (qui a lieu en début d'année et qui structure les interventions et les rôles de chacun) et la participation aux réunions de coordination (qui peuvent avoir lieu à chaque début de session et/ou quand le coordonnateur en ressent le besoin) :



Source : DEPP 2013

¹³ Chiffres tirés des dossiers de la DEPP : « Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en dispositif relais », n°202, avril 2013.

On constate déjà que les personnels associatifs participent peu voire pas du tout à l'élaboration du projet pédagogique. Dans ce graphique, les assistants d'éducation et/ou pédagogiques ne sont pas mentionnés à la différence des réunions de coordination :



Source : DEPP 2013

Nous pouvons constater que dans le travail quotidien, que nous évaluons ici par la participation aux réunions de coordination, certains acteurs sont moins présents que dans la constitution des projets pédagogiques. En effet, les chefs d'établissement étaient 2/3 à participer aux réunions concernant ces projets. Ils ne sont plus que 1/3 à participer régulièrement à la coordination des dispositifs. Cela s'explique par le fait qu'ils n'y interviennent pas ou peu, et leur place est souvent plus importante en début d'année par leur position institutionnelle. En revanche, on constate que, comme sur la variable précédente, les personnels associatifs sont peu présents lors des réunions de coordination, puisqu'ils ne sont que 35% à y participer régulièrement. En définitive, ces réunions semblent concerner principalement les coordonnateurs (95%), les assistants d'éducation (77%), et dans une moindre mesure, les autres enseignants (57%). Cependant, il faut émettre une réserve quant à l'exploitation de cette variable dans la mesure où, pour certaines populations, le taux de non-réponse varie de 15 à 20%.

Conclusion

Nous avons constaté que la participation des associations dans le domaine du décrochage scolaire pouvait donc être questionnée dans un premier temps, au regard de l'histoire de l'éducation populaire et de l'Education Nationale. En effet, ces associations ont évolué conjointement avec le ministère de l'instruction publique, puis de l'Education nationale au travers de plusieurs éléments ; des personnes qui faisaient partie de ces deux mondes sociaux, du projet politique de ces associations à

l'époque, mais également par l'évolution des politiques publiques et des financements qui leur sont liés. Dans un deuxième temps, nous avons pu retracer les évolutions législatives qui encadrent l'atelier relais et donc la place respective des acteurs en son sein. Il y a donc une évolution de la définition du public cible, mais le flou est toujours présent quant aux fonctions de chaque acteur. Par ailleurs, la qualification d'éducation populaire disparaît peu à peu dans les textes, pour laisser la place au qualificatif « associations complémentaires de l'école ». L'évolution des objectifs du dispositif joue également un rôle dans les activités que vont proposer ces associations. En effet, même si l'apparition de projets pédagogiques peut donner une dimension plus importante aux prérogatives des associations, elles ne sont pas toujours mobilisées pour l'élaborer en début d'année. Tout comme la montée du lien entre école et emploi conditionne les associations à accompagner les jeunes vers des stages professionnels, à la différence des enseignants qui seront plus affectés à de la remédiation scolaire en rapport au socle commun.

Dans la continuité de ce travail, il serait pertinent de voir l'application de ces conventions sur les trois territoires étudiés. En effet, ce travail ne serait pas entièrement complet sans une dimension locale. Patricia Loncle insistait sur l'importance de l'évolution des rôles de la coopération entre acteurs publics et associatifs à un niveau plus territorial dans ses travaux et nous pensons que la diversité des pratiques peut être un réel levier pour analyser la traduction des politiques nationales. C'est ce que nous faisons dans notre travail de thèse.