



HAL
open science

“ Les décrocheurs du coin. Caractéristiques sociales des élèves en ateliers relais et catégorisations scolaires locales ”

Alicia Jacquot

► **To cite this version:**

Alicia Jacquot. “ Les décrocheurs du coin. Caractéristiques sociales des élèves en ateliers relais et catégorisations scolaires locales ”. Sociétés et jeunesses en difficulté, A paraître, 29. hal-04237023

HAL Id: hal-04237023

<https://hal.science/hal-04237023v1>

Submitted on 16 Oct 2024

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

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



Sociétés et jeunes en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

29 | Printemps 2023

Varia

Les décrocheur·ses du coin. Caractéristiques sociales des élèves en ateliers relais et catégorisations scolaires locales

Local dropouts. Social characteristics of students in bridging workshops and local school categorizations

Abandono escolar local. Características sociales de los alumnos de los talleres puente y categorizaciones escolares locales

Alicia Jacquot



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/sejed/12034>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique

Alicia Jacquot, « Les décrocheur·ses du coin. Caractéristiques sociales des élèves en ateliers relais et catégorisations scolaires locales », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], 29 | Printemps 2023, mis en ligne le 15 septembre 2023, consulté le 03 octobre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/12034>

Ce document a été généré automatiquement le 3 octobre 2023.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Les décrocheur·ses du coin. Caractéristiques sociales des élèves en ateliers relais et catégorisations scolaires locales

Local dropouts. Social characteristics of students in bridging workshops and local school categorizations

Abandono escolar local. Características sociales de los alumnos de los talleres puente y categorizaciones escolares locales

Alicia Jacquot

Introduction

« L'atelier relais, c'est une action comme toutes les autres mais à Granville, là où c'est dévoyé, c'est quand même un public... c'est les plus tarés des tarés qu'on envoie là parce qu'ils ne savent pas quoi en faire. » (Directeur de l'association des Ceméa¹, Granville.)

- 1 Les ateliers relais voient le jour en 2002² et forment une composante des « dispositifs relais » aux côtés de la classe relais mise en place en 1998³. Au moment de l'enquête, en 2017-2018, ils sont présentés comme un « moyen de lutte contre la marginalisation scolaire et sociale de jeunes soumis à l'obligation scolaire⁴ » et se déroulent en lien avec des associations « complémentaires de l'enseignement public⁵ ». Suivant les circulaires officielles, cet instrument d'action publique⁶ accueille en son sein, durant 4 à 11 semaines, des élèves repérés par les acteur·rices du collège comme étant « en rupture profonde avec les exigences de la vie des établissements scolaires, ou en voie de déscolarisation⁷ ». Ces élèves intègrent ainsi un atelier relais coordonné par un établissement scolaire de rattachement (collège), sous l'accord de la DSDEN⁸ – la référence étant assurée par l'inspecteur·rice de l'Éducation nationale en charge de l'information et de l'orientation (IEN-IO) – et de ses représentant·es légaux⁹. Cette

décision d'orientation s'appuie sur un dossier d'admission constitué par des personnels éducatifs et sociaux des collèges : cheffe d'établissement, psychologue scolaire, conseiller-e principal-e d'éducation (CPE), professeur-e principal-e, assistant-e social-e et certain-es enseignant-es. Lors de la prise en charge des élèves, interviennent des acteur-rices de l'Éducation nationale (enseignant-e coordinateur-ric-e et assistant-e d'éducation (AED)) et des animateur-rices de trois associations d'éducation populaire¹⁰ « complémentaires de l'enseignement public », soit conjointement, soit séparément¹¹.

- 2 Les dispositifs relais ont fait l'objet de nombreux travaux scientifiques et institutionnels. Parmi ces travaux, les recherches qui portent uniquement sur les classes relais s'intéressent à la transmission normative des savoirs et au pouvoir socialisateur des apprentissages en leur sein (Martin et Bonnéry, 2002) ou au classement des élèves issus des milieux populaires opéré par les acteur-rices éducatifs, conformément aux objectifs de gestion du « désordre scolaire » (Millet et Thin, 2003). Les enjeux de la gestion scolaire des jeunes populaires, de leurs parcours « singuliers » au collège (Millet et Thin, 2007 b) et de leurs comportements étiquetés comme « déviants » ou « a-scolaires » transgressant les normes scolaires sont trois autres points d'analyse de ces recherches sur les classes relais (Millet et Thin, 2007 a). Il est apparu que, au-delà des difficultés scolaires des élèves, ce sont leurs caractéristiques sociales et leur comportement au sein de la classe qui s'avèrent davantage déterminants dans leur orientation en dispositifs relais (Millet et Thin, 2012). Un autre axe d'analyse porte sur les comportements des élèves au travers du prisme des rapports ethniques, que ce soit du côté des enseignant-es mais aussi des jeunes (Bonnéry, 2006). Plus récemment encore, des recherches se sont intéressées à la place des familles de ces élèves et montrent comment des rapports de domination se jouent entre professionnel-les et parents à l'intérieur de ces dispositifs relais (Kherroubi, Millet et Thin, 2015 ; Millet et Thin, 2017). Le travail des enseignant-es de dispositifs relais est également analysé par ces auteur-rices, qui démontrent l'existence de marges d'autonomie dans les pratiques d'accompagnement des élèves malgré une position peu légitime dans l'espace scolaire (Kherroubi, Millet et Thin, 2018). Du côté des travaux institutionnels, les données de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) concernent les dispositifs relais de manière générale (classes, ateliers et internats) et sont éditées sous la forme de notes d'informations spécifiques. Ces dernières prennent en compte : le nombre de dispositifs, le nombre d'élèves accueillis, leurs caractéristiques (âge, sexe, classe d'origine, retard scolaire) et leur devenir après le passage en dispositif relais. Ces éléments sont intégrés au RERS¹² avec ceux d'autres dispositifs du second degré. Ce n'est que depuis 2011 que les dispositifs relais font l'objet d'une analyse indépendante dans le RERS.
- 3 Cette revue de la littérature révèle deux angles encore peu documentés, que cet article souhaite explorer. Le premier est la spécification de l'atelier relais comme un instrument à part entière de prise en charge de la jeunesse en difficulté scolaire, différent de la classe relais. En effet les temporalités de prise en charge ainsi que les partenaires ne sont pas les mêmes (associations pour l'un et Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) pour l'autre), ce qui conditionne théoriquement le profil des élèves, davantage suivies judiciairement en classe relais. Le deuxième angle correspond à la faible prise en compte de la dimension territoriale dans la mise en œuvre de l'atelier relais, tant dans l'orientation des élèves que dans leur prise en charge. Pourtant, lors de notre enquête sur trois ateliers relais, nous avons pu remarquer que le public accueilli

n'est pas le même selon la localisation géographique du dispositif. Par exemple, sur un premier terrain, nous constatons l'omniprésence d'élèves issus de la communauté gitane quand, sur un second, nous rencontrons majoritairement des élèves ayant un suivi pédopsychiatrique. Ces caractéristiques n'étant pas à proprement parler scolaires, on peut s'interroger sur la place que ces variables prennent dans le processus d'orientation et d'accompagnement de ces élèves dans ce dispositif et la fonctionnalité de celui-ci à travers l'utilisation des concepts, développés par Merton (1965), de fonction manifeste et latente. L'atelier relais aurait ainsi pour fonction manifeste d'accompagner les élèves en voie de décrochage scolaire et pour fonction latente de gérer les « exclues de la compétition scolaire » (Bourdieu et Champagne, 1992) en attendant la fin de leur scolarité obligatoire – la première correspondant plutôt à un effet consciemment recherché par les acteur-rices éducatifs alors que la seconde ne procède pas de leur intentionnalité mais remplit tout de même un attendu.

- 4 Cet article propose d'approfondir la thèse des déterminants sociaux conduisant les élèves en ateliers relais en observant la manière dont ils se déclinent diversement suivant les territoires, lors de l'orientation dans le dispositif et pendant le temps de prise en charge en atelier relais. Le concept de territoire est entendu ici comme un fait social, culturel et géographique (Paquot, 2011) renvoyant à l'« agencement relationnel entre des biens et des personnes en des lieux » (Löw, 2015). C'est donc un espace défini par la recherche et par les acteur-rices (Paquot, 2011), qui intègre les rapports sociaux à l'œuvre en son sein (Bruneau, Laferté, Mischi et Renahy, 2018).

Encadré méthodologique

Cette étude s'appuie sur une quarantaine d'entretiens semi-directifs menés dans le cadre d'une recherche doctorale, avec les acteur-rices éducatifs réparti-es selon leur position dans l'atelier relais – institutionnels, organisationnels et opérationnels – ainsi que les élèves. Des observations (600 heures au total) ont également été réalisées en classe et lors de réunions. Ce travail s'inscrit dans une démarche comparative (Vigour, 2005), à partir d'analyses de cas sur trois ateliers relais, situés dans trois villes différentes : Granville, Onix et Mignan¹³. Ces cas ont été sélectionnés sur la base d'indicateurs sociodémographiques, géographiques, historiques et statistiques :

- Les caractéristiques socio-économiques des trois villes, à partir de l'*Atlas des risques sociaux d'échec scolaire*, et en particulier les catégories socioprofessionnelles de la population active de plus de 15 ans, le taux de chômage général et celui des 15-24 ans, la part de la population diplômée de l'enseignement supérieur et celle de la population non diplômée, et enfin le taux de non-scolarisation des 15-17 ans (Boudesseul, 2016) – le même travail a été fait à partir des données régionales, académiques, départementales et municipales, ces échelles étant prises en compte pour former ce que nous appelons le « territoire » ;
- Le nombre d'ateliers relais et d'instruments de lutte contre le décrochage scolaire sur les deux académies concernées ;
- L'histoire de ces territoires, pour saisir les identités et les représentations locales (Guermond, 2006) ;
- Les priorisations des politiques publiques ou les « gravités des situations locales » (Loncle, 2011), en nous focalisant sur l'importance accordée au secteur éducatif dans le territoire, à travers les rapports d'activité et les budgets des collectivités

territoriales (régions, départements et communes) et des académies, ainsi que les projets d'établissement ;

– Le fonctionnement, l'organisation et la composition sociale des collèges via leur projet d'établissement et les données issues du logiciel APAE (Aide au pilotage et à l'auto-évaluation), fournies par la DEPP, afin de comprendre la structuration de leurs actions et l'importance accordée à l'atelier relais.

Nous avons également réalisé un travail sur les archives concernant les élèves accueillis dans les trois ateliers relais observés, dans une démarche de quantification ethnographique (Cayouette-Remblière, 2011 ; Gros, 2017). Ces dossiers étant souvent mal remplis ou différents selon les académies, les données ont été complétées par les coordinateur-rices, notamment pour définir le métier des parents ou responsables légaux des élèves, mobilisé pour reconstituer la PCS¹⁴ du ménage dont sont issus les élèves (Amossé et Cayouette-Remblière, 2022). Il en va de même concernant les motifs d'envoi de ces jeunes en atelier relais, que nous avons classés en quatre catégories. Elles peuvent se recouvrir :

- « Problèmes de comportement » pour les élèves ayant été exclus ou ayant fait l'objet de mesure(s) disciplinaire(s) ou dont le dossier notifie des comportements dérangeant la classe (bagarres, insultes, manquements au règlement, etc.) ;
- « Difficultés scolaires » pour les élèves ayant des mauvaises notes ou rencontrant des difficultés dans certaines matières ;
- « Absentéisme » lorsque l'élève « a manqué la classe sans motif légitime ni excuses valables au moins quatre demi-journées dans le mois¹⁵ » ;
- « Déscolarisé-es » pour les élèves n'ayant plus d'établissement de rattachement tout en étant encore sous obligation scolaire (Proteau, 2003).

Concernant les caractéristiques des élèves, nous avons distingué cinq catégories indigènes^{16*} récurrentes utilisées par les acteur-rices au moment de leur orientation dans le dispositif depuis 2003, à partir d'extraits d'entretiens et de remarques faites sur les dossiers d'admission. Elles se recouvrent :

- Élèves issus de la communauté gitane ;
- Élèves issus de l'immigration (un ou deux parents nés à l'étranger) ;
- Élèves nés à l'étranger ;
- Élèves ayant un suivi psychiatrique ;
- Élèves ayant un suivi judiciaire.

Notre population d'enquête comporte ainsi 157 élèves qui ont fréquenté un atelier relais sur la période de 2003 à 2017 – 71 pour Granville, 75 pour Onix et 11 pour Mignan¹⁷.

- 5 Derrière le souhait de prolonger les travaux sur les caractéristiques des élèves accueillis en ateliers relais en mettant la focale sur la dimension territoriale, cet article nourrit un second objectif, qui est de comprendre la fonction latente du dispositif, au-delà de la lutte contre le décrochage scolaire. Pour cela, nous analysons les caractéristiques des collégien-nes sur ces trois terrains et soulignons l'intérêt de la comparaison de trois ateliers relais inscrits dans trois territoires bien distincts. Ces éléments nous permettent de comprendre, dans un deuxième temps, de quelles manières ces variables façonnent les représentations sur les élèves et les classements opérés par les

personnels des collèges qui les envoient en atelier relais, et comment elles influent *in fine* sur les modalités de prise en charge par les acteur-rices du dispositif.

Des variations organisationnelles, territoriales et temporelles du profil des élèves

- 6 Dans un premier temps, nous allons étudier en quoi le public accueilli en atelier relais varie d'un territoire à un autre et comment s'opère une certaine sélection de ces élèves lors de leur orientation dans ce dispositif ainsi qu'au moment de leur prise en charge. D'abord, nous mettrons la focale sur la dimension organisationnelle en nous intéressant à la structuration des ateliers relais et à leur organisation matérielle pendant le temps de prise en charge des élèves sur l'année 2017-2018. Ensuite, nous adopterons une focale territoriale, en prêtant attention aux caractéristiques des territoires où les ateliers relais observés sont mis en œuvre sur l'année 2017-2018. Enfin, nous tiendrons compte de la dimension temporelle, afin de mettre en perspective les données recueillies sur l'orientation des élèves depuis la mise en place du dispositif (2003-2018) et certaines caractéristiques sociales des élèves.

Une pluralité de formes organisationnelles et de publics cibles

- 7 Sur les trois ateliers relais sélectionnés, on observe des variations importantes concernant l'organisation et le public qu'ils accueillent au moment de l'enquête. Ils sont implantés dans deux académies différentes, avec des publics hétérogènes. Ceux d'Onix et de Mignan sont les seuls du département, à la différence de celui de Granville qui fait partie d'un plus grand réseau d'ateliers relais (10 en 2017). L'atelier relais de Mignan est celui qui accueille le moins d'élèves (10 contre une vingtaine sur les deux autres). Leur profil varie fortement d'un dispositif à l'autre. En effet, l'atelier relais de Granville accueille plus de filles que les deux autres dispositifs (9 contre 1 ou 2), ses élèves sont également plus âgés et concentrés sur les classes de 4^e et de 3^e. Les élèves de l'atelier relais de Mignan ont des origines sociales plus populaires, avec une majorité de ménages de parents inactifs (PCS ménage VII-A, cf. annexe) ou composés de parents ouvrier-es ou employé-es (V-A ou V-B). L'atelier relais d'Onix est le seul à accueillir des élèves originaires de classes moyennes-supérieures (II-A), même si cela ne concerne que 3 élèves sur 23. Les trois dispositifs prennent majoritairement en charge des élèves résidant en habitats à loyer modéré (HLM) se situant sur des quartiers politique de la ville (QPV) (14 élèves à Granville, 10 à Onix et 6 à Mignan). Enfin, ces élèves sont majoritairement issus de l'immigration ou nés à l'étranger à Granville (17 élèves sur 20), alors qu'à Mignan, plus de la moitié des élèves sont issus de la communauté gitane (7 sur 10).
- 8 Concernant les motifs d'entrée dans le dispositif, il existe également des variations importantes. À Granville, les élèves sont envoyés par les personnels des collèges en atelier relais majoritairement pour des « problèmes de comportement » (14 sur 20) ; parmi eux, 2 ont été exclus de leur collège d'origine. La proportion de ces élèves s'avère plus faible à Mignan et Onix où les élèves sont plutôt orientés pour des difficultés scolaires (respectivement 7 sur 10 à Mignan et 11 sur 23 à Onix). Cependant, c'est à Onix que le nombre d'élèves déscolarisés et absentéistes est le plus important (10 absentéistes et 4 élèves déscolarisés). C'est également à Onix que l'on retrouve le

plus d'élèves ayant des suivis psychiatriques (8 sur 23), judiciaires (3 sur 23) et résidant hors de leur milieu familial (5 sur 23 en familles d'accueil, en maison d'enfants à caractère social (MECS) ou en foyer). Ce type d'élèves n'est pas ou peu présent sur les autres ateliers relais. Leur situation à la sortie du dispositif n'est pas non plus la même dans la mesure où, à Granville, l'orientation professionnelle post-dispositif (le plus fréquemment en voie professionnelle, en apprentissage ou dans un métier) est privilégiée (8 élèves en formation) ou le suivi n'est pas effectué (on ne connaît pas la situation de 8 élèves à leur sortie), alors qu'à Onix particulièrement c'est le retour au collège qui est majoritaire (13 élèves sont retournés dans leur classe d'origine à Onix). Ces éléments sont également liés à l'âge d'entrée dans le dispositif. En effet, comme celui de Granville accueille des élèves plus âgés, on peut penser qu'ils ont plus de chances de partir dans la voie professionnelle par la suite.

- 9 La composition de l'équipe d'encadrement varie également et peut entraîner des répercussions sur la sélection et l'accompagnement des élèves dans le dispositif. Effectivement, à Granville, l'équipe est formée de quatre personnes ayant des dispositions et un rapport à la scolarité différent. L'enseignant coordinateur est contractuel, ne possède pas de diplôme en rapport avec l'enseignement (BTS comptabilité) et témoigne d'un vécu positif de sa scolarité. Il est accompagné par une assistante d'éducation (AED) diplômée du baccalauréat qui a un vécu scolaire beaucoup plus négatif et de deux animateurs de l'association des Ceméa intervenant 4 heures par semaine et ayant des dispositions sociales proches de celles des élèves (issus des classes populaires, résidant dans des QPV et issus de l'immigration). Dans cet atelier relais, la remédiation scolaire¹⁸ n'est pas prioritaire par rapport aux contenus professionnels ; sa fonction annoncée par le chef d'établissement est de maintenir ces élèves le plus possible dans l'institution scolaire en attendant la fin de leur scolarité obligatoire (quitte à les positionner sur plusieurs ateliers relais différents dans la ville).
- 10 Ce n'est pas le cas pour l'atelier relais de Mignan, qui vise un retour en classe (quitte à faire redoubler les élèves) ou une orientation en formation professionnelle ou générale plus qu'en apprentissage. Pour ce faire, les caractéristiques de l'équipe sont plus tournées vers la remédiation scolaire, l'enseignant coordinateur étant un instituteur titulaire (issu de la petite bourgeoisie agricole locale), aidé par une assistante pédagogique (dont les deux parents étaient enseignant-es) en voie de passer le concours de recrutement de professeurs des écoles. Ces profils sont proches de ceux établis par Kherroubi, Millet et Thin (2018) : plus proches de la forme du premier degré, pluridisciplinaires tout en revendiquant d'autres formes éducatives proches de l'éducation populaire. De plus, les trois associations d'éducation populaire interviennent dans ce dispositif, leurs interventions étant réparties sur les après-midis de la semaine selon un programme pédagogique bien précis où est privilégié le lien avec le socle commun de connaissances et de compétences. Ces animateur-rices ont des origines sociales plus modestes, voire populaires, mais deux d'entre elleux témoignent d'un bon vécu de leur scolarité et sont diplômées d'une licence.
- 11 Il en va différemment pour l'atelier relais d'Onix qui est le seul dispositif à avoir une équipe pédagogique à forts capitaux culturels et le seul coordonné par une animatrice de la Ligue (diplômée d'un master) qui prend en charge le lien avec les parents et la coordination des interventions associatives ; il dispose aussi de deux enseignants titulaires : un professeur des écoles spécialisé (diplômé d'une licence, et dont les deux parents étaient enseignant-es) qui se charge de la remédiation scolaire en

mathématiques et français, et un professeur d'histoire-géographie (diplômé d'un doctorat) qui se charge de la remédiation dans sa matière. Ils sont aidés par un AED (diplômé d'une licence). Ici, l'insertion/orientation professionnelle et la remédiation scolaire sont mises sur le même plan et sont réparties selon les besoins des élèves. Ces besoins sont évalués à l'entrée dans le dispositif par l'équipe et peuvent évoluer selon le temps de prise en charge. À la différence des deux autres, cet atelier relais affiche une fonction manifeste de remobilisation scolaire plus que de remédiation scolaire ou d'insertion professionnelle. Mais, tout comme dans l'atelier relais de Mignan, les dispositions de l'équipe pédagogique se rapprochent plus de celles observées par Kherroubi, Millet et Thin (2018). Nous verrons par la suite la manière dont ces dispositions influent sur la prise en charge des élèves.

- 12 Ces trois ateliers relais possèdent donc leur propre organisation et présentent des particularités qui forment des configurations¹⁹ différentes (Norbert, 2003, p. 156-158). Pour résumer, l'atelier relais de Granville accueille une population plus mixte en matière de genre, plus âgée, et les motifs d'envoi en atelier relais se concentrent sur les « problèmes de comportement ». L'atelier relais d'Onix accueille des élèves plus jeunes, avec des suivis hors Éducation nationale plus importants, et est le seul à accueillir des élèves originaires de milieux sociaux plus aisés. Quant à celui de Mignan, il prend plus souvent en charge des élèves qui rencontrent des difficultés scolaires, et l'équipe y sera plus à même de travailler sur la remédiation scolaire.
- 13 En revanche, ils ont en commun de prendre en charge majoritairement des enfants de classes populaires, résidant pour la plupart en HLM et QPV et ayant un passé migratoire. Notre hypothèse ici est que l'une des explications possibles de leurs différences tient à certaines caractéristiques du territoire sur lequel chaque atelier relais est implanté, qui peuvent avoir également des effets sur la sélection des élèves selon les fonctions latentes de chaque dispositif : les insérer professionnellement ou les rescolariser dans leur classe d'origine ou dans un autre atelier relais. Ces éléments sont à mettre en rapport avec les caractéristiques sociales des élèves pour comprendre la surreprésentation de certains d'entre eux dans les ateliers relais.

Une implantation dans des territoires différents

- 14 La première question qui s'est posée est celle de la délimitation du territoire et de ses indicateurs. Ici, l'analyse territoriale se développe à partir des pratiques de réseau de chaque atelier relais. La difficulté de cette approche tient au fait que les trois territoires ne peuvent pas être délimités de la même manière, dans la mesure où les usages du dispositif diffèrent sensiblement d'un territoire à l'autre. Même si la compétence de la gestion du décrochage scolaire est accordée aux régions²⁰ et que la coordination des ateliers relais se fait au niveau académique, les instances mobilisées par les acteur-rices autour de cet instrument ne sont pas les mêmes pour chaque territoire. Pour les trois dispositifs, la référence est assurée par l'inspecteur-riche de l'Éducation nationale en charge de l'information et de l'orientation (IEN-IO)²¹. En revanche, il existe des classements sociaux locaux propres à chaque territoire dans lequel se déroule un atelier relais, que nous allons détailler dans cette partie. Ces territoires sont donc des « espaces sociaux localisés » entendus comme « le produit de la localisation d'activités économiques spécialisées et donc de franges singulières de la population » (Laferté,

2014). Ces éléments nous permettent d'être dans une approche « localisée des rapports sociaux » (Bruneau, Laferté, Mischi et Renahy, 2018).

- 15 En effet, si l'on regarde les caractéristiques des territoires qui accueillent les ateliers relais étudiés, on se rend compte que les différences entre les ateliers se retrouvent à l'échelle de la population locale :

Tableau 1. Caractéristiques sociales des trois territoires concernés en 2017-2018

	France	Granville	Onix	Mignan
Catégorisation de l'Atlas des risques sociaux d'échec scolaire²²		Fragilité économique, familiale et culturelle en milieu urbain	Sécurité économique et soutien culturel	Précarité économique plutôt dans des communes de taille moyenne
Taux d'ouvrier-es parmi la population active de 15 ans et plus	21 %	14 %	16 %	25 %
Taux de cadres et PIS parmi la population active de 15 ans et plus	17 %	21 %	13 %	11 %
Taux de chômage des 15-24 ans	30 %	48 %	26 %	42 %
Taux de scolarisation des 15-17 ans	96 %	95 %	98 %	85 % ²³
Part de personnes sans diplôme ni certificat d'études primaires	32 %	53 %	29 %	45 %
Part de la population diplômée de l'enseignement supérieur	24 %	25 %	27 %	14 %
Part de familles monoparentales	15 %	23 %	18 %	18 %
Nombre moyen d'élèves par établissement enquêté	501 élèves	460 élèves REP+	600 élèves	800 élèves

Origine sociale modale des élèves de l'établissement public enquêté estimée à partir de la profession du père ²⁴	Ouvriers et inactifs	Ouvriers et inactifs	Employés, artisans, commerçants et agriculteurs	Employés, artisans, commerçants et agriculteurs
---	----------------------	----------------------	---	---

Sources : Calcul et cartographie : Céreq - ESO CNRS, Caen, pour la catégorisation de l'Atlas des risques sociaux d'échec scolaire.

INSEE, RP2008, RP2011, RP2013, exploitations principales, géographie au 01.01.2016 pour les taux d'ouvrier-es parmi la population active de 15 ans et plus, de cadres et PIS parmi la population active de 15 ans et plus, de chômage des 15-24 ans, de scolarisation des 15-17 ans, les parts de personnes sans diplôme ni certificat d'études primaires, de la population diplômée de l'enseignement supérieur et de familles monoparentales.

Fichiers APAE 2017-2018, DEPP des collèges concernés pour le nombre moyen d'élèves par établissement enquêté et pour l'origine sociale modale des élèves de l'établissement public enquêté.

- 16 Tout d'abord, on constate que ces trois « espaces sociaux localisés » sont habités par des populations aux caractéristiques nettement distinctes. En effet, on observe qu'il y a plus d'ouvrier-es à Mignan qu'à Granville, où le taux de cadres et professions intellectuelles supérieures (PIS) est supérieur aux autres territoires et à la moyenne nationale. Granville et Onix possèdent cependant un faible taux d'ouvrier-es en rapport avec la moyenne nationale. Ces deux villes accueillent plutôt une population d'employé-es. À Granville, le taux de chômage des jeunes est plus élevé que la moyenne nationale, tout comme à Mignan, à la différence d'Onix où il est beaucoup plus faible que sur les deux autres territoires, d'une vingtaine de points. On retrouve cette configuration pour la part de personnes sans diplôme, importante à Granville et Mignan à la différence d'Onix. En revanche, on observe une distinction forte concernant le taux de scolarisation des 15-17 ans de Mignan. En effet, il est inférieur de 11 points par rapport à la moyenne nationale et respectivement de 10 et 13 points à ceux de Granville et d'Onix. Ce chiffre est en baisse à chaque recensement alors qu'une partie de ces jeunes est encore sous obligation scolaire. Concernant la part des familles monoparentales, elle est plus élevée que la moyenne nationale sur les trois villes, Granville se démarquant davantage avec 8 points d'écart. Granville est donc un territoire urbain ayant des fragilités économiques, familiales et culturelles importantes, Mignan est une commune de taille moyenne caractérisée par sa précarité économique quand Onix se démarque par sa sécurité économique et son soutien culturel (Boudesseul *et al.*, 2016).
- 17 Pour ce qui est des établissements, on constate que seul celui de Granville est en réseau d'éducation prioritaire (REP+). Celui de Mignan accueille 800 élèves, ce qui en fait une « unité d'enseignement » importante²⁵. Au sein des établissements de Mignan et d'Onix, les PCS des pères les plus représentées sont celles des « employés, artisans, commerçants et agriculteurs », ce qui correspond à la population majoritaire sur ces deux communes, alors que celui de Granville accueille une population ouvrière, peu présente sur la ville, ce qui pourrait témoigner d'un évitement de ce collège de la part des populations des classes moyennes et supérieures (Caro, Faivre et Grosjean, 2006) :
- « À Granville c'est plus dur. L'ambiance est pas du tout la même que dans mon ancienne ville, là-bas il ne se passait jamais rien, c'était le monde des bisounours. À Granville, c'est carrément un monde différent, c'est plus compliqué, on me dit "Tu es dans un collège où il y a plein d'élèves des quartiers chauds où ils ne savent pas forcément gérer leurs émotions et ne sont pas habitués à communiquer et tout". » (Maxime, coordinateur de l'atelier relais de Granville.)

- 18 Ces représentations ne sont pas les mêmes selon le territoire mais façonnent la prise en charge des élèves sur l'atelier relais. Elles vont influencer l'entrée dans le dispositif et la sélection des élèves considérés comme faisant partie du public cible. De la même façon, nous pensons que ces représentations territoriales peuvent influencer sur le type de public pris en charge par les dispositifs au niveau local, notamment lorsque l'on prend en considération d'autres variables sociales pour entrer dans le détail des profils des élèves d'atelier relais.

Une territorialisation du profil des élèves qui se perpétue dans le temps

- 19 Pour poursuivre notre analyse des publics des ateliers relais, nous avons réalisé une catégorisation en fonction des caractéristiques sociales des élèves présentées comme un « label » négatif (Becker, 1985, p. 28) par les personnels des collèges lors de l'orientation des élèves de 2003 à 2018. Il s'agit ici « d'étudier la nature des stigmatisations imposées aux élèves par les membres du personnel » (Vienne, 2004), donc de prendre en compte des catégories indigènes utilisées par les personnels des collèges au moment de l'orientation des élèves dans le dispositif. Les informations ayant permis cette catégorisation sont issues de notre méthodologie.
- 20 Certaines caractéristiques sociales revêtent la forme d'une étiquette dévalorisante ou négative pour les personnels éducatifs. Cette étiquette est construite à partir de représentations sur les caractéristiques sociales ou les comportements des élèves pouvant être déterminés ou influencés par les termes utilisés pour les décrire ou les classer (Becker, 1985, p. 33). Ce classement s'opère presque toujours selon une logique locale à partir du territoire ou de l'établissement dans la mesure où les personnels spécifient les particularités des populations accueillies dans le collège et sur l'atelier relais.

Tableau 2. Part de chaque type de caractéristique parmi les élèves ayant fréquenté les ateliers relais (2003-2018), selon le territoire

	Granville	Onix	Mignan
Issu de la communauté gitane	11 %	4 %	86 %
Issu de l'immigration	59 %	10 %	0 %
Né à l'étranger	18 %	18 %	14 %
Ayant un suivi psychiatrique	3 %	41 %	0 %
Ayant un suivi judiciaire	6 %	14 %	0 %
Aucun stigmaté déclaré	4 %	12 %	0 %

Note : Un même élève peut appartenir à plusieurs catégories à la fois.

Source : Données issues des dossiers d'admission de 2003 à 2018 pour Granville et Onix et 2017-2018 pour Mignan.

- 21 Ce tableau permet de constater une très forte variation territoriale des catégories d'élèves accueillis dans chaque dispositif. Ainsi l'atelier relais de Granville accueille en majorité des enfants issus de l'immigration et très peu d'élèves ayant un suivi psychiatrique, à la différence d'Onix, dont près de la moitié des élèves ont un suivi psychiatrique. À Mignan, l'atelier relais accueille quasi exclusivement des enfants issus de la communauté gitane. Cet atelier relais remplace un instrument supprimé depuis quelques années, mis en place par l'établissement et appelé « le dispositif », accueillant uniquement des élèves gitans et étant destiné à les « aider dans leur scolarité »²⁶. Celui-ci a pris fin en 2016, le recteur l'ayant jugé trop « discriminant ». Notons toutefois que sa disparition n'a pas entraîné celle d'un traitement différencié des élèves gitans dans le collège puisqu'ils sont désormais orientés vers l'atelier relais. Cette forte proportion d'élèves issus de la communauté gitane expliquerait par ailleurs le faible taux de scolarisation des 15-17 ans sur le territoire dans la mesure où la norme de la scolarisation au lycée n'est pas toujours suivie par ces populations à cause de l'expérience négative de leur scolarité (Bonnéry, 2015).
- 22 De manière globale, la proportion d'élèves nés à l'étranger est particulièrement importante en atelier relais à Onix et à Granville (18 %) contre 5 % chez les mineures de moins de 15 ans à l'échelle nationale (Bonnéry, 2015). La proportion d'élèves nés à l'étranger accueillis dans ces ateliers relais est donc 3,6 fois supérieure à la moyenne française. On pourrait se demander pourquoi ces élèves se retrouvent en atelier relais et pas dans un dispositif d'accueil d'élèves allophones comme les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A)²⁷ ou les classes français langue étrangère (FLE) (Armagnague *et al.*, 2021). L'une des explications serait le manque de places dans ces dispositifs et une différenciation de leur fonction sur le territoire :
- « Ici à Onix, on préfère garder l'UPE2A uniquement pour les MNA (mineures non accompagnées) parce qu'ils doivent trouver dans la mesure du possible un contrat d'apprentissage. Le contrat d'apprentissage va conditionner l'obtention de la carte de séjour. Et le FLE je considère que ce n'est pas pour les décrocheurs. » (Mme Moncourt, coordinatrice de la mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) à Onix.)
- 23 Si l'on prend le cas de l'atelier relais de Granville, on remarque une surreprésentation des élèves issus de l'immigration, qui constituent 59 % des effectifs contre 14 % à l'échelle communale en 2016²⁸. Notons que l'on retrouve le même ordre de grandeur dans le panel de 2007 des élèves du secondaire au niveau national (14 %) (Fougère, Monso, Kiefer et Pirus, 2017). Les enfants issus de l'immigration ont donc 4 fois plus de chances que les autres de se retrouver dans cet atelier relais sur ce territoire.
- 24 Quant à l'atelier relais d'Onix, 41 % de ses élèves ont un suivi psychiatrique. Les données de comparaison sont rares sur ce sujet ; cependant, Chantal Cases et Emmanuelle Salines dénombraient, en 2000, 432 000 enfants ayant un suivi dans les secteurs de psychiatrie infanto-juvénile en France, soit environ 3 % de la population mineure (Cases et Salines, 2004). Même si elles observaient une croissance du nombre de prises en charge dès les années 2000, l'atelier relais d'Onix, avec ses 41 %, surreprésente donc fortement les enfants ayant un suivi psychiatrique. Il en va de même pour les élèves ayant un suivi judiciaire. En effet, le nombre de mineures mises en cause dans des affaires judiciaires au niveau national est de 3 % en 2017 selon le ministère de la Justice ; on dénombre également 140 272 mineures suivies par la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) en 2017, ce qui représente 0,9 % de la

population de mineures en France²⁹, alors que dans cet atelier relais, ils sont 14 % à avoir un suivi judiciaire.

- 25 Pour ce qui est de l'atelier relais de Mignan, 86 % de ses élèves sont issus de la communauté gitane. La Commission nationale consultative des droits de l'Homme (CNCDH) dresse régulièrement des portraits statistiques des populations nommées « gens du voyage ». Ce terme englobe des personnes qui possèdent pour la très grande majorité la nationalité française et qui ont un mode de vie traditionnel fondé à l'origine sur la mobilité et le voyage, même si nombre d'entre elleux sont aujourd'hui sédentaires. Cette catégorie est cependant plus floue, car elle regroupe des réalités sociales et économiques diverses. La CNCDH estime qu'il y a en France environ 500 000 personnes pouvant être rattachées à ce groupe, ce qui représente 0,8 % de la population française. À l'échelle de la ville de Mignan, une association de défense des intérêts de la communauté gitane estimait quant à elle qu'ils représentaient environ 10 % de la population de la ville³⁰. Plus qu'ailleurs encore, la communauté gitane semble particulièrement ciblée dans cet atelier relais.
- 26 On constate ainsi, à travers ces données, une surreprésentation de certaines populations dans les ateliers relais en fonction du territoire. L'espace social localisé se joue donc également dans la composition des ateliers relais. Les conclusions énoncées précédemment sur les publics cibles se confirment dans le temps : ce dispositif prend en charge majoritairement des enfants issus des classes populaires, mais il y a parmi eux plus d'élèves issus de l'immigration et nés à l'étranger dans l'atelier relais de Granville, plus d'élèves ayant des suivis psychiatriques ou judiciaires dans l'atelier relais de la ville d'Onix et une écrasante majorité d'élèves issus de la communauté gitane dans celui de Mignan. Ces caractéristiques sociales et territoriales se retrouvent également dans les discours et les pratiques des personnels des collèges et constituent des labels négatifs au sein des ateliers relais, ce que nous allons voir par la suite.

Des caractéristiques sociales façonnant l'orientation et la prise en charge des élèves localement

- 27 Ainsi, la définition des élèves « en rupture profonde avec les exigences de la vie des établissements scolaires, ou en voie de déscolarisation³¹ » envoyés en atelier relais est empreinte de variations dans les discours et pratiques des acteur-rices éducatifs, à partir des représentations sociales et scolaires (Berthet, 2014) influencées par les contextes locaux qui mènent à catégoriser les élèves. Nous avons pu voir que les élèves des trois ateliers relais observés ont des caractéristiques sociales qui prennent la forme d'étiquettes ou de labels négatifs et se transforment en stigmates scolaires dans la mesure où elles sont mal perçues dans l'espace scolaire, au moment de l'orientation et lors de la prise en charge des élèves dans le dispositif. Derrière elles, il existe un stigmate social ou un discrédit vis-à-vis de leurs comportements scolaires présumés et considérés comme « pleinement déviants » (Becker, 1985, p. 43) :

« Chez les gitans, il y a deux choses, il y a l'école n'a aucune importance et il y a un refus je dirais viscéral chez eux de s'intégrer. C'est clair, je veux dire on est gitan on reste gitan, on est d'abord gitan. Réussir à l'école c'est ne plus être gitan donc c'est pas bien. Bon je caricature un peu mais pas tant que ça quand même. Et donc c'est malheureux parce qu'on ne peut rien faire parce que on n'est pas soutenus par les parents. L'école n'a aucune importance, je viens, je viens pas. Ou j'arrive en 6^e, je sais à peine lire et écrire. Pour les filles de toute façon à 16 ans c'est : je suis mariée.

C'est 10 % de la population de Mignan et du collège donc ça impacte le fonctionnement. C'est difficile parce qu'on doit s'en occuper, on doit les accueillir comme les autres élèves, mais ils ont un tel fonctionnement à part que ça impacte notre fonctionnement à nous. C'est pour ça que les dispositifs nous permettent ça. » (M. Rivière, principal du collège de Mignan.)

- 28 Ici, le problème n'est donc pas d'appartenir à la communauté gitane en soi, mais au regard des critères scolaires attendus par les personnels des ateliers relais. À travers ce que nous avons vu plus haut et cet extrait d'entretien, on comprend que certaines catégories d'élèves sont plus susceptibles d'être étiquetées comme relevant du public cible du dispositif. À partir de nos trois espaces sociaux localisés, nous voulons montrer les processus de stigmatisation présents sur les territoires et de quelles manières ils se déclinent sur les trois ateliers relais. Nous menons notre analyse dans le prolongement de la description des différentes formes de stigmatisation s'opérant dans le quotidien scolaire proposée par Philippe Vienne : celle tribale ou d'ethnisation (Bertheleu, 2007) à Granville et Mignan, puis celle liée au « sous-prolétariat » à Onix (Vienne, 2004).

Ethnisation à Granville et à Mignan

- 29 Philippe Vienne distingue tout d'abord une forme de stigmatisation qu'il qualifie de « tribale ». Elle concerne essentiellement des catégorisations selon l'origine ethnique présupposée des élèves : « déjà repérés et dépréciés sur des aspects "ethniques", ces élèves se trouvent "surexposés" aux stigmatisations en milieu scolaire » (Vienne, 2004). Dans les ateliers relais étudiés, les caractéristiques ethniques marquées et repérées par les personnels éducatifs des collèges structurent leurs discours au moment de l'orientation dans le dispositif mais également lors de leur prise en charge. Ces discours prennent deux formes différentes selon le territoire : à Granville, ces éléments se structurent autour du stigmate du « jeune de banlieue » (Derville, 1997) et à Mignan autour du « problème gitane » (Bonnéry, 2006 ; Olive, 2007).

À Granville, le stigmate du « jeune de banlieue » dans l'orientation et la prise en charge

- 30 Dans l'atelier relais de Granville, ce sont les élèves issus de l'immigration qui vivent le plus souvent des rapports ethniciés. Cette stigmatisation prend la forme du cliché du « jeune de banlieue », que ce soit au moment de l'orientation dans le dispositif ou auprès des acteur-rices de l'atelier relais :
- « Fatma (une élève) a l'air mature parce qu'elle fait grande physiquement mais en fait c'est un gros bébé. Au début de la session, j'ai convoqué ses parents parce que moi ça m'a énervé, alors je lui ai dit comme ça devant les parents : "Ouais moi une fille qui fait genre elle est conne, genre la rebeu coconne de banlieue là, moi j'en veux pas dans ma classe, alors arrête ton cirque, ça ne prend pas avec moi." » (Maxime, coordinateur de l'atelier relais de Granville.)
- 31 Dans cet extrait d'entretien, on constate les représentations véhiculées par le coordinateur de l'atelier relais sur une élève dont les deux parents sont nés à l'étranger et vivent dans un QPV. Elle jouerait un personnage ethnicié par Maxime, dont les caractéristiques en classe sont fortement dévalorisées et qui influerait même sur ses capacités cognitives. Ce serait une des raisons pour lesquelles elle a été prise en charge par un atelier relais, plus que ses compétences scolaires à proprement parler. « On impute donc le problème à des publics et à des situations définis par l'ethnique »

(Dhume, 2010). C'est autant l'image de la banlieue que l'origine ethnique de Fatma qui sont pensées négativement et ces représentations se retrouvent dans les pratiques pédagogiques et d'accompagnement du coordinateur. Ce processus a été décrit par Alain Frickey (2010) : « les enseignants, et surtout les services d'orientation, ne prendraient pas vraiment en compte les capacités réelles des élèves. Ils se projetteraient à la place des élèves, en "voulant ou en croyant bien faire". Ils limiteraient ainsi le champ des possibles des jeunes issus de l'immigration. »

- 32 Une explication possible tient aux dispositions sociales des acteur·rices éducatifs. En effet, à Granville, la majorité d'entre eux font partie des classes les plus dominantes de l'espace social dans la mesure où ils sont issus des classes supérieures ayant de forts capitaux culturels et ne sont pas issus de l'immigration. Ces représentations, mais également le but annoncé de remettre les élèves dans le « droit chemin », en accordant une certaine importance au parcours et surtout à la réussite scolaire rappelleraient alors des normes scolaires propres aux classes supérieures (Bourdieu, 1979), même si la plupart des fractions des classes populaires sont converties à ces dernières (Poullaouec, 2010). L'IEN-IO de Granville présume elle aussi que les difficultés scolaires de ces élèves seraient avant tout liées à leur condition sociale et à leurs origines migratoires :

« Nous on est dans les quartiers, on n'a pas grand-chose, c'est abandonné. En plus, il y a des gens qu'on recrute du quartier, ça peut être un avantage, mais l'inconvénient c'est qu'ils ont les codes du quartier, nous on veut que les élèves sortent des codes du quartier. » (Mme Berlier, IEN-IO de Granville.)

- 33 Ces représentations se répercutent même sur la sélection des personnels intervenant dans les ateliers relais, qui ne doivent pas venir du même quartier alors que les situations dans ces QPV peuvent être très contrastées (Derville, 1997). C'est donc un regard particulier qui est porté sur ces jeunes, qui participe de la construction du « problème banlieue » (Avenel, 2009) à l'intérieur de l'école, pourtant considérée comme un espace neutre, sans racisme ni discrimination (Dhume et Cagnet, 2020).

À Mignan, la « question gitane » présente au moment de l'orientation

- 34 Du côté de Mignan, la question de la communauté gitane est souvent abordée par les personnels du collège ; elle est accompagnée par des discours très « ambivalents » et marqués par le « manque » (Grignon et Passeron, 1989) sur les élèves. Ces discours sont majoritairement tenus par l'équipe de direction et certain·es enseignant·es qui ont pour caractéristique commune de ne pas être originaires de Mignan et de ses alentours. Ils portent donc un regard plus stigmatisant sur la communauté gitane que leurs collègues originaires du territoire :

Extrait d'observation 1 : « En salle des professeur·es, j'entends des remarques sur l'intelligence supposée des élèves. Une enseignante de français dit à sa collègue : "Celui-là, il a dormi pendant tout le cours, bon c'est un gitan non ? Bon ben il a fallu que je le réveille, quoiqu'il ne perturbait pas la classe alors ça va, mais c'est pas des façons de se tenir, eux ils ne comprennent pas ça." Le petit groupe autour d'elle rit. Un enseignant de mathématiques se tourne vers moi en me disant : "Non mais c'est cathartique, ça nous fait du bien d'en parler, les gens ne comprennent pas ce qu'on vit dans ce collège." »

- 35 Ici, l'appellation « gitans » forme ce que Jean-Louis Olive désigne comme un « status-group fondé en historicité (identité construite sur une vision du passé) mais qui n'est pas reconnu ni habilité dans le présent, sauf en tant qu'on lui accorde la position peu

enviable d'une classe subalterne et sous-scolarisée. C'est pourquoi (de longue date) ils constituent un "groupe ethnique malgré lui" (Kaprow, 1978) » (Olive, 2012). Cette étiquette généralisante d'élève issu de la communauté gitane est donc fortement associée à l'échec scolaire dans ce collège. Ces discours se retrouvent également dans les dossiers d'admission des élèves en atelier relais. Les différents volets composant le dossier sont déjà, en soi, un indicateur pour analyser la manière dont les enseignant-es du collège considèrent les élèves et leurs caractéristiques sociales. Pour exemple, les propos d'un enseignant sur les volets « compétences » et « savoir-être » d'une élève issue de la communauté gitane :

Image 1. Volets « compétences » et « savoir-être » du dossier d'admission d'une élève de l'atelier relais de Mignan

Tableau d'évaluation de compétences disciplinaires permettant de définir des objectifs de progression durant son séjour en classe relais	
A - Evaluation des compétences disciplinaires : HISTOIRE-GÉOGRAPHIE-ÉDUCATION CIVIQUE	
1 - Repères chronologiques	Aucun
2 - Repères spatiaux	Très limités
3 - Méthodologie : analyse de documents...	Aucune méthode
4 - Savoir être de l'élève	A déclaré, déclare le début ne pas vouloir travailler et ne venir que parce qu'elle y est obligée et pour voir ses copies. Trouve normal d'être mariée à 16 ans.
B - Besoins particuliers de l'élève et appréciation générale	
Elle a peine à travailler et suivi une scolarité normale. Ne comprend pas la majorité des consignes demandées.	
C - Parties du programme étudiées par la classe avant et pendant la période de passage dans le dispositif relais	
Histoire	Début février : l'Europe au temps de l'industrialisation au XIXe siècle
Géographie	Les migrations internationales et leurs enjeux.
Éducation civique	Les adolescents et les addictions

M. DESCHAMPS

- 36 Dans le discours de cet enseignant nouvellement arrivé sur le territoire, les caractéristiques sociales semblent primer les caractéristiques scolaires, au sujet desquelles il reste beaucoup plus évasif. Ici, le savoir-être prend une dimension plus importante que les savoirs scolaires. C'est bien la personne de l'élève, ses valeurs et son appartenance ethnique supposée qui sont jugées comme problématiques. Cet acteur se positionne dans une perspective d'« enseignant entrepreneur » (Kherroubi, Millet et Thin, 2018) ; son discours – fortement marqué par un modèle blanc et issu des classes supérieures – dépasse les strictes prérogatives scolaires attendues d'un enseignant et s'inscrit dans une logique de lutte contre l'oppression des femmes que subiraient les jeunes femmes gitanes qui voudraient se marier avant leur majorité.
- 37 Ces catégories se retrouvent sur chaque territoire, mais le discours est omniprésent dans le collège de Mignan, cet établissement étant organisé autour de ce que les personnels éducatifs appellent « la question gitane ». En effet, le projet pédagogique comporte de nombreux termes péjoratifs désignant les publics issus de la communauté gitane comme étant « en très grande difficulté », « en manque d'ouverture culturelle »,

« en situation d'illettrisme », marqués par « un manque d'appétence », « une dérive des comportements », etc. Ces « constats » ne sont pourtant pas toujours appuyés sur des éléments factuels dans les dossiers d'admission et ne sont pas partagés par les acteur-rices de l'atelier relais au moment de la prise en charge des élèves. En effet, la question est secondarisée par les acteur-rices du dispositif, qui sont pourtant en lien direct avec ce « problème ». Dans cet établissement, on retrouve dans les discours de la direction et de certaines enseignant-es une image stigmatisante de ces élèves que nous n'avons pas perçue aussi nettement lors de notre enquête dans les deux autres collèges. Cet atelier relais possède donc une fonction latente d'« acculturation » des élèves issus de la communauté gitane vers des dispositions sociales plus adaptées à la forme scolaire, mais aussi vers la conversion à d'autres normes comme celle de l'émancipation féminine – nettement marquée socialement – qui implique de souhaiter travailler, d'être diplômée et de ne pas vouloir être mariée à 16 ans.

À Onix, de l'ethnocentrisme de classe dans l'orientation et la prise en charge

- 38 L'atelier relais d'Onix est un terrain pertinent pour comprendre comment les comportements des personnels du collège et du dispositif varient selon l'origine sociale des élèves, dans la mesure où se côtoient une majorité d'élèves de classes populaires avec quelques élèves issus de classes moyennes et supérieures. Ce faisant, nos données soulignent l'importance de l'ethnocentrisme de classe au sein du système de représentation des acteur-rices éducatifs (Bourdieu et Champagne, 1992). C'est un autre type de stigmatisation identifié par Philippe Vienne, se rattachant « en partie à une stigmatisation plus générale d'attributs associés à la jeunesse et au sous-prolétariat » (Vienne, 2004). L'ethnocentrisme de classe de certaines acteur-rices, notamment celles issues des classes supérieures à fort capitaux culturels, aux prises avec des élèves très majoritairement issus des classes populaires, émerge dans les entretiens :

« L'atelier relais d'Onix c'est un peu les élèves qu'on ne veut pas trop je dirais. Par exemple, il y a un élève en ce moment, il parle de sexe tout le temps, il arrive souvent en retard en disant qu'il est défoncé, a du mal à rédiger son rapport de stage, n'a pas de projet professionnel, bref la liste est longue et les parents je t'en parle même pas, ils ne travaillent pas alors ça ne l'aide pas. » (Mme Frine, assistante sociale à Onix.)

- 39 On constate dans cet entretien que le comportement de cet élève est jugé inapproprié en classe et serait aggravé en partie par l'inactivité professionnelle de ses parents (mère seule et employée au chômage). C'est donc ici la position professionnelle de la mère qui est pointée du doigt, à la différence d'un autre élève dont le père est cadre (directeur d'institut médico-éducatif (IME)) :

« Je n'arrive pas à comprendre pourquoi cet enfant rate les cours et fait des conneries. Bon, son père est rarement présent à la maison certes parce qu'il bosse, mais la mère est là et ils ont vraiment une bonne situation. Avec le temps ça lui passera, il faut juste qu'il comprenne que sa place n'est pas ici. » (Philippe, enseignant coordinateur de l'atelier relais d'Onix.)

- 40 On retrouve ainsi des discours marqués socialement par le misérabilisme culturel : si ces élèves sont là, c'est qu'ils n'ont pas fréquenté les lieux consacrés de la culture légitime, que leurs parents ne les ont pas habitués à la culture scolaire, qu'ils n'ont pas le langage adéquat, etc. Ces élèves d'origine populaire souffriraient d'un « handicap

culturel » puisqu'ils manqueraient d'un accès au savoir ou de pratiques culturelles. Par ailleurs, cette stigmatisation va jusqu'à l'évaluation de la qualité de leur vie privée et familiale. Leur échec scolaire semble être imputé à une carence familiale :

Extrait d'observation 2 : « Amandine (la coordinatrice) raconte que tout s'est bien déroulé avec le père de Sidney (un élève) ce matin. Elle me présente l'assistante sociale et elles reviennent sur la conversation qu'elles ont eue avec lui.

L'assistante sociale : « Ah ben ça fait plaisir, j'ai l'impression que c'était nécessaire, ça a remis les choses en place. »

Amandine acquiesce. Elles ont eu une discussion sur le fait que Sidney sort des cours et ne rentre pas forcément à la maison. Elles ont dit au père que son fils avait de mauvaises fréquentations et qu'il fumait du shit à la sortie des cours. Ces éléments sont supposés, car elles ne savent pas vraiment ce qu'il fait. Elles ont aussi abordé son orientation en lui suggérant qu'il aille en 3^e professionnelle.

L'AS : « Il faut que Sidney comprenne que c'est l'enfant ici et que c'est nous les adultes ! »

Elles racontent qu'elles ont conseillé au père de faire plus d'activités avec son fils.

Amandine : « Le père, tu as vu, il a dit : 'Mais je fais des activités avec lui'. Tu parles, la dernière fois, il l'a amené à une espèce de course de voitures, le gamin est resté sur le côté à regarder tout le week-end. Ce n'est pas ça faire des activités avec son fils. Il peut l'emmener ailleurs quand même. » »

- 41 Entre les conseils sur la paternité et les « bonnes » activités à réaliser avec son enfant, renforcés par la validation de l'assistante sociale, cet extrait met en lumière l'aspect moral et non pas scolaire du travail de la coordinatrice. Ces éléments rappellent le concept de « bonne volonté culturelle » (Bourdieu, 1979), où les acteur-rices éducatifs davantage dotés en capitaux culturels exercent une domination symbolique, car iels ont le sentiment d'être supérieurs culturellement aux parents des enfants dont iels s'occupent (Serre, 1998). On constate que la coordinatrice exerce un double jugement moral : de classe sociale en tant que personne issue des classes supérieures (sa mère étant enseignante-chercheuse), mais aussi de position sociale en tant que coordonnatrice (Delay et Frauenfelder, 2013). Ces jugements se transforment en pratiques professionnelles, renforcées notamment par le fait que ce territoire est caractérisé par sa sécurité économique et son soutien culturel.
- 42 Ces représentations peuvent également prendre une tournure psychologisante, puisque ces jeunes sont également présentés comme étant en carence d'affection, de stimulations intellectuelles ou comme ayant souffert de traumatismes psychologiques. Ces personnels mêlent ainsi des explications sociales et psychologiques avec un savoir profane qui peut être très stigmatisant pour certaines populations, comme ici les élèves ayant un suivi psychiatrique :
- « En fait là, l'année dernière c'étaient des enfants qui avaient des problèmes dans leur vie et du coup ils étaient dans un mal-être ; et là, dès le début de l'année, je me croyais psychologue quoi, alors que pas du tout. Là ben c'étaient plus des cas psychologiques en fait. T'as vu le petit Kevin [élève ayant un suivi psychiatrique] ? Ben typiquement, ils ne savent pas le gérer, personne ne sait comment s'y prendre avec lui. Le département l'a mis là, c'est pour le rescolariser mais jamais il ne reviendra dans une classe normale. » (Antoine, AED à Onix.)
- 43 Ce discours psychologisant que nous retrouvons en atelier relais a gagné du terrain au sein du système scolaire depuis les années 1970, notamment à propos de la question du décrochage scolaire (Morel, 2014 ; Roiné, 2007). Ainsi, de la même manière que l'appartenance aux classes populaires, l'existence d'un suivi psychiatrique est utilisée pour justifier les difficultés scolaires rencontrées par les élèves en atelier relais et la

particularité de leur prise en charge. On constate donc que l'atelier relais d'Onix a deux fonctions latentes. La première est d'acculturer des élèves issus des classes populaires et d'orienter leur famille dans des pratiques pédagogiques mieux perçues par certaines acteur·rices éducatifs et la deuxième est de proposer une solution de scolarisation à des élèves ayant un suivi psychiatrique important. Encore une fois, ces pratiques s'approchent de celles des « enseignants entrepreneurs » (Kherroubi, Millet et Thin, 2018). Ici, les acteur·rices de l'atelier relais d'Onix font de l'acculturation culturelle des élèves de classes populaires un enjeu prioritaire dans la prise en charge de leur décrochage, s'inscrivant dans une définition élargie du périmètre d'action des enseignant·es.

- 44 La stigmatisation sociale et scolaire dont ces élèves font l'objet dans les discours et dans les dossiers d'admission est donc marquée par la configuration territoriale. Ainsi, lorsqu'à Granville et à Mignan, on retrouve une logique d'ethnisation des élèves, issus de la communauté gitane ou de l'immigration, pour Onix, on retrouve un étiquetage s'appuyant davantage sur une forme d'ethnocentrisme de classe ainsi que des jugements relatifs à la psychologie des élèves. La logique reste cependant la même ; les parcours et les compétences scolaires sont évalués à travers le prisme de caractéristiques sociales qui déterminent l'orientation de l'élève en atelier relais et les représentations dans sa prise en charge. On peut ainsi lire dans les feuillets « enseignements » des dossiers d'admission : « Cet élève est en surpoids », « Il porte un bob avec des feuilles de cannabis imprimées dessus », « Elle fume des cigarettes roulées », etc. Certaines acteur·rices (notamment celles issues des classes supérieures à fort capitaux culturels) émettent ainsi des jugements dépréciatifs sur les styles de vie des élèves, dressant la liste des problématiques que ces dernières rencontrent par ailleurs dans leur vie privée, qui pourraient, selon elleux, avoir des effets négatifs sur leur scolarité. Ces caractéristiques sociales sont précisées lors de l'orientation en atelier relais et prennent forme aux côtés de caractéristiques plus scolaires : « Cet élève a des difficultés en français », « elle ne sait pas calculer une moyenne », « il ne connaît pas ses repères historiques ». Elles sont souvent mises sur le même pied d'égalité par les personnels éducatifs dans les raisons de l'orientation en atelier relais, alors que certaines acteur·rices (plus populaires et résidant depuis longtemps sur le territoire) ne font pas forcément référence à ces caractéristiques sociales, voire critiquent leur utilisation.

Conclusion

- 45 Ainsi, notre enquête ethnographique nous a permis d'affiner la thèse des déterminations dans le traitement des élèves des ateliers relais. Ces dernières sont dans des situations scolaires et sociales plus nuancées – et localisées – que le simple fait d'être déscolarisé ou absentéiste. Chaque territoire possède ses populations spécifiques se retrouvant dans la composition des ateliers relais, engendrant des « espaces sociaux localisés », certaines acteur·rices ayant pour point commun d'opérer une stigmatisation tant dans l'orientation des élèves que dans leur prise en charge.
- 46 En effet, au sein des collèges, apparaissent des populations stigmatisées sur le territoire et cette stigmatisation procède de normes sociales établies, se transformant en normes scolaires, notamment dans notre enquête auprès des acteur·rices d'origines sociales supérieures à fort capitaux culturels ou nouvellement arrivées sur le territoire. Ces

acteur-rices s'apparentent aux « enseignants entrepreneurs » (Kherroubi, Millet et Thin, 2018) qui voient dans l'atelier relais la possibilité d'une prise en charge des élèves qui déborde des attendus strictement scolaires. Iels s'appuient donc davantage sur des contenus sociaux que scolaires ; plus sur des savoir-être que des savoir-faire. Cet enjeu très vif soulève la question de l'adaptation de ces acteur-rices éducatifs à de telles populations. Ces discours les transforment en « entrepreneurs de morale » (Becker, 1985, p. 171) de la forme scolaire. Ainsi, iels ne sont pas motivés par des intentions mauvaises car iels veulent améliorer l'existence des personnes dont iels s'occupent, mais partent du principe que les élèves ont des problématiques sociales fortes et qu'il faut les aider. L'atelier relais possède donc une fonction latente de prise en charge des publics stigmatisés scolairement. Pour prolonger cette enquête, il serait intéressant de prendre en compte d'autres ateliers relais sur des territoires similaires pour systématiser nos conclusions ou poursuivre l'analyse sur les conditions de travail des personnels qui conditionnent ces représentations, ce que nous avons pu faire dans notre thèse.

BIBLIOGRAPHIE

- Amossé (Thomas) et Cayouette-Remblière (Joanie), « Une nouvelle nomenclature, la PCS Ménage », *Économie et Statistique*, n° 532-533, 2022, p. 139-157.
- Armagnague (Maïtena) et al., *Les enfants migrants à l'école*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2021, 195 p.
- Avenel (Cyprien), « La construction du “problème des banlieues” entre ségrégation et stigmatisation », *Journal français de psychiatrie*, vol. 34, n° 3, 2009, p. 36-44.
- Becker (Howard S.), *Outsiders : études de sociologie de la déviance*, Paris, Éd. Métailié, 1985, 247 p.
- Bertheleu (Hélène), « Sens et usages de “l'ethnisation” », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 23, n° 2, 2007, p. 7-28.
- Berthet (Thierry), « Conclusion », dans Berthet (Thierry) et Zaffran (Joël) [dir.], *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014, p. 175-182.
- Bonnéry (Stéphane), « La question de “l'ethnicité” dans l'École : essai de reconstruction du problème », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n° 1, 2006. En ligne : <https://journals.openedition.org/sejed/109>
- Bonnéry (Stéphane), « Une école dans une cité gitane. Frontières matérielles, symboliques et intellectuelles », *Diversité*, n° 179, 2015, p. 136-141.
- Boudesseul (Gérard) et al., *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM (données 2011)*, 2^e éd., Paris, Céreq, 2016, 136 p.
- Bourdieu (Pierre), *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit, 1979, 670 p.
- Bourdieu (Pierre) et Champagne (Patrick), « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 91, n° 1, 1992, p. 71-75.

- Bruneau (Ivan), Laferté (Gilles), Mischi (Julian) et Renahy (Nicolas), *Mondes ruraux et classes sociales*, Paris, Éd. de l'EHESS, 2018, 256 p.
- Caro (Patrice), Faivre (Emmanuel) et Grosjean (Frédéric), « La territorialisation des politiques scolaires », *Annales de géographie*, vol. 650, n° 4, 2006, p. 434-448.
- Cases (Chantal) et Salines (Emmanuelle), « Statistiques en psychiatrie en France : données de cadrage », *Revue française des affaires sociales*, vol. 1, 2004, p. 181-204.
- Cayouette-Remblière (Joanie), « Reconstituer une cohorte d'élèves à partir de dossiers scolaires. La construction d'une statistique ethnographique », *Genèses*, vol. 85, n° 4, 2011, p. 115-133.
- Delay (Christophe) et Frauenfelder (Arnaud), « Ce que "bien éduquer" veut dire », *Déviance et Société*, vol. 37, n° 2, 2013, p. 181-206.
- Derville (Grégory), « La stigmatisation des "jeunes de banlieue" », *Communication & Langages*, vol. 113, 1997, p. 104-117.
- Dhume (Fabrice), « L'école face à la discrimination ethnoraciale : les logiques d'une inaction publique », *Migrations Société*, vol. 131, n° 5, 2010, p. 171-184.
- Dhume (Fabrice) et Cognet (Marguerite), « Racisme et discriminations raciales à l'école et à l'université : où en est la recherche ? », *Le français aujourd'hui*, vol. 209, n° 2, 2020, p. 17-27.
- Elias (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Pocket, 2003, 218 p.
- Fougère (Denis), Monso (Olivier), Kiefer (Noémie) et Pirus (Claudine), « La concentration des enfants étrangers dans les classes de collège. Quels effets sur les résultats scolaires ? », *Éducation & formations*, n° 95, 2017, p. 139-172.
- Frickey (Alain), « Les inégalités de parcours scolaires des enfants d'origine maghrébine résultent-elles de discriminations ? », *Formation emploi*, vol. 112, n° 4, 2010, p. 21-37.
- Grignon (Claude) et Passeron (Jean-Claude), *Le savant et le populaire : misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Seuil, 1989, 260 p.
- Gros (Julien), « Quantifier en ethnographe. Sur les enjeux d'une émancipation de la représentativité statistique », *Genèses*, vol. 108, n° 3, 2017, p. 129-147.
- Guermond (Yves), « L'identité territoriale : l'ambiguïté d'un concept géographique », *L'Espace géographique*, vol. 35, n° 4, 2006, p. 291-297.
- Kherroubi (Martine), Millet (Mathias) et Thin (Daniel), *Désordre scolaire : l'école, les familles et les dispositifs relais*, Paris, Éd. Pétra, 2015, 334 p.
- Kherroubi (Martine), Millet (Mathias) et Thin (Daniel), « Enseigner dans les marges : l'exemple des enseignants de dispositifs relais », *Sociétés contemporaines*, vol. 109, n° 1, 2018, p. 93-116.
- Laferté (Gilles), « Des études rurales à l'analyse des espaces sociaux localisés », *Sociologie*, vol. 5, n° 4, 2014, p. 423-439.
- Lascombes (Pierre) et Le Galès (Patrick), « Instrument », dans Boussaguet (Laurie), Jacquot (Sophie) et Ravinet (Pauline) [dir.], *Dictionnaire des politiques publiques*, 3^e éd., Paris, Presses de Sciences Po, 2010, p. 325-335.
- Loncle (Patricia), « La jeunesse au local : sociologie des systèmes locaux d'action publique », *Sociologie*, vol. 2, n° 2, 2011, p. 129-147.
- Löw (Martina), *Sociologie de l'espace*, Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 2015, 302 p.

- Martin (Élisabeth) et Bonnéry (Stéphane), *Les classes relais : un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF éd., 2002, 256 p.
- Merton (Robert K.), *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, 2^e éd., Paris, Plon, 1965, 514 p.
- Millet (Mathias) et Thin (Daniel), « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du “désordre scolaire” dans les dispositifs-relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 149, n° 4, 2003, p. 32-41.
- Millet (Mathias) et Thin (Daniel), « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de “déviance” scolaire », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n° 3, 2007 a. En ligne : <https://journals.openedition.org/sejed/373>
- Millet (Mathias) et Thin (Daniel), « Scolarités singulières et déterminants sociologiques », *Revue française de pédagogie*, vol. 161, n° 4, 2007 b, p. 41-51.
- Millet (Mathias) et Thin (Daniel), *Ruptures scolaires*, Paris, Presses universitaires de France, 2012, 328 p.
- Millet (Mathias) et Thin (Daniel), « Ni gêneurs, ni partenaires, mais sous pression institutionnelle. Les familles d'élèves en ruptures scolaires », Association française des acteurs de l'éducation, *Administration & Éducation*, vol. 153, n° 1, 2017, p. 81-85.
- Morel (Stanislas), *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2014, 210 p.
- Olive (Jean-Louis), « Les gitans sur le marché scolaire. Les sciences sociales à l'épreuve du terrain : enquête-école à Perpignan », dans Giband (David) et Lacquement (Guillaume) [dir.], *La ville et ses marges scolaires : Retour d'expériences sur l'éducation prioritaire et la rénovation urbaine en France et à l'étranger*, Perpignan, Presses universitaires de Perpignan, 2007, p. 61-94. En ligne : <https://books.openedition.org/pupvd/620#bodyftn3>
- Olive (Jean-Louis), « Ethnicité, processus d'ethnisation et ethnicisme à Perpignan : les Gitans à l'école du changement », communication au colloque de Perpignan « Espaces de l'éducation et identités culturelles » (30 juin-1^{er} juillet 2011), 2012. En ligne : <https://hal.science/hal-00746049>
- Paquot (Thierry), « Qu'est-ce qu'un “territoire” ? », *Vie sociale*, n° 2, 2011, p. 23-32.
- Poullaouec (Tristan), *Le diplôme, arme des faibles : les familles ouvrières et l'école*, Paris, La Dispute, 2010, 147 p.
- Proteau (Laurence), « L'invention d'une nouvelle catégorie de classement et d'action : la “déscolarisation”, ses spécialistes et ses dispositifs », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 2, 2003, p. 99-122.
- Roiné (Christophe), « La psychologisation de l'échec scolaire : une affaire d'État », congrès international AREF (Actualité de la recherche en éducation et en formation), Strasbourg, 2007.
- Serre (Delphine), « Le bébé “superbe” : la construction de la déviance corporelle par les professionnel(le)s de la petite enfance », *Sociétés contemporaines*, vol. 31, n° 3, 1998, p. 107-127.
- Vienne (Philippe), « Au-delà du stigmat : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires », *Éducation et sociétés*, vol. 13, n° 1, 2004, p. 177-192.
- Vigour (Cécile), *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*, Paris, La Découverte, 2005, 336 p.

Annexe

ANNEXES

Image 2. La matrice de construction de la PCS Ménage

Adulte 2 \ Adulte 1	Cadre et chef-fe d'entreprise	Profession intermédiaire	Petit-e indépendant-e	Employé-e	Ouvrier-ère	Inactif-ve ou non renseigné	Pas d'adulte 1
Cadre et chef-fe d'entreprise	I-A	I-B	II-C	II-A	II-A	II-B	II-B
Profession intermédiaire	I-B	II-D	II-C	III-A	III-A	III-B	III-B
Petit-e indépendant-e	II-C	II-C	IV-A	IV-B	IV-B	IV-A	IV-A
Employé-e	II-A	III-A	IV-B	III-C	V-A	VI-A	VI-A
Ouvrier-ère	II-A	III-A	IV-B	V-A	V-B	VI-B	VI-B
Inactif-ve ou non renseigné	II-B	III-B	IV-A	VI-A	VI-B	VII-A	VII-A
Pas d'adulte 2	II-B	III-B	IV-A	VI-A	VI-B	VII-A	

Note : les actif-ve-s ayant déjà travaillé et les retraité-e-s sont classé-e-s en fonction de leur dernier emploi. Les notions d'adulte 1 et 2 peuvent se référer aux personnes de référence et à leur éventuel-le conjoint-e, ou aux parents 1 et 2 (le plus souvent père et mère). Dans ce dernier cas, l'un ou l'autre est susceptible d'être absent.

Source : Thomas Amossé et Joanie Cayouette-Rembrière, *op. cit.*, p. 142.

NOTES

- Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (Ceméa).
- Convention cadre du 02.10.2002 parue dans le bulletin officiel n° 37 du 10.11.2002, spécifiant le cadre national de référence et le cahier des charges pour la mise en place des ateliers relais, définis comme plus courts que les classes relais et en partenariat avec les « associations complémentaires de l'enseignement public ».
- Circulaire n° 98-120 du 12.06.1998.
- Cet article part donc des éléments présents dans la circulaire n° 2014-037 du 28.03.2014. La dernière circulaire en date étant celle du 19.02.2021 dans le B.O. n° 8 du 25.02.2021 « Ateliers, classes et internats : schéma académique et pilotage », elle n'a pas pu être prise en compte pour cette recherche.
- Décret n° 92-1200 du 06.11.1992.
- Entendu comme un « dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur » (Lascoumes et Le Galès, 2010).
- Circulaire n° 2014-037 du 28.03.2014.
- Direction des services départementaux de l'Éducation nationale, « inspection académique » avant 2012.
- Extrait de la convention cadre : « Les décisions d'admission et d'affectation des élèves sont prononcées par l'IA-Dasen par délégation du recteur de l'académie. »
- Les Ceméa, les Francas et la Ligue de l'enseignement.
- Il n'y a pas de précisions concernant l'intervention conjointe ou séparée de ces associations dans les circulaires. Elles interviennent donc différemment sur les territoires, parfois seules, parfois à deux ou à trois.

12. *Repères et références statistiques*, publication annuelle de la DEPP et du SIES sur le système éducatif français.
13. Ces trois villes ont été anonymisées par souci de protection des données et des enquêtés.
14. Profession et catégorie socioprofessionnelle.
15. Article L. 131-8 du Code de l'éducation.
16. Employées par les acteur-rices de l'institution.
17. Le faible nombre d'élèves à Mignan est dû à un effectif annuel moindre ainsi qu'au refus de l'inspecteur de nous donner accès aux dossiers antérieurs à 2017.
18. Travail sur les contenus faisant partie du socle commun de connaissance et de compétences.
19. Cette notion désigne ici un ensemble d'individus dans un système de relations complexes qui vont façonner et déterminer, en retour, les individus qui le forment, dans une dynamique toujours changeante.
20. La loi n° 2014-288 du 05.03.2014 (article 22) attribue aux régions, en lien avec les autorités académiques, à compter du 1^{er} janvier 2015, la responsabilité de la coordination des actions de prise en charge des jeunes sortis du système scolaire sans qualification. Le système d'information national (SIEI et RIO) reste géré et financé par l'État. Cette compétence est renforcée par la loi n° 2015-991 du 07.08.2015, portant nouvelle organisation territoriale de la République (NOTRe), en ce qui concerne la mise en œuvre des actions de formation professionnelle continue et d'apprentissage, ce qui inclut l'insertion des jeunes en difficulté et les formations en alternance.
21. Dans le cadre de sa mission « piloter et évaluer les politiques, les structures, les dispositifs, les procédures et les pratiques des acteurs dans le champ de l'orientation et de lutte contre le décrochage scolaire au niveau du département en lien avec le niveau académique » (<https://eduscol.education.fr/cid47366/les-csaio-et-ien-io.html#lien0>, consulté le 06.03.2018).
22. Voir Boudesseul, 2016.
23. Depuis l'enquête, ce chiffre a continué de baisser, étant à 74 % en 2019.
24. Ces catégories ont été construites par la DEPP dans les fichiers APAE. Les chiffres bruts n'ont pas pu être obtenus afin de proposer une catégorisation plus proche des PCS.
25. L'effectif moyen des collèges atteint 491 élèves dans le secteur public. Seuls 12 % des collèges publics en France accueillent plus de 700 élèves. Source : Systèmes d'information et enquêtes statistiques du MENMESRI-DEPP et MESRI-SIES.
26. Nous n'avons pas pu avoir accès aux données le concernant, mais le coordinateur et le principal de Mignan nous ont assuré que les élèves devaient être issus de la communauté gitane pour intégrer le « dispositif ».
27. « L'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République » (<https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm#:~:text=Les%20unit%C3%A9s%20p%C3%A9dagogiques%20pour%20%C3%A9l%C3%A8ves,de%20pr%C3%A9>
28. Les données sont manquantes pour l'année 2017-2018. Source : Insee, RP2016 exploitation principale, géographie au 01.01.2019.
29. Ministère de la Justice, « La protection judiciaire de la jeunesse vous ouvre ses portes », communiqué de presse du jeudi 18 octobre 2018.
30. Recensement de 2017 de l'association de la ville rurale pour les populations gitanes.
31. Convention cadre du 02.10.2002 parue dans le bulletin officiel n° 37 du 10.11.2002

RÉSUMÉS

Cet article s'interroge sur les caractéristiques sociales des élèves repérés comme étant en voie de déscolarisation et pris en charge dans le cadre d'un instrument de lutte contre le décrochage scolaire au collège. Le point de départ de cette réflexion est l'actualisation des travaux sur les élèves de ce dispositif au regard du territoire. En effet, le contexte territorial met en évidence que chaque atelier relais accueille des publics aux caractéristiques sociales distinctes pouvant constituer des stigmates au sein du système éducatif. La stigmatisation sociale devient alors scolaire et explique la fonction latente de cet instrument de prise en charge des élèves « hors normes scolaires ».

This article examines the social characteristics of students identified as being “in deep breach with the requirements of school life, or in the process of dropping out” and taken in charge in a program designed to prevent students from dropping out of middle school. The starting point of this reflection is the updating of the work on the students of this system with regard to the territory. Indeed, the territorial context shows that each workshop welcomes students with distinct social characteristics that can constitute stigmas within the educational system. Social stigmatization then becomes academic and explains the latent function of this instrument for taking care of students who are “out of school norms”.

Este artículo examina las características sociales de los alumnos identificados en proceso de abandono escolar y acogidos como parte de un instrumento antiabandono en la enseñanza secundaria. El punto de partida de esta reflexión es la actualización del trabajo sobre los alumnos de este dispositivo con respecto al territorio. En efecto, el contexto territorial pone de relieve el hecho de que cada taller puente acoge a personas con características sociales distintas que pueden constituir estigmas dentro del sistema educativo. La estigmatización social se convierte entonces en académica y explica la función latente de este instrumento para tratar a los alumnos que están “fuera de la norma escolar”.

INDEX

Palabras claves : Abandono escolar, estigmatización, territorio, categorización escolar, juicios escolares, clase trabajadora, etnización

Mots-clés : décrochage scolaire, stigmatisation, territoire, catégorisations scolaires, jugements scolaires, classes populaires, ethnicisation

Keywords : school dropout, stigmatization, territory, school categorizations, school judgments, working classes, ethnicization

AUTEUR

ALICIA JACQUOT

Docteure en sociologie. Enseignante-chercheuse contractuelle à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) de Cergy et au laboratoire EMA de CY Cergy Paris Université. Elle a réalisé une thèse intitulée *Les ateliers relais, sociologie d'un partenariat entre*

éducation populaire et Éducation nationale.
alicia.jacquot[at]live.fr