



HAL
open science

Les ateliers relais, sociologie d'un partenariat entre Education populaire et Education Nationale

Alicia Jacquot

► **To cite this version:**

Alicia Jacquot. Les ateliers relais, sociologie d'un partenariat entre Education populaire et Education Nationale. Sociologie. Aix Marseille Université (AMU), 2021. Français. NNT: . tel-03344047

HAL Id: tel-03344047

<https://hal.science/tel-03344047v1>

Submitted on 17 Sep 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Thèse de doctorat

Soutenue le 08 juillet 2021 par

Alicia Jacquot

Les ateliers relais, sociologie d'un partenariat entre
éducation populaire et Éducation Nationale

Discipline

Sociologie

École doctorale

ED 355 « Espaces, Cultures et
sociétés »

Laboratoire et partenaire de recherche

LEST CNRS

INJEP

● **Composition du jury**

- **Francis Lebon** Rapporteur
- Professeur des universités, Paris Descartes
- **Sandrine Nicourd** Rapporteuse
- Maitresse de Conférence, HDR, Université Paris Saclay
- **Patricia Loncle** Présidente du jury
- Professeure des universités, EHESP
- **Pierre-Yves Bernard** Examineur
- Maitre de Conférence, Université de Nantes
- **Thierry Berthet** Directeur de thèse
- Directeur de recherche, LEST
- **Éric Verdier** Co-directeur de thèse
- Directeur de recherche émérite CNRS, LEST
-
-
-
-



Affidavit

Je soussigné, Alicia Jacquot, déclare par la présente que le travail présenté dans ce manuscrit est mon propre travail, réalisé sous la direction scientifique de Thierry Berthet, directeur de thèse et Éric Verdier, co-directeur de thèse, dans le respect des principes d'honnêteté, d'intégrité et de responsabilité inhérents à la mission de recherche. Les travaux de recherche et la rédaction de ce manuscrit ont été réalisés dans le respect à la fois de la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche et de la charte d'Aix-Marseille Université relative à la lutte contre le plagiat.

Ce travail n'a pas été précédemment soumis en France ou à l'étranger dans une version identique ou similaire à un organisme examinateur.

Fait à Marseille, le 28 avril 2021



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Résumé

Cette thèse s'attache à analyser les rapports sociaux qu'entretiennent l'Éducation Nationale et le mouvement de l'éducation populaire dans un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire dénommé atelier relais, à travers plusieurs niveaux d'analyse, recouvrant les quatre parties de ce manuscrit.

Dans la première partie, nous élaborons le cadrage théorique et méthodologique de ce travail de recherche. En prenant le parti de réaliser un travail dynamique grâce à une approche éliásienne des phénomènes sociaux. Mais également de mobiliser plusieurs outils conceptuels tout au long de l'analyse. Cette thèse se développe donc à trois niveaux : macro, méso et microsociologique.

La deuxième partie concerne la sociohistoire de l'Éducation Nationale, depuis la troisième République et celle de l'éducation populaire depuis ses origines « officielles ». Ce travail nous permet de mettre au jour les similitudes et les divergences de ces deux mondes tout au long de leur histoire. Nous nous appuyons également sur l'évolution des politiques publiques qui leur sont liées pour comprendre la naissance du concept de décrochage scolaire, de sa prise en charge et ainsi, la création des ateliers relais et du partenariat entre ces deux mondes sociaux.

La troisième partie analyse, d'un point de vue mésociologique et à travers le concept de territoires, la manière dont le partenariat entre ces deux mondes s'inscrit dans des réalités locales et ce que cela fait au travail des acteurs tels que les responsables associatifs, les chefs d'établissement et les Inspecteurs de l'Éducation Nationale chargés de l'Information et de l'Orientation (IEN IO), responsables des ateliers relais. Il apparaît également que ce dispositif à fort cadrage national recouvre en fait des configurations différentes lesquelles façonnent les métiers qui lui sont liés.

Enfin, la dernière partie se concentre sur les acteurs opérationnels en interaction directe avec le public accueilli en atelier relais. Nous analysons leur métier, leurs profils sociaux mais également leur travail, prescrit et réel. Tous ces éléments permettent de constater de quelles manières s'agencent les relations entre les différents acteurs et des formes particulières de partenariat. Sont également pris en compte les interventions des acteurs périphériques au travail des acteurs opérationnels tels que les parents et les élèves eux-mêmes.

Abstract

This thesis aims to analyze the social relationships between the National Education and the popular education movement in a school dropout prevention program called "atelier relais", through several levels of analysis, covering the four parts of this manuscript.

In the first part, we develop the theoretical and methodological framework of this research work. By taking the party to realize a dynamic work thanks to an eliasian approach of the social phenomena. But also to mobilize several conceptual tools throughout the analysis. This thesis is therefore developed on three levels: macro, meso and microsociological.

The second part concerns the socio-history of the National Education, since the Third Republic and that of popular education since its "official" origins. This work allows us to bring to light the similarities and divergences of these two worlds throughout their history. We also rely on the evolution of public policies linked to them to understand the birth of the concept of school dropout, its management and thus the creation of the "ateliers relais" and the partnership between these two social worlds.

The third part analyzes, from a mesociological point of view and through the concept of territories, the way in which the partnership between these two worlds fits into local realities and what this does to the work of actors such as association leaders, school principals and National Education Inspectors in charge of Information and Orientation (IEN IO), who are responsible for the relay workshops. It also appears that this system, which has a strong national framework, in fact covers different configurations that shape the professions associated with it.

Finally, the last part focuses on the operational actors who interact directly with the public in the bridging workshops. We analyze their jobs, their social profiles, but also their work, prescribed and real. All these elements allow us to see how the relationships between the different actors and the particular forms of partnership are arranged. We also take into account the interventions of actors peripheral to the work of the operational actors, such as the parents and the students themselves.

Remerciements

« On n'oublie jamais les gens qu'on a rencontré, on a juste du mal à s'en souvenir. »

Hayao Miyazaki, *Le voyage de Chihiro*

Durant les quatre années qui ont traversé cette thèse, je me suis sentie comme une héroïne dans un film d'Hayao Miyazaki, vivant une réelle aventure, parfois seule et perdue, mais toujours entourée de guides, de conseiller.es, d'ami.es et de précieux compagnons de route. J'ai pu faire des rencontres et tracer un chemin pour m'en sortir, si ce n'est intacte, au moins changée et grandie.

Dans mon voyage initiatique, j'ai eu la chance de croiser la route d'Éric Verdier, qui a gentiment accepté d'accompagner mes débuts, relayé par Thierry Berthet, dont la patience et la bienveillance m'ont permis de prendre confiance en moi. Sans eux, cette aventure aurait pris une tournure complètement différente. Je remercie également les chercheur.ses qui ont accepté de faire partie de mon jury, Pierre-Yves Bernard, Francis Lebon, Patricia Loncle et Sandrine Nicourd.

Merci à celles et ceux qui ont initié mon envie de voyage sociologique et qui ont su me porter dans les moments difficiles. Je pense notamment à Patrick Pérez et Anne-Marie Arborio sans qui je n'aurais jamais dépassé la première étape, vos encouragements ont été un vrai levier pour moi. A Philippe Vitale, Corine Eyraud et Mustapha El Miri qui ont rendu mon séjour à l'université beaucoup plus passionnant que ce que je n'osais imaginer.

Sur mon chemin j'ai aussi rencontré des êtres dotés de pouvoirs exceptionnels qui ont su faciliter ma vie au laboratoire, comme Laurent Giglio et sa maîtrise de l'informatique, Elie Perrichon et son sens de l'auto-dérision, Aymeric Seyes et Ouafaa Renard, les magicien.nes de l'ordre de mission, Isabelle Dourilin et sa bibliothèque secrète, Jocelyne Martinière-Tesson en prêtresse du rire, Marion Moschini et sa bienveillance à toute épreuve et Georges Digrandi, le maitre des lieux, toujours accueillant.

Dans mon périple, j'ai pu croiser des conseiller.es et des guides, qui m'ont permis de me poser et de réfléchir sur la tournure des évènements. Merci à Aurélie Peyrin, Martine Gadille et Antoine Vion, dont les conseils m'ont permis d'avancer tant dans ma réflexion que dans mon parcours initiatique de chercheuse, mais aussi Ingrid Tucci et Flora Bajard amicales et sincères avec qui j'ai échangé sur la sociologie et le monde qui nous entoure. Une mention toute particulière à Julien Gros pour sa relecture intégrale et ses conseils bienveillants. J'ai aussi eu la chance de rencontrer différentes communautés

de chercheur.ses, disséminé.es dans des villages différents ; d'abord ceux et celles de la fabrique de l'éducation populaire, celles et ceux de Lyon 2, comme Diane Rodet et Isabelle Mallon. Ces personnes m'ont prise sous leurs ailes et m'ont fait comprendre que d'autres mondes existent. Merci également à Ariane Richard-Bossez, Nicolas Palluau, Matthieu Demory et Alice Pavie pour leurs conseils avisés.

Toute cette traversée n'aurait pas été possible sans ses acteurs principaux, toutes ces personnes qui ont fait que cette enquête existe et qui ont participé de manière anonyme (Amandine, Louis, Maxime et les autres), mais que je remercie chaleureusement. Je voudrai aussi saluer les étudiants et étudiantes que j'ai croisé.es au cours de mon odysée qui m'ont permis de progresser dans mon travail de maitresse de conférences.

Que serait une héroïne de Miyazaki sans ses compagnons... Des ami.es qui viennent de toutes parts et qui m'ont portée et soutenue dans cette aventure. Dans le monde secret des doctorant.es, des copains de rigolade comme Christophe Chevalier et Léo Joubert et des confidentes comme Clara Gomez et Eliza Benites-Gambirazio. Je pense aussi à mes fidèles compagnons de route, sans qui la grande traversée aurait été compliquée, Laura Beton et son sens de la phrase, Antoine Dain et son humour décapant, Zilacène Dekli, le grand sage de la bande, Camille Retsin la mystérieuse reine des plantes et Pauline Sabuco avec qui je partage tant de choses. Leur présence m'a réconfortée dans les moments difficiles.

En dehors de cet univers, je n'oublie pas les moments d'échange avec les amies du planning familial et de l'AMSSA qui m'ont tant apporté personnellement. Je voudrai aussi remercier des personnes qui me sont précieuses comme Roxane Lenz, Nicolas Porquez et Pauline Perfettini, des ami.es de longue date et des piliers qui me raccrochent aux choses de la vie, Pierre Ribas et Christopher Grieco, qui n'ont pas toujours su dans quoi je m'embarquais mais qui m'ont soutenue malgré tout.

Et enfin, je n'aurai pu réaliser ce voyage sans ma famille ; ma grand-mère et mes tantes toujours à la recherche de mes nouvelles et bien sûr mes parents, qui ont toujours été présents malgré les tempêtes, j'espère ne pas vous perdre comme dans le voyage de Chihiro. Pour finir, un immense merci à Arthur et tous ces moments de réflexion partagés, ces rires et ces colères échangés, tu es le phare qui m'a guidée tout au long de cette traversée, je te suis tellement reconnaissante.

Sommaire

Remerciements.....	4
Sommaire.....	6
Introduction générale.....	8
Partie 1. Un laboratoire d'analyse du partenariat entre Éducation Nationale et éducation populaire.....	14
Chapitre 1 : L'atelier relais, un dispositif polymorphe	15
Chapitre 2 : L'atelier relais et le décrochage scolaire.....	30
Chapitre 3 : L'atelier relais, un dispositif fondé sur le partenariat.....	53
Chapitre 4 : Une analyse configurationnelle des mondes sociaux.....	74
Chapitre 5 : Une enquête ethnographique pour étudier le partenariat.....	93
Partie 2. Socio-histoire du partenariat entre éducation populaire et Éducation Nationale	107
Chapitre 6. De la III ^{ème} République aux Trente Glorieuses, de l'expérimentation à l'institutionnalisation	112
Chapitre 7 : De 1975 aux années 2010, de l'institutionnalisation à la marchandisation..	154
Chapitre 8 : Ligue, Ceméa, Francas : l'originelle, l'intellectuelle et l'actrice locale	187
Partie 3. Organiser le dispositif : des configurations territoriales, entre tensions et compromis	216
Chapitre 9. Le partenariat territorial : configurations sociologiques et politiques.....	221
Chapitre 10. Une entente impossible ? Représentations et identités des acteurs organisationnels	274
Partie 4. Travailler en équipe auprès de décrocheurs scolaires, entre socialisations, coopération et compromis	313
Chapitre 11. Trois configurations opérationnelles de travail.....	316
Chapitre 12. Des activités et des publics, le travail « en train de se faire ».....	372
Conclusion générale	467
Bibliographie.....	481
Annexes	497
Index des sigles.....	501
Index des documents.....	504
Table des matières.....	506

Introduction générale

Un sujet construit au fil du temps

Les ateliers relais sont le fruit de nombreuses années de réflexions sociologiques et personnelles. Sociologique, parce qu'ils ont suivi mon parcours depuis la troisième année de licence jusqu'à ce travail de recherche et n'ont cessé de me questionner jusqu'à ce jour. Et personnelle parce qu'ils ont souvent interrogé ma pratique de militante de l'éducation populaire et d'animatrice partisane de l'éducation nouvelle et de ses méthodes actives. La sociologie m'ayant appris à penser le monde et à l'analyser de manière critique, mon engagement aura du mal à résister tant cet objet de recherche peut être riche en questionnements au point de bousculer les revendications militantes (en termes de méthodes pédagogiques, d'approche de l'élève et de rapport avec les enseignants sur le terrain).

Les ateliers relais voient le jour le 2 octobre 2002¹ et forment une composante des dispositifs relais au côté des classes relais mises en place dès le 12 juin 1998². Dans cette convention, ils sont présentés par le Ministère de l'Éducation Nationale comme des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire au collège et s'inscrivent dans une lignée de dispositifs partenariaux, notamment avec les associations « complémentaires de l'enseignement public »³.

J'ai réalisé un mémoire de master 1 sur ce dispositif et la manière dont il interrogeait le collège unique et mon mémoire de master 2 professionnel sur les engagements des militants dans l'association des Ceméa⁴, qui fait partie de ces associations « complémentaires de l'enseignement public » et se réclamant de l'éducation populaire. J'ai choisi ce sujet car j'avais eu une histoire complexe avec le collège⁵. Je me suis très vite intéressée à la sociologie de l'éducation et notamment aux problématiques liées aux inégalités sociales à l'intérieur du système éducatif. J'ai travaillé sur ce dispositif en 2013 dans le cadre d'une Unité d'Enseignement de projet professionnel de Licence 3. Puis

¹ Convention cadre du 2 octobre 2002, passée entre le Ministère de l'Éducation Nationale et des associations proches de l'éducation nationale, qui définit le cadre national de référence et le cahier des charges pour la mise en place des ateliers relais. Remplacée par la convention cadre du 14 avril 2006, puis par la circulaire n° 2014-037 du 28 mars 2014.

² Circulaire n° 98-120 du 12 juin 1998, concernant les classes relais en collège. Abrogée par la circulaire n° 2006-129 du 21 août 2006, puis par la Circulaire n° 2014-037 du 28 mars 2014.

³ Cette appellation renvoie à la Circulaire n° 92-1200 du 6 novembre 1992, que nous retravaillerons par la suite.

⁴ Centres d'entraînement aux Méthodes d'Éducation Active.

⁵ A la fin de mon année de 3^{ème}, les enseignants m'ont jugée « inapte à suivre un cursus général », du fait de ma « faible intelligence » et de mon comportement « de rébellion ».

en 2014, dans le cadre du mémoire de Master 1 de sociologie, à la différence que j'y intégrais les classes relais. Un autre point important à annoncer est que j'étais bénévole d'une des associations depuis 10 ans. Avant de commencer ce travail, j'étais persuadée, en tant que militante, que l'éducation populaire et l'Éducation Nationale étaient des mondes sociaux⁶ opposés, ce préjugé ayant pignon sur rue dans l'association dans laquelle j'étais. En effet, de nombreux militants (la plupart enseignants) avançaient l'hypothèse que ces deux mondes pouvaient fonctionner mais de manière distanciée ou parfois conjointe mais alors en traçant des limites strictes à leurs interventions respectives. Un tel discours a été entendu de nombreuses fois dans les entretiens que j'ai réalisés par la suite :

« On fait des rituels en début de séance [en atelier relais]. Rapidement au début on leur fait faire un exo sur des feuilles photocopées. Comme ça, on leur rappelle qu'ils sont à l'école. Le fil conducteur, certains profs ne le font jamais. C'est pas non plus un stage BAFA⁷... » (Entretien d'un militant des Ceméa, réalisé en 2013)

« Le travail en équipe c'est toujours pareil à l'Éducation Nationale... A pas le porter pour X raisons. Il y a pas de jugement c'est un constat. Le travail en équipe est difficile à mettre en place par les enseignants eux-mêmes, ça change des stages BAFA. » (Entretien d'un militant des Ceméa, réalisé en 2014)

« J'ai l'impression que les choses ont évolué au niveau péda dans l'Éducation Nationale, on nous pousse à avoir des méthodes un peu actives, même si pas ceméatiques. Certains collègues qui veulent, qui ont envie de faire des choses. Mais je ne me sens pas à me battre contre des moulins » (Entretien d'une militante des Ceméa, réalisé en 2015)

Ces discours sur les différences entre Éducation Nationale et éducation populaire ont donc imprégné mon parcours au sein de l'association, mais m'ont également permis d'engager une réflexion. En effet, pourquoi existait-il un tel partenariat si ces deux entités étaient aussi opposées ? Et pourquoi sur la thématique du décrochage scolaire alors que ces associations ne sont pas spécialisées dans ce domaine d'action ? Ainsi, lorsque je présente vaguement les ateliers relais à l'un de mes enseignants à l'université en troisième année de licence, il m'incite fortement à travailler sur ce sujet. Je n'y avais jamais mis les pieds, pensant que c'était surtout un dispositif réservé aux personnes qui « savaient y faire » ou qui « faisaient partie du monde scolaire ». J'ai donc accepté sans grande

⁶ La justification de l'utilisation de ce concept se fait dans le chapitre 4-I-C.

⁷ Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur.

conviction. C'est lors d'une observation en classe que j'ai compris que ce dispositif pouvait m'apporter des réponses sur le lien entre Éducation Nationale et éducation populaire parce que ces deux mondes s'y retrouvaient. J'étais convaincue de trouver des réponses sur ce partenariat que je trouvais alors étrange et illogique après les nombreux discours entendus. Pourquoi ce partenariat perdurerait-il si les deux parties y étaient si réticentes ? Y a-t-il des éléments partagés par ces deux mondes qui font commun entre eux ?

Pour cette thèse⁸, je suis partie du principe que ces deux mondes ne s'entendraient pas et que j'allais observer de nombreuses tensions, des conflits ouverts et des désaccords pédagogiques. Mais, le monde social est toujours source d'étonnements et n'est pas aussi manichéen que dans les discours militants. Ce qui nous a intéressé ici et pour répondre à nos questionnements, c'est la manière par laquelle se construisent des configurations particulières dans le partenariat entre éducation populaire et Éducation Nationale dans ce dispositif.

Les raisons d'un choix, la naissance d'un questionnement

Cette thèse interroge donc les relations entre deux mondes sociaux que sont l'Éducation Nationale et l'éducation populaire au prisme des ateliers relais, vu comme des configurations partenariales particulières.

En quoi les ateliers relais sont-ils pertinents pour analyser les relations entre éducation populaire et Éducation Nationale ? Les raisons de ce choix sont de deux ordres. Tout d'abord, l'atelier relais est le seul espace qui réunit ces deux mondes⁹ au sein du collège de manière pérenne et sur une temporalité hebdomadaire. Comme c'est ce partenariat¹⁰ en particulier qui m'intéressait, je n'ai donc pas sélectionné la classe relais comme dispositif support, dans la mesure où les associations peuvent intervenir mais de manière ponctuelle sans disposer de contenus et de moments dédiés au sein de la classe et dans l'emploi du temps¹¹. La deuxième raison tient au fait qu'ils sont des dispositifs précieux

⁸ Cette thèse a bénéficié d'une aide financière de l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire (INJEP).

⁹ Howard S. Becker, *Les mondes de l'art*, Paris, France, Flammarion, 1988.

¹⁰ J'entends dans le terme partenariat, une pratique sociale de mise en relation de deux mondes dans un but commun. Ce terme largement utilisé par les politiques publiques sera défini plus en détail dans la première partie de cette thèse.

¹¹ La classe relais (1998) et l'atelier relais (2002) font, tous deux, partie des dispositifs relais, mais possèdent des différences. Brièvement, la classe relais se fait en partenariat avec la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) alors que l'atelier relais mobilise des associations d'éducation populaire.

pour les associations (ils leur apportent des financements importants et une place au sein du second degré) tout en étant à la marge des missions que l'État leur attribue habituellement comme les loisirs de l'enfant par exemple. Ainsi, ce partenariat s'entrevoit en termes de « *confrontation entre conceptions de la justice au sens de la philosophie politique et morale (Boltanski & Thévenot, 1991) : l'une inscrite dans l'institution scolaire, relève de l'intérêt général ; la seconde, portée par une « organisation par projet », a pour principe directeur l'extension des réseaux.* »¹² Dans ce cas, pourquoi sélectionner trois associations en particulier et pas d'autres associations dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire pour intervenir en atelier relais ? Ce dispositif est donc unique par sa forme et ses modes de collaboration en son sein. Il devient ainsi un révélateur des relations entre l'éducation populaire et l'Éducation Nationale au sein d'un espace déterminé et contrôlé par le ministère.

De plus, lors des rencontres associatives concernant les ateliers relais, de nombreux animateurs y travaillant me faisaient part de leurs interrogations concernant les modalités de mise en place du dispositif. En effet, sur certains territoires, les ateliers relais paraissaient prendre une toute autre forme que celui observé durant ma première année de Master. Je me demandais alors pourquoi ce dispositif variait autant et en fonction de quels paramètres ? Il pourrait y avoir des configurations différenciées d'ateliers relais qui favorisent ou non la permanence du partenariat entre les associations et les structures de l'Éducation Nationale ou serait-ce propre au territoire dans lequel se déroule l'atelier relais ?

Ainsi, au regard des différents éléments évoqués en amont, je me suis demandé comment se construisait l'articulation entre deux mondes sociaux, l'Éducation Nationale et l'éducation populaire, dans le cadre de la mise en œuvre concrète d'un dispositif d'action publique, les ateliers relais ? Cette question de départ s'articule dans une analyse socio-historique multi-niveaux, qui prendra en compte un cadrage théorique multiforme.

¹² François Baluteau, *L'école à l'épreuve du partenariat: organisation en réseau et forme scolaire*, Louvain-la-Neuve, Belgique, Academia l'Harmattan, 2017.

Un raisonnement en quatre parties

Cette thèse s'attache à analyser l'organisation des rapports sociaux entre deux mondes selon trois parties, correspondant à trois niveaux d'analyse :

Un premier temps introductif sert de cadrage à notre raisonnement. Cette partie est composée de plusieurs chapitres. Le premier présente l'objet de cette recherche à travers le fonctionnement du dispositif. Les deux chapitres suivants dégagent sa portée scientifique grâce à un état de la recherche portant successivement sur le décrochage scolaire et le partenariat. Le quatrième chapitre dresse la problématique retenue pour ce travail en prenant appui sur des concepts choisis pour leur pertinence. Ces concepts sont détaillés au fur et à mesure afin de positionner le cadrage théorique de cette recherche et les hypothèses qui en découlent. Enfin, le dernier chapitre présente le cadrage méthodologique global qui sera complété par des encadrés méthodologiques tout au long de la thèse.

Le deuxième temps, de nature macrosociologique, analyse le dispositif sous la forme d'une sociohistoire commune des deux mondes analysés : Éducation nationale et éducation populaire. Cette partie comprend trois chapitres qui présentent, de manière chrono-thématique, les liens qu'entretiennent ces deux mondes sociaux. D'abord, leur histoire commune à travers différentes dimensions marquantes : la mise en place d'une école unique, les loisirs et activités à l'extérieur de l'école, la formation des animateurs et des enseignants et les réformes concernant le système éducatif. Le troisième chapitre analyse les trois associations actrices de ce dispositif et leurs liens avec le Ministère à travers les subventions et les relations qu'elles entretiennent. Cette deuxième partie interroge donc le partenariat entre ces deux mondes sociaux de manière historique et sociale.

La troisième partie se situe au niveau mésosociologique et analyse la place et l'importance du territoire (entendu de manière large : régions, départements, villes, collèges et associations locales) dans la mise en œuvre des ateliers relais. Elle se compose de deux chapitres qui s'organisent comme suit. Le premier présente les trois territoires utilisés comme terrain de thèse, en détaillant leurs caractéristiques sociodémographiques et analyse tant les établissements que les associations comme des configurations. Le deuxième chapitre se concentre sur les acteurs « organisationnels » et leur travail de partenariat dans le dispositif : chefs d'établissement, IEN IO¹³ et responsables associatifs. Cette partie s'attache donc à démontrer comment le partenariat entre ces deux mondes s'articule au

¹³ Inspecteur de l'Éducation Nationale chargé de l'Information et de l'Orientation.

territoire et propose des clés de compréhension de la mise en place différenciée d'un dispositif national. Mais il démontre également la manière dont les politiques publiques territoriales et le travail des acteurs organisationnels influent sur le partenariat et délimitent des champs de pratiques pour les acteurs du dispositif.

La dernière partie présente les relations et les rapports sociaux qui se jouent à l'intérieur des trois ateliers relais analysés, de manière microsociologique. Elle se découpe en deux chapitres. Le premier présente les trois ateliers et leur configuration singulière et met au jour la pluralité d'acteurs et de statuts qui interviennent au sein du dispositif. Il s'attache à décrire et analyser les profils sociaux des acteurs opérationnels : enseignants coordonnateurs des ateliers relais, enseignants, assistants et animateurs. Tout d'abord en suivant leurs parcours personnels et professionnels, puis en présentant la raison de leur présence en atelier relais et la conception qu'ils ont des mondes sociaux. C'est une première clé d'analyse pour comprendre les rapports entre les acteurs parties prenantes du dispositif. Le dernier chapitre analyse les métiers présents en atelier relais et la place des activités réalisées qui se révèlent être des sources de tension et/ou de négociation entre ces acteurs. Il prend appui sur l'analyse de leurs discours sur les élèves accueillis mais également sur ceux des autres acteurs du dispositif (acteurs organisationnels et parents notamment) afin de dégager leurs points d'accord et/ou de désaccord. Ainsi, cette partie rend compte de l'existence de compromis dans le travail des acteurs opérationnels en vue de fonctionner de manière conjointe.

Partie 1. Un laboratoire d'analyse du partenariat entre Éducation Nationale et éducation populaire

Introduction de la partie

Pour aborder au mieux l'analyse des relations entre Éducation Nationale et éducation populaire en atelier relais, il nous faut d'abord présenter le dispositif et les enjeux qu'il recouvre. Le premier chapitre s'attache à définir notre objet de recherche à travers plusieurs caractéristiques. Tout d'abord son fonctionnement, au regard de son cadre législatif, puis d'une présentation à caractère statistique - nombre de dispositifs, caractéristiques des élèves et des personnels – avant d'interroger les pratiques pédagogiques utilisées par les acteurs.

Les deuxième et troisième chapitres permettent de définir les concepts utilisés dans cette recherche : d'un côté, le décrochage scolaire et de l'autre, le partenariat. Ces deux concepts sont indispensables à l'analyse de l'atelier relais, sachant qu'ils sont également présents dans le langage du sens commun. En vue de clarifier ces termes et de délimiter notre objet de recherche, il est essentiel de les définir et de les situer sociologiquement.

La problématique, les concepts qui la soutiennent ainsi que le cadrage théorique constituent le quatrième chapitre. Nous y recensons les questionnements que ce travail soulève et quels sont les outils épistémologiques qui nous permettent d'y répondre.

Le dernier chapitre apporte un éclairage sur la manière dont cette recherche a été construite. Ainsi, il aborde les aspects méthodologiques de ce travail à travers une rétrospective des outils utilisés et leur inscription sur des terrains particuliers.

Chapitre 1 : L'atelier relais, un dispositif polymorphe

Comme cette thèse interroge les rapports sociaux entre deux mondes qui collaborent dans le cadre d'un dispositif particulier, il fallait préalablement définir en quoi il consiste. Un premier temps présente de manière synthétique le cadre législatif et réglementaire des ateliers relais à leur création en 2002. Le second consiste en un cadrage statistique mobilisant les données institutionnelles disponibles. Il faut préciser que, dans ce chapitre, il est fait mention de la classe relais, dispositif proche des ateliers relais et analysée dans les statistiques de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) de manière conjointe. Cependant, ce dispositif n'est pas concerné par cette thèse, dans la mesure où il ne sollicite pas les partenaires associatifs, mais plutôt la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) ou certaines associations qui restent extérieures au dispositif proprement dit : elles n'interviennent pas au sein de la classe relais mais en dehors, comme le ferait une association sportive ou culturelle.

I. Un dispositif de « remobilisation scolaire »

Les dispositifs relais se présentent sous deux formes différentes : la classe relais et l'atelier relais. Ils ont pour but commun de lutter contre le décrochage scolaire. Depuis 2005, on compte un peu plus de 100 ateliers relais. Leur nombre a fortement augmenté entre l'année de leur ouverture et l'année 2005-2006, puis stagne et diminue, passant de 143 en 2015 à 119 en 2018, soit une baisse de 20%.¹ Une des interprétations possibles de cette diminution serait que l'atelier relais n'est pas prioritaire dans les outils mis à la disposition du ministère pour lutter contre le décrochage scolaire.

Concernant leur objectif *« Les ateliers relais ont pour mission, grâce à un accueil spécifique temporaire, la resocialisation et la rescolarisation des élèves de collège qui sont entrés dans un processus évident de rejet de l'institution scolaire. La finalité essentielle des dispositifs relais consiste à favoriser une réinsertion sous statut scolaire ou contrat en alternance (contrat d'apprentissage, de professionnalisation). L'admission d'un élève, tout comme sa sortie, relèvent de la décision de l'inspecteur d'académie avec l'accord de l'élève et de la famille. Pour les ateliers relais, la durée d'accueil est limitée à 16 semaines. Ils visent à revenir à l'apprentissage des savoirs fondamentaux tout d'abord, mais aussi à l'éducation aux règles de vie en collectivité, aux pratiques de la citoyenneté et aux valeurs démocratiques. »*²

Les bénéficiaires de ces dispositifs sont définis par leur loi cadre, comme suit : *« Les élèves en voie de marginalisation, qui risquent de sortir sans qualification du système scolaire, [qui] peuvent être temporairement dirigés vers des dispositifs relais où ils seront aidés à reprendre pied. Ils rejoindront ensuite le système scolaire ordinaire »*³. Concernant le nombre moyen d'élèves accueillis, sur l'année 2016-2017, il est de 31,2 élèves. Soit deux fois plus qu'à leur création en 2002-2003 où ils en accueillaient 15. On peut expliquer cette hausse par la réduction du nombre d'ateliers relais, conjugué à la hausse du nombre d'élèves accueillis. Il y a donc moins de dispositifs et plus d'élèves, ce qui dénote une volonté de réduire les coûts de ces dispositifs. On peut également remarquer que le nombre d'élèves accueillis est faible par rapport à une classe ordinaire, comme nous avons pu le constater sur plusieurs de nos terrains où sur l'année 2017-2018, le nombre moyen d'élèves par session est de 6.

¹ Dossiers statistiques de la DEPP, notes d'information sur les dispositifs relais de 2002 à 2011, puis REpères et Références Statistiques (RERS) de 2011 à 2019.

² B.O. n°37 du 10 octobre 2002.

³ Plaquette de la DEPP présentant les dispositifs relais.

Les caractéristiques principales des publics présents en dispositifs relais ont très peu évolué au fil du temps⁴. En effet, la majorité des élèves de dispositifs relais est composée de garçons⁵ (74,8% sur l'année 2017-2018), même si cette proportion a baissé depuis la création du dispositif où il y avait 83% de garçons. Si l'on prend en compte l'âge, on s'aperçoit que les garçons sont pris plus tôt (12 ou 13 ans), que les filles (15-16 ans) en dispositifs relais. Les deux tiers des élèves accueillis ont 13 ou 14 ans. Il existe également des variations dans la situation scolaire de ces publics. Les dispositifs relais vont largement être composés d'élèves « scolarisés »⁶, le maximum étant 69% en 2007-2010. Un peu moins nombreuse, la part des absentéistes atteint son maximum à 33%. Pour ce qui est de la population d'élèves déscolarisés, elle a toujours été faible, oscillant de 8% à 16% au début des dispositifs relais⁷. En revanche, on se rend compte que les ateliers relais accueillent davantage des élèves scolarisés que les classes relais. Pour l'année 2017-2018, ces élèves représentent 73,2% des effectifs en ateliers relais. Ils prennent également moins en charge les élèves déscolarisés que les classes relais ; leur proportion s'élève à 3,7% en ateliers relais contre 13% en classes relais pour l'année 2017-2018. Ils semblent ne pas jouer pas le même rôle dans la prise en charge du décrochage scolaire ; les ateliers sont des dispositifs de remobilisation alors que les classes sont des dispositifs de prise en charge des élèves déscolarisés, donc de remédiation, ce qui correspond à leur séparation initiale dans la circulaire.

Ainsi, les ateliers relais sont présentés comme des outils de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire. Ils s'adressent à des élèves en voie de décrochage ou présentant des risques de décrochage, dont l'appellation originelle est « *en voie de marginalisation ou en rejet de l'institution* ». Mais l'on constate que les dispositifs relais sont aussi associés à ceux concernant le climat scolaire : prévention et lutte contre la violence à l'école. Nous pouvons d'ores et déjà constater que ce

⁴ La plupart de ces caractéristiques sont généralisantes et ne rentrent pas dans les détails tels que leur parcours scolaire antérieur au dispositif, les CSP de leurs parents, les différents suivis spécifiques qu'ils ont (psychiatriques, sociaux, judiciaires, etc.). Ces éléments manquent à l'analyse sociologique des publics, c'est la raison pour laquelle nous avons complété ces informations à partir de nos terrains, que nous détaillons dans la partie 4.

⁵ En rapport avec la population en situation de décrochage scolaire : « *16 % des jeunes hommes sortent de l'école sans avoir obtenu un diplôme de fin d'études secondaires, contre 11 % des jeunes femmes.* », MENESR-DEPP, 2017 : sortants 2012-2014.

⁶ Même si cette catégorie reste floue au regard des différents travaux effectués sur les publics en situation de décrochage scolaire.

⁷ Ici, les données sont parcellaires dans la mesure où les catégories des élèves ont changé d'appellation à partir de 2012-2013, au profit d'une catégorisation plus factuelle : « *Scolarisés* » qui devient « *scolarité régulière* » : élèves qui viennent à l'école de manière régulière. « *Absentéistes* » qui devient « *scolarité intermittente* » : élèves absents régulièrement mais dont les absences ne dépassent pas deux mois. « *Déscolarisés* » qui devient « *élèves absents depuis plus de deux mois* ». Ces modalités peuvent être discutées (et la DEPP le précise elle-même dans ses notes, dans la mesure où la catégorisation de la situation des élèves reste à la discrétion des personnels éducatifs, les CPE en particulier.

référentiel⁸ paraît assez large, tant dans la définition des publics que dans l'intervention concrète que les acteurs peuvent mettre en place. Ce flou entourant la définition du public et de l'intervention des acteurs a-t-il des effets sur les professionnels intervenant en atelier relais ? Quelles en sont les répercussions sur les rapports entre les acteurs de l'Éducation Nationale et ceux de l'éducation populaire ?

L'atelier relais est intéressant dans le cadre de cette recherche pour plusieurs raisons. En effet, seules les associations reconnues « d'utilité publique » et/ou agréées « complémentaires de l'enseignement public »⁹ peuvent intervenir de manière pérenne et hebdomadaire dans ce dispositif. Par exemple, dans les deux académies que nous observons, les seules associations qui sont habilitées par l'Éducation Nationale pour intervenir dans les ateliers relais sont les Francas¹⁰, la Ligue de l'Enseignement, ou encore les Ceméa, soit les associations « historiques du dispositif », présentes dès son commencement. Un temps spécifique leur est ainsi alloué au sein de l'emploi du temps des élèves. Ces ateliers durent de quatre à seize semaines maximum. Leur but est double : le retour en classe d'origine de la 6^{ème} à la 4^{ème} et l'insertion professionnelle de l'élève, notamment pour les 3^{èmes}.

En ce qui concerne le pilotage de ce dispositif, l'Éducation Nationale suit les projets et accompagne les acteurs. Au niveau académique, les Directeurs Académiques des Services de l'Éducation Nationale (DASEN) coordonnent le pilotage et le suivi des dispositifs relais en relation avec les collectivités territoriales et les associations complémentaires de l'enseignement public. Au niveau départemental, ils sont placés sous la responsabilité de l'Inspecteur chargé de l'Information et de l'Orientation appelé IEN IO.

⁸ Au sens que Pierre Muller emploie dans ses travaux, entendu comme l'élaboration de représentations, d'images de la réalité sur laquelle nous voulons intervenir dans la construction d'une politique publique.

⁹ Une association loi 1901 peut être reconnue « d'utilité publique », par décret en Conseil d'État. Cette reconnaissance permet à l'association d'accéder à certains avantages comme recevoir, en plus des dons manuels dont peut bénéficier toute association, des donations et des *legs* exonérés fiscalement. Elle doit toutefois en faire la déclaration en préfecture. Les associations qui proposent des activités éducatives complémentaires aux enseignements dans le respect des projets d'école et d'établissement peuvent demander l'agrément du ministère de l'Éducation Nationale. Il existe deux niveaux d'agrément : national et académique. L'agrément du Ministère de l'Éducation Nationale garantit que l'association respecte les principes de l'enseignement public. « Une association peut prétendre à un agrément national si elle a vocation à couvrir l'ensemble du territoire national et si son action s'exerce effectivement dans un nombre significatif d'académies. Les associations intervenant localement ou sur un nombre peu important d'académies sont invitées à se renseigner auprès des rectorats d'académies pour connaître la procédure à suivre pour déposer une demande d'agrément académique.

¹⁰ *Francs et Franches Camarades*. Informations trouvées sur <https://www.education.gouv.fr/les-associations-agreées-par-l-education-nationale-6797>, consulté le 12/10/2017.

C'est également l'IEN IO qui décide de la forme que peut prendre un atelier relais. Il peut donc le modifier, sous réserve de l'accord du DASEN. Il peut aussi proposer des formations aux intervenants des ateliers relais. Il dispose donc une large marge de manœuvre sur le dispositif. Pour finir, chaque atelier relais est placé sous la responsabilité d'un chef d'établissement. Ces acteurs sont-ils déterminants dans la mise en place du partenariat ? Et quels rapports entretiennent-ils avec les responsables associatifs locaux ?

Ainsi, une commission départementale de pilotage, composée d'acteurs du Département (notamment le service d'Aide Sociale à l'Enfance), d'acteurs d'institutions et associations partenaires, des professionnels de l'Éducation Nationale (médecin ou infirmier scolaire, conseillers techniques départementaux, IEN IO, etc.), des chefs des établissements concernés et des enseignants coordonnateurs de dispositifs relais (qui assurent le pilotage du projet pédagogique et éducatif, coordonnent l'équipe de l'atelier relais et assurent des enseignements), a lieu une fois par an afin de définir le nombre d'ateliers relais sur le territoire, leur répartition par associations et la conduite à tenir sur le terrain sous la forme de projets. Il existe des réunions plus ponctuelles, cette fois-ci propres à l'Éducation Nationale, qui peuvent se tenir avec ou sans les associations et qui vont décider de l'entrée et/ou de la sortie d'un élève en atelier relais. Ces réunions peuvent avoir lieu avant et/ou après chaque session d'atelier relais. Ces réunions participent-elles à la mise en place du partenariat entre les représentants de l'Éducation Nationale et ceux des associations d'éducation populaire ? Quelles formes prennent-elles et sont-elles des instances de conflit voire de régulation entre les deux mondes ?

Les projets d'intervention des associations doivent s'inscrire dans les domaines relevant de leurs compétences, répondre à des besoins identifiés par le comité de pilotage, tenir compte des autres intervenants et être élaborés avec les équipes pédagogiques et éducatives. Par la suite, ils devront également proposer des actions d'accompagnement et de soutien adaptées aux élèves et intervenir dans différents champs : culture, environnement, sciences et technologie, agriculture, sports, loisirs, etc. C'est la raison pour laquelle les associations vont intervenir de manière hebdomadaire sur le dispositif. Ce qui témoigne d'une envie de départ d'impliquer le plus possible les associations dans les ateliers relais.

Pour entrer en atelier relais, les élèves sont « repérés » en amont, dans leur classe d'origine par un ou plusieurs enseignants et/ou par les CPE ou encore par les principaux des collèges, sur la base de critères souvent propres aux acteurs, dont les études de la DEPP ne font pas mention. Par la suite, un dossier sur l'élève est établi avant tout par les acteurs du collège d'origine comme le principal, le

Conseiller Principal d'Éducation (CPE), les enseignants ou encore le psychologue scolaire. Ce dossier se compose :

- D'un bilan de la « *personnalité* »¹¹ de l'élève fait par le CPE ;
- D'un récapitulatif de ses compétences et de ses capacités fait par chaque enseignant selon sa discipline ;
- D'un bilan psychologique fait par le psychologue scolaire ;
- D'un bilan social réalisé par l'assistant social ;
- D'un bilan médical fait par le médecin scolaire ;
- De l'avis de l'élève et des parents sur les bienfaits des dispositifs relais sur sa scolarité.

Ces dossiers sont donc assez conséquents à réaliser pour les acteurs éducatifs et certains ne sont parfois pas complets. Ces dossiers ont peu évolué au fil du temps, mais certaines académies rajoutent ou suppriment des parties, comme les feuillets sociaux et psychologiques de l'élève qui peuvent créer des tensions entre les acteurs. Pour qu'un élève intègre un dispositif relais, il faut que lui et sa famille ou son représentant légal soient d'accord. Ensuite, le dossier est étudié par la commission départementale. Ces commissions doivent également faire un bilan de chaque atelier relais et le faire remonter au niveau national à chaque fin d'année afin de produire des statistiques.

Ces éléments servent de cadrage national au dispositif, l'organisation pédagogique reste à la charge des acteurs qui interviennent en son sein, notamment l'enseignant coordonnateur de l'atelier relais. C'est lui qui gère le dispositif et les différents personnels qui y travaillent. Il s'occupe également de l'emploi du temps des élèves et des intervenants. Cependant, ils ont en commun de prévoir des temps de remédiation scolaire, pris en charge par les enseignants et le coordonnateur et des temps de « socialisation », pris en charge par les animateurs. Chaque atelier relais possède donc sa propre organisation, qui sera détaillée dans la partie 4.

¹¹ Terme employé comme tel dans la loi cadre, B.O n°37 du 10 octobre 2002.

II. Des enseignants et des personnels associatifs aux pratiques pédagogiques « alternatives »

Afin de poursuivre la présentation de ce qu'est l'atelier relais, il faut prendre en compte les personnels qui y travaillent. C'est également un des cadrages nécessaires pour appréhender la place des acteurs et les rapports qu'ils entretiennent.

A. Une division du travail entre personnels éducatifs

Dans un premier temps, regardons quels sont les acteurs éducatifs qui travaillent en dispositifs relais, afin de dégager, de manière globale, leurs profils.¹²

Tout d'abord, d'un point de vue légal, les équipes éducatives présentes dans ce dispositif sont composées de personnes qui doivent être « volontaires », c'est-à-dire qui ont choisi de faire partie du dispositif. Chaque dispositif doit avoir à sa tête un coordonnateur, enseignant titulaire ou non de l'Éducation 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 qui régissent les dispositifs relais, ce qui a pour effet de faire varier le nombre de personnels qui y travaillent. On pourrait se demander qui décide de ces variations, comment sont-elles accueillies par les acteurs et de quelle manière procèdent-ils à des arrangements organisationnels sur certains territoires ? Ce qui justifie l'emploi du concept de configurations (Partie 1, chapitre 4).

Ainsi, en 2013, en moyenne par dispositif¹³, la DEPP recense 8 personnes, dont 3.6 enseignants, 1.8 éducateurs, 1.3 animateurs et une autre personne (Assistants d'éducation (AED)/ou intervenants extérieurs par exemple)¹⁴. Ces moyennes restent toutefois dispersées car 83% des équipes comprennent entre 3 et 12 personnes. De même, l'emploi du temps de ces personnels éducatifs est

¹² Un compte-rendu statistique réalisé par la DEPP en 2013 décortique les statuts des personnels impliqués dans ces dispositifs, ainsi que leurs fonctions, leurs pédagogies et leur temps de travail. Un compte rendu du séminaire sur la formation des enseignants en dispositifs relais en 2017 à l'École Supérieure de l'Éducation Nationale (ESEN) a été réalisé et fait part des dernières statistiques réalisées en interne sur les dispositifs relais. Depuis que ces statistiques sont intégrées au RERS, la question des équipes éducatives n'est plus abordée de manière quantitative. En revanche, dans certaines académies, des recherches qualitatives ont été réalisées sous la direction du ministère, comme le dossier « Dispositifs relais, objectif retour » en Ile-De-France en 2010.

¹³ La DEPP ne fait pas de distinction entre classes et ateliers relais.

¹⁴ Chiffres tirés des dossiers de Jeanne Benhaim-Grosse, « Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en dispositif relais », Paris, DEPP, 2013.

très variable car certains travaillent à mi-temps, d'autres à temps complet et certains interviennent ponctuellement ; c'est surtout le cas des personnels associatifs¹⁵ et/ou des enseignants du second degré.

B. Des enseignants du premier degré dans le secondaire

Parmi les 3,6 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). Les équipes éducatives sont donc très diversifiées en ce qui concerne le nombre d'enseignant(s) qui les constituent.

La DEPP explique cette diversité par le nombre variable de professeurs du second degré au sein des équipes. Par exemple, elles peuvent ne pas en comprendre du tout (19 %) et, le plus souvent, n'en comptent que très peu : la moitié des équipes en compte deux ou moins, les trois quarts moins de quatre. De plus, ces enseignants du second degré n'interviennent que quelques heures par semaine, mais n'ont pas de responsabilité particulière à la différence de l'enseignant coordonnateur. Par ailleurs, il existe une surreprésentation des hommes en dispositifs relais par rapport à la moyenne nationale au sein du collège (40% d'hommes dans le second degré lors de l'enquête). On peut se demander si cette forte proportion d'hommes se retrouve chez les personnels des ateliers relais observés pour cette enquête et comment ce phénomène est-il explicable ?

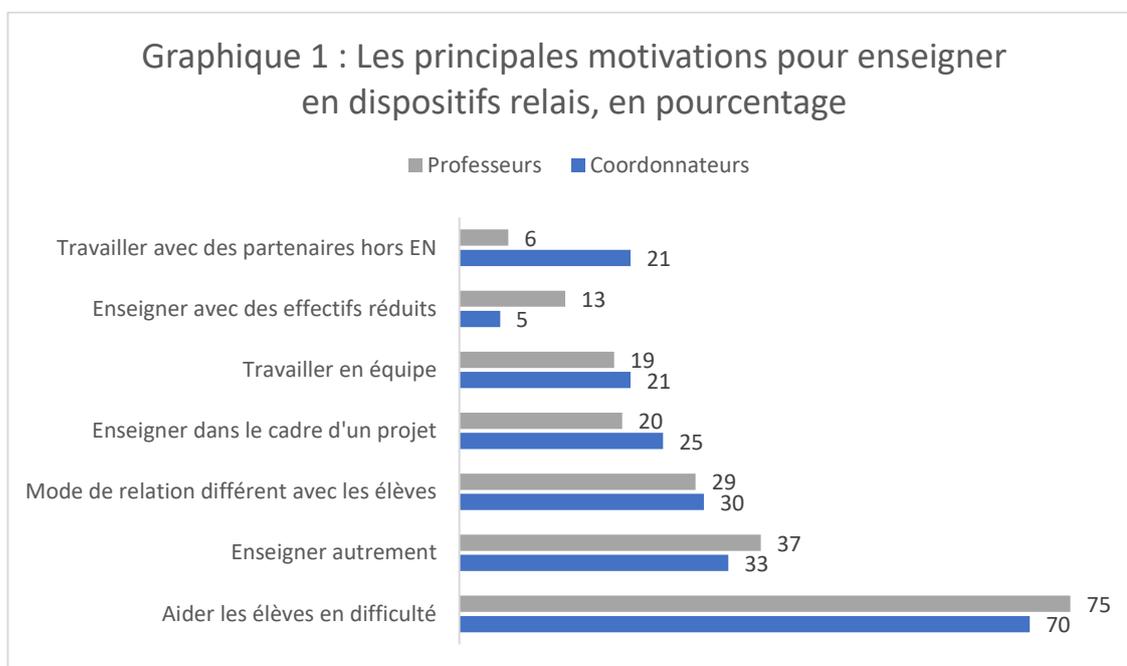
En 2017, la répartition des statuts des personnels en dispositif évolue pour s'établir comme suit, pour ce qui est des personnels enseignants¹⁶ : la part des enseignants du premier degré est plus importante que celle des enseignants du second degré (58% contre 34%). Cette augmentation est sûrement due 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,

¹⁵ Ces personnels ne sont jamais nommés « animateurs » par la DEPP, alors que la plupart du temps, ils ont ce statut au sein des associations, mais il existe également des intervenants qui n'ont pas le statut d'animateur.

¹⁶ Nous n'avons pas de données concernant les autres personnels intervenant en dispositifs relais, nous ne pouvons donc pas établir de comparaison totale avec le dossier de 2013.

avec des enseignements plus souvent assurés par la même personne. Ce qui correspond davantage à la forme du premier degré, dont sont issus majoritairement les enseignants.

Pour ce qui est de leurs motivations pour entrer en dispositifs relais, ces enseignants invoquent plusieurs raisons :



Source : DEPP 2013

Lecture : 5% des coordonnateurs disent travailler en dispositifs relais pour enseigner avec des effectifs réduits.

Les motivations les plus énoncées par les deux profils sont d'aider les élèves en difficulté (70% pour les coordonnateurs et 75% pour les professeurs) et d'enseigner autrement (33% pour les coordonnateurs et 37% pour les professeurs). En revanche, l'écart le plus marqué entre les professeurs et les coordonnateurs concerne le travail avec des partenaires extérieurs à l'Éducation Nationale (21% pour les coordonnateurs et 6% pour les professeurs). Est-ce que cette envie a des effets sur le partenariat entre les acteurs de l'Éducation Nationale et ceux de l'éducation populaire sur les terrains observés ? Il y a également, le souhait de travailler avec des effectifs réduits, qui caractérise, les enseignants plutôt que les coordonnateurs. Ce point nous intéresse dans la mesure où cela peut faciliter le travail entre acteurs issus de différents mondes sociaux, tout comme l'envie annoncée de travailler en équipe, nous le verrons dans la troisième et la quatrième parties de cette thèse.

En ce qui concerne les personnels associatifs, les données sont assez parcellaires. En 2013, dans les ateliers relais, 24 % des équipes éducatives ont un personnel associatif, 16 % en ont deux et seules 10

% en ont davantage. Les personnels 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. 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, mais nous pouvons déjà émettre l'hypothèse que les personnels associatifs vont avoir une place moins importante en atelier relais que les enseignants.

C. La répartition du temps de travail

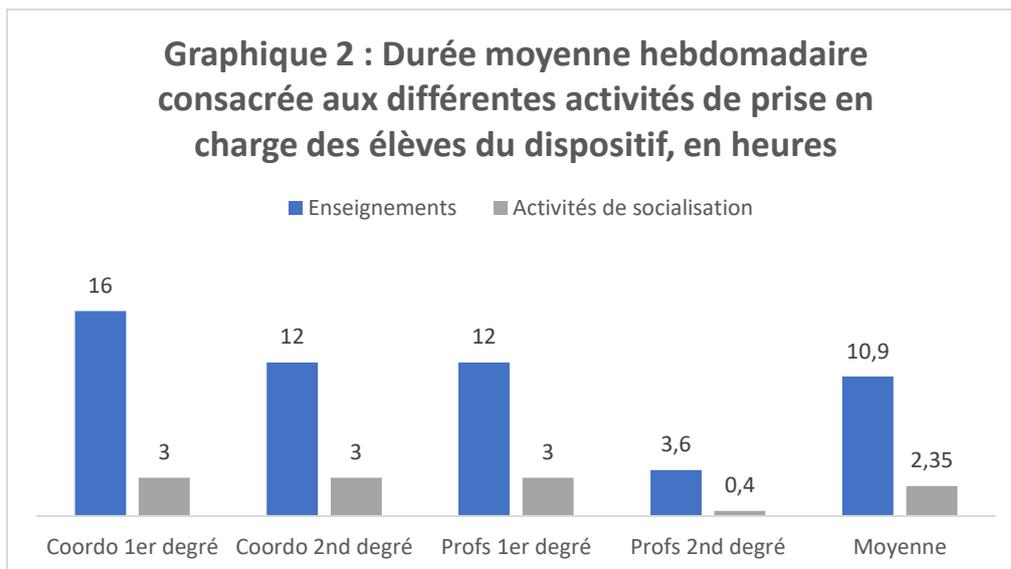
Pour ce qui est de la répartition du temps de travail, les personnels associatifs sont présents de manière plus ponctuelle dans le dispositif que les enseignants. En effet, ils interviennent le plus souvent d'une à trois heures par semaine : *« Ils prennent les élèves en charge pour des actions le plus souvent collectives, plus spécifiquement dans les secteurs culturel, artistique et scientifique. »*¹⁷.

Quant aux enseignants, le dossier fait émerger deux profils. Un principal, celui de coordonnateur et un secondaire celui d'enseignant du secondaire. Pour Les coordonnateurs et les professeurs du premier degré non coordonnateurs : *« ils sont le plus souvent entrés dans le dispositif sur appel à candidature, travaillent peu ailleurs et ont l'expérience de publics particuliers. Ils sont plus nombreux à avoir reçu une formation spécifique et à en souhaiter une (nouvelle ou première). Ces enseignants (coordonnateurs et professeurs du premier degré non coordonnateurs) exercent des fonctions spécifiques : ils ont notamment une durée hebdomadaire d'enseignement longue, un nombre de disciplines à enseigner élevé et une part importante d'activités de socialisation dans l'emploi du temps des élèves »*.

Nous verrons par la suite si ce type de profil se retrouve au sein de notre enquête sur trois ateliers relais différents (Partie 4 chapitre 1). Mais nous pouvons d'ores et déjà avancer que cette répartition des enseignants sur les ateliers relais a longtemps été questionnée dans certaines académies et que, sur celles que nous observons, le choix a été fait dès le début ou plus tard, de ne plus faire appel aux enseignants du second degré pour intervenir ponctuellement. Cela dessinerait donc des configurations professionnelles différentes selon les dispositifs.

Concernant la répartition de leur temps de travail, elle se fait comme suit :

¹⁷ Jeanne Benhaim-Grosse, *op. cit.*



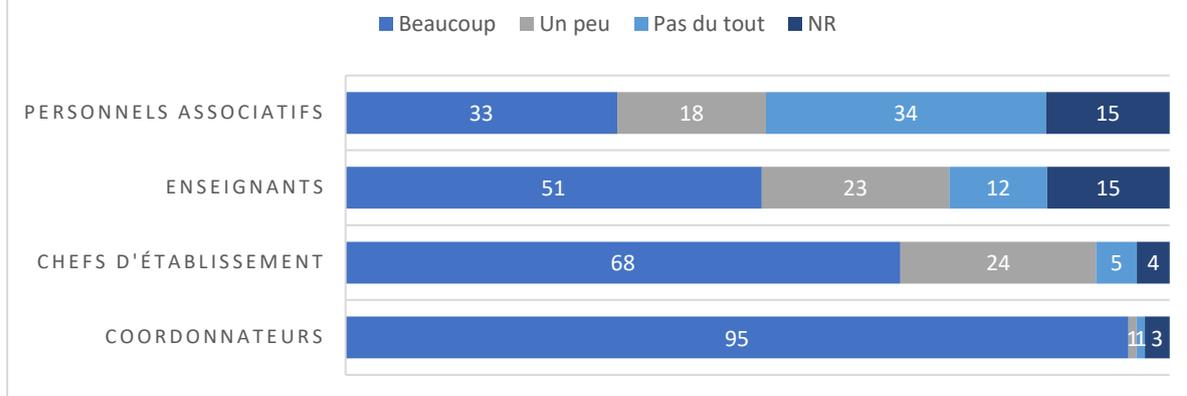
Source : DEPP 2013

Lecture : Les coordonnateurs du 1^{er} degré consacrent en moyenne 16h par semaine aux activités d'enseignement 3h par semaine aux activités de socialisation.

De manière générale, les enseignants consacrent en moyenne 13 heures par semaine à la prise en charge des élèves répartis de cette manière : près de 11 heures d'enseignement et un peu plus de 2 heures d'activités de « *socialisation* ». Dans ce graphique, on constate que les coordonnateurs interviennent beaucoup plus que les professeurs (17 heures contre 6 heures en moyenne), les professeurs du premier degré beaucoup plus que ceux du second degré ou que ceux qui ont un autre statut (19 heures contre respectivement 7 et 13 heures en moyenne). Par ailleurs, les enseignants (tous statuts confondus) consacrent peu de temps aux activités de socialisation, exception faite des enseignants du second degré qui ne sont pas coordonnateurs. On peut donc faire l'hypothèse que ces enseignants vont utiliser leurs heures d'enseignement pour remplir leurs objectifs, ce qui justifierait l'usage d'autres pédagogies que le cours magistral (Partie 4, chapitre 3).

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) :

Graphique 3 : Personnes qui participent à l'élaboration du projet pédagogique, en pourcentage



Source : DEPP 2013

Lecture : 33% des personnels associatifs participent beaucoup à l'élaboration du projet pédagogique.

On constate que les personnels associatifs participent moins que les autres personnels à l'élaboration du projet pédagogique, même s'ils sont 33% à y participer « beaucoup ». Ce qui appuie l'hypothèse précédente que les personnels associatifs ont une place moins importante que les enseignants dans les ateliers relais. Dans ce graphique, les assistants d'éducation et/ou pédagogiques ne sont pas mentionnés à la différence des réunions de coordination. Il s'avère que, dans le travail quotidien, évalué ici par la participation aux réunions de coordination, certains acteurs sont moins présents. En effet, les deux tiers des chefs d'établissement participaient aux réunions concernant ces projets. Ils ne sont plus qu'un tiers à participer régulièrement à la coordination des dispositifs. Cette différence s'explique par le fait qu'ils n'interviennent pas ou peu face aux élèves, et leur place est souvent plus importante en début d'année du fait de leur position institutionnelle. En revanche, on constate que, comme cela l'était pour l'élaboration des projets pédagogiques, 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%)¹⁸.

¹⁸ 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%.

Ainsi, les personnels associatifs participent moins que les autres à ces deux types de réunion alors que les textes législatifs expriment une demande forte d'intégration de ces acteurs dans l'élaboration des projets pédagogiques et dans la participation aux réunions quotidiennes (Partie 3, chapitre 3). Ce décalage renforce le constat déjà évoqué en amont, que l'atelier relais s'organise avant tout autour du coordonnateur et des personnels éducatifs comme les assistants pédagogiques. Dès lors, ce phénomène se retrouve-t-il sur nos trois terrains de thèse et si oui, comment les acteurs font pour se répartir le travail en amont et comment les personnels associatifs préparent leurs interventions s'ils n'ont pas de directives, ni participé à l'élaboration du projet pédagogique ? Comment cette absence de concertation est-elle perçue par les acteurs, voire les associations elles-mêmes ? Nous reprenons ces questions dans la troisième et la quatrième partie de cette thèse.

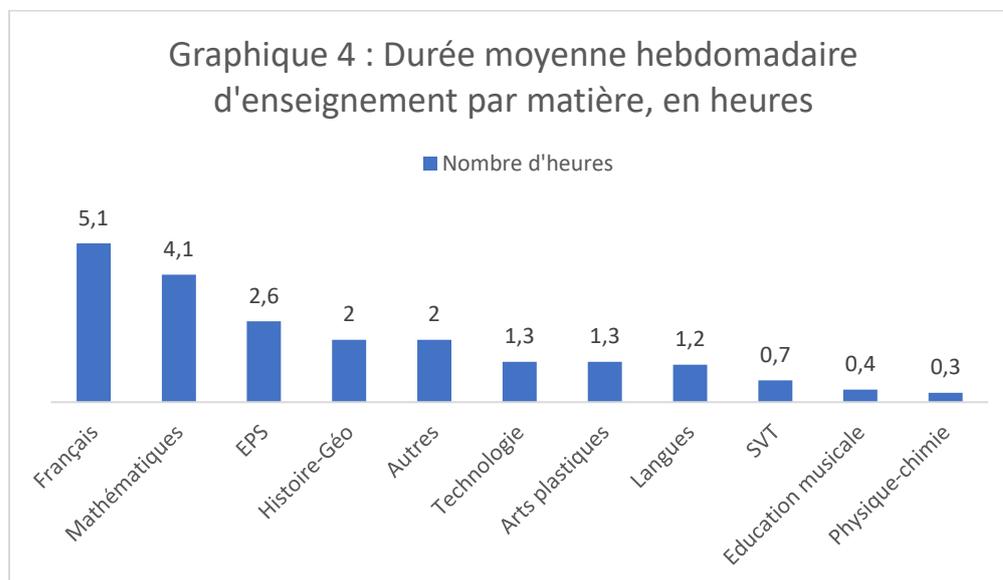
D. Un focus sur les pratiques pédagogiques

Dans la note d'information 12.14 de 2013, il est mentionné que les enseignants du primaire intervenant en ateliers relais vont adapter leur pédagogie aux élèves en difficulté en s'appuyant sur des « *enseignements alternatifs* »¹⁹, à la différence des enseignants du secondaire qui enseignent le plus souvent en recourant à des pédagogies que l'autrice qualifie de « *traditionnelles* » au sein des dispositifs relais. Concernant les objectifs affichés par les personnels : « *Environ deux tiers d'entre eux, quel que soit leur profil, considèrent que le plus important des objectifs pour parvenir à la rescolarisation et/ou à la poursuite de la formation des élèves de dispositifs est le rétablissement de la confiance en soi des élèves, environ un tiers pensent qu'il s'agit du rétablissement du respect d'autrui et des règles alors que très peu citent l'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun.* ». Nous faisons l'hypothèse que ce constat se retrouve sur notre terrain de thèse lorsque les personnels évoquent les objectifs de l'atelier relais. En effet, la question du sens que les acteurs donnent à leur travail fait partie intégrante du questionnement initial de notre propre enquête.

Il faut évoquer une dernière dimension, celle des contenus proposés aux élèves au sein des dispositifs relais. La note de 2009-2010, constate tout d'abord que les enseignants se réfèrent

¹⁹ Cela recouvre, selon l'autrice, les groupes de niveaux, individualisation des enseignements et la mise en activité des élèves entendue comme relevant « *d'une tâche à effectuer par les élèves (un travail écrit, par exemple), qui peut éventuellement être accompagnée par l'enseignant, ou, si elle se réalise en groupes, donner lieu à une discussion entre élèves. Elle se distingue du cours dialogué puisque ce n'est pas un jeu de questions/réponses entre l'enseignant et les élèves. Ces deux modalités, « actives », s'opposent à l'exposé magistral, considéré comme une modalité d'enseignement plus traditionnelle qui peut donner lieu à une activité des élèves, mais plus difficilement accessible.* »

beaucoup au socle commun de connaissances, de compétences et de culture²⁰ pour préparer leurs cours. Regardons la répartition du nombre moyen d'heures d'enseignement que réalisent les coordonnateurs :



Source : DEPP 2010

Lecture : Dans l'atelier relais, le français est enseigné 5,1 heures en moyenne par semaine.

Nous observons que les matières les plus enseignées dans les dispositifs relais sont majoritairement le français (5,1h par semaine) et les mathématiques (4,1h par semaine). Par ailleurs, les formations proposées aux coordonnateurs des dispositifs dans certaines académies proposent uniquement de les former à l'apprentissage de ces deux matières. La catégorie « autre » n'est pas définie, mais nous pensons qu'il s'agit des matières enseignées par les personnels associatifs. Ce qui expliquerait leur moindre importance dans le programme par rapport au français et aux mathématiques (2h par semaine). L'histoire géographie et l'EPS font partie des matières fréquemment enseignées à raison de 2h et plus chacune par semaine. A la différence de la physique-chimie, de l'éducation musicale et des sciences de la vie et de la terre qui vont être reléguées au second plan.

²⁰ « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à 16 ans. Il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Le livret scolaire permet de rendre compte aux parents des acquis et des progrès de leurs enfants et restituer ainsi une évaluation complète et exigeante. La maîtrise du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet (DNB). », Décret n°2015-372 du 31 mars 2015.

Conclusion du chapitre 1 : L'atelier relais comme objet sociologique

Les ateliers relais sont moins nombreux que les classes relais sur le territoire national, mais accueillent, en moyenne, un nombre plus important d'élèves. Au fil des années, ce nombre augmente, mais la situation scolaire des publics accueillis ne change pas. Ce sont pour majorité des garçons scolarisés dont la moyenne d'âge est de 13-14 ans. A la différence des classes relais qui vont accueillir des garçons déscolarisés et/ou absentéistes. Ces situations sont relativement stables dans le temps.

Ensuite, lorsque l'on regarde les personnels qui travaillent dans ces dispositifs, nous constatons qu'avec le temps, le nombre d'enseignants du second degré intervenant de manière ponctuelle a diminué, tant au sein des ateliers que des classes, pour laisser la place à des enseignants du premier degré, parfois spécialisés, donc ayant une formation particulière sur l'accompagnement de publics que l'Éducation Nationale qualifie « *d'élèves en difficulté* ». Par ailleurs, ces enseignants disposent d'une expérience de travail auprès de ces publics. Ce qui peut expliquer l'adaptation pédagogique de certains enseignants et leur forte présence en dispositifs relais.

C'est tout l'enjeu des recherches réalisées sur les pédagogies en ateliers relais, par Martine Kherroubi, Gaële Henri-Panabière, Mathias Millet et Daniel Thin, mais qui ne sont pas référencées dans les comptes rendus de la DEPP²¹. Il faut également mentionner le poids du français et des mathématiques dans le curriculum proposé par les enseignants. Certaines matières sont donc laissées de côté, considérées manifestement comme moins essentielles pour les apprentissages. On retrouve également un découpage entre l'apprentissage de ces matières et des activités tournées vers les savoir-être appelées ici « *de socialisation* ».

On peut également constater que les associations ont une place secondaire au sein du dispositif. En effet, leurs acteurs participent moins aux réunions que les autres et sont absentes des statistiques sur les contenus et les apprentissages, alors que leur participation est assez centrale et que leur présence dans le dispositif est une des motivations importantes des coordonnateurs à s'y impliquer, comment se fait-il que les associations participent si peu aux réunions et sont absentes des statistiques officielles sur les contenus ?

²¹ Gaële Henri-Panabière, Fanny Renard et Daniel Thin, « Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2013, p. 71-82.

Chapitre 2 : L'atelier relais et le décrochage scolaire

Après avoir détaillé ce que sont les ateliers relais et leurs particularités qui font de ce dispositif un objet pertinent pour observer le partenariat entre Éducation Nationale et éducation populaire, nous montrons à présent en quoi cet objet interroge le champ du décrochage scolaire et quelle place il peut occuper en son sein. En effet, les ateliers relais opèrent dans le champ du décrochage scolaire, mais selon quelle définition du décrochage et pourquoi employer ce terme et pas un autre ? De plus, comment peut-on les situer dans les terminologies employées par l'institution scolaire et les scientifiques ? Et enfin, quelle place occupent-ils dans la myriade de dispositifs luttant contre le décrochage scolaire ?

Ce chapitre s'efforce de répondre à ces questions en faisant, dans un premier temps, l'état des lieux des concepts concernant le phénomène social du décrochage scolaire et la définition la plus pertinente pour qualifier les ateliers relais. Nous montrons également comment le décrochage scolaire émerge en tant que problème social et la manière dont l'action publique s'en empare pour en faire un problème public. Puis, dans un second temps, nous retraçons l'histoire de ce dispositif en le mettant en résonance avec les autres dispositifs présents en France pour lutter contre le décrochage scolaire.

I. Rupture, déscolarisation, décrochage : discussion épistémologique

La recherche en sociologie s'est beaucoup intéressée aux questions liées au décrochage scolaire, à l'échec scolaire, à la déscolarisation, etc., notamment à travers les travaux de Dominique Glasman²² ou encore ceux de Pierre-Yves Bernard²³ entre autres. Ces travaux sont fondateurs d'une sociologie qui analyse la place des élèves qui ne rentrent pas dans *la norme scolaire*²⁴. Ainsi, une large palette lexicale a été constituée pour décrire ce phénomène (déscolarisation, décrochage scolaire, rupture scolaire, échec scolaire, etc.). Nous pouvons constater que ces travaux émergent dans un contexte marqué par l'émergence du décrochage au terme d'un processus conduisant à sa définition comme problème public, clé majeure de compréhension de ce qu'est un système éducatif inégalitaire.

A. Les ruptures scolaires, la déscolarisation et le décrochage scolaire

Les premières esquisses de travaux sur le décrochage scolaire, prennent forme dès les années 1990. En effet, en 1998, a lieu le premier colloque de l'association La Bouture. Cette association grenobloise intervient depuis 1996 auprès des institutions et des professionnels sur la question du décrochage et du « raccrochage » scolaire avec l'appui d'un conseil scientifique (présidé par Dominique Glasman). Ce colloque met au jour l'intérêt pour la question du décrochage scolaire tant dans le monde associatif que dans le monde scientifique.

Comme le rappelle Maryse Esterle-Hedibel²⁵, en 1999, à la suite d'appels d'offres lancés par le Ministère et relayés par le centre Alain Savary et l'INRP²⁶ (nouvellement IFE, Institut Français de l'Éducation), plusieurs chercheurs s'emparent de la thématique proposée en s'appuyant sur des cas concrets d'élèves caractérisés par des parcours scolaires complexes, comme Matthias Millet et Daniel Thin et leurs travaux sur les ruptures scolaires en dispositif relais ou encore les travaux de Daniel Frandji et Pierrette Verges sous la direction de Michel Péraldi, qui entendent étudier les cas de

²² Dominique Glasman et Françoise Oeuvarard, *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 2004.

²³ Pierre-Yves Bernard, *Le décrochage scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, 2013.

²⁴ Terme employé par les auteurs, que nous définirons par la suite.

²⁵ Maryse Esterle-Hedibel, « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes », *Déviance et Société*, vol. 30 / 1, 2006, p. 41-65.

²⁶ Institut National de la Recherche Pédagogique

« *détachement scolaire* »²⁷. Mathias Millet et Daniel Thin définissent les ruptures scolaires ainsi : « *Le concept de « rupture scolaire » permet de ne pas reprendre les catégories institutionnelles (« déscolarisation » par exemple) et de « considérer ces parcours non pas comme une “absence” de scolarisation ou une “scolarisation à l’envers”, mais bien comme une carrière scolaire possible parmi les autres.* »²⁸. Ce concept est repris par l’action publique, notamment pour qualifier les parcours en ateliers relais ou encore les actions de la Mission Générale d’Insertion (MGI).

D’autres travaux en revanche vont utiliser le lexique des « *déscolarisés dans l’école* », « *de décrocheurs de l’intérieur* » dans la continuité des travaux de Pierre Bourdieu et Patrick Champagne sur les « *exclus de l’intérieur* »²⁹ : par ces termes, ils désignent « *des élèves en rupture scolaire à l’intérieur des établissements, qu’ils manifestent ou non des comportements hors normes* ». Ils démontrent ainsi que ce phénomène est bien un processus complexe qui va déterminer la réussite scolaire ou non. En revanche, souligne Pierre-Yves Bernard, ces communications sont « *marquées par la délimitation de la déscolarisation aux jeunes de moins de 16 ans, soumis à l’obligation scolaire. D’où la distinction entre déscolarisation et décrochage scolaire* »³⁰. Cette délimitation nous intéresse dans le cadre des ateliers relais car les élèves qui intègrent ce dispositif sont encore sous obligation scolaire.

L’année suivante, le terme de déscolarisation est employé par Bertrand Geay et Arlette Meunier³¹ qui le définissent tant par la situation objective de l’élève (arrêt de fréquentation), que par sa désignation comme tel par l’institution. Ce concept de déscolarisation avait été développé par Dominique Glasman dans les années 1980, notamment dans le cadre de l’analyse des politiques publiques. Il recouvre une grande partie des situations rencontrées dans les travaux sur cette question. Il dépasse ainsi la question des ruptures ou de l’échec scolaire qui est souvent imputée à l’élève lui-même ou à sa famille. Même si Mathias Millet et Daniel Thin analysent les ruptures scolaires comme « *s’inscrivant d’abord dans la contradiction liée entre la confrontation entre les logiques scolaires*

²⁷ Michel Peraldi, Daniel Frandji et Pierrette Verges, « Le détachement scolaire, Étude sur les processus de déscolarisation à Marseille », 2002.

²⁸ Mathias Millet et Daniel Thin, *Ruptures scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France, 2015.

²⁹ Pierre Bourdieu et Patrick Champagne, « Les exclus de l’intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 91 / 1, 1992, p. 71-75.

³⁰ Pierre-Yves Bernard, *op. cit.*

³¹ Bertrand Geay et Arlette Meunier, « La “Déscolarisation” en France : l’invention d’un problème social? », vol. 2, 2003, (« Association pour la recherche sur l’éducation et les savoirs, Maison des sciences de l’homme »).

(comme logiques socialisatrices dominantes) d'un côté et, de l'autre, les logiques sociales dans lesquelles les élèves des quartiers populaires ont été socialisés et ont grandi »³².

Pour Maryse Esterle-Hedibel, « la déscolarisation se comprend dans ces textes comme la mise hors de l'établissement scolaire de l'élève concerné. »³³ La déscolarisation est davantage une situation anémique qui se caractérise par le fait de ne pas ou ne plus être scolarisé. Elle s'inscrit ainsi dans la lignée de la pensée de Laurence Proteau qui considère cette catégorie « comme une pure production institutionnelle et pseudo-scientifique »³⁴. En effet, le terme de déscolarisation perçoit la scolarisation comme une norme. Le fait de quitter la scolarité serait ainsi vu comme hors norme. Mathias Millet et Daniel Thin³⁵ interrogent cette norme dans leur enquête sur les difficultés de scolarité de collégiens de milieux populaires en dispositif relais. Ils cherchent à comprendre comment cette scolarité non conforme s'exprime dans les corps à travers une *hexis* propre à l'élève hors norme et comment celui-ci est traité par les personnels encadrants.

Les recherches sur le sujet se sont peu à peu portées sur le concept de décrochage scolaire. Pour Dominique Glasman, ce terme est utilisé pour « désigner, en particulier, les élèves en échec scolaire ou en risque d'échec. »³⁶. Ce qui pose certains problèmes dans l'analyse selon lui, puisqu'il serait complexe de réduire la part des élèves qui quittent le système scolaire à ceux qui sont en échec. En effet, pour le sociologue, certains élèves ne sont pas en échec et il faut dépasser ce terme afin d'appréhender les raisons qui les poussent à quitter l'école. Et inversement, tous les élèves en échec scolaire ne quittent pas le système éducatif. Ainsi, pour Dominique Glasman, il est important de ne pas assimiler ces deux notions qui ne se recouvrent pas. En revanche, ce terme a l'avantage de prendre en compte ce qui se passe à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, ce que peut-être, le terme de déscolarisation ne recouvrirait pas assez. Dans tous les cas, l'emploi du terme « *décrochage scolaire* » est passé dans le langage commun et surtout institutionnel depuis les années 2000.

³² Mathias Millet et Daniel Thin, *op. cit.*

³³ Maryse Esterle-Hedibel, *op. cit.*

³⁴ Laurence Proteau, « L'invention d'une nouvelle catégorie de classement et d'action : la déscolarisation, ses spécialités et ses dispositifs », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, vol. 2, 2003, p. 99-122.

³⁵ Mathias Millet et Daniel Thin, « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de "déviance" scolaire », *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 2007, p. 1-19.

³⁶ Thierry Berthet et Joël Zaffran, *Le décrochage scolaire : enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2014.

Aujourd'hui, il caractérise des élèves qui quittent ou qui sont en voie de quitter le système éducatif sans qualification³⁷, selon diverses catégories institutionnelles inscrites dans le code de l'éducation à l'article L. 313-7. Le décrochage scolaire désigne ainsi une population susceptible de bénéficier de l'action publique en ce domaine comme les « *anciens élèves ou apprentis qui ne sont plus inscrits dans un cycle de formation et qui n'ont pas atteint un niveau de qualification fixé par voie réglementaire* » qui correspond « *à l'obtention soit du baccalauréat général soit d'un diplôme à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles et classé aux niveaux V ou IV de la nomenclature interministérielle des niveaux de formation.* ».³⁸ Cette catégorie montre l'importance de la norme du diplôme et de la qualification, c'est donc un parti pris de l'action publique.

Pour résumer la distinction entre déscolarisation et décrochage scolaire, appuyons-nous sur le travail de synthèse effectué par Pierre-Yves Bernard, dans son ouvrage *Le décrochage scolaire* : « *Dans le premier cas [déscolarisation], il s'agit d'un manquement à la norme de droit (obligation scolaire), dans le second cas [décrochage], c'est la norme sociale, en l'occurrence une scolarité achevée qui sert de point de référence. Si le terme de décrochage scolaire est apparu dans les textes officiels, il consacre ce terme institutionnellement, mais il concrétise la norme scolaire ; cette inscription dans le droit a une forte portée symbolique parce qu'elle reconnaît par la loi, la norme d'achèvement de la scolarité, tout en relativisant cette norme en la fixant par décret, ce qui laisse supposer son caractère en partie relatif à un contexte donné.* »³⁹

En ce qui concerne les ateliers relais, le ministère n'emploie pas les mêmes catégories pour le définir. A ses débuts, il est question d'élèves « en voie de marginalisation » qui « risquent de sortir sans qualification du système scolaire ». Ce sont donc des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire car la norme de la scolarité achevée est prise comme point de référence, dont les élèves risquent de sortir du collège sans obtenir de qualification. Plus récemment, cette catégorisation étant rentrée dans le langage institutionnel, elle qualifie tous les dispositifs autour du décrochage scolaire.

³⁷ Cette catégorie statistique des sans qualification, prédominante à la DEPP jusqu'au début des années 2000, est nettement plus limitative que celle de décrocheur.

³⁸ Code de l'éducation article L 313-7.

³⁹ Pierre-Yves Bernard, *op. cit.*

B. La construction sociale du décrochage scolaire

Selon Pierre-Yves Bernard, lorsque l'on aborde la question du décrochage scolaire, on distingue quatre approches scientifiques principales pour l'analyser⁴⁰ :

- La première s'intéresse aux modalités de construction sociale et politique du décrochage scolaire comme un problème social, économique et sécuritaire. Avec une interrogation portée sur les processus de construction du problème et l'avènement de politiques sociales en découlant. L'analyse étant portée sur les acteurs de cette politique mais également sur les dispositifs. C'est ce que l'auteur appelle « *Une conception objective du fait social selon une catégorie institutionnelle* »⁴¹. Nous pouvons le voir dans les travaux de Dominique Glasman⁴², de Pierre-Yves Bernard⁴³ ou encore dans les travaux de Thierry Berthet et Joël Zaffran⁴⁴. Nous utiliserons plutôt cette approche dans la mesure où nous analysons la manière dont s'est construit le partenariat entre deux mondes sociaux dans le champ de la lutte contre le décrochage scolaire.
- Un deuxième point de vue, consiste à analyser le décrochage scolaire comme une situation. Dans cette approche, on retrouve des travaux plus quantitatifs, qui cherchent à identifier les jeunes qui présentent une plus grande probabilité de rompre précocement leur scolarité et dresse des typologies de décrocheurs. C'est ce que les auteurs appellent « *une conception objective du fait social par un concept scientifique* »⁴⁵. Comme les travaux de Catherine Debarbieux-Blaya et Laurier Fortin⁴⁶ ou encore ceux, plus économétriques de Vanessa Di Paola, Stéphanie Moullet⁴⁷ et Medhi Khouaja⁴⁸ sur les liens entre le marché du travail et le rôle des établissements dans le décrochage scolaire.

⁴⁰ *Ibidem.*

⁴¹ *Ibidem.*

⁴² Dominique Glasman et Françoise Oeuvarard, *op. cit.*

⁴³ Pierre-Yves Bernard, « Le décrochage scolaire en France : usage du terme et transformation du problème scolaire, "Décrochage Scolaire" », *Carrefours de l'éducation*, 2014, p. 29-45.

⁴⁴ Thierry Berthet et Joël Zaffran, *op. cit.*

⁴⁵ Pierre-Yves Bernard, *op. cit.*

⁴⁶ Catherine Debarbieux Blaya et Laurier Fortin, *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*, Bruxelles, Belgique, De Boeck, 2010.

⁴⁷ Stéphanie Moullet et Vanessa Di Paola, « Quel rôle pour le marché du travail local sur le risque de décrochage scolaire ? », Colloque TEDS, 2018.

⁴⁸ EL-Mahdi Khouaja et Stéphanie Moullet, « Le rôle des caractéristiques des établissements dans le décrochage scolaire. L'exemple de l'académie d'Aix-Marseille », *Formation emploi*, 2016, p. 7-26.

- La troisième approche vise à reconstruire les parcours des décrocheurs à travers une démarche essentiellement qualitative comme les travaux de Mathias Millet et Daniel Thin⁴⁹, ou de Maryse Esterle-Hedibel⁵⁰ ou encore ceux de Stéphane Bonnéry⁵¹. Dans ces recherches, il ne s'agit plus de découvrir le facteur explicatif prépondérant au décrochage ni de tester et de quantifier l'effet des caractéristiques socio-économiques, familiales ou scolaires des jeunes mais d'éclairer les différentes logiques socialisatrices à l'œuvre dans les parcours. C'est une analyse par processus se basant, selon P.Y Bernard sur une « *conception interactionniste du fait social à travers un concept scientifique* »⁵².
- Quant à la dernière approche, elle interprète ce phénomène comme étant un étiquetage d'élèves déviants de la norme scolaire. Les chercheurs se rapprochent donc des courants interactionnistes mais s'appuieraient plus, selon l'auteur sur une « *catégorie institutionnelle* » construite socialement et historiquement. Ces scientifiques s'appuient notamment sur les travaux d'Erving Goffman et d'Howard Saul Becker en ce qui concerne la stigmatisation d'un public selon un étiquetage. Ces publics sont donc vus comme déviants de la norme scolaire. Nous retrouvons ici les recherches de Christophe Andréo⁵³.

Si l'on reprend une approche constructiviste du décrochage scolaire, en partant des travaux de Pierre-Yves Bernard⁵⁴, on constate que les acteurs traduisent une question sociale sous la forme d'un problème public qui va prendre forme dans un secteur d'action publique. Les problèmes sociaux et l'action publique sont ainsi découpés par secteur afin de proposer une solution pour y remédier. Il faut également rajouter l'appropriation par le grand public et les acteurs du secteur du problème. Il faut donc convaincre qu'il y a bien un problème et qu'il faut trouver des solutions pour y remédier. Joseph Gusfield⁵⁵ observe quatre stades de la construction d'un problème public : l'émergence, la construction, la stabilisation et l'institutionnalisation. Il analyse également le rôle des experts et des médias dans la construction des représentations du problème auprès du grand public. Il est également

⁴⁹ Mathias Millet et Daniel Thin, *op. cit.*

⁵⁰ Maryse Esterle-Hedibel, *Les élèves transparents : les arrêts de scolarité avant 16 ans*, Villeneuve d'Ascq, France, Presses universitaires du Septentrion, 2007.

⁵¹ Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, France, la Dispute, 2007.

⁵² Pierre-Yves Bernard, *op. cit.*

⁵³ Christophe Andréo, *Déviance scolaire et contrôle social : une ethnographie des jeunes à l'école*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2005.

⁵⁴ Pierre-Yves Bernard, « Le décrochage scolaire : la construction d'un problème public », *Les Cahiers Dynamiques*, 2015, p. 34-41.

⁵⁵ Joseph R. Gusfield, *La culture des problèmes publics: l'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique*, trad. Daniel Cefai, Paris, France, Economica, 2009, 354 p.

nécessaire, dans notre approche éliásienne, de prendre en compte les analyses de Remi Lenoir⁵⁶ qui vont insister sur la dynamique sociohistorique dans l'émergence des problèmes sociaux.

Ainsi, nous développons les étapes de la construction d'une politique publique, en la rapportant à l'émergence du décrochage scolaire : la construction d'un problème public par différents acteurs, l'appropriation de ce problème par les politiques (l'intérêt général relié à des grands principes est souvent mis en avant pour convaincre qu'il y a bien un problème et le rendre intelligible et légitime.), la formalisation du problème (convocation d'experts, définition du public, des manières d'intervenir, des techniques de remédiation qui débouche sur des lois et/ou des dispositifs), l'application et travail de traduction/ d'interprétation de la politique par les acteurs, la catégorisation des publics concernés par la politique, l'évaluation, la remise en cause et le réagencement de cette politique.

On peut alors dire que les années 2000 voient l'émergence de ce phénomène en tant que problème social, puis public. Dans la prolongation de ces questions politiques et sociales, apparaît la préoccupation de plus en plus importante pour les jeunes qui sortent sans qualification du système éducatif, mais au sein même du champ scolaire.

Ainsi, Pierre-Yves Bernard analyse la mise à l'agenda politique du décrochage scolaire à la loupe de plusieurs éléments clés. Le premier est le sommet de Lisbonne, en 2000. Lors de cet événement, les membres de l'Union Européenne fixent des objectifs à atteindre dans les champs de l'éducation et de la formation, afin de réduire les sorties précoces. Cette opération voit son renouvellement en 2009 sous l'appellation « Éducation et formation 2020 ». Lors de ce sommet, les préoccupations sont tournées vers la question de la prévention du décrochage scolaire. Pierre-Yves Bernard note alors qu'il ne s'agit plus de corriger les effets du décrochage mais bel et bien d'intervenir en amont du décrochage afin de neutraliser ce phénomène. C'est dans cette logique que sont créés les ateliers relais en 2002.

Cette mise à l'agenda s'accompagne d'une normalisation de certains termes et révèle l'importance que prend le diplôme en France depuis les premières vagues de massification scolaire. Ainsi, sortir du système éducatif avec un diplôme devient nécessaire pour entrer sur le marché de l'emploi (dans un contexte de forte pénurie de celui-ci), et pour s'y maintenir, comme en témoignent les chiffres du chômage. Pierre-Yves Bernard évoque également le fait que le diplôme deviendrait un moyen de consacrer une séparation entre les meilleurs et ceux qui n'ont pas réussi. Ainsi, les élèves sortant sans

⁵⁶ Patrick Champagne, Remi Lenoir et Dominique Merllié, *Initiation à la pratique sociologique*, Paris, France, Dunod, 1999, 233 p.

diplôme du système éducatif ont plus de mal à accéder au marché du travail que ceux diplômés. C'est en cela que le décrochage scolaire se pose en problème social et qu'il entre petit à petit dans le champ des politiques éducatives, pour devenir un problème public. Comme l'évoque François Dubet : « *Si le décrochage est un problème, c'est parce que nous pensons que tous les individus doivent échanger leur intégration professionnelle contre un pedigree scolaire. Or, cette affirmation suppose qu'il est naturel et évident d'aimer l'école, d'y réussir et d'y entrer à trois ans pour en sortir à vingt pour son plus grand bonheur.* »⁵⁷ Dominique Glasman fait aussi ce constat tout en insistant sur une autre dimension. En effet, pour cet auteur, l'école a pris une place importante dans la société à travers la place accordée à l'emploi mais c'est aussi parce qu'elle a remplacé d'autres instances de socialisation de la jeunesse comme les mouvements de jeunesse, les patronages ou encore les milieux professionnels. Du fait de la mise en place d'un âge de la scolarité obligatoire mais aussi du fait qu'il est « *de plus en plus normal d'être à l'école jusque vers les 18 20 ans [...]* »⁵⁸.

Le deuxième élément, traité pas de nombreux chercheurs (Bernard, Bonnéry, Millet et Thin entre autres), est celui du renforcement du lien entre la question sécuritaire et la question du décrochage scolaire. « *Les phénomènes de violence dans les établissements des quartiers dits sensibles, les émeutes urbaines, mais aussi l'exploitation médiatique et politique du thème de l'insécurité participent à placer la réussite scolaire comme rempart à la prétendue montée de la délinquance* »⁵⁹. On parle bien ici de renforcement dans la mesure où ces questions étaient déjà évoquées dans les années 1980 avec de nombreux dispositifs en lien avec des associations de quartier, avec la PJJ ou encore internes à l'Éducation Nationale (évoquons notamment le plan antiviolence de 1996)⁶⁰. Thierry Berthet et Véronique Simon établissent le même constat : « *L'action publique est tiraillée entre deux référentiels : une conception sécuritaire du décrochage scolaire où l'absentéisme est traqué et les décrocheurs perçus comme une population à risque pour l'ordre public ; et une conception éducative liée à la question de l'échec scolaire où le décrochage est avant tout un résultat autant qu'un symptôme des carences du système éducatif.* »⁶¹. Pour ces auteurs, ce manque de coordination entre les politiques publiques au niveau des objectifs de la lutte contre le décrochage scolaire va engendrer une surabondance de dispositifs, que ce soit au niveau territorial ou national.

⁵⁷ François Dubet, « Préface de l'ouvrage », in Thierry Berthet, Joël Zaffran. *Le décrochage scolaire, enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, p. 9-18.

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ Pierre-Yves Bernard, *op. cit.*

⁶⁰ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 26 mars 1996.

⁶¹ Thierry Berthet et Joël Zaffran, *op. cit.*

Le dernier élément est la création du Haut-Commissariat à la jeunesse en 2009, sous Sarkozy, qui a pour but de « *préparer et mettre en œuvre la politique du Gouvernement en faveur de la jeunesse et du développement de la vie associative* »⁶². Dans les appels à projets lancés par le ministère, le terme de décrochage scolaire est consacré, remplaçant ainsi celui de jeunes non qualifiés. Ce terme est employé par la suite dans de nombreux textes ministériels et interministériels. Ces étapes entérinent donc la scolarisation du problème public du décrochage scolaire, qui, auparavant, n'était défini qu'en termes de qualifications professionnelles. Depuis cette période, l'importance du décrochage scolaire s'intensifie de gouvernement en gouvernement et ce, malgré l'alternance politique. Pierre-Yves Bernard fait état des nombreux rapports concernant le décrochage scolaire : le discours de Nicolas Sarkozy à Avignon en 2009, le rapport pour la refondation de l'école de la République de François Hollande, le plan de lutte contre le décrochage scolaire de Vincent Peillon en 2012, le rapport de l'Inspection Générale de 2013, Le rapport sur l'évaluation partenariale en 2014, et le deuxième plan de lutte contre le décrochage scolaire en 2014. En 2015, les régions pilotent les actions de remédiation du décrochage scolaire.

II. Les ateliers relais dans le champ du décrochage scolaire

Nous voyons à présent quelle est l'histoire des ateliers relais et comment ils se transforment au fur et à mesure des politiques publiques de prise en charge du décrochage scolaire. Ces éléments historiques ont été reconstitués grâce aux données sur les dispositifs relais que nous avons sélectionnées aux archives nationales.

A. Une histoire liée à la prise en charge du décrochage scolaire

Ainsi, en parallèle de la rédaction du rapport sur le collège de l'an 2000, commandé par Ségolène Royal et dirigé par François Dubet, le ministère de l'Éducation Nationale constitue un groupe de recherche sur la question de la déscolarisation présidé par Dominique Glasman. L'accent est mis sur l'importance d'effectuer un appel à projet partenarial entre différents ministères. Ce groupe est géré nationalement par Michel Granier (représentant de la Direction de la Programmation et du Développement (DPD)) et par Bernard Toulemonde (représentant de la Direction de l'Enseignement SCOLAIRE (DESCO)). Les ministères associés étant le Ministère de l'Éducation Nationale, dont la DESCO,

⁶² Décret no 2009-57 du 16 janvier 2009 relatif aux attributions déléguées au haut-commissaire à la Jeunesse.

la DPD, le Ministère de la Justice, le Fonds d'Action Sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles ainsi que la Délégation Interministérielle de la Ville.

Leur préoccupation centrale est qu'il existe des territoires particulièrement marqués par « la déscolarisation ». Même si c'est un phénomène mal connu à l'époque donc peu quantifiable. En revanche, ils observent que le taux de scolarisation des 13-16 ans est en baisse. Faute de données, ils s'appuient sur les ressentis des travailleurs sociaux et des enseignants mais également sur l'idée que ce sont certaines populations qui sont touchées. Le Conseil de la Sécurité Intérieure se dit très préoccupé par cette situation. L'État fonde ainsi ce groupe de recherche qui a pour but de quantifier la déscolarisation et de rendre compte des parcours de ces jeunes. Dans l'appel à projets du MEN, il est mentionné : « *Il nous faut une meilleure connaissance des populations déscolarisées avant 16 ans en prenant en compte : les caractéristiques socio démographiques, l'histoire familiale et scolaire, leur trajectoire migratoire, etc. [...] Pour ce faire, nous devons effectuer une collecte d'informations au préalable pour déterminer la marche à suivre par la suite.* ». Ils attendent donc de ce groupe d'obtenir une « *compréhension fine des processus qui conduisent les enfants et les adolescents à quitter le système scolaire. En prenant deux ancrages : les enfants et adolescents et les institutions.* »⁶³.

Ainsi, ce groupe prend la décision de lancer un appel d'offres afin d'effectuer des travaux de recherche qui pourraient répondre aux attentes ministérielles. Parmi les projets retenus, une majorité porte sur l'étude de publics particuliers tels ceux de Catherine Blaya sur les enfants tsiganes, d'Alain Tarrus sur les « *attitudes des enfants gitans et maghrébins face à la déscolarisation* » ou encore de Claire Schiff et Marie Lazaridis à propos des primo-migrants. D'autres projets (une dizaine) seront retenus et financés par le comité de pilotage. En tout, 36 projets sont soumis et acceptés comme ceux portés par Michel Peraldi, Daniel Thin et Danielle Zay alors que d'autres ont été rejetés dont celui de l'association La Bouture et celui de François Dubet. Ces recherches marquent le point de départ du programme « NouvelleS ChanceS », annoncé dans le Bulletin Officiel du 27 mai 1999. Elles marquent un jalon important dans la construction du problème public de la déscolarisation.

La préoccupation pour le décrochage scolaire n'apparaît pourtant, que plus tard dans le débat public. Pour le moment c'est un problème social qui se construit et qui réunit d'ores et déjà plusieurs acteurs. La classe relais, dispositif qui associe l'Éducation Nationale et le Ministère de la Justice, en est un exemple. Mais, en 2000, le ministre délégué à la ville Claude Bartolone écrit au ministre de

⁶³ Appel à projets « Recherche sur les processus de déscolarisation », Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Novembre 1999, Archives Nationales, 20110005/118-20110005/137.

l'Éducation Nationale, Jack Lang, que des dispositifs périphériques à l'école pourraient être utiles pour les enfants des classes populaires⁶⁴ :

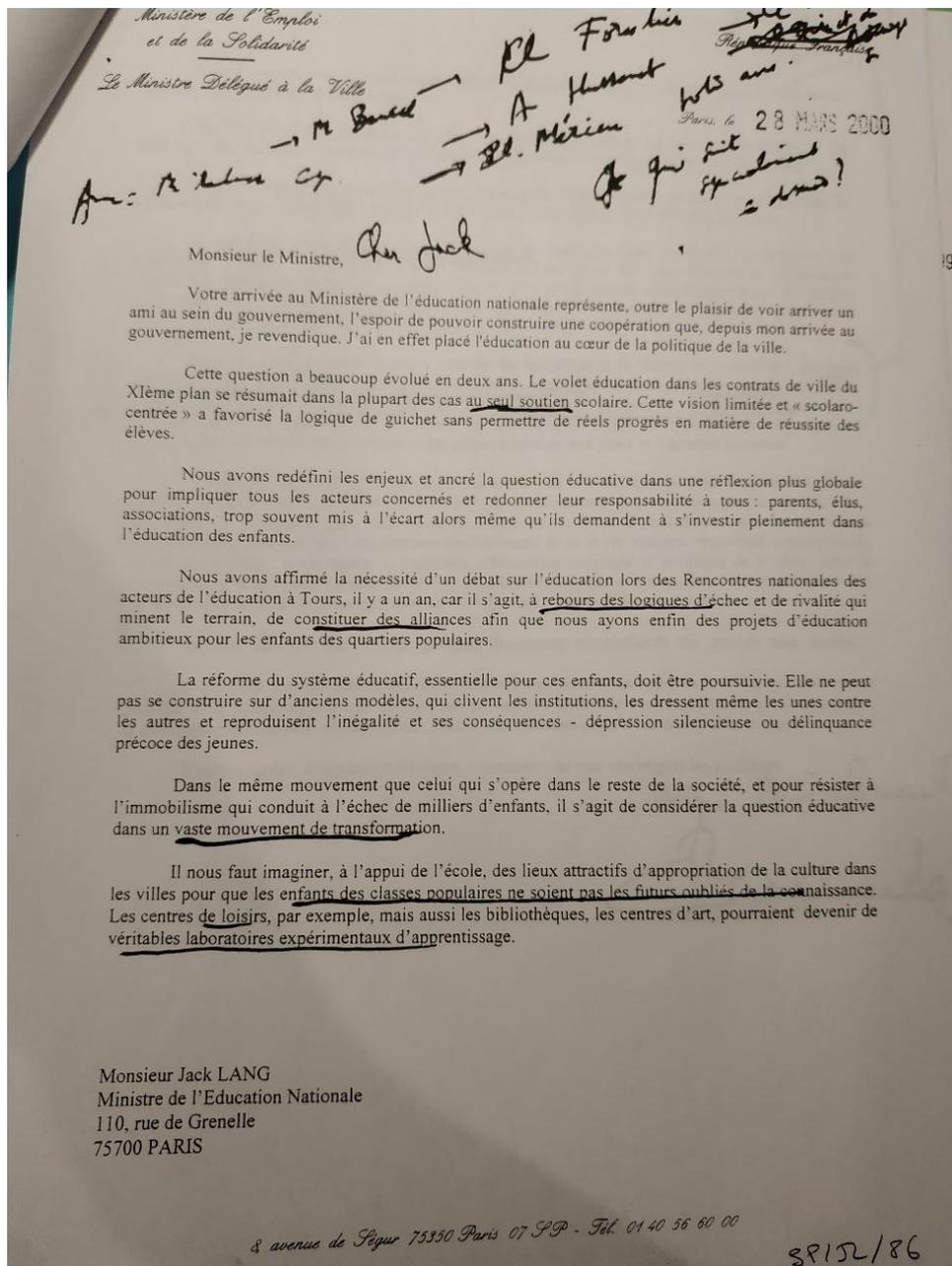


Image 1 : Courrier de Claude Bartolone à Jack Lang page 1

⁶⁴ Courrier du 23 mars 2000 de Claude Bartolone à Jack Lang, Archives nationales, 20110005/118-20110005/137.

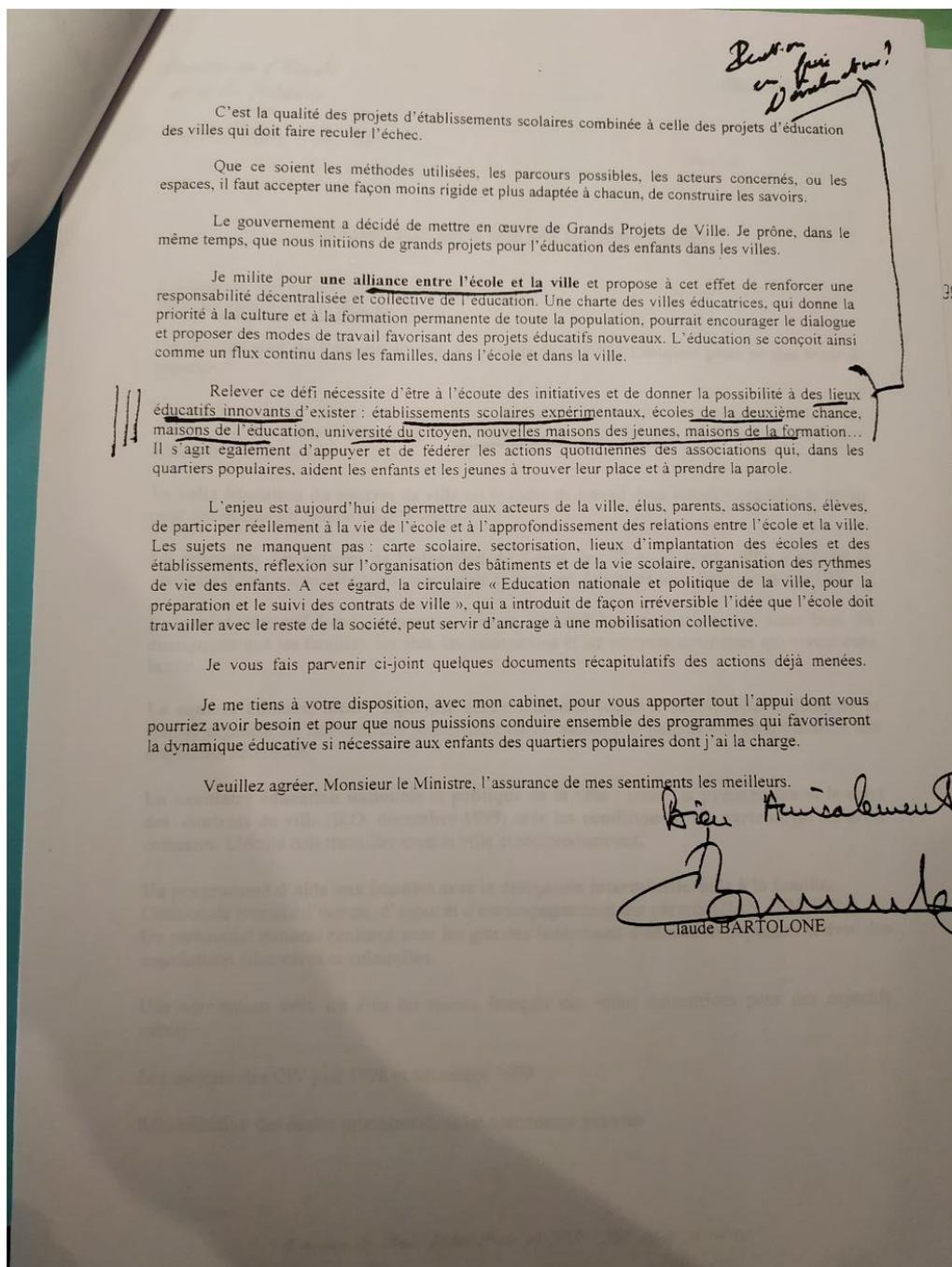


Image 2 : Courrier de Claude Bartolone à Jack Lang page 2

Il souhaite faire du lien entre la ville et l'école dans le cadre de la politique de la ville ou des contrats de ville, avec à l'appui, un récapitulatif des actions menées. Et c'est le responsable de la DESCO de l'époque, Jean-Paul de Gaudemar, qui prend la suite en proposant la forme de l'atelier relais, en partenariat avec les politiques de la ville mais également avec les associations partenaires de l'école, affiliées au ministère de l'Éducation Nationale. On voit donc à travers cet échange, que la volonté

d'instaurer un partenariat sur ces questions est déjà présente au niveau étatique au début des années 2000.

De plus, les archives font état d'une visite de Jean-Paul De Gaudemar à Ajaccio⁶⁵ la même année. Il est contacté par le préfet pour visiter un dispositif, datant de 1997, qui pourrait intéresser l'Éducation Nationale à propos de la prise en charge d'élèves en situation de déscolarisation. En effet, un groupe d'éducateurs de rue a observé que des élèves non scolarisés, encore sous obligation scolaire, restent souvent dans la rue et commencent à commettre des petits délits. Cette équipe a alors l'idée d'accueillir ces jeunes dans une structure et de leur faire faire des petits travaux comme de la mécanique. Elle propose également de la remédiation scolaire. La Ligue de l'enseignement, seule association poursuivant des missions sociales en Corse, propose son partenariat dans la foulée. C'est une expérimentation unique sur ce territoire à cette époque qui attire l'attention de Jean-Paul De Gaudemar. La forme de l'atelier relais en partenariat avec des associations d'éducation populaire aurait vu le jour à ce moment-là, selon les associations d'éducation populaire, même si la forme et la logique d'action de ce dispositif semblent très différentes de l'atelier relais actuel.

L'année suivante, un rapport est rédigé par Philippe Joutard sur l'état du collège actuel. L'objectif est de rendre lisible un collège qui devient de plus en plus « *complexe* » : « *les structures pour élèves en difficulté deviennent toujours des ghettos et des filières d'exclusion inefficaces* »⁶⁶. Pour l'auteur, le collège doit « *apporter une réponse plus efficace à la réussite et aux difficultés des élèves* »⁶⁷. L'idée de faire la liaison entre le collège et les apprentissages professionnels est alors posée.

La création des ateliers relais est entérinée par le premier bilan des classes relais de 2002. Ce dispositif semble bien fonctionner et il existe une demande croissante de prise en charge des élèves⁶⁸. En septembre 2002, le sous-directeur du Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la recherche (Hervé Latimier) demande aux Préfets de réserver 40 000€ de dotation régionale afin de financer les ateliers relais sur des sites expérimentaux⁶⁹. Il les informe également que le Ministre a

⁶⁵ Courrier de juillet 2003 de la directrice de DJEPVA et du directeur de l'enseignement scolaire au Directeur du cabinet DJEPVA et Directeur du cabinet de l'enseignement scolaire, Archives nationales, 20110005/118-20110005/137.

⁶⁶ Philippe Joutard, *Le collège républicain*, 2001.

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ Courrier du 28 mars 2000 de Claude Bartolone, ministre délégué à la ville, au ministre de l'Éducation Nationale, Jack Lang, Archives Nationales, 20110005/118-20110005/137.

⁶⁹ Courrier du 17 septembre 2002 du sous-directeur du Ministère de la jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la recherche aux Préfets, Archives Nationales, 20110005/118-20110005/137.

prévu l'ouverture de 120 ateliers relais sur tout le territoire l'année suivante afin de compléter les classes relais. Ils doivent s'organiser différemment dans leur mode de prise en charge et dans la définition de leur public cible. Les associations sont contactées par le ministère de l'Éducation Nationale et il leur est proposé d'opérer dans un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire. La Ligue de l'enseignement intervenant déjà sur l'ensemble du territoire, auprès des jeunes au sein de l'école accepte rapidement. Les Francas font de même, mais les Ceméa posent la condition que leur intervention soit temporaire et réalisée sous forme évaluative afin de pouvoir former les personnels intervenant en ateliers relais par la suite et se détacher du terrain. Les ateliers relais sont ouverts dès la rentrée sur plusieurs académies ; ils sont au nombre de 26 (dont font partie les trois ateliers relais observés) : 7 en partenariat avec les trois associations, 11 avec les Francas, 6 avec les Ceméa et 18 avec la Ligue de l'enseignement et un avec une autre association locale⁷⁰.

L'année suivante, la cheffe du bureau du réseau scolaire, Ghislaine Fritsch demande une évaluation de ces 26 ateliers relais au directeur de l'enseignement scolaire. Elle dit avoir des préoccupations concernant le dispositif ⁷¹ :

⁷⁰ Bilan des ateliers relais de l'année scolaire 2002-2003, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la recherche Bureau du réseau scolaire / DESCO, Bureau des politiques Educatives territoriales / DJEPVA.

⁷¹ Courrier datant du 27 février 2003, de la Cheffe du bureau du réseau scolaire Ghislaine Fritsch au directeur de l'enseignement scolaire, Archives Nationales, 20110005/118-20110005/137.

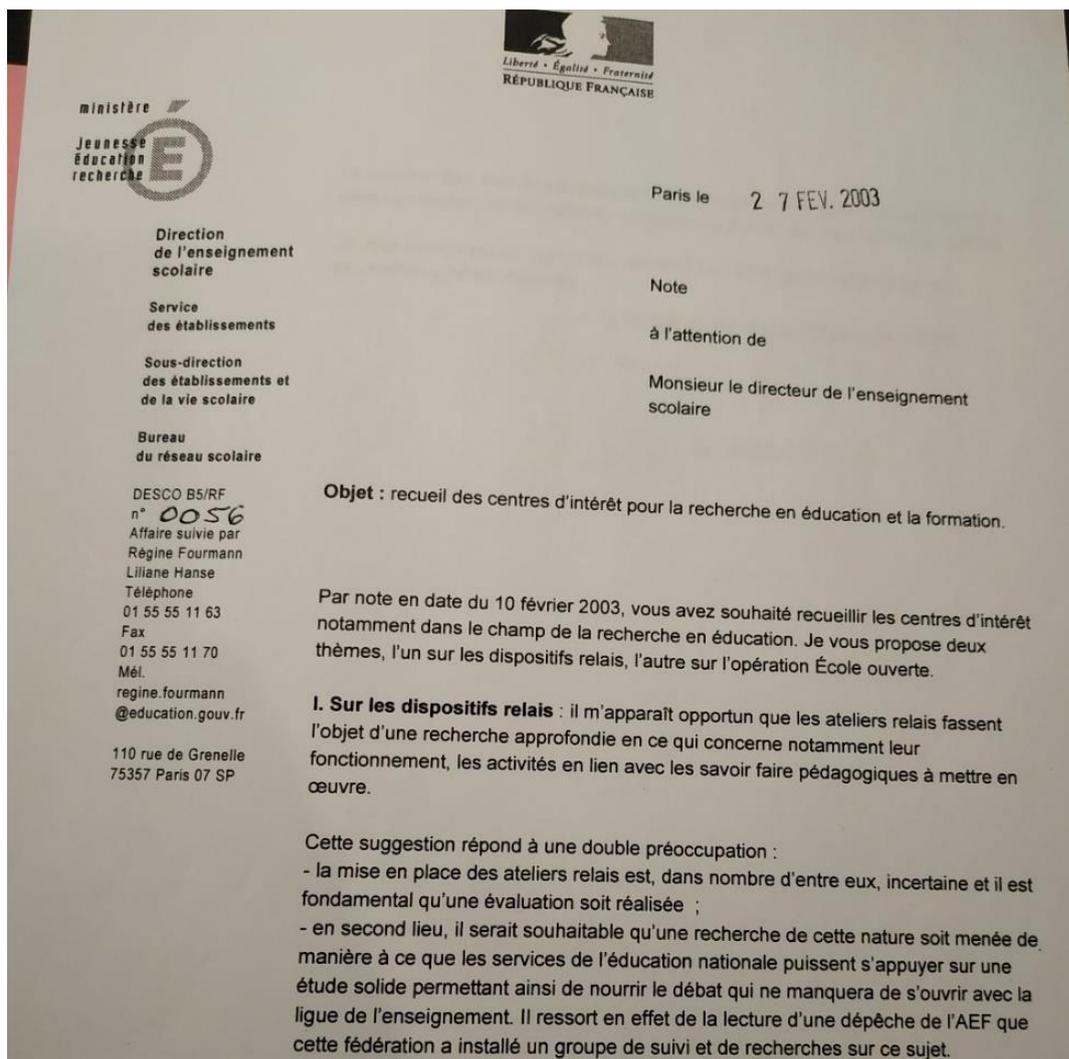


Image 3 : Courrier de Ghislaine Fritsch au directeur de l'enseignement scolaire

Plusieurs constats ressortent de cette évaluation :

- Il y a trop de disparités territoriales dans la mise en place du dispositif. Alors que les ateliers relais doivent pouvoir correspondre aux besoins des académies, mais également des territoires.
- Il y a trop d'hétérogénéité des publics accueillis en ateliers relais. Le rapport souligne qu'il y a des différences d'âges, mais également des publics « *très passifs ou grands perturbateurs, dotés de bonnes capacités intellectuelles ou relevant d'une éducation spécialisée, enfin parfois totalement déscolarisés...* »⁷². Il faut donc spécialiser les dispositifs en fonction des âges et « du

⁷² Note datant du 28 avril 2003, de la doyenne de l'IGEN et le chef de l'IGENR à l'attention du ministre de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la recherche, Archives Nationales, 20110005/118-20110005/137.

type de difficulté ». Par ailleurs, il est souligné que la prise en charge en atelier relais est trop tardive dans la scolarité de l'élève.

- **Le dispositif, piloté par la Direction de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire (DJEP), requiert plutôt un pilotage de la part de l'Éducation Nationale, tout en décloisonnant les partenariats entre classe (PJJ) et atelier (éducation populaire).** « *Il est donc indispensable de clarifier le rôle de chaque partenaire [...] il devient indispensable que les actions des différents partenaires associatifs soient clairement identifiées. [...] La coordination doit être assurée par un personnel de l'Éducation Nationale dans le cadre du suivi et de l'accompagnement du jeune. Ceci n'exclut nullement la participation des associations, mais il appartient alors au coordonnateur de mettre en place les modalités de leur coopération.* »⁷³
- La liaison avec le collège d'origine est trop complexe, surtout au moment du retour de l'élève en classe. Il faut donc une prise en charge globale de l'élève au niveau du bassin de formation.
- Le rapport encourage une demande de financement des dispositifs relais par le Fonds Social Européen (FSE).
- L'importance de la formation des acteurs qui interviennent en atelier relais, en renforçant les liens avec l'Inspection Académique.
- Les différences entre classes et ateliers relais ne sont pas assez marquées, si ce n'est sur la nature du partenariat. Il est préconisé de clarifier les rôles et fonctions de chaque dispositif ou bien de les unifier.

Cette évaluation donne lieu à une journée nationale d'étude sur les ateliers relais en 2004 et à la publication d'un livre intitulé *Éducation populaire et apprentissages scolaires : les ateliers relais*. C'est la première d'une longue lignée, à l'origine de modifications normatives régulières. Ce qui nous intéresse ici c'est la place du partenariat qui est questionnée à travers son pilotage par la DJEP mais également la coordination assurée par certains acteurs des associations d'éducation populaire. Ainsi, dès le commencement des ateliers relais, le rôle et la place des associations est interrogée.

Après ces explications sur la genèse des ateliers relais et leur histoire, on constate que ce dispositif se situe au croisement de plusieurs mondes (éducation, insertion, décrochage scolaire, animation) et qu'il questionne les différentes formes partenariales entre Éducation Nationale et éducation populaire. C'est ce qui fait la richesse de ce dispositif, mais c'est aussi ce qui le rend complexe à cerner.

⁷³ Bilan des ateliers relais de l'année scolaire 2002-2003, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la recherche Bureau du réseau scolaire / DESCO, Bureau des politiques Educatives territoriales / DJEPVA.

C'est pourquoi, nous allons en brosser le portrait et le situer dans la sphère des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire existants.

B. La place de l'atelier relais dans le champ du décrochage scolaire

Parmi les solutions proposées par l'Éducation Nationale et/ou par des organismes de formation (école de la deuxième chance, EPIDE⁷⁴, par exemple), pour lutter contre le décrochage scolaire, chaque dispositif possède ses objectifs propres, qui correspondent à la prise en charge de l'élève dans une temporalité : prévention, intervention et réparation⁷⁵. Ainsi, afin de prévoir (dispositifs préventifs) ou de lutter (dispositifs curatifs) contre le décrochage scolaire, les politiques publiques ont pensé et mis en place de nombreux dispositifs à l'échelle nationale mais aussi européenne notamment à travers la « Stratégie Europe 2020⁷⁶ ». Ainsi, au regard de différentes recherches, comme celle de Richard Sutphen, Janet Ford et Chris Flaherty,⁷⁷ ou encore celle de Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut⁷⁸, nous pouvons identifier plusieurs types d'actions de prise en charge du décrochage scolaire. Celles concernant les établissements scolaires comme la mise en place d'emplois du temps spécialisés ou d'un Projet Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) pour certains élèves. Celles touchant les élèves de manière individuelle comme les sanctions ou les valorisations. Celles destinées aux familles, comme des cafés débats, ou des rencontres parents-enseignants. Et enfin, les actions partenariales avec des travailleurs sociaux, des professionnels de la santé ou encore des associations, comme c'est le cas avec l'atelier relais.

En France, établir un glossaire de tous les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire est un véritable casse-tête. Pourtant, en 2011⁷⁹, le Comité Interministériel des Villes a créé un tel outil⁸⁰ afin de mieux se repérer. Il recense donc 34 types de dispositifs répartis sur 4 critères :

⁷⁴ Etablissements Pour l'Insertion des jeunes Dans l'Emploi.

⁷⁵ Rémi Thibert, « Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs », *Édupass*.

⁷⁶ UE 2020 est une stratégie de coordination des politiques économiques au sein de l'Union européenne sur une période de dix ans. Axée sur les investissements dans la recherche et l'innovation, la croissance verte ou encore l'éducation et l'emploi.

⁷⁷ Richard D Sutphen, Janet P Ford et Chris Flaherty, « Truancy Interventions : A Review of the Research Literature. », *Research on social work practice*, 2010, p. 1-11.

⁷⁸ Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut, « Le partenariat interinstitutionnel : un nouvel instrument de politique éducative ? Les cas des politiques de traitement du décrochage scolaire », *Éducation comparée / nouvelle série*, 2014, p. 11-131.

⁷⁹ Depuis cette parution, nous sommes conscientes que ce tableau a pu évoluer.

⁸⁰ Secrétariat Général du CIV, *Glossaire des dispositifs de luttés contre le décrochage scolaire*, Mars 2011.

	Dispositifs préventifs	Dispositifs curatifs
Hors temps scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Stages de remise à niveau • Stages dans les lycées, sites d'excellence, dispositifs expérimentaux de réussite scolaire au lycée • Accompagnement éducatif • Opération école ouverte • Mallette des parents • Ouvrir l'école aux parents • Les opérations ville vie vacances • Réservistes locaux à la jeunesse et à la citoyenneté • Adultes relais • Clubs de prévention • Le programme de réussite éducative 	<ul style="list-style-type: none"> • Centres d'information et d'orientation • Missions locales, permanences d'accueil, d'information et d'orientation • Structures d'insertion par l'activité économique • Ecole de la deuxième chance • EPIDE • Contrats d'autonomie • Contrats d'insertion dans la vie sociale • Contrats d'accompagnement dans l'emploi • Plates-formes de vocation • Conseiller des droits et des devoirs des familles • Rappel à l'ordre du maire
Sur les temps scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Programme personnalisé de réussite éducative • Réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté • Conseiller d'orientation psychologue • Aide personnalisée • Classes préparatoires à l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • SCONET SDO : suivi de l'orientation • Dispositifs relais • Micro lycées • Etablissements de réinsertion scolaire • Groupe d'aide à l'insertion • Médiateurs de la réussite • Mission générale d'insertion de l'Éducation Nationale, future MLDS

Tableau 1 : Les différents types de dispositifs de prise en charge du décrochage scolaire en 2011

Les ateliers relais sont des dispositifs d'intervention et de prévention sur le décrochage scolaire, mais ils n'y remédient pas encore dans la mesure où les élèves sont trop jeunes pour sortir de la scolarité obligatoire. Ils sont donc placés par l'institution dans les dispositifs curatifs alors qu'en réalité ils sont à la marge entre l'action curative et l'action préventive. Cette catégorisation tient au fait qu'ils sont présents dans les collèges, où les élèves sont encore sous obligation scolaire. Il faudrait donc pouvoir séparer les dispositifs présents en collège et ceux présents en lycée. Il existe actuellement quatre dispositifs ou mesures, présents au collège :

- « La réorientation vers une autre classe, voire un autre établissement.
- La mise en place d'un projet personnalisé de réussite éducative (PPRE), qui concerne uniquement les publics en territoire politique de la ville : plan d'actions individualisées mis en place pour chaque élève qui rencontre des difficultés dans sa scolarité. Il peut être mis en place également pour l'élève qui risque de ne pas maîtriser le niveau suffisant du socle de connaissances et de compétences.
- Les dispositifs relais.
- La mise en place d'un contrat d'alternance peut également être envisagée sous conditions, quand le jeune atteint l'âge de 15 ans. »⁸¹.

Les mesures mises en place au collège sont peu nombreuses en comparaison de tous les dispositifs répertoriés sur le tableau précédent. Les ateliers relais sont des dispositifs agissant sur les élèves en lien avec des partenaires extérieurs, dans le cadre d'actions préventives et curatives au sein du collège. C'est ce qui fait qu'ils ont une place particulière au sein des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire. Après 16 ans, ils sont orientés dans d'autres dispositifs comme ceux proposés par la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS). Peu de recherches se sont penchées sur les arrêts de scolarité avant 16 ans. Même si l'on peut citer les travaux de Maryse Esterle-Hedibel qui s'attache à définir les processus de décrochage scolaire dans un collège de Roubaix⁸², les recherches sociologiques sont peu nombreuses sur ce sujet. Ce manque s'explique notamment par le fait que le ministère a longtemps considéré que l'obligation scolaire faite aux élèves, leur interdisait tout décrochage avant 16 ans. L'atelier relais est donc un dispositif d'intervention et de prévention sur le décrochage scolaire, il n'y remédie pas encore car les élèves sont trop jeunes pour sortir de la scolarité obligatoire. Et, comme tout dispositif d'intervention ou de prévention, il donne lieu à des catégorisations complexes de ses publics.

Par ailleurs, les ateliers relais ont pris une place importante dans la littérature sociologique, notamment au début des années 2000. Ainsi, trois auteurs se sont intéressés aux classes et ateliers relais en particulier. Ce sont les sociologues Mathias Millet, Martine Kherroubi et Daniel Thin, dont les travaux ont analysé les parcours scolaires et sociaux des collégiens en rupture scolaire. Si cette recherche a été fondatrice pour notre travail sur les ateliers relais et nous a permis de mieux appréhender les parcours des élèves accueillis dans ces dispositifs, les auteurs se penchent davantage

⁸¹ « Que peut faire un jeune de moins de 16 ans en décrochage scolaire ? », <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F229>, consulté le 31/03/2020.

⁸² Maryse Esterle-Hedibel, *op. cit.*

sur l'aspect relationnel et surtout familial du dispositif. En effet, c'est le rapport qu'entretiennent les familles et les élèves issus des classes populaires avec la scolarité et, plus particulièrement, avec les dispositifs de prévention du décrochage scolaire qui les intéressent dans cette recherche. Alors que nous nous concentrons sur les relations entre les acteurs de l'Éducation Nationale et ceux de l'éducation populaire. Le travail suivant qui a été élaboré par Martine Kherroubi et Matthias Millet⁸³, se focalise quant à lui sur les pratiques et les logiques institutionnelles des dispositifs, avec une analyse portée sur les rapports entre les différents acteurs des dispositifs, avec une attention relative au rôle des éducateurs dans les classes relais. Mais son cœur de cible reste le milieu familial, notamment les familles populaires et leur rapport avec ces dispositifs, que les auteurs caractérisent comme « *luttant contre le désordre scolaire* »⁸⁴.

⁸³ Martine Kherroubi, Mathias Millet et Daniel Thin, *Désordre scolaire : l'école, les familles et les dispositifs relais*, Paris, Editions Pétra, 2015.

⁸⁴ Mathias Millet et Daniel Thin, « Une déscolarisation encadrée : Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs-relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 149 / 1, 2003, p. 32-41.

Conclusion du chapitre 2 : L'atelier relais comme révélateur de la prise en charge du décrochage scolaire au collège

Nous avons constaté dans ce chapitre que le décrochage scolaire se définit différemment selon les contextes sociaux et historiques et qu'il a donné lieu à des désaccords scientifiques sur la manière de le qualifier et de le quantifier. Il se construit peu à peu comme un problème social, puis public au fur et à mesure des années 2000 et voit l'émergence de nombreux dispositifs de prise en charge des élèves au moment de leur scolarité ou après la fin de celle-ci. Ces dispositifs vont être de plusieurs ordres et intervenir à des moments différents de la scolarité de l'élève.

Les ateliers relais sont difficilement qualifiables en fonction des terminologies employées par les sociologues mais également par les acteurs publics. En effet, c'est un dispositif qui est censé intervenir sur une situation jugée comme problématique pour la scolarité de l'élève : soit qu'il est en train de décrocher, soit qu'il a déjà quitté le collège et dès lors, peut être considéré comme déscolarisé par l'institution. Le dispositif intervient alors sur la situation, mais dans une logique de prévention puisque les élèves qui en bénéficient sont encore sous obligation scolaire. Il ne peut donc être classé parmi les dispositifs curatifs ou préventifs mais plutôt à la frontière, tant les situations scolaires des élèves peuvent varier en son sein. En revanche, il devient le symptôme d'une action publique qui a du mal à prendre en compte les situations complexes des élèves qui ne peuvent parfois pas être qualifiées et/ou catégorisées⁸⁵. C'est ce flou qui fait l'intérêt et la complexité du dispositif. Ce qui le rend également intéressant c'est son aspect partenarial au sein de la large sphère des dispositifs de prise en charge du décrochage. En effet, peu d'entre eux possèdent cette forme et invitent les acteurs de l'éducation populaire à participer à cette prise en charge. L'atelier relais relève donc de plusieurs logiques de prise en charge du décrochage scolaire, comme une solution avant que les élèves ne soient plus sous obligation scolaire, comme le soulignent Thin et Millet⁸⁶.

Ainsi, ce qui nous manquait dans les analyses sur le décrochage scolaire, c'était cet aspect partenarial ou le fait de pouvoir analyser le dispositif en tant qu'objet institutionnel qui engendre des rapports sociaux entre acteurs issus de différents milieux professionnels. On retrouve ce parti pris dans

⁸⁵ Comme des élèves ayant été accueillis dans de nombreux dispositifs, où n'ayant pas été repérés par les acteurs de l'institution scolaire comme étant en situation de décrochage scolaire par exemple.

⁸⁶ Mathias Millet et Daniel Thin, *op. cit.*

l'ouvrage d'Elisabeth Martin et de Stéphane Bonnéry⁸⁷, mais essentiellement sur les classes relais. En effet, les auteurs exposent le contexte qui a prévalu à l'apparition de ces structures et leur fonctionnement marqué par une extrême diversité d'un site à l'autre, ce que nous verrons avec les ateliers relais. Ils traitent également des pratiques professionnelles au sein de ce dispositif et la manière dont ces acteurs s'adaptent au public. Puis, ils analysent l'expérience scolaire de l'élève lors de son passage en classe relais. Mais la question de partenariat entre deux mondes présentés, par les acteurs, comme étant différents (ici PJJ et Éducation Nationale) n'est, ici, pas abordée. En ce qui concerne notre travail, la question du partenariat nous anime et nous questionne, c'est ce que nous allons aborder dans le chapitre suivant.

⁸⁷ Elisabeth Martin et Stéphane Bonnéry, *Les classes relais : un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2002.

Chapitre 3 : L'atelier relais, un dispositif fondé sur le partenariat

Peu de recherches se sont attachées à analyser le partenariat entre différents acteurs de la lutte contre le décrochage scolaire, notamment avec les associations d'éducation populaire, alors que ces deux mondes ont évolué conjointement depuis le XIX^{ème} siècle au travers de grandes figures incarnant le compromis comme Jean Macé ou encore, plus récemment, Francine Best⁸⁸. Les grandes associations d'éducation populaire ne comptaient dans leurs rangs que des militants enseignants jusque dans les années 1970-1980. Encore aujourd'hui, on observe une forte présence des enseignants au sein de ce type d'association. Comment ce partenariat se construit-il est prend-il forme au sein d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire ?

Ce chapitre définit ce que nous entendons par partenariat et dans un premier temps, analyse la manière dont l'atelier relais se positionne vis-à-vis des diverses définitions. Puis, des recherches portant sur le partenariat dans le champ du décrochage scolaire, il ressort qu'il est très peu étudié et utilisé par l'action publique, ce qui fait de l'atelier relais un dispositif original de ce point de vue. Un dernier temps retrace les évolutions législatives du dispositif afin de voir quelle place est accordé au partenariat au sein de l'atelier relais. Pour ce faire, nous nous appuyons sur une analyse secondaire d'un corpus de documents normatifs (circulaires) produits par le Ministère de l'Éducation Nationale, depuis la création du dispositif en 2002. Nous nous demandons comment ces circulaires traduisent les rapports de force entre ces deux mondes dans le cours du travail partenarial ?

⁸⁸ Francine Best est une personnalité politique importante dans le milieu de l'éducation populaire, que nous avons interrogée dans le cadre de cette thèse. Toujours militante aux Ceméa, elle fait partie du CA. Elle est agrégée de philosophie, mais a peu d'expérience d'enseignement auprès des élèves, mais après deux ans de professorat, elle a été 12 ans directrice d'école normale d'instituteurs puis 8 ans Inspectrice Pédagogique Régionale (IPR). Elle a été inspectrice générale de l'Éducation Nationale, directrice de l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), maire adjointe d'Hérouville Saint-Claire, consultante à l'UNESCO, présidente de la fédération de la Ligue des droits de l'Homme de la Manche, présidente de l'association Jeunesse au Plein Air (JPA) et vice-présidente de la Commission nationale consultative des droits de l'homme (CNCDH). Elle a également contribué à la mise en place des sciences de l'éducation en France. Elle a participé à la création d'une section du Parti Socialiste Unifié (PSU) à Oran. Elle reçoit le titre de commandeur de la Légion d'honneur, chevalier des palmes académiques et grand officier de l'ordre du mérite.

I. Le partenariat, une norme des politiques éducatives

Tout comme le décrochage scolaire, le partenariat est devenu, au fur et à mesure, une catégorie utilisée par l'action publique⁸⁹ et les institutions pour encadrer des pratiques sociales de mise en relation. Bien que récent (apparu dans le Larousse en 1987), il est entré dans le langage collectif et « fait figure de « fait social total », compte tenu de son caractère omniprésent dans tous les espaces sociaux et de sa capacité à mettre en forme la société. »⁹⁰. Il est défini par les auteurs du *dictionnaire critique de l'action sociale* comme « une association active de différents intervenants qui, tout en maintenant leur autonomie, acceptent de mettre en commun leurs efforts en vue de réaliser un objectif commun relié à un problème ou à un besoin clairement identifié dans lequel, en vertu de leur mission respective, ils ont un intérêt, une responsabilité, une motivation, voire une obligation. »⁹¹ Ces différents intervenants peuvent être des acteurs, des institutions, des tutelles par exemple. Cependant, Corinne Mérini précise que « cette notion, comme toutes celles portées par une série de mots très neufs (entrepreneuriat, actionnariat), est liée à l'économie libérale et à l'économie de marché. Cela se retrouve dans les mécanismes de concurrence et d'intérêts sur lesquels les partenariats vont s'appuyer. »⁹². Il s'agit donc ici de faire une sociologie critique de ce partenariat perçu souvent comme allant de soi, fonctionnant grâce aux acteurs et à leur bonne entente. On ne peut que souscrire à l'avis de Stanislas Morel lorsqu'il évoque que « la tâche du sociologue est de substituer à cet irénisme une véritable compréhension des enjeux associés pour les différents groupes sociaux concernés par la mise en œuvre d'approches partenariales. »⁹³

Ainsi, l'injonction au partenariat se fait de plus en plus sentir dans le champ des politiques éducatives, à partir des années 1990⁹⁴, en passant par la Commission Européenne de juin 2011⁹⁵, où il est présenté comme un outil efficace pour lutter contre « l'abandon scolaire ». Ce partenariat peut se faire entre institutions et/ou entre secteurs d'action publique, mais également avec des acteurs

⁸⁹ Stanislas Morel, *Prises en charge intra- et inter-institutionnelles. Pour une sociologie du « partenariat »*, *Les nouveaux enjeux du secteur social et médico-social*, Champ social, 2018, p. 35-45.

⁹⁰ François Baluteau, *op. cit.*

⁹¹ *Dictionnaire critique d'action sociale*, Paris, Bayard, 1995.

⁹² Corinne Mérini, *Le partenariat : histoire et essai de définition*, Journée OZP, 2001, accessible en ligne : <http://www.ozp.fr/spip.php?article690>, consulté le 02/03/2017.

⁹³ Stanislas Morel, *op. cit.*

⁹⁴ Dominique Glasman, *L'école réinventée ? : le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, Paris, France, L'Harmattan, 1992.

⁹⁵ *Recommandations du conseil concernant les politiques de réduction de l'abandon scolaire*, Journal officiel de l'Union Européenne, 28 juin 2011.

associatifs comme c'est le cas des ateliers relais. Selon Bernard et Michaut⁹⁶, trois facteurs ont contribué au développement de la forme partenariale en France. Le premier est la construction du problème social de l'insertion professionnelle, ce qui a légitimé une ouverture à des acteurs extérieurs au monde scolaire. Le deuxième est la territorialisation de l'action éducative et le troisième est l'injonction au partenariat des instances supranationales.

A. Le partenariat, un objet scientifique ?

1. Un intérêt croissant dans l'analyse des politiques éducatives

L'intérêt pour les partenariats que l'Éducation Nationale pouvait mettre en place a été notamment porté, du côté des sciences de l'éducation par Danielle Zay, chercheuse et formatrice dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM)⁹⁷. Elle préconise une formation des enseignants au partenariat. Dans ses travaux, elle recherche des instruments et des méthodes visant l'application d'un partenariat avec les enseignants sur le terrain⁹⁸. Elle avance que la mise en place d'un partenariat produit des effets positifs sur le rapport que les élèves entretiennent avec les savoirs et qu'il peut en résulter de nouvelles attitudes dans leur manière d'aborder les apprentissages. Cependant, elle explique que le fait de partager avec d'autres (qu'elle appelle les « partenaires ») certains apprentissages est toujours délicat car il « malmènerait » l'identité professionnelle des enseignants. Ces analyses seront relayées par la suite dans les travaux sur l'identité collective des enseignants de Christiane Gohier, Marta Anadón, Yvon Bouchard, Benoît Charbonneau et Jacques Chevrier⁹⁹. Ici, ces travaux sont tournés vers de l'ingénierie de formation et revêtent parfois un aspect trop didactique et pas assez critique, notamment vis-à-vis de la demande institutionnelle ou de l'injonction au partenariat des politiques éducatives. Par ailleurs, ces recherches ne portent pas forcément sur les questions de déscolarisation ou de décrochage scolaire, qui nous intéressent ici.

La sociologue Lise Demailly s'est également penchée sur l'analyse du partenariat. Avec Juliette Verdière, elles analysent les logiques de coopération dans le domaine éducatif, notamment au sein

⁹⁶ Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut, *op. cit.*

⁹⁷ Maintenant appelés INSPE : instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation.

⁹⁸ Danielle Zay, *Enseignants et partenaires de l'école : démarches et instruments pour travailler ensemble*, Bruxelles, De Boeck université, 1994.

⁹⁹ Christiane Gohier, Marta Anadón, Yvon Bouchard, [et al.], « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27 / 1, 2001, p. 3-32.

des Zones d'Éducation Prioritaire de l'académie de Lille¹⁰⁰. Elles évoquent tout d'abord la polysémie que revêt le terme « partenariat » et ses définitions souvent subjectives. Elles préfèrent partir des pratiques types du partenariat en réalisant une catégorisation. Elles en dégagent 5 idéaux-typiques : le premier représente un compromis d'intérêts matériels, dans lequel les différentes parties ne poursuivent pas d'objectifs communs et sont presque indifférentes l'une à l'égard de l'autre ; dans le deuxième type, les objectifs communs sont faibles et leur mise en œuvre est conflictuelle, les acteurs s'entendent sur les valeurs mais peu sur les pratiques ; dans le troisième type, les objectifs communs sont forts, mais chaque partie travaille dans son coin, sans mise en partage de l'activité de chacun ; dans le quatrième type (qui rappelle l'organisation du partenariat en atelier relais), les objectifs communs sont forts et il existe une convergence des acteurs à travers une communication importante, mais il n'y a pas de mise en œuvre conjointe, ce qui peut provoquer des petits désaccords ; dans le dernier type, la coopération entre les acteurs est complète sur tous les aspects évoqués : objectifs, mise en œuvre, accord sur la forme et discussions importantes. Les autrices font ressortir que le troisième type de partenariat est le plus souvent mis en avant par les différents acteurs et que, « *de ce point de vue, le partenariat ne peut s'établir qu'avec des professionnels qui ne traiteront que les problèmes qu'ils sont habilités à traiter et ne s'occuperont pas de politique scolaire ou de pédagogie* »¹⁰¹. En d'autres termes, une division du travail doit s'opérer entre les acteurs. Chaque catégorie d'acteurs développe une représentation particulière du partenariat et du monde dans lequel il s'applique, ce que nous verrons dans la partie 3 relative aux acteurs organisationnels présents en atelier relais (responsables associatifs, chefs d'établissement et Inspecteurs de l'Éducation Nationale chargés de l'Information et de l'Orientation (IEN IO)).

Du côté des sciences de l'éducation, plusieurs travaux peuvent être mentionnés. Tout d'abord, nous pouvons évoquer le travail de Marie-Anne Hugon¹⁰², qui analyse les pistes pédagogiques qui permettraient de lutter contre le décrochage scolaire. Elle s'appuie sur les dispositifs qui ont été mis en place dans ce cadre, et prend comme exemple les dispositifs relais et l'importance du partenariat en leur sein. Pour elle, le problème de ces dispositifs réside dans le fait que les enseignants ne les connaissent pas, alors que le partenariat qu'ils offrent est d'une grande richesse. Le problème que nous pouvons souligner dans ce genre de recherches, c'est qu'elles ne mettent pas assez l'accent sur

¹⁰⁰ Lise Demailly et Juliette Verdière, « Les limites de la coopération dans les partenariats en ZEP », *Ville-École-Intégration*, 199apr. J.-C., p. 28-44.

¹⁰¹ *Ibidem*.

¹⁰² Marie-Anne Hugon, « Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques », *Informations sociales*, 2010, p. 36-45.

la construction sociale du décrochage scolaire en tant que problème public. Par ailleurs, le partenariat est vu ici comme une ressource, un levier pour aider à lutter contre le décrochage scolaire, sans pour autant interroger cette notion. Qu'est-ce que le partenariat ? Et pourquoi l'action publique s'évertue-t-elle à créer des dispositifs où les acteurs sociaux se doivent d'être partenaires ? Il est nécessaire de déconstruire les catégories de l'action publique lorsque l'on parle des élèves décrocheurs, car, nous l'avons bien vu précédemment, cette catégorisation interroge la norme scolaire. Dès le moment où il y a une norme, il est important de ne pas l'ériger en tant que telle mais bien de la questionner.

Plus récemment, nous pouvons citer les travaux de Laure Minassian¹⁰³ qui a étudié de manière ethnographique le dispositif « alliances éducatives », dans lequel s'articulent une Région, une association et des lycées professionnels. Son analyse se basant sur la théorie de l'ordre négocié¹⁰⁴, vise à mettre au jour la manière dont les interactions entre une politique, l'institution scolaire, les acteurs associatifs et les élèves génèrent des effets adverses à ceux souhaités. Elle démontre, comment, sur trois lycées différents, la place des animateurs a du mal à se faire au sein des établissements. Son travail se veut beaucoup plus critique et sera pertinent pour la suite de notre travail de recherche dans la mesure où elle propose une analyse des statuts des acteurs dans des contextes sociaux variés. Cette recherche rejoint le double intérêt que nous avons pour le partenariat ainsi que pour son mode d'analyse.

Du côté de la sociologie, on retrouve les travaux de Dominique Glasman sur le partenariat dans les Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP)¹⁰⁵. Pour Glasman, le partenariat apparaît comme un des modes de régulation de la crise ou des mutations sociales que rencontrent les politiques publiques dans les années 90. Il contextualise ainsi l'apparition des politiques éducatives qui rejoignent celles des entreprises dans lesquelles le partenariat était valorisé depuis un certain temps. A ce propos, nous pensons que la question de l'injonction partenariale à l'école va de pair avec le développement du « nouvel esprit du capitalisme » et notamment du développement de la cité par projets mis en avant par Luc Boltanski et Eve Chiapello¹⁰⁶. Glasman s'intéresse donc au soutien scolaire développé à l'extérieur de l'école. Il cherche à comprendre comment se construit ce partenariat (notion assez floue

¹⁰³ Laure Minassian, « Mésalliance éducative : l'exemple d'un partenariat territorialisé de lutte contre le décrochage scolaire », *Formation emploi*, n° 144, 2018, p. 73-93.

¹⁰⁴ Isabelle Baszanger, *La Trame de la Négociation, Sociologie qualitative et interactionnisme*, Anselm L Strauss, L'Harmattan, Paris, 1992.

¹⁰⁵ Centre de recherche en éducation. Equipe de sociologie, *L'école réinventée ? : le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, éd. Dominique Glasman, Paris, France, Éditions L'Harmattan, 1992, 199 p.

¹⁰⁶ Luc Boltanski et Ève Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, France, Gallimard, 1999.

pour les acteurs sociaux de l'époque) et comment les acteurs vont s'approprier des missions pour se saisir d'un enjeu défini par la politique éducative des ZEP. Les problèmes qu'il met au jour sont de plusieurs ordres. En effet, il constate que le partenariat entre l'école primaire et le collège reste complexe dans sa mise en place, mais également au regard de la pluralité des acteurs engagés dans cette démarche. Ces éléments sont générateurs de zones de tensions et de flous mais aussi de sentiment de perte de pouvoir de la part des enseignants, avec des processus soit de participation, soit d'auto-exclusion de la part des acteurs (notamment des associations). La ZEP étant une zone de tensions dont les auteurs font état : « *la renégociation permanente, des positions, des pouvoirs, des rôles, des attributions, des champs d'intervention fait partie intégrante du partenariat* »¹⁰⁷. Glasman s'appuie également sur le concept d'identité professionnelle véhiculée par le corps enseignant pour analyser les tensions qu'il peut y avoir entre lui et les éducateurs. Il appelle cela le « choc des identités ». Par ailleurs, ces rapports de force et de position vont révéler deux figures de la ZEP : celle de l'Éducation Nationale et celle du quartier. Cette dualité réinterroge le relationnel qu'entretient le national (ici, le ministère) avec le local (ici, la ZEP). Ces recherches sont pertinentes pour notre travail dans la mesure où elles s'inscrivent dans ces questionnements et entendent s'interroger sur les modalités de déclinaison locale d'une politique nationale à travers un partenariat.

Il existe de nombreux travaux de recherches axés sur les questions de territoire et sur les dispositifs mis en place pour lutter contre le décrochage scolaire. Un dispositif suisse a attiré notre attention tant le sujet semble être proche du notre et comble des manques ressentis lors des différentes lectures sur les dispositifs relais. En effet, Amaranta Cecchini, Edith Guilley, Verena Jendoubi et Marc Brüderlin¹⁰⁸ se sont penchés sur la collaboration interprofessionnelle dans le canton de Genève au travers d'un dispositif mis en place récemment qui vise à allonger la durée de la formation professionnelle et à la rendre obligatoire jusqu'à 18 ans. Ce dispositif met en relation plusieurs professionnels aux identités différenciées, qui doivent travailler ensemble sur un même objectif. Les sociologues font ressortir que l'injonction au partenariat se fait de plus en plus pressante en Suisse, notamment au sein des politiques éducatives de lutte contre le décrochage scolaire. Mais cette injonction est rarement accompagnée sur le terrain auprès des professionnels qui, parfois, n'arrivent pas à collaborer du fait qu'ils ne partagent pas la même vision des publics et du problème. Ils sont également issus de parcours professionnels et personnels différents, alors même qu'ils façonnent des « identités professionnelles »

¹⁰⁷ Dominique Glasman, *op. cit.*

¹⁰⁸ Amaranta Cecchini, Edith Guilley, Verena Jendoubi, [et al.], « La collaboration interprofessionnelle entre recompositions identitaires et invariants institutionnels », *A paraitre*, (« Éducation et Sociétés »).

qui, de ce fait, ont du mal à s'articuler sur le terrain. Dans la continuité de ces travaux sur les logiques de partenariat en Suisse, les recherches de Jean-Michel Bonvin, Maël Dif-Praladier et Emilie Rosenstein étudient comment un projet d'activation des jeunes dits en « difficulté » sur le marché du travail et de la formation fonctionne. Leur analyse par les capacités¹⁰⁹ démontre que cette approche par le partenariat « induit un traitement différentiel des bénéficiaires en fonction de leur catégorisation, de leur situation sociale, de leur niveau de qualification, etc..., mais aussi en fonction des pratiques, voire des cultures professionnelles des agents locaux. »¹¹⁰. En s'intéressant aux pratiques des différents professionnels qui interviennent dans ces dispositifs, les auteurs montrent la manière dont les cadres normatifs de ces personnes peuvent créer du lien entre elles dans leur action auprès des publics. Cette approche est intéressante pour notre recherche dans la mesure où, différents professionnels sont amenés à travailler ensemble dans l'atelier relais, tout en ayant des identités et/ou des représentations différentes de leur action.

D'autres recherches ont été effectuées sur la notion de partenariat dans les politiques publiques éducatives. Notamment la thèse de Manon Pesle¹¹¹, qui analyse l'action éducative dans des quartiers considérés comme défavorisés par l'agglomération grenobloise, auprès des enfants et de leurs parents. Elle questionne ainsi les référentiels cognitifs des acteurs qui élaborent l'action. Dans tous les cas, ces recherches soulèvent une injonction forte au partenariat dans le domaine éducatif. Certains étant présents depuis quelques années comme le partenariat avec la Protection Judiciaire de la Jeunesse, comme nous pouvons le voir dans les classes relais par exemple, ou encore les politiques d'éducation à la santé, comme l'ont démontré les interventions de Gauthier Fradois¹¹² ou d'Anne-Cécile Bégot¹¹³ sur l'éducation à la sexualité en milieu scolaire faite par différentes associations comme le planning familial. En revanche, peu de recherches en sociologie font état du partenariat dans le cadre des politiques de lutte et/ou de prévention du décrochage scolaire.

¹⁰⁹ Développée notamment autour des travaux d'Amartya Sen.

¹¹⁰ Jean-Michel Bonvin, Maël Dif-Praladier et Emilie Rosenstein, « Politiques d'activation des jeunes et modalités d'accompagnement. Le cas du programme FORJAD en Suisse », *Lien social et Politiques*, 2013, p. 13-27.

¹¹¹ Manon Pesle, *La petite fabrique de l'action éducative : ethnographie métropolitaine*, Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes, 2016.

¹¹² Gauthier Fradois, « De la cure des âmes à l'évangélisation des corps. Le CLER Amour et Famille : classes dominantes et morale sexuelle », *Genre, sexualité & société*, 2017.

¹¹³ Anne-Cécile Bégot, Genèse et mise en œuvre d'un partenariat en éducation à la sexualité en milieu scolaire, Communication au colloque « Les politiques éducatives à l'ère du partenariat », 29 juin 2018, St-Etienne.

2. La notion d'externalisation est-elle utile à l'analyse des ateliers relais ?

C'est dans la littérature économique et de science politique que nous pouvons puiser. Le partenariat annoncé en atelier relais est une question complexe qui ne met pas tous les acteurs d'accord. Nous avons plusieurs fois entendu au cours de nos entretiens que l'Éducation Nationale sous-traiterait une partie du curriculum des ateliers relais aux associations d'éducation populaire. Si l'on prend ainsi la question du partenariat (entendu comme un lien entre deux mondes sociaux œuvrant pour atteindre un même objectif), il faut s'attarder sur les notions d'externalisation ou de sous-traitance.

D'un point de vue économique, le processus d'externalisation se définit par un accord passé entre une organisation et un tiers pour la prise en charge, l'exploitation, la gestion continue et l'amélioration de différentes fonctions. Il peut y avoir alors plusieurs domaines sous-traités : les compétences : une organisation qui ne dispose pas du savoir-faire nécessaire, passe commande à une autre organisation pour réaliser le travail. Tel pourrait être le cas des ateliers relais, dans la mesure où il est fait appel à des associations qui sont reconnues expertes dans ce domaine pour intervenir et compléter l'action des acteurs éducatifs perçus en la matière comme insuffisamment compétents. L'Éducation Nationale indiquerait que remédier au décrochage scolaire ne serait plus dans l'ordre de ses compétences. Le domaine des capacités : une organisation est dans l'incapacité de produire des commandes supplémentaires ou encore, le domaine de la stratégie : une organisation désire tester un marché avant de s'y lancer ou évaluer une autre organisation avant de la racheter.

A l'instar du travail de Thierry Berthet¹¹⁴ sur les politiques d'activation de l'emploi, l'externalisation des politiques publiques serait définie par « *l'implication d'acteurs non gouvernementaux dans la conduite de l'action publique* ». L'atelier relais rentre dans ces termes puisque les associations d'éducation populaire ne font pas partie du service public, elles ont été convoquées par le ministère pour pouvoir œuvrer dans un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire. Ce recours à des associations n'est pas nouveau ; en effet, il prend forme dans un contexte institutionnel marqué par les lois de décentralisation et de déconcentration. Ce contexte pousse en effet les politiques publiques

¹¹⁴ Thierry Berthet, *Panne de sens ? Itinéraire de recherche vers les politiques sociales dans la postmodernité*, Mémoire HDR en sciences politiques, Université Montesquieu-Bordeaux IV; Institut d'études politiques de Bordeaux, 2004.

à élaborer des partenariats locaux qui « *se composent et se recomposent au gré des besoins, orientés par une responsabilisation accrue des acteurs à la recherche d'une efficacité maximale de l'action.* »¹¹⁵.

En revanche, pour l'atelier relais, nous n'assistons pas à une externalisation totale. En effet, ce dispositif n'a jamais été confié pleinement aux associations d'éducation populaire : si elles pouvaient en être coordonnatrices, il fallait toujours un coordonnateur mandaté par l'Éducation Nationale pour qu'il puisse s'ouvrir. Par ailleurs, nous partageons le constat fait par Corinne Mérini à savoir que « *le partenariat ne se situe pas dans le projet ni dans le dogme mais authentiquement dans l'action, dans une action commune et négociée (qui n'a rien à voir avec la délégation et ou la sous-traitance)* »¹¹⁶. Cependant, le statut de sous-traitant pose question dans la constitution d'un partenariat, car il met les associations d'éducation populaire dans la dépendance et donc dans une position potentiellement inégalitaire, voire asymétrique, dans la mesure où elles perçoivent des financements et qu'elles ont besoin d'inscrire leur action dans le collège (pour rappel, l'atelier relais est le seul dispositif où ces associations interviennent de manière pérenne au sein du collège). Cette asymétrie se retrouve également dans les recherches sur ces deux mondes et de leurs acteurs, nous retrouverons cette question dans la suite de cette partie et à propos des recherches de sciences sociales sur l'éducation populaire.

En outre, la recherche sur le partenariat dans le cadre des politiques de lutte et/ou de prévention du décrochage scolaire en France n'est pas foisonnante. Elle reste très ancrée dans le domaine des sciences de l'éducation, et c'est donc un phénomène encore peu étudié dans la littérature sociologique. Il y a donc là un champ à défricher.

¹¹⁵ *Ibidem*.

¹¹⁶ Corinne Mérini, *Le partenariat : histoire et essai de définition*, Journée OZP, 2001, accessible en ligne : <http://www.ozp.fr/spip.php?article690>, consulté le 02/03/2017.

B. Une forme partenariale rare dans la lutte contre le décrochage scolaire

Pour mieux comprendre la logique partenariale dans le champ du décrochage scolaire et ce qu'il en découle, Bernard et Michaut¹¹⁷ ont dressé un état des lieux des différents registres de partenariat et des logiques d'action à l'œuvre dans les multiples dispositifs du champ du décrochage scolaire. Pour ces auteurs, les politiques publiques liées au décrochage scolaire favorisent l'émergence des rapports partenariaux notamment interinstitutionnels. Tout d'abord, ils découpent l'action de prévention du décrochage scolaire en trois niveaux : social (les conditions d'apprentissage hors école), scolaire (les acquis et le rapport au savoir de l'élève) et situationnel (la situation problématique de la personne). Ces niveaux de prévention vont structurer l'action partenariale et la division du travail entre les acteurs éducatifs par la suite. Ainsi, l'on peut se poser la question d'extérioriser le problème ou de le régler à l'interne, qui va conditionner le recours ou non à des acteurs extérieurs. Pour les auteurs, ce recours aux partenaires extérieurs se fait selon trois logiques :

- Administrative : « *le traitement du décrochage réside dans le contrôle et la régulation du dispositif* ». Le décrochage est alors traité de manière nationale ou régionale. Cette manière de faire est fortement liée aux fonctionnements centralisés. Le dispositif passe par la mesure et le contrôle du problème afin de le repérer et d'agir, mais *a posteriori*. Elle a le désavantage de ne pas vraiment tenir compte des actions individuelles des acteurs éducatifs et/ou des jeunes.
- Territoriale : la problématique du décrochage scolaire est traitée de manière locale. Le partenariat sert ici à faire office de coordination ou de médiation entre les différents acteurs. Ce partenariat cible avant tout des publics à risque.
- Coéducation ou d'éducation partagée : « *qui se situe au niveau des établissements scolaires eux-mêmes* ». Comme la création d'établissements spécialisés et expérimentaux en France (micro-lycées par exemple). Le partenariat avec les acteurs extérieurs (familles notamment) est donc largement utilisé. Le but poursuivi ici est de faire la « *promotion d'un modèle éducatif plus inclusif* », de manière structurelle. Ce type de logique « *constitue donc une remise en cause d'un des aspects les plus fondamentaux de la forme scolaire, à savoir la fermeture spatiale que représentent les locaux scolaires* ».

¹¹⁷ Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut, *op. cit.*

Ainsi, les auteurs concluent que l'analyse du partenariat dans le champ du décrochage scolaire permet de rendre compte de la diversité des configurations sociales que celui-ci mobilise. Dans le cas de l'atelier relais, on observe qu'il peut mobiliser les trois niveaux de prévention que les sociologues évoquent. En effet, il revêt un niveau social en mobilisant des acteurs issus du monde associatif mais également des travailleurs sociaux présents au sein de l'établissement scolaire comme les assistants sociaux par exemple. Il joue aussi sur un niveau scolaire puisqu'il a pour objectif la remise à niveau des élèves, mais aussi situationnel dans la mesure où il prend en compte les situations des élèves afin de justifier son action de prévention. Par ailleurs, ce dispositif relève aussi d'une logique administrative – il est géré nationalement au travers d'indicateurs d'évaluation et de circulaires nationales -, mais également d'une logique de coéducation dans la mesure où il fait appel à des acteurs extérieurs au monde scolaire, qui vont promouvoir un système éducatif plus global en vue de la prise en charge du décrochage scolaire. C'est donc un dispositif à la croisée de plusieurs dynamiques propre à ce phénomène social.

Même si l'injonction au partenariat se fait de plus en plus forte, nous constatons que dans le champ des politiques éducatives de lutte contre le décrochage scolaire, certaines formes sont très peu utilisées. En effet, la forme partenariale de co-éducation telle qu'elle se pratique en atelier relais est rarement évoquée par le Ministère. Nous entendons par là, des acteurs hors Éducation Nationale qui interviennent dans un établissement scolaire de manière pérenne. Cette forme rentre dans la typologie de partenariat élaborée par Corinne Mérini¹¹⁸ (qu'elle appelle Réseau d'Ouverture et de Collaboration ROC) : l'atelier relais s'effectue sur un temps moyennement long, où les partenaires apportent leurs savoir-faire dans une forme binaire : remédiation scolaire faite par les enseignants/ateliers de socialisation portés par les associations. Cette forme serait plus développée au sein de partenariats se déroulant à l'extérieur de la classe, comme une sortie à la mer ou à la piscine par exemple, alors que la particularité de l'atelier relais est de faire intervenir les associations à l'intérieur de la classe, voire parfois au titre de contenus pédagogiques évalués par les enseignants.

Il existe de nombreux dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire. L'Éducation Nationale en présente certains comme des dispositifs partenariaux dans le sens où des acteurs peuvent être appelés à intervenir ou être associés à la mise en place d'actions. Ce serait le cas des Plateformes de Suivi et d'Appui aux Décrocheurs (PSAD) qui mobilisent une pluralité d'acteurs et d'institutions autour

¹¹⁸ Corinne Mérini, *Le partenariat : histoire et essai de définition*, Journée OZP, 2001, accessible en ligne : <http://www.ozp.fr/spip.php?article690>, consulté le 02/03/2017.

d'actions de lutte contre le décrochage. Ils sont présentés comme « partenaires » mais n'ont pas d'intervention pérenne dans un dispositif attribué, comme c'est le cas des associations d'éducation populaire en ateliers relais. Prenons l'exemple des MLDS, qui se situent au lycée et qui accompagnent les élèves qui sont sortis du système éducatif sans qualification (c'est un partenariat qui s'est longtemps mobilisé essentiellement sur le dénombrement des décrocheurs sur la base des listes SIEI et peu sur la remédiation). Elles peuvent solliciter d'autres acteurs pour leurs actions, comme les parents, les établissements scolaires, les missions locales, les écoles de la deuxième chance, etc. Mais elles ne mobilisent pas ces acteurs pour les faire intervenir dans le cadre des emplois du temps des élèves ; en outre, ces parties prenantes ne disposent pas de séances qui leur soient réservées comme en atelier relais. C'est en cela que la forme partenariale basée sur un système de co-éducation au collège est originale et peu utilisée au sein des autres dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire.

II. Un cadre juridique sensible aux préoccupations politiques

Pour poursuivre notre réflexion sur le partenariat dans les ateliers relais, il nous faut regarder du côté des conventions et des circulaires qui les régissent. Ces textes législatifs montrent qu'il existe un compromis sur la mise en place du dispositif ainsi que sur le rôle des différentes parties, afin de définir en amont l'intervention de chaque partenaire. Nous partageons la définition du compromis de Bernard Fusulier entendu comme « *le résultat d'un échange entre des parties (acteur individuel ou collectif) ayant des intérêts ou des valeurs partiellement opposés/partiellement convergents qui, à travers des concessions réciproques, sont parvenues à un accord sur les termes et le terme de l'échange. En ce sens, le compromis exprime à la fois une forme d'échange social à base conflictuelle et une issue pacifique qui ne relève pas d'une imposition unilatérale par la force d'un protagoniste sur l'autre, mais d'une transaction ou négociation ayant un caractère donnant-donnant.* »¹¹⁹. Il importe de retracer les changements portés par les circulaires successives afin de rendre compte de la place évolutive du compromis dans le partenariat entre éducation populaire et Éducation Nationale.

En effet, si, dans un premier temps, la convention cadre de 2002 reste le socle réglementaire des dispositifs relais, interviennent des évolutions importantes dans les circulaires qui la complètent, en

¹¹⁹ Bernard Fusulier, « Le compromis : du concept descriptif au concept interprétatif. Une mise en chantier », *Négociations*, vol. 2 / 20, De Boeck Supérieur, 2013, p. 19-29.

fonction des gouvernements mais aussi du contexte historique, social et économique. Ces évolutions sont de plusieurs ordres : sémantique, positionnelles et organisationnelles des acteurs.

A. 2003 : Une réaffirmation de la place de l'État dans les ateliers relais

En 2003¹²⁰, la première circulaire voit le jour. 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 rejoignent 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 Educatives 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). Cependant, ces associations n'interviennent que marginalement dans la mesure où, sur l'année 2004, les PEP sont présents dans 2 ateliers relais et l'IFAC uniquement sur un seul. Par comparaison, la même année, la Ligue intervient sur trois quarts des ateliers relais et les Ceméa et les Francas, respectivement entre un quart à un cinquième. Cet élargissement est avant tout symbolique, mais ne semble pas avoir de répercussions sur le partenariat.

Le point le plus marquant de cette circulaire est la réaffirmation de la place de l'État à travers plusieurs facteurs : les précisions sur les évaluations du dispositif (rendues obligatoires) en fin de session par les acteurs, la place plus importante faite à la Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports (DDJS) mais aussi la mise en place d'un comité de suivi de ces dispositifs au niveau national. Par ailleurs, si, dans la convention cadre le terme « *éducation populaire* » est employé pour désigner les associations partenaires, il est absent de cette circulaire, remplacé par « *les associations* ».

De plus, on peut remarquer l'ajout des paramètres sociaux des élèves (famille, milieu de vie, projet professionnel, etc.) dans la circulaire, ce qui apporte des précisions sur la situation familiale (elle est définie comme complexe) de l'élève admissible en atelier relais. 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. Son lien initial avec l'éducation permanente (une des raisons de la présence des associations d'éducation populaire) est donc remis en question. En effet, le dispositif qui pouvait se situer hors établissement et prendre appui sur des

¹²⁰ Circulaire n°2003-085 du 16-5-2003.

stages professionnels (qui sont des aspects liés à la formation professionnelle et à l'insertion sur le marché du travail) et recadré par des demandes en amont à l'établissement de rattachement.

B. 2005 et 2006 : Le rattachement à la question sécuritaire

A nouveau gouvernement, nouvelle circulaire pour les ateliers relais¹²¹. Le grand objectif affiché par l'Éducation Nationale est celui d'assurer la réussite de tous les élèves. Pour rappel, ces deux années sont marquées par des 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.

Dans le registre sémantique, ces circulaires marquent l'apparition du lexique de la délinquance et de la médicalisation liées au décrochage scolaire.¹²² 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 à ce « problème », en lien avec les émeutes. Auparavant cette question n'était pas abordée dans les textes de loi relatifs 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* ». Les associations qui étaient convoquées comme expertes de l'éducation populaire sont désormais subordonnées à l'Éducation Nationale.

Quant aux paramètres organisationnels, ils changent à plusieurs niveaux. Les dispositifs relais sont définis comme étant la dernière étape par laquelle passent les élèves. Il faut que toutes les possibilités de prise en charge de l'élève aient été effectuées au préalable. C'est donc le dispositif de « la dernière chance » pour eux. Il est également précisé que si le dispositif relais est présent au sein d'un établissement, il ne doit pas y avoir d'autres dispositifs de prise en charge des élèves qui présentent des difficultés scolaires comme une classe de SEGPA par exemple, afin de ne pas multiplier les dispositifs au sein des établissements.

¹²¹ Circulaire n°2005-067 du 15-4-2005 et circulaire n°2006-129 du 21-8-2006. Par ailleurs, la circulaire de 2003 est abrogée.

¹²² Stanislas Morel, *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2014, (« L'enjeu scolaire »).

Au niveau financier, une aide peut être demandée au Fonds de Solidarité Européen (FSE)¹²³. Ainsi, par exemple, un des ateliers relais observés dans le cadre de cette thèse, était en partie financé par le FSE de 2006 à 2008.

Pour ce qui est de la formation des personnels en lien avec le dispositif, elle n'est plus assurée par les associations partenaires mais devient interne à l'Éducation Nationale, en relation avec l'IEN. Ce qui est vécu par les associations comme « *une dépossession* » ou un moyen de « *ne pas prendre en compte les ressources en termes de formation qu'elles peuvent apporter* »¹²⁴. En ce qui concerne le suivi des dispositifs relais, un comité technique paritaire départemental et académique est instauré en plus des conseils académiques et départementaux de l'Éducation Nationale. L'accent est donc mis sur la diversification de l'évaluation des dispositifs et une forme d'internalisation par le ministère.

Quant à l'organisation des ateliers relais, un module de découverte professionnel est mis en place pour tous les élèves de 3^{ème}, tout comme l'instauration d'un parcours de formation personnalisé à visée professionnelle. Un carnet de suivi doit donc être utilisé afin d'accompagner l'élève dans son parcours et d'avoir une traçabilité des actes éducatifs le concernant. La durée des sessions change également et passe à 4 semaines renouvelables 3 fois. Le nombre d'élèves accueillis dans un dispositif doit varier de 6 à 12, contre 10 élèves jusque-là.

C. 2014 : Un regain d'intérêt pour les ateliers relais

Les dispositifs relais ne connaissent aucune modification législative au cours des années qui suivent les circulaires de 2005 et 2006. Même durant les changements de gouvernement et de ministres de l'Éducation Nationale. En revanche, avec l'arrivée du gouvernement de Jean-Marc Ayrault, la question du décrochage scolaire est omniprésente, voire même mise au rang de « grande cause nationale ». Pour rappel, en 2010, la « Stratégie Europe 2020 » est mise en place avec pour objectif, de « *réduire le taux de décrochage scolaire à moins de 10 % et porter à 40 % au moins la proportion de personnes*

¹²³ Le FSE vise à « *la création d'emplois de meilleure qualité dans l'UE et d'améliorer les perspectives professionnelles des citoyens (jeunes, demandeurs d'emploi, inactifs, handicapés, salariés étudiants etc.), prioritairement en direction des groupes les moins qualifiés et les plus exposés au chômage et à l'exclusion.* » Informations prises sur le portail officiel des programmes nationaux du Fonds Social Européen en France, projet l'Europe s'engage pour la France.

¹²⁴ Entretien de Gérard, responsable du secteur école aux Ceméa Région 2.

*âgées de 30 à 34 ans ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur ou atteint un niveau d'études équivalent. »*¹²⁵.

En 2012, la Mission Générale d'Insertion (MGI) voit le jour¹²⁶ avec pour objectif de « *prévenir les ruptures scolaires et d'aider les jeunes quittant prématurément l'école à intégrer une formation. L'enjeu est d'adapter l'organisation de la prise en charge du risque de décrochage scolaire au nouveau contexte.* »¹²⁷. Ainsi, les personnels de la MGI apportent une expertise dans le domaine du décrochage scolaire et de l'insertion des jeunes. Elle est remplacée en 2014 par la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) qui prévoit que des référents « décrochage scolaire » soient nommés dans les établissements du second degré à fort taux d'absentéisme et de décrochage. Leur activité se situe au cœur du dispositif de décrochage scolaire dans la mesure où ils se mobilisent et coordonnent l'action de prévention menée par les équipes éducatives, dont les CPE et les personnels sociaux et de santé, au sein des « groupes de prévention du décrochage scolaire »¹²⁸ 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 FOQUALE¹²⁹. Leur objectif consiste à « *comprendre la situation individuelle de l'élève pour le réinstaller dans une dynamique positive par rapport à ses études.* »¹³⁰. En parallèle, les Plateformes de Suivi et d'Appui aux Décrocheurs (PSAD)¹³¹ instaurent un mode de coordination des acteurs locaux de la formation, de l'orientation et de l'insertion des jeunes. Leur objectif est « *d'apporter une réponse personnalisée et rapide à chaque jeune de plus de 16 ans diplômé et sans solution.* »¹³²

Cette circulaire¹³³ intervient donc dans un contexte marqué par une forte mobilisation des politiques publiques dans le domaine de la lutte contre le décrochage scolaire. Elle abroge les dernières

¹²⁵ Conclusions du Conseil européen du 17 juin 2010.

¹²⁶ Elle prend la suite de la Mission Insertion Jeunes Éducation Nationale (MIJEN) plus ancienne.

¹²⁷ Circulaire n° 2012-039 du 8-3-2012.

¹²⁸ 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.

¹²⁹ Réseaux Formation, Qualification et Emploi, créés en 2013.

¹³⁰ Loi n° 2014-288 du 5-3-2014.

¹³¹ Mis en place depuis 2011.

¹³² Liste <http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-PSAD>, consulté le 02/01/2020.

¹³³ Circulaire n° 2014-037 du 28-3-2014.

circulaires de 2005 et 2006. Du côté des changements sémantiques, nous pouvons remarquer la précision faite entre les classes relais et les ateliers relais. En effet, cette circulaire rappelle 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 recommandé de favoriser la maîtrise du « *socle commun de connaissances et de compétences* ». C'est une nouveauté dans le registre sémantique des ateliers relais. Pour rappel, ce socle commun 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. Le premier est l'importance pour les intervenants des ateliers relais de renforcer le lien entre le projet éducatif du dispositif et le projet pédagogique et éducatif des établissements, ce qui détermine les actions des différents partenaires. C'est donc un ajout à la convention signée en début d'année avec les associations, qui place les ateliers relais dans une politique à fort ancrage territorial voire local et justifie notre travail de terrain local.

Par ailleurs, la commission départementale des ateliers relais voit, de nouveau, une pluralité d'acteurs intervenir en son sein comme l'Inspecteur d'Académie-Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale¹³⁴ (IA-DASEN), la PJJ, l'Aide Sociale à l'Enfance (nouveauté), le chef d'établissement et si possible : le coordonnateur de l'atelier relais, les associations partenaires et d'autres institutions intervenant dans les dispositifs. Pour ce qui est de la sélection des coordonnateurs, c'est l'IA-DASEN qui en est chargé, en se basant sur les expériences du candidat vis-à-vis des publics dits « en difficulté ». Il est précisé que cette personne doit savoir conduire une équipe et connaître le public avec lequel il va intervenir. On voit ici l'importance de la pluralité des acteurs mais aussi de leurs compétences, que ce soit au niveau individuel mais également territorial (comme la compétence du conseil départemental de la protection de l'enfance). Enfin, la circulaire revient sur

¹³⁴ L'IA-DASEN exerce son autorité, par délégation du Recteur, sur l'ensemble des services et établissements de l'Éducation Nationale, à l'exclusion de ceux de l'enseignement supérieur, toujours placés sous la responsabilité directe du Recteur. Loi du 9-2-2104

les emplacements géographiques des dispositifs et précise qu'il est obligatoire de réaliser un diagnostic de territoire avant d'ouvrir un dispositif relais afin de les répartir au mieux et d'impliquer les collectivités territoriales.

Quant à l'aspect partenarial, il est renforcé par l'obligation de faire équipe avec un psychologue d'orientation embauché par les associations afin de développer l'orientation professionnelle des jeunes du dispositif. Dans cette veine, il est également précisé qu'il est nécessaire de désigner un référent ou un tuteur par élève, issu du collège d'origine. Il faut aussi inclure les personnels éducatifs des établissements accueillant des dispositifs relais, comme des assistants d'éducation ou encore des assistants pédagogiques. La grande nouveauté de cette circulaire tient aussi à la place dédiée aux parents en tant qu'acteurs du dispositif. En effet, il est précisé qu'il doit y avoir un « *dialogue régulier avec les parents* » et qu'il est nécessaire de les « *accompagner dans leurs responsabilités* ».

Pour ce qui est du nombre d'élèves, il reste de 6 à 12 par session. La durée d'accueil est fixée de 4 à 6 semaines renouvelables 3 fois. L'idée du carnet de suivi individuel des jeunes a été conservée, tout comme le parcours de formation et le projet professionnel, un bilan des acquis de l'élève par rapport au socle commun est ajouté. Ce qui témoigne de l'importance du lien entre l'insertion et le décrochage scolaire. Depuis 2014, les textes sur les dispositifs relais n'ont connu aucun changement et restent encadrés par cette présente circulaire¹³⁵.

¹³⁵ Le 19 février 2021, une nouvelle circulaire est mise en place dans le B.O. n°8, du 25 février 2021, nous n'avons donc pas pu la prendre en compte dans cette analyse.

Conclusion du chapitre 3 : Un laboratoire d'analyse du partenariat entre deux mondes

Pour conclure, en ce qui concerne la forme partenariale, ce dispositif rassemble les trois logiques d'intervention, en agissant sur le social (qui devient parfois prioritaire), le scolaire et le situationnel. Ce qui pousse les acteurs éducatifs à adopter une logique partenariale administrative et de coéducation. Mais le dispositif adopte également une logique territoriale, ce qui nous a poussé à choisir trois ateliers relais différents pour notre thèse.

Grâce au suivi de ses transformations réglementaires, nous avons constaté que la mise en place des ateliers relais a été facilitée dès le début par la prise en compte de plusieurs secteurs d'action publique, comme la politique de la ville ou encore le Ministère de la Jeunesse et des Sports. Ce qui a pu favoriser l'arrivée des associations d'éducation populaire dès son démarrage dans la mesure où l'atelier relais est pensé comme étant un dispositif partenarial de co-éducation. Cependant, la légitimité de ces associations est souvent mise à l'épreuve dans les différentes circulaires. On assiste petit à petit au renforcement de la prise en charge de l'atelier relais par l'Éducation Nationale selon plusieurs critères : la manière de distribuer les financements aux associations qui ne se fait plus par le biais du Ministère de la Jeunesse et des Sports, le transfert de certains dispositifs hors établissements à l'intérieur de ceux-ci, le déploiement d'acteurs issus de l'Éducation Nationale comme les assistants pédagogiques, les infirmiers et psychologues scolaires ou encore les assistants sociaux intra établissements, la réaffirmation de l'importance du socle commun de compétences, etc. Toutes ces évolutions témoignent d'une volonté de réinsérer des éléments propres au milieu scolaire au sein d'un dispositif pensé comme une passerelle entre le monde intra scolaire et le monde extrascolaire.

Ces éléments témoignent également d'une évolution dans les modalités du compromis entre Éducation Nationale et éducation populaire. Ici, on constate que le compromis en atelier relais prend la forme d'un dispositif réunissant les trois opérations décrites par Christian Thuderoz¹³⁶. Tout d'abord, l'opération de production, par l'édition de règles, de contrats ou « *le cadre politique de l'accord* » délimite les concessions que chaque partie est capable de faire, ce qui constitue le point de départ du partenariat entre Éducation Nationale et éducation populaire en atelier relais. Ensuite, l'opération de cession et d'abandon, ici non réciproque, dans le sens où l'Éducation Nationale reprend en main

¹³⁶ Christian Thuderoz, « Chapitre II. Le compromis dans tous ses états », in *Petit traité du compromis*, Paris, Presses Universitaires de France, 2015, p. 47-76.

certaines paramètres dès 2003 alors que l'éducation populaire renonce à certaines prétentions (coordination, lieu d'exercice de l'activité par exemple), afin de maintenir le partenariat mis en place. Enfin l'opération de jugement où les acteurs évaluent leurs gains et leurs pertes. Cette opération est visible notamment lorsque l'on questionne les acteurs institutionnels et organisationnels de l'éducation populaire, dans la mesure où ils remettent en cause leur place dans le partenariat et, par là même, l'existence et la persistance du dispositif. Ces négociations autour des cadres législatifs ne mettent donc pas fin aux conflits mais permettent au travail de se faire malgré les positions divergentes¹³⁷. Il est donc crucial d'analyser la manière dont les négociations et les compromis prennent forme dans les activités des professionnels au sein des ateliers relais.

Pour conclure, l'atelier relais représente une des seules formes institutionnalisées de partenariat entre ces deux mondes si proches et en même temps qui se revendiquent si éloignés (partie 3). Pour finir, il n'y en a pas un seul identique à l'autre. Certes, beaucoup de sociologues et de politistes ont mis en avant l'irrégularité des dispositifs d'action publique sur le terrain et l'on comprend aisément qu'ils varient selon différents paramètres comme le territoire, les acteurs impliqués, etc... Mais ce dispositif a cela de particulier qu'il implique une « grande cause nationale » avec un cadrage et une réaffirmation de l'État de plus en plus forte dans les conventions et les circulaires mais, il perdure dans le temps et conserve des formes plurielles. Comme l'on démontré Jeffrey Pressman et Aaron Wildavsky¹³⁸ dans leur ouvrage consacré à la mise en œuvre des politiques publiques d' « *implementation* », l'existence d'un décalage entre les intentions initiales d'une politique et ses résultats concrets participe du processus classique du cycle des politiques publiques. Pour ces auteurs, une recherche sur une politique publique se doit de ne pas rester figée sur les objectifs et les intentions légalement définis, mais de voir comment cette politique se décline sur le terrain.

Cette recherche peut donc s'avérer pertinente dans le cadre d'une analyse d'un dispositif d'action publique qui se veut être partenarial. Afin d'analyser les ressorts d'une mise en commun d'acteurs issus de mondes professionnels différents, dans un but précis : la prévention du décrochage scolaire. Cette thèse tente de combler un champ de recherche, très peu exploré en sociologie : le partenariat au sein d'un dispositif d'action publique de lutte contre le décrochage scolaire. Ces conclusions nous

¹³⁷ Yves Lichtenberger, « Négociation sociale et construction d'acteurs complexes. Éloge du conflit et du compromis », *Négociations*, vol. 2 / 20, De Boeck Supérieur, 2013, p. 5-18.

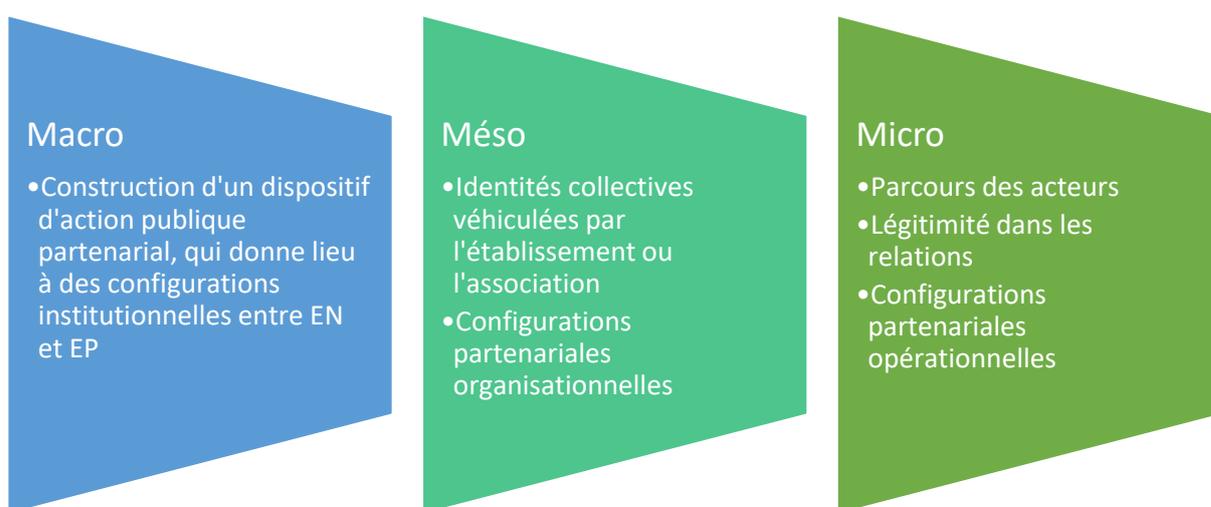
¹³⁸ Jeffrey L. Pressman et Aaron B. Wildavsky, *Implementation: how great expectations in Washington are dashed in Oakland, or, why it's amazing that federal programs work at all this being a saga of the economic development administration...*, University of California, Berkeley, Etats-Unis d'Amérique, 1973, 182 p.

permettent d'élaborer un cadre épistémologique à notre travail de recherche, que nous abordons dans le chapitre suivant.

Chapitre 4 : Une analyse configurationnelle des mondes sociaux

Ainsi, à partir de cet état de la recherche sur les sujets qui nous intéressent pour cette thèse, mais également à partir de la question de départ, nous pouvons formuler l'interrogation suivante : comment se construit l'articulation entre les deux mondes que sont l'Éducation Nationale et l'éducation populaire, dans le cadre de la mise en œuvre concrète d'un dispositif d'action publique tel que les ateliers relais ?

Cette recherche met en jeu plusieurs niveaux d'analyse de la construction socio-historique des configurations partenariales et opérationnelles qui associent ces deux mondes bien distincts. Pour mieux cerner les concepts utilisés dans cette recherche, nous les avons résumés sous la forme d'un schéma :



Analyse des relations entre deux mondes

Schéma 1 : présentation de la structuration de la thèse

Au regard des différents travaux effectués sur ce sujet, il s'agit donc d'analyser comment se construit ce partenariat au travers de configurations institutionnelles, organisationnelles et opérationnelles¹³⁹ en atelier relais, en retraçant dans un premier temps et de manière macrosociologique, une histoire croisée entre l'Éducation Nationale et l'éducation populaire. Il sera donc nécessaire d'analyser la forme que prennent ces mondes sociaux et quelles qualifications sont les plus opérationnelles pour les définir. Et ce, afin d'analyser la manière dont s'est construit, dans un contexte d'injonction au partenariat, un dispositif d'intervention et de prévention du décrochage scolaire comme l'atelier relais. Ces éléments nous permettent de dégager des configurations partenariales et historiques entre Éducation Nationale et éducation populaire.

Notre approche se voulant dynamique, nous nous demandons, dans le cadre d'une analyse mésosociologique, comment se forment des configurations partenariales organisationnelles en partant de l'analyse des établissements scolaires, ainsi que les associations (Ligue, Ceméa, Francas) présentes dans le dispositif. Dans la mesure où nous supposons qu'elles construisent des identités collectives fortes qui vont engendrer des discours et des manières de percevoir le monde social auprès des acteurs qui interviennent en atelier relais, il faudra rendre compte de manière plus fine comment les ateliers relais s'ancrent dans des configurations territoriales.

Enfin, dans un dernier niveau d'analyse, microsociologique, nous étudierons les modalités de l'organisation du travail éducatif et ce qu'il recoupe - la division sociale du travail, les parcours des acteurs intervenant auprès des publics (professionnels, militants et personnels) pour prendre en compte les positions sociales ainsi que la répartition de la légitimité et son effet sur ces acteurs - à l'œuvre au sein de trois ateliers relais différents. Ainsi, il s'agira d'analyser les rapports sociaux d'interdépendance entre ces acteurs et leurs manières d'intégrer la forme scolaire¹⁴⁰ mais également partenariale sur le terrain. Ainsi, nous pourrions comprendre comment ces acteurs, issus

¹³⁹ Entendues comme un partenariat national, avec des traductions locales comme les établissements scolaires, les associations, mais également les ateliers relais eux-mêmes.

¹⁴⁰ Nous entendons la forme scolaire comme « *comme une forme spécifique de relations sociales (différente des relations professionnelles, associatives, amicales...).* Cette forme associe et met en interaction de multiples dimensions (espace, temps, sujets, objets, activités...). On peut donc parler d'une configuration qui structure de manière singulière la relation d'enseignement apprentissage, en la différenciant notamment des modes « informels » qu'elle peut prendre (dans la famille, « sur le tas », par l'expérience...). » faite par Yves Reuter, Cora Cohen-Azria, Bertrand Daunay, [et al.], « Forme scolaire », in *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, Boeck Supérieur, 2013, p. 107-111.

théoriquement de deux mondes sociaux différents véhiculent leurs propres normes et valeurs en direction de publics perçus comme étant en situation de décrochage scolaire.

Cette approche nécessite donc trois entrées théoriques issues de plusieurs champs disciplinaires que sont la sociologie de l'éducation, la sociologie du travail et celle de l'action publique. Notre problématique part d'un principe : il existerait deux mondes sociaux différents travaillant en partenariat qu'il est nécessaire de qualifier. Nous nous reposons ainsi sur trois concepts transversaux à ces champs de recherche : **un raisonnement multi-niveaux** où nous nous appuyons sur certains concepts pour aborder la question des rapports sociaux entre deux mondes, l'utilisation de la notion de **configurations sociales**, dans la tradition éliásienne et dans le cadre d'une approche constructiviste. Puis, sur le concept de **mondes sociaux** pour qualifier l'Éducation Nationale et l'éducation populaire afin de les comparer.

I. Comment qualifier l'éducation populaire et l'Éducation Nationale ?

Cette partie s'efforce de catégoriser l'Éducation Nationale et l'éducation populaire afin de comparer ces deux espaces et d'analyser les enjeux sous-jacents du partenariat et du travail à l'œuvre dans les ateliers relais. Il est donc important d'utiliser des outils analytiques et théoriques bien ajustés à la caractérisation de ces deux espaces sociaux, soit en l'espèce trois concepts : celui de secteur d'action publique, celui de champ et celui de monde social.

A. L'Éducation Nationale comme secteur d'action publique

En France, les politiques publiques revêtent un aspect sectoriel marqué¹⁴¹. Celles relatives à l'éducation ne font pas exception à la règle. Mais avant de rentrer dans les détails, il faut tout d'abord, définir ce qu'est un secteur d'action publique.

1. Une notion utilisée par la sociologie de l'action publique

Pour Pierre Muller : « *le secteur apparaît comme une structuration verticale de rôles sociaux (en général professionnels) qui définit ses règles de fonctionnement, de sélection des élites, d'élaboration de normes et de valeurs spécifiques, de fixation de frontières, etc. La traduction sociologique de la notion de secteur, c'est bien entendu la corporation : chaque secteur construit une identité corporatiste propre qui donnera une unité et du sens à ce qui n'est au départ qu'une agrégation abstraite de rôles professionnels.* »¹⁴². Pour lui, chaque politique publique prend racine dans un secteur d'intervention. Le secteur peut être antérieur à la politique.

L'atelier relais s'ancre donc dans le secteur large des politiques éducatives et dans le sous-secteur de la lutte contre le décrochage scolaire, mais il apparaît d'emblée que ce dispositif ne fait pas appel qu'à des acteurs œuvrant dans ce secteur, dans la mesure où des acteurs des associations d'éducation populaire y interviennent.

Peut-on alors dire que l'éducation populaire est un secteur ? La question reste en suspens, et divise les chercheurs. Nous pensons que l'on ne peut pas qualifier l'éducation populaire de secteur à

¹⁴¹ Pierre Muller, *Les politiques publiques*, Paris, Presses universitaires de France, 2015.

¹⁴² *Ibidem*.

proprement parler pour plusieurs raisons. Tout d'abord elle ne revêt un aspect intersectoriel marqué. En effet, dans sa construction historique, l'éducation populaire a toujours été liée à plusieurs secteurs de l'action publique : éducation, culture, santé ou encore politique de la ville. Elle a également eu un ministère dédié, mais ce dernier a été fondu dans celui de la jeunesse, puis des sports et actuellement dans celui de l'Éducation Nationale. Elle est constituée d'acteurs opérationnels qui ont le statut de fonctionnaires que l'on appelle Conseillers d'Éducation Populaire et Jeunesse (CEPJ) mis en place en 1985. Depuis juin 2017, la Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative (DJEPVA) est devenue, une direction du ministère de l'Éducation Nationale et ne fait plus partie du ministère des Sports. L'éducation populaire n'est pas pourvoyeuse de politiques publiques. Cette évolution récente mériterait à elle seule un approfondissement sur ce qu'elle témoigne des relations entre l'Éducation Nationale et l'éducation populaire. Elle n'est pas non plus vectrice de corporations définies comme les enseignants peuvent l'être.

Cependant, les associations sont régulièrement appelées en tant qu'expertes dans certaines instances de concertations politiques, comme pour la réforme des rythmes éducatifs en 2013, où de nombreux militants ont été convoqués pour participer à une réflexion sur sa mise en place. En effet, les Ceméa et la Ligue de l'enseignement ont été consultés de manière régulière par les acteurs publics sur la question des conséquences à en tirer quant à l'organisation des rythmes scolaires en tenant compte de besoins et d'attentes diversifiées. Mais ces associations ne possèdent pas la légitimité de déterminer et de fixer des lois et des Réformes, comme peut le faire le gouvernement concernant le secteur de l'Éducation Nationale.

2. Les référentiels d'action publique, vecteurs de normes pour l'Éducation Nationale ?

Bruno Jobert et Pierre Muller¹⁴³ utilisent la notion de « référentiels » dans leurs recherches. Ce sont des représentations ou cultures, spécifiques à chaque secteur. Ils les définissent à la fois comme une « *vision du monde tendancielle* » et une « *orientation politique stabilisée* », issus de discussions traversant plusieurs niveaux : l'élite globale et l'ensemble des acteurs sociaux, professionnels notamment.

¹⁴³ Bruno Jobert et Pierre Muller, *L'État en action: politiques publiques et corporatismes*, Paris, France, Presses Universitaires de France, 1987, 242 p.

De leur côté, Olivier Giraud et Philippe Warin¹⁴⁴ proposent une vision duale des politiques publiques en tant qu'objet institué et instituant. Institué car il existe des dispositifs observables avec des acteurs et des publics impliqués et instituant car ces politiques produisent une manière de définir le problème, le public et la réponse adaptée. L'atelier relais rentre parfaitement dans ces critères. Autrement dit, les politiques publiques sont une manière de découper le réel et le référentiel en est la matrice. Cette distinction permet d'insister sur les rapports entre régulation et légitimation, respectivement sur le fait que les politiques publiques ne sont pas seulement des dispositifs institués servant à résoudre des problèmes publics, mais sont également, et peut-être avant tout, des processus instituants, soit des « *processus de définition sociale de la réalité* ». C'est le projet de la sociologie cognitive de l'action publique : comprendre la manière de construire le réel en utilisant le sens et donc la subjectivité des acteurs impliqués. Par ailleurs, une analogie peut être faite entre le concept de référentiel et celui d'habitus de champ porté par Pierre Bourdieu dans la mesure où il renvoie à la manière légitime de penser la production principale d'un champ.

Ce qui peut être intéressant pour notre recherche, c'est la notion de référentiel partagé défendue par Clara Bourgeois¹⁴⁵ dans sa thèse sur l'aspect intersectoriel des politiques publiques. En effet, elle démontre que plus les référentiels de secteurs concernés dans une politique publique sont proches, (c'est-à-dire qu'ils ne s'opposent pas dans la conception de la mise œuvre et dans les idées véhiculées), plus la connexion entre eux est facilitée. Il serait alors intéressant de regarder la manière dont sont construits les référentiels présents dans les ateliers relais et comment ce dispositif inclut les associations d'éducation populaire dans les discours et dans les actes.

De manière plus concrète, Pierre Muller avance que le référentiel articule quatre niveaux de perception du monde :

- Les **valeurs**, qui définissent ce qui est bien ou mal. Elles vont définir le cadre global de l'action publique.
- Les **normes**, qui définissent les principes d'action et des préconisations.
- Les **algorithmes**, qui élaborent des relations causales pour agir et qui vont légitimer le discours.

¹⁴⁴ Olivier Giraud et Philippe Warin, *Politiques publiques et démocratie*, Paris, la Découverte, 2008, 428 p.

¹⁴⁵ Clara Bourgeois, *Les défis de l'intersectorialité: L'exemple de la mise en œuvre des dispositifs d'insertion professionnelle des immigrés*, Thèse de doctorat, Science Po Bordeaux, 2015, 443 p.

- Les **images**, qui sont les vecteurs des valeurs. Elles sont des représentations concrètes, voire des stéréotypes.

Cependant, cette vision de l'action publique reste trop centrée sur un niveau macrosociologique. Pour aller plus loin, nous pensons que la subjectivité des acteurs relève plus d'une convergence entre plusieurs éléments sociaux et socialisateurs : le référentiel mais également une socialisation multiple (genre, classe, familiale, militante, etc.). On peut dire que l'appropriation ou non du référentiel se produit au regard de tous ces éléments, qui vont se traduire au sein d'un dispositif d'action publique. Par ailleurs, même s'il est nécessaire de mettre en lumière le sens que les acteurs donnent à la politique publique, il nous semble qu'une des lacunes du référentiel est de ne pas porter de regard sur la pratique, ou en tout cas sur un niveau plus microsociologique. Daniel Gaxie estime également que certaines politiques publiques ne possèdent pas de référentiel. Quant à Yves Surel, il évoque le fait que ce modèle «*permet difficilement d'intégrer les ruptures et changements qui se produisent tout à la fois dans les systèmes d'acteurs et les univers cognitifs*»¹⁴⁶. C'est pour cela que notre recherche s'intéresse d'un côté aux discours des acteurs mais également à sa traduction pratique sur le terrain dans la mesure où la pratique est une manière d'étudier les différentes formes de socialisation de chaque acteur, situé dans un espace défini par des normes et des valeurs, que sont l'Éducation Nationale en tant que secteur et l'éducation populaire comme espace qui reste à déterminer.

B. Les limites du concept de champ pour l'éducation populaire

Nous l'avons vu précédemment, les ateliers relais mettent en relation plusieurs acteurs issus d'univers sociaux différents. Ainsi, il nous semble pertinent de nous appuyer sur le concept de champ afin de mieux analyser ces univers sociaux. Néanmoins, cette notion possède plusieurs acceptions et utilisations en sciences sociales. Il est donc nécessaire de définir ce concept au regard de notre sujet d'enquête.

1. Un concept central dans la sociologie bourdieusienne

Pierre Bourdieu s'est attaché à développer tout au long de sa œuvre, une architecture de concepts interdépendants permettant d'aboutir à une théorie générale. Ainsi, après avoir développé celui de

¹⁴⁶ Alain Faure, Gilles Pollet et Philippe Warin, *La construction du sens dans les politiques publiques: débats autour de la notion de référentiel*, Paris, France, L'harmattan, 1995.

capital dans *La distinction*¹⁴⁷, et d'habitus dans *Le sens pratique*¹⁴⁸, le concept de champ a dû attendre la publication des *Règles de l'art*¹⁴⁹, pour connaître une application approfondie. Néanmoins, ce concept était présent beaucoup plus tôt dans son analyse, comme en témoigne le développement qu'il lui consacre dans le recueil de conférences, *Questions de Sociologie*¹⁵⁰.

Le champ est donc un réseau de relations objectives hiérarchisées. L'espace est structuré par une lutte pour la possession du capital spécifique du champ. Ce dernier est inégalement distribué entre les différents membres, il existe donc des dominants et des dominés. Chacun des champs possède un enjeu spécifique, et donc des règles qui lui sont propres. C'est également un espace fortement socialisateur car il produit un habitus spécifique qui permet de reconnaître les agents qui font partie du champ. Pour qu'il y ait champ, il faut qu'il y existe une production spécifique. Les romans pour le champ littéraire, l'instruction pour l'Éducation Nationale, les loisirs collectifs de mineurs pour l'animation, par exemple. Un des invariants dans l'histoire d'un champ est l'opposition entre deux stratégies, de conservation et de subversion. Autrement dit, certains agents défendent une définition « orthodoxe » du champ. Par définition, y sont entendus l'enjeu et les règles qui définissent la production spécifique, le capital et l'habitus relatifs au champ. D'autres agents, en revanche, tentent de renouveler cette définition, Bourdieu les qualifie d' « hétérodoxes ». Ce qui est particulièrement intéressant dans la définition du champ de Pierre Bourdieu, c'est que malgré cette lutte interne pour la définition du capital spécifique, il existe dans le champ « une complicité objective ». C'est-à-dire, que malgré leur opposition, tous les agents du champ ont intérêt à ce que ce dernier survive. La tentative de redéfinition s'arrête donc avant que celle-ci ne détruise le champ. Ce que l'auteur nomme une « révolution partielle ».

S'appuyant sur une telle définition nous pouvons donc poser l'hypothèse que les acteurs de l'éducation populaire, introduits dans le collège par la présence des ateliers relais, étaient ce que Bourdieu appelle « les nouveaux entrants ». Ces derniers sont des personnes qui cherchent à s'introduire dans un champ, pour cela ils doivent payer un « droit d'entrée » et se conformer à la définition actuelle du champ. Ainsi, ces acteurs doivent répondre à l'injonction de produire des activités « éducatives » mais également intervenir pour prévenir le décrochage scolaire. Nous voyons donc, qu'il y a l'ambition pour ces acteurs, de revendiquer une part de la production spécifique du

¹⁴⁷ Pierre Bourdieu, *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979.

¹⁴⁸ Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris, France, Les Éditions de Minuit, 1980, 474 p.

¹⁴⁹ Pierre Bourdieu, *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*, Paris, France, Seuil, 1992.

¹⁵⁰ Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1984, 277 p.

champ éducatif. Mais nous devons aller plus loin dans l'utilisation de ce concept qui induit une vision trop statique de notre objet.

2. Les limites d'un concept

Le travail sociologique de Pierre Bourdieu est certainement celui qui est encore aujourd'hui le plus discuté par la sociologie française. Des trois concepts centraux que nous avons cités, celui de champ est certainement celui qui a reçu le plus de critiques, et dont les limites sont les plus mises en avant.

Bernard Lahire part du principe que Bourdieu prétend à une universalité, qui n'existe pas, pour son concept de champ. Tout contexte serait un champ. Lahire s'oppose à cette idée car, selon lui, il y a des espaces de relations qui ne sont pas des champs. Ainsi, la famille, pourtant la matrice socialisatrice la plus répandue, n'est pas un champ. Ce n'est pas parce qu'un univers social possède un *illusio*, c'est-à-dire le sentiment d'appartenir à l'univers, et d'en posséder les codes et les normes, qu'il devient automatiquement un champ. Lahire donne alors une définition stricte des univers sociaux qui seraient des champs. Il écrit que ce dernier possède une valeur heuristique pour les « *activités professionnelles et/ou publiques comportant un minimum (voire un maximum) de prestige (capital symbolique) et pouvant s'organiser, de ce fait, en espaces de concurrences et de luttes pour la conquête de ce prestige spécifique (versus les professions ou activités n'étant pas particulièrement engagées dans les luttes à l'intérieur de ces champs : « petits » personnels administratifs, personnels de service, ouvriers...)* »¹⁵¹.

Ainsi, nous pouvons voir que la critique première de Lahire vis-à-vis de la théorie des champs de Bourdieu tient à l'exclusion qu'opère cette dernière à l'égard de séquences et d'acteurs, qui se retrouvent hors-champ parce qu'ils ne contribuent pas à la lutte pour le prestige. Nous pouvons donc nous interroger sur l'interprétation que font les acteurs sociaux de l'habitus du champ. La critique de Lahire doit nous pousser à repenser notre utilisation du concept de champ comme matrice analytique des relations à l'œuvre dans les ateliers relais.

Francis Lebon, sociologue spécialisé dans le champ de recherche de l'éducation populaire et de l'animation, interroge également le concept de champ pour l'analyse de l'éducation populaire et de l'animation. En effet, il détaille dans son mémoire d'Habilitation à Diriger les Recherches (HDR), que l'éducation populaire ne peut être considérée comme un champ dans la mesure où c'est un espace de

¹⁵¹ Bernard Lahire, *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu : dettes et critiques*, Paris, la Découverte, 2001.

pratiques et de conceptions beaucoup trop disparates qui font appel à de nombreux secteurs¹⁵² d'intervention. « *Dans l'animation et l'éducation populaire, la spécificité de l'habitus et du « capital » en jeu (des habiletés à dimension éthique, humaniste et ludique) semble incertaine, même si, bien sûr, des luttes pour la reconnaissance et les gratifications symboliques y ont cours. L'animation et l'éducation populaire désignent une réalité sociale très largement hors-champ, contrechamp, voire contre les champs.* »¹⁵³

Dans un premier temps, il fait état de deux usages différents (des pratiques) de l'éducation populaire dans le monde social : dans le secteur jeunesse et éducation populaire (JEP) qui correspond au monde de l'animation, davantage tourné vers les enfants et les jeunes, et un usage tourné vers une population adulte. Il s'appuie sur les travaux de Laurent Besse, Frédéric Chateigner et de Florence Ihaddadène pour avancer le fait que ces usages sont « *révélateurs des trois sous-espaces séants, l'animation professionnelle, le secteur JEP et « l'éducation populaire politique »* »¹⁵⁴. Nous pouvons constater que la notion de champ est peu applicable à l'éducation populaire parce qu'il s'agit d'un espace social beaucoup trop hétérogène, qui ne mobilise pas un seul habitus.

Nous avons donc vu que la notion de champ est travaillée et remise en cause par plusieurs sociologues. C'est son caractère universel qui est critiqué par ces auteurs. Pour eux, le champ correspond à une époque, une aire géographique et à une certaine catégorisation des univers sociaux. Ces chercheurs reprochent à ce concept d'exclure tous les acteurs sociaux qui ne prétendent à la possession du prestige attaché à tel ou tel champ. Les deux auteurs que nous avons étudiés ici proposent tous deux un concept alternatif pour pallier les carences du concept de champ, celui de « *mondes sociaux* » construit par Anselm Strauss et Tamostu Shibutani. Par ailleurs, nous avons constaté que la notion de champ ne peut être applicable à l'un de nos deux mondes qu'est l'éducation populaire grâce aux travaux de Francis Lebon, qui la qualifie, lui aussi, de monde social.

¹⁵² Nous reviendrons sur la notion de secteur par la suite.

¹⁵³ Francis Lebon, *L'animation et l'éducation populaire en France : Action publique, professions et division du travail*, HDR en sciences de l'éducation, Paris Nanterre, 2018, 138 p.

¹⁵⁴ Laurent Besse, Frédéric Chateigner et Florence Ihaddadène, « L'éducation populaire », *Savoirs*, 2016, p. 11-49.

C. Des mondes sociaux pour l'analyse de l'éducation populaire et de l'Éducation Nationale

Nous poursuivons donc le raisonnement de Francis Lebon qui propose d'utiliser le concept de monde social afin de savoir s'il est applicable à l'éducation populaire.

Pour Anselm Strauss et Tamostu Shibutani, les mondes sociaux déterminent des « *domaines particuliers* »¹⁵⁵. Selon eux, l'intérêt de cette analyse porte sur le flou des frontières de ces mondes sociaux qui sont le produit d'une lutte permanente entre eux pour fixer les bornes de leur propre « *monde* ». Certains mondes sont caractérisés comme étant « *petits* », d'autres « *immenses* », certains sont inséparables d'un lieu donné, certains sont publics, d'autres à peine visibles, certains sont émergents, et d'autres sont hiérarchiques.

Ils sont caractérisés par : une activité primaire (l'éducation des élèves), des lieux ou des sites où se déroule cette activité (le collège), des technologies ou des organisations (manières héritées ou innovantes d'accomplir ces activités) et une division interne du travail. Ces caractéristiques se traduisent en processus. Tout d'abord, les mondes sociaux s'entrecroisent, avec par exemple, des alliances et/ou des emprunts de technologies. Ce qui pourrait être le cas entre l'Éducation Nationale et l'éducation populaire, notamment sur les méthodes pédagogiques. Ensuite, chaque monde se divise en mondes¹⁵⁶ qui s'entrecroisent entre segments (séparé et hiérarchisé). Cet élément peut faire échos aux secteurs énoncés précédemment si l'on reprend l'exemple du monde éducatif, divisé en sous-mondes : maternel, primaire, secondaire, supérieur ou en segments plus restreints comme le décrochage scolaire, l'éducation spécialisée, etc. Le troisième processus est l'univers de discours propre à chaque monde, le langage spécifique. Et enfin, les mondes sont définis comme étant dynamiques. Selon nous, cet élément apporte une plus-value épistémologique à l'analyse des champs dans le cadre de l'étude de l'éducation populaire. « *L'animation et l'éducation populaire, articulées à deux registres d'action (avec la figure du professionnel et celle du militant), forment donc un ensemble complexe, qui ne tient pas à un champ ou une « école » mais à un domaine plus « souple », consistant et labile à la fois, une sorte de « terrain d'aventure » pour la recherche en sociologie de l'éducation.* »¹⁵⁷

¹⁵⁵ Anselm Leonard Strauss, « Une perspective en termes de monde social », in *La trame de la négociation*, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 269-282.

¹⁵⁶ Andrew Abbott, *The system of profession*, Chicago, Etats-Unis d'Amérique, Chicago Press, 1988.

¹⁵⁷ Francis Lebon, *op. cit.*

Strauss pense que la recherche sociologique gagnerait à s'intéresser aux luttes de pouvoir à l'intérieur de l'intérêt que Bourdieu porte aux luttes de position pour la détention du capital symbolique à l'intérieur des champs. Cet élément nous paraît important dans l'analyse de l'éducation populaire dans la mesure où il existe des enjeux de pouvoir entre les acteurs de l'Éducation Nationale et ceux de l'éducation populaire, mais également les acteurs du même monde social, notamment autour de la définition des « bonnes » pratiques éducatives. Dans la réflexion opérée par Strauss, il est également important d'analyser la socialisation des acteurs aux codes et aux normes du monde. De quelle manière devient-on enseignants ou animateurs en atelier relais ? Comment s'opère cette socialisation dans les deux mondes étudiés par cette recherche ?

Le sociologue émet également quelques considérations méthodologiques concernant l'emploi du concept de monde social. Celle qui nous intéresse le plus pour cette recherche est d'attacher de l'importance à l'histoire des mondes sociaux pour reconstruire les processus à l'œuvre en leur sein. Ce qui nous pousse à retracer l'histoire de ces mondes en usant de la documentation historique. Strauss parle également de l'évolution de ces « arènes » de confrontation.

Dans cette thèse, nous entendons donc l'Éducation Nationale et l'éducation populaire comme des mondes sociaux, afin de pouvoir les comparer et analyser leurs rapports à l'œuvre au sein des ateliers relais. Ainsi, notre recherche se situe à la croisée d'une analyse en termes de champ, de monde et de secteur. En effet, nous nous intéressons dans un premier temps à la construction des politiques publiques éducatives, notamment en matière de décrochage scolaire au sein du secteur de l'Éducation Nationale. Même si elle revêt un aspect sectoriel, l'Éducation Nationale peut être également analysée sous la loupe du champ exprimé par Bourdieu car elle revêt un enjeu et des capitaux spécifiques, d'où découle la domination. Elle fait également partie du champ plus large de l'éducatif qui prend en compte les offres privées, dont nous ne ferons pas état dans cette recherche. Ces membres possèdent également un intérêt commun, qui est de lutter contre le décrochage scolaire, propre à la survie de ce champ. Et enfin, ce champ produit une réflexivité sur les acteurs, dans la mesure où il leur construit une socialisation spécifique. Cette socialisation influe sur ce que les politistes appellent les référentiels de l'action publique qu'il conviendra d'analyser.

En ce qui concerne l'éducation populaire, la terminologie semble cependant moins figée. En effet, même si son histoire institutionnelle tend à la considérer comme un champ homogène, il faut nuancer ce propos car les associations qui la mettent en place et qui sont agréées par l'État, proposent des politiques différenciées. A la différence de l'Éducation Nationale, il n'y a pas de cadrage national de ce que doit être l'action de l'éducation populaire, mais uniquement des actions et/ou des discours

propres à chaque association, leurs différents agréments ne faisant pas office d'homogénéisation des pratiques associatives. Par ailleurs, il faut également prendre en compte que le monde de l'éducation populaire s'est transformé au fil du temps avec la mise en concurrence et la création d'un marché associatif, notamment dans le domaine de l'animation. C'est ce qui sera fait dans les analyses macro et mésosociologique.

Il ne faut pas oublier que cette réflexion holistique a cependant des effets sur l'analyse microsociologique, comme nous l'avons évoqué en amont, notre recherche se doit d'être dynamique et l'analyse en termes de champs doit être repensée afin d'y inclure le jeu et la place des acteurs en leur sein. Les travaux de Bourdieu sur la notion de jeu d'acteurs prennent en compte la dimension dynamique de ces champs qui façonnent peut-être des identités d'acteurs, lesquels disposent néanmoins d'une liberté d'action mise en lumière par la théorie des jeux sociaux.

Sur ce sujet, les travaux très complets de Norbert Elias sur les dynamiques de jeu des acteurs s'avèrent précieux. Cette théorie complète parfaitement celle des champs, construite par Bourdieu, dans la mesure où Elias rajoute que le pouvoir recherché par les acteurs n'est pas issu d'une appropriation mais bien d'une lutte. Ce sont les joueurs qui doivent prendre part aux jeux avec des règles et des enjeux qui vont former leur comportement et leurs habitudes. On peut voir ici tout l'intérêt du concept de jeu dans la théorie du champ de Bourdieu dans la mesure où cela crée une articulation analytique entre la structure sociale et la structure mentale. Ici, l'individu est indissociable de la société et inversement.

On remarque la parenté conceptuelle que l'on peut établir, à l'instar de Jean-Hugues Déchaux, entre Norbert Elias et Pierre Bourdieu : « *L'étude empirique de ce jeu social de la distinction s'appuie sur une conception relationnelle et structurelle du social dont on retrouve les grandes lignes dans la théorie du "champ" chez P. Bourdieu. Dans les deux cas, l'analyse des tensions entre groupes occupant des positions sociales distinctes permet d'expliquer pourquoi structures mentales (les « habitus») et structures sociales coïncident. N. Elias est toutefois plus attentif aux contingences historiques que P. Bourdieu, puisqu'il cherche à expliquer la genèse et l'évolution des "habitus" par l'intensification ou l'affaiblissement de la concurrence entre les positions qui résultent des transformations historiques.* »¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Jean-Hugues Déchaux, « N. Elias et P. Bourdieu analyse conceptuelle comparée. », *Archives européennes de sociologie*, vol. 34 / 2, 1992, p. 364-385.

Ainsi, on peut se demander quelle position ont tenu les représentants de chaque monde dans la construction d'un dispositif d'action publique tel que l'atelier relais ? L'Éducation Nationale et l'éducation populaire doivent donc être analysées comme deux mondes au sein desquels il existe des jeux d'acteurs. Bien qu'au niveau macro sociologique, nous observions un secteur et un monde distincts, dont il faudra étudier les relations, nous constatons qu'au niveau de la mise en place locale des ateliers relais, les relations sociales à l'œuvre prennent davantage la forme de configurations sociales au sens éliasiens du terme.

Après avoir qualifié les deux entités présentes dans cette recherche, il nous a paru important de définir également son cadrage théorique global. Nous l'avons vu, l'utilisation du concept de monde social doit s'articuler à une approche historique et multi niveaux pour pouvoir rendre compte des rapports sociaux dans leur complexité. Si, dans l'atelier relais, il existe deux mondes sociaux différents, comment font-ils pour développer et maintenir des rapports partenariaux ? N'existe-t-il pas des différences entre les ateliers relais ? Et si oui, comment faut-il les catégoriser et les analyser ? C'est lors de notre travail de terrain, au moment de la prise de rendez-vous avec les acteurs des trois ateliers relais que nous avons sollicités, que ces questions sont apparues. En effet, parmi les ateliers relais, il existe des différences de fonctionnement. Avec quel matériel épistémologique faut-il alors les penser ?

C'est ainsi que nous avons bâti la structure initiale de notre travail d'analyse autour du cadre de la sociologie configurationnelle de Norbert Elias. Celle-ci permet de faire le lien avec ce que nous avons vu précédemment car il nous paraissait nécessaire d'articuler l'histoire des politiques publiques éducatives et partenariales avec la place des ateliers relais comme instrument de ces politiques, mais également le rôle et le jeu des acteurs dans la construction et la mise en place de ce dispositif. En cela, les travaux sur les configurations sociales d'acteurs nous semblent pertinents.

II. Un cadrage théorique multi niveaux pour une sociologie configurationnelle

A. Définir la configuration

Norbert Elias s'est longuement interrogé sur les divisions théoriques de son époque en sociologie. Pour lui, l'analyse dichotomique individu/société doit être remise en cause car le monde social est plus complexe que cette opposition ontologique ne le laisse paraître. Il développe alors un outil conceptuel qui va réunir ces deux aspects du monde social : la configuration. Cette notion désigne un ensemble d'individus dans un système de relations complexes qui vont façonner et déterminer en retour, les individus qui les forment, dans une dynamique toujours changeante. Il l'exprime comme : « *un outil conceptuel maniable* », qui « *s'applique aussi bien aux groupes relativement restreints qu'aux sociétés formées par des milliers ou des millions d'êtres interdépendants* » et « *à l'aide duquel on peut desserrer la contrainte sociale qui nous oblige à penser et à parler comme si "l'individu" et "la société" étaient deux figures différentes et de surcroît antagonistes* »¹⁵⁹. Pour illustrer son propos, il part de deux exemples : la partie de jeux de cartes et la partie de football¹⁶⁰. Ces deux situations forment des configurations au même titre qu'un village ou encore une nation, etc.

Les acteurs dépendent ainsi les uns des autres au sein d'un même jeu, ce qui va conditionner leurs manières de voir, de penser et d'agir. Ils ne peuvent fonctionner indépendamment. En revanche, au sein de cette configuration, les acteurs ne sont pas tous égaux et, comme dans chaque groupe, il y aura des rapports de force entre des acteurs établis et des « *outsiders* », mais aussi des conflits et des compromis qui trouvent leur place dans ces jeux d'acteurs. Ainsi, les variations que l'on rencontre dans ces configurations vont s'attacher à des enjeux de pouvoir et d'exclusion selon la logique du « moi et lui » ou encore « nous et eux »¹⁶¹. Il y a donc des variations qui interviennent dans les jeux sociaux liés aux logiques d'interdépendance des acteurs, mais ceux-ci ne sont pas totalement libres pour autant. En effet, ils possèdent une capacité à agir, que d'autres appelleraient *agency*, et à influencer sur la structure dans laquelle ils s'inscrivent mais ils seront également contraints par les structures elles-mêmes. Le concept d'*agency* a beaucoup été utilisé dans les études sur le genre à partir des travaux

¹⁵⁹ Norbert Elias, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Pocket, 2003.

¹⁶⁰ *Ibidem*.

¹⁶¹ Norbert Elias et John L. Scotson, *Logiques de l'exclusion : enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*, Paris, Fayard, 1997.

de la philosophe Judith Butler¹⁶² notamment. Ce concept trouve difficilement une traduction française, cependant, il peut être compris comme la capacité des individus à agir. L'historienne Anne Montenach résume les apports de l'*agency* de cette manière :

« Bien que le sujet selon Butler soit produit comme l'effet d'une subordination, il n'en est pas moins, comme le souligne Nathanael Waddled, capable d'un réinvestissement subversif lui permettant de faire resignifier, en produisant de nouveaux contextes, ce qui le détermine. Le concept d'agency, que Monique Haicault présente comme un nouveau paradigme avant d'en explorer l'univers sémantique et les apports en sciences sociales, est ici intrinsèquement associé à la fois au concept de performativité et à la conscience d'agir du sujet, un sujet tout à la fois dominé et agissant. Jacques Guilhaumou, qui se place, lui, du point de vue de l'analyse de discours et de l'histoire des concepts, rappelle d'ailleurs toute l'importance de cette notion de performativité des actions féminines en histoire des femmes et du genre. Comme le montre en particulier son analyse des travaux récents d'Anne Verjus, l'agency s'incarne toujours dans des relations de pouvoir et de domination qui, précisément, rendent possible, par retournement, la formation d'une conscience de soi. »¹⁶³.

Ce concept peut néanmoins paraître performatif dans la mesure où il redonne une certaine place aux dominés dans les structures en valorisant leur capacité à agir dans des espaces contraints, mais peut se heurter à la notion de libre arbitre et de choix. En effet, le poids des structures peut être relativisé, tout en gardant à l'esprit qu'il est difficile de savoir si le choix est contraint ou non. L'analyse de discours couplée à l'observation peut nous permettre de sortir de cette impasse épistémologique.

B. Varier les méthodes

Par ailleurs, la sociologie de Norbert Elias ne s'arrête pas à la seule délimitation de l'analyse d'un phénomène social à un instant donné. En effet, pour pouvoir conceptualiser ces configurations sociales dans leur globalité, il est nécessaire pour le sociologue de s'attarder sur leur histoire et leur position dans le temps. Position, elle-même changeante au fil des années. Ainsi, l'histoire entendue comme la science historique, est nécessaire à l'analyse du monde social, dans un souci d'intelligibilité des processus qui ont construit ou dans lesquelles sont nées ces configurations sociales. Par ailleurs, en faisant ce travail de contextualisation, le sociologue garderait sa neutralité axiologique ; cela

¹⁶² Judith Butler, *Trouble dans le genre*, Paris, La Découverte, 2005.

¹⁶³ Anne Montenach, « Agency, un concept opératoire dans les études de genre ? », *Rives méditerranéennes*, 2012, p. 7-10.

l'empêcherait de « *se replier dans le présent* »¹⁶⁴. C'est ce qui nous a poussé à élaborer un travail sociohistorique dans notre recherche.

Norbert Elias élabore un lien entre les structures sociales et les structures mentales de l'acteur. Ainsi, comme le démontre Florence Delmotte, « *ces configurations reposent sur des rapports de forces, sur des « équilibres de tensions » qui, s'ils peuvent être plus ou moins stables, n'ont jamais rien de définitif, d'intemporel, d'anhistorique. Comme les hommes qui les forment, les configurations sont donc des processus et non des systèmes. Elles ont une histoire, et souvent une longue histoire, elles sont histoire* »¹⁶⁵. Ici, l'acteur obéit à des normes intériorisées par rapport à une situation géographique, sociale et historique, d'où l'importance accordée au contexte et aux processus dans lesquels émergent ces configurations. Cela permet également de voir comment se perpétuent les représentations collectives dans le temps et en leur sein.

Cette approche complète celle des champs définis par Pierre Bourdieu, car elle prend un aspect plus dynamique, moins fixe et porte à voir une pluralité de structures sociales ; de la partie de cartes à la conception de la nation, où les interactions sont vues comme point d'appui. Par ailleurs, le pouvoir est entendu ici comme une lutte permanente et ajustable plutôt que comme une possession définitive.

Si l'on s'attarde sur les critiques du modèle développé par Norbert Elias, elles ne portent que très rarement sur sa dimension analytique ou théorique, mais plutôt sur son application empirique. Ainsi, l'analyse en termes de configuration ne va pas de soi selon Nathalie Heinich. Elle évoque une « *difficulté propre à sa pensée : à savoir le contraste entre la simplicité de son modèle et la difficulté de ses applications empiriques* ». Et ajoute : « *Il n'est pas difficile, en effet, de comprendre les concepts éliasiens, mais leur mise en pratique exige une radicale conversion des habitudes mentales* »¹⁶⁶. C'est un paradoxe que Norbert Elias essaye de résoudre dans *Les Logiques de l'exclusion*¹⁶⁷. En effet, dans leur note méthodologique, John L. Scotson et Norbert Elias font part de l'importance d'articuler les méthodes afin de pouvoir rendre compte de la complexité des configurations sociales. Ainsi, l'observation participante permet de mieux appréhender les entretiens et/ou questionnaire auprès

¹⁶⁴ Sébastien Chauvin et Florence Weber, « Un texte de Norbert Elias (1987) : « The Retreat of Sociologists into the Present » », *Genèses*, n°52, 2003, p. 133-151.

¹⁶⁵ Florence Delmotte, « Termes clés de la sociologie de Norbert Elias », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2010, p. 29-36.

¹⁶⁶ Nathalie Heinich, *La sociologie de Norbert Elias*, Paris, La Découverte, 2010.

¹⁶⁷ Norbert Elias et John L. Scotson, *op. cit.*

des acteurs par la suite. Pour Norbert Elias, il faut donc observer les configurations sociales pour les comprendre.

En revanche, le concept de configuration dans le monde des sciences sociales a été repris, notamment dans la lignée des travaux en analyse cognitive de l'action publique. En effet, certains auteurs (comme Pierre Muller) ont mis en avant le fait que la complexité de l'action publique ne peut être comprise qu'à partir d'une analyse qui prend en compte le global (l'État, les politiques publiques) et les acteurs de ce global. Ainsi, les politiques publiques seraient des espaces dans lesquels les différents acteurs (avec des logiques qui leur sont propres) vont construire et exprimer leur rapport au monde, c'est-à-dire leur perception du réel et leur place et inversement. Ainsi, Pierre Muller¹⁶⁸, va se baser sur le concept de configuration d'acteurs afin d'étayer sa théorie. Il partage le point de vue de Norbert Elias en ce qui concerne la vision trop restrictive des études sur la rationalité des acteurs. En effet, pour lui, il est important de prendre en compte la difficulté que les acteurs ont parfois de faire un choix, notamment dans des univers de sens différents. Par ailleurs, un choix est souvent fait par rapport à une pluralité d'acteurs et surtout, il est effectué dans un processus incrémental de décision (qui comprend d'autres acteurs et un environnement) qu'il ne faut pas négliger, comme le montrent les travaux de Charles E. Lindblom cités par Pierre Muller¹⁶⁹. Pour l'auteur, il est donc nécessaire de combiner plusieurs analyses qui donneront lieu à une compréhension plus globale des politiques publiques et de leurs acteurs. En effet articuler l'analyse des *politics* (faisant référence à la dimension de compétition politique et de débat partisan), *policies* (ce qui se passe quand l'État traite les problèmes, les politiques publiques mises en place) et *polities* (qui renvoie aux notions de communauté politique ou de citoyenneté)¹⁷⁰ serait nécessaire pour analyser l'action publique de manière globale. Les politiques publiques possèdent donc un caractère normatif et cognitif. Et l'expression de ce caractère se comprend dans le cadre d'une analyse des instruments d'action publique (IAP), selon les termes de Patrick Le Galès et Pierre Lascoumes¹⁷¹. Pour ces chercheurs, « *l'approche par l'instrumentation permet d'aborder des dimensions de l'action publique peu visibles autrement.* »¹⁷². Ils prennent l'exemple des travaux de Norbert Elias sur la société de cour qui analyse les logiques de prestige (vues comme instrument de l'action publique) et leurs effets de domination. Ce ne sont donc pas des outils neutres.

¹⁶⁸ Pierre Muller, *op. cit.*

¹⁶⁹ *Ibidem.*

¹⁷⁰ Jean Leca, « L'état entre politics, policies et polity », *Gouvernement et action publique*, n° 1, 2012, p. 59-82.

¹⁷¹ Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès, *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, 2012.

¹⁷² *Ibidem.*

Conclusion du chapitre 4 : Une analyse des rapports sociaux entre Éducation Nationale et éducation populaire au prisme des configurations et des mondes

Cette recherche mobilise donc plusieurs concepts issus de la sociologie interactionniste et configurationnelle. Dans un premier temps, notre objet d'étude nous pousse à questionner les concepts de secteur, champ et monde social dans la mesure où les deux entités que nous observons ne peuvent être analysées sous le même prisme. En effet, d'un côté, nous avons l'Éducation Nationale pouvant être définie comme un secteur de politiques publiques à part entière ou encore un champ et de l'autre, l'éducation populaire, ne pouvant être catégorisée selon les mêmes concepts. Nous avons choisi le terme de monde social pour la définir tant ses frontières et ses pratiques sociales internes sont plurielles. Qualifier ces deux entités de mondes nous permet d'un point de vue analytique, de les positionner sur un même plan. Non pas qu'elles soient égales, mais que nous leur accordons le même regard. Par ailleurs, raisonner en termes de mondes sociaux permet d'employer le concept de partage de technologies qui s'applique parfaitement à l'éducation populaire et l'Éducation Nationale, comme nous le verrons en partie 2. En cela, nous poursuivons dans la lignée des conclusions élaborées par Francis Lebon sur l'éducation populaire¹⁷³. Ce concept s'applique également à l'Éducation Nationale, nous permettant de faire le lien entre ces deux mondes.

Nous avons aussi choisi d'ancrer cette recherche dans un cadrage multiniveaux défendu par Norbert Elias en utilisant le concept de configuration pour analyser les ateliers relais. Le fait de connaître ce dispositif depuis plusieurs années avant de commencer ce travail de recherche, nous a permis de comprendre qu'il ne peut pas être analysé de manière uniforme. En effet, ce dispositif possède un cadrage national mais il varie fortement selon certaines variables : le territoire, les acteurs organisationnels, les acteurs opérationnels, etc. Ces éléments modifient sa structuration et ne produiront pas les mêmes effets sur les relations et le partenariat entre les mondes étudiés. Ce qui produit ainsi des configurations particulières dans lesquelles les différents niveaux s'articulent pour former une configuration finale. Cette manière d'aborder le sujet nous oblige également à nous questionner sur les méthodes utilisées pour réaliser notre enquête.

¹⁷³ Francis Lebon, *op. cit.*

Chapitre 5 : Une enquête ethnographique pour étudier le partenariat

Après avoir défini notre objet et notre sujet d'étude, nous revenons sur la manière dont nous avons procédé pour construire cette enquête sur le partenariat entre Éducation Nationale et éducation populaire.

Dans ce chapitre, nous retraçons l'histoire de notre thèse de manière méthodologique afin d'apporter un éclairage sur les conditions de réalisation de notre enquête. Ainsi, nous abordons la manière de procéder mais également la question de notre entrée sur le terrain et la manière de penser et de réaliser l'enquête. Ce chapitre n'est pas exhaustif dans la mesure où nous avons positionné, dans certaines parties de la thèse, des encadrés méthodologiques afin d'explicitier notre démarche dans le cadre précis de la partie concernée. Ils sont entourés d'un cadre noir et sont numérotés afin de bien les distinguer du reste de la partie.

I. Un long chemin vers le terrain

Comme évoqué précédemment, nous avons choisi ce sujet parce qu'il nous touche personnellement, mais également parce qu'il complète un champ de recherche peu abordé et qu'il nous a semblé intéressant de poursuivre nos travaux précédents (master 1 et 2). Une fois ce sujet posé, nous avons l'habitude de fonctionner de manière inductive. Nous sommes donc parties de nos travaux de recherche précédents sur les ateliers relais en reprenant des éléments de terrain comme les entretiens et les comptes rendus d'observation. Nous avons poursuivi notre travail de recherche en faisant l'état des lieux de tous les travaux réalisés sur ce sujet avec des données qualitatives mais également quantitatives sur le décrochage scolaire, le partenariat, le collège, l'éducation populaire, etc. Une fois cette étape réalisée, il a fallu choisir des méthodes appropriées et entrer sur le terrain. Nous voulions réaliser une recherche comparative dans la mesure où nous avons déjà remarqué que les ateliers relais changeaient de forme selon leur localisation, lors de notre mémoire de Master 1. Nous avons alors compris que selon le territoire mais également selon l'établissement dans lequel le dispositif était implanté, sa forme pouvait varier, tant dans les intervenants, que dans les emplois du temps et les activités proposées. La comparaison s'est donc imposée à nous afin d'appréhender ces variations et ce qu'elles engendrent sur les relations entre les acteurs de l'éducation populaire et ceux de l'Éducation Nationale, notamment dans le cadre d'une analyse configurationnelle.

Avant de pouvoir choisir des méthodes, nous nous sommes demandé si cette recherche comparative était réalisable, nous avons ainsi mobilisé notre réseau de connaissances, car entrer dans les établissements scolaires n'est pas simple et peut prendre parfois beaucoup de temps. Nous avons donc décidé de passer d'abord par les associations plutôt que par les établissements du fait de notre réseau de connaissances. Nous avons contacté les militants des Ceméa qui interviennent sur le collège d'une grande ville dans lequel nous avons déjà réalisé une recherche en troisième année de licence. Ils ont accepté avec facilité et nous ont mis en contact avec le coordonnateur, qui, à la suite d'un premier entretien, a accepté de nous accueillir. Nous avons également enquêté sur le collège d'une ville rurale, où nous sommes passé par le responsable des Ceméa locaux qui nous a mis en contact avec le coordonnateur. Quant au dernier collège contacté, dans la ville de montagne, nous connaissions déjà la coordinatrice grâce au réseau familial, ce qui a facilité les échanges et son accord.

Ainsi, ces trois collèges ayant répondu, il fallait que nous analysions s'ils étaient pertinents d'un point de vue sociologique et s'ils allaient pouvoir nous apporter des données exploitables, pour faire en sorte de répondre à notre questionnement. Dans un premier temps, nous avons constaté qu'ils ne mobilisaient pas les mêmes associations. En effet, les Ceméa interviennent dans le collège de la grande ville, la Ligue de l'enseignement dans la ville de montagne et les trois associations ensemble dans la petite ville rurale. C'est une dimension importante dans la mesure où nous voulions voir si l'identité des associations produit des effets sur le partenariat. Nous voulions voir également si les rapports entre les associations pouvaient différer lorsqu'elles intervenaient ensemble et ce que cela produisait sur les relations avec les enseignants et les coordonnateurs.

Puis, c'est en allant à un colloque sur le thème du décrochage scolaire, que nous nous sommes rendu compte que des chercheurs avaient élaboré un atlas académique des risques sociaux du décrochage scolaire¹⁷⁴. Nous avons donc eu l'idée de confronter ces trois terrains grâce à cet atlas pour voir s'ils étaient différents. Cet outil a été réalisé par des géographes et des sociologues afin de comprendre la manière dont les territoires influent sur le décrochage scolaire à travers plusieurs facteurs :

- Le niveau de revenu des ménages,
- Les conditions d'emploi,

¹⁷⁴ Gérard Boudesseul, Patrice Caro, Yvette Grelet, [et al.], *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire: l'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM*, Paris, Céreq, 2016.

- Le niveau de diplôme des adultes,
- La part des familles monoparentales,
- Le nombre d'enfants,
- Les conditions de logement.

Ces facteurs sont pris en compte au regard de travaux de sciences sociales qui les ont mis en lumière dans le risque de décrochage scolaire ou non d'un élève. Ainsi, grâce à ces indicateurs, ils dressent une typologie des territoires :

- Cumul de fragilités économique, familiales et culturelles en milieu urbain : c'est le cas du quartier de la grande ville,
- Précarité économique dans les petites et moyennes communes : c'est le cas de la petite ville rurale,
- Difficultés de vie familiale et d'habitat social en milieu urbain,
- Fragilités culturelles dans les petites communes,
- Milieu rural vieillissant,
- Sécurité économique et soutien culturel : c'est le cas de la ville de montagne,
- Garantie de l'emploi à niveaux de qualification variés.

Nous avons donc des environnements variés qui nous permettent de retracer l'ancrage territorial des ateliers relais. Ces trois terrains pouvaient donc apporter des données assez différentes afin de pouvoir établir des comparaisons scientifiquement valables. Au fil du temps, nous y avons apporté de l'analyse secondaire de données statistiques en prenant en compte certaines données de l'INSEE sur ces territoires. Ces terrains de thèse étant sélectionnés, il ne restait plus qu'à choisir une méthodologie. Nous avons commencé par mettre au clair notre problématique de recherche, à partir de l'état de l'art sur le sujet.

II. Des méthodes mixtes pour affiner l'analyse

Au fur et à mesure que l'enquête avançait, nous avons décidé de conduire une enquête ethnographique ou *fieldwork*. Nous partons du principe qu'il fallait dépasser l'antagonisme supposé entre ces deux mondes, que les entretiens ne permettraient pas de dissiper, mais auraient eu même tendance à renforcer. Ainsi, Stéphane Beaud et Florence Weber précisent que « *l'ethnologue se soucie toujours d'aller voir de plus près la réalité sociale, quitte à aller à l'encontre des visions officielles, à s'opposer aux forces qui imposent le respect et le silence, à celles qui monopolisent le regard sur le monde.* »¹⁷⁵. Il nous fallait donc combiner plusieurs méthodes de recueil de données en insistant sur la comparaison entre discours et pratiques. Selon Olivier Schwartz¹⁷⁶, l'ethnographie possède trois vertus : observer directement les conduites ordinaires et extraordinaires, comme la forme spécifique de l'atelier relais de la ville de montagne ou comme les pratiques internes aux établissements scolaires par exemple. Ensuite, elle permet d'accéder aux pratiques non officielles, celles qui sont occultées ou oubliées en entretiens, comme le contenu parfois sensible des dossiers d'admission. Enfin, elle favorise les possibilités d'écouter et d'entendre les conversations informelles ou privées, comme c'est le cas lorsque l'on observe la « salle des profs » ou lorsqu'on interroge les élèves dans la cour.

I. Des observations *in situ*

Afin de traiter la question des relations partenariales dans le dispositif et donc dans le travail des acteurs, il nous semblait nécessaire de réaliser des observations au sein du dispositif, afin de voir les pratiques des acteurs selon leur statut, leur parcours, leurs identités, etc. Sans observations, comment serait-il possible de saisir les relations entre ces acteurs et les rapports sociaux qui se jouent à l'intérieur du dispositif ? En effet, si l'on se cantonne uniquement aux entretiens, nous n'avons que les représentations des acteurs sur leur travail partenarial. Nous ne pouvons donc pas faire l'économie de voir le « travail en train de se faire », comme le suggèrent Anne-Marie Arborio et Pierre Fournier : « *l'observation est aussi un moyen de résister aux constructions discursives des interviewés en permettant de s'assurer de la réalité des pratiques évoquées en entretien.* »¹⁷⁷. Par ailleurs, cette présence au cœur du dispositif nous permettrait d'en appréhender mieux toutes les subtilités. Cela

¹⁷⁵ Stéphane Beaud et Florence Weber, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2010, (« Guides »).

¹⁷⁶ Olivier Schwartz, « L'empirisme irréductible », in Nels Anderson. *Le hobo. Sociologie du sans-abris*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 335-384.

¹⁷⁷ Anne-Marie Arborio et Pierre Fournier, *L'observation directe*, Paris, France, Armand Colin, 2015, (« 128 »).

nous a permis, par exemple, de voir que même si les ateliers relais sont cadrés nationalement par des conventions, ils ne prennent pas la même forme selon les acteurs et selon le territoire.

Nous avons donc observé pendant cette deuxième année de thèse, trois ateliers relais sous la forme de sessions d'observation d'une semaine chacune. Nous avons donc assisté à tous les enseignements tout au long de la semaine, voire des moments de réunions entre les acteurs ou avec d'autres personnes comme les parents et/ou les autres partenaires comme la mairie ou les assistants sociaux, notamment sur l'atelier relais de la ville de montagne car la coordinatrice nous laissait assister à ces moments, (à la différence des deux autres ateliers relais), mais aussi parce que ces moments n'existaient presque pas sur les deux autres dispositifs, nous nous en sommes rendu compte au fur et à mesure de l'enquête. Afin de rester au plus près de la réalité des acteurs, nous avons observé différentes sessions d'élèves à différents moments de leur accueil dans le dispositif mais aussi à différents moments dans l'année scolaire. Ce qui représente en tout 9 semaines d'observation au total. Cela nous a permis également de nouer des liens avec les acteurs éducatifs mais aussi avec les jeunes qui, au bout d'une semaine, se sont habitués à notre présence et qui se sont confiés plus facilement. Lors de ces moments d'observation, nous avons pris des notes et à la fin de la semaine, nous les réécrivions sous forme de comptes rendus d'observation. Par la suite, nous avons pu nous appuyer sur ces données pour pouvoir argumenter notre propos d'analyse.

Ces moments d'observation ont également donné lieu à un positionnement particulier de notre part dans la mesure où nous avons été sollicitées de nombreuses fois lors des moments d'enseignement. En effet, le fait d'être en thèse de sociologie nous a inscrit dans des représentations de « personne sachante » auprès des acteurs. Les coordonnateurs nous ont donc demandé de participer aux temps de remédiation scolaire. Il nous est arrivé de devoir aider les élèves en français, en mathématiques et surtout en histoire géographie, mais aussi pendant les temps d'échange lors de l'accueil du matin par exemple, lors duquel les élèves et les intervenants discutent entre eux. Il en va de même pour les moments d'activité pendant lesquels rester en retrait était impossible dans la mesure où nous étions sollicitées par les élèves pour jouer ou faire des activités avec eux. Ce qui a parfois donné lieu à des moments particuliers, qui ont cependant renforcé notre place dans le dispositif et a permis aux intervenants comme aux élèves de se confier plus facilement lors des entretiens. C'est également pour cela que nous avons voulu faire les entretiens à la fin des observations, car le contact avait été facilité et l'expérience commune accumulée nous a permis d'avoir des références partagées utilisées dans les entretiens. Nous reviendrons en conclusion sur la posture réflexive que nous avons adoptée à la suite de cette enquête.

II. Des entretiens semi-directifs pour confronter les points de vue

Nous avons fait le choix de réaliser des entretiens afin de récolter les représentations et la parole des acteurs sur leur travail mais également sur leur parcours de vie et ce qui les avait amenés à être dans ce dispositif. Nous avons mené une quarantaine d'entretiens semi-directifs et libres avec différents acteurs en lien direct ou indirect avec le dispositif :

- Les élèves des ateliers relais.
- Les acteurs opérationnels du dispositif : coordonnateurs, animateurs et assistants d'éducation et/ou pédagogiques.
- Les intervenants extérieurs : responsables des instances en lien avec le dispositif, enseignants et animateurs occasionnels.
- Les acteurs plus organisationnels : chefs d'établissement et inspecteurs éducation nationale en charge de ce dispositif au niveau territorial et les acteurs associatifs chargés de coordonner ce dispositif au niveau de leur association.
- Les acteurs plus institutionnels : responsables de secteur éducation des associations au niveau national et les responsables du dispositif au niveau ministériel.
- Les acteurs historiques : ceux qui ont participé à l'élaboration et à la mise en place du dispositif en 2002 au niveau associatif et ministériel.

Notre grille d'entretien¹⁷⁸ part d'une base commune pour tous les acteurs du dispositif et se décline en fonction des réponses apportées par les personnes. Nous avons interrogé les jeunes accueillis en atelier relais de manière informelle parce qu'il leur était très difficile de s'exprimer sur leur parcours en face à face. Nous avons commencé par procéder comme avec les autres acteurs, mais nous avons très vite compris qu'ils avaient peur de répondre à une jeune femme qu'ils connaissaient à peine, surtout lorsque l'on sait que ce public a une histoire conflictuelle avec les adultes de l'institution scolaire. Nous avons donc commencé à réaliser des entretiens collectifs, dans la cour, dans la salle de classe tout en les aidant à faire leurs exercices ou pendant des temps d'activités proposés par les acteurs associatifs. Et la parole s'est beaucoup plus libérée ainsi.

Notre corpus d'entretien (anonymisé) se découpe alors comme suit (les personnes ayant été contactées mais n'ayant pas répondu sont marquées en gris) :

¹⁷⁸ Mise en annexe

Niveaux	Institutionnel EN : macro	Institutionnel EP : macro	Organisationnel : méso			Opérationnel : micro		
			AR grande ville	AR de ville de montagne	AR de petite ville rurale	AR grande ville	AR de ville de montagne	AR de petite ville rurale
Personnes interrogées selon leur fonction	"Créateur AR": Mr De Gaudemar	Historique Ceméa : Francine Best	IEN IO : Mme Berlier	IEN IO : Mme Entoven	<i>IEN IO : Mr Villemin</i>	Coordo: Maxime	Coordo ligue: Amandine	Coordo: Louis
	<i>Responsable AR national : ?</i>	Ceméa : resp secteur école: Andréa	Chef etb : Mr Rotello	Chef etb ville : Mr Listand	Chef etb : Mr Rivière	AP: Patricia	Enseignant : Philippe	AP: Marie
		Historique Ligue: Arthur	Ceméa dir: Moris	Resp MLDS : Mme Moncourt	Ceméa resp secteur école : Gérard	Animateur ceméa : Adel	Enseignant : Matthieu	Animatrice ceméa : Lise
		Ligue: dir éducation et culture: Fédora	Ceméa: resp école : Nathan	Ligue dir : Hervé	Ligue: resp éducation : Nicole	Ancien coordo : Mouloud	AED: Larbi	Animateur ligue: Mickaël
		Francas: resp éducation: Sandrine			Francas: coordo : Ahmed	<i>Ancienne AP : Salima</i>	Ancien AED: Antoine	Animatrice francas: Tina
		<i>Ceméa resp secteur école 2002 : Jean- Charles</i>				Ancien prof de maths : Evol		<i>Animateur MJC : Otis</i>
		Historique Francas : David				Ancien anim ceméa : Marien		Ancienne AP : Martine
						Ancien anim ceméa : Gaston		Ancienne AP : Coralie
						Ancien anim ceméa: Victor		
						Ancien anim ceméa : Fred		

Tableau 2 : Liste des enquêtés

Nous avons découpé notre corpus d'entretien par niveaux sociologiques afin de mieux situer les acteurs dans l'espace social et dans les parties de notre recherche. Cela ne veut pas dire que ces personnes se revendiquent comme institutionnels, opérationnels, etc. En revanche, nous avons pris en compte la manière dont elles se situaient par rapport à l'atelier relais. En effet, certaines personnes se présentent comme responsables d'un secteur mais également ancien acteur opérationnel. Nous avons donc fait attention à cette dualité dans l'analyse de nos entretiens. Pour ce qui est des personnes qui n'ont pas répondu, elles n'ont pas donné suite à nos appels ou elles ne se sont pas montrées intéressées par notre enquête. Du côté du ministère, nous n'avons jamais reçu de réponses à nos sollicitations. Idem pour l'IEN IO de la petite ville rurale.

Ces entretiens se sont majoritairement déroulés sur les lieux de travail, lors de notre venue. Nous avons donc eu du mal avec certains entretiens pour que la personne prenne le temps de répondre. Nous avons également été interrompues par des élèves et/ou des collègues de travail. Ce qui ne nous a pas permis d'aller plus en détail dans la vie personnelle des enquêtés. En revanche, nous avons pu avoir de nombreuses informations concernant le travail : le cadre, les relations, les tensions, l'organisation, etc. Nous avons également pu avoir accès à de nombreuses archives liées au dispositif, car les coordonnateurs gardent souvent toutes ces informations dans leur bureau. Le cadre de l'entretien a donc pu faciliter l'accès à certaines données non confidentielles¹⁹².

III. Des archives pour un travail historique

Pour ce qui est des archives, nous avons pu travailler à partir de celles issues de l'Éducation Nationale et des différentes associations, pour celles qui avaient conservé des documents. Cela nous semblait nécessaire afin de retracer l'histoire de ce dispositif tant au niveau national qu'académique, au niveau de l'Éducation Nationale et des associations. Nous avons ainsi récolté plus d'une centaine de documents divers traitant de plusieurs registres :

- Financiers : des échanges de mail entre les différents services et les associations, des récapitulatifs de dépense et des demandes de déblocage de fonds afin de financer le dispositif.
- Organisationnels : qui retracent les différents modes d'organisation du dispositif et ses changements comme les conventions cadres ou les conventions locales.

¹⁹² Nous le précisons ici car l'accès aux données confidentielles a toujours été demandé en bonne et due forme aux responsables académiques. Lorsque cet accès a été refusé ou qu'il n'y a pas eu de réponses, nous avons respecté les décisions.

- De cadrage historique : des appels d'offre concernant la recherche sur la déscolarisation ou encore des échanges de mail sur la naissance du dispositif.
- Des textes : de natures scientifique et/ou militante sur les évolutions du public, sur le décrochage scolaire, sur la nature des interventions, sur l'éducation populaire, etc.

Il nous a donc fallu trier ces documents et les mettre parfois en résonance avec ce qu'il s'est passé sur le terrain ou avec les mails conservés par les associations. Grâce à cette collecte, nous avons pu dresser des monographies presque complètes de chacun des ateliers relais observés, mais également contextualiser l'émergence du dispositif. Malheureusement, cela ne nous a pas permis de déterminer qui était actuellement responsable des dispositifs relais au niveau national au sein du ministère. De plus, les archives sont incomplètes ou non consultables à partir des années 2006-2007.

IV. Des statistiques pour compléter les données de la DEPP

Pour compléter ces données, et toujours dans le souci de faire des allers et retours entre le terrain et les éléments théoriques, nous avons pu dresser des statistiques sur les publics accueillis en atelier relais depuis l'année 2003 à partir des dossiers d'admission des élèves. Ces statistiques sont assez éparpillées, et elles ne concernent que l'atelier de la grande ville et celui de la ville de montagne, dans la mesure où le rectorat de la petite ville rurale n'a pas voulu nous donner accès aux dossiers sur la petite ville rurale. Ainsi, nous avons quand même pu dresser un panel de 157 dossiers recueillis. Ils ne sont pas tous complets et certaines informations sont manquantes, notamment les catégories socio-professionnelles des parents, qui ne sont pas indiquées dans le dossier mais que nous avons pu trouver grâce à des documents complémentaires rédigés par les coordonnateurs du dispositif mais également par le coordonnateur encore en poste. Ces données compléteront par la suite celles de la DEPP, qui ne se focalisent que sur des informations de type scolaires comme l'âge, la classe, le sexe ou encore le nombre d'élèves par académies. Le but du recueil de données statistiques via les dossiers d'admission est d'analyser les raisons pour lesquelles ces élèves sont envoyés dans ce dispositif, quelles sont les catégories que les acteurs utilisent mais encore quelles sont les caractéristiques sociales de l'élève comme le métier des parents, le lieu d'habitation ou encore leur parcours scolaire.

Ainsi, nous avons essayé de faire appel à différentes méthodes en fonction de ce que nous observions sur le terrain et au fur et à mesure que nos hypothèses s'affinaient. Nous avons récolté beaucoup de données que nous avons dû trier. Nous en avons laissé certaines de côté, comme des archives d'ordre pédagogique ou encore des échanges de mail peu pertinents pour notre

problématique initiale. En revanche, cela nous a permis d'acquérir une connaissance élargie des ateliers relais, de leurs acteurs et du contexte dans lequel ils émergent et évoluent.

III. La construction des terrains de recherche

Cette dernière partie présente rapidement les trois terrains sur lesquels porte notre recherche, puisque nous y reviendrons plus en détail dans la partie 3 notamment afin de prendre également en compte les territoires dans lesquels ces ateliers relais se déroulent. Nous détaillons pour chaque terrain, les académies dans lesquelles s'ancrent les trois ateliers relais et le fonctionnement de chaque dispositif.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, ces trois ateliers relais se situent dans deux académies différentes en rapport avec deux associations territoriales des Ceméa, deux fédérations de la Ligue de l'enseignement et une fédération des Francas. Quatre variables ont motivé le choix de ces trois ateliers relais :

- L'association d'éducation populaire intervenant dans l'atelier relais : Les Ceméa, la Ligue de l'enseignement, les Francas
- Le territoire : rural, urbain ou semi-urbain
- L'ancienneté du dispositif sur le territoire : ancien ou récent
- Les relations avec les partenaires institutionnels

Tout d'abord, nous allons nous intéresser aux caractéristiques des trois territoires que nous avons choisis pour effectuer notre travail de recherche. Ils sont implantés dans deux académies proches géographiquement mais avec des populations et des contextes sociaux différents. Ainsi, nous nous sommes appuyées sur l'atlas des risques sociaux du décrochage scolaire¹⁹³ mais également sur des données INSEE afin de voir en quoi ces territoires se différencient et pourquoi ils sont pertinents pour cette recherche. Nous avons sélectionné ces ateliers relais en fonction de plusieurs variables territoriales mais également sociales. En effet, notre idée de départ était de faire varier des paramètres territoriaux et associatifs afin de voir s'ils ont un effet sur la configuration des acteurs et sur la forme de leur partenariat. Dans un premier temps, il nous semblait nécessaire de prendre un territoire urbain caractérisé par des fragilités économiques et sociales, un territoire rural précaire et, pour

¹⁹³ Gérard Boudesseul[et al.], *op. cit.*

contrebalancer ces deux aspects, un territoire montagnard plus sécurisé économiquement et socialement.

Ce qui nous a amené, dans un deuxième temps, à prendre en compte les associations d'éducation populaire qui interviennent sur les ateliers relais. Il nous semblait intéressant d'examiner les modalités d'intervention de chaque association selon leur statut et leur place dans le dispositif. Ainsi, les Ceméa en tant qu'intervenants seront le point d'ancrage pour l'atelier relais de la grande ville, les trois associations en tant qu'intervenantes également pour celui de la petite ville rurale et La Ligue en tant que coordonnatrice du dispositif pour celui de la ville de montagne.

Lors de notre entrée sur le terrain, nous avons dû faire face à des situations diverses. En effet, le protocole imposé par les Directeurs Académiques des Services de l'Éducation Nationale (DASEN) varie selon le territoire concerné. Nous avons pu être mises en relation avec celui de l'académie 1 pour le territoire montagnard et la grande ville, ainsi que les deux Inspectrices de l'Éducation Nationale chargée de l'Information et de l'Orientation (IEN IO) en charge des ateliers relais sur la grande ville et sur la ville de montagne. Elles ont accepté de nous recevoir en entretien et également de nous accorder l'accès aux collèges concernés. Ce qui n'a pas été le cas pour la petite ville rurale où l'IEN IO n'a jamais répondu à nos sollicitations malgré une prise de contact et un accord favorable du DASEN de l'académie 2. Notre présence dans les collèges a été approuvée par les chefs d'établissement qui nous ont réservé un bon accueil lors des entretiens, hormis dans le collège de la grande ville qui a accepté notre présence mais pas de réaliser un entretien. Nous avons donc échangé rapidement avec lui lors d'une pause déjeuner. Quant aux coordonnateurs, nous avons pu développer des relations quasiment amicales, ce qui nous a permis d'avoir des nouvelles du dispositif *a posteriori*. En revanche, nous n'avons jamais pu avoir accès aux comités de pilotage des ateliers relais pour plusieurs raisons. Dans le cas de la petite ville rurale, cela a tenu à l'inexistence de relations avec l'IEN IO et dans les deux autres terrains, nous n'avons pas eu les autorisations ni les invitations nécessaires pour y assister. L'argument des IEN IO étant que les informations délivrées lors de ces comités sont confidentielles et ne doivent pas sortir du cadre réglementaire, sachant que même les animateurs et les assistants intervenant en atelier relais ne sont pas invités lors de ces réunions. Nous n'avons donc pas pu récolter des données d'observation lors de ces réunions souvent décrites par les responsables associatifs comme étant des moments « *tendus* » ou « *le partenariat devient inexistant* ». Il nous semblait dommage de ne pas assister à ces réunions, mais nous n'avons pas pu faire autrement.

Conclusion du chapitre 5 : Enquête en terrain connu

Notre démarche d'enquête mobilise donc plusieurs types de matériaux, relevant notamment d'une sociologie qualitative avec une démarche faisant le va-et-vient entre le terrain et la théorie.

Nous sommes donc parties des travaux qui ont été réalisés sur ce sujet, en récoltant une grande partie de données sur le décrochage scolaire, sur le partenariat, sur le collège, etc. Une fois ce travail effectué, il nous fallut sélectionner des méthodes de recherche et des terrains d'application. Nous avons choisi de travailler sur une partie plus théorique dans un premier temps car nous avons déjà des éléments de terrain, notamment des entretiens réalisés sur les ateliers relais en 2013 et 2014. Nous savions donc comment fonctionnait le dispositif et nous voulions faire des observations après avoir réalisé un état de la recherche sur le sujet.

Par la suite, nous sommes allées sur trois terrains différents pour pouvoir établir des comparaisons. Au fil du temps, nous y avons apporté de l'analyse secondaire de données statistiques en prenant en compte certaines données de l'INSEE sur le dispositif et ces territoires. C'est à ce moment que nous nous sommes rendu compte du manque de données concernant les élèves, nous voulions alors saisir les réalités locales au prisme des caractéristiques des publics. Pour ce faire, un traitement des dossiers d'admission a été nécessaire en prenant en compte l'âge, le sexe et le parcours scolaire des élèves, la PCS des parents et les modalités de sélection de ces élèves faites par les enseignants du collège.

Il nous semblait nécessaire de réaliser des observations *in situ*, c'est-à-dire au sein du dispositif et dans le collège afin de voir les pratiques des acteurs selon leur statut, leur parcours, leurs identités, etc. Nous avons fait des entretiens pour récolter les représentations et la parole des acteurs sur leur travail mais également sur leur parcours de vie et ce qui les avait amenés à être dans ce dispositif. Par la suite, nous avons interrogé les acteurs organisationnels et institutionnels afin de comparer les représentations sur les mondes mais aussi sur leur travail et le dispositif. L'usage des archives est apparu nécessaire pour retracer l'histoire des ateliers relais et du partenariat.

Ainsi, cette démarche méthodologique s'est affinée tout au long de l'enquête et nous a permis de mobiliser différents types de matériaux pour une analyse multiniveaux du partenariat entre Éducation Nationale et éducation populaire sur la question du décrochage scolaire.

Conclusion de la partie 1 : Une enquête ethnographique pour l'analyse du partenariat entre deux mondes dans la lutte contre le décrochage scolaire

Nous avons commencé par établir l'intérêt personnel qui a motivé cette recherche. En effet, c'est un dispositif unique dans lequel se retrouvent deux mondes sociaux différents, qui sont présents de manière pérenne. Nous avons vu que notre intérêt pour cette recherche n'est pas neutre dans la mesure où nous avons eu une scolarité difficile et que nous avons été militante de l'éducation populaire. Ce qui, par la suite, nous a permis d'accéder plus facilement au terrain.

Nous avons ensuite brossé le portrait de ce dispositif afin d'appréhender son fonctionnement mais également les publics qu'il accueille et les personnels qui y travaillent. Cette présentation nous a permis de mieux connaître le dispositif et en quoi il pouvait soulever des problèmes sociologiques intéressants pour un travail de recherche. En effet, les ateliers relais possèdent une longue histoire qui reflète souvent les évolutions qu'a connues l'action publique sur la thématique du décrochage scolaire. Pourtant, c'est un dispositif qui évolue très peu depuis sa création, mais qui a fait l'objet d'un regain d'intérêt au cours de l'année 2014 (année nationale de lutte contre le décrochage scolaire). Par ailleurs, il repose sur un fonctionnement qui morcelle le travail des acteurs sur le terrain, ce qui entraîne une forte division du travail.

Après avoir présenté ce qu'était l'atelier relais, nous avons construit un modèle théorique basé sur une analyse multi-niveaux. Nous avons pu constater que cette démarche est pertinente pour qui veut analyser plus en détail la construction et l'évolution du partenariat entre deux mondes sociaux différents, de manière globale (avec une utilisation de la sociohistoire) mais également de manière plus fine en utilisant la notion de configuration (en analysant les rapports sociaux à l'œuvre sur les territoires et au sein des trois ateliers relais). C'est la raison pour laquelle nous avons choisi ce modèle analytique et que nous l'avons développé dans cette partie. Nous avons donc défini les concepts clés de cette recherche, qui a abouti à la problématique finale. C'est grâce à ces définitions et à l'état de l'art que nous avons pu constater qu'il y avait un objet à construire. Ainsi, nous avons débattu les concepts de secteur, de champ et de monde afin de qualifier l'Éducation Nationale et l'éducation populaire comme des mondes sociaux inclus dans le monde de l'éducation.

Dans un dernier chapitre, nous avons vu comment notre travail de recherche s'est développé en plusieurs étapes. A partir d'un mode d'enquête ethnographique, nous avons procédé à une récolte de données selon des méthodes mixtes : archives, entretiens, observations, statistiques. L'objectif étant de pouvoir confronter les points de vue discursifs sur le partenariat, que nous pouvions retrouver dans les archives ou les entretiens aux pratiques des acteurs dans les dispositifs, afin de critiquer l'idée de sens commun que nous faisons face à des mondes antagonistes.

Dans la lignée des travaux de Francine Muel-Dreyfus¹⁹⁴ sur l'histoire de deux figures professionnelles que sont les instituteurs et les éducateurs spécialisés, nous allons commencer notre travail d'analyse par une vision macrosociologique du partenariat entre Éducation Nationale et éducation populaire. Il nous faut pour cela retracer la genèse du partenariat entre ces deux mondes sociaux et des événements historiques qui lui sont rattachés. Ces deux mondes se rencontrent dans des périodes précises et sont liés par des figures communes, mais aussi un partage de technologies que nous retraçons dans la partie suivante.

¹⁹⁴ Francine Muel-Dreyfus, *Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1983, 341 p.

Partie 2. Socio-histoire du partenariat entre éducation populaire et Éducation Nationale

Introduction de la partie

Notre travail d'analyse des rapports sociaux entre Éducation Nationale et éducation populaire commence par une approche macrosociologique de l'historique de ces deux mondes qui se retrouvent aujourd'hui dans les ateliers relais. Cette étape est nécessaire dans la démarche éliassienne que nous avons choisi d'adopter pour cette thèse car elle va nous permettre de savoir comment ces deux mondes ont pu élaborer un partenariat dans le champ du décrochage scolaire et quelles en sont les répercussions dans le discours des professionnels sur le terrain.

Pour rappel, les éléments qui définissent un monde social selon Strauss¹ sont la présence d'une activité primaire : (ici l'éducation des enfants/élèves), qui se déroule dans des lieux ou des sites (ici l'école, le collège, le périscolaire), qui mobilise des technologies ou organisations, manières héritées ou innovantes pour accomplir ces activités (ici la pédagogie et/ou un lexique particulier) et qui sous-tend une division interne du travail. Chaque monde se divise en sous-mondes, s'entrecroise entre segments et véhicule un langage spécifique qui leur est propre. Il en résulte une lutte de pouvoir, notamment pour l'authenticité (ici les bonnes pratiques éducatives) et des moments de continuité et de rupture dans leur histoire commune. Ce qui nous pousse à retracer l'histoire de ces mondes, leur structuration et enfin leur manière de se rencontrer au sein du monde éducatif. Il nous semble donc important de retracer les mécanismes sociaux et historiques qui ont construit le dispositif atelier relais et dans quels types de configurations historiques et sociales ce partenariat s'est instauré. S'élabore ainsi une démarche de sociologie compréhensive, pour retracer l'histoire afin de « *mettre en parallèle les conditions concrètes d'existence et la dynamique du mouvement historique* »² défendue par Norbert Elias.

¹ Anselm Leonard Strauss, *op. cit.*

² Norbert Elias, *op. cit.*

Retracer l'histoire commune de ces deux mondes, n'est pas une entreprise aisée dans la mesure où l'histoire de l'éducation populaire peut être parcellaire et souvent analysée d'abord par les acteurs de ce monde social. Par ailleurs, elle comprend plusieurs espaces sociaux comme l'animation socioculturelle ou encore l'éducation permanente, que nous définirons tout au long de cette partie. Nous nous sommes appuyées sur plusieurs matériaux afin de recoller les morceaux d'histoires, d'abord grâce aux archives issues du Pôle de conservation des Archives des associations de Jeunesse et d'Éducation Populaire (PAJEP) et des Archives Nationales, et des archives issues des sièges nationaux des trois associations. Bien sûr, ce travail historique représente un cadrage qui n'a pas vocation à l'exhaustivité des faits, mais qui a comme intérêt de prendre des points de rencontre entre ces deux mondes qui préfigurent leur partenariat en atelier relais. Ces « *tranches d'histoire* »³ sont construites pour nous permettre de déterminer les éléments clés dans le phénomène social qui nous intéresse. Ce sont donc des processus bien plus mobiles que ce qui est décrit ici. Cette manière de découper l'histoire, va nous permettre de mieux comprendre, par la suite, comment sont apparus les ateliers relais et pourquoi les associations d'éducation populaire ont été appelées à prendre part à ce dispositif. Cela nous facilite également la compréhension de profils d'acteurs qui interviennent en son sein.

Cette partie retrace ainsi la construction des relations entre l'Éducation Nationale et l'éducation populaire et les étapes (présentées ici comme des configurations) qui ont favorisé le développement de ce partenariat, jusqu'à l'aboutissement des ateliers relais. Pour ce faire, nous nous appuyons sur des matériaux d'archives et des entretiens réalisés auprès d'acteurs historiques du dispositif. Cette analyse de matériaux n'a guère été réalisée dans les travaux sur l'éducation populaire et l'Éducation Nationale⁴, c'est donc un travail original qui apporte une pierre à l'édifice dans le champ des recherches sur l'éducation populaire.

Nous émettons l'hypothèse que l'Éducation Nationale et l'éducation populaire se construisent comme deux mondes sociaux séparés, mais qu'ils partagent des technologies et des acteurs tout au long de leur histoire. Cette construction s'opère au travers de moments particuliers qui vont au fur et à mesure définir les rôles institutionnels de leurs acteurs ainsi leur légitimité, comme la constitution d'un système éducatif unifié et la défense d'une école unique ; la prise en charge globale de l'enfance divisée entre le loisir pour l'éducation populaire et l'instruction pour l'Éducation Nationale ; ou encore l'injonction au partenariat dans les politiques éducatives. Ils prendraient alors la forme « de sous-

³ Jacques Le Goff, *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ?*, Seuil, Paris, 2014, (« La librairie du XXIème siècle »).

⁴ Francis Lebon, *La socialisation des enfants par les loisirs : du patronage au centre de loisirs*, EHESS Paris, 2004.

mondes » se recoupant au sein du monde éducatif. Notre but étant de déconstruire les catégorisations faites par l'action publique et ces deux mondes et voir ce qui les unit au sein d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire.

Au fur et à mesure de leur histoire, ces mondes se partagent des acteurs, perçus la plupart du temps comme des « figures clés » (incarnant parfois le compromis), des technologies et des revendications, comme le développement d'une éducation pour tous, mais également des cités de justification commune⁵. C'est en reprenant le modèle épistémologique de Boltanski et Thévenot⁶, puis Boltanski et Chiapello⁷ des cités de justification, que nous avons analysé les discours constitutifs des mondes⁸. Leurs recherches partent de cette question : comment les acteurs justifient leurs choix, leurs comportements et leurs propositions ? Le but pour ces acteurs est de chercher quelle est l'action considérée comme étant la plus « juste » (étant entendu de manière morale ou ajustée ou justifiée) à travers des discussions, des débats, etc. Lorsqu'ils discutent, ces acteurs vont utiliser des registres de justification à partir des valeurs qui leur sont propres (les valeurs les plus partagées sont celles qui vont le plus peser). Ces registres de justification ou ordres de valeurs sont appelés des cités par les sociologues et prennent sens dans des mondes différents. Ils catégorisent sept cités en fonction de cinq caractéristiques : les valeurs de référence, les caractéristiques valorisées et dévalorisées, les sujets ou personnes valorisés (les grands) et les épreuves modèles. Partant de là, il peut exister trois types de relations :

- La controverse dans une même cité. Pour la clore, on recourt à un principe supérieur ou transcendantal commun à tous les acteurs.
- L'équilibre entre des cités. Des cités différentes coexistent sans qu'il y ait de discorde.
- Le différend entre des cités. Pour le régler, on rapporte la justification à une seule cité ou on élabore un arrangement ou un compromis, en réunissant plusieurs cités pour le bien commun.

Ainsi, cette première partie analytique comporte plusieurs chapitres. Dans les chapitres 6 et 7, nous retraçons l'histoire du partenariat entre l'Éducation Nationale et l'éducation populaire pour savoir en quoi ces deux mondes sociaux se recoupent. Nous analysons aussi en quoi la construction de l'éducation populaire est intimement liée à l'évolution de l'institution que représente l'Éducation

⁵ Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Luc Boltanski et Ève Chiapello, *op. cit.*

⁸ Jean-Louis Derouet, *École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Éditions Métailié, 1992, (« Leçons de choses »).

Nationale à travers ses acteurs, mais également à travers ses ministères. Nous démontrons ainsi en quoi ces deux mondes collaborent dans le cadre de la construction d'un dispositif d'action publique, qui sera en perpétuelle mutation au sein du collège, en nous appuyant sur les archives des dispositifs. Dans le troisième chapitre, nous présentons les trois associations nationales (Ligue de l'enseignement, Ceméa et Francas) qui interviennent au sein des ateliers relais afin d'appréhender les raisons pour lesquelles elles interviennent dès la création du dispositif et la manière dont elles fonctionnent. Nous voyons ainsi quels acteurs de l'éducation populaire interviennent et de quelle manière les associations développent des identités militantes afin de valoriser leur spécificité dans le monde de l'éducation populaire.

Encadré méthodologique 1 : Pourquoi et comment utiliser l'histoire ?

La démarche socio historique que nous avons choisi d'entreprendre pour cette partie répond à un besoin que nous avons ressenti dès le début de notre travail de recherche. En effet, lors de nos entretiens, la plupart des militants faisaient appel à l'histoire de l'éducation populaire et à ses grandes idées fondatrices pour justifier leurs pratiques et les valeurs qu'ils veulent défendre dans l'atelier relais. En tant que militante, nous avons aussi été socialisée à l'histoire de l'éducation populaire et de ses grands mouvements lors de notre parcours au sein des Ceméa.

Il nous fallait donc questionner quelle est cette histoire et pourquoi elle est si structurante dans le discours et la pratique militante, notamment au regard des rapports que ces associations avaient pu entretenir avec l'Éducation Nationale et des raisons pour lesquelles elles essayaient le plus souvent de s'en distancier. Ce détour par l'histoire était donc une nécessité, d'abord, pour comprendre les rapports sociaux à l'œuvre au sein de l'atelier relais, mais aussi pour arriver à se distancier des discours militants. Il s'est également imposé lorsque nous avons pris conscience que peu d'écrits ont été réalisés sur les liens entre ces deux mondes dans la littérature scientifique. L'usage d'archives et d'entretiens « mémoriels » nous ont permis de reconstruire cette histoire croisée et ainsi d'inscrire les discours actuels dans un processus historique. Ce sont également les archives des associations qui nous ont permis de découvrir la manière dont elles développent des identités militantes distinctes qui structurent les discours et les manières de penser le dispositif.

L'usage de différentes archives croisées à des extraits d'entretiens « mémoriels » permet donc de répondre aux questionnements qui traversent cette réflexion et apportent des éléments historiques

nécessaires à la recherche sur l'éducation populaire. Nous entendons par entretiens « mémoriels », des personnes qui ont occupé ou occupent des postes à responsabilité au sein des trois associations et qui ont assisté à la mise en place des ateliers relais au niveau national. Nous avons donc interrogé trois personnes, une pour chaque association prise en compte dans cette thèse (Ligue de l'enseignement, Ceméa et Francas).

Ce travail est original dans la mesure où de nombreux travaux sociologiques ont été réalisés sur l'histoire de la Ligue de l'enseignement mais peu sur les Francas et encore moins sur les Ceméa et sur la manière dont cette histoire façonne des identités propres à chaque association. Cette partie a pour vocation d'enrichir les connaissances sur ce sujet.

Chapitre 6. De la III^{ème} République aux Trente Glorieuses, de l'expérimentation à l'institutionnalisation

Ce chapitre met en lumière les liens étroits que l'Éducation Nationale entretient avec l'éducation populaire et inversement, de la III^{ème} République aux Trente Glorieuses. Il se décompose autour de trois périodes historiques. Chacune d'entre elles retrace l'évolution conjointe des deux mondes. Tout au long de ce chapitre, nous retraçons l'histoire de l'instruction publique et de l'Éducation Nationale, mais également celle de l'éducation populaire et des idées constitutives de son socle idéologique. Nous en pointons six en les mettant en relation avec des prises de positions actuelles d'acteurs de ce monde : éducation pour tous, laïcité, temps libérés, éducation tout au long de la vie, construction européenne et culture pour tous.

Nous retraçons la manière dont ces relations s'incarnent au cours de l'histoire et créent des moments de ruptures ou de continuité entre l'éducation populaire et l'Éducation Nationale. Ainsi, le partenariat entre ces deux mondes prend ses racines durant cette période et vit des moments forts, comme des périodes de ruptures, mais toujours dans un processus d'expérimentation, de légitimation puis d'institutionnalisation des liens par la suite.

C'est aussi dans cette période historique que naissent les trois associations impliquées dans les ateliers relais : Ligue (1866), Ceméa (1937) et Francas (1944). Nous avons fait le choix de retracer leur développement à l'intérieur de l'histoire du partenariat entre éducation populaire et Éducation Nationale sous la forme d'« encadrés historiques » afin de mettre en lumière les particularités de chacune d'entre elles et les effets de ces singularismes chez leurs militants intervenant en atelier relais. Il est difficile de dresser un état des lieux de la recherche sur ces associations, tant elles sont peu étudiées par les sciences sociales. En effet, la documentation la plus prolifique se trouve à propos de la Ligue (notamment dans le cadre de contrats Cifre ou de la célébration de ses 150 ans). La taille de cette association peut justifier cet investissement. Les Francas sont très impliqués dans d'autres secteurs comme la politique de la ville ou encore le travail social et la documentation à leur sujet est éparse. Tandis que les Ceméa produisent quasi exclusivement des ressources en interne, qui prennent

la forme de publications⁹ ou d'archives. Nous nous appuyons également sur les entretiens que nous avons réalisés auprès de cadres associatifs.

Ce chapitre se découpe en trois parties, qui suivent un ordre chronologique. Tout d'abord, la première, traite de la naissance de l'éducation populaire et de l'école de la Troisième République. Nous voyons que cette période est un moment d'expérimentation pour les deux mondes. La deuxième période historique analysée est celle du Front populaire jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale et révèle une volonté de légitimation de l'éducation populaire et des changements concernant le système éducatif français. La troisième partie se concentre sur les Trente glorieuses comme temps d'institutionnalisation de l'éducation populaire et d'un fort rapprochement avec les pouvoirs publics.

⁹ L'association publie des revues comme *Vie Sociale et Traitements* (VST), *Vers l'Éducation nouvelle* (VEN) ou encore la collection Repères et action, afin de faire circuler les ressources auprès des formateurs en interne. Elle avait même une maison d'édition : « les éditions du Scarabée », active jusqu'en 2001.

I. La III^{ème} République, le temps de l'expérimentation

Nous avons choisi de faire débiter l'histoire de ce partenariat à cette période particulière qu'est la fin du XIX^{ème} siècle dans la mesure où, pour chacun des mondes sociaux des évolutions décisives ont lieu. Pourquoi débiter dans la décennie 1880 ? Parce que c'est à ce moment que se met en place un système éducatif primaire, pensé comme une école pour le peuple à côté du système secondaire. C'est aussi à cette période que l'éducation populaire prend réellement forme, de même que se constitue le système éducatif comme institution républicaine utilisant principalement une argumentation ancrée dans la cité civique¹⁰ (notamment par la mobilisation de l'intérêt général) et donc la formation de professionnels légitimes, capables d'intervenir sur le citoyen en devenir¹¹. Nous pensons également que ces deux mondes s'articulent autour du projet de l'école « pour le peuple », à cette époque, l'école de la bourgeoisie, c'est-à-dire le système secondaire, n'est pas encore remis en cause, il le sera plus tard avec le projet d'école unique. Cette volonté de permettre aux enfants de la classe ouvrière d'accéder à l'éducation, serait, pour nous, le point d'ancrage des rapports entre ces deux mondes ainsi que l'instauration d'un partenariat modulable selon les époques.

Nous pouvons situer les prémices d'un partenariat entre éducation populaire et Éducation Nationale dès l'émergence de la III^{ème} République (1870-1940). 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, association 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 complémentarité ou de prolongement de l'école publique. Il n'y a donc pas d'antagonisme entre le projet d'une nouvelle école et celui de la Ligue de l'enseignement. La III^{ème} République prend donc la forme d'une configuration expérimentale pour les deux mondes.

¹⁰ Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *op. cit.*

¹¹ François Baluteau, *op. cit.*

A. Les origines de l'éducation populaire

Qu'est-ce que le terme « éducation populaire » recoupe et comment se constitue-t-il en monde social avec le temps ? Il nous faut d'abord définir ce que veut dire ce terme et la manière par laquelle nous allons l'analyser pour contextualiser son émergence lors de la III^{ème} République.

1. Qu'entend-on par éducation populaire ?

La recherche sur l'éducation populaire en sciences sociales a connu une période faste dans les années 1980. De nombreux travaux sur l'histoire de l'éducation populaire ont été réalisés durant cette période, principalement par ce que Gérard Mauger nomme des « *intellectuels d'institution* »¹². Comme ceux de Geneviève Pujol¹³, qui marquent un réel tournant dans les travaux sur ce sujet, jusque-là très militants. En effet, la complexité de cet objet d'étude réside dans le fait qu'il possède une histoire, le plus souvent racontée du point de vue de ses acteurs. De plus, le concept d'éducation populaire étant flou, il est complexe à cerner scientifiquement. Comme le soulignent Francis Lebon et Emmanuel De Lescure dans leur ouvrage¹⁴ : « *Voici plus de deux siècles qu'il est question d'éducation populaire. Malgré cette ancienneté, le contenu de cette expression demeure difficilement cernable* ». Pour Geneviève Pujol, la notion d'éducation populaire serait à définir en rapport avec son histoire « *C'est un projet de démocratisation de l'enseignement, porté par des associations dans le but de compléter l'enseignement scolaire et de former les citoyens* »¹⁵. Cette définition reste cependant très portée sur le monde scolaire et exclut les autres formes d'éducation populaire qui ne gravitent pas autour de ce monde, comme le planning familial (pour n'en citer qu'un).

Pour Francis Lebon et Emmanuel De Lescure, cette notion peut être encore utilisée au XXI^{ème} siècle et n'a pas perdu de son sens. En revanche, il est tout de même nécessaire d'étudier les contextes dans lesquels prend forme l'éducation populaire, plus que la formule ou sa définition. Pour ces sociologues, l'éducation populaire aujourd'hui est plutôt appelée à se renouveler plutôt qu'à disparaître, en raison du nombre de publications institutionnelles et scientifiques faites sur ce sujet, mais également du nombre croissant d'associations se revendiquant de l'éducation populaire. Dans ces missions sont

¹² Jérôme Camus et Francis Lebon, *Regards sociologiques sur l'animation*, Paris, La documentation française, 2015.

¹³ Geneviève Pujol, « Éducation populaire : une histoire française », *Hermès, La Revue*, 2005, p. 126-130.

¹⁴ Francis Lebon et Emmanuel De Lescure, *L'éducation populaire au tournant du XXI^e siècle*, Vulaines-sur-Seine, Editions du croquant, 2016.

¹⁵ Geneviève Pujol, *L'éducation populaire au tournant des années soixante : état, mouvements, sciences sociales*, Marly-le-Roi, INJEP, 1993.

comprises : « proposer la découverte d'activités très diverses (sportives, culturelles, artistiques, ...), développer l'ouverture au monde des enfants et des adolescents, continuer l'éducation en dehors de l'école, etc. »¹⁶. Il existerait donc plusieurs manières de définir ce concept. Nous partageons le point de vue de Lebon et De Lescure sur le fait qu'il est nécessaire de contextualiser l'éducation populaire afin de pouvoir la définir.

Dans leur ouvrage, les sociologues invitent à se questionner, non pas sur une définition objective que l'on pourrait donner à l'éducation populaire, mais sur les rapports que les militants entretiennent avec elle. En ce sens, ils vont plutôt caractériser les discours avant de prendre en compte les pratiques. C'est donc une catégorie discursive qui peut être analysée sous plusieurs angles selon les auteurs :

- Celui des « **nominalistes** » : l'éducation populaire est ici vue comme une catégorie d'action mais également comme une vision du monde.
- Celui des « **réalistes** » : l'éducation populaire se définit ici comme une activité, un loisir, un emploi, etc.

Pour les auteurs, l'éducation populaire doit également être pensée comme faisant partie d'une réalité sociale auxquels de nombreux acteurs se réfèrent. Elle reste donc « *unificatrice et générique* », c'est-à-dire compréhensible par ses acteurs. Une fois cet écueil évité, il est nécessaire pour les auteurs, d'analyser les pratiques. Mais nous sommes encore confrontés à un problème ; c'est le nombre de pratiques existantes qui peuvent se rapporter à l'éducation populaire sans forcément s'en revendiquer. Il serait donc trop restrictif de se cantonner aux seules actions et missions qui se disent « éducation populaire ». En ce qui nous concerne, nous faisons le choix d'une approche nominaliste de l'éducation populaire parce qu'elle devient une catégorie de l'action publique au sein des ateliers relais au travers des associations qui revendiquent d'appartenir à ce monde.

2. De Condorcet au programme de Belleville, la construction du socle idéologique de l'éducation populaire

En France, on attribue habituellement à Condorcet, lors de la Révolution Française¹⁷, la filiation de l'éducation populaire. En effet, ce dernier, écrit dans un rapport sur l'instruction en 1792, que la liberté n'est pas quelque chose qui se décrète mais bien quelque chose qui s'acquiert grâce à l'éducation.

¹⁶ Les Francas, « Importance accordée à l'éducation. Perception des centres de loisirs », Médiaprism, 2012.

¹⁷ Bronislaw Baczko, *Politiques de la Révolution française*, Paris, France, Gallimard, 2008, 777 p.

Cette manière de penser pointe une idée centrale et révolutionnaire pour l'époque ; les êtres humains sont éducatibles et leur niveau d'intelligence s'acquiert et n'est pas héréditaire. « L'éducation pour tous » est le premier pilier idéologique de l'éducation populaire. Cette maxime revient tout au long de son histoire et devient un levier pour questionner le système éducatif. Elle est même constitutive d'une identité propre aux associations d'éducation populaire qui se revendiquent défenseuses d'une école unique dont les acteurs vont, au fur et à mesure, militer pour la prise en compte de chaque élève et revendiquer, pour ce faire, l'usage de pédagogies différenciées. Nous en retrouvons des traces dans les entretiens :

« Nous on est dans le pour tous avec trois traits sur le mot tous » (Mickaël, animateur, salarié de la Ligue de l'enseignement sur l'atelier relais de la petite ville rurale)

« L'éducation populaire s'est constituée très tôt à travers l'idée qu'il fallait une éducation pouvant toucher le plus de monde possible et qu'elle doit s'adapter aux personnes. Chaque individu est capable d'être éduqué et d'éduquer les autres. » (Francine Best)

Dans ces extraits et de manière plus générale, on constate la prégnance de la cité civique dans le discours des acteurs de l'éducation populaire dans la mesure où le collectif, l'équité et la démocratie sont des valeurs mises en avant. Pour la plupart de ces acteurs, comme Francine Best ou Mickaël, l'éducation populaire se doit de défendre un modèle d'éducation collectif. Ce discours est partagé par des acteurs politiques, partisans de l'école républicaine, ce qui crée une continuité et des compromis entre les deux mondes. Francine Best incarnant une figure du compromis dans la mesure où elle se situe à cheval sur les deux mondes et possède un capital culturel et social favorisant le développement des liens entre Éducation Nationale et éducation populaire.

De plus, on aperçoit dans ces discours les prémices d'une pensée laïque, car les penseurs de l'éducation populaire opposent les « hommes qui croient » à ceux qui « raisonnent ». Ce qui opposera par la suite des mouvements laïcs aux mouvements catholiques au sein de l'éducation populaire. Aujourd'hui, la laïcité est encore une base idéologique de l'éducation populaire, même si elle a vécu des transformations épistémologiques. C'est le deuxième pilier idéologique de l'éducation populaire. On le retrouve encore aujourd'hui, pensé d'une manière plus moderne, dans le manifeste de l'association des Ceméa de 2010 :

« La laïcité est un des principes fondamentaux de notre société, un facteur essentiel d'unité. Elle est aujourd'hui remise en cause directement par ceux mêmes qui ont mission de la garantir. Les Ceméa

exigent de l'État et de l'ensemble des pouvoirs publics de respecter et de faire appliquer pleinement les principes qui fondent la laïcité : la liberté de conscience, la séparation des églises et de l'État, le libre exercice de tous les cultes et de l'athéisme, le respect des droits humains et de la diversité culturelle. Cela nécessite de combattre les fondamentalismes, prosélytismes et replis communautaires et de lutter par tous les moyens contre les conditionnements et les aliénations de l'industrie de la communication et des marchés. Les Ceméa, pour leur part, continueront d'agir pour créer les conditions de l'acquisition de l'esprit critique et du développement du vivre ensemble. »¹⁸.

Tout comme la Ligue de l'enseignement qui en fait un de ses principes fondamentaux structurant son parcours :

« La volonté de vivre ensemble ses différences est à la base de tout projet inspiré par la laïcité »¹⁹

Le deuxième moment important de l'éducation populaire est celui de la Commune de Paris²⁰. En effet, dans la mouvance du programme de Belleville, les communards posent les bases de ce que seront 10 ans plus tard les lois Ferry, et prônent qu'il faut « instruire pour révolter ». L'éducation est à la base du projet de la Commune. Cette expérience reste une référence pour l'éducation populaire car elle symbolise également l'union de ce mouvement avec celui du monde ouvrier et les groupes socialo-communistes de la fin du XIXe siècle. Fernand Pelloutier, militant socialiste de la fin du siècle disait « *ce qu'il manque à l'ouvrier c'est la science de son malheur* ». De même que pour le croyant, les mouvements d'éducation populaire pensent que la révolte de l'ouvrier ne se fera qu'après un processus d'émancipation qui ne peut se faire que par l'éducation.

A la fin du XIX^{ème} siècle, on peut identifier trois grands courants issus de structures différentes²¹ :

- **La tradition laïque éducative**, liée à l'école publique primaire, inspirée du mouvement des lumières et marquée par un combat contre l'Église Catholique. Elle milite pour une école laïque et accessible à tous. Elle lutte contre l'obscurantisme. La Ligue de l'enseignement, les Francas et les Ceméa font partie de ce courant qui perdure encore aujourd'hui.

¹⁸ Manifeste des CEMEA, rédigé lors du Xe Congrès des CEMEA d'Aix-en-Provence d'Aout 2010

¹⁹ Assemblée générale de La Ligue de l'enseignement en 1982 à Montpellier

²⁰ 21 mars – 28 mai 1871

²¹ Evoqués par L. CARTON in M.C BASTIEN, S. BERNARDI et R. BERTAUX, *Éducation populaire, Territoires ruraux et développement*, Paris, L'Harmattan, 2004.

- **La tradition chrétienne humaniste**, inspirée des mouvements chrétiens, des bonnes œuvres. Elle s'appuie sur des préceptes de moralité qui doivent guider la vie de l'Homme. Elle milite contre la misère. L'UFCV²² (même si elle s'est déconfessionnalisée depuis 2009) et les scouts illustrent bien ce courant et sont encore présents dans le monde de l'animation aujourd'hui.
- **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, dont certaines composantes sont très proches du monde clérical comme la JOC²³, s'essouffle depuis les années 1970-1980.

3. L'éducation populaire contre le populaire ?

Au-delà de ces différents courants de pensée, on peut d'ores et déjà constater que ces discours peuvent être empreints de pensées misérabilistes²⁴ à l'encontre du monde ouvrier, vu comme étant incapable de comprendre sa condition et d'agir en conséquence. La sociologue Geneviève Poujol fait ce constat :

« Des acteurs en position médiane, entre la classe possédante et la classe ouvrière, vont en quelque sorte, tenter de jouer les médiateurs. Par rapport à la lutte des classes, ils se savent extérieurs à la classe ouvrière mais ont décidé d'aller vers elle, « d'aller au peuple » dira-t-on, pour se le concilier, pourrait-on dire. Les promoteurs de l'Éducation populaire analysent la société en termes de classes sociales et acceptent implicitement ou explicitement l'idée de lutte entre les classes. Le fait que les acteurs de la société française d'aujourd'hui analysent la société en termes d'exclusion a une tout autre portée pour construire un projet militant, car implicitement ou explicitement il n'est pas question de lutte entre exclus et non exclus. Le qualificatif « populaire » associé à Éducation est lourd de connotation : le peuple des villes, de lui-même, est un danger potentiel, même si le paysan redécouvert par les folkloristes est, quant à lui, proche de la pureté originelle. L'éducation est censée contribuer à la paix sociale en évitant les conflits de classe. [...] La référence mythique à une filiation avec le

²² L'Union Française des Centres de Vacances, qui sont, tout comme les Ceméa et la Ligue, des organismes de formation à l'animation.

²³ Jeunesse Ouvrière Chrétienne.

²⁴ Réflexion présente dans l'œuvre de C. GRIGNON et J.C. PASSERON, *Le savant et le populaire, misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Le seuil, 1989.

mouvement ouvrier ne résiste donc pas longtemps à une étude sérieuse des faits. Éducation ouvrière et Éducation populaire ne sont pas, et n'ont jamais été synonymes. »²⁵

Pour cette sociologue, la question de l'éducation populaire est également liée à celle du mouvement général de « *mise à mal de la culture populaire* ». Deux évènements marquent cette mise à mal :

- **La fin du colportage**, via une circulaire d'application de la loi du 27 juillet 1849 sur la presse, dans laquelle le ministre de l'Intérieur écrivait aux préfets : « *Le caractère le plus commun des écrits qu'on s'efforce de répandre en ce moment et auxquels on donne la forme la plus populaire, c'est de diviser la société en deux classes, les riches et les pauvres, de représenter les premiers comme les tyrans, les seconds comme les victimes, d'exciter l'envie ou la haine des uns contre les autres et de préparer ainsi dans notre société qui a tant besoin d'unité et de fraternité tous les éléments d'une guerre civile. Peu après était mise en œuvre une « commission d'examen des livres de colportage ».*- **L'unité de la langue imposée par l'École et la mise à l'écart des langues locales**, « *ce que les pratiques de l'Éducation populaire n'ont jamais remis en question. À cette destruction délibérée de la culture populaire, on oppose alors un projet d'Éducation populaire.* »²⁶.

Pour Geneviève Poujol, « *le qualificatif « populaire » désigne ainsi le public, un public quelquefois nommé « le peuple », en particulier par des catholiques sociaux réunis par Marc Sangnier dans le Sillon au début du XIXe siècle. Les laïques répondront à travers la création de La Ligue de l'Enseignement en 1866, et plus tard des Universités populaires, liées à des partis de gauche.* »²⁷.

Déjà, l'éducation populaire prend une forme associative. Le monde de l'animation est son premier champ d'expérimentation, c'est donc dans cette logique qu'elle s'incarne au travers de la figure de l'animateur (anciennement moniteur, lié à l'enseignement mutuel), qui se dégage à travers la revendication d'une éducation pour tous et par tous, dans des temps hors école. L'historienne Laura Lee Downs a travaillé sur la création des colonies de vacances, institution sur laquelle l'éducation

²⁵ Geneviève Poujol, *op. cit.*

²⁶ *Ibid*

²⁷ Geneviève Poujol, *op. cit.*

populaire se développe²⁸. Cette question est centrale car, nous allons le voir, cette figure du moniteur de colonie de vacances se rattache tout d'abord à celle de l'enseignant pour basculer, dans les années 1960 à celle de l'animateur professionnel, qui intervient par la suite dans des dispositifs tels que les ateliers relais, aux côtés des enseignants.

On suit, à travers les travaux de Laura Lee Downs, l'évolution de cette figure de l'action sociale en France. Cette dernière, est passée de la figure de militants, catholiques, laïques ou communistes à celle d'un engagement désintéressé développée par l'institutionnalisation de l'après-guerre. Finalement, nous pourrions comparer cette image à celle des « *hussards noirs de la république* »²⁹. Ces enseignants de la fin du XIXe siècle, reconnaissables à un grand habit noir et qui ont connu une institutionnalisation massive due aux lois Ferry de 1881-1882 qui rend l'École gratuite, laïque et obligatoire. A l'époque, le projet de la III^{ème} République est de permettre à tous les enfants d'accéder à une éducation de base sans avoir à passer par l'éducation religieuse ni par l'idéologie socialiste alors en développement en France. Cette volonté est saluée par les acteurs de l'éducation populaire de l'époque, présents dans les instances de décision ou proches de personnalités politiques qui permettent, par la suite, le développement de l'école unique en France en 1881-1882.

²⁸ Laura Lee Downs, « La colonie de vacances : une institution de la société civile » in Jérôme Camus et Francis Lebon, *Regards sociologiques sur l'animation*, Paris, La documentation française, 2015.

²⁹ Cette expression a été utilisée par le poète Charles Peguy. Voir à ce sujet Charles Péguy, *L'argent*, Sainte Marguerite sur Mer, Des Equateurs, 1913.

Encadré historique 1 : Le récit fondateur de la Ligue de l'enseignement

La Ligue de l'enseignement est un mouvement d'éducation populaire, créé en 1866 à la suite d'un appel lancé par Jean Macé³⁰ qui s'inspire de l'exemple de la Belgique où avait été fondée, en 1864, une ligue destinée à défendre la laïcité.

Après le coup d'État du 2 décembre 1851, Jean Macé³¹ est contraint à l'exil, sous le second Empire, en Alsace où il crée en 1863 la Société des bibliothèques populaires du Haut-Rhin, initiative qui s'étend rapidement à la France entière. L'année suivante, avec Pierre-Jules Hetzel³², il fonde le journal « *Magasin d'éducation et de récréation* » pour associer éducation et divertissement, avant de lancer un appel « *au rassemblement de tous ceux qui désirent contribuer au développement de l'instruction dans leur pays* ». En parallèle, en Belgique, en 1864, une ligue de l'enseignement est fondée et est destinée, par son promoteur principal Charles Buls,³³ à lutter contre l'emprise de l'église catholique dans l'enseignement en particulier et dans la politique en général. L'exemple belge inspire Jean Macé, qui, le 15 novembre 1866, annonce officiellement la naissance de la Ligue française de l'enseignement. Parmi les premiers adhérents, Emmanuel Vauchez³⁴ en devient le secrétaire général. Un an plus tard, elle compte 5 000 membres répartis dans 72 départements³⁵.

Jean Macé, avec l'aide de la presse libérale, lance une pétition pour une instruction publique, gratuite, obligatoire et laïque, et connaît un très grand succès. Le « *Mouvement national du sou contre l'ignorance* » lancé en septembre 1871, permet de recueillir en quinze mois 1 267 267 signatures remises à l'Assemblée nationale. En novembre 1872, la Ligue lance une nouvelle campagne auprès des élus locaux sur la question de la laïcité, entendue comme « *la neutralité de l'école publique subventionnée par l'État ou la commune* ». Avec « l'ordre moral » imposé en 1873 par le gouvernement du duc Albert de Broglie, la Ligue se rapproche de l'armée par le biais des bibliothèques régimentaires. Sa devise est alors « *Pour la patrie, par le livre et l'épée* ». Dissous sous le régime de Mac-Mahon (1873-1879), les Cercles de la Ligue renaissent sous forme de Sociétés républicaines d'instruction et le Cercle parisien est reconnu d'utilité publique. Le congrès convoqué à cet effet se déroule du 18 au 20 avril

³⁰ Arthur Dessoie, *Jean Macé et la fondation de la Ligue de l'enseignement*, Paris, Hachette, 1883.

³¹ Journaliste républicain.

³² Editeur et écrivain.

³³ Homme politique.

³⁴ Pédagogue.

³⁵ Information prise sur le site de la Ligue de l'enseignement : <https://laligue.org>, consulté le 07/04/2020.

1881 en vue de donner à la Ligue sa forme fédérale. Le 21 avril, au Trocadéro, la Ligue est consacrée « *organisation républicaine* » par Léon Gambetta³⁶.

En 1886, plus du tiers des députés et des sénateurs sont membres de la Ligue. Toutefois, les lois scolaires ne sont pas toujours appliquées. Sous la présidence de Léon Bourgeois³⁷, la Ligue appelle au développement des œuvres post et périscolaires (après la mort de Jean Macé) afin d’implanter en tout homme « *les solides principes indispensables aux citoyens d’une démocratie* ». Soutenus par les pouvoirs publics, les patronages, les amicales d’anciens élèves, les mutuelles et les coopératives voient le jour sur tout le territoire et connaissent un grand succès qui inspire au gouvernement la loi de 1901 sur les associations. En 1901, la Ligue française de l’Enseignement devient la première association déclarée loi 1901³⁸. La loi de séparation de l’Église et de l’État de 1905 est également structurante dans l’histoire de la Ligue car elle a toujours revendiqué un projet de République laïque. Elle se revendique également initiatrice de ce projet, qu’elle considère comme une victoire de plus.

Pendant la Première Guerre mondiale, la Ligue rejoint « *l’Union sacrée* », et Léon Robelin³⁹, son secrétaire général, appelle toutes les sociétés adhérentes à aider la défense nationale. Au lendemain de la guerre, la Ligue se trouve très affaiblie. De nombreux militants sont morts dans les tranchées et le militantisme est affaibli par l’engagement dans « *l’Union sacrée* ». Ses congrès sont désertés alors que, dans certains départements, les associations locales regroupées en fédérations veulent créer une Confédération nationale des œuvres laïques. Lors du congrès fédéral de 1925 à Saint-Étienne, organisé par Joseph Brenier⁴⁰, les délégués de la Ligue réussissent à convaincre les participants qu’elle a vocation à intégrer cette confédération.

En décembre 1925, au cours d’une « *assemblée constituante de la Ligue régénérée* », elle modifie ses structures, se décentralise et devient la « *Confédération générale des œuvres laïques scolaires, postcolaires, d’éducation et de solidarité sociale* », reconnue d’utilité publique par le décret du 31 mai 1930.

Avec l’objectif de mettre l’art, les techniques, les disciplines sportives au service de tous, elle crée des sections spécialisées : les UFO. La première, en 1928, l’UFOLEP (Union française des œuvres laïques

³⁶ Il devient Président du Conseil des ministres français en novembre de la même année.

³⁷ Futur ministre.

³⁸ Journal Officiel du 18 août 1901.

³⁹ Homme politique et publiciste.

⁴⁰ Homme politique.

d'éducation physique) et sa filiale, l'USEP (Union sportive de l'enseignement du premier degré), créée en 1939, valorisent la pratique du sport auprès des enfants.

En 1933, l'UFOLEA (Union française des œuvres laïques d'éducation artistique) est créée. Elle veut rendre accessibles certaines activités artistiques et culturelles pour tous : chorale, danse, théâtre, musique, etc. Ainsi que le cinéma, à travers l'UFOCEL (devenue plus tard l'UFOLEIS : Union française des œuvres laïques pour l'éducation par l'image et le son). En 1934, dans le cadre de l'UFOVAL, la Ligue s'attache à développer les colonies de vacances et les centres d'adolescents, qui deviennent par la suite, un de ses champs importants d'activité.

B. La mise en place d'un système éducatif national

Du côté de l'instruction, la III^{ème} République marque un tournant décisif des politiques éducatives nationales. Elle correspond ainsi au socle de la formation d'un système républicain et national de l'éducation en France. Quelques années auparavant, la France possédait un système « dual » : le secondaire (mis en place en 1802), puis le primaire (en 1833). C'est-à-dire, une école séparée en deux réseaux ; d'un côté, le secondaire, destiné à l'élite sociale et de l'autre, le réseau primaire ouvert aux milieux moins favorisés.

En effet, Napoléon I^{er} avait comme projet de faire de l'école la base de la nation française. Il l'ouvrit alors au plus grand nombre, tout en gardant une réserve ; celle de sélectionner les élèves les plus riches afin qu'ils prennent en charge le système bureaucratique qu'il tentait de mettre en place. Après la Révolution de Juillet 1830, la bourgeoisie s'empare définitivement du pouvoir derrière Louis-Philippe. Une des têtes de file de l'opposition sous la restauration, François Guizot, prend en charge le ministère de l'Instruction publique et dévoile en 1833, une loi sur l'instruction primaire. Elle instaure l'obligation d'école dans chaque commune, des écoles normales dans chaque département et des écoles primaires supérieures dans les grandes villes. Elle affirme la « *liberté d'enseignement* » mais non la laïcité, ni la gratuité, ni l'obligation. Par ailleurs, les jeunes filles ne voient pas cette obligation s'appliquer qu'en 1850 (loi Falloux) afin de « *garantir l'ordre et la stabilité sociale* »⁴¹ du pays.

Entre 1851 et 1870, la France, prise entre de nombreuses guerres, ne se préoccupe que très peu des politiques éducatives. Pourtant, les forces républicaines opposées à l'Empire, représentées par Léon Gambetta préparent déjà ce qui sera le projet de la Troisième République. Ainsi, le programme de Belleville, porté, entre autres, par Gambetta en mai 1869, propose déjà la mise en place d'une instruction primaire laïque, gratuite et obligatoire, prise en charge par des personnels recrutés sur concours. Dans ce discours, on retrouve également la volonté de séparer l'Église et l'État. Ce type d'idées anime les discussions politiques autour de la Commune de Paris (1871) et continueront de germer pendant toute la décennie malgré l'opposition des royalistes au pouvoir jusqu'en 1880.

En 1881-1882, sous la III^{ème} République, les lois⁴² sur l'école laïque, gratuite et obligatoire est votée. Avec l'arrivée de Jules Ferry au ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts, et sous l'influence

⁴¹ Antoine Prost, *Éducation, Société et Politiques. Une histoire de l'éducation en France de 1945 à nos jours*, Paris, Le Seuil, 2015.

⁴² Ces lois rendent l'école gratuite (16 juin 1881), l'instruction primaire obligatoire et veulent laïciser l'enseignement public (28 mars 1882).

d'autres membres de la Ligue, Ferdinand Buisson⁴³, Paul Bert⁴⁴, René Goblet⁴⁵, le Parlement vote les lois scolaires : gratuité de l'enseignement primaire le 16 juin 1881, obligation et laïcité le 28 mars 1882. Le but annoncé de ces réformes est de « *former des individus capables de penser par eux-mêmes pour fonder une société de citoyens égaux.* »⁴⁶ La III^{ème} République veut ainsi marquer sa différence avec les régimes royalistes qui la précédaient et affirme sa volonté d'établir les bases d'un régime républicain et cela passe par l'éducation du peuple qui doit être instruit pour voter. Nous l'avons vu, ce discours est également fondateur des principes de l'éducation populaire et trouvera de fervents admirateurs dans les franges dirigeantes de la Ligue de l'enseignement comme Ferdinand Buisson. Ce projet prend forme de plusieurs manières ; on rend l'école obligatoire pour les filles et les garçons (en non-mixité), de 6 à 13 ans. De plus, les lois Ferry ne font pas état d'une éducation identique pour tous. En effet, le système dual est maintenu, avec, d'un côté, l'école secondaire payante et de l'autre l'école primaire gratuite. Antoine Prost évoque une augmentation importante des effectifs dans les classes entre 1880 et 1930, ce qui prendra le nom de première démocratisation scolaire⁴⁷.

En revanche, une certaine pression se fait sentir de la part des classes moyennes (classe émergente à l'époque), sur le système éducatif dans la mesure où elles n'ont pas accès au réseau secondaire. De cette pression naît l'Enseignement Primaire Supérieur⁴⁸. Mais l'on perçoit toujours, à travers ce prolongement du primaire, un fort refus de mixité sociale. Les programmes scolaires ne sont toujours pas identiques et n'ont pas les mêmes « débouchés ». Les prémices d'une réforme sur la base d'une éducation unique voient cependant le jour à cette période. L'action publique commence à vouloir unifier les deux réseaux, mais cette idée est encore perçue comme une menace pour l'élite française et pour le devenir des classes les moins favorisées.

L'école de la III^{ème} République possède une fonction socialisatrice forte avec pour projet d'éduquer toutes les franges de la population et de former des citoyens qui seront capables de comprendre le système politique et culturel dans lequel ils vivent. Nous voyons d'ores et déjà se dessiner un système éducatif national qui partirait du principe que les Français les plus pauvres sont à éduquer et que les plus riches doivent y prendre part, tout en restant dans des institutions bien distinctes. On constate ici

⁴³ Philosophe, pédagogue, cofondateur de la Ligue des droits de l'Homme, président de la Ligue en 1902.

⁴⁴ Ministre de l'Instruction Publique en 1882.

⁴⁵ Ministre de l'Instruction publique en 1885.

⁴⁶ Antoine Prost, *op. cit.*

⁴⁷ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.

⁴⁸ Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulié, *Les collèges du peuple: l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Editions du centre national de la recherche scientifique, Paris, 1992.

le lien fort entre le projet de l'Instruction Publique et de l'éducation populaire. L'historien Christophe Granger en fait état dans son article : « *Les républicains, soucieux de ne pas « lâcher dans la vie des légions d'êtres mal dégrossis, ignares dès la quinzième année, s'avisent d'en réorganiser l'emprise, afin, explique Ferdinand Buisson (Ligue de l'enseignement) de « continuer l'œuvre de l'école au-delà de l'école.* »⁴⁹.

Il en va de même pour le but affiché des conférences populaires, qui apparaissent à la fin du XIX^{ème} siècle, dans le domaine de l'éducation des adultes : « *Aux ouvriers qui s'y rendent après leur journée [aux conférences], se réjouit L'instituteur pratique en 1895, elles donnent des habitudes de bonne compagnie* »⁵⁰.

Nous voyons ici que les enseignants prennent des responsabilités dans les temps hors école, pourtant du domaine de l'éducation populaire. On constate également dans cette citation que le projet socialisateur des classes populaires de l'éducation populaire est partagé par les acteurs de l'Instruction Publique. Il y a donc, à cette époque, une forme de fusion entre les idées, les territoires et les acteurs de ces deux espaces sociaux. Le partage des espaces et des acteurs va se jouer tout au long de leur histoire, comme le laisse entrevoir le débat autour des temps périscolaires (comme la Réforme des Rythmes éducatifs de 2013). Mais on constate déjà des différences dans les finalités que poursuivent ces deux mondes, même s'ils partagent des justifications communes ancrées principalement dans la cité civique. En effet, si l'Instruction Publique a pour objectif de constituer un système éducatif placé sous le contrôle de l'État, en s'appuyant sur une argumentation liée à l'intérêt général⁵¹ et des valeurs universelles, les associations d'éducation populaire ont pour objectif de légitimer leurs actions et de diffuser leurs activités grâce à un système de valeurs qui leur est propre. Cette confrontation se retrouve tout au long de l'histoire de ces deux mondes et participe à créer des utilisations différentes de la cité civique, puis un changement de la cité civique à la prégnance de la cité par projets dans le monde associatif notamment.

⁴⁹ Christophe Granger, « La « petite lanterne du progrès » », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, N° 116, 2012, p. 69-80.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ François Baluteau, *op. cit.*

II. Du Front Populaire au Régime de Vichy, le temps de la légitimation

La période suivante (1936-1947) est marquée par de nombreux bouleversements historiques et sociaux engendrant des changements au sein des deux mondes. Durant la période du Front populaire⁵², l'éducation populaire voit les débuts de son institutionnalisation. En effet, le projet politique est proche de celui défendu par le gouvernement ainsi que ses grandes figures qui participent à ce rapprochement.

La Seconde Guerre mondiale marque un temps d'arrêt dans le partenariat entre éducation populaire et Instruction Publique, bien que le projet des colonies de vacances et des mouvements de jeunesse séduise le gouvernement de Vichy, dans la mesure où le gouvernement en place s'appuie sur les mouvements de jeunesse pour socialiser les plus jeunes citoyens à leurs idéologies.

Quant à l'immédiat après-guerre (1944-1946), il représente un renouveau pour l'éducation populaire, de plus en plus reconnue par le gouvernement à travers des financements et des agréments. Les deux périodes avant et après-guerre prennent ainsi la forme de configurations de continuité et de de rupture dans le partenariat entre Éducation Nationale et éducation populaire.

A. Le Front populaire, une période de reconnaissance pour l'éducation populaire

En 1936, le Front Populaire milite pour l'unification des classes élémentaires des deux réseaux. Tout d'abord, est créée la commission Henri Wallon⁵³, nommé à l'époque sous-secrétaire d'État à l'enfance et qui aboutit après la guerre au célèbre « plan Langevin-Wallon ». Ce qu'il faut retenir de cette commission, c'est qu'elle propose d'ores et déjà d'allonger la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans. A cette réforme s'accompagnera de celle de Jean Zay⁵⁴, ministre de l'Éducation Nationale et également responsable de la Ligue de l'enseignement.

Le témoignage du philosophe Pierre Uri décrit les projets de Jean Zay :

⁵² Pascal Ory, « La belle illusion: culture et politique sous le signe du Front populaire », Paris, CNRS éditions, 2016.

⁵³ Thérèse Charmasson, Stéphanie Méchine et Françoise Parot, « Les archives d'Henri Wallon », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, no 5, 2001, p. 117-142.

⁵⁴ Des figures de l'éducation populaire arrivent au pouvoir comme Jean Zay ou encore Léo Lagrange (sous-secrétaire d'État aux loisirs).

« *Devant l'augmentation rapide des effectifs du second degré, gratuit depuis 1930, les termes de la problématique changent : il ne suffit pas de garantir l'accès de tous les enfants à l'école, il faut leur donner les moyens de réussir. Le projet Jean Zay est inspiré par quelques grandes idées directrices : la démocratisation, l'orientation, selon les goûts et les aptitudes des élèves, éveillés par une pédagogie novatrice. Ce système éducatif profondément rénové devra s'intégrer dans un ensemble englobant de multiples activités périscolaires. Jean Zay définit lui-même son projet. L'orientation introduit la rationalité et la justice au sein de la complexité sociale. Elle s'appuie sur le Bureau Universitaire de Statistique (BUS) créé par Alfred Rosier, en 1932, dont les représentants, les "orienteurs professionnels" participent aux Conseils de classe rénovés (mai 1937). Un réseau départemental de Centres d'orientation ouvre rapidement (mai 1938). La sixième d'orientation, charnière entre les deux degrés, est expérimentée dès 1937.* »⁵⁵.

Dans cet extrait, on peut constater la prégnance de l'idéologie véhiculée par le monde de l'éducation populaire, notamment à travers la pédagogie novatrice et les activités périscolaires (technologies propres à ce micro-monde), ainsi que l'idée de plus en plus insistante de l'instauration d'une école unique. Cet élément participe à l'élaboration d'un croisement entre ces deux mondes sociaux à travers l'emprunt de « technologies », ici, propres à l'éducation populaire.

De son côté, l'éducation populaire connaît un réel essor et obtient une reconnaissance publique de son action à cette période. L'espace politique des temps libres trouve une formalisation avec la création de deux semaines de congés payés. C'est une forme de reconnaissance d'un espace pour les mouvements d'éducation populaire⁵⁶ qui ont en charge ces temps hors école et hors travail. Dans un contexte de montée du fascisme en Europe, le développement des loisirs et des vacances permet celui des mouvements d'éducation populaire, pour qui les temps libérés sont les moments propices à une éducation émancipatrice. C'est le troisième pilier idéologique porté par les associations d'éducation populaire. Cette revendication perdure aux Ceméa :

« *Pour les Ceméa, les temps libérés sont aujourd'hui l'un des enjeux majeurs de la société. Les inégalités devant les loisirs et les vacances posent la question de la cohésion de la société. Militant pour*

⁵⁵ Pierre Uri, *La réforme de l'enseignement*, Paris, France, Éditions Rieder, 1937, 93 p.

⁵⁶ Pascal Ory, *op. cit.*

la reconnaissance du sens éducatif des temps libérés, les Ceméa revendiquent le droit effectif aux vacances, aux loisirs et au départ pour tous.»⁵⁷

C'est également en 1936, qu'est créé un sous-secrétariat d'État aux loisirs et aux sports, dont la responsabilité incombe à Léo Lagrange. Patricia Loncle, analyse cette période comme étant décisive pour les associations d'éducation populaire car l'ensemble des organigrammes ministériels qui suivent sont « *dotés d'instances centrales chargées d'intervenir en direction de la jeunesse pour organiser les actions qui ne relèvent pas directement du secteur éducatif* »⁵⁸. Ces promoteurs des politiques de jeunesse se retrouvent parmi les associations, de manières différentes, notamment à la Ligue de l'enseignement, aux Ceméa, aux Scouts de France, aux Eclaireurs de France, aux Jeunesses catholiques, aux Auberges de jeunesse, dans un premier temps.

C'est donc dans ce contexte que les mouvements d'éducation populaire se développent. Les Centres de Vacances (La Ligue de l'enseignement, l'UFCV), les camps de scoutismes (Scouts, Eclaireuses et Eclaireurs de France, les guides de France...), ou les formations des personnels de ces centres de vacances (Hygiène par l'exemple, futur Ceméa) jouent un rôle central dans cet essor.

⁵⁷ Manifeste des CEMEA, rédigé lors du Xe Congrès des CEMEA d'Aix-en-Provence d'Août 2010.

⁵⁸ Patricia Loncle, *Politiques de jeunesse. Les défis majeurs de l'intégration*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2010.

Encadré historique 2 : Les Ceméa, une association marquée par plusieurs courants

L'association des Ceméa a vu le jour en 1937 dans un contexte d'apparition des congés payés. Elle fait suite à la création de l'association Hygiène Par l'Exemple (HPE) en 1920, qui s'était constituée autour d'un projet d'hygiénisation des populations. Cette association d'hygiénistes pasteurien et d'enseignants équipait notamment les écoles primaires en matériel sanitaire et avait recruté Gisèle de Faily⁵⁹. Avec le développement des vacances collectives, il a fallu ouvrir des structures d'accueil, d'une autre nature que les centres de vacances religieux (camps scouts et patronages notamment). Pour ce faire, il est nécessaire, pour le gouvernement de l'époque, de former des encadrants ; les moniteurs (futurs animateurs). Gisèle De Faily (à l'époque militante de HPE) partage ce constat et veut préparer ces éducateurs (qu'elle nomme surveillants) à leur tâche d'encadrement des enfants. Elle regrette que ces surveillants ne sachent pas faire leur métier correctement :

« J'avais été frappée par l'ignorance des jeunes filles que j'avais recrutées comme surveillantes au hasard de mes connaissances et dont il fallait s'occuper autant que des enfants : elles découvraient la montagne en même temps qu'eux et n'avaient pas la moindre idée de ce que pouvait être leur rôle. L'une d'elles avait fait du scoutisme : elle nous fût d'un grand secours, par les jeux, les chants qu'elle nous apportait, et l'expérience acquise dans les camps scouts »⁶⁰.

Après avoir fait ce constat sur les surveillantes, Gisèle De Faily publie un article dans le journal de HPE, concernant son projet de formation des personnels encadrants des enfants. Mme Ternel, inspectrice de la jeunesse et des sports de l'époque, prend connaissance de son projet qui l'intéresse. Elle l'amène à rencontrer André Lefèvre, commissaire national aux Eclaireurs de France (EDF), qui partage ce projet de réaliser des formations de moniteurs⁶¹. De Faily et Lefèvre échangent autour de cette question et créent un projet de formation de 10 jours en internat mixte⁶² pour les moniteurs de colonie de vacances. La directrice de HPE de l'époque, Mme Mascart leur ouvre les portes des différents ministères en sollicitant ses réseaux. Gisèle De Faily rencontre alors Léo Lagrange (ministre des loisirs), Jean Zay (ministre de l'Éducation Nationale) et Henri Sellier (Ministre de la santé), qu'elle connaissait déjà par son emploi à la mairie de Suresnes (elle y était chargée de coordonner les

⁵⁹ Pédagogue et psychologue.

⁶⁰ Gisèle De Faily, « S'il avait été difficile de naître, il serait plus difficile encore de grandir. », in Denis Bordat. *Les Ceméa, qu'est-ce que c'est ?*, Paris, Maspero, 1976. P°28.

⁶¹ Il est précisé qu'il défendait ce projet dès 1920.

⁶² Une révolution pour l'époque.

« éléments du service social »). Ces derniers s'engagent à financer les formations (subvention de 10 000 francs) et à faire la communication de celui-ci dans les écoles normales. Le but étant de toucher le maximum d'enseignants (qui, rappelons-le, constituaient la grande majorité des moniteurs de colonie). Pour ce faire, De Failly et Lefèvre rédigent une circulaire, signée par Jean Zay lui-même.

Ainsi, le premier stage des « Centres d'entraînement⁶³ pour la formation du personnel des colonies de vacances et maisons de campagne des écoliers » est considéré comme l'acte fondateur des Ceméa. Il est organisé en 1937 à Beaurecueil, dans les Bouches-du-Rhône et accueille une cinquantaine de participants. Ils sont dix encadrants, permanents de HPE et des EDF et parmi eux, Gisèle de Failly, André Lefèvre et Pierre François (l'adjoint de Lefèvre). On en retrouve un récit dans le journal « *Marianne* » d'Avril et Mai 1937, dont quelques lignes sont retranscrites dans l'ouvrage de Denis Bordat. S'en suivent, en 1939, deux stages de moniteurs et un stage de directeurs. Les militants de l'association veulent que ces éducateurs soient soutenus dans leur travail par l'Éducation nouvelle⁶⁴, qu'ils revendiquent comme une pédagogie « *qui crée des situations où chacun, enfant, adolescent, adulte, en prenant conscience de son milieu de vie, peut se l'approprier, le faire évoluer, le modifier, dans une perspective de progrès individuel et social.* »⁶⁵. C'est le début d'une longue histoire de la formation d'animateurs, marquée par un discours lié aux pédagogies dites alternatives ou nouvelles, empruntées à certains penseurs de l'époque : Montessori, Decroly, Oury, Freinet, Dewey, Korczak, Cousinet, etc. C'est le deuxième pilier de l'association et c'est ce qui la rend hybride : d'un côté, son affiliation à l'éducation populaire, puis à l'éducation nouvelle.

Par ailleurs, cette manière de penser le stage mais également les stagiaires, qui n'ont pas encore été formés et donc qui ne possèdent pas le savoir nécessaire à l'encadrement des enfants, reste importante dans l'idéologie des Ceméa et façonne leur identité collective et le discours des militants.

⁶³ Le terme d'entraînement vient du vocabulaire des EEF, qui réalisaient déjà des formations pour les scouts en interne.

⁶⁴ Courant pédagogique (issu du siècle des lumières et des idées de Rabelais, Montaigne et Comenius) qui défend le principe d'une participation active des individus à leur propre éducation. Elle déclare que l'apprentissage, avant d'être une accumulation de connaissances, doit être un facteur de progrès global de la personne : c'est le début des méthodes dites « actives ». Elle prône aussi une éducation globale, accordant une importance égale aux différents domaines éducatifs : intellectuels et artistiques, mais également physiques, manuels et sociaux. L'apprentissage de la vie sociale est considéré comme essentiel. Plusieurs chercheurs sont les figures de proue de ce courant : John Dewey, militant du « *Learning by doing* » ou apprenant en faisant, Célestin Freinet qui prône le *tâtonnement expérimental* qu'il dit essentiel au développement de l'enfant dans ses apprentissages et Ovide Decroly qui estime qu'il faut partir des centres d'intérêts de l'enfant.

⁶⁵ Manifeste des Ceméa, 2010.

On voit également l'importance qu'elle accorde à la forme du « stage », qui prend dans ses discours des allures quasi mystiques. En effet, à propos du premier stage à Beaurecueil, elle écrit :

*« Les discussions débordaient facilement leur point de départ pour traiter des thèmes généraux. Le champ de l'éducation devenait tout naturellement très large. La valeur des instructeurs y était pour beaucoup, mais c'était bien tout l'ensemble du centre d'entraînement qui, en un temps si court, rendait possible de faire tant de découverte, qu'aucune école n'avait su nous proposer, de faire renaître la curiosité, de multiplier l'énergie, de créer l'enthousiasme. »*⁶⁶

Jérôme Camus fait le même constat sur la manière dont les formateurs des stages BAFA insistent sur le caractère révélateur de la formation ; le stage est censé transformer des profanes en experts⁶⁷. On constate également le positionnement (en demi-teinte) contre la forme scolaire traditionnelle, alors que la plupart des encadrants du premier stage sont enseignants. Ces discours vont être structurants dans l'identité des Ceméa et dans le discours des militants, encore aujourd'hui :

« Nous, aux Ceméa, on a quand même plutôt choisi d'être en lien avec la réalité, ça fait partie de nos principes et c'est de transformer, mais jusqu'à une certaine limite où parfois, soit on est instrumentalisés donc là il n'y a aucun impact pédagogique sur les élèves, et nous c'est ce qu'on veut. »
(Moris, responsable aux Ceméa)

« On sait ce que ça fait le stage aux gens, ça les fait grandir, penser autrement, parfois ça les transforme. » (Philibert, militant aux Ceméa)

On retrouve dans les discours des militants actuels, les mêmes racines que le discours de Gisèle De Faily. Cette identité collective se retrouve dans les actions des acteurs opérationnels ou encore dans la manière de penser l'atelier relais. On constate également combien la mobilisation d'un réseau personnel a joué un rôle capital dans la mise en place des formations d'animateurs. Les Ceméa se créent dans un environnement propice à leur développement et par des figures qui possèdent un réseau de connaissance situé socialement, comme nous avons pu le voir à la Ligue. L'association va

⁶⁶ Gisèle De Faily, *op. cit.* P°38-39.

⁶⁷ Jérôme Camus, « Les animateurs de centre de loisirs sont-ils "volontaires" ? L'apprentissage du sens de la pratique », in Francis Lebon. , Emmanuel De Lescure. *L'éducation populaire au tournant du XXème siècle*, Vulaines-sur-Seine, Editions du croquant, 2016.

répondre à un problème social qu'elle a elle-même contribué à mettre en valeur auprès de personnes politiques, qui partagent leur réseau de connaissance avec les personnes fondatrices de l'association⁶⁸.

En 1944, les « Centres d'Entraînements aux Méthodes d'Éducation Active » naissent. La même année, des délégations sont créées à Lyon et Clermont-Ferrand, et en 1947 celle de l'académie 1 rejoint un réseau de 16 autres délégations. La demande est telle que, de 1945 à 1955, le nombre de stages et de regroupements organisés annuellement passe de 120 à 551, et le nombre de participants à ces diverses activités passe de 3 600 à 26 584⁶⁹.

⁶⁸ Le schéma en conclusion montre ces différents réseaux qui unissent ces associations d'éducation populaire et qui permettent le développement des actions en direction de la jeunesse.

⁶⁹ Denis Bordat, *Les Ceméa, qu'est-ce que c'est ?*, Paris, Maspero, 1976.

B. Le Régime de Vichy, les prémices d'une institutionnalisation

Le régime de Vichy s'installe et fait la « chasse » aux anciens dirigeants et partisans du Front populaire. Pétain écrit, en 1940, dans la *Revue des deux mondes* une présentation de sa réforme de l'instruction publique. Il y dénonce les travers de l'enseignement public français en faisant état d'une « école d'individualismes », qui se berçait d'illusion quant à l'éducabilité de tous et était trop emprunte d'encyclopédisme et d'idées citoyennes. Il entend rétablir l'intérêt commun pour la France au centre du système éducatif à l'aide de programmes simplifiés et par la forte présence du sport.

Pour Pétain, l'objectif de l'Éducation Nationale se décline ainsi : « *Nous ne devons jamais perdre de vue que le but de l'éducation est de faire de tous les Français des hommes ayant le goût du travail et l'amour de l'effort.* »⁷⁰. A la suite de cette déclaration, Pétain réaffirme son désaccord profond avec l'école unique qui était au cœur du projet du Front populaire : « *Mes chers amis, on vous a parlé souvent depuis quelques années de l'École unique. L'École unique, c'était un mensonge parmi beaucoup d'autres, c'était, sous couleur d'unité, une école de division, de lutte sociale, de destruction nationale.* »⁷¹

On observe que le débat sur l'école unique prend déjà forme autour d'un axe progressiste *versus* réactionnaire ou une école républicaine *versus* une école nationale.

De 1940 à 1944, le régime de Vichy veut mouler la jeunesse dans l'idéologie de la Révolution nationale dont la devise est « travail, famille, patrie ». Trois dispositifs sont créés pour cela : les chantiers de jeunesse, les écoles de cadres ou écoles de chefs, et les maisons des jeunes. Ces dispositifs et les colonies de vacances deviennent « *un outil de solidarité et de propagande* »⁷² pour l'État.

Le Comité Français de Libération Nationale (CFLN) crée l'ordonnance du 2 octobre 1943⁷³ (rendue applicable par l'Ordonnance du 9 août 1944) crée l'agrément « Jeunesse et éducation populaire ». Les

⁷⁰ Philippe Pétain, « L'Éducation Nationale », *Revue des deux mondes*, Paris, 15 août 1940.

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² Julien Fuchs, *Le temps des jolies colonies de vacances : Au cœur de la construction d'un service public, 1944-1960*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2020.

⁷³ « *Au travers de cet agrément, le ministère reconnaît comme partenaire particulier et privilégié les associations qu'il souhaite aider et qui s'engagent à respecter un certain nombre de critères précisés ci-dessous. L'agrément revêt par ailleurs un caractère valorisant : c'est un label de qualité qui reconnaît la valeur éducative de l'association. Il existe un seul agrément appelé "jeunesse-éducation populaire", s'appliquant à des associations ayant des activités de jeunesse et/ou d'éducation populaire. Les dispositions applicables résultent du décret n° 2002-571 du 22 avril 2002 modifié. Les agréments de jeunesse et d'éducation populaire délivrés conformément à la réglementation en vigueur avant l'intervention de ce décret ont pris fin s'ils n'ont pas été renouvelés dans les*

associations qui l'obtiennent se placent de fait sous la tutelle de l'État, et peuvent obtenir des subventions⁷⁴. Les critères pour l'obtenir sont⁷⁵ :

- L'existence et le respect de dispositions statutaires garantissant la liberté de conscience,
- Le respect du principe de non-discrimination,
- Un fonctionnement démocratique,
- La transparence de leur gestion,
- L'égal accès des hommes et des femmes et l'accès des jeunes à leurs instances dirigeantes, sauf dans les cas où le respect de cette condition est incompatible avec l'objet de l'association et la qualité de ses membres ou usagers. Les associations de jeunesse et d'éducation populaire pourront être conduites à inciter les jeunes à prendre des responsabilités. Les jeunes de moins de 18 ans peuvent être élus aux instances dirigeantes des associations, sous certaines conditions prévues par la loi du 1er juillet 1901.

Cet agrément marque la reconnaissance des associations d'éducation populaire par le ministère. Il est important dans l'histoire des associations d'éducation populaires qui nous intéressent car toutes les trois (Ligue, Ceméa, Francas) possèdent cet agrément dès le début. Il leur permet d'effectuer des actions dans et autour de l'école, ce qui leur confère une certaine légitimité. C'est le début d'une institutionnalisation qui est reconduite après la Libération.

Il est aussi important de rappeler que dans cette période, des associations d'éducation populaire ont été fondées dans la clandestinité – les Francas en 1944 et Peuple et Culture en 1945 (dont le manifeste se propose de « rendre la culture au peuple et le peuple à la culture »). A la Libération, ces résistants vont plaider pour le développement d'une « éducation politique de masse » conçue comme une pédagogie de la démocratie, de manière à prévenir les tentations totalitaires. Et ils sont entendus puisqu'une Direction de l'éducation des adultes et de l'éducation populaire est mise en place au sein

délais fixés par son article 6. ». Informations trouvées sur <https://www.associations.gouv.fr/639-l-agrement-de-jeunesse-et-d.html>, consulté le 03/06/2019.

⁷⁴ Jean-François Muracciole, *Les enfants de la défaite: la Résistance, l'éducation et la culture*, Paris, Presses de Sciences po, 1998, 371 p.

⁷⁵ Article 8, loi n° 2001-624 du 17 juillet 2001 « portant diverses dispositions d'ordre social, éducatif et culturel » (JO du 18 juillet) :

du gouvernement de 1944, reconnaissant le principe cher à l'éducation populaire, d'éducation que l'on pourrait qualifier aujourd'hui de « tout au long de la vie » (que l'on appelle plus tard éducation permanente). Ce qui est son quatrième pilier idéologique : « *Tout être humain peut se développer et même se transformer au cours de sa vie. Il en a le désir et les possibilités.* ». Qui est un principe fondateur de certaines associations.

Encadré historique 3 : Les Francas, une association liée au périscolaire

Le Mouvement des Francs et Franches Camarades (FFC, qui devient les Francas en 1989), voit le jour en 1944 sous l'impulsion de militants provenant des Eclaireurs De France (EDF) : Roger Boquié⁷⁶, James Marangé⁷⁷, Roger Raoul Rocher⁷⁸. Leur but initial est « *d'offrir aux jeunes du milieu populaire, des loisirs attirants et éducatifs. [...] En proposant des activités saines et joyeuses.* »⁷⁹.

Le fondateur principal de ce mouvement est Pierre François, militant des EDF, mais est également proche des Ceméa (il a participé au premier stage). Il partage le projet de Gisèle de Failly et, pour ce faire, il veut reprendre certaines bases du scoutisme afin de les transposer à la colonie de vacances et créer un « *grand mouvement d'enfant* ». A l'époque, cette volonté de mouvement de jeunesse n'est pas présente parmi la Ligue (affaiblie par le régime de Vichy à cette époque) ou les Ceméa (orientés vers la formation des moniteurs). Pierre François obtient alors le soutien de René Capitant⁸⁰ et Jean Guéhenno⁸¹. Son premier comité directeur comprend des représentants d'associations (Ligue, EDF, Ceméa, etc.), de syndicats (CGT, SNI) et d'institutions (Direction de la Culture Populaire, enseignement du premier degré). Cette association est donc marquée, dès ses débuts par plusieurs groupes d'éducation populaire mais également syndicaux, ce qui lui confère une identité plurielle, et facilite l'émergence d'actions communes entre ces associations mais aussi des rivalités, notamment sur le champ des loisirs pour enfants.

Dès 1944, l'association reçoit des mises à disposition de trois instituteurs, Lucien Bonnet (syndicaliste, PSU), Raoul Dubois (PCF, Ligue de l'enseignement) et Henry Martin (EEDF). L'année suivante, une trentaine d'instituteurs sont mis à la disposition de l'association pour organiser le mouvement des régions.

⁷⁶ Animateur radio et promoteur de la littérature pour la jeunesse.

⁷⁷ Instituteur et secrétaire général de la Fédération de l'Éducation Nationale.

⁷⁸ Fondateur du premier centre aéré en 1959 et de la première école ouverte en 1971.

⁷⁹ <http://www.francas.asso.fr/>, consulté le 28/04/2020.

⁸⁰ Ministre de l'Éducation Nationale.

⁸¹ Ancien enseignant, nommé Inspecteur Général de l'Éducation Nationale, Responsable de la Direction de la culture populaire au sein du MEN. Il met en place avec Christiane Faure (directrice de l'éducation populaire et des mouvements de jeunesse en 1944) les premiers instructeurs d'animateurs de jeunesse. Il participe à la reconnaissance des Ceméa et des Francas. Il est aussi présenté comme un des modèles de réussite de l'ascension sociale par l'école selon Marianne Amar, *Nés pour courir, Sport, pouvoir et rébellions, 1944-1958*, Université de Grenoble, 1987.

En 1945, l'association propose aux familles dont les parents travaillent, de prendre en charge les enfants en dehors des temps scolaires. Leur but étant d'offrir aux enfants de milieux populaires « *des conditions de vie encore rares pour l'époque dans les centres de loisirs et de vacances où ils les accueillent.* »⁸². Pierre François milite ainsi pour une éducation globale, qui n'oublie personne, grâce aux méthodes d'éducation nouvelle. Il propose, dans ces espaces de loisirs, que l'enfant « *devienne acteur de son propre développement* »⁸³, une volonté largement partagée par les Ceméa.

En 1954, les FFC mettent en place des stages de formation de leurs instructeurs, puis, en 1958, des directeurs de centres aérés. Dès 1959, ils sont sollicités par les collectivités locales pour aménager des espaces de loisirs. Mais l'association connaît surtout son apogée dans les années 1960, 1970 et 1980. En effet, c'est à cette époque qu'elle développe son projet de centres de loisirs associés à l'école pour défendre le périscolaire et surtout revendiquer sa proximité avec l'école. C'est pour cela qu'ils militent pour que les centres aérés soient construits à proximité des villes et des structures éducatives existantes dans le cadre d'une « *co-éducation* ». Peu à peu, leurs actions se tournent vers la prise en charge des temps courts de loisirs des enfants auprès des collectivités.

Le principal champ d'action des Francas est celui des « patronages laïques », qui deviennent des « centres aérés », puis des « Centres de Loisirs Associés à l'École » (CLAE) et enfin les « centres de loisirs », donc l'action éducative dans le temps libre des enfants et des adolescents et les loisirs éducatifs courts. Leurs actions sont tournées vers les accueils périscolaires et locaux, puis, vers l'accompagnement des politiques publiques territoriales. Les Francas mettent l'accent sur le terme éducatif, qui confère à l'association sa légitimité auprès de l'école. A la différence de la Ligue et des Ceméa, les Francas ont une identité marquée par les politiques territoriales et de proximité. L'autre différence est que la vision négative de la professionnalisation de l'animation est très peu présente au sein de l'association. Probablement parce qu'elle a été créée à une autre époque et qu'elle a pu se développer et gagner en légitimité grâce à l'animation professionnelle.

⁸² Noëlle Monin, « Le mouvement des Francs et Franches Camarades (FFC) : de l'animation des loisirs des jeunes à la participation aux écoles ouvertes », *Revue Française de Pédagogie*, vol. 118, 1997, p. 81-94.

⁸³ *Camaraderie* n°3, août 1945.

C. L'immédiat après-guerre (1945-1946), le renouveau de l'éducation populaire et sa reconnaissance auprès de l'Éducation Nationale

A la Libération, la direction de l'éducation populaire et des mouvements de jeunesse voit le jour au sein du ministère de l'Éducation Nationale. Elle est ensuite fondue en 1948 dans la Direction Générale de la Jeunesse et des Sports (DGJS).

Dès 1945, cette direction, sous la houlette de Jean Guéhenno, installe les « centres d'éducation populaire » à la place des écoles de cadres d'Uriage sous le Régime de Vichy. Les mouvements d'éducation populaire peuvent les utiliser dans le cadre de leurs stages et peuvent y inviter des artistes. Le but est de développer et diffuser la culture populaire mais aussi de former les premiers instructeurs d'animateurs de jeunesse. Certains de ces établissements deviendront, par la suite, les Centres Régionaux d'Éducation Populaire et de Sports (CREPS) et celui de Marly-le-Roi Centre national d'éducation populaire, renommé, dans les années 1980, Institut national d'éducation populaire (INEP). Ce moment représente les débuts d'une institutionnalisation de l'éducation populaire et de l'animation, se réalisant au sein du ministère de l'Éducation Nationale. On retrouve cependant cette volonté de séparer l'instruction et l'éducation populaire dans des temps et des lieux particuliers que sont l'école et les loisirs.

L'après-guerre est également le dernier jalon qui a forgé l'idéologie de l'éducation populaire. Les systèmes éducatifs européens sont remis en question. La participation ou la caution des populations vis-à-vis de la Shoah interroge l'éducation critique. Les penseurs de l'éducation populaire se posent la question des ressorts de ce qui a permis l'extermination systématique et industrielle de populations. Dans cette lancée, le Bureau Européen de l'Éducation Populaire est créé en 1953, sous le patronage du centre européen de la culture et est porté par Denis de Rougemont. Son but est de développer les échanges entre populations européennes. C'est pour cette raison que ces mouvements vont participer à la construction européenne en prônant la mobilité des personnes, et cela encore aujourd'hui. C'est le cinquième pilier de l'éducation populaire.

C'est donc autour de la laïcité, de l'éducation pour tous, tout au long de la vie, de la défense des temps libérés et de leur caractère éducatif ainsi que de la mobilité que se forment les valeurs de l'éducation populaire des trois associations concernées (Ligue, Ceméa, Francas). Valeurs qu'elles revendiquent accessibles à tous, mais qui ont souvent été portées par des figures issues de la

bourgeoisie (comme Gisèle de Failly, Pierre François, etc.) et maintenant par des acteurs issus des classes moyennes ou supérieures. Ce que déplore Poujol :

« Les laïques comme les militants d'associations dont l'histoire est catholique forment un ensemble qui part du centre-droit pour aller jusqu'au parti communiste. Certains militants, professionnels ou non, résistent en invoquant le projet d'Éducation populaire et en ciblant des publics particuliers. Les exclus de la fracture sociale, de la lutte des classes, il n'en est plus beaucoup question. Les laïques et les catholiques ne se combattent plus. La laïcité est pour tous de l'ordre du politiquement correct. Populaire accolé à éducation rappelle la dimension politique de l'action entreprise, formulée en termes d'apprentissage de la citoyenneté »⁸⁴.

L'après-guerre marque également un moment d'investissement financier de l'État dans les colonies de vacances. En effet, entre 1945 et 1949, la part de financement étatique dans les colonies de vacances passe de 10 à 50% pour retomber au taux initial en 1955. L'objectif est de faire partir le plus d'enfants possible et d'harmoniser les pratiques car l'État a du mal à avoir une vision globale de ce qu'il se passe dans les organismes privés tout en leur laissant une certaine autonomie⁸⁵. Dans une France où le Parti Communiste n'a jamais été aussi puissant, les politiques publiques interviennent dans le champ de la socialisation des enfants. La posture des moniteurs s'en trouve modifiée, « au lieu d'afficher leurs sentiments à travers des activités ouvertement militantes, les moniteurs et les monitrices sont censés désormais incarner leur militantisme dans leur propre personne et transmettre ce sentiment à travers leur comportement individuel »⁸⁶. Julien Fuchs évoque le renforcement des liens entre certaines associations comme la Ligue de l'enseignement et l'État durant cette période, à travers la mise en place de colonies de vacances.

On voit petit à petit apparaître le profil type du « bon animateur »⁸⁷. Autrement dit, ces acteurs deviennent des militants de l'Éducation populaire, laquelle est associée à un idéal méritocratique important aux yeux de l'État français. Parallèlement, l'institutionnalisation du statut s'intensifie avec la création des diplômes de moniteurs et de directeurs de colonie de vacances en 1949⁸⁸. Nous

⁸⁴ *Ibid*

⁸⁵ Julien Fuchs, *op. cit.*

⁸⁶ Laura Lee Downs, « La colonie de vacances : une institution de la société civile » in Jérôme Camus et Francis Lebon, *op. cit.*

⁸⁷ Vanessa Pinto, fait une analyse de l'« habitus » du bon animateur promu : au sein des stages BAFA, voir Vanessa Pinto, « Entre Versailles et Les Mureaux. Des jeunes stagiaires BAFA aux styles de vie et aux modes d'engagement dans l'animation différenciée » in *Ibidem*.

⁸⁸ Denis Bordat, *Les C.E.M.E.A., qu'est-ce que c'est ?*, Malgré Tout, Paris, La Découverte, 1976.

pouvons faire l'hypothèse que cette volonté d'imposer un diplôme est le moyen pour l'État de bloquer les formes informelles de prises en charge des vacances par les institutions religieuses ou partisans.

C'est également lors du développement du monde de l'éducation populaire et de ses grandes associations qui la représentent après la seconde guerre mondiale, que s'est constituée une division institutionnelle du travail dans cet espace social. La Ligue prit en charge les colonies de vacances, les Francas, les centres aérés et les Ceméa la formation des animateurs. Cette division du travail s'effectua de manière tacite, nous avons peu de textes voire aucun qui confirme ce point de vue, sachant que cette répartition fait partie de l'histoire collective de ces associations, qui perdure dans le discours des militants et qui structure une représentation des associations entre elles⁸⁹, donc leur travail sur le terrain, comme nous pouvons le voir dans l'entretien de Francine Best :

« Avant il y avait une sorte d'entente, la formation c'était les Ceméa ! Après il y a eu des sortes de picages, y'a pas d'autres mots, c'est-à-dire je prends aux Ceméa la formation d'abord tout au long de la vie, la formation des moniteurs de colonie de vacances. Les Francas aussi ont pris un bout, avant c'était les Ceméa qui formaient, j'ai connu ça moi. Et là ça change tout, qu'on le veuille ou non l'esprit est pas tout à fait le même. Bon après je pense qu'il y a des histoires de financements là-dessous, des histoires de gros sous. Après ça a été, d'ailleurs, la Ligue dès le départ, pour fonder les Ceméa, Griffon (Gisèle de Failly) s'est appuyée sur la Ligue qui ne voulait pas des Ceméa donc elle a eu beaucoup de difficultés, elle l'écrit. Donc elle le vit, elle arrive à prendre des gens quand même sui sont d'accord, mais la Ligue voit quelque chose qu'ils n'ont pas fait naître. L'impérialisme de la Ligue c'est quelque chose... Mais qui vient de sa naissance, il fallait être forts et bien unis. Et alors la grosse grosse différence sur le plan théorique, parce que Griffon était quelqu'un de très intelligent, elle met l'éducation nouvelle en même temps que l'éducation populaire, c'est aussi important pour elle. [...] Donc dès le départ la Ligue et les Ceméa sont différents. » (Francine Best)

Ce discours se retrouve également chez certains militants des Ceméa qui interviennent en atelier relais :

« Avec l'assistante d'éducation ça passe pas. Le problème c'est qu'elle a voulu faire des formations aux Ceméa mais je pense que la Ligue paye plus, et puis de toute façon tu sais elle fait très Ligue, parce qu'elle a le profil ça se voit dans ses valeurs éducatives. Dans sa démarche, elle fait très Éducation

⁸⁹ Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement : Une histoire politique (1866-2016)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2018, 608 p., (« Histoire »).

Nationale, tu sais, c'est la Ligue qui a créé l'Éducation Nationale telle qu'elle est aujourd'hui sous sa forme actuelle alors tu vois. Et les Francas franchement ça commence à être ça.» (Gérard, responsable secteur éducation aux Ceméa Région 2)

En parallèle, le réseau des Ceméa grandit ; en 1957, 600 de ses membres se réunissent à Caen pour le premier Congrès des Ceméa. Il revêt une valeur fondatrice pour l'association, car 20 ans après l'organisation du premier stage, Gisèle De Faily structure les Ceméa en fonction de 7 principes qui guident l'action de l'association :

→ *« Tout être humain peut se développer et même se transformer au cours de sa vie. Il en a le désir et les possibilités.*

→ *Il n'y a qu'une éducation. Elle s'adresse à tous. Elle est de tous les instants.*

→ *Notre action est menée en contact étroit avec la réalité.*

→ *Tout être humain, sans distinction de sexe, d'âge, d'origine, de convictions, de culture, de situation sociale a droit à notre respect et à nos égards.*

→ *Le milieu de vie joue un rôle capital dans le développement de l'individu.*

→ *L'éducation doit se fonder sur l'activité, essentielle dans la formation personnelle et dans l'acquisition de la culture.*

→ *L'expérience personnelle est un facteur indispensable du développement de la personnalité.*

→ *La laïcité, c'est l'ouverture à la compréhension de l'autre dans l'acceptation des différences et dans le respect du pluralisme. C'est aussi le combat pour la liberté d'expression de chacun et contre toute forme d'obscurantisme, de discrimination, d'exclusion et d'injustice. »⁹⁰.*

Par la suite, de nombreuses associations ont emboité le pas aux Ceméa, et se sont, soit spécialisées dans la formation de moniteur, soit dans la gestion de centres de vacances, soit dans ces deux aspects combinés. Les Ceméa, quant à eux, ont choisi de ne pas gérer de centres de vacances et ont donc pris une identité d'organisme de formation.

⁹⁰ (Extrait) par Gisèle de Faily lors du congrès de Caen de 1957.

III. Les Trente glorieuses, le temps de l'institutionnalisation de l'éducation populaire et de l'explosion scolaire

A la sortie de la guerre et durant les « Trente glorieuses » (1946-1973), le temps est à la reconstruction et à la croissance économique. Il se caractérise, à partir des années 1950, par un interventionnisme fort de la part des pouvoirs publics. On assiste à un rapprochement entre les deux mondes sociaux, qui se traduit par une institutionnalisation (partielle) de l'éducation populaire. Pour l'école, c'est l'époque de la première période de massification scolaire qui va pousser le ministère à proposer un certain nombre de projets de réformes de son système éducatif. Les débats sur l'école unique se poursuivent et soulèvent des questionnements sur la place de l'idéologie véhiculée par l'éducation populaire dans les politiques scolaires et de jeunesse.

A. Des débats sur l'école unique à la sortie de la guerre

La question d'une école unique provoque de vifs débats durant cette période. La discussion porte sur l'organisation de ce possible. Les prémices d'un système éducatif national pour tous étant posées avant la guerre, notamment par le Front populaire reviennent durant cette période et ce, jusqu'à l'instauration du collège unique en 1975. L'historien Antoine Prost⁹¹ repère trois types de points de vue en jeu dans les débats :

- **Le camp primaire**, porté par des hommes politiques proches du Front Populaire, mais également par des acteurs de l'éducation populaire qui estiment que tout l'enseignement obligatoire doit être unique. Il doit être allongé jusqu'à 13 ou 14 ans. Dans ce cas de figure, l'enseignement secondaire perd deux ans. Le manifeste des Compagnons de l'Université nouvelle⁹² s'inscrit plutôt dans cette première perspective.
- La seconde tendance propose l'organisation d'« **écoles moyennes** ». C'est-à-dire, un rapprochement des enseignements de même niveau : écoles primaires supérieures (EPS) et écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI), et premier cycle des lycées et collèges.

⁹¹ Antoine Prost, *op. cit.*

⁹² C'est un mouvement d'universitaires qui défend des valeurs d'égalité et de mérite au sein de l'enseignement. Ils militent pour des réformes profondes du système éducatif et prônent des méthodes issues de l'éducation nouvelle. Ces courants sont proches de ceux de l'éducation populaire.

- Enfin, un troisième groupe que Prost qualifie de « **faux amis de l'école unique** » se contente de prôner une coordination entre les différents ordres d'enseignement, avec comme seule consigne concrète, l'établissement de la gratuité de l'enseignement secondaire.

En 1944, le ministre de l'Éducation Nationale René Capitant crée une commission qui a pour but d'élaborer une ébauche de système éducatif unifié afin que le pays puisse rattraper son retard dans ce domaine. Pour ce faire, Henri Wallon (membre du PCF) et Paul Langevin (président du Groupe français d'éducation nouvelle de 1936 à 1946 et membre du PCF) sont nommés présidents de cette commission par René Capitant. Le plan Langevin-Wallon est présenté tardivement en 1947 et n'a pas le succès escompté. En effet, le ministre de l'époque Paul Ramadier, ne l'applique pas. Ce plan était inspiré des idées du Front populaire et s'inscrit dans le premier camp car il prône une école unique. Ce plan envisage plusieurs grandes réformes et s'appuie sur des idées défendues par les associations d'éducation populaire⁹³, même si elle reste subordonnée à l'Éducation Nationale, comme de former les maîtres à d'autres méthodes comme l'éducation nouvelle, de les inciter à diversifier leurs activités (comme la réalisation de séances dites « récréatives », des excursions, etc.) et de rendre l'instruction accessible à tous les enfants. Le texte envisage que l'éducation pour les adultes entre dans la juridiction de l'éducation populaire. Par ailleurs, il était question de créer des Mises A Disposition (MAD)⁹⁴ d'enseignants dans les associations proches de l'école⁹⁵. La scolarisation serait rendue obligatoire jusqu'à 18 ans avec un enseignement sous forme de tronc commun de 11 à 15 ans. Par la suite, les enfants de 15 à 18 ans, pourraient choisir une orientation entre un Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP), un Brevet d'Éducation Professionnelle (BEP) ou un baccalauréat général. Ils préconisent également des classes mixtes, réduites à 25 élèves avec des horaires qui correspondraient mieux à leur rythme biologique. De plus, des corps de fonctionnaires pourraient accompagner les maîtres dans leurs tâches éducatives : des Conseillers Pédagogiques et des psychologues scolaires. Nous voyons donc que ce plan, même s'il n'a pas été exécuté à l'époque, est une source d'inspiration pour la future réforme sur le collège unique de 1975 et de notre système éducatif actuel. De plus, il reprend un certain nombre d'idées de l'éducation populaire et nouvelle en prônant une éducation

⁹³ Section VII du plan Langevin-Wallon intitulée « Éducation populaire ». Voir également Laura Magnan, « L'éducation populaire dans le plan Langevin-Wallon », 1986, p. 273-286.

⁹⁴ Mis en place en 1984 et commencent à être démantelées en 1986.

⁹⁵ Voir à ce sujet Isabelle Prat, *Des instituteurs aux managers de l'éducation populaire. Étude des trajectoires de salariés « permanents » de la ligue de l'enseignement*, Thèse de doctorat, Université de Poitiers, 2019.

individualisée, dans des classes moins chargées, ce qui revient par la suite dans les réformes actuelles sur le système éducatif (2016 notamment).

Dans la même période, on observe un développement considérable des colonies de vacances, largement subventionnées par l'État. En effet, 880 000 enfants partent en vacances en 1948 contre 25 000 en 1905⁹⁶. Ce sont des enseignants (appelés à l'époque élèves-maitres) qui prennent en charge l'accueil de ces enfants en colonie de vacances⁹⁷. 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.* »⁹⁸. Cela ne s'inscrit donc pas uniquement dans une forme d'engagement personnel mais bien d'une incitation forte de l'État qui insiste pour que ces élèves-maitres partent le plus possible en colonie de vacances en tant que moniteur, notamment les normaliens. En outre, les organismes accueillant les normaliens seront récompensés par une subvention complémentaire⁹⁹.

Par ailleurs, à partir de 1952, les enseignants en formation doivent suivre un stage de moniteur de colonie de vacances auprès des Ceméa¹⁰⁰. Dans ces années, l'association a la quasi-exclusivité de ces stages. L'association gagne en importance dans la mesure où elle reçoit une subvention de 4 millions d'euros (de 1948 jusqu'en 1987)¹⁰¹ de la part de la nouvelle caisse de Sécurité Sociale, tandis que la direction générale de l'enseignement du 1er degré met à leur disposition des « enseignants détachés » dès 1951. Ces éléments contribuent à renforcer la légitimité de l'association dans le champ de la formation. Elle garde également des liens avec des personnalités décisionnaires à travers les réseaux de connaissance de Gisèle De Failly. Cette disposition perdure jusque dans les années 1990 et marque profondément ces associations qui vont recruter leurs membres parmi ces enseignants. Elle permet aussi à l'Éducation Nationale « *d'étendre sa zone d'influence* » au sein de ces organismes. A l'inverse, les technologies propres aux Ceméa, comme les méthodes pédagogiques de l'éducation nouvelle,

⁹⁶ Denis Bordat, *op. cit.*

⁹⁷ Julien Fuchs, *op. cit.*

⁹⁸ Nicolas Palluau, *La fabrique des pédagogues Encadrer les colonies de vacances, 1919-1939*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013.

⁹⁹ Julien Fuchs, *op. cit.*

¹⁰⁰ 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.

¹⁰¹ Jacques Veyret, Joël Sallé, Agnès Elliot, [et al.], « Mission relative à l'élaboration d'un cadre de référence pour les partenariats avec les associations complémentaires de l'école », IGAENR, 2011.

s'ancrent peu à peu dans les pratiques enseignantes à travers leur formation. C'est encore un échange de technologies entre ces deux mondes.

L'année suivante voit la création de l'Institut National de l'Éducation Populaire (INEP), qui se transformera en INJEP en 1990. Au départ, cet institut propose essentiellement des formations. On ajoute dans les années 1980, les études liées à la jeunesse (La revue les Cahiers de l'animation, puis Agora Débats/Jeunesse). Par la suite, il a 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 et la reconnaissance de l'intérêt que porte l'État aux activités liées à l'éducation populaire.

C. Les années 1950 et 1960, explosion scolaire et arrivée de l'animation socioculturelle

Les années 1960 sont marquées par des changements profonds dans le secteur de l'Éducation Nationale et le monde de l'éducation populaire. D'un côté, la réforme Berthoin est un pas supplémentaire vers le collège unique alors que le débat est encore vif sur le sujet. De l'autre côté, l'éducation populaire voit son activité se transformer à travers l'émergence de l'animation socioculturelle, que nous appelons son premier segment professionnel¹⁰². Elle apparaît dans un contexte de développement du travail social et de l'action socio-culturelle à la fin des années 1960¹⁰³.

1. La Réforme Berthoin, un pas vers l'école unique

Durant ces années, plusieurs réformes se succèdent. En effet, c'est entre 1954 et 1968 qu'Antoine Prost¹⁰⁴ identifie une première explosion scolaire due, d'une part à la forte croissance démographique (baby-boom) et d'autre part à l'allongement de la scolarité de ces enfants. La population scolarisée à 14 ans passe ainsi de 7,7 millions à 12 millions d'enfants. Par ailleurs, la scolarisation des filles s'accroît en passant de 57% à 93%, tandis que celle des garçons passe de 54% à 86%. Ces éléments poussent les acteurs publics à s'interroger sur la forme du système éducatif.

¹⁰² Anselm Leonard Strauss, « Social words and their segmentation processes », in *Studies in symbolic interaction*, vol. 5, Stamford, JAI Press Inc, 1978, p. 123-139.

¹⁰³ Jacques Ion et Jean-Paul Tricart, *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 1998, 123 p.

¹⁰⁴ Antoine Prost, *op. cit.*

La réforme engagée en 1959, par le ministre Jean Berthoin, conseillé par Pierre Arents¹⁰⁵ (chargé de mission d'inspection générale de l'éducation populaire et membre de la Ligue de l'enseignement) initie le travail sur l'école unique, notamment par deux grandes mesures. Elle complète la loi sur l'école obligatoire de Jules Ferry et en fixe l'âge de sortie minimum à 16 ans. Son application fut étalée sur huit années afin de gérer le nombre d'élèves dans le système éducatif. Les Cours Complémentaires¹⁰⁶ deviennent ainsi des Collèges d'Enseignement Général (CEG) et les Centres d'Apprentissage, des Collèges d'Enseignement Technique (CET). On fusionne ainsi les deux systèmes précédents et l'on crée des paliers d'orientation avec quatre possibilités : deux filières générales, courte ou longue, et deux filières techniques, courte ou longue. Pour ce faire, furent créés les Groupes d'Orientation Dispersées (GOD) qui vont aider les élèves à s'orienter dès la 5^{ème}. A la suite de cette réforme et devant l'échec des GOD, sont mis en place, en 1963, les Collèges d'Enseignement Secondaire (CES), qui réunissent la voie moderne courte (CEG), la voie longue et la voie transition-pratique (CET). Le collège unique vient unifier les CES et les CEG définitivement.

Le chercheur Jean-Claude Forquin souligne que « *l'expression d'éducation permanente devait apparaître dans l'avant-projet de réforme effectivement présenté au ministre (Comité d'études de la réforme de l'enseignement, 1955), mais ne pas être retenue dans le texte du projet de loi déposé par le ministre le 1^{er} août 1955. En revanche, c'est la Ligue française de l'enseignement, dont Pierre Arents était membre, qui, suite à un exposé de celui-ci lors d'une réunion tenue en janvier 1956 à l'Institut national d'éducation populaire de Marly-le-Roi, devait s'emparer du concept d'éducation permanente et en faire un axe majeur de sa politique, au point même de changer de nom en 1967 pour s'appeler désormais « Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente »*¹⁰⁷. Cette question marque donc les prémices d'une réflexion autour de l'instruction de tous, au cours de la vie professionnelle, après l'instruction obligatoire, projet largement défendu par les associations d'éducation populaire. Nous reviendrons sur la question de l'éducation permanente et ses liens avec l'éducation populaire par la suite (Partie 2, chapitre 2, I. C.2).

¹⁰⁵ On lui attribue également la paternité du concept d' « éducation permanente » en 1955. Il milite pour un système éducatif s'appuyant sur une éducation permanente. Par ailleurs, il critique la Ligue de l'enseignement pour son éducation populaire « *trop peu ouverte et trop peu large* » in Jean-Marie MIGNON, *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, La découverte, 2007.

¹⁰⁶ Ce sont des classes d'enseignement primaire supérieur annexées à des écoles élémentaires et placées sous la même direction.

¹⁰⁷ Jean-Claude Forquin, « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 », *Savoirs*, n° 6, L'Harmattan, 2004, p. 9-44.

2. L'animation socioculturelle, le premier segment professionnel de l'éducation populaire

Dans les années 1960 et 1970, on assiste également à un tournant dans l'histoire de l'éducation populaire. En 1959, alors qu'est créé le Ministère de la Culture sous la houlette du romancier gaulliste André Malraux, qui a pour projet de séparer la médiation (le commun) de la création (la noblesse), l'éducation populaire reste dans le giron du ministère de la Jeunesse et des Sports. Ce nouveau ministère n'a pas pour mission revendiquée « l'émancipation du peuple », mais la création artistique et l'accès aux « œuvres capitales de l'humanité ». Ainsi, par exemple, la pratique du théâtre amateur dépend du Ministère de la jeunesse, alors que le théâtre de « création » relève du Ministère de la culture. Les associations d'éducation populaire s'investissent donc massivement dans ce que l'on va appeler « la culture pour tous ». C'est le sixième pilier de l'éducation populaire. Nous le retrouvons dans le projet des Francas intitulé « *De l'éducation artistique et culturelle pour les enfants et des adolescents aux pratiques amateurs des jeunes* », financé par le Ministère de la Culture. Ce qui aboutit à la Charte « Éducation populaire et culture » qui régit les missions culturelles de l'association.

L'institutionnalisation de l'éducation populaire, déjà amorcée dans les années 1940, continue. 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 continue¹⁰⁸ (1971), la construction d'infrastructures comme les Maisons de Jeunes et de la Culture (MJC), et le subventionnement d'associations pour les animer, etc. voient le jour. En 1965, La Ligue de l'enseignement crée son propre centre de formation d'animateurs permanents. Cette organisation peut se comparer à celle d'une école normale. Mais l'association a du mal à recruter parmi ses formés. Des tensions avec le syndicat des animateurs achèvent cette expérience, seulement trois ans après sa mise en place. La même année, les Francas (FFC) sont appelés par plusieurs communes dans le cadre de l'aménagement des équipements sportifs. Puis, en 1969, l'association soumet un projet d'école ouverte au ministère de l'Éducation Nationale. Ce texte renforce le discours d'opposition à la forme scolaire de l'association :

« Elle (l'école) est devenue une activité parmi tant d'autres, ceci parce que l'école n'est plus le lieu où l'enfant comme autrefois apprenait le monde et où il trouvait l'essentiel de ses connaissances. »¹⁰⁹

¹⁰⁸ Nous y reviendrons par la suite avec la question de l'éducation permanente.

¹⁰⁹ *Camaraderie* n°126, janvier 1970.

Ce discours (qui se retrouve dans d'autres associations d'éducation populaire) permet à l'association de valoriser ses projets alternatifs à l'école. Celui d'école ouverte va dans ce sens car les Francas veulent associer aux établissements scolaires, un complexe périscolaire avec un centre aéré ou une maison de l'enfance, des aires de sports et de jeux. Ce projet implique donc que les animateurs doivent être présents pour s'associer aux instituteurs. En 1970, l'association des FFC inaugure son institut de formation d'animateurs, agréé par le ministère de la Jeunesse et des Sports. Ce qui renforce le processus d'institutionnalisation de ces associations.

Pour certains militants, notamment les défenseurs du volontariat¹¹⁰, cette institutionnalisation est perçue comme un échec, voire un abandon du discours politique étant à la base de l'éducation populaire. C'est une période où de nombreux discours militants se confrontent. Lors de son congrès à Clermont-Ferrand, en 1969, la Ligue annonce qu'il faut distinguer deux catégories d'éducateurs : « *les uns, chargés d'enseigner, les autres d'animer* »¹¹¹. L'évocation de cette division du travail éducatif est révélatrice de la scission entre les figures d'enseignant et d'animateur. C'est un point de départ important pour notre analyse, parce qu'il se retrouve tout au long de ce travail, dans les identités des associations et la manière par laquelle elles mandatent ou non des professionnels de l'animation pour intervenir en atelier relais. Par ailleurs, en 1972, les associations remplacent les bénévoles par des professionnels pour effectuer certaines actions, en justifiant privilégier la qualité du service proposé à la dimension militante. La rationalisation gestionnaire du secteur de l'animation socioculturelle est devenue la préoccupation dominante, même si la Ligue maintient dans ses discours de congrès un style militant. Cette opposition perdure encore aujourd'hui, on le voit chez Adeline, une militante de l'éducation populaire qui le déplore sur son blog : « *Mais tout cela provoque une institutionnalisation et une très forte dépolitisation des actions menées. On doit être diplômé pour pouvoir être animateur ou animatrice ; les dirigeantes et dirigeants des structures s'éloignent socialement des premiers concernés, qu'ils considèrent désormais comme « leur public ». [...] L'idée de pédagogie de la démocratie est abandonnée par les institutions. Elle se transforme en animation socio-culturelle, rattachée aux loisirs.* »¹¹².

¹¹⁰ A la différence du bénévolat, le volontariat est un statut où la personne est défrayée et indemnisée pour les missions qu'elle réalise.

¹¹¹ Frédéric Chateigner, Florence Ihaddadène et Jean-Paul Martin, *op. cit.*

¹¹² Adeline de Lépinay, « Histoire de l'éducation populaire », blog *education-populaire.fr*, consulté le 19.10.2017

Cette confrontation se retrouve également dans les discours des responsables associatifs, notamment lorsqu'il s'agit de définir leur travail et l'association dans laquelle ils exercent.

L'éducation populaire trouve un moyen de formaliser son action par l'espace des temps libérés pour les enfants, autrement dit, ils ont plus de temps en dehors de l'école et l'État invite les collectivités à les transformer en temps « éducatifs ». L'animation socioculturelle prend alors majoritairement la forme des centres aérés. Les enseignants ne suffiront plus car il faut prendre en charge les enfants toute l'année. C'est une petite révolution dans le monde de l'éducation populaire. On parlera désormais d'animation socioculturelle, qui devient son premier segment professionnel. Ce sont les prémices d'un marché de l'animation, qui prendra de l'ampleur dans les années 1980 notamment avec les politiques d'aménagement des rythmes scolaires qui généralisent les services de garde d'enfant péri et extra scolaires¹¹³. Ces services sont, soit pris en charge par les collectivités elles-mêmes, soit délégués aux associations d'éducation populaire¹¹⁴.

Michel Simonot montre que cette transformation sémantique fait disparaître d'une part, la référence éducative, et d'autre part, celle du public. L'action de l'animation socioculturelle ne semble plus réservée qu'aux classes populaires. Il la définit comme telle : « *L'animation socioculturelle est un secteur de la vie sociale dont les agents se donnent pour objectif une certaine transformation des attitudes et des rapports interindividuels et collectifs. Son action s'exerce, en général, par la médiation d'activités diverses à l'aide d'une pédagogie faisant appel aux méthodes non directives ou actives.* »¹¹⁵

L'arrivée de la figure du professionnel de l'animation font dire à certains que l'éducation populaire subit une « crise »¹¹⁶, une « période charnière »¹¹⁷ ou encore un « tournant décisif »¹¹⁸. En effet, comme nous le rappelle Thibaut Menoux¹¹⁹, au cours des années 1960, des tâches qui étaient jusqu'alors prises en charge par des bénévoles deviennent des activités salariées pour des animateurs professionnels

¹¹³ Nous entendons par péri scolaire, ce qui intervient avant et après le temps scolaire : garderie, temps méridiens, TAP, etc. Et par extra-scolaire, les temps en dehors de l'école et de la famille : vacances, mercredis, soirées, etc.

¹¹⁴ Francis Lebon, « Division politique du travail dans l'animation », *Agora débats/jeunesses*, vol. 40 / 1, 2006, p. 64-75.

¹¹⁵ Michel Simonot, *Les animateurs socio-culturels: étude d'une aspiration à une activité sociale*, Paris, France, Presses universitaires de France, 1974, 238 p.

¹¹⁶ Jean-Louis Fabiani, *L'éducation populaire et le théâtre, le public d'Avignon en action*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2008.

¹¹⁷ Jean-Marie Mignon, *Une histoire de l'éducation populaire*, Paris, La Découverte, 2007.

¹¹⁸ Geneviève Pujol, *op. cit.*

¹¹⁹ Thibaut Menoux, « Transformations de l'animation : du militantisme au professionnalisme » in Jérôme Camus et Francis Lebon, *op. cit.*

souvent militants. Cependant, cette professionnalisation est lente et incomplète car, pendant longtemps, l'animation professionnelle se trouve bloquée entre deux rhétoriques : devoir maintenir un discours légitimant le recours au salariat et la prise en charge majoritaire des tâches par des non-salariés¹²⁰. A partir de ces années, des politiques publiques de prise en charge de la jeunesse se sont développées en dehors des temps de vacances. De nombreuses structures d'accueil de jeunes se construisent principalement dans les grandes villes et leurs banlieues (centre social, maison de la culture ...). Plusieurs professions se développent avec elles dans ce que l'on commence à appeler le travail social.

En janvier 1964, le Fonds de coopération de la jeunesse et de l'éducation populaire (Fonjep) voit le jour. La création de cette association est importante dans le développement des associations d'éducation populaire car elle marque les prémices d'un changement de mode de financement de ces associations. En effet, le Fonjep « *est une association de cogestion qui réunit les représentants des administrations (Ministères de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative, des Affaires sociales, de l'Environnement, de la Coopération, de l'Economie sociale, des Affaires étrangères et de l'Agriculture) ainsi que des représentants d'associations bénéficiaires de postes FONJEP* »¹²¹. Ces financements contractuels permettent de débloquer des fonds pour financer un poste, sur trois ans, lié à un projet de développement d'une association.

C'est aussi dans cette période que l'on voit s'essouffler le courant traditionnaliste ouvrier et mutualiste. En effet, même si cette institutionnalisation est décriée auprès des militants, elle permet aux associations d'éducation populaire d'obtenir une légitimité (reconnaissance de formations, d'agrément, reconnaissance dans le débat public, etc.) envers les pouvoirs publics, et donc, par là même de survivre en adoptant un discours politique qui va peu à peu s'ancre dans les discours des politiques publiques de la jeunesse, de l'éducation mais aussi de la formation. L'un est lié à l'autre, et ce n'est pas une nouveauté. En effet, nous l'avons vu, déjà dans les années 1930, il y avait eu un rapprochement entre les pouvoirs publics et le mouvement de l'éducation populaire. Ce sont donc principalement les militants qui déplorent cette professionnalisation, comme si ce n'était pas, pour

¹²⁰ Francis Lebon, « Les animateurs socioculturels et de loisirs : morphologie d'un groupe professionnel (1982-2005) », Paris, INJEP, 2007, p. 122.

¹²¹ Information prise sur <http://www.ddcs.paris.gouv.fr/SITE-DDCS/Jeunesse/Jeunesse/Fonds-Jeunesse-et-Education-Populaire-FONJEP>, consulté le 14/04/2020.

eux, la « bonne manière » de militer et de faire de l'animation. Et la représentation de cette période est toujours présente dans les discours actuels des militants.

Chapitre 7 : De 1975 aux années 2010, de l'institutionnalisation à la marchandisation

Nous poursuivons notre travail historique sur les liens entre les mondes de l'Éducation Nationale et de l'éducation populaire, en partant de 1975, date à laquelle le collège unique est créé. C'est à cette période que la question du partenariat prend son essor et qu'elle resserre les liens entre ces deux mondes sur les questions éducatives. En effet, selon Agnès Van Zanten, « *le partenariat est devenu au tournant des années 1970 une injonction institutionnelle à faire ensemble* »¹²². Cette injonction au partenariat se fait de plus en plus forte et marque un tournant dans les relations entre éducation populaire et Éducation Nationale. Pour Sandrine Nicourd, il existe cependant des rapports différenciés entre ces partenaires : « *Le mot de « partenaire » apparaît dans le vocabulaire tant des associations que des collectivités locales. Dans les faits, les rapports de force sont le plus souvent en faveur des acteurs publics dans leur capacité à proposer des conventions, parfois standardisées, aux associations.* »¹²³. Concernant les ateliers relais, la mise en place de ce partenariat prend rapidement une forme asymétrique (comme nous avons pu le voir dans l'évolution de ses conventions) entre les deux parties sollicitées.

Cette période voit également des évolutions marquantes dans chaque monde avec l'arrivée du collège unique et ses transformations pour l'Éducation Nationale puis le processus de professionnalisation de l'animation et le développement d'un marché associatif pour l'éducation populaire, ces éléments alimentant les changements à l'œuvre dans le monde éducatif.

Les évolutions présentes dans cette période, des années 1970 aux années 2000, révèlent les manières dont l'injonction au partenariat se développe et ce qu'elles provoquent dans les rapports entre les mondes étudiés. Ce chapitre comporte deux parties : la première se concentre sur la période allant de 1975 au début des années 2000 et la seconde sur la première décennie du 20^{ème} siècle.

¹²² Agnès Van Zanten, *Les politiques d'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011, (« Que sais-je ? »).

¹²³ Sandrine Nicourd, « Éducation populaire : organisation du travail associatif et action publique », *Entreprises et histoire*, 2009, p. 62-72.

I. De 1975 à 2000 : Instauration du collège unique et professionnalisation de l'animation

Cette période s'amorce par un ralentissement de la croissance économique qui se traduit par l'installation d'un chômage structurel et une crise économique sans précédents, débutant avec le choc pétrolier de 1973. C'est dans cette période qu'apparaissent les prémices d'un rapprochement entre la question des jeunes sortant de manière précoce du système éducatif et celle de leur insertion sur le marché de l'emploi. Ce qui constitua le premier stade de la construction d'une politique publique de lutte contre le décrochage scolaire (que l'on ne nommait pas ainsi à l'époque), d'abord, en dehors de l'institution scolaire, avant d'être traitée, par la suite, en interne¹²⁴.

En ce qui concerne l'éducation, le projet d'Henri Wallon se concrétise en partie par la création du collège unique qui provoque de nombreux questionnements autour du projet de la scolarisation universelle, largement défendu par les acteurs de l'éducation populaire. Quelques années plus tard, les lois Defferre (1982) enclenchent un double mouvement – déléguer des missions de l'administration centrale en Région et en Département (déconcentration) et transférer un certain nombre de compétences aux collectivités territoriales (décentralisation) - qui marque un tournant pour les politiques publiques et leurs acteurs.

Ces années voient également la notion de projet se développer et son utilisation se faire de plus en plus forte dans le vocabulaire de l'action publique éducative. Il incarne un idéal de l'action sous des formes positives¹²⁵. Il est censé remplir une fonction socialisatrice à laquelle les individus peuvent se référer pour construire une justification commune de leurs actions. Pour Boltanski et Chiapello, « *les projets dessinent une multitude de mini-espaces de calcul à l'intérieur desquels des ordres peuvent être engendrés et justifiés.* »¹²⁶ Cette justification par projets trouve une nouvelle force dans le monde associatif et dans le langage des acteurs. La cité par projet résonne à côté de la cité civique dans le discours des acteurs de l'éducation populaire, et s'incarne peu à peu dans les injonctions de l'Éducation Nationale. En effet, pour Camille Le Cor, ce terme apparaît dans les textes officiels de l'Éducation Nationale au milieu des années 1970¹²⁷. Alors que, chez les pédagogues et les associations militant

¹²⁴ Pierre-Yves Bernard, *op. cit.*

¹²⁵ Jean-Pierre Boutinet, *Anthropologie du projet*, Paris, Presses Universitaires de France, 2018, 584 p.

¹²⁶ Luc Boltanski et Ève Chiapello, *op. cit.*

¹²⁷ Camille Le Cor, « Le projet à travers des textes officiels de l'Éducation nationale », *Spécificités*, N° 5, Champ social, 2012, p. 175-190.

pour le développement des méthodes actives (comme les Ceméa), cette notion apparaît dès le début du XX^{ème} siècle. Ce terme prend alors l'aspect de « techniques » partagées par les deux mondes et se retrouve, lors des années 2000, dans le langage des ateliers relais où les pratiques pédagogiques doivent s'adapter aux difficultés des élèves.

A. La mise en place d'un projet d'école unifiée

C'est dans une atmosphère conflictuelle, que la loi Haby voit le jour en 1975 et entraîne avec elle la création d'un collège unique. Comme nous l'avons évoqué précédemment, le collège unique est le résultat de nombreuses confrontations entre les idéologies politiques conservatrices et progressistes. Mais ce qui change la donne, ce sont les explosions, démographique et scolaire, auxquelles l'État est confronté depuis la sortie de la guerre et qui vont donner lieu à de nombreuses réformes. Nous faisons l'hypothèse que c'est par la mise en place d'un collège unique que l'éducation populaire et ses acteurs ont pu rentrer par la suite au sein des établissements scolaires et que les dispositifs du champ du décrochage scolaire ont vu le jour. Cette loi provoque également de nouveaux questionnements sur les élèves qui ont du mal à remplir l'obligation scolaire.

1. Un cadre juridique qui s'appuie sur l'idée d'une éducation pour tous

Afin de mieux appréhender la réforme du collège unique et l'importance qu'elle revêt dans l'histoire du partenariat entre éducation populaire et Éducation Nationale, il est nécessaire de s'attarder sur son cadre juridique. L'article premier de la loi Haby témoigne d'un rapprochement avec les idéologies défendues par le monde de l'éducation populaire puisqu'il stipule « *que tout enfant ait le droit à une formation scolaire qui complète l'action de sa famille et concourt à son éducation. Cette formation scolaire est obligatoire de 6 à 16 ans* »¹²⁸. Cette disposition se traduit par la création d'un programme commun avec un contenu unique, sans filière parallèle, au sein d'établissements de même nature qui, de 11 ans à 15 ans, proposent des cheminements scolaires identiques au sein d'un nouveau collège¹²⁹.

Il s'agit ici de la poursuite de l'idéal d'égalité républicaine des lois Ferry : donner la même instruction à tous les élèves. Une telle réforme apporte également une réponse aux critiques émanant

¹²⁸ Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation.

¹²⁹ Voir l'article 4 de la loi.

de sociologues comme Christian Baudelot et Roger Establet¹³⁰, sur les inégalités dans le système éducatif. S'inscrivant dans une vision marxiste, ces chercheurs ont mis en cause le système éducatif antérieur au collège unique en estimant qu'il était une machine à reproduire les inégalités sociales entre classes : les enfants de prolétaires étant destinés à aller dans la filière courte et ceux des cadres à intégrer le secondaire long.

En outre, dans cette loi, se retrouvent les traces de l'idéologie de l'éducation populaire. En effet, certains articles défendent l'accès à une culture pour tous, le développement des goûts de chacun et même une éducation permanente, allant au-delà de l'instruction obligatoire. Par ailleurs, cette loi légitime, pour la première fois, une éducation au sens large avec une « communauté scolaire » composée des familles, des élèves et des personnels, soit une idée défendue de longue date par les associations d'éducation populaire.

2. Heurs et malheurs du collège unique

En France, de nombreuses autres réformes font suite à la mise en place du collège unique, notamment dans les années 1980, avec notamment la loi d'orientation de 1989 mais aussi plus tard avec les lois sur le collège des années 2000. En fait, ces réformes s'accumulent plus qu'elles ne font système dans la mesure où elles ne réforment que certains pans de celui-ci : tel est le cas avec la loi Savary (en 1984) qui, certes, se nomme « *La rénovation du collège unique* » mais qui, en réalité, ne touche que les classes de 6^{ème} et de 5^{ème}.

La sociologue Nathalie Mons a comparé la mise en place du collège unique en France et dans d'autres pays d'Europe. Ces travaux permettent de faire ressortir les réticences qu'a provoquées l'instauration du collège unique en France et qu'il entraîne d'ailleurs toujours actuellement, ce qui est essentiel pour saisir dans quel contexte les ateliers relais émergent, ainsi que la prégnance des questions liées au décrochage scolaire qui émergent alors. Sont notamment en jeu les rapports entre la massification scolaire et la fabrique de l'élite. Déjà en 1986, Antoine Prost¹³¹ avançait le concept de « *distillation fractionnée* » qui sous-tend que la massification scolaire va de pair avec des moments clés de tri et de sélection des élèves, cette distillation intervenant progressivement tout au long des parcours scolaires.

¹³⁰ Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.

¹³¹ Antoine Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris, Presses universitaires de France, 1986, (« Sociologies »).

Nathalie Mons¹³² montre à quel point la sélection de l'élite¹³³, qui se retrouve au sein des grandes écoles (Ecole Nationale d'Administration (ENA), Ecole Polytechnique, Ecole normale supérieure etc.), est considérée comme une nécessité absolue pour le développement du pays alors même qu'elle s'avère en France singulièrement étroite comparée à son assise dans d'autres pays de l'OCDE. C'est ce qu'exprime l'image de l'entonnoir : une base très large (qui représenterait l'entrée dans la scolarité obligatoire) avec la totalité d'une classe d'âge scolarisée à 6 ans¹³⁴ puis, au fur et à mesure, l'entonnoir se rétrécit, notamment à la sortie du collège, pour s'achever par un sommet très fin, qui correspondrait à la sortie des grandes écoles, soit un effectif singulièrement restreint.

Cette question de l'élite éclaire celle de la sélection dans un collège pourtant « unique ». En effet, dans les objectifs du collège, il est énoncé qu'il doit être une base commune d'enseignement et ne pas comporter de filières différenciées. Or, de longue date, la sociologie de l'éducation a démontré l'existence de filières différenciées avant même l'entrée au lycée. Par exemple, tel est le cas avec les quatrièmes et les troisièmes technologiques – qui ne disparaîtront que dans les années 1990 -, les SEGPA¹³⁵, voire également les dispositifs relais. Ces dispositifs pallient les difficultés d'intégration au sein du collège unique en proposant à des élèves repérés comme étant en difficulté, des curricula et des rythmes d'apprentissage différents. Finalement, il s'est avéré illusoire de croire que tous les élèves recevaient le même enseignement jusqu'en troisième, malgré les principes défendus par la loi Haby.

On le constate à travers les politiques de discrimination positive comme l'instauration des collèges en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP), comme l'argumente Jean-Pierre Terrail¹³⁶, ou Pierre Merle qui évoque également cette nouvelle dynamique au sein du collège unique pour aller jusqu'à le définir comme un « *collège pour chacun* »¹³⁷, notamment à travers la multiplication des filières et des

¹³² Nathalie Mons, *Les nouvelles politiques éducatives: la France fait-elle les bons choix ?*, Paris, France, Presses Universitaires de France, 2007, 202 p.

¹³³ Entendue ici comme la définition de Vilfredo Pareto : « *les individus qui exercent les fonctions dirigeantes* ». Pour Vilfredo Pareto, cette élite se divisait en deux catégories : « *l'élite gouvernementale* » ou *classes dirigeantes, qui détient effectivement le pouvoir, et « l'élite non gouvernementale » ou classes dominantes, qui sans exercer le pouvoir soutient la précédente et sert éventuellement d'intermédiaire entre l'élite dirigeante et la masse.* Frédérique Leferme-Falguières et Vanessa Van Renterghem, « Le concept d'élites », *Hypothèses*, vol. 4 / 1, Éditions de la Sorbonne, 2001, p. 55-67.

¹³⁴ L'on pourrait même actualiser cette question dans la mesure où, depuis 2019, l'instruction est obligatoire dès l'âge de 3 ans.

¹³⁵ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

¹³⁶ Jean-Pierre Terrail, *La scolarisation en France, critique de l'état des lieux*, La Dispute, 1997.

¹³⁷ Pierre Merle, *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte, 2012.

diplômes que l'enseignement français propose à ses élèves. Pour lui, ce nouveau collège différencié répondrait essentiellement à la demande des classes plus aisées afin d'offrir les meilleures orientations possibles à leurs enfants. En France, la loi interdit les pratiques de gestion de l'hétérogénéité par groupes de niveaux, alors qu'en fait, l'on retrouve cette logique à travers la création des ZEP, ou encore des dispositifs relais.

En 1982, Alain Savary est mandaté pour proposer des pistes d'amélioration du collège unique. Son projet, inspiré du rapport Legrand¹³⁸ constitue la première grande réforme du collège unique. On y retrouve l'emprunt de technologies issues de l'éducation populaire : l'importance des activités d'expression et techniques sur les temps postscolaires, la nécessité du travail en équipe pour les enseignants ou encore le crédit accordé aux pédagogies « différenciées » ou de « projet ». Mais ce rapport passe mal auprès des enseignants. En effet, le Syndicat National des Enseignants du Second degré (SNES) lance une campagne contre cette réforme et le rapport qui l'a inspiré en les accusant de vouloir « *distordre l'enseignement dans le sens de l'animation* »¹³⁹. Alain Savary ne retient finalement que quelques mesures prônées par Legrand et soumet le reste aux établissements sur la base du volontariat.

Dès 1986, le Dispositif d'Insertion des Jeunes de l'Éducation Nationale (DIJEN)¹⁴⁰ est créé pour aider à la prise en charge des jeunes sans diplôme, ce qui marque les prémices d'une action envers le décrochage scolaire.

L'autre grande réforme qui marque profondément le collège unique, c'est la loi d'orientation, dite loi Jospin de 1989¹⁴¹. Son objectif vise à faire de l'éducation une priorité nationale en réaffirmant la place de l'élève et de ses choix comme étant au centre du système éducatif. Cette loi insiste particulièrement sur la notion de « *communauté éducative* » déjà évoquée par la loi Haby, mais également sur la nécessité d'élaborer des « projets communs », comme le projet d'établissement. Pour Camille Le Cor, « *c'est l'aboutissement du mouvement d'individualisation des scolarités et l'institutionnalisation de la mise en projet des pratiques scolaires, amorcés dix ans plus tôt. L'institution*

¹³⁸ Rapport au ministre de l'Éducation Nationale, Louis Legrand, *Pour un collège démocratique*, 1982. Louis Legrand, soutenu à l'INRP par Francine Best et président des Ceméa de 1994 à 1997.

¹³⁹ https://www.lemonde.fr/disparitions/article/2015/10/26/deces-de-louis-legrand-l-homme-qui-tenta-de-reformer-le-college-en-1982_4797230_3382.html, consulté le 02/03/2019.

¹⁴⁰ Future MLDS. Pierre-Yves Bernard, *La politique de traitement du décrochage scolaire : le cas de la mission générale d'insertion de l'Éducation Nationale*, Thèse de doctorat, Université de Nantes, 2009.

¹⁴¹ Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.

promeut alors non seulement les projets institutionnels, mais aussi la pédagogie de projet »¹⁴². Ce lexique rappelle celui utilisé par les acteurs de l'éducation populaire, tout comme « *les pratiques innovantes* » ou encore « *des activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation* » mais qui ne doivent pas se substituer aux pratiques d'enseignement. Parmi ses mesures phares, celle de conduire l'ensemble d'une classe d'âge au niveau du CAP ou du BEP et 80 % de la même classe d'âge au baccalauréat. De plus, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM)¹⁴³ sont créés en ayant pour objectif d'assurer une formation et de développer une culture professionnelle commune à tous les enseignants du primaire et du secondaire. Nous retrouvons à nouveau une importation de technologies propres à l'éducation populaire mais également une mise en avant du diplôme et l'importance des qualifications.

En 1994, François Bayrou poursuit les réformes du collège entamées par Lionel Jospin dans les années 1980¹⁴⁴. Pour lui, le problème n'est pas que le collège soit unique, mais qu'il est uniforme et donc injuste. Il entame une série de réformes qui ont pour objectif de réaliser un : « *nouveau contrat pour l'école* » ou comme il l'appelle « *un collège pour chacun* ». Lui aussi reprend des terminologies employées par l'éducation populaire, notamment sur les « *pédagogies différenciées* », mais ne fait pas mention du péri ou de l'extra-scolaire, ni des projets partagés au sein de la « communauté scolaire ». En revanche, il aborde la question des « *difficultés scolaires* », comme une « *mission fondamentale de l'école* ».

Claude Allègre lui succède, épaulé par Ségolène Royal. En décembre 1998, elle lance la réforme des collèges¹⁴⁵ en s'appuyant sur les conclusions du rapport de François Dubet, Alain Bergounioux et Marie Duru-Bellat¹⁴⁶. Pour les auteurs, le collège unique est « *globalement efficace* » et il y a une progression au niveau de l'accès à la 3^{ème} (89% d'enfants d'ouvriers y accèdent en 1999 contre 58% en 1980). Mais, ils précisent que ce collège, par son fonctionnement, peut créer des inégalités, notamment à cause de la constitution des classes (classes de niveaux, etc.) et des méthodes pédagogiques utilisées. Après ce rapport, 40 mesures sont proposées pour une « *meilleure prise en compte de la diversité des élèves* »¹⁴⁷, notamment au moyen de « *dispositifs souples* ». Certaines

¹⁴² Camille Le Cor, *op. cit.*

¹⁴³ Qui deviendront ESPE (Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation en 2013, puis INSPE (Instituts Nationaux Supérieur du Professorat et de l'Éducation) en 2019.

¹⁴⁴ Parue dans le B.O n°25 du 23 juin 1994.

¹⁴⁵ Circulaire n°2000-093 du 23-6-2000.

¹⁴⁶ François Dubet, Alain Bergounioux et Marie Duru-Bellat, « Le Collège de l'an 2000 : rapport à la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire », Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, 1999.

¹⁴⁷ *Ibidem.*

mesures rappellent celles proposées par le rapport Legrand. Il faut également noter que, durant cette période, le terme de « *décrochage scolaire* » a remplacé celui d'« *échec scolaire* » dans les discours institutionnels comme le montrent Bertrand Geay et Arlette Meunier¹⁴⁸. Pour Dominique Glasman, « *ce changement semble révéler une volonté de la part des instances de pilotage d'articuler le « dedans » et le « dehors » de l'école* »¹⁴⁹.

Ces différentes réformes montrent une préoccupation de plus en plus forte pour les élèves dits en « difficulté scolaire » et la nécessité, pour le gouvernement, de prendre en compte les particularités de chaque élève en faisant de l'accompagnement individualisé. La mission de l'école est alors de répondre aux mieux à ces besoins, que l'on retrouvera dans les pédagogies différenciées dès la maternelle. Ce qui renforce une fois de plus l'échange de « technologies » entre Éducation Nationale et éducation populaire. En effet, certaines associations se positionnent dans une dialectique d'éducation pour tous avec une prise en compte des différences. Cette pensée est défendue dans une opposition au « totalitarisme », qui empêcherait le développement des personnalités de chacun, comme l'évoque le militant Michel Heluwaert¹⁵⁰ : « *Le paradigme d'éducation populaire apparaît comme une réponse aux pratiques totalitaires et dogmatiques qui entendent manipuler le peuple* »¹⁵¹. Déjà pour les années 1920-1940, mais plus encore pour les années 1970, l'historien Vincent Troger mentionne la question des pédagogies « alternatives » revendiquées par les associations d'éducation populaire. Pour lui, il existe une adaptation du projet éducatif des républicains (pensé comme allant du collectif au singulier) par l'éducation populaire (du singulier au collectif) : « *Ces militants reprennent à leur compte le projet révolutionnaire puis républicain de « penser la société tout entière comme un travail pédagogique ininterrompu » (Julia 1981). Mais ils en inversent l'un des principes essentiels : au citoyen-travailleur que les républicains avaient, pour parodier une formule contemporaine, placé au centre du système éducatif, ils veulent substituer l'individu responsable dans sa communauté qui saura résister à tous les totalitarismes.* »¹⁵².

¹⁴⁸ Bertrand Geay et Arlette Meunier, « Enjeux et usages de la "déscolarisation" », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2003, p. 7-19.

¹⁴⁹ Dominique Glasman et Françoise Oeuvarard, *op. cit.*

¹⁵⁰ Ancien militant des auberges de jeunesse, du syndicat des instituteurs, inspecteur de la jeunesse & des Sports, membre du Comité d'Histoire des Ministères chargés de la jeunesse & des sports.

¹⁵¹ Michel Henri Héluwaert, *Pour l'éducation populaire*, Paris, L'Harmattan, 2004.

¹⁵² Vincent Troger, « De l'éducation populaire à la formation professionnelle, l'action de peuple et culture », *Sociétés Contemporaines*, vol. 35 / 1, 1999, p. 19-42.

Ce qui forge également des discours d'opposition entre éducation populaire et Éducation Nationale. Troger prend plusieurs exemples pour étayer cette thèse :

- La valorisation par les mouvements d'éducation populaire de « l'agir » et du « faire » dans l'éducation des enfants, en opposition à la supposée passivité de l'élève en classe.
- La prise en compte des émotions et de l'affect dans la relation pédagogique, en opposition à la distanciation propre dans la relation maître-élève.
- La coopération et l'entraide entre individus, en opposition à la compétition scolaire, etc.

Ces méthodes « alternatives » sont valorisées par certaines associations d'éducation populaire (notamment les Ceméa) à travers la revendication d'appartenance aux courants d'éducation nouvelle qui lui sont fortement liées. Ces emprunts croisés de technologies et de lexique entre éducation populaire et Éducation Nationale, notamment sur les pédagogies différenciées, vont justifier la mobilisation des associations d'éducation populaire au sein du collège pour lutter contre le décrochage scolaire. En effet, dans les différents rapports et réformes, l'adaptation pédagogique des enseignants aux difficultés scolaires des élèves est souvent perçue comme une solution contre le décrochage scolaire.

B. L'arrivée d'une nouvelle figure : l'animateur professionnel

Parallèlement à la mise en place du collège unique, l'éducation populaire fait face à de nombreux questionnements. Ainsi, on observe dès les années 1960, puis dans les années 1980, une séparation entre deux groupes différents : animateurs professionnels et animateurs volontaires/enseignants. Ainsi, « *L'animation professionnelle se développe dans les années 1980 dans un contexte d'expansion des métiers socioéducatifs et de reconfigurations du monde enseignant. En effet, une partie du corps enseignant était auparavant contrainte à une « mission », un « apostolat », dans des associations d'éducation populaire afin de poursuivre « l'instruction populaire » à la « sortie de l'école », « dans les coins les plus déshérités de la jungle sociale.* »¹⁵³. Cette professionnalisation reste résiduelle puisque, selon le rapport de Francis Lebon pour l'INJEP, on trouve en 1982, seulement 25 000 animateurs. C'est dans les années 1980 que cet effectif va connaître un développement significatif puisque l'UNEDIC¹⁵⁴ compte en 1987, 271 000 salariés de la branche. En parallèle, les politiques d'aménagement des rythmes scolaires font leur apparition et avec elles, la possibilité de donner de l'importance aux

¹⁵³ Francis Lebon, *op. cit.*

¹⁵⁴ L'Union nationale interprofessionnelle pour l'emploi dans l'industrie et le commerce.

associations qui prennent en charge les activités périscolaires comme les Francas. Le nombre d'enfants pris en charge dans des politiques locales d'aménagement du périscolaire croît jusque dans les années 1990. C'est dans cette mouvance que les Centres de Loisirs Associés à l'École (CLAE) voient le jour en 1984¹⁵⁵. Ces CLAE permettent de mettre en place certains projets défendus par l'association et officialise la proximité entre les structures périscolaires et scolaires.

En 1990, l'observatoire des professions de l'animation chiffre les employés de l'animation au nombre de 350 000. Ce développement massif est accompagné de la création de diplômes d'animation professionnelle : en 1964, le Diplôme d'État de Conseiller d'Éducation Populaire (DECEP), en 1970, le Certificat d'Aptitude à la Promotion des Activités Socio-Educatives (CAPASE) et en 1979, le Diplôme d'État aux Fonctions d'Animation (DEFA), créé conjointement par les ministères de Jeunesse et Sport et celui des Affaires Sociales.

En 1991, le dispositif « école ouverte »¹⁵⁶ est mis en place sous une autre forme que celle voulue par les Francas mais proposent aux associations d'y être présentes en tant que partenaires. En 1995, 61,4%¹⁵⁷ des élèves du primaire sont pris en charge dans le cadre d'un Contrat d'Aménagement du Temps de l'Enfant (CATE)¹⁵⁸. C'est un renforcement de la prise en charge des temps de l'enfant dans une continuité éducative et donc une opportunité pour l'association d'accroître ses actions et sa reconnaissance. Depuis 1994, les Francas ont renforcé leurs actions en faveur du développement de l'action éducative locale : projet local pour l'enfance (PLE), accueil éducatif, réseaux locaux pour l'enfance, agences locales enfance-jeunesse.

Dans ce contexte, apparaît une nouvelle figure de l'animation, celle du professionnel. De manière mythique, l'animateur professionnel serait un travailleur social qui a acquis ses compétences par l'expérience et qui a gravi petit à petit les échelons de la hiérarchie. Par exemple, Maud Simonet analyse le parcours d'un dirigeant d'une grande association d'animation qui se rapproche de ce modèle

¹⁵⁵ Par l'arrêté du 20 mars 1984 modifié par l'arrêté du 27 juin 1996.

¹⁵⁶ « Elle consiste à accueillir dans les collèges et les lycées, pendant les vacances scolaires ainsi que les mercredis et samedis, des enfants et des jeunes qui ne partent pas en vacances. L'école ouverte s'adresse en priorité aux jeunes, dès l'école élémentaire, qui vivent dans des zones urbaines et rurales défavorisées ou dans des contextes culturels et économiques difficiles. » <https://www.education.gouv.fr/ecole-ouverte-4664>, consulté le 20/04/20.

¹⁵⁷ Rogert Sue et Marie-Françoise Caccia, *Autre temps, autre école*, Paris, RETZ, 2005.

¹⁵⁸ Ces dispositifs ont été permis par la circulaire Calmat-Chevènement qui autorise les collectivités locales à revoir l'organisation du temps scolaire. Ils sont signés par les écoles, les associations, les élus, l'IEN et un représentant du ministère JS.

de l'animateur professionnel des années 1980¹⁵⁹. Ce dernier n'a pas son Bac, il est bénévole dans les années 1970 dans une association qui lui propose de l'embaucher et de le former. Très vite, il devient responsable de sa structure, puis de l'antenne régionale avant d'en devenir le directeur national. Cette insertion dans le « militantisme professionnel » pour reprendre l'expression de Philippe Aldrin est typique d'une « *combinaison de capital militant pratique et de propriétés sociales faibles (origine sociale modeste, titres scolaires peu valorisés ou absents, situation professionnelle incertaine)* »¹⁶⁰. Ce sont moins des compétences professionnelles qu'un « bon profil » qui est recherché dans ce genre de structure, qui doit coller avec le projet qu'elle défend. Cette professionnalisation est largement remise en question au sein des associations d'éducation populaire et est toujours présente dans les discours des acteurs, qui mêlent souvent plusieurs registres (professionnalisation, salarisation, engagement, militantisme, etc.) sans jamais les définir :

« Plus il y a de professionnalisation, plus on perd le sens politique et le militantisme, on n'a rien compris si on dit que c'est du travail et pas du militantisme. [...] S'il n'y a que des professionnels qui font de la formation et de l'animation, les Ceméa sont fichus, y'a plus de militantisme et je ne comprendrai pas pourquoi ce serait encore associatif. » (Francine Best)

Ainsi, nous constatons la montée en puissance de l'« animation professionnelle » (portée par les animateurs socio culturels et professionnels), qui va peu à peu s'opposer à l'« animation volontaire » (porté par des enseignants animateurs), que nous appellerons « occasionnelle », qui est constituée de personnels recrutés uniquement sur les temps de vacances. Cette opposition repose sur une dialectique autour de la vocation. Ceux que l'on appelle « volontaires » ont pour prestige de n'être là que pour l'entreprise d'éducation populaire et renvoient les autres à des outils opérationnels d'application des politiques publiques. Une division morale du travail s'installe alors, structurée autour de l'intérêt ou non qu'ont les animateurs à faire leur travail. Pour certains, comme Francine Best, la professionnalisation de l'animation effacerait le projet idéologique de l'éducation populaire. Derrière cette dialectique, c'est aussi un rapport de classe sociale qui se joue, comme l'évoque Geneviève Pujol. Ces évolutions vont considérablement marquer les discours des militants de l'éducation

¹⁵⁹ Maud Simonet, « Carrière de permanent. De militant à employeur ou les enjeux de l'"omnipositionnalité" », in Francis Lebon, Emmanuel De Lescure. *Regards sociologiques sur l'animation*, Paris, La Documentation Française, 2015, p. 85-99.

¹⁶⁰ Philippe Aldrin, « Si près, si loin du politique », *Politix*, n° 79, janvier 2009, p. 25-52.

populaire qui travaillent dans l'animation et va surtout entériner un discours d'opposition entre éducation populaire et Éducation Nationale, déjà présent dans les années 1960.

En parallèle, on constate un changement dans les missions des associations. En effet, se développent d'autres associations d'éducation populaire, aux racines idéologiques différentes de celles présentées jusque-là, comme l'Institut de Formation, d'Animation et de Conseil (IFAC)¹⁶¹ ou l'Association pour la Formation des Cadres d'Animation et de Loisirs (AFOCAL)¹⁶² qui se positionnent sur les mêmes missions. Ces structures répondent aux besoins des collectivités orientées à droite pour la délégation de la prise en charge des temps péri et extra scolaires qui se développent. Ce phénomène s'accompagne également d'un changement d'attribution des financements pour ces associations. En effet, en 1986, Jacques Chirac entreprend la suppression de la moitié des postes d'enseignants mis à disposition auprès de ces associations (MAD) et les transforme en financements¹⁶³. Ce qui engendre, dans les années 1990, mais surtout 2000, la création d'un marché associatif de la formation et de l'animation plus concurrentiel et qui pousse certaines associations comme les Ceméa et les Francas à se rapprocher de l'État.

D'un point de vue institutionnel, en 1981, le ministère du temps libre, jeunesse, sports et des loisirs est créé sous l'impulsion de François Mitterrand ; il est dirigé par André Henry¹⁶⁴ jusqu'en 1983. Il comprend une Direction du Loisir Social, de l'Éducation Populaire et des activités de Pleine Nature » (DLSEEPAPN). Ce ministère crée de nouvelles fonctions et recrute des CTP (Conseillers Techniques et Pédagogiques), contractuels de l'État, qui constitueront, par la suite, en 1985, les corps des ChEPJ (Chargés d'Éducation Populaire et de Jeunesse) et des CEPJ (Conseillers d'Éducation Populaire et de Jeunesse).

En juin 1988, la convention collective nationale de l'animation est conclue et étendue à l'ensemble des employeurs des secteurs de l'animation. Elle est très contestée pour différentes raisons. D'une part, les professionnels de l'animation sont, à l'époque, très peu syndiqués, considérant que l'exercice de leur métier relève plus du militantisme et de ce fait, n'ont pas le sentiment d'avoir été concertés.

¹⁶¹ Fondée en 1975.

¹⁶² Fondée en 1979.

¹⁶³ Les associations ne répliquent pas à ce changement car elles y voient un moyen de se détacher de la tutelle ministérielle, comme Véronique Laforets le montre dans sa thèse. Véronique Laforets, *L'éducatif local : Les usages politiques du temps libre des enfants*, Grenoble Alpes, 2016.

¹⁶⁴ Un enseignant, syndicaliste (SNI) et proche des mouvements d'éducation populaire. Sous son ministère furent créés les chèques-vacances et le conseil national de la vie associative, il tente de faire voter une loi sur la reconnaissance de l'utilité publique des associations.

D'autre part, les employeurs, pour la très grande majorité du monde associatif, la voient comme une contrainte et une assimilation au monde de l'entreprise à but lucratif. Par ailleurs, de 1988 à 1991, le Ministère de la Jeunesse et des Sports est fusionné avec celui de l'Éducation Nationale. Ce rapprochement parachève la formation d'un service public de gestion et de contrôle de l'éducation populaire, lui accordant par là-même, une reconnaissance et consacrant le lien entre les deux mondes qui nous intéressent ici.

En parallèle, un projet de loi est proposé par ce ministère : il concerne « le développement de la vie associative » avec l'instauration d'un agrément d'associations « d'utilité sociale » assorti d'une reconnaissance financière via l'attribution de subventions pérennes¹⁶⁵. Mais ce projet ne verra pas le jour en raison des critiques des associations, notamment des mouvements d'éducation populaire qui déplorent un projet trop vague, un risque de marchandisation des missions associatives et une mise en concurrence des associations¹⁶⁶. On observe que, dans les années 1980, les associations opposent des formes de résistances aux directives ministérielles. Cette autonomie tend à disparaître avec le développement du financement par projet. Seul le Conseil National de la Vie Associative (CNVA) subsiste, mais n'a qu'un rôle consultatif. Finalement, certaines dispositions du projet des années 1990 seront adoptées bien plus tard, en 2011, sous la forme du Fonds pour le Développement de la Vie Associative (FDVA).

En 1998, Marie-George Buffet, Ministre de la Jeunesse et des Sports, initie les « Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire » qui se tiennent à la Sorbonne, les 5 et 6 novembre 1998, sous la direction du philosophe Luc Carton (ancré dans une éducation populaire à dominance catholique). À l'issue de ces Rencontres, elle lance une offre publique de réflexion sur l'éducation populaire qui mobilise de très nombreux groupes de travail. Un rapport d'étape sera publié par Franck Lepage¹⁶⁷ et un livre blanc par Jean-Michel Leterrier¹⁶⁸. Les travaux ne seront pas reconduits par le gouvernement suivant.

On observe donc, dans ces années, des changements importants concernant les deux mondes sociaux que nous analysons. D'une part, la mise en place du collège unique, projet longuement débattu

¹⁶⁵ Geneviève Pujol, « Les associations : fin d'un débat et suite de la recherche », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 10 / 1, 1986, p. 121-122.

¹⁶⁶ Solange Passaris et Guy Raffi, *Les Associations*, La Découverte, Paris, 1984.

¹⁶⁷ Militant de l'éducation populaire, directeur des programmes à la Fédération française des Maisons des jeunes et de la culture et chargé de recherche associé à l'INJEP jusqu'en 2000. En 2007, il est l'un des fondateurs de la coopérative d'éducation populaire Le Pavé.

¹⁶⁸ Ergologue, syndicaliste et militant de l'éducation populaire.

au sein de l'Éducation Nationale. Et d'autre part, l'émergence de la professionnalisation de l'animation, remise en cause par certains militants de l'éducation populaire. Et, de manière conjointe, le rapprochement, puis la séparation de ces deux mondes au sein des ministères.

C. L'insertion et les qualifications des jeunes : un pont entre éducation populaire et Éducation Nationale

Nous avons évoqué, lors de la mise en place de la réforme Berthoin (en 1959), la question de l'éducation permanente. Mais c'est surtout dans les années 1970 et 1980 que cette question arrive dans le champ politique, mais également dans celui de l'Éducation Nationale. Nous devons donc nous pencher sur les raisons de ce développement et en quoi il peut être important de l'analyser en relation avec le décrochage scolaire et l'éducation populaire.

1. La construction d'une préoccupation publique, l'insertion professionnelle

Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction de cette sous-partie, les années 1970 et 1980 marquent également le début des préoccupations politiques pour l'insertion et les qualifications des jeunes. Pierre-Yves Bernard analyse ces préoccupations comme étant les prémices de la construction des politiques de lutte contre le décrochage scolaire¹⁶⁹. Pour lui, un des moments les plus importants de cette histoire serait la publication du rapport Bertrand Schwartz¹⁷⁰ sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes (en 1981). Ce rapport soutient que la question scolaire est avant tout une question sociale, donc elle doit être traitée de manière globale. Pierre-Yves Bernard analyse ce moment comme étant le début d'une identification d'un problème public spécifique, celui de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, mais également de la définition d'un public cible, celui des jeunes non qualifiés. Ce cadre définit l'action publique qui agit principalement en dehors de l'institution scolaire. Ainsi, ce n'est pas l'école qui doit prendre en charge ces jeunes non qualifiés, mais plutôt des structures extérieures comme les missions locales (1981), le Dispositif d'Insertion des jeunes de l'Éducation Nationale (DIJEN en 1986) entérinant une répartition institutionnelle des rôles entre les structures. Leurs modalités de prise en charge sont tournées vers les stages professionnels, les contrats aidés ou encore la formation des jeunes adultes. D'autres structures para publiques se développent par la suite,

¹⁶⁹ Pierre-Yves Bernard, *op. cit.*

¹⁷⁰ Rapport transmis au premier ministre Pierre Mauroy. Il devient par la suite, délégué interministériel à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en difficulté (1983-1985), puis responsable de la Mission « Nouvelles Qualifications » en 1989.

comme les Ecoles de la deuxième chance à partir de 1997 ou encore les Etablissements Pour l'Insertion des jeunes Dans l'Emploi (EPIDE) en 2005. Pierre-Yves Bernard constate que ces structures, bien qu'à la marge de l'institution scolaire, vont pourtant faire du lien avec l'Éducation Nationale, mais sans jamais remettre en cause « *les fonctionnements institutionnels susceptibles d'être à l'origine des ruptures scolaires* »¹⁷¹. Cette position de « structures satellites » rappelle celle des associations d'éducation populaire établies depuis un certain temps. En effet, ces structures prolongent l'action de l'Éducation Nationale en y étant plus ou moins subordonnées.

Ces mesures de lutte contre le décrochage scolaire vont se retrouver petit à petit dans les établissements à travers les stages en entreprise, les groupes d'aide à l'insertion, les entretiens de situation, ou encore la création d'un baccalauréat professionnel en 1985. Comme nous l'avons vu précédemment, la loi d'orientation de 1989 a amplifié le lien entre diplôme et insertion professionnelle en fixant l'objectif minimum d'un diplôme d'ouvrier ou d'employé qualifié pour chaque élève. Stéphane Bonnéry analyse également l'importance que cette loi a eue dans la construction du décrochage scolaire comme problème public : « *en élevant les niveaux d'exigence, elle a contribué à faire du « décrochage », un problème social, alimenté par la stagnation (8%), depuis les années 1990, du nombre de sorties de l'école sans qualification qui avait toujours diminué depuis un siècle, alors que le taux de diplômés d'une génération n'a parallèlement jamais été aussi fort.* »¹⁷². Cela entérine donc le lien entre insertion sur le marché du travail pour certains jeunes et qualifications scolaire.

2. L'éducation permanente, un deuxième segment professionnel pour l'éducation populaire

Cette question de l'insertion et de la qualification des jeunes va accroître le lien entre Éducation Nationale et éducation populaire à travers le principe d'éducation permanente. Ce concept est déjà présent dans le champ des politiques de l'emploi, avec la loi de 1971 « *portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente* »¹⁷³, et pouvant être prise

¹⁷¹ Pierre-Yves Bernard, « De la non qualification au décrochage scolaire. Vers une reconfiguration des acteurs publics en charge de la jeunesse ? », in Gérard Boudesseul. *Du décrochage à la réussite scolaire*, Paris, L'Harmattan, 2013, p. 53-74.

¹⁷² Stéphane Bonnéry, « Le décrochage scolaire en France : un « problème social » émergent ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2004, p. 81-88.

¹⁷³ Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971. « La formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale. Elle comporte une formation initiale et des formations ultérieures destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent. La formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente. Elle a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social.

comme un des points d'institutionnalisation de l'éducation permanente avant de devenir un enjeu économique¹⁷⁴.

Il nous semble important de détailler ce qu'est l'éducation permanente dans la mesure où nous faisons l'hypothèse qu'elle est un point d'entrée des associations d'éducation populaire dans les politiques de lutte contre le décrochage scolaire, et ce, dès la mise en place de dispositifs situés hors école. Ce serait une des raisons pour lesquelles l'éducation populaire est amenée à intervenir au sein des ateliers relais. En effet, dans les années 1990 et 2000, les Ceméa continuent leur partenariat avec l'État dans sa lutte contre le décrochage scolaire à travers la formation notamment. On observe un renversement paradigmatique dans les orientations de l'association. En effet, là où elle défendait un accès aux loisirs et aux vacances pour tous, elle intervient désormais sur le champ de l'anomie et de l'intégration sociale. Elle passe donc d'un discours généralisant et collectif à un discours de particularismes avec pour objectif de prendre en charge les individus et leurs problèmes. C'est pour cette raison, entre autres, que le Congrès de Strasbourg de 1992 est axé sur la lutte contre l'exclusion. Jean-Marie Michel (directeur des Ceméa à l'époque) déclare, dans son discours de clôture :

« Nous luttons contre l'exclusion, la marginalisation des enfants issus de l'immigration, nous luttons contre le racisme au quotidien car nous savons combien cette peur de l'autre, du basané, du juif, du drogué, du malade du sida... contient de menace pour la démocratie... ».

L'association veut être perçue comme étant experte de ces questions par les politiques publiques.

En parallèle, lorsque Bertrand Schwartz dépose son rapport au Premier ministre en 1981, il donne une importance nouvelle aux structures placées en dehors du système éducatif pour prendre en charge ces jeunes non qualifiés. Dans son rapport il insiste sur l'importance de la place du Ministère du Temps libre¹⁷⁵, dirigé par André Henry. Ce rapport ne mentionne pas le terme d'éducation permanente mais en défend les idées principales. En effet, Bertrand Schwartz est un fervent partisan de l'éducation permanente. C'est un projet dont les prémices remontent à avant la mise en place du collège unique, comme nous avons pu le constater avec son évocation lors de la réforme Berthoin. Elle est définie comme telle par le chercheur Antoine Léon : *« L'idée d'éducation permanente se confond tout d'abord avec l'antique mais peu utile maxime de la sagesse des nations selon laquelle, « du berceau à la*

¹⁷⁴ Christian De Montlibert, *L'institutionnalisation de la formation permanente*, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg, 1991.

¹⁷⁵ Ministère inspiré de celui du Front Populaire de 1936, qui est effectif de 1981 à 1984.

tombe », on s'instruit sans cesse, on n'en finit pas d'apprendre »¹⁷⁶. Concrètement, penser un système éducatif selon le principe d'éducation permanente reviendrait à élaborer un système global où toutes les activités comportant une dimension éducative, peuvent être occasion ou objet d'éducation. Ainsi, la proposition de l'éducation permanente serait de décroquer les activités scolaires et extra scolaires afin de penser une « société » ou une « cité » éducative large et globale. Son champ d'intervention comprend ainsi l'éducation des adultes, l'éducation postsecondaire, la formation continue ou l'« éducation récurrente ». Ces notions ne sont pas récentes, mais sont largement débattues au cours des années 1960-1970 dans la littérature scientifique et militante, notamment à travers la figure du sociologue Joffre Dumazedier.

Ce projet d'éducation permanente est également défendu par les grandes associations d'éducation populaire, notamment la Ligue de l'enseignement¹⁷⁷. Cette époque tend à établir une complémentarité entre l'intervention de l'éducation populaire (à travers le champ de l'éducation des adultes) et l'Éducation Nationale (le champ de l'éducation des enfants et des adolescents). Cela renforce la séparation observée entre la figure de l'enseignant et celle de l'animateur professionnel, entamée dans les années 1960. En 1972, La Ligue de l'enseignement ajoute à son patronyme la mention d'éducation permanente, ce qui marque à retour aux premières ambitions de l'éducation populaire, qui est d'éduquer le peuple et pas uniquement les enfants. Par la suite, de nombreux organismes de formation et associations viennent accomplir le même travail que celui des associations d'éducation populaire comme l'alphabetisation, le rattrapage scolaire, et des activités d'ordre culturel.

Cette complémentarité se voit renforcée en 1992 par la création de l'agrément « association éducative complémentaire de l'enseignement public », porté par le Ministère de l'Éducation Nationale, en la personne de Jack Lang¹⁷⁸. Nous sommes ici dans le paradigme qui fondera le contrat entre éducation populaire et Éducation Nationale autour des ateliers relais en 2002. En effet, une dizaine d'années plus tard, Jack Lang sera mobilisé par le Ministre de la ville Claude Bartolone qui l'appelle à mettre sur pied un partenariat entre associations et Éducation Nationale pour lutter contre

¹⁷⁶ Antoine Léon, « L'éducation permanente : évolution des concepts et des fonctions », in Maurice Debesse. , Gaston Mialaret. *Traité des Sciences Pédagogiques*, vol. 8, Paris, PUF, 1978, p. 11-38.

¹⁷⁷ La Ligue possède un secteur « formation professionnelle et apprentissage » et participe à des projets de formation pour adultes comme le « *Imploed project* » en partenariat avec d'autres structures au niveau européen. D'autres associations d'éducation populaire portent des projets similaires comme Peuple et culture, sous la houlette de Benigno Carcères qui est beaucoup plus tournée vers l'éducation permanente depuis 1945.

¹⁷⁸ Décret n°92-1200 du 6 novembre 1992 relatif aux relations du ministère chargé de l'Éducation Nationale avec les associations qui prolongent l'action de l'enseignement public.

la « *délinquance* » et « *l'échec des élèves de classes populaires* »¹⁷⁹. La Ligue de l'enseignement, les Ceméa et les Francas possèdent cet agrément qui leur permet d'intervenir au sein des établissements en proposant des activités éducatives « *sans pour autant se substituer à eux. Cette complémentarité peut :*

- *Soit s'inscrire dans le cadre des programmes scolaires ;*
- *Soit être liée à des domaines éducatifs (éducation artistique et culturelle, civisme, santé, etc.) ;*
- *Soit favoriser un apport technique ;*
- *Soit enfin correspondre à une action spécifique (commémoration, action locale). »*

On constate ici que la complémentarité et non la substitution de ces associations est entérinée par cet agrément. Les associations obtiennent une reconnaissance en plus, mais toujours dans leurs fonctions de prolongement de l'action de l'enseignement public.

Cette période historique est marquée par les transformations qui sont à l'œuvre au sein de plusieurs espaces sociaux ; l'éducation, la formation, l'insertion, l'éducation populaire et l'éducation permanente. Le collège unique étant l'aboutissement de réflexions successives sur la scolarisation de tous les enfants jusqu'à 16 ans au sein d'un système éducatif unifié. Mais ce système ne peut pas tout, surtout lorsque les évolutions économiques et sociales le bousculent et remettent en cause ses fondements au sein d'une société marquée par la crise. La question de l'éducation pour tous s'élargit à l'objectif de la formation et de l'insertion pour tous. Et c'est là que l'éducation populaire, bien que marquée par une professionnalisation accrue, peut jouer son rôle en complément du système éducatif et du marché de l'emploi. Elle devient petit à petit un espace de référence pour la formation des enfants, mais également des adultes, en particulier des populations que l'on pense comme étant fragilisées par la crise. Ainsi, la place de l'éducation permanente se fait plus forte et rentre, de manière plus concrète, dans les actions des associations, sous la forme de stages d'insertion ou de formation, de prise en charge des élèves pour l'aide aux devoirs, etc. Actions que les associations étudiées dans cette thèse, poursuivront tout au long de la décennie suivante.

¹⁷⁹ Lettre de Claude Bartolone à Jack Lang, 28 mars 2000, Archives Nationales, 20020530/6.

II. Des années 2000 à 2010 : Le temps de la marchandisation de l'animation et des réformes du collège

Si les années 1980 ont été marquées par les politiques de décentralisation¹⁸⁰, les années 2000 voient l'émergence d'une nouvelle manière de distribuer l'argent public. En effet, la Loi Organique relative aux Lois de Finance (LOLF) de 2001, inscrit la distribution des fonds publics dans une logique de projet, ce qui a des effets sur les manières de subventionner les associations. Cette loi renforce la concurrence au sein du marché associatif, comme le démontre Viviane Tchernonog¹⁸¹. Les associations d'éducation populaire font face à de nouvelles concurrentes sur le marché de l'animation (UFCV, AFOCAL, IFAC, associations locales, etc.). De plus, la professionnalisation de l'animation déjà bien entamée dans les années 1980, continue sa course, sans pour autant s'institutionnaliser réellement tant les positions et les pratiques sociales sont hétérogènes¹⁸².

En parallèle, nous assistons à la mise à l'agenda du « décrochage scolaire » par les politiques publiques, qui le constituent en tant que problème public. Pierre-Yves Bernard situe ce processus dans les années 2008¹⁸³. Ce phénomène est ancien et sa transformation en problème social puis public est progressive depuis les années 1990 et se concrétise donc dans les années 2000 dans la mesure où la norme du diplôme se généralise¹⁸⁴. Les ateliers relais apparaissent comme une réponse à ce phénomène.

A. Une professionnalisation toujours inachevée dans le monde de l'éducation populaire

Dans cette sous-partie, nous nous arrêtons sur l'animation socioculturelle plus que sur le monde de l'éducation populaire en lui-même car nous avons vu qu'un glissement s'est opéré de l'un à l'autre dans les années 1960. Le monde de l'animation socioculturelle constitue également un pan de

¹⁸⁰ Dont les associations empruntent souvent le pas. En effet, Mathieu Hély reprend le concept de Bernard Enjolras « d'isomorphisme institutionnel » pour parler des évolutions structurelles dans les mouvements associatifs, en lien avec les évolutions de l'action publique. Mathieu Hély, *Les métamorphoses du monde associatif*, Paris, Presses universitaires de France, 2009.

¹⁸¹ Lionel Prouteau et Viviane Tchernonog, « Évolutions et transformations des financements publics des associations », *Revue française d'administration publique*, 2017, p. 531-542.

¹⁸² Francis Lebon, *Les animateurs socioculturels*, Paris, France, la Découverte, 2009, 121 p.

¹⁸³ Pierre-Yves Bernard, *op. cit.*

¹⁸⁴ *Ibidem.*

l'éducation populaire, plus visible et quantifiable, ce qui se matérialise dans les années 2000 au travers de la figure de l'animateur, celui-là même qui intervient au sein des ateliers relais.

Depuis une vingtaine d'année, la figure de l'animateur socioculturel connaît de nouvelles transformations. Si jusqu'en 2013¹⁸⁵, le nombre d'animateurs ne semble pas avoir évolué de manière significative, ce n'est pas le cas de la composition de ce corps professionnel et de son rapport à l'emploi. Il y a un double phénomène de popularisation et de féminisation¹⁸⁶. En 2002, 71% des animateurs sont des femmes, contre 56% en 1982. Cette répartition genrée ne se retrouve pas de la même manière sur nos terrains d'observation dans la mesure où sur 9 animateurs interrogés, 2 seulement sont des femmes, à la différence des origines sociales qui sont conformes aux statistiques nationales, puisque la majorité de nos enquêtés sont issus des classes populaires. En revanche, on ne peut généraliser ce phénomène sur l'ensemble des ateliers relais en France car les données statistiques relatives aux animateurs en atelier relais n'ont pas été établies par la DEPP, comme nous avons pu le voir dans la première partie de cette thèse.

L'autre phénomène est le développement de contrats et de situations de travail précaires. En effet, si seulement 6,5% des animateurs sont à temps partiels en 1975, ils sont 16,5% en 1996 (la durée moyenne du travail passe de 34 à 29h par semaine). Cette précarisation touche en priorité les animatrices et va redéfinir leur rapport à l'emploi. En effet, la figure idéale typique de ce dernier va s'éloigner du « militant professionnel » décrite par Maud Simonet, vers celle d'une travailleuse précaire.

Ces transformations de la nature et des caractéristiques de l'emploi de l'animateur s'institutionnalisent notamment par la signature (en 1988) de la convention collective du secteur, mais aussi par la création de nouveaux diplômes. En 1993, est créé le Brevet d'Aptitudes Professionnel d'Animateur Assistant Technicien (BAPAAT), qui correspond à un Niveau V (CAP/BEP)¹⁸⁷. En 1997, une filière DUT Carrière Sanitaire et Sociale voit également le jour. En 2010, le Ministère Jeunesse et Sports crée une « filière » de l'animation qui va du Niveau V (CAP/BEP) au Niveau II (Bac+4)¹⁸⁸. Cette institutionnalisation crée des conflits entre « militants » et professionnels comme nous avons pu le

¹⁸⁵ Date importante pour le monde de l'animation dans la mesure où la Réforme des rythmes éducatifs est mise en place et qui permet l'embauche de nombreux animateurs.

¹⁸⁶ Francis Lebon, *op. cit.*

¹⁸⁷ Depuis 2019, ce diplôme s'appelle le CPJEPS (Certificat Professionnel).

¹⁸⁸ Niveau V : BAPAAT ; Niveau IV : Brevet Professionnel de la Jeunesse de l'Éducation Populaire et des Sports (BPJEPS) ; Niveau III : Diplôme d'État de la Jeunesse de l'Éducation Populaire et des Sports (DEJEPS) ; Niveau II : Diplôme d'État Supérieur de la Jeunesse de l'Éducation Populaire et des Sports (DESJEPS).

voir précédemment. Ainsi, Thibaut Menoux¹⁸⁹ décrit les tensions qu'il observe dans un centre social lorsqu'en 2004, la Fédération des Centres Sociaux et Socioculturels de France adopte une nouvelle grille salariale qui valorise le diplôme plutôt que l'expérience. Cette décision désavantage les anciens salariés qui ont bâti leur carrière sur l'expérience sans forcément la formaliser par un diplôme face aux nouveaux arrivants qui sont passés par les filières d'animation que nous venons de décrire. Nous sommes donc ici en présence de conflits valoriels¹⁹⁰ (liés à la sphère militante), au sens où certains acteurs ont le sentiment de ne pas voir leur identité et leurs valeurs reconnues¹⁹¹. Concernant la Validation des Acquis et de l'Expérience (VAE), le nombre d'animateurs diplômés par ce dispositif reste faible : « en 2006, 249 BEATEP et 109 BPEJEPS ont été ainsi délivrés par l'administration de la Jeunesse et des Sports, un chiffre relativement bas comparé aux 1 186 diplômés d'Etat d'éducateurs spécialisés. [Ministère de l'Éducation Nationale 2007]. »¹⁹²

Finalement, nous pouvons faire l'hypothèse que les évolutions vécues par l'animation professionnelle depuis sa création dans les années 1960 est celle d'un désenchantement croissant de l'activité. C'est-à-dire d'une fonction, qui est valorisée pour son utilité sociale et dont les membres défendent une vision vocationnelle de leur fonction à une autre, perçue comme une opératrice des politiques publiques. Cependant, ces figures idéales-typiques ne doivent pas faire oublier qu'encore aujourd'hui, un grand nombre d'animateurs s'engage dans la filière par « vocation ».

B. L'éducation populaire dans le marché associatif.

Parallèlement au développement de l'animation socioculturelle, le monde de l'éducation populaire et ses associations historiques se voient confrontées à un changement dans les modes de financement de leurs activités. Ces associations vivent ce changement de plein fouet et s'engagent dans des champs d'intervention qui ne font pas partie de leurs fonctions initiales. Ainsi, il nous faut faire le point sur ces transformations et la manière dont elles vont influencer sur les associations et leurs missions.

Dans un premier temps, notons la part de chaque type d'association et leur poids relatif vis-à-vis de la distribution des subventions publiques.

¹⁸⁹ Thibaut Menoux, « « Transformations de l'animation : du militantisme au professionnalisme » in Jérôme Camus et Francis Lebon, *op. cit.*

¹⁹⁰ Christian Thuderoz, « Chapitre VII. Construire le compromis valoriel », in *Petit traité du compromis*, Paris, Presses Universitaires de France, 2015, p. 213-266.

¹⁹¹ Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *op. cit.*

¹⁹² Francis Lebon, *op. cit.*

	Part d'associations dans ce secteur	Part de subventions publiques
Action humanitaire, sociale et santé	14	45
Défense des droits et causes	11	6
Éducation, formation, insertion	4	14
Sports, culture et loisirs	66	23
Economie, développement local	3	12
Total	100	100

Tableau 3 : Part des subventions publiques selon le secteur de l'association

Source : Évolutions et transformations des financements publics des associations, 2017. Chiffres exprimés en pourcentages.

Ce tableau montre que les associations les plus présentes en France sont celles liées au sport, à la culture et aux loisirs¹⁹³ (66%), tandis que le secteur de l'éducation, de la formation et de l'insertion, où se situent les associations d'éducation populaire (Ceméa, Francas, Ligue), ne représente que 4% des associations. Même si leur présence dans le monde associatif est de plus en plus importante depuis 2005 (avec 12,8% d'associations d'éducation et de formation en plus).

En revanche, si l'on compare la part des subventions publiques accordées aux associations sportives, culturelles et de loisirs, on constate qu'elle est très faible (23%) comparé à l'importance de ce secteur. A l'inverse, les associations de formation, d'éducation et d'insertion reçoivent 14% des subventions publiques. L'État et les collectivités investissent donc plus dans le secteur de l'éducation, de la formation et de l'insertion comparé au nombre de ces associations présentes en France. Ce type d'association, à l'instar de l'action humanitaire, sociale et de santé, remplit des missions de service public, jugées comme étant prioritaires, ce qui explique l'importance des subventions de la part de l'État et des collectivités.

Les associations les plus anciennes sont également plus subventionnées (ce qui est le cas des trois associations d'éducation populaire que nous étudions). En effet, on s'aperçoit que la part la plus importante des financements est accordée aux associations créées avant 1971 puis entre 1971 et 1990 (69%), tandis que les associations qui ont vu le jour après 2005 ne reçoivent que 4% de ces subventions.

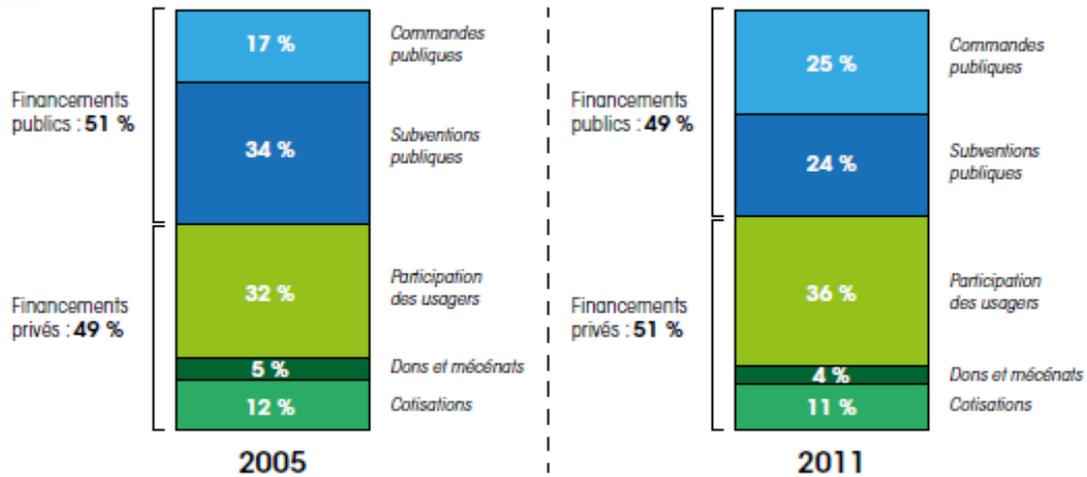
¹⁹³ Même si le domaine « sports, loisirs et culture » est particulièrement large et recouvre plusieurs catégories.

Pour ce qui est de la répartition des subventions selon l'importance du budget des associations, on constate que les subventions publiques sont surtout concentrées sur les grandes associations (comme celles d'éducation populaire) : 2 % des associations perçoivent 71 % des subventions publiques¹⁹⁴. Ces associations sont « très grosses » (par le nombre de salariés et celui de bénévoles), vivant souvent de financements publics et dont la subvention est parfois l'unique ressource. Participant à des missions de service public, très fortement employeuses, ces associations ont souvent vu leurs subventions reconduites en priorité. Dans ces « grosses » associations, le travail bénévole représente une part résiduelle de l'activité. Ce sont davantage des salariés qui les font tourner. Les associations de taille moyenne se trouvent dans une situation particulière : c'est surtout dans ces associations que les subventions publiques jouent un rôle essentiel de soutien des dépenses de fonctionnement. Ces associations ne disposent souvent pas, en raison de leur taille, des compétences et des moyens nécessaires pour participer, répondre aux appels d'offres ou accéder aux circuits de commandes publiques : la généralisation des commandes publiques les a particulièrement fragilisées.

Ainsi, les associations sont de plus en plus sollicitées pour répondre à ces appels d'offre selon l'économiste Viviane Tchernonog. En effet, elle constate l'évolution du poids de la commande publique dans le financement des associations puisqu'elle représentait 17 % du financement global du secteur associatif en 2005 alors qu'en 2011, elle en représentait 25% :

¹⁹⁴ Lionel Prouteau et Viviane Tchernonog, *op. cit.*

Nature des ressources des associations en 2005 et 2011



Source : Enquête CNRS - Centre d'économie de la Sorbonne « Le paysage associatif français », 2011-2012

Graphique 5 : Nature des ressources des associations en 2005 et 2011

On remarque donc que la part de subventions publiques accordée aux associations a diminué de 10%, laissant la place aux commandes publiques. Par ailleurs, il existe une diversité de ces commandes selon le secteur d'activité de l'association. En effet, 74% d'entre elles sont concentrées dans les associations des secteurs de l'action sociale et de la santé et 11% dans l'éducation. Ces deux secteurs, qui sont souvent composés d'associations de grande taille, apparaissent concrètement seuls susceptibles de permettre l'accès aux commandes publiques. Plus globalement, on observe que la part de financements public décroît dans les ressources des associations. Elle était de 51% en 2005, 49% en 2011 et selon les derniers chiffres, 46% en 2017¹⁹⁵. La part des financements privés suit la courbe inverse.

De plus, l'État et les collectivités changent leur mode d'attribution des financements aux associations. On passe ainsi de la subvention à la commande, c'est-à-dire à la réponse à des appels d'offre, dans une logique de projet. De cette privatisation et du changement de mode de financement découlent plusieurs problèmes : le risque d'augmentation des cotisations des adhérents, on observe déjà qu'entre 2005 et 2011, la participation des usagers passe de 32% à 36%. Ce qui peut engendrer à terme un désengagement des familles les plus pauvres, au risque de transformer le monde associatif en un espace destiné aux classes sociales les plus aisées. Mais aussi celui, pour ces associations, de devoir subsister grâce à la vente de produits, rendant leur avenir incertain puisque ces ventes peuvent

¹⁹⁵ *Ibidem*.

fluctuer. Et, pour finir, le risque d'établir un marché où les associations devront se mettre en concurrence afin de remporter des offres, ce qui fragilise les associations de taille moyenne.

Par ailleurs, la transformation des subventions en commandes publiques a pour effet d'instrumentaliser les associations, en limitant leur rôle à celui d'exécutantes des politiques publiques. Tchernonog parle donc de « *rupture du monde associatif* » qui aurait pour avenir d'être un « *secteur marchand de production de services à bas coût, remplissant des missions de service public.* »¹⁹⁶. Sawicki et Siméant évoquent le même problème en rappelant les travaux de Prouteau : « *Le recours, à coups de subventions, par l'État et les collectivités territoriales, au secteur associatif pour pallier les insuffisances de l'administration et répondre à de nouveaux enjeux publics a constitué une transformation majeure de l'action publique territoriale. Il a considérablement modifié les modes d'organisation et de gestion des associations et a conduit à une professionnalisation statutaire et fonctionnelle des bénévoles ou des militants qui apparente le fonctionnement des associations à celui des entreprises.* »¹⁹⁷.

Ces transformations peuvent donc avoir des effets sur les modes d'engagement des militants dans la mesure où on leur demande d'avoir une posture plus professionnelle, avec des compétences spécifiques, faisant la part belle aux spécialistes et aux experts. Cette évolution n'est également pas sans conséquences pour la sélection des personnels qui vont intervenir au sein des ateliers relais : ils doivent avoir du temps et des compétences spécifiques en fonction du public.

Cette mise en concurrence a des effets sur les associations d'éducation populaire agréées AECEP, notamment dans la demande de financement mais également dans la forme des financements. Avec la création des Conventions Pluriannuelles d'Objectifs (CPO)¹⁹⁸, les associations, qui touchent un financement du ministère de l'Éducation Nationale, doivent justifier chaque année leurs actions en relation avec l'école et parfois, répondent à des demandes émanant du ministère, même si elles ne sont pas toujours d'accord avec les modalités de mise en place.

Ce phénomène se renforce en 2007 avec la mise en place de la Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP), remplacée par la Modernisation de l'Action Publique (MAP), qui vise à une réduction

¹⁹⁶ Viviane Tchernonog, « Le secteur associatif et son financement », *Informations sociales*, vol. 4 / n°172, 2012, p. 11-18.

¹⁹⁷ Frédéric Sawicki et Johanna Siméant, « Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français », *Sociologie du Travail*, vol. 51 / 1, 2009, p. 97-125.

¹⁹⁸ Loi n°2000-321 du 12 avril 2000. La conclusion d'une convention de subvention, parfois dénommée convention d'objectifs, est obligatoire lorsque le montant de cette subvention est supérieur à 23 000 euros.

des dépenses publiques. Depuis 2008, les politiques publiques entrent dans « une logique de dialogue de gestion » afin d'établir annuellement un bilan des actions menées par les associations ainsi que des perspectives en adéquation avec les priorités de la politique ministérielle¹⁹⁹.

Lorsque l'on regarde ces objectifs énoncés par l'Éducation Nationale, on constate que les associations partenaires de l'école se voient assigner un rôle précis ; il s'agit de mettre en œuvre et d'accompagner le dialogue entre les agents de l'État et les agents opérationnels. Ce partenariat oblige l'association à répondre à certains appels d'offre, même si tous les militants ne sont pas d'accord. D'ailleurs, ce partenariat profite aussi au Ministère dans la mesure où l'association leur accorde l'appellation « éducation populaire » au sein de leur dispositif, mais aussi parce que l'association peut compléter le travail de l'État sur le terrain ou le territoire, voire parfois, faire le travail d'accompagnement à sa place.

En 2009, l'agrément « Associations Educatives Complémentaires de l'Enseignement Public » (AECEP²⁰⁰), mis en place en 1992, impose un cadre plus strict aux associations qui veulent l'obtenir, tout en affichant un renforcement du pouvoir des associations originelles²⁰¹. En effet, l'agrément national est délivré par le ministre de l'Éducation Nationale après avis du Conseil National des Associations Complémentaires de l'Enseignement Public (CNAECEP) ; quant aux agréments locaux, ils sont distribués par les recteurs après l'avis des Conseils Académiques des Associations Complémentaires de l'Enseignement Public (CAACEP). Les associations doivent remplir neuf critères ; trois sont alternatifs : les associations interviennent soit pendant le temps scolaire, soit en dehors des temps scolaires, soit contribuer au développement de la recherche pédagogique et/ou à la formation des acteurs éducatifs. Les six autres sont cumulatifs : il faut qu'elles soient d'intérêt général, à caractère non lucratif, leurs services doivent être de qualité, doivent être compatibles avec les activités de service public et le principe de laïcité (dont les associations ne partagent pas toujours la définition) et enfin, être complémentaires des programmes d'enseignement. Cette longue liste de critères ne

¹⁹⁹ « Objectifs des associations partenaires de l'école », consulté sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/guide_pratique_directeurs_d_ecole/42/5/Guide_direction_ecole_6_fiche_associations_partenaires_360425.pdf, consulté le 22/02/2018.

²⁰⁰ Décret n°2009-553 du 15 mai 2009 - art. 3.

²⁰¹ Ce dont on peut douter dans la mesure où les 8 associations ne sont pas seules dans la prise de décision et qu'il existe de nombreux conflits lors de ces commissions, nous l'avons constaté lors des observations dans les associations. Ce conseil est présidé par le ministre chargé de l'éducation ou son représentant et il est composé de vingt-quatre membres : 8 représentants des associations agréées, 6 représentants des organisations représentatives des personnels de direction, d'éducation et d'enseignement, 5 représentants des organisations représentatives de parents d'élèves, 4 représentants du ministre chargé de l'éducation et un représentant des ministres chargés de la jeunesse et des sports.

permet donc pas aux petites associations d'être agréées et financées. En effet, l'agrément ne vaut pas office de financement de la part du ministère. Aujourd'hui, seules dix associations bénéficient de CPO avec le ministère, dont la Ligue, les Ceméa et les Francas.

En 2010, le réseau des villes éducatrices, des représentants des collectivités locales, des syndicats d'enseignants et d'élèves, des fédérations de parents d'élèves, mais aussi des associations complémentaires de l'école, lancent l'appel de Bobigny à la suite de la baisse de financements (environ moins 20%) et des postes de détachés dans les associations²⁰². Cet appel demande la mise en place d'un grand projet national pour l'enfance et la jeunesse. Il préconise également « *la combinaison de l'éducation formelle, informelle et non formelle* » et le soutien à la vie associative. Et puisque l'éducation et l'accès aux connaissances « *se jouent aussi en dehors de l'École* », « *les associations d'éducation populaire et complémentaires de l'école doivent donc voir leurs missions de service public et le respect de leurs projets propres reconnus dans la loi d'orientation* ». C'est en amont de cet appel (2009) que naît le Collectif des Associations Partenaires de l'École Publique (CAPE), à la demande de la Ligue, des Ceméa et des Francas qui revendiquent une meilleure visibilité des AECEP. Le CAPE est déclaré en association en 2011, puis décliné en associations académiques en 2012. Cette association devient l'interlocutrice du ministère de l'Éducation Nationale et contribue à différentes concertations, notamment sur la réforme des rythmes éducatifs en 2013. Ces associations veulent donc être perçues par les pouvoirs publics, comme étant des expertes de la jeunesse et des problématiques sociales. Elles adaptent leur projet à la commande publique et se perçoivent souvent comme étant redevables :

« A un moment l'État nous finance donc, obligatoirement, nous nous sentons redevables, le ministère, à partir du moment où il nous finance, il est en droit de nous demander des choses. »
(Francine Best)

C'est également 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 opérer auprès des publics de collège. De plus, l'éducation populaire qui faisait partie du ministère de la jeunesse²⁰³ et des sports²⁰⁴, se voit fondu au sein du ministère de l'Éducation Nationale, ce qui permet d'opérer un

²⁰² Véronique Laforets, *op. cit.*

²⁰³ Le 16 octobre 2018.

²⁰⁴ Le 06 juillet 2020.

rapprochement entre ces deux mondes comme cela l'avait été auparavant, mais en invisibilisant l'éducation populaire.

C. Une deuxième vague de réformes au collège

Les années 2000, puis 2010 ont vu le secteur éducatif se transformer. Le collège unique, bien que réformé de nombreuses fois, va subir une deuxième vague importante de réformes, gouvernement après gouvernement. Les pratiques d'individualisation de la scolarité des élèves sont d'ores et déjà bien instaurées au sein du système éducatif. Cependant, les effets de la massification scolaire se font sentir sur l'importance de la place du diplôme dans la société et donc, de l'insertion des jeunes sur le marché de l'emploi. Le décrochage scolaire est mis à l'agenda des politiques publiques dans ces années et continuera, par la suite, à entériner le lien entre les politiques sociales, de l'emploi et de l'insertion et celles de l'éducation entamé dans les années 1980.

En 2005, la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école, menée par François Fillon a pour objectif d'élever le niveau de formation des élèves et de faire le lien entre le secteur de l'éducation, celui de la formation et celui de l'emploi. L'accent est également mis sur « le respect des valeurs de la République », à la différence des autres réformes. Ce discours se retrouve par la suite, dans les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire, comme les ateliers relais. Cette loi poursuit les objectifs que la loi d'orientation de 1989 s'était fixés : 100 % des élèves doivent acquérir un diplôme ou une qualification reconnue au terme de leur scolarité obligatoire, 80 % d'une classe d'âge accèdent au niveau du baccalauréat et 50 % de l'ensemble d'une classe d'âge doit détenir un diplôme de l'enseignement supérieur. Ces objectifs renforcent l'importance accordée au diplôme et, par effet miroir, aux élèves sortant sans qualification du système éducatif, donc au décrochage scolaire.

L'autre élément important de cette réforme réside dans l'apparition du « socle commun de connaissances et de compétences », qui se retrouve dans les objectifs de l'atelier relais la même année et qui se caractérise par plusieurs éléments :

- La maîtrise de la langue française,
- La connaissance des éléments principaux en mathématiques,
- L'apprentissage d'une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté,
- La pratique d'au moins une langue vivante étrangère,
- La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

Le Haut Conseil de l'Éducation est créé afin d'évaluer ce socle, les programmes et l'évaluation des résultats. Le collège doit donc donner à tous les élèves les connaissances, les compétences et les comportements jugés indispensables à la poursuite des études, à l'exercice de la citoyenneté et à l'insertion professionnelle future. C'est le diplôme national du brevet qui validera les connaissances et compétences acquises à la fin du collège.

De nombreuses réformes sont mises en place pour les lycées et les écoles. Le collège y échappe pendant une dizaine d'années, jusqu'en 2016 avec la grande réforme sur le collège, mise en place par Najat Vallaud-Belkacem. Elle est baptisée « *Mieux apprendre pour mieux réussir* ». Ses objectifs sont : de redéfinir le socle commun et le contenu des programmes scolaires pour les rendre plus accessibles et plus cohérents, notamment en histoire, en français et en mathématiques, de consacrer plus de temps d'enseignement à de nouvelles méthodes pédagogiques comme les enseignements pluridisciplinaires ou encore le travail en petits groupes d'élèves. Cette réforme fait débat au sein des personnels éducatifs, mais elle suscite l'adhésion de certaines associations d'éducation populaire car elle mobilise leurs technologies : « *pédagogies plus actives* », « *meilleur montage de projets en commun* », « *temps d'apprentissage en petits effectifs* »²⁰⁵, 1h30 de pause méridienne, ouvrir l'école aux parents, etc.

Pour finir, la dernière réforme du collège en date constitue une infime partie des grandes réformes et réajustements du système éducatif, mises en application en 2019²⁰⁶. Le collège est peu touché par ces réformes car elles concernent plus le primaire et le lycée, mais on y perçoit des éléments faisant écho au lexique de l'éducation populaire : « *consécration de l'école maternelle* »²⁰⁷, assouplissement des rythmes scolaires. Mais sans s'appuyer sur ses technologies dans la mesure où l'aspect pédagogique n'est pas évoqué.

Les années 2000 sont donc marquantes de plusieurs points de vue. Du côté de l'éducation populaire, on constate le renforcement de la professionnalisation entamée dans les années 1960, mais qui semble toujours être un processus inachevé. La figure de l'animateur socioprofessionnel est de plus en plus présente sur le terrain, tout en ne constituant pas une profession à part entière. Cependant ce sont eux qui sont le plus souvent présents dans les ateliers relais. On assiste également,

²⁰⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Collège, Mieux apprendre pour mieux réussir*, 2016.

²⁰⁶ Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 « Pour une école de la confiance ».

²⁰⁷ *Ibid.*

durant cette période, au développement d'un marché associatif de plus en plus concurrentiel pour les associations d'éducation populaire. Ce qui va les pousser à diversifier leurs actions, qui sont, le plus souvent, subventionnées par l'action publique, sous la pression d'appels à projets. La place de ces associations dans le champ des politiques éducatives est encore laissée à la marge du système éducatif, c'est-à-dire dans les temps périscolaires. En revanche, elles voient dans champ émergent du décrochage scolaire une continuité du développement de leurs actions de formation permanente. Les politiques les convoquent pour établir un partenariat sur cette question, comme pour les ateliers relais.

Conclusion des chapitres 6 et 7 : Deux mondes du monde éducatif

A travers ce travail sociohistorique original qui entend apporter plus de connaissances dans le champ des recherches sur l'éducation populaire, nous avons pu retracer les grandes périodes du partenariat entre Éducation Nationale et éducation populaire. Comme nous avons pu le voir, le projet de la Troisième République se voulait universaliste en visant la scolarisation de tous les enfants, mais il n'a abouti que partiellement et a été réinterrogé au cours du temps. Malgré cet objectif de rendre la scolarité obligatoire et égalitaire pour tous, il laisse dans son sillage une partie des élèves qui interrogent le système éducatif et ses acteurs. Comment prendre en compte la différence au sein d'une école unique sans remettre en cause son projet initial ? Et si cette prise en compte des individualités pouvait mettre en péril l'unité républicaine tant désirée ? Ce projet initial a changé au fil des différentes réformes que nous avons évoquées pour en arriver au système éducatif tel que nous le connaissons aujourd'hui.

Nous avons vu également les liens qu'ont pu tisser, au fil du temps, le secteur de l'Éducation nationale et le monde de l'éducation populaire. Leur histoire est marquée par des tensions, des moments de lutte idéologiques, mais également par des phases de reconnaissance et d'institutionnalisation de l'éducation populaire. Au regard de ces éléments, nous pouvons faire le lien avec les travaux de Jacques Faget²⁰⁸ relatifs à la médiation pénale qui relève d'une périodisation similaire à celle qu'a connue le développement de l'éducation populaire : dans un premier temps, l'émergence et la fragmentation, puis l'institutionnalisation et enfin la marchandisation et la diversification des activités, avec la naissance de l'économie sociale et solidaire. Nous avons pu voir comment l'animation socioculturelle et l'éducation permanente ont créé des compromis entre ces deux mondes afin de façonner les actions au sein du système éducatif mais également en dehors de ces temps scolaires, l'extra-scolaire étant largement pris en charge par les associations d'éducation populaire.

Ces moments historiques nous ont donné les clés en vue de comprendre pourquoi des associations d'éducation populaire ont été appelées à intervenir dans le champ du décrochage scolaire, alors qu'elles y étaient peu présentes jusque-là. Les raisons évoquées sont au nombre de trois. Dans un premier temps, ces deux mondes ont vécu des évolutions historiques et ont partagé des acteurs et des technologies qui leur sont propres (pédagogies dites « alternatives », réformes et/ou rapports qui ont

²⁰⁸ Jacques Faget, *La médiation: Essai de politique pénale*, Toulouse, Eres, 2018, 381 p.

repris des idées propres à chacun des mondes comme le plan Langevin-Wallon ou la lente apparition du collège unique). Les trois associations ici prises en compte sont peu à peu reconnues comme expertes des pédagogies différenciées et de la jeunesse. Dans un deuxième temps, ces mondes ont partagé des objectifs communs autour desquels se développent des justifications ou des raisons d’agir « *avec ou contre les autres* »²⁰⁹ (on retrouve ici la thématique continuité/rupture dans la relation entre éducation populaire et Éducation Nationale) et en orientant ces activités dans certaines directions, notamment pour prendre en charge des situations qui leur paraissent « problématiques ». Ici, la situation des élèves étant en situation de décrochage paraît problématique pour les acteurs des deux mondes, dans la mesure où il existe une rupture dans la scolarité, pensée comme étant primordiale pour le développement de l’élève/enfant. Des solutions communes sont alors élaborées et demandent aux acteurs de devoir collaborer conjointement afin de résoudre cette situation problématique. Dans un dernier temps, à travers l’ouverture à la concurrence sur le marché associatif et la transformation des modes de financements, ces trois associations sont encore plus liées aux politiques publiques, notamment éducatives. Elles doivent alors remplir des missions définies par l’État pour recevoir des fonds publics importants et pour continuer à fonctionner. Selon nous, ces trois dimensions justifient la sollicitation des associations d’éducation populaire, perçues comme expertes de la jeunesse et proches des politiques publiques, pouvant soutenir l’action des enseignants auprès des élèves en situation de décrochage scolaire. Nous retrouvons ainsi la logique à l’œuvre derrière la problématisation du décrochage scolaire formulée par Pierre-Yves Bernard.

De plus, l’articulation des cités de justification (ici civique, marchande et par projet) décrites par Boltanski, Thévenot et Chiapello nous donne les clés pour analyser les évolutions propres à ces deux mondes. Le monde éducatif change ainsi que son champ lexical. D’une justification civique où la démocratisation de l’éducation est un enjeu partagé, à la justification par projet, le partenariat entre éducation populaire et Éducation Nationale évolue et se heurte parfois à une confrontation de valeurs pour affirmer sa légitimité dans le champ éducatif. L’éducation populaire se voit également touchée par une marchandisation de ses activités fortement décriée par certains de ses militants confrontant la logique civique à la logique industrielle notamment à travers l’émergence de la figure de l’animateur professionnel. De son côté, l’Éducation Nationale, subit également des transformations, elle est perçue comme « *peu performante, froide, contraignante, inégalitaire, mais aussi cloisonnée et fermée à son*

²⁰⁹ Rilma Buckman, *Interaction Between Women’s Clubs and Institutions in Greater Lafayette, Indiana*, PHD sociology, University of Chicago, 1952.

environnement. »²¹⁰. Ce qui justifie son ouverture progressive au partenariat et à la reprise de certaines technologies développées dans d'autres mondes, comme « l'innovation pédagogique ». Ces changements favorisent la mobilisation des associations d'éducation populaire sur la question du décrochage scolaire mais provoquent par là même une évolution des représentations sur les mondes auprès des acteurs. Ces mutations se retrouvent dans le discours des acteurs tant institutionnels qu'organisationnels et opérationnels, même s'ils s'entendent sur l'importance du projet de lutter contre le décrochage scolaire, ce qui ouvre la voie à la conclusion d'un compromis.

Cette rétrospective historique a permis de retracer l'émergence d'un partenariat sur les questions éducatives, notamment pour ce qui est du péri et de l'extrascolaire, et aussi de rendre compte des socialisations professionnelles à l'œuvre au sein de ce dispositif dont les évolutions s'incarnent dans celles des acteurs qui interviennent (Parties 3 et 4). Cet éclairage ouvre sur l'appréhension des manières de penser et de mettre en œuvre l'action partenariale sur le terrain.

²¹⁰ François Baluteau, *op. cit.*

Chapitre 8 : Ligue, Ceméa, Francas : l'originelle, l'intellectuelle et l'actrice locale

Nous avons retracé l'histoire des liens entre Éducation Nationale et éducation populaire afin de voir la manière dont ces deux mondes aboutissent à un partenariat sur la question du décrochage scolaire dans les ateliers relais. Il nous faut à présent étudier les caractéristiques des trois associations (Ligue de l'enseignement, Ceméa et Francas) mobilisées dès le début dans le dispositif afin de comprendre leur fonctionnement, la manière dont elles façonnent des identités collectives chez leurs militants et/ou salariés, mais également leurs relations avec le Ministère de l'Éducation Nationale. Il s'agit ainsi d'analyser pleinement la place qu'elles accordent à l'atelier relais et au-delà, au partenariat qu'elles entretiennent avec l'école.

Cette approche vise aussi à dégager des configurations partenariales au niveau macrosociologique. Il apparaît que dans un même monde, celui de l'éducation populaire, il existe des différences qui en reflètent la pluralité. En effet, ces trois associations ne relèvent pas de la même histoire, ont des organisations qui leur sont propres et créent des identités différentes chez leurs membres. Ainsi, « *Les membres d'associations n'appartiennent pas nécessairement aux mêmes groupes primaires : ces « semi-étrangers » ne sont ni les intimes d'une clique, ni les étrangers d'organisations formelles. Ils doivent apprendre « comment bien s'apparier et s'entendre les uns avec les autres » (how to get along together) et « comment faire ensemble partie d'une unité et la faire tenir ensemble » (how to belong together as a unit)*²¹¹. Ils se font membres d'une entreprise collective et ce faisant, ils créent un monde social. »²¹². Prendre en compte ces aspects importe pour l'analyse de l'atelier relais dans la mesure où le partenariat ne s'y établira pas de la même manière entre l'Éducation Nationale et chacune des trois associations parties prenantes. C'est ainsi que la Ligue va s'avérer plus légitime pour l'intervention en milieu scolaire, les Ceméa pour la formation des acteurs et les Francas dans la complémentarité des loisirs et de l'éducatif.

Pour ce faire, il est nécessaire de mettre en lumière le fonctionnement des associations qui interviennent au sein des ateliers relais afin de mieux comprendre leur place dans le dispositif et celle

²¹¹ *Ibid.*, p. 184.

²¹² Daniel Cefaï, « Mondes sociaux. Enquête sur un héritage de l'écologie humaine à Chicago », *SociologieS*, 2015.

que chacune lui accorde dans sa propre organisation. Est également en jeu le lien qu'entretiennent ces associations avec les politiques éducatives et le Ministère de l'Éducation Nationale.

Ce chapitre se développe en trois parties, chacune consacrée à l'une des associations, en suivant l'ordre chronologique de leurs fondations respectives : la Ligue de l'enseignement, les Ceméa puis les Francas. Chaque partie suit la même logique : actions et fonctionnement, rapport avec l'école (à travers les financements et les représentations de leurs responsables), et pour finir, place des ateliers relais. Ces informations découlent d'un travail empirique original qui entend apporter des connaissances plus poussées sur les sièges nationaux des trois associations concernées par cette thèse.

Encadré méthodologique 2 : quels matériaux pour l'analyse des associations ?

Ce chapitre mobilise plusieurs types de matériaux. Tout d'abord, des archives et des documents « indigènes » collectées au sein des associations en vue de reconstituer leur fonctionnement, leurs champs d'action et les rapports qu'elles entretiennent avec les politiques publiques. Il s'agit ici des associations nationales, c'est-à-dire les structures qui mettent en place le projet de l'association à l'échelon national : relations avec les Ministères, organisation de congrès, gestion des subventions ministérielles ; en outre, elles ont parfois un droit de regard sur l'activité des associations territoriales, voire une fonction de contrôle.

Ensuite, trois entretiens semi-directifs réalisés au cours de l'année 2017-2018 avec les responsables des secteurs « éducation » des associations nationales, c'est-à-dire les personnes en charge des actions éducatives, dont font partie les ateliers relais. Il n'a pas été possible d'entrer en contact avec la personne responsable des ateliers relais au sein du Ministère de l'Éducation Nationale : ni les responsables associatifs, ni le site du Ministère n'a su nous indiquer qui avait la charge de ces dispositifs.

I. La Ligue de l'enseignement, l'association « originelle »

Dans un premier temps, nous analysons la structuration de La Ligue de l'enseignement et de ses champs d'action. Comme déjà évoqué, c'est la première des trois associations d'éducation populaire à être créée ; elle a fait l'objet d'une documentation scientifique particulièrement importante. Son histoire et son fonctionnement sont présentes par les travaux de Florence Ihaddadène²¹³ relatifs au service civique, ou encore de Guillaume Meugnier²¹⁴ à propos des relations Ligue/Éducation Nationale. Les recherches de Jean-Pierre Martin²¹⁵ et de Nathalie Sévilla²¹⁶ nous ont également apporté de précieuses informations.

A. Un centre confédéral fortement légitime ?

La Ligue de l'enseignement est un mouvement d'éducation populaire qui propose des activités éducatives, culturelles, sportives et de loisirs. A travers 103 fédérations départementales, elle regroupe actuellement près de 30 000 associations locales présentes dans 24 000 communes et représentant 1,6 million d'adhérents. Elle emploie 800 à 900 salariés en 2011 et fait donc partie des « grosses associations employeuses »²¹⁷. Elle dispose de l'un des budgets les plus importants au sein des AECEP²¹⁸ : 241 millions d'euros (35 fois plus important que la moyenne des AECEP à 6,5M€), la part la plus importante des subventions publiques venant du Ministère de l'Éducation Nationale à hauteur de 23 millions d'euros (la moyenne des AECEP étant à 3M€). C'est donc une association largement financée par le ministère, ce qui lui confère une légitimité et une pérennité dans le champ des politiques éducatives.

Son engagement s'organise autour de cinq thématiques :

- « Faire le choix d'une planète vivable, de sociétés ouvertes, généreuses et responsables ;

²¹³ Florence Ihaddadène, *La marchandisation de l'engagement des jeunes, les « dérives » du service civique à la Ligue de l'enseignement*, Université Paris Nanterre, 2018, 596 p.

²¹⁴ 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'Éducation nationale*, Université de Grenoble, 2014.

²¹⁵ Jean-Paul Martin, *op. cit.*

²¹⁶ Nathalie Sévilla, « Mutation démocratique à la ligue (1925-1940) », *Agora débats/jeunesses*, vol. 40 / 1, 2006, p. 10-21.

²¹⁷ Le compte rendu d'INSEE première, *Neuf associations sur dix fonctionnent sans salarié*, n°1587, mars 2016, mentionne que 55% des associations employeuses (1/10 en moyenne), fonctionnent avec seulement 1 ou 2 salariés.

²¹⁸ Jacques Veyret[et al.], *op. cit.*

- Apprendre par et avec les autres, faire vivre la convivialité et la fraternité ;
- Construire de la solidarité et agir contre les inégalités ;
- Prendre sa part d'une démocratie qui implique tous ses citoyens ;
- Créer un lien entre des actes à la mesure de chacun et des combats à l'échelle de l'humanité. »²¹⁹

Elle fonctionne donc au travers de fédérations départementales ainsi qu'avec des associations qui lui sont extérieures mais affiliées. Celles-ci ne sont pas toutes d'ordre éducatif (Planning familial, Union rationaliste, etc.). Elle se donne ainsi la mission d'accompagner d'autres associations dans leur développement et est soutenue dans cette démarche par les services de la Direction de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative (DJEPVA du MEN).

Cette « fédération de fédérations » est pilotée par le centre confédéral, qui accompagne les associations, participe à la vie de chacune d'entre elles et fait du lien entre ces structures et les pouvoirs publics nationaux. Ce centre confédéral porte également le projet de ces associations et les aide à le valoriser et le diffuser. Au sein de ce centre confédéral, il existe plusieurs secteurs qui possèdent tous un référent au sein du conseil d'administration :

- Des vacances.
- L'Usep²²⁰ et l'Ufolep²²¹ qui possèdent chacun un président.
- De l'accompagnement du réseau.
- De l'éducation et de la formation.
- De l'international, de l'urgence écologique et des migrations.
- De la vie associative et de la jeunesse.
- De la culture.

L'association possède un fort ancrage territorial tout en gardant un cadrage national. Ce qui la rapproche du fonctionnement des politiques publiques. Florence Ihaddadène analyse l'association comme étant une structure organisée en réseaux, ce qui lui confère une légitimité particulière. En effet, l'organisation en fédérations, qui possèdent leurs propres instances décisionnaires, juridiques,

²¹⁹ *Ibid.*

²²⁰ L'Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré : fédération de sport scolaire de l'école primaire française.

²²¹ L'Union Française des Œuvres Laïques d'Éducation Physique : fédération multisports.

et leurs adhérents, ménage à celles-ci une certaine autonomie. Chaque fédération peut ainsi mobiliser son réseau personnel d'affiliés, tout en étant elle-même liée au confédéral au point de rendre complexe leur analyse dans la mesure où ces fédérations possèdent un ancrage territorial variable en fonction des associations présentes sur leurs territoires respectifs²²². Leur autonomie n'est pas totale puisque les fédérations doivent rendre des comptes au confédéral, même si cette modalité s'avère plus souple que celle mise en place par les Ceméa. Florence Ihaddadène avance que la « *structuration en réseau horizontal (en branches d'activité) et en réseau vertical (du local au national, mais aussi du national au local) correspond à une certaine conception de la démocratie et de la place que doivent jouer les individus dans l'organisation du collectif.* »²²³. Cette conception de l'organisation associative permet donc à la Ligue de l'enseignement de diffuser son projet au sein de plusieurs réseaux qui s'entrecoupent.

Cet ensemble conserve un lien fort avec les politiques publiques dans les secteurs de l'éducation, de la formation, de l'insertion mais également de la culture, de la jeunesse et des sports. Son discours a bien sûr évolué depuis sa création en 1866, mais la Ligue reste proche de la décision politique, ce qui lui confère une forte légitimité auprès du Ministère de l'Éducation Nationale. De plus, elle a réussi à diversifier ses actions au cours de son histoire et à développer son propre réseau associatif. Sa structure fédérative lui permet d'avoir la main sur de nombreux secteurs et de renouveler ses financements. C'est ce qui fait qu'elle conserve une place importante dans le monde de l'éducation populaire.

B. « Le ministère privé de l'Éducation Nationale » ?

Le fonctionnement général de l'association étant dressé, il faut maintenant aborder la question des relations qu'elle entretient avec les politiques publiques et surtout le secteur de l'Éducation Nationale pour rendre compte de son positionnement par rapport aux ateliers relais.

1. Des liens personnalisés

Nous avons vu précédemment que la Ligue de l'enseignement est une association fortement liée aux politiques publiques par son histoire, ses acteurs mais également son financement. Elle se construit et se développe grâce à ce lien. Dès sa création, ses figures de proue sont en contact étroit avec le

²²² Ce qui justifie par la suite, une analyse mésociologique de chaque association mobilisée sur nos trois terrains de thèse.

²²³ Florence Ihaddadène, *op. cit.*

Ministère de l'Instruction Publique, notamment Jean Macé, Léon Bourgeois ou encore Ferdinand Buisson. Ce qui confère d'emblée à cette association une légitimité importante, qu'elle a conservée par la suite. La plupart de ses premiers adhérents sont également des intellectuels philanthropes et radicaux qui fréquentent les mêmes cercles de connaissance. Leur influence est donc le point d'ancrage de l'association. Les personnalités fondatrices des Ceméa et des Francas ne relèvent pas de la même période historique. Alors que les fondateurs de la Ligue agissent pendant la Troisième République en militant pour un système éducatif global, ceux des Ceméa et des Francas interviennent dans le contexte de l'après-guerre caractérisé par le développement du champ des loisirs.

La composition actuelle de son conseil d'administration est fortement marquée par la présence d'acteurs ou d'anciens acteurs de l'Éducation Nationale. En effet, sur 36 membres, 17 sont enseignants, inspecteurs ou retraités de l'Éducation Nationale²²⁴. Comme l'évoque Jean-Paul Martin, c'est une organisation d'enseignants avant tout. Ainsi, son président actuel est Joël Roman, enseignant dans le 2nd degré. Sur les 21 personnes qui ont présidé l'association depuis sa création, 11 ont été des acteurs de l'Éducation Nationale dont deux ministres de l'Instruction Publique. Par ailleurs, Éric Favey, qui a été président, a également été le référent de la mise en place des ateliers relais auprès du ministère, ce qui a sans doute facilité certaines prises de décisions. Concernant les Mises A Disposition (MAD), elles connaissent des évolutions sensibles (200 en 1945, 500 en 1949, 750 en 1972, 663 en 1986 et 628 en 1999)²²⁵ et leur nombre chute au sein des fédérations, tombant à 150 personnes en 2014²²⁶, ce qui permet par ailleurs l'embauche de salariés issus pour la plupart du secteur privé.

Depuis quelques années, l'association se perçoit comme en crise, notamment à cause de la baisse de ses adhésions et de ses affiliations. Florence Ihaddadène y voit plutôt la transformation d'une part de la figure militante principale (de l'enseignant volontaire au professionnel) et d'autre part, de ses relations avec les politiques publiques à travers l'apparition du *new public management*, depuis les années 1980. Ces phénomènes s'accompagnent également de la fin des MAD au profit de détachés de l'Éducation Nationale, qui fait baisser le nombre d'enseignants salariés dans ses rangs. Pourtant, la relation avec l'Éducation Nationale est toujours fortement ancrée, à travers la présence de la CPO, des

²²⁴ Pour l'année 2018-2019.

²²⁵ Frédéric Chateigner, Florence Ihaddadène et Jean-Paul Martin, *op. cit.*

²²⁶ Guillaume Meugnier, *op. cit.*

enseignants détachés²²⁷, mais aussi par les différentes actions que l'association met en place sur les territoires, les ateliers relais étant un exemple parmi d'autres.

2. Une légitimité en tension permanente sur les ateliers relais

Si l'on examine la manière qu'ont les responsables associatifs de percevoir leurs liens avec l'Éducation Nationale, plusieurs éléments se dégagent. Tout d'abord, la responsable du secteur éducatif évoque des difficultés de reconnaissance dont découle un déficit de légitimité de l'association vis-à-vis du Ministère :

« Après nous on a mais ça c'est tous les mouvements complémentaires en tout cas les plus anciens, on sait qu'on a un gros travail toujours à être visible à nous faire reconnaître à essayer de donner à voir ce qu'on fait clairement au niveau du Ministère mais c'est un boulot sans cesse dans 10 ans les collègues qui seront là devront le faire » (Fédora, responsable à la Ligue)

Pour Fédora, il est nécessaire de valoriser le travail de l'association auprès du Ministère, de manière permanente. Pourtant, nous l'avons vu, la Ligue n'a pas de mal à valoriser ses actions et à être reconnue par les politiques publiques, que ce soit en termes de financement ou en matière de délégation de certaines missions. Mais Fédora exprime aussi le ressenti selon lequel ce sentiment de légitimité n'est pas totalement acquis ; dès lors, cette impression de devoir nécessairement expliquer et justifier ses actions tient aussi au changement des modalités de financement (par appel à projets) et à l'affaiblissement de la représentativité de ces associations au regard de leur histoire. Ce constat est également partagé par les deux responsables des secteurs éducation des Ceméa et des Francas, qui s'accordent sur de nombreux points. Mais, pour certains responsables, ce sentiment s'explique par la couleur politique du Ministère :

« Ça vous berce un peu dans l'échiquier politique, en termes de conviction. Je suis très socialiste alors que Ségolène Royal est Républicainiste, c'est-à-dire qu'il faut un peu de chaque. Bon c'est le côté catho chez Royal. On n'a pas tous la chance d'avoir des valeurs. Mais bon si vous voulez, en tout cas, quand on se positionne avec ce type de référence-là vous êtes parqué un peu politiquement mais vous avez des alliés qui tendent à faire une institution d'Éducation Nationale au service de la République laïque sociale démocratique. C'est un peu la tradition, enfin la traduction historique des mouvements ça a pu

²²⁷ Jacques Veyret[et al.], *op. cit.*

évoluer mais ce souci-là de faire vivre une dimension social laïque et démocratique par l'école par l'institution scolaire » (Arthur, responsable à la Ligue)

Arthur, (qui a été le responsable éducation lors de la mise en place des ateliers relais) partage des points de vue avancés par Francine Best. C'est-à-dire une personnalisation des liens avec le Ministère, que ce soit en termes politiques mais aussi en termes de figures historiques propres aux deux mondes, sans lesquels le partenariat a du mal à exister. Pour lui, l'Éducation Nationale se place dans une position dominante face aux associations d'éducation populaire, notamment sur les dispositifs tels que les ateliers relais :

« J'étais responsable du dispositif mais si vous voulez, il y a toujours eu le souci, en tout cas de l'institution scolaire, d'avoir un enseignant référent, officiellement coordonnateur pédagogique. Parce que la pédagogie c'est pour l'Éducation Nationale. Et du coup assez souvent l'éducation populaire a été ou s'est vu déléguer, pas toujours loin de là, mais s'est vu déléguer le rôle des espèces de coordination technique sur le comptage budgétaire sur la gestion des locaux aussi à l'extérieur. Au départ ça devait être dans la convention d'externaliser donc oui surtout les aspects techniques organisationnels, mais quand même sous la houlette du chef d'établissement, c'est-à-dire que le partenariat est toujours asymétrique. L'Éducation Nationale en fait à une position dominante mais ça ne va pas de soi en fait de se faire reconnaître à égalité en tant que partenaire dans ce travail-là. L'institution elle veut reconnaître un vrai rôle de coordination. » (Arthur, responsable à la Ligue)

Nous constatons dans cet extrait qu'il y a un réel enjeu pour la Ligue de l'enseignement dans la mise en place du partenariat au sein des ateliers relais. Pour lui, le partenariat se définit en termes d'égalité entre les acteurs, qui serait absent dans la réalité, puisqu'il existe une division implicite du travail où le Ministère veut reléguer les associations à la coordination matérielle. Pour Arthur, cette tâche serait perçue comme étant moins prestigieuse ou en tout cas moins importante que la pédagogie. Ce rapport décrit comme asymétrique avec l'Éducation Nationale serait unes des raisons pour lesquelles les ateliers relais ont une place moins importante au centre confédéral.

C. L'atelier relais, du projet utopique à la désillusion

En ce qui concerne la place des ateliers relais au sein du confédéral, les salariés évoquent le fait qu'il n'est pas au cœur de leurs préoccupations, ni celles du ministère.

« J'ai du mal à y voir plus clair sur les ateliers relais. Je vais te dire, je ne sais même pas qui est responsable de ça au ministère, on a mis en place d'autres choses depuis qui sont plus suivies. » (Fédora, responsable à la Ligue)

De plus, le confédéral avait créé un poste de chargé de mission qui avait la tâche d'animer le réseau sur la question des ateliers relais, mais qui a été supprimé depuis. Il existait aussi des journées d'échange autour des pratiques en ateliers relais, qui réunissaient différents acteurs des fédérations. Par ailleurs, dans les rapports d'activité du centre confédéral, le dispositif est peu évoqué. Il est parfois même totalement absent, comme dans celui de 2018. En revanche, le centre confédéral privilégie d'autres actions en lien avec l'école comme les aides au numérique, le plan mercredi, le programme « lire et faire lire », ou encore le programme « devoirs faits » au collège. Ce flou actuel peut être expliqué par plusieurs facteurs. Tout d'abord, les ateliers relais sont vus comme étant des dispositifs qui ont mal évolué ou qui n'ont pas suivi le chemin escompté :

« Au départ on voulait ça comme étant un dispositif d'aide et pas un dispositif de sanction, d'exclusion et ça n'a pas toujours été le cas. [...] Dans le département X on a lutté pour pas que ce soit un dispositif de stockage alternatif, un dispositif de gestion des gamins perturbateurs, alors que dans d'autres départements ils ont fait ça sur un modèle contre-productif. [...] Dès le départ il s'agissait de faire en sorte que l'atelier relais soit une espèce de laboratoire en fait, qui questionne l'école, pas une soupape de sécurité de l'école, pas un dispositif de contrôle social, mais le souci c'est de ne pas en faire un espace de sous-traitance de la puissance publique, mais de faire que les ateliers relais soient des laboratoires pédagogiques et éducatifs qui soient en mesure de questionner l'école. » (Arthur, responsable à la Ligue)

L'atelier relais semble être un dispositif issu du passé, mais qui permet encore aux associations d'être présentes au sein du collège, ce qui peut témoigner d'un désengagement de la part du confédéral, mais ce n'est pas le cas pour les fédérations. On constate également que le dispositif était perçu comme une réelle opportunité pour les associations. Le terme de laboratoire pédagogique n'est pas anodin ici car l'éducation populaire revendique le fait de s'être construite par des expériences innovantes et alternatives. On retrouve par là-même l'envie de se séparer de la forme scolaire et de construire des pédagogies prétendues plus élaborées. Il y a encore une fois cette dichotomie marquante entre ce que pourrait faire l'éducation populaire d'un tel dispositif et ce qu'en font les autres, notamment l'école. Le deuxième facteur explicatif est qu'il s'agit d'un dispositif qui diffère d'une fédération à l'autre :

« Il y a quelques années, il y a bien 4 ans je pense, on avait fait une enquête auprès des collègues qui étaient sur les ateliers relais et une trentaine de fédérations nous avaient répondu en nous disant oui, on a un atelier relais voire plusieurs. [...] En fait aujourd'hui je ne suis pas dans la capacité d'identifier précisément ce qui est mis en travail dans un atelier relais, mais je peux penser que les pratiques vont varier d'un endroit à un autre. » (Fédora, responsable à la Ligue).

Il y a donc des zones de flou au sein du centre confédéral sur ce que font les fédérations qui interviennent dans un atelier relais. Ce flou est maintenu par la forme même de l'association qui peut contrôler ce que ses affiliés font, mais qui n'est pas toujours en mesure de définir avec précision la forme que prend le dispositif. D'autre part, la remise en cause de ses évolutions et les déceptions qu'ont pu vivre ces salariés (au centre confédéral mais aussi sur leur propre région d'affiliation), prennent racine dans l'histoire même des relations entre l'Éducation Nationale et la Ligue. Elles sont le témoin d'un rapport complexe à l'institution et à la forme partenariale que le dispositif peut prendre. Nous verrons cependant, qu'il en va d'une autre manière au sein des fédérations, sur l'académie 1 et 2.

II. Les Ceméa, un mouvement pédagogique tourné vers la formation

Ce second temps analyse la deuxième association qui nous intéresse, celles des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active ; les Ceméa. Comme nous l'avons évoqué, peu de publications scientifiques témoignent de l'histoire de l'association, à la différence de la Ligue de l'enseignement. En effet, la plupart des publications qui concernent son histoire et son fonctionnement sont souvent propres à l'association et sont rédigées à l'interne par des militants : tel est le cas du livre de Denis Bordat²²⁸, ancien directeur de l'association et instituteur, qui retrace l'histoire de l'association de 1937 à 1976 ou encore celui de Jean-Marie Michel²²⁹, ancien directeur de l'association pour la période allant de 1976 à 1995. Ils ont fait de leurs livres des supports de mémoire collective au sein des Ceméa : leur discours doit donc être analysé au regard d'une sociologie de l'expérience subjective. Nous nous appuyons sur ces travaux, mais également sur des rapports de la direction de la jeunesse et des sports et des connaissances personnelles acquises au fil du temps en tant que militante, puis sociologue²³⁰.

A. Une association centralisée

A la différence de la Ligue de l'enseignement, les Ceméa n'ont pas de fonctionnement fédéral. Il y a l'association nationale et les associations territoriales (AT) qui constituent ce que les Ceméa appellent « le réseau »²³¹. Il existe actuellement 24 sièges régionaux (soit un chiffre qui a diminué depuis les années 1980) répartis à travers tout le territoire, y compris les départements ultra-marins. Certains de ces sièges possèdent des antennes et/ou des délégations, ce qui renforce leur présence sur les territoires, notamment sur les départements, une échelle peu présente au sein de l'association (à la différence des deux autres). Ces AT suivaient originellement le découpage académique, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui. Le fonctionnement de ces différentes associations s'établit à partir d'une

²²⁸ Denis Bordat, *op. cit.*

²²⁹ Jean-Marie Michel, *Passeurs d'avenir : Les CEMÉA, un mouvement d'éducation face aux défis du XXI^e siècle*, Paris, Actes Sud, 1999, (« Essais sciences »).

²³⁰ Alicia Jacquot, *Mémoire professionnel de sociologie : L'engagement militant au regard d'une association d'éducation populaire ; Le cas des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active en région PACA*, Mémoire professionnel de sociologie, Aix-Marseille Université, 2015.

²³¹ Comme nous l'avons constaté, les Ceméa suivent le mouvement de décentralisation amorcé par l'État dans les années 1980, sous la direction de son directeur général de l'époque Claude Vercoutère. Un choix qui est souvent questionné par les anciens dirigeants et militants de l'association, comme Francine Best que nous avons interrogée.

charte à portée identitaire mais également des statuts de l'association et d'une convention générale signée entre le national et chaque AT.

Les Ceméa sont largement dépendants des financements publics. Le rapport de l'Inspection Générale de la Jeunesse et des Sports détaille ce point : « *Les effectifs salariés de l'association nationale sont de 41 Equivalents Temps Pleins (ETP) et 335 ETP au sein des associations territoriales. Les Ceméa bénéficient également de 51 postes Fonjep répartis sur tout le territoire. Le budget de l'association nationale s'élève à près de 9 millions d'euros. Les ressources sont constituées pour 74% de subventions publiques, avec une part de subvention de l'Éducation Nationale estimée à 4,53 millions d'euros (4,17 millions d'euros en 2011)²³², ce qui n'est pas négligeable. L'aide totale du ministère chargé de la jeunesse représente 8% du budget. En revanche, les associations territoriales présentent un budget cumulé de près de 30 millions d'euros, dont 85% des ressources proviennent des produits de leur activité.* »²³³

Le centre national contrôle les actions en régions et les accompagne dans la réalisation de projets. Il existe, pour cela, un poste d'« animation du réseau » au sein de l'association nationale, ainsi qu'un comité de direction, animé par la direction nationale et qui rassemble tous les directeurs des AT. Son but est de faire circuler les informations entre le centre national et les territoires sur différentes questions : ressources humaines, gestion budgétaire, communication et publications, recherche pédagogique et enfin la question européenne ou internationale. L'association possède une instance de consultation des présidents d'AT qui se nomme « La conférence des présidents ». Au niveau des AT, ce sont des conseils d'administration régionaux qui prennent les décisions quant aux directions de l'association, notamment à travers un Projet Régional d'Action et de Développement (PRAD), renouvelé tous les quatre ans. Ils n'ont pas d'associations affiliées mais peuvent mobiliser plusieurs partenaires (comme La Jeunesse au Plein Air ou L'Économie Sociale Partenaire de l'École de la République (ESPER) (partenariat partagé avec la Ligue et les Francas entre autres), etc.) Par ailleurs, ils interviennent au sein d'instances, partagées avec la Ligue et les Francas (CNAJEP, CNAECEP, CNEPJ, Fonjep, CAPE, etc.) Elle s'organise en secteurs d'intervention qui ont des salariés propres au sein du siège national :

- L'animation volontaire et professionnelle

²³² Jacques Veyret[et al.], *op. cit.*

²³³ Fabienne Bourdais et Catherine Croiset, « Contrôle de l'association nationale des Ceméa », Paris, Inspection générale de la jeunesse et des sports, 2016.

- L'école
- Les politiques et pratiques culturelles
- Les médias, le numérique
- Les politiques sociales
- L'Europe et l'international
- L'animation du réseau associatif.

Chaque AT intervient sur certains de ces secteurs, selon son importance (financière et de ressources humaines) et ses capacités d'action territoriale. Cette association est donc fortement centralisée et, même si elle a connu un mouvement de décentralisation, les acteurs elle garde un lien très fort avec son siège national, qui peut envoyer des membres de son comité d'administration contrôler ce qu'il se passe dans les AT grâce à la charte, notamment²³⁴.

B. Une association d'éducation nouvelle, liée à la commande publique

1. L'éducation nouvelle comme revendication

Comme la Ligue, les Ceméa entretiennent des liens importants avec l'Éducation Nationale, c'est ce qui leur a permis, historiquement, de développer leurs actions de formation des personnels, notamment les maîtres et les instituteurs. Cette époque-là est révolue, mais les Ceméa conservent une certaine implication auprès de l'école. D'une part en recevant toujours des financements importants et d'autre part, grâce à l'identité de leurs militants. En effet, au sein du bureau actuel au national, y siègent au moins 6 personnes sur 13 qui sont ou ont été acteurs de l'Éducation Nationale et au moins 8 personnes sur 17 au sein du conseil d'administration. Depuis 1937, l'association a été présidée par six personnes (sur huit) issues de l'Éducation Nationale. Cette présence étant renforcée, comme à la Ligue, par des personnalités influentes qui jouent le rôle de passerelle entre le ministère et l'association. Comme Francine Best par exemple, qui était présidente des Ceméa de 1984 à 1997, et qui est actuellement présidente d'honneur. Cette présence des acteurs liés à l'Éducation Nationale est également renforcée par les MAD dès 1951. En 2011, l'association possède 41 postes d'enseignants

²³⁴ Cela a été le cas au moment de notre mémoire de master 2, en 2014, pour l'association alsacienne, qui a été contrôlée par le national, selon les points de la charte.

détachés²³⁵, nombre qui diminue en 2016, avec 33 détachés²³⁶ (moins que la Ligue mais plus que les Francas).

En réalité, sa particularité première résulte de la place qu'elle accorde à la formation et aux stages, qui sont ses principales actions. En outre, il s'avère que les Francas utilisent également des méthodes issues de l'éducation nouvelle. Mais cette filiation permet aux Ceméa de garder un lien avec les actions qui se déroulent autour de l'école, comme certaines formations de personnels éducatifs (ATSEM par exemple). En revanche, on observe que, tout au long de leur histoire, les Ceméa sont intervenus majoritairement en dehors de l'école, à la différence de la Ligue qui a pu réaliser des actions en son sein. Lors d'une réunion du groupe de réflexion « *Politiques et pratiques éducatives* », le militant Jean François déclare :

*« Cependant, admettons-le : même en tenant compte d'exceptions significatives mais rares, admettons-le, l'essentiel de l'action des CEMÉA au cours des ans n'a pas porté sur l'école. Qu'on y prête attention : ce paradoxe - quitter l'école pour agir sur elle mais de l'extérieur - peut être considéré, pour ce qui nous concerne aujourd'hui, comme un handicap originel. En effet, le constat semble alors fait : l'Éducation Nouvelle n'est véritablement possible qu'à l'extérieur de l'école ! ».*²³⁷

On retrouve ici la difficulté qu'ont les Ceméa à faire en sorte que leurs actions et leurs pratiques pénètrent au sein de l'école, et cela malgré la présence de militants enseignants. Par ailleurs, l'analyse de leurs discours révèle que les membres de l'association se revendiquent comme des personnes qui cherchent et qui se questionnent sur l'éducation, tout en testant leurs pratiques, non pas au sein de leur classe, mais plutôt dans des centres de vacances :

*« Nous voici donc conduits à redire que la mise en place des méthodes pédagogiques, de procédés pédagogiques apparaît et se définit d'abord comme une quête personnelle, jamais terminée, jamais définitive : à redire que l'éducateur se détermine donc d'abord comme un praticien-chercheur militant d'éducation. »*²³⁸.

²³⁵ Jacques Veyret[et al.], *op. cit.*

²³⁶ Fabienne Bourdais et Catherine Croiset, *op. cit.*

²³⁷ Compte rendu du groupe de réflexion « politiques et pratiques éducatives », décembre 1997, archive interne des Ceméa académie 1.

²³⁸ *Ibid.*

C'est déterminant e qui constitue une autre part de leur identité militante, c'est-à-dire, le penseur et le chercheur pédagogue. Les militants des Ceméa se perçoivent ainsi comme des techniciens de la formation. Cette revendication les place souvent dans une position de spécialistes ou d'intellectuels de ce monde de l'éducation populaire²³⁹.

2. L'Éducation Nationale, des pédagogies perçues comme différentes

Concernant les rapports avec l'Éducation Nationale, la responsable éducation des Ceméa développe une vision similaire à celle de la Ligue. A la différence qu'elle est enseignante du secondaire, détachée, elle se permet donc plus de parallèles entre son expérience d'enseignante et celle de responsable. Donc, pour elle, les problématiques de représentativité de l'association auprès du Ministère prennent sens à l'interne, à propos de l'organisation même des Ceméa :

« Je trouve que c'est compliqué, je pense qu'on est à une période compliquée économiquement qui fait qu'on oublie d'où on vient, comment on s'est construit et on oublie aussi qu'on est économiquement lié au Ministère de l'Éducation Nationale et qu'on a des obligations et que du coup, on est obsédé par (ce que je comprends dans une situation complexe dans le niveau économique) la formation à l'animation professionnelle et volontaire au détriment, à mon avis du secteur école. Parfois ça dépend des associations territoriales hein, il y a des associations territoriales qui ne font quasiment rien dans l'école alors qu'elles ont un détaché, mis à disposition grâce à une convention pluriannuelle d'objectifs et ce détaché il est pas détaché uniquement pour faire de l'animation il est aussi détaché pour mener des actions au sein de l'école. » (Andréa, responsable aux Ceméa)

Pour Andréa, certaines associations ont laissé le secteur école de côté, ce qui peut expliquer les relations parfois tendues avec l'Éducation Nationale. Notamment, sur les postes de détachés qui ne se concentrent pas uniquement sur des missions en lien avec l'école. Elle évoque par la suite une autre raison pour laquelle les liens avec l'Éducation Nationale seraient complexes :

« Et bien parce que comme cette équipe de profs c'était une équipe pluridisciplinaire cette équipe de prof s'intéressait enfin réfléchissait à quelles pratiques pédagogiques étaient plus adaptées que la pratique descendante traditionnelle pratiquée au sein de l'Éducation Nationale. » (Andréa, responsable aux Ceméa)

²³⁹ Ce qui les place parfois dans un rapport conflictuel avec les autres associations.

Pour elle, les pédagogies pratiquées par certains enseignants ne sont pas en adéquation avec les objectifs de l'éducation populaire. Celle-ci perçoit de manière négative les pédagogies qu'elle nomme « traditionnelles, descendantes ». On retrouve ici le même type de discours que celui tenu par les responsables des Ceméa au niveau local (Chap 8, I.A.). C'est ainsi qu'Andréa s'appuie sur les compétences et les techniques mises en avant et revendiquées comme étant propres à l'association pour légitimer leur expertise. En effet, en évoquant les pratiques pédagogiques « plus adaptées » elle fait directement référence aux pédagogies « actives » prônées par l'association et se place en opposition aux pratiques pédagogiques de l'Éducation Nationale. Si Arthur met en avant une opposition d'ordre politique, Andréa positionne plutôt le différent au niveau technique, propre au discours des militants des Ceméa. Ce qui la questionne beaucoup lorsqu'elle évoque le partenariat au sein des ateliers relais.

C. L'atelier relais, une stratégie d'« entrisme » ?

Quant à l'atelier relais, à la différence des deux autres associations, c'est un dispositif mis en avant par les Ceméa. En effet, il est mentionné de nombreuses fois, dans le rapport d'activité de 2019 à la différence des rapports d'activité de la Ligue et des Francas.

« Moi les Ceméa ils ne peuvent pas ne pas être dans l'école, parce qu'ils en viennent, c'est logique, on est un mouvement d'éducation. L'école ne peut pas tout mais nous on peut. Mais l'école est quand même partie prenante de l'éducation donc on ne peut pas faire comme si elle n'existait pas, donc c'est fondamental qu'on soit dans l'école et qu'on continue à former des actrices et acteurs qui interviennent dans l'école, hors de l'école et avec l'école, sinon c'est pas possible. [...] Et voilà, du coup on est bien contents quand on fait du face à face élève aussi parce qu'on peut dire qu'on fait quelque chose des fois. » (Andréa, responsable aux Ceméa)

On comprend ici pourquoi les ateliers relais sont nécessaires à l'association dans la mesure où ils représentent un point d'ancrage à l'intérieur du collège mais également une action d'intervention directement auprès des publics et non auprès des encadrants. Raison pour laquelle le dispositif est encore vu comme un lieu où l'on peut tester certaines pédagogies, à l'instar du discours de la Ligue à son sujet. En revanche, les Ceméa assument un rapport pragmatique à leur intervention dans l'atelier relais qui peut s'assimiler à une stratégie d'« entrisme », c'est-à-dire, se positionner à l'intérieur de l'institution scolaire pour en modifier les pratiques. Certains militants vont dans ce sens en partant du principe selon lequel « il vaut mieux être dedans que dehors » :

« Comment on travaille de l'intérieur ? C'est toujours le même problème c'est la politique de la chaise vide. On n'y va pas parce que c'est caca boudin parce que l'orientation en français terrible donc on ne veut pas participer à ce truc là, mais du coup ça continue sans nous et on fait des grands signes de l'extérieur et ça ne bouge pas, ou est-ce qu'on se remonte les manches et on va à l'intérieur ? On aide les gamins on leur explique et certes au final ils s'inscrivent dans un logiciel et dans un système qui va faire qu'il y aura du tri et peut-être de l'exclusion de la déception mais jusqu'où on va ? Alors après une fois qu'on a dit ça en faut qu'on participe à comment on change de système aussi. Tu vois. Il faut avoir un sacré coup pour le temps te dire que tu vas changer le truc le système d'orientation en France il faut être modeste où est très naïf où les deux. Donc soit, tu y vas et tu joues le jeu, après comment on protège les élèves comment leur fait... Mais je pense comme n'importe quel enseignant militant des Ceméa, il faut avoir du courage mais heureusement qu'ils sont là à l'intérieur du système comme à la fac comme partout. » (Moris, directeur des Ceméa région 1)

Cette action est donc à valoriser auprès du ministère et des partenaires pour asseoir la légitimité des Ceméa, mais également pour tenter de faire changer le système de l'intérieur, ce qui place une fois de plus les Ceméa dans une position « *d'avant-garde éclairée* », c'est-à-dire d'un mouvement en charge de faire évoluer les pratiques pédagogiques.

III. Les Francas, acteurs du développement local

Pour finir, ce tour des associations présentes au sein des ateliers relais de notre terrain d'enquête, nous nous attardons sur les Francas, la plus jeune de ces trois associations mais qui possède néanmoins des liens forts et complexes avec l'Éducation Nationale. Elle n'intervient pas sur les mêmes champs d'action que les deux autres associations et de ce fait son identité diffère. Il y a peu de documentation sociologique sur cette association ; c'est pourquoi, cette sous-partie s'appuie sur les travaux d'un militant, ancien délégué général : Pierre de Rosa²⁴⁰ et sur ceux de l'historienne Noëlle Monin²⁴¹. Pour la partie organisationnelle et financière, nous étudions le rapport de l'Inspection générale de la jeunesse et des sports réalisé dans le cadre d'un contrôle mené sur la fédération nationale et datant de 2018²⁴².

A. Une association d'animation périscolaire

Les Francas sont à la fois un mouvement de personnes physiques et une fédération de structures éducatives, associatives ou publiques, comme la Ligue de l'enseignement. C'est un mouvement d'éducation populaire, une association qui se veut complémentaire de l'école, reconnue d'utilité publique et agréée par les ministères de l'Éducation Nationale, de la Santé, de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative.

Leur but affiché est « *d'agir pour l'accès de tous les enfants et de tous les adolescents à des loisirs de qualité, en toute indépendance, et selon le principe fondateur de laïcité qui, au-delà de la tolérance, invite à comprendre l'autre, pour un respect mutuel. [...] Les Francas se veulent espace de rencontre de tous les éducateurs, enseignants, parents, animateurs... favorisant le brassage des origines, des âges et des milieux. [...] Les Francas sont rassemblés autour de valeurs véritables repères de sens pour agir dans la société, qu'ils "mettent en vie" chaque jour dans leur action éducative, avec pour objectif de faire accéder les enfants et les jeunes à une citoyenneté active.* »²⁴³. Les valeurs fondatrices de l'association sont : « l'humanisme, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité et la paix. »

²⁴⁰ Pierre De Rosa, *Les Francas, d'hier à demain*, Paris, Les francas, 2008.

²⁴¹ Noëlle Monin, *op. cit.*

²⁴² Jean-Pierre De Vicenzi et Fabienne Bourdais, « Mission de contrôle de la fédération nationale des Francas », Paris, Inspection générale de la jeunesse et des sports, 2018, p. 98.

²⁴³ *Ibid.*

L'association compte 3 000 collectivités locales partenaires sur tout le territoire national, 5 000 centres d'activités affiliés, près de 1 000 associations adhérentes, 50 000 bénévoles mobilisés et regroupés au sein de 81 associations (départementales, territoriales et ultra marines). 1 000 formateurs volontaires y sont engagés dans l'encadrement de formation et l'association compte environ 10 000 adhérents individuels.²⁴⁴ A la différence des deux autres associations, les Francas possèdent l'adhésion de 1 100 structures locales qui organisent des accueils d'enfants et de jeunes et fédèrent 42% de collectivités²⁴⁵, ce qui leur permet d'avoir un fort ancrage territorial.

En 2011, l'association comptait 2000 salariés (la plus grosse des trois associations en termes d'emploi)²⁴⁶, répartis sur tout le territoire. En 2016, elle fonctionne avec un budget total de 8,4 millions d'euros (aussi important que celui des Ceméa), dont 63 % sont constitués de subventions publiques. La subvention du ministère de l'Éducation Nationale représente près de la moitié du budget. Le ministère de la jeunesse est le second financeur pour 7,2 % du budget. Elle bénéficie également de 12 postes FONJEP.²⁴⁷ Comme les Ceméa, l'association est donc dépendante des financements publics.

Leur dernier congrès s'est déroulé à Amiens en octobre 2014 et a permis d'élaborer le nouveau projet pour les 5 ans à venir (2015-2020). Dans les discours de l'association, l'importance du territoire et du « local » est mise en avant, à la différence des deux autres associations. Leurs secteurs d'activités prioritaires sont : la mise en place d'activités menées auprès des enfants et des jeunes, la formation et la qualification des animateurs, l'accompagnement des organisateurs d'activités et des décideurs publics, la production et la diffusion de supports et revues pédagogiques. Ils se rapprochent des champs d'activités des deux autres associations, tout en gardant un lien fort avec le champ de la jeunesse, qui est la marque de fabrique des Francas.

Les Francas possèdent également un Conseil scientifique qui leur permet d'élaborer des diagnostics sur leurs actions, de nombreux sociologues y figurent ou figuraient présents comme Patricia Loncle ou Valérie Becquet²⁴⁸.

²⁴⁴ Rapport d'activités des Francas, 2017.

²⁴⁵ Jean-Pierre De Vicenzi et Fabienne Bourdais, *op. cit.*

²⁴⁶ Jacques Veyret[et al.], *op. cit.*

²⁴⁷ Jean-Pierre De Vicenzi et Fabienne Bourdais, *op. cit.*

²⁴⁸ Toutes deux sociologues.

B. Un lien soutenu avec l'Éducation Nationale

Le rapport de l'IGJS²⁴⁹ de 2018 mentionne qu'« *il existe un lien historique fort entre les FRANCAS et le MEN porté initialement par le syndicat majoritaire représentant des personnels enseignants, prônant le lien entre le temps scolaire et le temps de loisirs.* »²⁵⁰. En effet, nous l'avons vu, l'association bénéficie dès sa création du concours du SNI sachant qu'une priorité concerne l'élargissement de la prise en charge éducative au périscolaire.

L'association change de forme en fonction des postes que lui attribue le ministère : « *après la fin des mises à disposition de postes du MEN, la fédération a décidé de l'autonomie totale des AD²⁵¹, devenues employeurs des délégués selon un système de coopération interne (défini dans la charte de fonctionnement).* ». Le rapport de l'IGJS de 1994²⁵² mentionne qu'avant 1986, l'association a bénéficié jusqu'à 117 instituteurs en MAD. Elle en possède 90 en 1987 et se retrouve à 35 postes 2 ans plus tard, ce qui témoigne d'une réelle diminution. En 1997, le rapport dénombre 97 postes dont 7 au niveau national, 20 au niveau régional et 70 au niveau départemental, pour descendre au nombre de 22 en 2011²⁵³. La même année, les Francas reçoivent 3,78 millions d'euros de subventions de l'Éducation Nationale²⁵⁴ (environ autant que les Ceméa). Selon le rapport de 2018, l'association emploie 48 salariés au niveau national, dont 11 détachés (9 du ministère de l'Éducation Nationale et 2 de la fonction publique territoriale)²⁵⁵. Elle a connu des changements importants pour ce qui est de l'identité de ses salariés et surtout des diminutions importantes dans l'attribution des postes de détachés, plus que dans les deux autres associations. En ce qui concerne les instances de gouvernance et de prise de décision, les Francas ont été présidés et dirigés par 12 personnes sur 19 issues de l'Éducation Nationale depuis leur création.

Lorsque l'on s'intéresse aux représentations véhiculées de la part des responsables des Francas sur l'Éducation Nationale, on se rend compte qu'elles sont plus marquées que les responsables des autres associations :

²⁴⁹ Ancienne Inspection Générale de la Jeunesse et des Sports.

²⁵⁰ Jean-Pierre De Vicenzi et Fabienne Bourdais, *op. cit.*

²⁵¹ Associations Départementales.

²⁵² Convention d'objectifs DJVA 1993-1995 – Enquête auprès des associations nationales – Rapport concernant la fédération nationale des Francas.

²⁵³ Jacques Veyret[et al.], *op. cit.*

²⁵⁴ *Ibidem.*

²⁵⁵ Jean-Pierre De Vicenzi et Fabienne Bourdais, *op. cit.*

« Est-ce que l'Éducation Nationale norme ? Oui, enfin elle norme dans le sens où si on n'est pas adapté au système, si on n'a pas l'accompagnement nécessaire, on peut se trouver centrifugé pour sortir du système et finalement un certain nombre de jeunes qu'on avait dans les ateliers relais, je pense, qu'il n'y avait pas de possibilité de ressources pour les accompagner dans une forme de compréhension du système voire de réussite au cœur du système. » (David, ancien responsable aux Francas).

La critique de David porte sur la normalisation des parcours des élèves au sein de l'Éducation Nationale. On constate que cette question de la personnalisation portée par les différentes réformes est défendue par certains acteurs de l'éducation populaire. Pour lui notamment, les ateliers relais permettent d'accompagner les élèves en difficulté scolaire, non pas sur les contenus, mais plutôt sur la compréhension du système éducatif. Se fait ainsi jour une entente sur la problématisation du décrochage scolaire et l'importance de la prise en charge des publics de décrocheurs. S'affirme également une proximité des discours des acteurs organisationnels quant à leur vision de l'Éducation Nationale (Chap 8, I.A.). En effet, ce monde est perçu comme « total » au sens où les particularités des individus seraient englobées dans un système de prise en charge générale, à la différence de l'éducation populaire, « *beaucoup plus large* » avec son « *objectif d'émancipation* » et la promotion d'une « *liberté qui permet la réalisation individuelle* ». Comme Andréa, David se repose également sur son expérience en tant qu'enseignant pour justifier les comparaisons qu'il opère entre les deux mondes. Sandrine, sa collègue responsable éducation au centre national des Francas partage cet avis en réalisant le même parallèle :

« Ce processus d'apprentissage on le met en vie avec des enfants dans l'éducation populaire. L'éducation des enfants doit permettre de les associer. Les apprentissages sont efficaces et opérants si on fait ça. [...] Je sais pas si j'ai cette sensibilité là mais parfois, les enseignants ont besoin de souffler, ils n'y arrivent pas, surtout que les enfants hors sol de l'école, bloquent les autres. On comprend que des enseignants ont besoin de ça, et l'Éducation Nationale ne propose pas d'espaces pour ça. Parfois on travaille en équipe et puis des fois non, on fait de l'analyse de pratique dans les associations mais à l'Éducation Nationale est chiche sur ces questions-là. » (Sandrine responsable aux Francas)

A la différence de David, Sandrine fait le lien entre l'éducation des enfants (à travers une pédagogie du « faire ») et la manière dont l'Éducation Nationale encadre le travail en des enseignants. Pour elle, les échanges de pratiques qu'elle peut réaliser en formation ou au sein des Francas par exemple, serait la clé pour que les enseignants puissent mieux travailler et ainsi accompagner les enfants. En revanche,

comme David, elle opère une comparaison entre ces deux mondes en pointant les manques de l'Éducation Nationale.

C. L'atelier relais, un dispositif secondaire

Quant aux ateliers relais, ils n'occupent pas une place centrale au sein des actions éducatives de l'association :

« Les ateliers relais ne sont plus à l'ordre du jour nationalement, il n'y a plus de travail collectif sur cette question-là, parce qu'il y a tellement d'autres priorités. On gère surtout les urgences des agendas ministériels, on est soumis à ces rythmes-là. Là le ministre nous a convoqués sur la question des devoirs faits, un dispositif en chasse un autre. » (Sandrine, responsable aux Francas).

Cet entretien révèle la forte dépendance de l'association aux demandes des politiques publiques et surtout du ministère de l'Éducation Nationale, même si, comme les autres associations, elle parvient à garder une marge d'autonomie sur les autres dispositifs. Dans la même veine que la Ligue de l'enseignement, les Francas n'accordent donc pas une grande importance aux ateliers relais, car ils sont présents sur d'autres actions éducatives auprès de différents publics. Cependant, comme les deux autres associations, ils gardent un lien « nostalgique » avec ce dispositif :

« On a construit une politique. On l'a déclinée de manière opérationnelle, et en réalité aujourd'hui c'est déconcentré et au niveau territorial les rectorats font ce qu'ils veulent etc. Il y a une forme de, entre guillemets hein parce que le terme est fort, de détournement du dispositif initial. » (David, ancien responsable aux Francas)

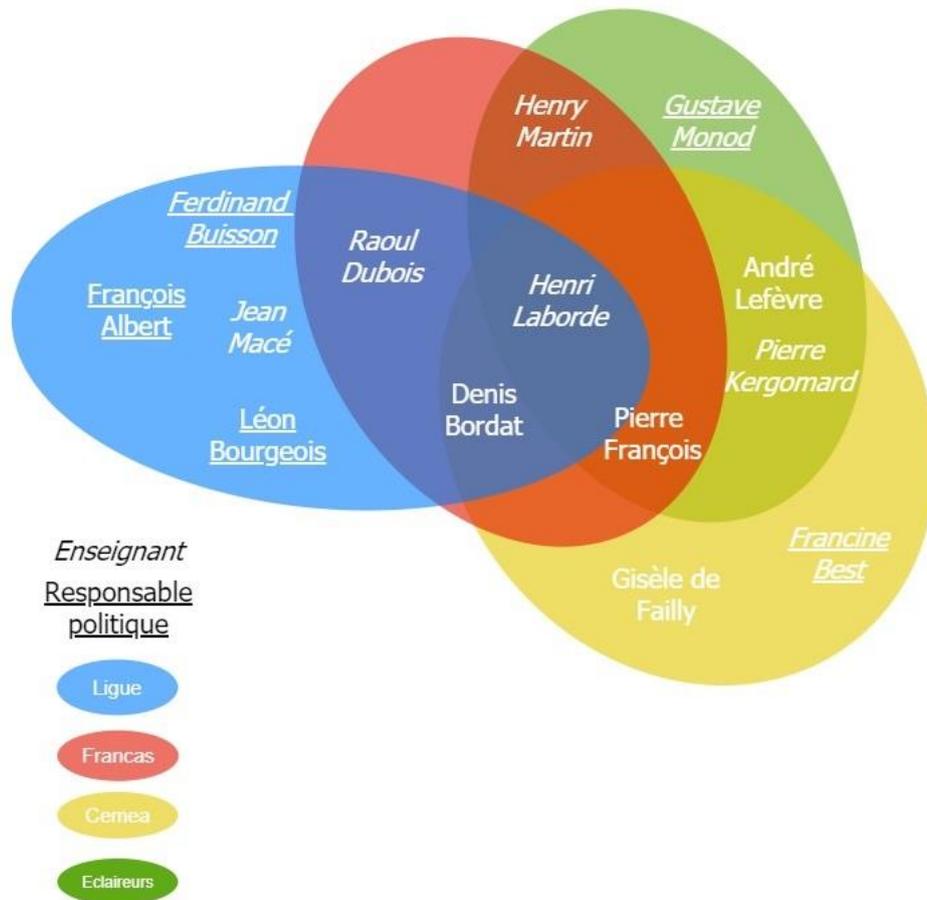
On retrouve le même discours qu'Arthur de la Ligue de l'enseignement. Ces militants ont eu l'impression de porter ce projet, de mettre en place un dispositif qui leur permettrait de concrétiser leur idéologie pédagogique, mais qui n'aurait pas pris la direction voulue. Pourtant, comme les deux autres associations, les Francas poursuivent leur implication au sein des ateliers relais.

Conclusion du chapitre 8 : Des éducations populaires et un dispositif

Ce retour sur l'histoire et le fonctionnement des associations a permis de retracer leur place au sein du monde de l'éducation populaire, la manière dont elles structurent des identités militantes mais également leur rapport avec l'Éducation Nationale. Plusieurs constats en ressortent.

En premier lieu, il s'avère que ces trois associations naissent dans des contextes historiques bien différents qui favorisent leur émergence et produisent des enjeux et des objectifs distincts ; promotion de la laïcité, vacances collectives, encadrement des enfants, etc. Ce sont ces dimensions qui structurent les premières bases de leurs identités militantes. Si aujourd'hui, elles peuvent se rejoindre sur certaines actions (comme la formation et les loisirs de l'enfant), elles conservent pourtant des liens avec leurs attributions de départ : la Ligue de l'enseignement sur le champ des loisirs longs, les Ceméa sur la formation et les Francas sur les loisirs courts. Cependant, il ne faut pas oublier que ces trois associations sont reliées, malgré certains discours d'opposition : les Ceméa naissent de l'investissement des militants des EDF et de la Ligue et les Francas sont issus des Ceméa et de la Ligue. Par ailleurs, elles partagent des personnalités communes qui sont passées d'une association à l'autre ; pour ne citer que l'actualité, l'actuel directeur de la Ligue a été formateur aux Ceméa par exemple. Pour y voir plus clair, nous avons recoupé les appartenances de quelques personnalités de ces quatre associations en prenant également en compte leur fonction d'enseignant ou leurs responsabilités politiques. Certaines figures sont emblématiques de cette multipositionnalité. Prenons l'exemple d'Henri Laborde, enseignant, professeur d'École Primaire Supérieure (ancienne École Normale Supérieure), militant aux EDF (futur membre du comité directeur). Pendant le Front populaire, il travaille auprès de Gustave Monod et Jean Guéhenno à la libération en tant que premier délégué général des Ceméa. Il fonde par la suite les Francs et Franches Camarades, dont il reste membre du comité directeur, tout en étant vice-président de la Ligue de l'enseignement. Henri Laborde est ainsi une figure au croisement de toutes ces associations et représente une forme de compromis entre ces trois associations.

Graphique 6 : Diagramme des appartenances associatives, des figures fondatrices XIX^{ème} – XX^{ème} siècle



Source : le maitron, scoutopédia

Aujourd’hui, cette configuration semble plus éclatée parce que les différentes figures directrices des trois associations sont plus liées par des collectifs (comme le CAPE par exemple) ou par des politiques publiques communes (le loisir, les vacances, la formation, etc.). De plus, les liens avec les figures politiques sont plus distendus, notamment selon les gouvernements et les modes de financement, même si les responsables gardent des liens avec certaines personnes clés des ministères (secrétaires de direction, etc.). Cette forte personnalisation du compromis détermine également des moments d’institutionnalisation de l’éducation populaire, qui ne sont parfois pas poursuivis dans le temps et favorisent de moments de continuité versus de rupture entre les deux mondes. En effet, le compromis n’est pas converti en institution durable tandis qu’au sein de l’éducation populaire, le passage de l’engagement à l’institutionnalisation n’arrive pas à aboutir, ce qui met en question sa légitimité au fil du temps. Cette prise de distance engendre donc un sentiment de

manque de reconnaissance chez les responsables, surtout les personnes qui n'ont pas été enseignantes avant d'intégrer les associations (comme Fédora de la Ligue de l'enseignement). Il en résulte parfois des incompréhensions et des perceptions négatives de la part des responsables vis à vis de l'Éducation Nationale même si leurs propos restent plus modérés que ceux de leurs collègues des associations locales. Cependant, pour tous les responsables, les deux mondes diffèrent, notamment quant à la prise en charge des élèves. L'éducation populaire leur apparaît comme une solution complémentaire de l'enseignement public. En ce qui concerne l'atelier relais, les rapports entre les associations et le Ministère n'existent pas dans la mesure où les responsables ne connaissent même pas la personne en charge de ce dossier.

Ces trois associations partagent également des relations avec les politiques publiques et notamment avec l'Éducation Nationale, ce qui leur confère une certaine légitimité dans leurs domaines d'action auprès des acteurs éducatifs et/ou des élèves. Elles sont fortement dépendantes des subventions publiques, surtout celles venant de l'Éducation Nationale qui constituent une grande partie de leur budget. A travers les CPO qu'elles signent avec le Ministère, elles se trouvent parfois contraintes d'effectuer certaines actions (parfois en dépit des volontés militantes), même si, comme le montre Florence Ihaddadène, cela leur confère une certaine légitimité et un poids dans le milieu associatif. Ces associations suivent aussi une certaine logique d'action en se situant, tout d'abord à côté de l'école, puis, par la suite, aux côtés de l'école. Passant ainsi d'une logique de complémentarité à une logique de continuité éducative²⁵⁶.

Ces deux paramètres (fonctionnement et lien avec l'école) génèrent ainsi des modèles d'action et des identités différentes. Ainsi, la Ligue de l'enseignement possède une forte légitimité auprès du MEN ; c'est elle qui reçoit le plus de subventions, ce qui lui permet de recruter des salariés et/ou des volontaires (comme les services civiques). Du fait de ses nombreuses missions, elle élargit son activité pour lui conférer plus de légitimité, notamment sur les territoires. Il en va différemment pour les Ceméa, qui réalisent principalement des actions dans le champ de la formation et qui recrutent difficilement à l'externe. De plus, certaines de ces activités ont disparu, comme l'obligation de formation pour les instituteurs, ce qui leur confère moins de subventions. Ils rencontrent donc certains problèmes pour engager des personnes sur des actions et sont parfois contraints de recruter à l'extérieur de l'association. Ils se positionnent également dans une figure « d'intellectuels d'institution », les actions de formation et les publications renforcent cet aspect. Quant aux Francas,

²⁵⁶ Véronique Laforets, *op. cit.*

ils se sont rapidement positionnés sur le champ des loisirs courts, ce qui leur donne une certaine légitimité dans ce domaine, notamment auprès des collectivités territoriales. Leurs financements sont donc plus variés, mais ils restent quand même dépendants de l'action publique. Ils ont aussi la possibilité de mobiliser plus de personnes sur des actions, notamment des animateurs professionnels qui sont présents dans leurs réseaux. Ce qui facilite le développement de nombreuses actions sur les territoires.

Ces éléments modifient la place qu'ont les ateliers relais en leur sein. Si la Ligue et les Francas en parlent peu et font état d'un désengagement progressif de leurs associations territoriales, c'est qu'elles possèdent d'autres actions similaires sur les territoires, à la différence des Ceméa qui valorisent beaucoup plus l'engagement dans ce dispositif. En revanche, le désengagement avancé par les permanents des centres nationaux ne se retrouve pas forcément sur les territoires, qui ont tendance à plus valoriser leur présence en atelier relais. Ces différences de discours entre national et territorial expliquent aussi le fait que les trois associations s'entendent et travaillent ensemble au niveau national alors qu'il existe des tensions entre elles dans les territoires, comme l'évoque Véronique Laforets²⁵⁷. Par ailleurs, les profils des intervenants (animateurs professionnels ou volontaires) et leurs identités portent la marque de l'histoire spécifique de chaque association.

²⁵⁷ *Ibidem*.

Conclusion de la partie 2 : Deux mondes aux histoires et aux technologies partagées

Cette partie sociohistorique a exploré divers aspects des relations entre éducation populaire et Éducation Nationale. Nous avons pu expliquer, comment ces relations ont évolué au fil des transformations de l'action publique afin d'aboutir au dispositif ateliers relais en 2002, et les raisons pour lesquelles des associations d'éducation populaire ont été mobilisées à ce moment-là.

Un premier temps a suivi le développement simultané de plusieurs champs d'action : l'éducation, la formation, les loisirs, l'animation, l'éducation populaire, la prise en charge des enfants en difficulté, etc. Il s'avère qu'ils sont fortement interconnectés et que les évolutions propres à chaque champ d'action sont susceptibles d'avoir des répercussions les autres et réciproquement. Par exemple, depuis la Troisième République, la manière de concevoir et d'organiser le système éducatif a eu une incidence sur le positionnement des associations d'éducation populaire vis-à-vis des politiques publiques. Tantôt accompagnatrices du changement et engagées à leurs côtés, tantôt revendicatives et opposées à leurs transformations. Les rapports sociaux qu'entretiennent les acteurs de l'éducation populaire et les acteurs politiques oscillent souvent entre complicité (subventions, légitimité, reconnaissance par des agréments, etc.) et dénis (coupures budgétaires, arrêt de certains dispositifs, etc.). Mais le monde de l'éducation populaire s'est adapté en développant ses actions sous d'autres formes à travers l'animation ou encore la formation, ce qui a pu provoquer des réticences parmi ses membres, créant des désengagements ou des revendications des militants et/ou des associations qui lui sont affiliés.

Ce n'est pas par hasard si le monde de l'éducation populaire, à travers ces associations, est appelé par les politiques publiques à intervenir sur le champ du décrochage scolaire. En effet, grâce à leurs évolutions, elles ont su développer des discours d'expertise sur certains domaines : comme le périscolaire, le loisir éducatif ou encore la prise en charge d'enfants en difficulté. Lorsque la question du décrochage scolaire entre dans le débat public, les associations d'éducation populaire y voient une chance à saisir, d'abord par certains dispositifs externes au cadre scolaire (« devoirs faits » par exemple) et liés aux loisirs de l'enfant, puis par des dispositifs internes (les ateliers relais par exemple). Ce partenariat n'est pas nouveau, tout comme la forme du dispositif, mais il permet à ces associations de rentrer de manière pérenne dans le collège, sur des temps scolaires, ce qui pouvait paraître comme une opportunité pour elles. Les ateliers relais ont donc été pensés par les associations comme un dispositif novateur, qui pouvait leur permettre de mettre en action les valeurs qu'elles défendent : école pour tous, éducation nouvelle, pédagogies dites « alternatives », etc. Mais très vite, d'autres

actions se sont rajoutées et les ateliers relais ont été peu à peu mis de côté par le niveau national²⁵⁸, ce qui rend les discours sur le dispositif emprunts de nostalgie. Pourtant, lors de notre travail de terrain, nous avons constaté de nettes différences entre les discours des acteurs institutionnels et organisationnels, sur l'importance de ce dispositif. Les acteurs engagés au sein des ateliers relais valorisent cette action parce qu'elle leur permet de disposer ainsi d'un ancrage légitime au sein des collègues. Au niveau national, même si les discours et les rapports d'activité ne font que très peu mention de ce dispositif, il leur permet pourtant de garder une action forte en lien avec le Ministère. Il est également une entrée d'argent conséquente à travers le financement propre des ateliers relais et celui de la CPO, dans un contexte d'émergence d'un marché associatif et de transformations des financements (perte de MAD et passage aux appels à projets).

Ainsi, nous avons vu les raisons de la sollicitation des associations et leur rapport à l'Éducation Nationale. Il en ressort les différentes identités que ces associations développent à travers leurs objectifs et leur mode de fonctionnement. Cependant, ce niveau macrosociologique, exploré dans cette partie, ne permet pas de saisir les rapports sociaux entre les associations et l'Éducation Nationale sur les territoires et au sein du dispositif. Pour ce faire, il nous faut développer l'analyse à un niveau mésosociologique pour mettre en évidence les configurations territorialisées dans lesquelles s'inscrit l'action des ateliers relais.

²⁵⁸ Que ce soit au sein des associations, mais aussi auprès du ministère. En effet, le fait de ne jamais avoir eu de réponses à nos sollicitations et de n'avoir jamais su qui en était le responsable, nous a permis de valider cette hypothèse.

Partie 3. Organiser le dispositif : des configurations territoriales, entre tensions et compromis

Introduction de la partie

Comment les rapports entre l'Éducation Nationale et l'éducation populaire se construisent-ils au niveau local et dans quelle mesure le territoire occupe-t-il une place importante dans le travail des acteurs organisationnels (entendus ici comme les chefs d'établissement, les IEN IO et les responsables associatifs) ? Comment ces rapports sociaux se développent et façonnent-ils la place des associations et des établissements sur les territoires ? Comment la nature du partenariat réagit-elle à ces configurations locales ? Aborder le niveau territorial en vue de catégoriser les relations qu'entretiennent les acteurs de l'éducation populaire et ceux de l'Éducation Nationale nous semble primordial. En effet, pour la plupart des chercheurs¹ travaillant sur la question, notamment depuis les années 1980 (lois de décentralisation), penser le développement de l'agenda politique local² est important pour comprendre quels sont les rapports sociaux à l'œuvre, en dehors des injonctions nationales. Indéniablement, l'atelier relais fait partie de ces dispositifs nationaux à forte dimension locale.

Cette partie se focalise sur le niveau mésosociologique à travers le concept de configurations sociales et territoriales, lesquelles englobent plusieurs sous-configurations : les territoires, les établissements scolaires et les associations. Cette approche permet de comprendre quels rapports sociaux entretiennent l'éducation populaire et l'Éducation Nationale au niveau territorial. Le concept de territoire est entendu ici comme un fait social, culturel et géographique³ qui renvoie à « *l'espace social construit dans et par les limites de l'espace physique* »⁴. Au sein de ce territoire, les politiques publiques sont en position de gouverner les corps dans la mesure où les hiérarchies y sont non seulement d'ordre matériel mais sont également sociales, linguistiques et comportementales. Il s'agit

¹ Anne-Cécile Douillet et Maxime Lefebvre, *Sociologie politique du pouvoir local*, Paris, Armand Colin, 2017.

² Pierre Muller, « Les politiques publiques entre secteurs et territoires », *Politiques et Management Public*, vol. 8 / 3, 1990, p. 19-33.

³ Thierry Paquot, « Qu'est-ce qu'un « territoire » ? », *Vie sociale*, 2011, p. 23-32.

⁴ Serge Paugam, *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 2010.

ici d'analyser des politiques territoriales, entendues comme des politiques descendantes du niveau national au niveau territorial et de politiques territorialisées, entendues comme des politiques qui partent du niveau territorial pour remonter au niveau national⁵. Une politique nationale peut-elle négliger les particularités des territoires ? Or, c'est bien ce que semble faire trop souvent les politiques éducatives, de ce fait, perçues communément comme excessivement centralisées. A cet égard, comment les ateliers relais et les relations qui les animent s'inscrivent-ils dans une logique territoriale marquée par les particularités des acteurs organisationnels qu'ils mobilisent tels que les Inspecteurs de l'Éducation Nationale, les chefs d'établissement ou encore les responsables associatifs ? Les associations s'avèrent être très impliquées au niveau territorial : la Ligue de l'enseignement fonctionne sur la base de fédérations départementales, les Ceméa se divisent en associations territoriales et les Francas s'organisent en unités départementales.

Nous faisons l'hypothèse que ces configurations véhiculent des identités différentes et s'appuient sur de complexes réseaux relationnels dont les spécificités influent sur le dispositif d'action publique⁶ ici à l'étude. Comme le préconisent Fabien Desage et Jérôme Gaudard, il est nécessaire de développer une lecture dynamique des rapports sociaux à l'appui de l'analyse des politiques publiques territoriales⁷ dans la perspective de révéler les tensions différenciées d'un territoire à l'autre entre une logique d'harmonisation que portent les cadres d'action définis nationalement et l'affirmation de modes d'action spécifiques aux acteurs des territoires, ainsi que l'analysent Emmanuel Négrier et Vincent Simoulin : « *L'existence de telles différences – à l'épreuve de la fusion – nous en apprend beaucoup sur la régionalisation à la française (Barone 2017). Il apparaît tout d'abord que l'harmonisation par la coproduction ne fonctionne pas si bien que cela et que les politiques de l'État en région sont elles-mêmes frappées par la contingence territoriale. Elles réagissent, en de multiples aspects, aux cultures territoriales et politiques, ce qui les oriente davantage vers l'accompagnement des différences que vers leur résorption. Or ces différences, même entre régions presque équivalentes, voisines, aux couleurs politiques identiques, sont frappantes.* »⁸.

⁵ Michel Autès, « Les sens du territoire », *Revue des politiques sociales et familiales*, vol. 39 / 1, 1995, p. 57-71.

⁶ L'idée d'action publique se distingue de celle de politique publique en ce qu'elle inclue des acteurs et des organisations non-gouvernementaux dans l'analyse de la régulation d'un problème public donné.

⁷ Fabien Desage et Jérôme Godard, « Désenchantement idéologique et réenchantement mythique des politiques locales », *Revue française de science politique*, vol. 55 / 4, 2005, p. 633-661.

⁸ Emmanuel Négrier et Vincent Simoulin, « Fusionner des politiques régionales. La recomposition des régions françaises au prisme de l'Occitanie », *Droit et société*, N° 98, Lextenso, 2018, p. 91-110.

Cette partie s'organise en deux chapitres qui se structurent sur la base d'une approche bi-niveaux : d'une part, les territoires et les configurations scolaires et associatives qui les caractérisent, d'autre part, les acteurs qui s'impliquent dans les dispositifs. Le premier est consacré à une analyse des territoires entendus comme des configurations territoriales⁹ où sont implantés les trois ateliers relais. Elle repose sur l'exploitation de données statistiques mais également sur une analyse des politiques publiques locales. Ces angles d'attaque s'efforcent de montrer de quelle manière se construisent des identités territoriales et quelle est leur influence sur le dispositif et ses acteurs. Ce chapitre analyse aussi les établissements scolaires et les associations, en tant que composantes des configurations territoriales qui, elles-mêmes, influent sur la place et le fonctionnement des ateliers relais. A ce titre, nous analysons chacune de ces configurations à travers son fonctionnement et les acteurs qu'elle mobilise : quelles relations les collèges entretiennent-ils avec les associations et les autres acteurs organisés du territoire ? Quelle place y occupe chaque association au regard notamment des rapports qu'elle entretient avec les politiques publiques locales ? Au-delà, il s'agira de révéler l'importance qu'ont les ateliers relais au sein de leurs activités et quelles sont les propriétés sociales des personnes qu'elles font intervenir sur le dispositif ?

Le dernier chapitre analyse les discours des chefs d'établissement, des IEN IO et des responsables associatifs, tout d'abord en prenant en compte leurs caractéristiques sociales et professionnelles et en partant de leurs représentations respectives des deux mondes sociaux aux prises en vue de comprendre comment ils justifient leur action au sein du dispositif en s'attachant à révéler ce qui, éventuellement, les oppose en la matière. Dans cette perspective, il importe d'analyser leur conception du partenariat et le regard que les uns et les autres portent sur les publics accueillis en atelier relais.

⁹ Marco Oberti, « Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales », *Sociétés Contemporaines*, no 59-60, Presses de Sciences Po, 2005, p. 13-42.

Encadré méthodologique 3 : L'anonymisation

Dans le cadre de cette thèse, nous avons réalisé un travail d'anonymisation sur plusieurs variables : les territoires, les académies, les associations, les collèges et les acteurs. Pour rappel, les trois ateliers relais observés sont sur trois villes, trois départements, deux régions, deux académies différentes. Sur trois collèges, avec trois associations nationales différentes et cinq associations territoriales.

Afin d'y voir plus clair, voici un récapitulatif de la manière par laquelle nous avons procédé :

Pour les territoires, nous avons pris plusieurs échelles : régionale où nous avons nommé nos terrains : « région 1 » et « région 2 ». Lorsqu'il s'agit de l'administration régionale nous marquons « Région » avec une majuscule. Il en va de même pour les départements nommés « département urbain », « département montagnard » et « département rural ». Lorsqu'il s'agit de l'administration départementale, nous mentionnons « le Département » avec une majuscule. Idem pour les communes : « grande ville », « ville de montagne » et « petite ville rurale » et l'administration communale : « Commune » avec une majuscule.

Nous avons fait de même pour les académies nommées « académie 1 » pour la « région 1 » et « académie 2 » pour la « région 2 ». Ainsi que pour les établissements qui ont été renommés.

En ce qui concerne les associations, nous avons vu qu'il existe des fonctionnements différents dans la partie 2, certaines fonctionnent par organisations régionales, comme les Ceméa qui sont nommés « Ceméa région 1 » et « Ceméa région 2 ». D'autres fonctionnent par fédérations départementales, comme la Ligue et les Francas, nommés « Ligue du département montagnard », « Ligue du département rural » et « Francas du département rural ». Pour les collèges, nous les avons renommés.

Ce qui nous donne :

Atelier relais 1

- région 1
- académie 1
- département urbain
 - grande ville
- collège Georges Clémenceau
- association Ceméa région 1

Atelier relais 2

- région 1
- académie 1
- département montagnard
- ville de montagne
- collège Pablo Picasso
- association Ligue département montagnard

Atelier relais 3

- région 2
- académie 2
- département rural
 - petite ville rurale
- collège Jules Michelet
- associations Ceméa région 2, Ligue département rural, Francas département rural

Chapitre 9. Le partenariat territorial : configurations sociologiques et politiques

Un premier temps s'efforce d'analyser les différentes configurations organisationnelles dans lesquelles se déroulent les ateliers relais, afin d'en saisir les particularités. Notre idée ici est de détailler ces configurations pour mieux comprendre les rapports entre l'Éducation Nationale et l'éducation populaire au niveau local en vue d'appréhender les variétés de mise en œuvre des politiques partenariales. Est ainsi rendu possible l'analyse de ce que le territoire fait au dispositif, aux acteurs et inversement.

La première question qui s'est imposée est celle de la définition de l'aire locale ; comment circonscrire le territoire et avec quels indicateurs ? Parle-t-on d'une aire ou d'une ville, d'une région ou d'une académie ? Ici, l'analyse territoriale se développe en fonction des caractéristiques de chaque atelier relais. La difficulté de cette approche tient au fait que s'imposent trois territoires qui ne peuvent pas être délimités de la même manière, dans la mesure où les pratiques sociales au sein des ateliers relais diffèrent sensiblement ? Même si la compétence de la gestion du décrochage scolaire est accordée aux Régions¹⁰ et que la coordination des ateliers relais se fait au niveau académique, les instances mobilisées par les acteurs opérationnels autour de ce dispositif ne sont pas les mêmes pour chaque territoire. Pour les trois dispositifs, le principal référent est l'IEN IO¹¹. Pour ce qui est du recteur et des agents de la Région, les acteurs des ateliers relais ont peu d'interactions avec eux, si ce n'est lors de réunions de pilotage académique et encore, s'ils y sont invités. En revanche, il existe des particularités propres à chaque ateliers relais : celui de la ville de montagne est le seul du département et déploie un large réseau de partenaires institutionnels et associatifs à la différence de celui de la grande ville qui fait partie d'un grand réseau d'ateliers relais mais qui mobilise peu d'acteurs complémentaires. Quant à celui de la petite ville rurale, il est le seul de la ville, mais a peu de lien avec

¹⁰ La loi du 5 mars 2014 (article 22) attribue aux Régions, en lien avec les autorités académiques, à compter du 1er janvier 2015, la responsabilité de la coordination des actions de prise en charge des jeunes sortis sans qualification. Le système d'information national (SIEI et RIO) reste géré et financé par l'État. Cette compétence est renforcée par la loi du 7 août 2015, portant sur la 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.

¹¹ 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.

le reste du réseau sur le département ou encore d'autres acteurs associatifs. Le territoire est donc pris ici comme un espace défini par la recherche et par les acteurs institutionnels¹², sans oublier les rapports sociaux à l'œuvre en son sein.

Ce chapitre se développe en trois parties qui ont pour but de dresser autant de configurations territoriales, sous la forme de monographies socio-économiques des territoires, en incluant les priorités des politiques publiques locales, afin de mettre en lumière les particularités de chacune d'entre elles et la manière par laquelle elles participent à construire des identités territoriales et, par la suite, des politiques publiques particulières. Après avoir analysé ces trois territoires, il fallait se focaliser sur les établissements scolaires et les associations afin de comprendre la manière par laquelle ces configurations pouvaient avoir des répercussions sur le partenariat entre Éducation Nationale et éducation populaire. Il s'avère que les sciences sociales n'ont que rarement entrepris de comparer ces deux composantes du partenariat alors mêmes qu'elles se côtoient régulièrement dans le cadre de diverses actions (accueils périscolaires, accueil de parents, etc.). Pourtant, à l'aune de la sociologie des professions, ces deux entités mobilisent l'une et l'autre des personnels aux profils similaires (AED et animateurs, enseignants et formateurs, chefs d'établissement et responsables associatifs, etc.), au titre de missions de nature éducative. Même si leur fonctionnement et leur légitimité ne se ressemblent pas, elles méritent d'être comparées ou plutôt confrontées au regard de la mise en place d'un dispositif qui les sollicite dans le cadre d'une démarche multiniveaux. Dans cette perspective, les analyses qui suivent s'appuient sur les données récoltées dans les trois établissements scolaires et les cinq associations concernées par cette enquête. Plusieurs dimensions sont en jeu : leur fonctionnement, leurs liens avec le rectorat d'académie et entre eux ; la place que possède l'atelier relais en leur sein. La démarche débute par les établissements inscrits dans leur environnement académique avant de se poursuivre par les associations et les liens qu'elles entretiennent avec les politiques locales et nationales. Il s'agit de comprendre comment ces configurations fonctionnent et de quelle manière elles sélectionnent les personnels qui interviennent en atelier relais.

¹² Thierry Paquot, *op. cit.*

Encadré méthodologique 4 : la construction des configurations territoriales

Pour construire ces configurations mésosociologiques, plusieurs étapes ont été nécessaires :

1. Les configurations territoriales

Nous sommes parties des pratiques de réseau présentes dans les ateliers relais. Pour ce faire, il a fallu utiliser plusieurs échelles : régionale, départementale et municipale (voire l'arrondissement pour la grande ville). En effet, les trois territoires comprennent des échelles institutionnelles différentes : celui de la grande ville et de la ville de montagne sont situés dans la région 1 et l'académie 1. En revanche, ils ne font pas partie du même département : « Urbain » pour la grande ville et « Montagnard » pour la ville de montagne. Celui de la petite ville rurale ne partage rien avec les autres, il est situé dans la région 2, l'académie 2 et dans le département « Rural », nous avons gardé cette dénomination par la suite¹³.

Nous avons pris plusieurs indicateurs géographiques, historiques et statistiques en lien avec les éléments évoqués dans la partie socio-historique, ainsi que des recherches sur le décrochage scolaire¹⁴ et sur les systèmes locaux d'action publique¹⁵ :

- **L'influence de l'histoire** (objective et subjective) sur le territoire. Pour comprendre quelles sont les identités et les représentations locales.
- **Les caractéristiques socio-économiques**, en prenant en compte certains indicateurs utilisés dans *L'atlas académique des risques sociaux de décrochage scolaire* :
 - **La population du territoire.**
 - **Les catégories socio-professionnelles** permettant de mettre en lumière des contrastes socio-économiques entre les différents territoires : ouvriers, cadres et professions intellectuelles supérieures, retraités et les personnes sans activité professionnelle.

¹³ Nous rappelons que nous avons fait le choix d'une anonymisation totale dans la mesure où deux des trois ateliers relais sont les seuls du territoire, ce qui les rend facilement repérables.

¹⁴ Gérard Boudesseul, Patrice Caro, Yvette Grelet, [et al.], *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire: l'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM*, Paris, Céreq, 2016.

¹⁵ Patricia Loncle, « La jeunesse au local : sociologie des systèmes locaux d'action publique », *Sociologie*, Vol. 2, Presses Universitaires de France, 2011, p. 129-147.

- **Le taux de chômage général et celui des 15-24 ans**, il permet de dégager les perspectives d'employabilité sur les territoires pour ces élèves en difficulté scolaire. En effet, nous savons¹⁶ qu'être décrocheur scolaire est une caractéristique plus marquante pour trouver un emploi dans les territoires caractérisés par un fort taux de chômage.
- **La part de la population diplômée de l'enseignement supérieur et non diplômée**. Afin de voir à quel point le fait d'être non qualifié est un phénomène marquant ou non dans le territoire. Plus il y aura de diplômés, plus le fait de ne pas avoir de diplôme est une marque sociale importante.
- **Le taux de non-scolarisation des 15-17 ans** permet de se rendre compte du phénomène de déscolarisation sur la zone étudiée.
- **Les priorisations des politiques publiques**, ce que Patricia Loncle nomme « *gravité des situations locales* » et qui répond à la question : quels sont les problèmes publics locaux ? En nous focalisant notamment sur l'importance accordée aux secteurs éducatif et associatif sur le territoire.

Une fois ces indicateurs élaborés, nous avons procédé à une récolte de données, qui ne relevait pas toujours les mêmes éléments, ce qui pouvait rendre la comparaison difficile. Cependant, nous avons pu reconstituer des configurations d'action publique territoriales, propres aux trois terrains, en procédant d'abord à une analyse spécifique, puis à une comparaison entre les territoires.

Après avoir brossé les portraits socio-économiques de ces trois territoires, la démarche a rendu compte de la construction des problèmes publics locaux, en considérant plusieurs indicateurs : le budget et les rapports d'activité des Régions, des Départements et des Communes ; les Analyses de Besoins Sociaux (ABS) des Centres Communaux d'Action Sociale (CCAS), les budgets primitifs et les sites internet de chaque collectivité, afin de déterminer les priorités de l'action publique locale.

Ensuite, nous avons repris les budgets primitifs (2018 ou 2019) de chaque collectivité pour déterminer leurs champs d'action prioritaires. Pour ce faire, nous sommes parties de la section « dépenses de fonctionnement », en excluant les dépenses d'administration générale (c'est-à-dire le personnel administratif, les locaux de la mairie, etc.) et les dépenses d'ordre financier (remboursement de la dette, transfert de compétences, etc.). Ces budgets ont été votés par les instances représentatives. Les postes de dépenses ont été classés selon leur importance. La comparaison des données s'est heurtée à des difficultés dans la mesure où il n'existe pas de matrice commune pour à

¹⁶ Thierry Berthet et Joël Zaffran, *op. cit.*

la présentation des budgets primitifs. Ainsi, la manière de nommer et de classer les postes de dépenses varie ; par exemple les transports scolaires sont parfois rangés dans les « transports publics » et d'autres fois, dans la catégorie « politique éducative ». Les résultats présentés sont donc tributaires de ces biais. Ces données budgétaires sont discutées au regard de l'analyse des rapports d'activité des collectivités mais également des projets affichés par les CCAS et les sites internet.

2. Les configurations scolaires

L'analyse des politiques éducatives locales s'effectue dans le cadre de l'échelle académique et de celle des établissements scolaires dans lesquels se déroule l'atelier relais. L'enjeu ici est de mettre au jour les trois configurations scolaires (académies/ Direction des Services Départementaux de l'Éducation (DSDEN) et établissements) pour analyser la place du dispositif et ses liens avec les associations. Depuis les lois de décentralisation¹⁷, les organisations locales (académies et établissements) sont appelées à prendre en charge la politique éducative sur leur territoire. Il est donc pertinent d'analyser cet échelon territorial en déterminant s'il influe ou non sur le dispositif national. Même si l'autonomisation des établissements n'est pas complète et engendre des tensions entre le niveau ministériel et académique, ces derniers sont considérés comme des organisations capables de définir des problèmes locaux (notamment à travers les projets d'établissement), de construire une identité organisationnelle¹⁸ (que les enseignants, les élèves, les personnels et les parents contribuent à déterminer) ainsi que des normes¹⁹ qui leur sont propres.

Pour ce faire, plusieurs matériaux ont été pris en compte : les projets académiques, les états et chiffres de l'académie, les fichiers APAE²⁰ de la DEPP et les projets des établissements²¹. La démarche débute par une présentation des caractéristiques des académies, puis de leur projet, afin de

¹⁷ Notamment les lois N° 82-213 du 2 mars 1982, N° 83-8 du 7 janvier et N° 83.663 du 22 juillet 1983, en ce qui concerne le secteur éducatif.

¹⁸ Hugues Draelants, « Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel », *Communication et organisation*, Presses universitaires de Bordeaux, 2006, p. 188-213.

¹⁹ Agnès Van Zanten, *L'école de la périphérie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012.

²⁰ Aide au Pilotage et à l'Auto-Évaluation des établissements du second degré, qui comportent des données sur l'établissement en prenant pour indicateurs la population scolaire, les personnels et les performances scolaires.

²¹ Présenté comme la clé de voûte de la réforme de 1989, « *le projet d'établissement est élaboré, à l'initiative du chef d'établissement, par les différents membres de la communauté éducative. Le conseil pédagogique, présidé par le chef d'établissement, prépare la partie pédagogique du projet. Les partenaires extérieurs à l'établissement (entreprises, associations culturelles, centres d'orientation et d'information, autres établissements scolaires, etc.) peuvent aussi être consultés. Le projet d'établissement est adopté par le conseil d'administration, pour une durée comprise entre 3 et 5 ans. Il est présenté aux parents par la direction de l'établissement au moment de la première inscription de l'élève (lors d'une réunion ou par la remise d'un document).* » <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F857>, consulté le 24/06/2020.

comprendre leur importance sur le territoire et les priorités qu'elles accordent ou non à certaines actions, notamment celles liées au décrochage scolaire. Le même travail est réalisé à l'échelle des établissements afin d'analyser la manière selon laquelle leur autonomie s'exerce dans les rapports avec les associations et dans la gestion des ateliers relais.

3. Les configurations associatives

Il nous faut maintenant aborder les configurations associatives locales afin de pouvoir compléter cette analyse des rapports sociaux territoriaux. Ici, le but est de montrer comment les cinq associations concernées s'organisent sur le territoire et quelles sont leurs relations entre elles, mais également avec les politiques publiques et surtout l'Éducation Nationale : académie et établissement. Est abordée également la question de leur fonctionnement et de leur projet associatif, afin de comprendre comment elles structurent leurs actions au regard des identités et des valeurs et quelle importance elles accordent au dispositif. Sont également analysées les logiques de sélection des animateurs qui interviennent dans le dispositif. Ces diverses dimensions permettent d'analyser les rapports sociaux entretenus dans les ateliers relais. Afin de faciliter la compréhension de l'attribution des subventions perçues par les associations, il importait de se référer à quelques définitions législatives. A cet égard, Il faut d'abord distinguer deux formes de subventions :

→ **Les subventions propres au fonctionnement et à l'investissement** : achat de matériel, contrats des salariés (contrats aidés), etc. Ces subventions qui représentent souvent une grande partie du budget de l'association ne sont pas renouvelées sans une demande sur projet. Cette règle empêche les associations d'embaucher des salariés sur des contrats de longue durée puisqu'il n'est pas certain que la mission soit renouvelée.

→ **Les subventions sur les actions de formation, les diagnostics et les évaluations** : elles ne sont pas considérées comme des subventions mais plutôt comme des financements liés aux activités propres de l'association comme la formation des militants, les formations BAFA, des dispositifs mis en place par l'État, etc. L'association doit, par la suite, rendre des comptes sous forme d'évaluation ou d'audit.

Ces cinq associations sont loi 1901, « complémentaires de l'enseignement public », reconnues « d'utilité publique » fonctionnent sur le même modèle : une équipe salariée, parfois réduite mais existante et une organisation associative avec un bureau, un conseil d'administration, des bénévoles et des adhérents. Mais elles n'emploient pas toutes les mêmes catégories pour les désigner, nous le précisons donc à chaque fois.

I. L'atelier relais de la grande ville, un dispositif parmi tant d'autres

Commençons tout d'abord notre analyse des configurations territoriales par l'atelier relais de la grande ville. Nous allons voir que c'est un territoire empreint de représentations sociales, utilisées par les acteurs organisationnels pour définir l'action éducative. Cet atelier relais mobilise peu d'acteurs associatifs en dehors de son partenariat avec les Ceméa, mais possède un encadrement important au niveau de la DSDEN, en la personne de l'IEN IO, qui propose des formations et réalise des bilans. De plus, le collège dans lequel il se déroule lui accorde peu d'importance, ce qui renforce l'autonomie du dispositif tout en le plaçant dans une position assez peu légitime.

A. Un territoire cible des politiques publiques

1. Une grande ville fragmentée

Le premier atelier relais est situé dans une grande ville. Son aire urbaine accueille un million d'habitants irrégulièrement répartis. L'arrondissement concerné englobe déjà 1/10^{ème} de la population, il est le plus peuplé de la ville. Il fait partie des plus grandes villes de la région et en est sa préfecture, ainsi que celle du département « Urbain ». Elle fut un pôle industriel important durant le XIX^{ème} siècle, ce qui fut un moteur de son développement et de la venue de migrants qui constituaient une main d'œuvre bon marché. La plupart des emplois était liée à cette activité industrielle qui a connu un fort déclin après la seconde guerre mondiale et surtout la décolonisation²². Cependant, le taux de population immigrée et d'origine étrangère n'est pas le plus important de France : 20,7% contre 48,9% dans un département du Nord²³.

Au cours du XX^{ème} siècle, elle s'est transformée en une véritable cité administrative avec un fort taux d'emploi dans le secteur public : 18% de sa population active, deux fois plus qu'à Paris²⁴. Il en va de même pour le développement de son attractivité vis-à-vis des cadres et professions intellectuelles supérieures (PIS), au détriment des ouvriers (13,5% contre 20% au national), sans pour autant égaler les grandes villes similaires : 21% de cadres et PIS contre 26% de moyenne dans les grandes villes

²² Michel Peraldi, Claire Duport et Michel Samson, *Sociologie de XXX (la grande ville)*, Paris, La Découverte, 2015.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*.

françaises²⁵. Elle est également composée d'un fort taux de personnes sans activité professionnelle : 15,1%, soit 6 points de plus qu'en France. Ce taux augmente dans l'arrondissement concerné à 18,9%. La PCS la plus représentée est celle des employés : 30,2% contre 27,8% France entière²⁶.

Cette ville est également marquée par des inégalités importantes : le revenu moyen des 20 % les plus riches est 5,4 fois supérieur au revenu moyen des 20 % les plus pauvres et 1/4 de sa population vit en-dessous du seuil de pauvreté, qui dépasse les 40% dans certains quartiers dits « prioritaires », comme l'arrondissement concerné²⁷. Ce chiffre est de 18% supérieur à la moyenne départementale. Par ailleurs, son taux de chômage est important : 18,3% pour la ville et 28% pour l'arrondissement, contre 14% France entière. Ce taux est supérieur chez les 15-24 ans : 35% pour la ville, 46,7% pour l'arrondissement, contre 29,4% France entière.

En ce qui concerne les qualifications, cette ville possède 31,4% de diplômés de l'enseignement supérieur, ce qui est supérieur à la moyenne nationale (29,1%), mais inférieur à certaines grandes villes similaires (entre 50% et 60%). De plus, l'arrondissement compte deux fois moins de ces diplômés du supérieur. A l'inverse, la population de non diplômés est plus importante (33%), notamment dans l'arrondissement, où la moitié de la population ne possède aucun diplôme.

C'est donc une ville particulièrement inégalitaire, composée en grande partie d'employés, œuvrant principalement dans les services administratifs. Ces inégalités faisaient et en font toujours sa renommée nationale, ce qui participe au façonnement de son identité, notamment au sein des quartiers prioritaires²⁸, où se déroule l'atelier relais :

« Dans mon ancienne ville, c'était le monde des bisounours ! Et, arrivé à la grande ville, mais c'est carrément un monde différent quoi ! En plus je passe à un lycée pro donc le lycée pro c'est plus compliqué enfin ça dépend quel type de lycée mais c'est pas les mêmes c'est souvent pas la même ambiance et là on me dit tu es dans un lycée ou où il y a plein d'élèves des quartiers nord et centraux de la grande ville où ils ne savent pas forcément gérer leurs émotions et ne sont pas habitués à communiquer et tout. C'était moins évident c'était compliqué au début on ne m'a jamais parlé comme ça. » (Maxime, coordonnateur de l'atelier relais)

²⁵ « Recensement de la population », INSEE, 2015.

²⁶ « Dossier complet », Paris, INSEE, 2019.

²⁷ Fabrice Michalesco, « Niveaux de vie en 2014 », INSEE, 2017, (« INSEE Analyses »).

²⁸ Au sens de la loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine du 21 février 2014.

« Ça c'est le truc de départ, très vite on s'est rendu compte qu'il y a eu autant d'atelier relais différents qu'il y avait d'atelier relais. Parce que ça joue plus sur le pilotage académique qui donnait quand même de la souplesse au niveau du recrutement des gamins. Un profil dans les quartiers nord de la grande ville, c'est pas le même que dans la ville de montagne. [...] Il faut présenter ça comme une action comme toutes les autres et après mais quand même c'est quand même un public décrocheur et, dans la grande ville, là où c'est dévoyé c'est que c'est les plus tarés et des tarés qu'on envoie là parce qu'ils ne savent pas quoi en faire et parce que ça fait souffler les enseignants. » (Moris, directeur des Ceméa région 1)

On remarque dans ces extraits d'entretien que les acteurs du dispositif ont des représentations particulières liées à la grande ville, notamment en fonction de son histoire et de sa population, qui serait différente, voire beaucoup plus complexe que dans d'autres villes. Par ailleurs, même si sa composition sociale la rend particulière en comparaison d'autres grandes villes françaises, il ne faut pas exclure que son identité soit également façonnée par les représentations que les acteurs sociaux et éducatifs véhiculent, ce qui n'est pas sans répercussions sur le travail et les perceptions du public.

2. Des politiques publiques axées sur l'insertion et l'éducation

Le rapport d'activité de la Région 1 de 2018²⁹ indique que le poste « Formation, emploi et apprentissage » se situe au deuxième rang avec 29% des dépenses. Ce secteur est particulièrement mis en avant dans les rapports d'activité (le site le qualifie même de « *priorité régionale* »), pour contrebalancer les difficultés d'insertion des jeunes dont nous avons fait état auparavant. Ces financements peuvent témoigner d'une priorisation des politiques d'emploi et d'insertion, voire d'une attention particulière vis à vis du décrochage scolaire des jeunes de plus de 16 ans. Il est fait état en particulier d'un renforcement des mesures de contrôle de « *l'absentéisme et absentéisme abusif dans les lycées* »³⁰. Ce qui explique sa faible présence dans le fonctionnement des ateliers relais sur la grande ville et dans la ville de montagne, tout en étant présente dans d'autres dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire.

Pour ce qui est du Département « Urbain », une certaine importance est accordée au secteur « Éducation et politique en faveur des collèges » qui représente 3,7% du budget, deux fois plus que dans le département « Rural » par exemple. Il est mis en valeur dans les rapports d'activité, en

²⁹ Rapport d'activité de la grande ville, 2018.

³⁰ Site de la Région, consulté le 19/06/2020.

particulier sous la forme d'un plan d'intervention pour la réussite de tous les collégiens, sur 10 ans qui comprend plusieurs champs : le développement de l'accès au matériel, des moyens humains renforcés, une meilleure qualité de l'alimentation et un collège plus écologique. On a du mal à comprendre l'adéquation entre l'objectif et les moyens mis en place et l'on aurait pu croire qu'un dispositif comme l'atelier relais aurait pu recevoir des fonds, car il s'inscrit dans l'objectif de la réussite pour tous, mais ce n'est pas le cas. Les documents institutionnels donnent l'impression d'un grand investissement dans l'action éducative, pourtant, le coût annuel moyen d'un collégien, investi par le Département est inférieur à la moyenne nationale en 2017 : 1 404€ pour le Département contre 1 500€.³¹

Quant à la Commune, son plus grand poste de dépenses est « l'action éducative » avec 26% du budget. La complexité de l'analyse de son budget repose sur des finances peu claires, qui ont engendré des mises en garde de la part de la chambre régionale des comptes. Pour ce qui nous intéresse, la commune intervient peu dans les ateliers relais puisqu'elle ne possède aucune compétence qui s'y rattache.

En ce qui concerne les associations, alors que la Région en fait un de ses axes prioritaires dans son rapport d'activité, en le présentant comme un « *pilier essentiel de l'ambition régionale* »³², le secteur « jeunesse, sport et citoyenneté » n'est que très peu financé (1,70% du budget). Par ailleurs, les subventions aux associations ont diminué depuis l'arrivée de la droite au pouvoir en 2015. En effet, selon le rapport de la cour des comptes, les aides accordées aux associations par la Région 1 en 2010 étaient de 190M€, contre 130M€ en 2017³³, alors qu'elle présente l'aide aux associations comme étant une des actions phares du budget 2019.

Le secteur « Culture, vie sociale, jeunesse, sports et loisirs » représente 2,6% des dépenses du Département. Le financement des associations se fait majoritairement sur projets en lien avec les différentes compétences de la collectivité. Les associations et organisations à caractère éducatif perçoivent 600 000€ de subventions par an. La moitié de ce financement représente des actions éducatives pour les collèges (sensibilisations, sorties, etc.). Sur le département, il existe 45 000 associations, dont 5 140 qui emploient du personnel. Le rythme de création des associations est moins

³¹ Ces chiffres sont issus de calculs à partir des données brutes des budgets primitifs, en fonctionnement et en investissement, mis en rapport avec le nombre de collégiens sur le département.

³² Rapport d'activité Région 1, 2018.

³³ Rapport de la cour des comptes, 2013.

important que la moyenne nationale à cause d'une baisse de subventions depuis 2009-2010. Les secteurs les plus représentés sont la culture (28% contre 24% au national) et les loisirs (14% contre 11,6% au national). Le secteur éducation-formation qui nous intéresse est aussi important qu'au national avec 5,7% des associations³⁴.

Pour ce qui concerne le financement des associations, la commune a dépensé 60M€ en 2017 en subventions. Dans l'attribution de ces dernières, on retrouve la même logique qu'au niveau national (Partie 2) puisque l'on passe d'une logique de subventions (leur part a été réduite de 12,7 millions), à une logique de « partenariat », c'est-à-dire, le financement des activités parapubliques, (comme l'hébergement d'urgence, les crèches par exemple). Par ailleurs, la ville a toujours été très proche de certaines associations, comme la Ligue de l'enseignement (sous la forme AIL : Amis de l'Instruction Laïque) : « *C'est dans la grande ville que furent inventés les comités de quartier, les amis de l'instruction laïque (AIL) ancêtre des mouvements périscolaires.* »³⁵. Les auteurs du rapport précisent également que c'est dans les années 1960 et 1970 que les fédérations d'éducation populaire ont été largement mobilisées, notamment dans les quartiers prioritaires de la grande ville, pour réaliser des formations d'animateurs. C'est pour cette raison que la Ligue de l'enseignement est très présente sur le territoire (plus de 4/5^{ème} des dispositifs relais), à la différence des Ceméa qui interviennent sur l'atelier relais concerné.

Le territoire de la grande ville priorise donc plusieurs secteurs de l'action publique : l'emploi et l'insertion, mais également l'éducatif et l'action sociale. Il mobilise de nombreux acteurs, mais pas forcément ceux qui interviennent sur l'atelier relais. On ne verra pas de représentants des collectivités territoriales au sein des comités de pilotage par exemple. Le décrochage scolaire et les dispositifs concernés sont absents des rapports d'activité, tout comme la mobilisation de partenaires extérieurs comme les associations. Par ailleurs, la ville privilégie certaines associations dans les partenariats, comme la Ligue de l'enseignement, ce qui influe sur les relations entre les associations d'éducation populaire.

³⁴ Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse, L'essentiel de la vie associative, novembre 2019.

³⁵ Claire Duport et Michel Peraldi, « Action culturelle, politiques de la ville et mobilité sociale, la longue marche des classes moyennes », Paris, Ministère de la Culture Mission de la Recherche et de la Technologie, 1998, p. 168.

B. Une académie bien dotée respectueuse des directives nationales

1. Deux territoires en un

En 2019, l'académie 1 prend en charge 550 000³⁶ élèves, dont 145 000 collégiens (113 000 dans le secteur public). Sa population est inégalement répartie sur le territoire car 70% de ces élèves résident sur le département « Urbain ». L'académie gère 278 collèges (210 dans le public) dont 29 en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) et 33 en REP +. Le département « Urbain » en possède 136 qui accueillent 81 000 élèves, contre 14 collèges et 6 000 élèves pour le département « Montagnard ». En ce qui concerne les personnels, l'académie en compte 52 000 (dont 89% dans le public et 40,5% dans le second degré) : 32 000 sur le département « Urbain » et 2 500 sur le département « Montagnard ». Le budget de l'académie (dans l'investissement scolaire pour le 1^{er} et le 2nd degré) est de 3 milliards d'euros. Cela représente un coût de 5 386€ par élève, légèrement au-dessus de la moyenne nationale à 5 180€³⁷.

Cette académie est intéressante à plusieurs égards. Tout d'abord, à l'instar des caractéristiques socio-économiques de son territoire, les différences de niveau social entre élèves sont plus élevées que la moyenne nationale : son indicateur de ségrégation³⁸ est de plus de 25% contre 22% en France.³⁹ Enfin, il existe un taux inférieur de réussite aux examens. En effet, pour le Diplôme National du Brevet (DNB), le taux est plus bas que la moyenne nationale : 84,2% de réussite contre 87,5% au niveau national. Et les élèves en voie professionnelle ont moins de chances d'obtenir le baccalauréat sur l'académie : 12,1% de réussite contre 16,7% au niveau national. Ce sont donc des caractéristiques importantes pour cette recherche, notamment en ce qui concerne le décrochage scolaire. Ce constat est similaire à celui de *L'atlas* : « Dans aucune autre académie, le type « cumul de fragilités économiques, familiales, culturelles en milieu urbain » ne concentre une aussi grande part de la population (45%) sur un espace aussi restreint (15 cantons sur 119). »⁴⁰

³⁶ Les chiffres ont été arrondis afin de préserver au maximum l'anonymat de notre terrain.

³⁷ DEPP, état de l'académie 1 en chiffres, 2019.

³⁸ « La mesure de la ségrégation consiste à quantifier un état de séparation de personnes appartenant à des groupes (sociaux, ethniques, etc.) différents, sur un territoire donné. Son opposé correspond à la mesure, plus positive, de la mixité sociale. ». Pauline Givord, Marine Guillermin, Fabrice Murat, [et al.], « Comment mesurer la ségrégation dans le système Éducatif ? Une étude de la composition sociale des collèges français », *Éducation et formations*, 2016, p. 21-51.

³⁹ « Géographie de l'école », Paris, DEPP, 2017.

⁴⁰ Gérard Boudesseul[et al.], *op. cit.*

Le projet académique comporte plusieurs axes d'intervention : « *la réussite de tous les élèves, l'équité du système éducatif et l'ouverture à de nouveaux horizons* ». Il recoupe le plan régional de lutte contre la pauvreté qui, élaboré en 2016 insiste sur la nécessité de rendre l'école « *inclusive* » et de renforcer les actions pour la « *persévérance scolaire* ». L'accent est mis sur l'importance de la « *coéducation* », terme récurrent depuis le début des années 2000⁴¹. Mais également sur le partenariat, « *cité dans plus de 80% des projets académiques, les parties prenantes ou « partenaires du système éducatif n'apparaissent pas toutes mobilisées de la même façon* »⁴², comme on le constate ici, où les parents et la « communauté éducative » sont cités (le rôle des associations est à peine évoqué). Ces catégories ne sont pas anodines et rappellent d'une part le vocabulaire utilisé depuis quelques années en éducation (Partie 2), notamment à travers la notion d'individualisation des pratiques pédagogiques et des parcours et de la responsabilisation individuelle de l'élève. D'autre part, il témoigne de la difficile mise en relation des différents niveaux d'intervention à l'intérieur de l'Éducation Nationale, dans la foulée des lois de décentralisation. Le discours du Ministère et ses grandes lignes directrices sont repris : coopération avec les acteurs organisationnels, égalité des chances et valorisation d'une politique inclusive. Tout en occultant le rôle et l'autonomie de l'académie, comme le montrent Pierre-Charles Pupion, Eric Leroux, Jean-Jacques Latouille et Agnès Paumier dans leurs travaux : « *L'analyse des projets académiques montre que sont surtout pris en compte les objectifs nationaux. Leur élaboration n'est pas le résultat d'une large démarche participative. L'absence de planification stratégique empêche les parties prenantes de surveiller les actions académiques et d'évaluer leurs résultats. En revanche les recteurs semblent recourir à des mécanismes relationnels et mettent au centre de leur gestion un certain nombre de valeurs (mission de service public, égalité des chances, équité) partagées par l'ensemble des parties prenantes.* »⁴³. En effet, le projet de l'académie 1 énonce les objectifs nationaux sans les relier à ses spécificités, à la différence de celui de l'académie 2.

2. Une multitude de dispositifs relais

En ce qui concerne la répartition des dispositifs relais sur l'académie, en 2019, on en compte au total 31 : 9 classes relais et 11 ateliers relais, dont 12 dans la grande ville. Le reste des dispositifs sont des ateliers mixtes ou des classes passerelles. Le coût des dispositifs relais s'élève à 15 millions d'euros

⁴¹ Pierre-Charles Pupion, Eric Leroux, Jean-Jacques Latouille, [et al.], « Vers un nouveau mode de gestion de l'Éducation nationale inspiré des enseignements des théories de l'agence et des parties prenantes », *Politiques et Management Public*, vol. 24 / 2, 2006, p. 41-68.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ *Ibidem*.

au total chaque année (ce qui représente 0,5% du budget de l'académie) et accueillent 780 élèves, encadrés par 31 enseignants et 31 AEDs⁴⁴. En ce qui concerne l'année 2009-2010, l'académie accueillait 21,2 élèves en moyenne et par dispositif. Par ailleurs, 10 nouveaux dispositifs relais avaient été prévus pour l'année scolaire 2014-2015 dans la grande ville, conformément au « Plan d'Urgence » proposé en 2013, pour donner suite aux règlements de compte qui ont eu lieu dans les quartiers dits « sensibles » de la ville. Ces dispositifs sont gérés par une IEN IO (Mme Berlier⁴⁵) et un chef d'établissement, qui recrutent les coordonnateurs, les forment, les accompagnent dans leurs fonctions, organisent et dirigent les comités de pilotage départementaux et académiques, etc. Mais ces deux personnes interviennent principalement au niveau d'une des circonscriptions tant le nombre de dispositifs dans la grande ville est élevé. En revanche, cette IEN IO propose des formations d'une journée et des réunions entre coordonnateurs afin qu'ils puissent échanger et se former à une pédagogie « *spécifique pour les publics accueillis* »⁴⁶, notamment en mathématiques et en français. Les associations ne sont pas conviées à ces journées et elles sont souvent l'occasion pour les coordonnateurs d'échanger sur les activités proposées dans leur dispositif. La coordination des dispositifs relais sur le territoire est donc relativement dynamique et certains coordonnateurs perçoivent Mme Berlier comme une « référente » et une « experte », dans la mesure où elle a été coordonnatrice d'une classe relais par le passé, ce qui lui confère une certaine légitimité dans l'exercice de ses fonctions. Depuis décembre 2019, elle a démissionné de ce poste étant en désaccord avec les changements engagés par le DASEN cette même année : augmentation des heures en face à face élèves (21h contre 18h) et non rémunération des heures de coordination. Elle a été remplacée par trois inspecteurs et deux chefs d'établissement.

C. Le collège Georges Clémenceau, un atelier relais détaché

Le collège Georges Clémenceau⁴⁷ accueille 460 élèves, dont une classe de SEGPA et un atelier relais. C'est un établissement en Réseau d'Éducation Prioritaire renforcé (REP+). Il emploie 1 principal, 1 principal adjoint, 2 CPE, 2 gestionnaires. Son taux de réussite au brevet est de 92,7% en 2017, 7 points de plus qu'en 2016, c'est plus que la moyenne nationale de 89,0%. Concernant les publics accueillis dans le collège, ils sont en majorité issus de milieux populaires, avec des pourcentages plus élevés que

⁴⁴ Ces chiffres sont tirés de l'entretien avec l'inspectrice en charge du dossier à la suite d'un diagnostic sur l'académie.

⁴⁵ Tous les noms et prénoms des acteurs ont été anonymisés.

⁴⁶ Entretien avec Mme Berlier, IEN IO de la grande ville.

⁴⁷ Nous n'avons pas pu réaliser d'entretien avec le principal du collège, nos sollicitations n'ont jamais trouvé de réponse. Nous nous sommes donc appuyées sur des mails échangés avec les Ceméa de la région 1.

ceux de l'académie : 52,7% d'élèves ayant des parents ouvriers ou inactifs (contre 34,4% sur l'académie) et 1% d'élèves ayant des parents cadres du supérieur et de l'enseignement (contre 18,7% sur l'académie) en 2020⁴⁸.

En ce qui concerne le projet d'établissement, il ne nous a pas été communiqué et les différents personnels du collège ont évoqué qu'ils n'avaient pas accès à ce document lors de nos nombreuses sollicitations. Certains personnels, enseignants comme administratifs, nous disent qu'ils ne savaient pas qu'un tel projet existait. Ces éléments donnent à penser que le projet d'établissement n'est pas utilisé par l'équipe de direction comme un support définissant les actions. Ce constat est établi par Agnès Pélage : « *Dans la pratique, ce dernier est progressivement devenu l'affaire des chefs d'établissement tout en permettant aux responsables hiérarchiques académiques de s'assurer de la conformité aux directives nationales.* »⁴⁹. C'est donc un choix fait par l'équipe de direction et/ou du principal de ne pas partager le projet avec le reste des personnels de l'établissement.

Quant à l'atelier relais, c'est un des deux dispositifs de la ville qui fonctionne en partenariat avec les Ceméa, au moment de nos observations⁵⁰ ; tous les autres dispositifs relais fonctionnent avec la Ligue de l'enseignement. Il se trouve placé sous la responsabilité du principal. Il bénéficie d'une salle au rez-de-chaussée, située dans l'aile « technologique » du bâtiment. Cette salle possède un bureau avec un ordinateur pour le coordonnateur et 5 ordinateurs destinés aux élèves. Le dispositif bénéficie donc de matériel pédagogique et d'un espace pouvant accueillir de nombreux élèves (la taille de la salle est équivalente à deux salles de classe). Ce qui n'est pas toujours le cas dans les dispositifs relais qui peuvent se tenir dans des petites salles qui ne peuvent accueillir que 12 élèves. L'association qui intervient n'est pas vraiment connue des acteurs du collège, à part ceux qui contribuent au dispositif relais, dans la mesure où les animateurs y sont présents deux après-midis par semaine et ne participent pas à la vie de l'établissement. Ce qui peut parfois compliquer les relations entre le collège et l'association :

⁴⁸ Fichiers APAE, DEPP, 2020. Nous remercions chaleureusement Soazig Jolivet, responsable de la relation avec les chercheurs à la DEPP et Fabienne Rosenwald, directrice de l'évaluation, de la prospective et de la performance à la DEPP pour nous avoir donné accès à ces données.

⁴⁹ Agnès Pélage, « La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques », *Revue Française de Pédagogie*, 2003, p. 21-36.

⁵⁰ En 2019, les Ceméa ne gèrent plus ces deux ateliers relais, qui ont été repris par la Ligue à la suite d'un audit financier.

« Nous on ne connaît pas tout le monde qui vient ici. Des fois, il y a des gens on voit qui c'est, on les reconnaît, mais je ne saurais pas vous dire de quelle association ou quoi que ce soit qu'ils viennent. On sait que l'atelier relais existe, on sait qu'il y a des gens des associations qui viennent tel et tel jour, mais après ça s'arrête là, on ne parle pas avec eux directement. Tant qu'ils respectent les locaux et les élèves, moi ça me va. On ne va quand même pas connaître tous les gens qui viennent faire des ateliers ici, ce serait trop chronophage. » (CPE du collège Georges Clémenceau)

De leur côté, les associations partagent ce même ressenti et les relations sont qualifiées de « cordiales », mais leurs actions ne sont pas développées au sein du collège. En effet, si certaines associations sont parfois mobilisées à l'intérieur des établissements scolaires, ce n'est pas le cas pour les Ceméa qui interviennent sur l'atelier relais. Mais les relations ne sont pas problématiques, à la différence du deuxième atelier relais situé dans un autre collège, dans lequel ils travaillent :

« Alors au collège Van Gogh, il y a eu des problèmes de remise en question de la part de la principale. À Clémenceau, on est les derniers on est là depuis le début c'est nous qui sommes le feu rouge du truc. Il y a des équipes qui fonctionnent bien, le chef d'établissement il change, il voit que l'équipe elle tourne ça va et puis après le coordinateur il part, il y en a un autre et puis après le chef d'établissement il commence à mettre la main à la pâte, à dire il faut que ce soit comme ça et nous des fois on change mais on le fait dans une certaine continuité. Voilà. Et en fonction du coordinateur ça se passait très bien où ça se passait très mal il y a un coordinateur qui s'est fait virer par le chef d'établissement parce qu'ils ne se supportaient pas entre eux. » (Moris, directeur des Ceméa région 1).

D. Les Ceméa région 1, un organisme de formation peu lié à l'école

Si l'association nationale s'est transformée et a évolué en fonction des préoccupations sociales et des politiques publiques, cette association territoriale a suivi ce même mouvement. En effet, on retrouve les mêmes logiques qu'au niveau national avec l'arrivée des formations professionnelles et le tournant de l'association en organisme de formation, le début des audits et donc, du renforcement des liens avec des politiques publiques toujours plus tournées vers la formation et l'opposition entre le volontariat (marqué par l'engagement militant) et la professionnalisation (par l'image du droit du travail) présente dans les discours des militants. Ce qui va avoir des effets sur les profils de militants : davantage issus de l'animation professionnelle et moins du corps enseignant, vu la perte de vitesse du secteur animation volontaire. L'association se définit également comme une entreprise d' « Economie Sociale et Solidaire » (ESS) et voit le nombre de salariés fluctuer selon les années : 5 en 2001, 25 en

2015, puis une petite dizaine en 2019. Ces variations s'expliquent par une forte dépendance aux subventions et aux marchés publics nationaux et locaux.

Elle développe un fonctionnement aux dimensions entrepreneuriale et associative entrecroisées. Ses membres peuvent être salariés, salariés et militants (permanents), volontaires militants (ils sont défrayés) ou membres de soutien (adhérents). Le siège possède plusieurs domaines d'intervention : l'animation volontaire, l'animation professionnelle, les actions du secteur école et les actions du secteur travail social et santé mentale. Chaque salarié peut intervenir dans plusieurs de ces secteurs.

Pour la partie associative, son fonctionnement reste celui d'une association *lambda* avec un bureau (président, secrétaire et trésorier) composé de militants non-salariés. L'association compte une centaine de militants « actifs », c'est-à-dire qu'ils effectuent au moins une action par an. Ces personnes entrent au sein de l'association par la voie de la cooptation lors d'un stage ou d'une action effectuée aux Ceméa en tant que stagiaire. Elles peuvent aussi demander à entrer dans l'association mais elles devront suivre un entretien préalable. Elles choisissent elles-mêmes leur mission et peuvent être contactées par un responsable de formation pour intervenir. Le Conseil d'Administration (CA) de l'association est composé de 15 personnes militantes, non salariées de l'association. Actuellement, l'association est dirigée par un enseignant détaché et présidée par un enseignant.

1. Fragilité des relations avec l'Éducation Nationale

Les Ceméa région 1 perçoivent peu de subventions de la part des collectivités en 2020 : 25 000€ en tout. Elles se répartissent en deux grands pôles : « politique de la ville » avec 10 000€ et « préfecture » avec 15 000€. C'est une faible part de subventions, comparé aux autres associations. Ils possèdent pourtant deux postes de détachés (1 pour chaque académie), qui, depuis 2019 ne correspondent plus qu'à un seul poste.

Les actions que les Ceméa réalisent pour l'Éducation Nationale sont peu nombreuses comparées aux autres associations (notamment la Ligue) : 2 ateliers relais⁵¹, des formations de délégués de classes dans 4 collèges et 5 lycées, des formations autour des « valeurs de la République et de la laïcité », des formations d'agents territoriaux sur le département « Montagnard », des interventions à l'ESPE et la participation au dispositif « Devoirs Faits » en collège. L'association participe également aux dialogues

⁵¹ Pour rappel, le partenariat a été rompu à la suite d'un audit financier en 2019-2020.

de gestion académique⁵². En 2016, ces actions leur ont rapporté 158 389€, soit 9,7% de leur produit, ce qui est peu comparé à l'animation professionnelle (47%).

Les Ceméa région 1 mobilisent souvent d'autres associations locales pour répondre à des appels d'offre : les Francas, les FAIL, l'UFCV par exemple, dans le cadre de ce qu'ils appellent « les groupements pour le marché du Conseil Régional ». Cela leur permet d'assurer des financements sur le marché associatif tout en utilisant le registre des valeurs et de la complémentarité militante, discours relativement absent chez les militants. En ce qui concerne l'atelier relais, les Ceméa ont fait l'objet d'un audit financier par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) en 2019 pour suspicion de détournement de fonds. Depuis cet audit, ils n'ont plus le droit d'intervenir sur l'atelier relais. Cette même année, le responsable du secteur école a mis fin à son détachement et a repris un poste de CPE. Tous ces éléments compliquent les relations entre l'association et l'Éducation Nationale, alors qu'elles sont déjà tendues.

2. Un dispositif peu mis en valeur au sein de l'association

L'atelier relais s'inscrit dans le secteur « école » de l'association. Il est sous la responsabilité du référent de secteur, qui est présent lors des comités de pilotage académiques et qui « recrute » les intervenants. Il peut se rendre à l'atelier relais pour des réunions informelles de l'équipe et intervenir s'il manque un animateur. La plupart du temps, il n'intervient pas dans le dispositif, mais se veut le relais entre les animateurs et l'établissement, notamment en cas de conflit, sachant que les animateurs des Ceméa ont peu de contact avec les établissements. L'association mobilise deux personnes pour proposer des activités sur deux après-midis par semaine, même si, pendant les observations, nous n'en avons rencontré qu'un seul. Ces personnes sont des militants de l'association, parfois volontaires, parfois salariés. Il est très difficile pour l'association de mobiliser des militants volontaires sur cette action, car cela prend du temps (hors vacances et weekend), nécessite un suivi régulier et surtout, c'est un dispositif qui n'est pas vraiment valorisé lors des événements associatifs, à la différence des stages BAFA par exemple. Depuis quelques années, l'association s'est donc vue obligée d'embaucher exceptionnellement une personne supplémentaire, qui n'avait pas été cooptée en amont. Par ailleurs, les Ceméa communiquent très peu sur ce dispositif auprès de leurs financeurs et partenaires et ils

⁵² Le dialogue de gestion est un processus d'échanges entre un niveau administratif et les niveaux qui lui sont subordonnés, (dans ce cas académie et associations) relatifs aux volumes de moyens mis à disposition des entités subordonnées et aux objectifs qui leur sont assignés.

l'évoquent très rapidement sur le rapport d'activité, à la différence d'autres actions qui sont plus développées mais qui leur rapportent moins :

« Il y a une autre raison qui fait qu'on ne trouve pas grand monde c'est le public, c'est un public qui est pas facile à gérer. Avec qui c'est pas facile de rentrer en relation parce qu'ils veulent te tester. C'est des adolescents qui sont en rupture et donc ça en fonction des personnes y'en a ils aiment pas. » (Moris, Directeur des Ceméa région 1).

Dans cet extrait d'entretien, le directeur évoque le public comme un facteur de non-engagement de la part des militants, avec d'autres raisons évoquées précédemment. Pourtant, lors des weekends, le dispositif est présenté comme une action suivie par des salariés, sur laquelle les militants peuvent intervenir ponctuellement pour réaliser des activités avec les jeunes décrocheurs. Mais cela ne rentre pas dans un axe ou une thématique précise, propre à l'association, à la différence de ce qui prévaut dans le cas de la Ligue de l'enseignement.

« Là c'est du régulier alors si on revient sur le public qui veut y aller ou pas, on essaye de ne pas envoyer des jeunes militants au casse-pipe, c'est pour ça que c'est difficile. Quand y'en a un, il faut qu'il fasse au moins une session donc c'est quelqu'un qui doit s'investir dans le temps donc c'est vrai que ça freine un peu alors ce public il a aussi besoin de repères et de régularité, il faut bien un référent. C'est pour ça qu'on n'envoie pas toujours des nouveaux qui arrivent, c'est pas forcément leur rendre service à eux et aux jeunes non plus. Faut trouver un équilibre. » (Nathan, Responsable secteur école Ceméa région 1).

Le responsable du secteur école fait également part des caractéristiques des élèves en précisant qu'il choisit les intervenants selon des critères d'ancienneté dans l'association. Dans le discours de Nathan, s'opère un glissement vers une évaluation relative à la difficulté d'intervenir en atelier relais. Ce n'est pas l'action en elle-même qui est jugée difficile, mais plutôt les caractéristiques supposées du public qui sont craintes. Cela rappelle l'analyse d'H.S Becker sur la difficulté du travail enseignant au regard des attributs sociaux des élèves⁵³. Pourtant, l'animateur présent lors de l'année 2017-2018 est rapidement intervenu en atelier relais. Sa « proximité sociale » pensée avec le public a été mise en avant pour le faire intervenir, sans lui avoir demandé son avis auparavant. Tous ces éléments nous font penser que l'atelier relais n'est pas une action considérée comme importante dans l'association. En

⁵³ Howard S. Becker, « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *Journal of Educational Sociology*, 1952, p. 456.

effet, elle est peu mise en avant à l'extérieur et auprès des militants et il est complexe de trouver un binôme qui puisse intervenir de manière pérenne. Le turn over associatif est donc important d'une année sur l'autre, notamment ces dernières années.

II. L'atelier relais de la ville de montagne, un espace privilégié pour le partenariat

Un deuxième temps traite de l'atelier relais de la ville de montagne. Cette configuration se démarque des deux autres dispositifs tant le territoire et les formes de partenariat y diffèrent. En effet, l'enclavement du territoire en fait sa richesse dans la mesure où ses infrastructures sont plus développées ainsi que les liens entre les acteurs organisationnels. Cette configuration peut faciliter le travail de mise en relation sur les actions éducatives. L'EN IO et les responsables associatifs sont plus en lien que dans la grande ville ou encore la petite ville rurale ; en outre, le collège met en valeur le dispositif et les partenariats associatifs.

A. Une ville décentrée mais attractive

Le deuxième atelier relais se situe dans une ville de montagne, qui pourrait faire partie des villes enclavées et rurales, mais qui, nous allons le voir, ne l'est pas. Elle est le siège de la préfecture du département « Montagnard », composée de 40 000 habitants, mais elle ne concentre pas toute la population de celui-ci, puisqu'elle se répartit sur différents bourgs et une autre ville. La présence de certains acteurs organisationnels possédant du pouvoir et de la représentation sur le territoire (notables et érudits locaux) participe à la production de nombreux documents historiques et régionalistes, qui véhiculent également de fortes revendications d'identités territoriales, différentes entre le nord et le sud du département : entre haute montagne, moyenne montagne et plaine. Ce territoire, longtemps considéré comme éloigné et peu attractif au sein de la région 1, voire inaccessible à cause de sa topographie, s'est rapidement transformé en haut lieu touristique, été comme hiver à partir des années 1960⁵⁴.

En 2018, il fait partie des départements les moins peuplés de France et pourtant, il possède une forte attractivité d'emplois (notamment dans les secteurs touristiques et de services), avec le taux de

⁵⁴ Christiane Vidal-Fontille, *La population du département montagnard. Etude géo-démographique d'une évolution : 1851/1980*, Université de Provence, 1984.

chômage le plus faible de la région : 8,5% pour le département⁵⁵, 13,2%⁵⁶ pour la ville. Idem en ce qui concerne le chômage des 15-24 ans, de 6 points inférieur à la moyenne nationale, concernant le département et 3 points inférieur pour la ville. Ce taux s'explique par le nombre important d'emplois saisonniers et la faible concurrence, liée à la migration urbaine des jeunes pour les études, qui facilitent l'insertion professionnelle. La ville attire également plus d'emplois qualifiés que la moyenne et l'intercommunalité est mieux pourvue en services que certaines villes de même taille au sein de la région. Ce qui structure la répartition des catégories socioprofessionnelles avec une forte représentation de retraités, qui partent des grandes villes de la région pour aller à la montagne : 23,9%. Le taux de personnes dans activité professionnelle est de deux fois inférieur à la moyenne nationale. Mais également un fort taux d'employés dans les services publics et privés : 35,4%. Au détriment des ouvriers (15,8%) et des cadres et PIS (12,9%). Les inégalités au sein du département sont les moins marquées de la région et le taux de pauvreté y est le plus faible : 14,5%⁵⁷.

En ce qui concerne le niveau des qualifications de ses habitants, la ville possède un taux important de diplômés de l'enseignement supérieur : 30,3%. Ce qui s'explique par la présence de nombreux services mais également d'un petit pôle universitaire. A l'inverse, le taux de personnes non diplômées est de 4 points en dessous de la moyenne nationale.

Ce territoire est donc marqué par un éloignement des grandes villes de la région, ce qui lui permet de construire son propre réseau de services, générateur d'emplois dans le secteur tertiaire. La ville de taille moyenne concentre donc une population moins diverse que la grande ville et présente des inégalités moins fortes. De plus, le tourisme lié à plusieurs types de nature (montagne, plaine, etc.) attire des populations aisées et permet une répartition de l'emploi saisonnier sur tout le département. Cependant, certains bourgs restent excentrés de cette dynamique urbaine, ce qui crée des problématiques d'enclavement, notamment en matière d'offre scolaire. Mais, ces problématiques sont souvent à l'ordre du jour des politiques locales, ce qui permet à certains acteurs, notamment les associations, de prendre de l'importance au sein du territoire. Par ailleurs, ce dernier est identifié par les acteurs comme facilitant les échanges entre les acteurs :

« Alors moi j'ai tendance à dire en fait la chance que l'on a sur ce territoire c'est qu'effectivement il y a une dimension humaine. Si c'est quand même assez petit, on se connaît tous. Et effectivement c'est

⁵⁵ Pôle emploi, *Portrait socio-économique du département montagnard*, Eclairages et synthèses, 2018.

⁵⁶ Dossier complet Insee.

⁵⁷ « Dossier complet », *op. cit.*

un peu... parfois je dis familial, on me reprend et on me dit « non humain ! ». Oh on se connaît tous donc effectivement parfois, si vous voulez, au niveau du rectorat, on va institutionnaliser des choses en disant voilà il faut monter tel dossier pour tel jeune etc. Or nous on n'a même pas besoin de dossier hein il suffit de téléphoner directement à un chef d'établissement ou au directeur de telle association par exemple, pour qu'on mette en place de choses. » (Mme Entoven, IEN IO du département « montagnard »).

Cette caractéristique fait la différence au niveau des représentations des acteurs et joue en faveur de l'atelier relais, dans la mesure où la communication est perçue comme étant plus facile, contrairement à la grande ville.

B. Des politiques publiques éducatives valorisées

La ville de montagne est située dans la même région que la grande ville, nous en reprenons donc les mêmes éléments. Nous pouvons ajouter que la Région s'est engagée en 2019 à accorder plus de financements au département « Montagnard », en arguant qu'il est excentré vis-à-vis des administrations régionales.

En ce qui concerne le Département, le poste de dépense « éducation et collèges » fait partie des secteurs les moins dotés avec 2,8% du budget. Il en va de même pour le coût annuel par collégien qui s'élève à 1 423€ en 2019. C'est un peu plus que celui de la grande ville, tout en étant inférieur à la moyenne nationale. Pourtant, dans son rapport d'activité, la collectivité valorise des projets éducatifs à l'intérieur des collèges, comme des sorties au cinéma et des forums métiers ou encore le financement de la construction de 4 collèges en une dizaine d'années. Il se perçoit donc comme étant actif dans ce secteur malgré des dépenses limitées. Pour ce qui est de la Commune, son poste de dépenses le plus important est « L'intervention sociale et la santé » qui représente 36,4% du budget, à la différence de la grande ville. Cette proportion importante s'explique en partie par l'instauration d'un contrat de ville⁵⁸ de 2015 à 2020. « L'enseignement et la formation » arrive en deuxième position avec 17,7%.

Pour les associations, le département « Montagnard » est très attractif et possède un des plus forts dynamismes de création sur le territoire national. On recense entre 5 500 et 6 000 associations sur le

⁵⁸ La loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine du 21 février 2014 a posé les principes de la réforme de la politique de la ville, ce qui inclue le contrat de ville.

département, dont 670 associations employeuses. Les secteurs majoritairement présents sont les sports (24% contre 17% au national), les loisirs (14%) et l'économie (6,8% contre 5,4% au national). En revanche, le secteur éducation-formation est beaucoup moins présent qu'au niveau national avec 2,9% des associations, ce qui laisse entendre une faible concurrence entre ces associations sur le territoire. Quant aux aides apportées, le Département finance plusieurs structures qui œuvrent dans la lutte contre le décrochage scolaire, dans le cadre de sa compétence « Aide aux associations ». Ce financement représente 52 600€ répartis sur trois associations, dont la Ligue de l'enseignement. Cet élément est mis en avant dans le rapport d'activité 2018, tout comme l'investissement dans l'atelier relais, à la différence des deux autres départements. Pour ce qui est de la part de subventions attribuées aux associations par la Commune, elle est de moins de 1 M€ pour l'année 2015. L'État investit également dans les associations locales à travers le FONJEP (dont la Ligue bénéficie) et à travers la mise en place du « Plan Sport Emploi » pour les associations sportives.

C'est donc un territoire qui priorise l'aménagement et les services, en rapport avec l'orientation régionale énoncée plus tôt, consistant à favoriser ce type d'espace dit reculé. C'est également un argument de mise en valeur important pour attirer le tourisme, secteur principal d'emploi pour le territoire. Pourtant, certaines collectivités, comme le Département, mettent en valeur des actions plus petites et moins dotées en ressources, comme l'atelier relais. Pour finir, il visibilise plus que les autres les actions réalisées par les associations locales.

C. Le collège Pablo Picasso, un atelier relais intégré

Pour ce qui est de l'importance du territoire « Montagnard » dans la politique académique, les dispositifs relais ne sont présents que sur la ville de montagne où l'on recense une classe et un atelier relais. Ces dispositifs sont gérés par une IEN IO (Mme Entoven), présente sur deux départements. Elle participe au pilotage départemental et organise les réunions entre les différents acteurs. Lors de nos observations, Mme Entoven venait d'être mutée sur le territoire et prenait la suite d'une IEN IO très peu appréciée par les acteurs, considérée comme étant peu préoccupée par le dispositif. Le fait qu'elle instaure un dialogue dès son entrée en fonction avec les différents acteurs de l'atelier relais lui permet d'obtenir une certaine légitimité. Depuis 2019, le DASEN décide de changer la forme de l'atelier et de la classe relais ; ils ne se déroulent plus sur site, mais les acteurs opérationnels sont présents sur les établissements du secteur, au sein de la classe auprès des élèves repérés comme étant en difficulté.

Le collège Pablo Picasso, de la ville de montagne accueille 600 élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème}, dont 60 inscrits en SEGPA et 10 élèves en Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS). Il emploie 1 principal,

1 principal adjoint, 1 gestionnaire, 1 CPE, 12 Assistants d'Éducation, 7 Auxiliaires de Vie Scolaire Individuels (AVSI) pour l'accompagnement des élèves en situation de handicap, 55 enseignants dont 1 documentaliste, 1 infirmière, 1 assistante sociale et 9 personnels administratifs et d'entretien. Il gère un atelier et une classe relais, qui sont les seuls du département. Son taux de réussite au brevet est de 93,7% en 2017, c'est également 7 points de plus qu'en 2016 et au-dessus de la moyenne nationale. Ce collège est composé majoritairement d'enfants d'ouvriers et d'employés, à la différence de l'autre collège du centre-ville. Il est catégorisé comme étant un collège « répulsif » dans la mesure où il réunit davantage de dérogations pour sortir que de dérogations pour entrer⁵⁹. Ce collège possède une image plus négative que les autres au sein de la ville, ce qui structure les stratégies d'évitement de la part des personnels et des parents :

« Le collège Pablo Picasso c'est un peu les élèves qu'on ne veut pas trop je dirai, c'est pas super bien vu, alors qu'ils font vraiment beaucoup de choses dedans, des projets, des liens avec nous par exemple. » (Mme Moncourt, responsable MLDS, ville de montagne)

« Ben ici le collège y'a tout le temps des histoires entre les élèves, ça se bagarre comme t'as vu la dernière fois, ben c'est tout le temps comme ça et ma mère elle voulait pas me mettre là parce qu'elle disait qu'il y avait toujours des histoires cheloues, des histoire de shit aussi. » (Melvil, élève de l'atelier relais)

L'analyse de Caro, Faivre et Grosjean⁶⁰ se confirme donc lors de nos observations et des entretiens, le collège étant mal perçu au sein de la ville, à la différence des autres. Le fait de rajouter un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire peut renforcer cette image négative. On pourrait alors se demander si le projet d'établissement ne pourrait pas servir à contrebalancer cette image négative du collège, pourtant, il n'existe pas en tant que tel. Le principal nous explique que le collège fonctionne par objectifs en fonction des statistiques de l'année précédente et des caractéristiques du public accueilli. Ces objectifs sont envoyés directement au rectorat pour faire office de projet d'établissement ce qui dénote du peu d'importance accordé à ce projet au sein de l'organisation. Certes, il permet de façonner une image positive de l'établissement à l'intérieur comme à l'extérieur, mais en réalité, il est déconnecté de l'action éducative :

⁵⁹ Patrice Caro, Emmanuel Faivre et Frédéric Grosjean, *La territorialisation des politiques scolaires : l'exemple des collèges du bassin de la ville de montagne*, Armand Colin, 2006, (« Annales de géographie »).

⁶⁰ *Ibidem*.

« On n'a pas vraiment de grandes lignes pour travailler ici, c'est plus une ambiance, on n'entend pas beaucoup parler du projet comme tu dis. Mr Listand est plus quelqu'un qui discute avec les enseignants et on fait des projets comme ça, avec les collègues par exemple. On le fait en avance, ça se prépare, mais on ne l'écrit pas dans un cadre strict tu vois. » (Professeure de français du collège Pablo Picasso, lors d'une discussion dans « la salle des profs »).

« Euh le projet pédagogique, on l'a pas en version numérique, faut demander au principal ça, parce qu'alors là je ne vois pas vraiment ce que vous pouvez y trouver. » (CPE du collège Pablo Picasso)

On constate ici que le projet d'établissement ne façonne pas son identité, mais plus la population d'élèves qu'il accueille et les représentations que les acteurs s'en font de l'extérieur.

En ce qui concerne l'atelier relais, il est mis en relation avec la classe relais au sein du collège. Les deux dispositifs partagent des locaux, qui se situent au deuxième étage du bâtiment, dans l'aile « langues », à côté du CDI et de la salle de théâtre. Les personnels ont deux salles à disposition, toutes deux composées d'un bureau pour l'équipe et d'une salle de cours. Celle de la classe relais est plus grande (une grande salle de classe) avec 5 ordinateurs et 1 bureau (avec un ordinateur). Elle peut accueillir environ 7 personnes, à la différence de celle de l'atelier relais qui équivaut à une demi-classe (avec 1 ordinateur) et dont le bureau peut accueillir maximum 4 personnes et possède deux postes de travail avec 2 ordinateurs. C'est le principal qui a la charge du dispositif. L'association qui intervient est connue des acteurs du collège puisqu'elle avait la charge de la coordination du dispositif. La coordonnatrice était régulièrement présente dans les locaux et possédait un bureau. Ce qui aide les échanges entre l'association et le collège. Par ailleurs, le déroulement du dispositif est facilité par la perception qu'en a le principal :

« Mr L : C'est une façon de prévenir le décrochage et quelque part la délinquance. [...] Je trouve que le dispositif il a vraiment toute sa raison d'être, même s'il est coûteux, même s'il est complexe, même s'il est difficile pour les personnels qui y travaillent, car c'est souvent source de conflits... mais bon les gens sont très motivés et qui ont cet état d'esprit d'accompagnement et de volonté d'aider ces gamins à sortir de la situation difficile dans laquelle ils sont et c'est très bien quand c'est comme ça.

A : C'est un peu votre objectif en tant que chef d'établissement ?

Mr L : Oui c'est ça, c'est de se dire qu'on accueille, dans ce dispositif, des jeunes qui sont complètement à bout de souffle. On part de cette situation-là et la situation dans laquelle on les quitte

au bout de quelques semaines, c'est en général, ils sont venus au collège on a réussi à les remettre dans le coup. » (Mr Listand, principal du collège Pablo Picasso).

Ici, on constate que le principal considère l'atelier relais comme un moyen de remédier à une situation qu'il juge problématique. Durant l'entretien, le terme de délinquance est fréquemment évoqué, ainsi que l'importance de remettre ces jeunes dans une perspective de formation. Cela fait donc partie de ses préoccupations. Ce qui permet au dispositif d'avoir une place importante et d'être visibilisé au sein de l'établissement, tout comme les différentes actions éducatives. Même si certains enseignants n'ont pas forcément vu d'un bon œil l'installation de l'atelier relais :

Extrait d'observation 1 : Un atelier relais mal perçu

Le 16/04/2018, atelier relais de la ville de montagne :

Amandine, coordonnatrice associative de l'atelier relais raconte la semaine d'installation de l'atelier relais au collège Pablo Picasso :

« La semaine où on s'est installés, on a eu plein de retours un peu particuliers. Notamment un qui m'a beaucoup marquée et qui te montre bien comment les enseignants perçoivent l'atelier relais. J'étais dans le bureau de la classe et je veux changer l'eau de la bouilloire qui avait trainé. Je prends la bouilloire et je verse l'eau dans la rigole, l'eau coule et se déverse dans la cour. Je n'avais pas fait attention, mais à côté de la flaque se trouvaient deux personnes, j'ai su après que c'était deux enseignants. J'en entends un qui dit à l'autre « et voilà, on a l'atelier relais dans nos murs, c'est n'importe quoi, ils se mettent déjà à pisser dans la rigole. Tu vois comme quoi... ». J'étais hallucinée qu'ils pensent ça de nous alors qu'on n'était même pas encore installés, tu te rends compte ! A la suite de ça, je l'ai dit à Mr Listand, qui a essayé de faire des choses pour changer ça.

L'équipe de direction essaie donc de valoriser les actions internes au collège afin de véhiculer une image plus positive et surtout active de l'établissement dans une logique de prise en charge de phénomènes considérés comme étant problématiques.

D. La Ligue⁶¹ du département « Montagnard », une association pivot

La Ligue du département « Montagnard » est présente sur le territoire depuis plusieurs décennies, mais a changé de forme après 1998 car la première fédération a fait faillite. Depuis cet événement, la Ligue s'est restructurée, en étant plus proche de la commande publique sur le territoire. Ce qui se ressent dans ses actions et ses discours : place importante du territoire et valorisation du sport (comme la politique départementale) et mise en avant d'une « coéducation », terme employé par l'Éducation Nationale. Elle se présente comme une entreprise d'« Economie Sociale et Solidaire » (ESS), à l'instar des Ceméa région 1 et emploie 8 salariés. Elle fait donc partie des associations de taille moyenne. Ses trois axes d'intervention sont : « *Fédérer les associations et soutenir les projets d'économie sociale et solidaire, Accompagner vers une dynamique écocitoyenne, Former et révéler les acteurs de la co-éducation* »⁶².

Elle est la seule des trois grands mouvements d'éducation populaire présente sur le département ; les Ceméa et les Francas étant absents. En 2017, sa gestion est assurée par un directeur et son fonctionnement est structuré par missions : coordination des dispositifs ESS, développement durable, médiation numérique et mission parentalité, développement et accompagnement de la vie associative, mission lutte contre le décrochage scolaire/coordination atelier relais et gestion USEP et UFOLEP (activités sportives). Comme les Ceméa région 1, cette association ne différencie pas statutairement salariés et permanents.

Elle fédère une centaine d'associations et rassemble 4 000 adhérents sur le territoire. Son bureau est composé de 15 bénévoles qui administrent la vie associative. A la différence des Ceméa, elle n'emploie pas le terme de « militants » pour qualifier ses bénévoles et ne procède pas à un recrutement par cooptation. Elle ne compte pas d'enseignant parmi ses salariés, ni parmi son conseil d'administration ou bureau. On entre à la Ligue par plusieurs voies et les salariés n'ont pas tous été bénévoles avant d'intégrer l'équipe. Ainsi, de par le nombre de ses actions et la politique de communication autour de certaines d'entre elles, mais aussi par le dynamisme associatif du département et le petit nombre d'associations d'éducation et de formation, la Ligue est bien reconnue

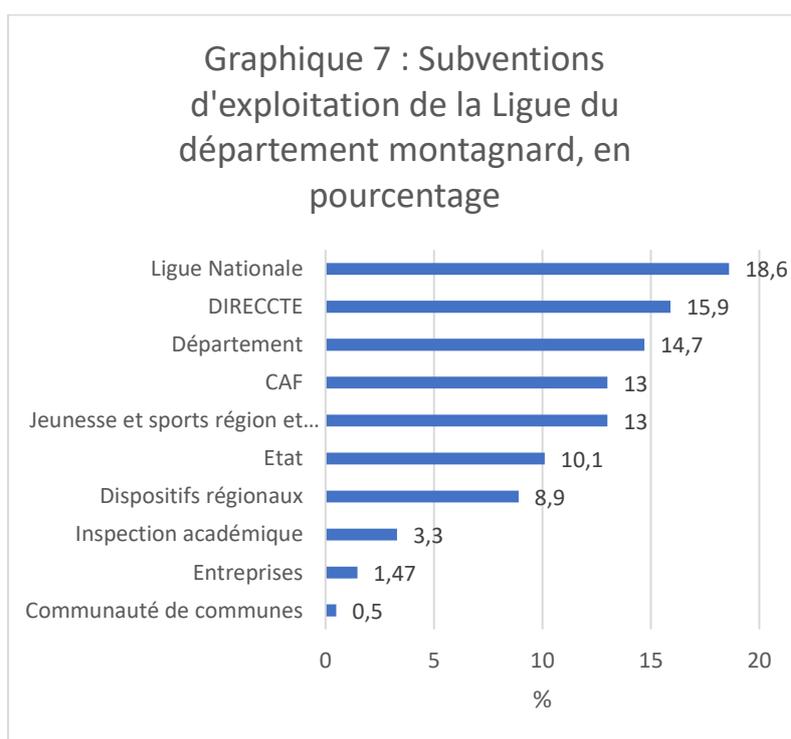
⁶¹ L'association porte en réalité un autre nom, où le nom du département est repris, nous avons donc fait le choix de l'anonymiser en reprenant le terme générique : Ligue de l'enseignement.

⁶² Rapport d'activité, Ligue du département « Montagnard », 2018.

sur le territoire ce qui se traduit notamment par des subventions accordées par les collectivités territoriales.

1. Des liens de proximité avec l'Éducation Nationale

L'association ne bénéficie pas de poste d'enseignant détaché dans la mesure où elle est trop petite et que les postes de ce type sont déjà attribués sur la grande ville de la région. En revanche, elle perçoit plusieurs types de subventions pour ses actions ; elles émanent de différentes collectivités :



Source: Budget prévisionnel 2020 de la Ligue département "Montagnard"

Lecture : 18,6% des subventions d'exploitation proviennent de la Ligue nationale

Au total, la Ligue perçoit des subventions à hauteur de 406 800€. Ces institutions financent majoritairement des projets (surtout régionaux), sachant que c'est la Ligue Nationale qui représente le plus gros apport financier, de par la CPO nationale. Ce graphique renforce l'hypothèse d'une association soutenue par des instances liées au territoire telles que la DIRECCTE, la CAF, l'Inspection académique, le département et les Directions Régionales et Départementales de jeunesse et sport. Elle est également active dans la recherche de subventions locales, ce qui renforce sa visibilité.

Les actions éducatives représentent un secteur important de son activité. En effet, dans le rapport d'activité, la Ligue mentionne une dizaine de projets en rapport avec l'éducation. Elle mène trois

actions en lien avec l'Éducation Nationale - un Dispositif de Prévention des Ruptures Scolaires, un atelier relais et un dispositif de médiation numérique - pour lesquelles elle mobilise une chargée de mission salariée. En ce qui concerne l'atelier relais, le directeur et la chargée de mission sont régulièrement en lien avec l'IEN IO sur le territoire, ce qui facilite les relations à la différence de ce qui prévaut pour les Ceméa région 1, qui ont peu de liens avec l'IEN IO.

2. Un dispositif important pour l'association

En outre, à la différence des Ceméa région 1, la Ligue du département « Montagnard » met plus en avant le dispositif. Que ce soit dans son rapport d'activité où un encart lui est consacré ou que ce soit dans le discours du directeur de l'association :

« Voilà sur la question de comment on traite les gens qui sont exclus du système éducatif quoi... Alors c'est un peu brutal mais oui y'a des mômes qui, par la force des choses, sont exclus ou sont pas entendus. Et ça veut pas dire quand on dit ça que les enseignants font pas de leur mieux. Ça veut dire qu'un système qui doit produire de la réussite et en devant produire de la réussite y'a des gens qui sont sur le côté. » (Hervé, directeur de la Ligue département « Montagnard »)

Ici, s'affirme un discours appuyé sur des valeurs importantes pour l'association, à savoir être auprès des personnes qui ont besoin d'aide. Ce point de vue rappelle celui des mouvements d'éducation populaire des années 1960 et 1970, emprunts de misérabilisme (Partie 2). Ces valeurs, l'association les mobilise en vue de se faire une place sur le territoire et obtenir des subventions, comme ce fut le cas avec le poste FONJEP dédié à la chargée de mission des ateliers relais. Le fait de disposer d'une telle ressource va influencer sur la place que tient le dispositif dans l'activité de l'association. En effet, le fait d'avoir une salariée à 70% dédiée à ce dispositif engendre la nécessité de produire une justification explicite en vue de maintenir ce poste. Pour leur part, les Ceméa, qui n'engagent pas une personne spécialement pour les ateliers relais, peuvent se permettre de reléguer cette activité au second plan de leurs actions. Dans ce département montagnard, l'enjeu est de taille ; En maintenant sa place au sein d'un collège, l'association conserve un poste dont le titulaire peut effectuer d'autres tâches au sein de l'association, tout en étant dans une situation dont la pérennité est loin d'être assurée dans la mesure où son temps d'intervention sur le dispositif se réduit d'année en année. Néanmoins, l'association a tout intérêt à mettre en valeur le dispositif et à en faire la promotion.

L'autre position, que l'association a essayé de conserver mais en vain, c'est la position de coordination du dispositif, qui lui a été enlevé en 2018-2019⁶³. C'est un des rares ateliers relais qui relève d'une double coordination : par une chargée de mission associative et deux enseignants. Depuis le début, en 2002, ce dispositif a été pensé et élaboré comme tel. Cette fonction représentait, pour l'association, une occasion d'asseoir sa légitimité auprès de l'Éducation Nationale, mais également auprès d'autres associations départementales qui étaient fréquemment mobilisées pour intervenir : le planning familial, une association de théâtre, etc. Depuis le changement d'organisation du dispositif la Ligue perd un peu de son importance mais la retrouve avec au travers du statut de la nouvelle chargée de mission, qui est considérée comme l'égale de ses collègues de l'Éducation Nationale en intervenant directement auprès des élèves dans les classes. Néanmoins perdure au sein de l'association la crainte de se voir évincée du dispositif :

« L'important c'est que ça se maintienne, mais moi je mets mon billet qui si Amandine trouve un boulot mieux et qu'on doit recruter, l'Éducation Nationale en profitera pour... voilà... voilà c'est la force des choses. » (Hervé).

Cette question sera reprise lorsque seront abordés les profils des intervenants associatifs en atelier relais. A cet égard, Amandine possède un parcours particulier qui lui confère aussi une certaine légitimité. Son recrutement a donc été pensé en amont par l'association, à la différence des Ceméa région 1, de l'importance que l'association accorde au dispositif.

⁶³ Après un changement de fonctionnement, où les acteurs sont amenés à intervenir directement dans des classes auprès des élèves en situation de décrochage scolaire.

III. L'atelier relais de la petite ville rurale, un dispositif secondaire

Ce troisième temps se focalise sur l'atelier relais de la petite ville rurale. Cette configuration est particulière du fait de sa forte autonomie vis-à-vis de l'institution. En effet, elle est peu encadrée par la DSDEN et l'IEN IO y est très peu présent, que ce soit au regard de l'accompagnement de l'équipe ou encore dans ses relations avec le collège et les associations. De ce fait, les acteurs ont l'impression d'être livrés à eux-mêmes, ce qui au sein du dispositif les rend d'autant plus proches les uns des autres sur le dispositif. Mal perçu par le chef d'établissement, il occupe une place particulière au sein du collège. Sa forme partenariale est aussi très originale puisque pas moins de quatre associations interviennent sur l'atelier relais, ce qui se voit rarement sur d'autres dispositifs.

A. Une petite ville dortoir marquée par la pauvreté

Le dernier atelier relais concerné par cette recherche se situe dans une autre région que les précédents. Cette dernière est le produit de la fusion récente de deux régions. Certaines de ses caractéristiques la rapprochent de la région 1, notamment les inégalités de niveau de vie et le taux de chômage régional (l'une des plus élevés de France). Au sein de cette région, l'atelier relais se situe dans un département très pauvre où le niveau de vie médian est l'un des plus faibles de province (17 000€ par unité de consommation en 2012 contre 19 400€ pour la France métropolitaine hors Ile de France)⁶⁴.

La production économique du département « rural » provient de plusieurs secteurs d'activités. Ce fut l'un des départements les plus importants en termes de production viticole⁶⁵ qui a également connu un développement de l'exploitation minière. C'est après la seconde guerre mondiale qu'il connut un fort exode rural et un faible renouvellement de sa population. Le département se polarise autour de deux grandes aires urbaines et reste très paupérisé : 21,7% des habitants vivent sous le seuil de pauvreté. Par ailleurs, il est peu attractif pour les emplois qualifiés. La grande majorité des emplois relève du secteur des services (80%).

⁶⁴ Fabien Batlle, « Panorama du département rural. Croissance démographique et difficultés économiques », Insee Région 2, 2016.

⁶⁵ Rachel Slocum et Teresa Gowan, « Les économies alternatives dans les "Serres et la Haute Vallée": vers le travail non aliéné et l'approvisionnement communautaire », *Journal of Political Ecology*, vol. 22 / 1, 2015, p. 115-145.

Quant à la ville concernée, le taux de pauvreté y est plus important encore que celui de la région et du département. Elle est la troisième ville la plus peuplée du département, mais n'offre pourtant que peu d'attractivité en termes d'emploi, notamment qualifié, alors que d'autres villes proches sont moins peuplées mais font partie des zones d'emploi les plus importantes du territoire. Elle accueille une faible part de cadres et Professions Intellectuelles du Supérieur (11,3%) et une forte part d'ouvriers (23,8%), qui se concentre principalement dans le secteur agricole. La part de retraités y est élevée (26,7% contre 9,2% dans le département), alors que les personnes sans activité professionnelle y sont moins nombreuses (9,2% contre 11% dans le département)⁶⁶. C'est donc une ville « dortoir », composée d'une population pauvre (27% de la population vit en-dessous du seuil de pauvreté), notamment dans son centre-ville qui est aussi son seul quartier prioritaire (où ce taux est de 40%). Le taux de chômage au sein de la ville est de 23%, soit 5 points au-dessus de celui du département. Pour les 15-24 ans, il atteint 42%⁶⁷. A l'instar de la grande ville mais dans une configuration urbaine très différente, on y retrouve un très fort taux de chômage des jeunes.

En termes de qualifications, cette ville compte peu de personnes diplômées de l'enseignement supérieur (18% contre 23,5% dans le département). A l'inverse, le taux de personnes sans diplôme est de 8 points supérieur à la moyenne départementale (40%). L'autre indicateur significatif est celui du taux de non-scolarisation des 15-17 ans, qui atteint 19,5%⁶⁸, soit 5 fois plus que celui de la grande ville et de la moyenne nationale et 16 points de plus que celui de la ville de montagne.

La ville en elle-même se situe entre deux pôles d'emploi, qui vivent également du tourisme, relancé par des plans de mise en valeur du patrimoine (architectural et viticole). Elle accueille donc une population qui ne travaille pas toujours en son sein, ce qui lui confère une identité de ville dortoir tout en étant bien pourvue en services (médiathèque, piscine par exemple). Une autre de ces particularités, qui mobilise de nombreuses discussions chez les enseignants, est la présence d'une population gitane (qui représenterait environ 10% de la population de la ville⁶⁹), arrivée dans les années 1940, fuyant le régime de Franco. Les représentations véhiculées par les habitants et les professionnels à propos de cette population contribuent à façonner l'action éducative et certaines politiques publiques :

⁶⁶ INSEE, Dossier complet, 2018.

⁶⁷ Fabien Batlle, *op. cit.*

⁶⁸ Dossier complet, *op. cit.*

⁶⁹ Recensement de 2017 de l'association de la ville rurale pour les populations gitanes.

« Là on n'est pas du tout dans les mêmes populations. On est dans un secteur rural, on est dans un secteur où on quand même beaucoup de gens en situation précaire et ça, ça arrange pas, c'est compliqué. Beaucoup de gens en situation précaire, une communauté gitane donc il faut tenir compte qui vraiment qui est particulière dans sa façon, dans sa relation à l'école. » (Mr Rivière, principal du collège Jules Michelet).

Ainsi, compte tenu des caractéristiques de ses habitants et à l'instar de la grande ville, ce territoire est perçu comme étant difficile, soit des représentations similaires à celles qui prévalaient dans le cas de la grande ville et qui ne seront pas sans effets sur la perception des publics pris en charge au sein de l'atelier relais.

B. Des politiques axées sur le territoire et l'agriculture

Par la loi du 16 janvier 2015, relative à la délimitation des régions, la région 2 est issue du regroupement de deux régions dont l'une était dirigée par un président idéalisé et populaire qui a longtemps développé des politiques tournées vers l'emploi et l'égalité (1,10 milliards d'investis en 2010 dans ce secteur⁷⁰), au point de façonner une identité propre à ce territoire avant qu'elle ne soit fondue dans l'actuelle région 2.

« La formation continue et l'apprentissage » représente le deuxième poste de dépenses, à hauteur de 18,5% du budget de la Région 2, soit 10 points de moins que dans la région 1. Le secteur agricole est largement mis en valeur dans les rapports d'activité à travers « *la conservation du patrimoine territorial* », ce qui recouvre l'agriculture et les sites historiques. C'est un des grands axes de la politique territoriale, relayé par le Département « Rural » et la petite ville. Cet engagement n'est pas étonnant dans la mesure où la nouvelle Région doit se constituer une identité territoriale à part entière ; elle doit « faire » territoire et paraître comme tel en se dotant d'une histoire commune. De plus, elle doit paraître attractive en termes d'emploi et aussi touristiques dont la Région annonce qu'il s'agit là de son deuxième pôle d'emploi après l'agriculture. Les dépenses concernant l'éducation (lycées) sont plus faibles qu'en région 1 avec 4,6% du budget. Quant au secteur « Jeunesse et sports », il n'en représente que 0,9%.

Au niveau départemental, le poste de dépense « Éducation » n'apparaît qu'en quatrième position avec 2% du budget et reste en dessous des moyennes des autres départements et donc nationales. En

⁷⁰ Rapport d'activité Région 2, 2018.

effet, le coût annuel d'un collégien ne s'élève qu'à 1 021€ par an (c'est 500€ de moins que la moyenne nationale) et les actions éducatives bénéficient d'un petit financement de 275 800€. Par ailleurs, le rapport d'activité ne mentionne pas d'action éducative particulière et ne fait état que de l'entretien des locaux, à la différence des deux autres collectivités. C'est surtout l'État qui finance des projets de « réussite éducative » et d'accès à l'éducation, à travers ses compétences au titre de la Cohésion Sociale : elles représentent 65% du budget « politique de la ville » du département.

Quant à la Commune, la moitié (46,8%) des dépenses vont dans le secteur « Aménagement, services urbains et environnement ». Ce qui relève de la politique plus générale de valorisation et d'aménagement du territoire à travers des actions de rénovation du centre-ville, seul quartier prioritaire du département. Le deuxième poste de dépense est « l'Enseignement et la formation » avec 17,8% du budget.

Pour ce qui est du secteur « Sports et jeunesse », il ne représente que 0,8% des dépenses. Les actions associatives sont assez peu visibilisées dans les rapports d'activité et les subventions aux associations ne sont pas mentionnées. Alors que le nombre d'associations sur le département est assez conséquent (entre 9 000 et 9 500, dont 920 sont employeuses) et que son taux de création est un des plus importants au niveau national. D'ailleurs, les associations bénéficient de subventions à hauteur de 350 00€, ce qui est 7 fois plus qu'en 2012. Ces financements accompagnent le fort dynamisme de création d'associations sur le territoire. Les secteurs les plus représentés sont ceux des loisirs (20,5%) et amicales-entraide (9% contre 7,3% au national). Le secteur éducation-formation ne représente que 2,9% des associations, ce qui est plus faible que le niveau national, tout comme dans le département « Montagnard ». Sur la Commune, ce secteur est moins doté que les deux autres territoires avec 7,8% du budget.

C'est donc un territoire fortement marqué par la nécessité de se construire une identité propre et de renforcer son attractivité, que ce soit au niveau de l'emploi mais également du tourisme. L'accent n'est donc pas mis sur les politiques éducatives ou de jeunesse, mais plutôt sur l'aménagement du territoire et la valorisation de ses ressources agricoles et patrimoniales. Les différents rapports d'activité font peu état d'actions réalisées pour lutter contre le décrochage scolaire et la déscolarisation, alors que le taux de non-scolarisation est élevé. Il en va de même pour les actions associatives qui sont peu mises en avant, malgré un regain financier depuis quelques années.

C. Une académie contrastée et un atelier relais intégré dans l'établissement

1. Une académie très inégale et peu dotée en moyens

En 2019, l'académie 2 prend en charge 610 000 élèves dont 109 000 collégiens dans le secteur public. Elle gère 450 établissements dont 200 collèges publics. 32 collèges sont en REP et REP+. Le département « Rural » en possède 28 et accueille 14 000 élèves dans le public. Il y a 48 000 personnels dans l'enseignement primaire et secondaire, dont 18 700 dans le 2nd degré et 12% sont présents dans le département « Rural ». 33 personnels travaillent sur l'axe lutte contre le décrochage scolaire. Elle fait partie des 6 académies les moins bien dotées au niveau budgétaire avec un coût de 4 315€ par élève, c'est 865€ en dessous de la moyenne nationale. Elle possède un taux de scolarisation très faible, tout comme son taux de réussite au DNB qui est de 84% en 2015⁷¹.

A la différence de l'académie 1, son projet commence par un diagnostic de sa population scolaire dans la perspective d'élaborer des actions jugées « plus cohérentes » : de ce fait, il est beaucoup plus fourni en informations (47 pages contre 5 pages pour l'académie 1). Ce diagnostic pointe plusieurs caractéristiques intéressantes : « *l'académie est marquée par des performances scolaires en deçà des moyennes nationales, par un rapport distant de certains parents à l'éducation et par une importante corrélation entre les résultats scolaires des élèves et le contexte socio-culturel de leur famille. En outre, le décrochage scolaire est une faiblesse constante dans l'académie 2* »⁷². Ce qui permet de mettre en avant l'importance de certains types d'actions comme celles de remédiation au décrochage scolaire (« objectif -50% de décrocheurs » par exemple), même si le taux de jeunes de 18 à 24 ans sortant sans diplôme diminue chaque année dans l'académie : 14,6% en 2017 contre 9,2% en 2018. De plus, ce projet, comme celui de l'académie 1, reprend les objectifs et le lexique ministériel : « coopération », « équité », « parcours individualisés » des élèves, « défendre le service public d'éducation », « valeurs », etc. Pour les partenariats, le constat est le même que celui de l'académie 1 ; il y est peu fait état des associations, mais plus des parents et des collectivités.

Les chiffres concernant les dispositifs relais de l'académie 2 ne sont pas consultables sur internet et l'inspecteur n'a pas voulu nous donner de réponse malgré de nombreuses sollicitations. Il n'a donc pas été possible de faire le point sur la place de ces dispositifs dans cette académie. En revanche, nous savons (grâce aux recherches faites sur les différents collèges de l'académie) qu'il existe au moins 25

⁷¹ DEPP, état de l'académie 2 en chiffres, 2019.

⁷² Projet académique 2019-2022.

dispositifs relais : 14 classes relais, 9 ateliers relais et 2 internats relais. En ce qui concerne l'année 2009-2010, l'académie accueillait 21,4 élèves en moyenne et par dispositif⁷³.

2. Le collège Jules Michelet ou la dépendance au sentier

Pour ce qui est du collège, c'est le plus grand du département car il accueillait 1 100 élèves jusqu'en 2016, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'il rassemble des élèves de toutes les petites villes alentours. Pour la rentrée 2016, la commune a vu s'ouvrir un deuxième collège (Marie Curie) afin de désengorger Jules Michelet qui compte maintenant 800 élèves, ce qui en fait encore une grande unité scolaire. Il accueille deux classes ULIS, une classe Français Langue Etrangère (FLE), un dispositif pour la persévérance scolaire⁷⁴ et un atelier relais. En 2017-2018, le collège ouvre une « classe par compétence »⁷⁵. Jusqu'en 2017, il existait une classe particulière appelée « le dispositif » à destination des élèves issus de la communauté gitane, mais il a été arrêté sur demande de l'inspection académique, pour cause de « discrimination ethnique ». La classe de SEGPA du collège a d'ailleurs été transférée dans les locaux de Marie Curie. Son taux de réussite au brevet est de 85,6% en 2017, c'est 12 points de plus qu'en 2016, mais en-dessous de la moyenne nationale. Concernant sa composition sociale, le collège accueille majoritairement des élèves issus des classes moyennes avec 30,9% d'élèves ayant des parents employés, artisans ou agriculteurs (la moyenne académique est similaire, mais est supérieure à la moyenne nationale 25,8%). A l'inverse, la proportion d'élèves ayant des parents cadres est plus faible que la moyenne académique : 8,7% contre 17,1% en 2020⁷⁶.

Le projet pédagogique du collège part d'un diagnostic réalisé sur les enjeux jugés les plus problématiques en vue de construire des objectifs et des actions pour les années 2016-2020. Le diagnostic comporte nombre de termes péjoratifs qui qualifient les difficultés rencontrées par le personnel à propos d'un public considéré comme étant : « *en très grande difficulté* », « *en manque d'ouverture culturelle* », « *en situation d'illettrisme* », marqué par « *un manque d'appétence* », « *une dérive des comportements* », etc. et ceci, sans s'appuyer sur des éléments factuels. Pour y remédier, le champ lexical classique des projets académiques est réutilisé : l'importance du partenariat est rappelée, notamment entre les établissements, les parents et les structures extérieures, une attention

⁷³ RERS 2009-2010

⁷⁴ Issu d'une expérimentation de 2016. Son but est de lutter contre l'absentéisme et le décrochage scolaire, en articulant le collège, le Centre de Formation des Apprentis (CFA), la mairie et l'association Pep's, en mettant en place un projet personnalisé pour les élèves décrocheurs.

⁷⁵ Dispositif expérimental qui n'évalue pas les élèves via la notation mais par des validations de compétences

⁷⁶ Fichiers APAE, DEPP, 2020.

particulière devant être portée à l'individualisation des parcours, etc. Se fait ainsi une réappropriation du langage académique tout en y incluant des exemples locaux, ce qui peut laisser une impression de décalage entre ce qu'il se passe et les moyens mis à disposition pour y remédier. Le projet pédagogique correspond plus ici à un recueil des difficultés des enseignants et de la perception qu'ils ont des élèves du collège. A la différence de celui du collège Pablo Picasso, il possède une fonction plus structurante notamment en termes de représentations du public. A travers lui, l'équipe de direction justifie les catégories employées par les personnels pour définir les élèves comme étant problématiques et sur lesquels il est nécessaire d'avoir une action forte et concrète.

Extrait d'observation 2 : Une stigmatisation des élèves

19/03/2018, atelier relais de la petite ville rurale :

Nous sommes présents dans la salle des « profs » pendant la récréation de 10h. Je m'assieds en face de Louis, coordonnateur de l'atelier relais. Les trois enseignants qui sont autour de nous commencent à me demander comment se passent mes observations.

- Alicia : « Très bien merci, c'est très intéressant. »

- Enseignant 1 : « Dans ce collège qu'est-ce qu'il y a comme élèves difficiles, t'as du boulot dans ta thèse ! »

- Enseignant 2 : « C'est clair que c'est pas un collège d'intello. Entre les classes terribles et les enfants qui n'ont rien dans le cerveau, on n'est pas rendu. »

- Enseignant 3 : « Oui moi par exemple, j'en ai un là, il a un encéphalogramme plat, c'est sûr qu'il y a de quoi faire ici sur la question du décrochage scolaire. »

On retrouve dans les discours de ces enseignants, une image négative, voire stigmatisante des élèves que nous n'avons pas entendue lors de nos observations dans les deux autres collèges. Même si le personnel s'y plaignait souvent du travail difficile, ce registre n'a jamais été aussi fortement utilisé qu'au collège Jules Michelet. Un parallèle peut être établi entre les représentations des enseignants concernant la population accueillie au collège et le langage plus policé du projet d'établissement, qui, tout en n'employant pas les mêmes termes, évoquent la même réalité. Ce qui structure la manière de travailler et de penser son travail au sein de l'organisation.

L'atelier relais est mentionné dans le projet d'établissement et pas dans l'axe de « *lutte contre le décrochage* » mais dans celui « *apprendre à apprendre, apprendre à être, soutenir les collégiens dans leur travail personnel, soutenir les élèves en difficulté* ». Il est donc perçu comme un dispositif d'accompagnement des élèves, ce qui semble être en décalage avec les directives nationales. Il est le seul de la ville et fonctionne avec les trois associations d'éducation populaire et la MJC. Il se situe dans l'aile « artistique » du bâtiment, proche de la SEGPA et de la classe de musique. Il est excentré de la cour mais proche d'un des services de vie scolaire. Sa salle est plus petite que les autres ateliers relais observés et peut accueillir difficilement plus de 10 personnes. Il y a dans un coin un bureau avec un ordinateur. Les élèves disposent de 4 ordinateurs. Les moyens mis à disposition sont donc plus réduits que dans les deux autres ateliers relais. Ici, ce sont le principal et la principale adjointe qui ont la charge du dispositif. Il est fréquemment remis en question par l'inspection académique et par l'équipe de direction :

« Je ne sais pas trop quoi vous dire... l'atelier relais est en plein questionnement, au moins au niveau départemental, niveau académique ça je ne sais pas, parce qu'il a un taux de remplissage très faible. Il y a un gros questionnement sur l'intérêt et le fonctionnement. Je pense que tout le monde est d'accord, c'est sur la façon dont ça fonctionne que c'est pas satisfaisant, je vois pas trop l'intérêt. » (Mr Rivière, principal du collège Jules Michelet).

On constate que le discours de Mr Rivière diffère de celui du principal du collège Pablo Picasso. En effet, il ne voit pas l'intérêt du dispositif alors qu'il permet aux équipes éducatives de remplacer le « dispositif » antérieur dans la mesure où il accueille principalement des élèves issus de la communauté gitane (6 sur 11 élèves accueillis en 2017-2018 et la totalité des élèves en 2018-2019). Ainsi, malgré le discours du principal, l'atelier relais occupe une fonction latente au sein du collège.

Les trois associations sont peu connues des acteurs du collège et passent souvent inaperçues dans la mesure où les animateurs interviennent une seule fois par semaine et peuvent parfois changer, ce qui est source d'incompréhensions entre elles et le collège (voir ci-dessous).

Se dessinent donc plusieurs configurations scolaires qui mobilisent des acteurs académiques et d'établissement différents. L'encadrement du dispositif joue un rôle prépondérant dans la manière de concevoir ses objectifs et sa gestion pédagogique et administrative. En effet, au sein de la ville de montagne, les acteurs se connaissent et partagent régulièrement des temps d'échanges, ce qui est facilité par le fait qu'il n'y a qu'un dispositif relais et une seule association intervenante même si, depuis 2018, la place de cette dernière est remise en question par la perte de ses fonctions de coordination.

Tel n'est pas le cas pour l'atelier-relais de la petite ville rurale qui relève pourtant d'une configuration territoriale similaire (peu de dispositifs sur le territoire). Les très faibles relations entre le rectorat et les acteurs associatifs et opérationnels n'engendrent évidemment pas le même dynamisme que dans la grande ville, dans laquelle des formations pédagogiques permettent aux coordonnateurs d'échanger directement avec la DSDEN, et de façonner une identité professionnelle au sein d'un corps de métier pourtant peu reconnu et structuré.

D. Trois associations au fort ancrage territorial

1. La ligue⁷⁷ du département « rural », une association fortement développée

Le siège de la Ligue du département « Rural » se situe dans la préfecture. Elle née en 1933 pour être dissoute pendant la seconde guerre mondiale. Elle connaîtra un renouveau en 1946, avec, pour objet « *Développer autour de l'école publique laïque toutes les œuvres post ou périscolaires susceptibles de favoriser et compléter l'action éducative.* »⁷⁸. Elle est fortement attachée à l'école depuis ses débuts dans la mesure où tous ses membres (de 1969 à 1946) sont issus de l'Éducation Nationale, à la différence de la Ligue du département « Montagnard ». Actuellement, son président est un enseignant retraité et la plupart des membres du bureau sont des élus locaux, ce qui facilite leur représentation sur le territoire.

L'association emploie 137 personnes au sein de sa fédération, dont 19% travaillent au siège. Elle fait donc partie des grosses associations employeuses du territoire. Ses collaborateurs salariés sont répartis en plusieurs pôles : ressources humaines, vacances et tourisme associatif, éducation populaire et secteur sportif, intervention sociale et solidarités et le pôle formation, gestion de l'École Régionale de la deuxième Chance (ER2C). Elle possède également plusieurs centres de vacances, ce qui explique le nombre important de salariés.

Elle fédère 200 associations et mobilise 14 000 adhérents. Les adhérents relèvent de plusieurs statuts, dont certains œuvrent au Conseil d'Administration : membres actifs (associations régulièrement affiliées), adhérents individuels, membres associés (organismes sociaux ou de loisirs, structures municipales ou intercommunales, comités d'entreprise, coopératives, mutuelles), membres

⁷⁷ L'association porte en réalité un autre nom, où le nom du département est repris, nous avons donc fait le choix de l'anonymiser en reprenant le terme générique : Ligue de l'enseignement.

⁷⁸ Compte rendu d'archives réalisé par un militant de l'association à l'occasion des 150 ans de la Ligue.

bienfaiteurs (personnes ayant rendu service financier ou matériel), membres de droit (1 représentant de l'Éducation Nationale, 1 représentant de la Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports, 1 représentant de la CAF, 2 représentants élus du Conseil Général, 1 représentant du Comité Départemental d'Action Laïque, 1 représentant de la Jeunesse Plein Air) et des membres d'honneur (personnes ayant œuvré pour l'association). Son bureau est composé d'une dizaine de personnes et son CA d'une quarantaine, soit un groupe conséquent pour administrer l'association. Les bénévoles ne sont pas cooptés et ne sont pas dénommés « militants » par l'association, tout comme dans la Ligue du département « Montagnard ».

La particularité de l'atelier relais de ce territoire est qu'il regroupe les trois mouvements d'éducation populaire. Ils sont donc obligés de trouver des terrains d'entente pour fonctionner conjointement, sans trop empiéter sur leurs actions respectives. Pour certaines d'entre elles, comme dans le département « Urbain », les associations forment des partenariats : tel est le cas des formations qui regroupent des stagiaires communs tandis que d'autres actions sont des chasse-gardées :

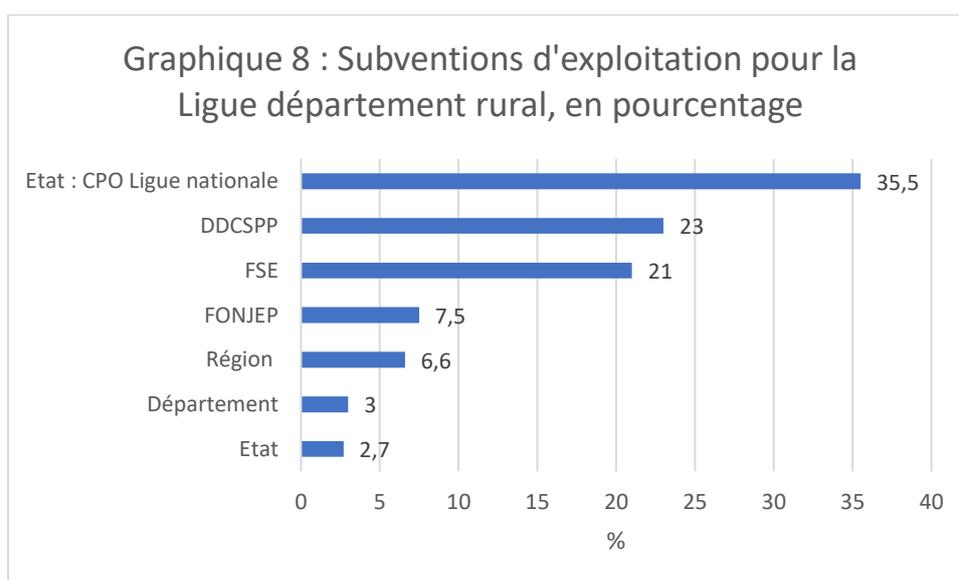
« Quand il y a des appels à projets ou des appels d'offre et ben chacun sa poire, on est chacun pour soi, mais après bon, moi je sais qu'il y a certains projets sur lesquels je n'irai pas parce que je sais que certaines associations le font et le font très bien, après que d'autres peuvent aller sur des choses qu'on fait nous et on ne va pas se gêner pour le faire, mais bon voilà, après bon des fois je l'ai dit aux personnes. Je dis « là je me positionne pas parce que c'est plutôt à toi de le faire ». Mais après bon voilà chacun bien sûr les associations fonctionnent avec des subventions on essaie de trouver toujours quelque chose. » (Nicole, responsable pôle éducation populaire et vie associative Ligue du département « Rural »).

Ici on comprend qu'il y a une division des actions sur le territoire, notamment lorsqu'il s'agit de projets subventionnés. Les relations sont compliquées par les similarités des actions entreprises par les trois associations : école de la deuxième chance, BAFA, etc. Prévalent également des différences d'ancrage territorial : plus régional pour les Ceméa et plutôt départemental pour la Ligue. L'échelle n'est pas la même et ne structure pas les actions de la même manière, comme avec les Ceméa région 2. En outre, se fait jour ici aussi un marché associatif régulé par la subvention par projet. Le discours de Nicole montre qu'il a pu exister des tensions liées à l'attribution de ces subventions, avec une régulation parfois implicite, mais également explicite de sa part, à l'inverse de ce qui se pratique dans le département « Urbain » de plus grande taille et sur lequel la concurrence est plus rude, dans la

mesure où les associations d'éducation populaire se réunissent pour formuler des demandes de subventions mais ne partagent pas d'actions et de stagiaires.

Des actions éparées mais des financements conséquents

L'association bénéficie de deux postes de détachés de l'Éducation Nationale : son secrétaire général et le responsable du pôle sport USEP. Grâce à sa taille importante, la fédération bénéficie de subventions à hauteur de 660 058€ de différentes natures :



Source: Budget prévisionnel Ligue département "Rural", 2020

Lecture : En 2020, 23% des subventions de la Ligue du département rural provenaient de la DDCSPP

La majeure partie (36%) de ses subventions est attribuée par la Convention Pluriannuelle d'Objectifs (CPO) que la Ligue nationale passe avec l'État. A la différence de la Ligue du département « Montagnard », elle reçoit de nombreuses subventions des institutions nationales et internationales, notamment de l'Europe et peu de subventions des collectivités locales, hormis la Région et le Département (10%). C'est donc une association qui a moins d'ancrage local.

Bien qu'elle n'ait pas de secteur spécifiquement dédié aux actions scolaires et éducatives, l'association élabore plusieurs actions en partenariat avec l'Éducation Nationale, comme la création d'un centre ressource contre l'illettrisme, deux ateliers relais et des formations « valeurs de la République et laïcité ». Les autres actions se situent dans le premier degré, notamment à travers l'USEP et l'UFOLEP. De plus, l'importance des relations avec le rectorat est mise en avant par la présence d'un

représentant de l'Éducation Nationale au conseil d'administration et par son nombre de personnels détachés.

Un atelier relais peu important mais nécessaire

Au sein de l'association, l'atelier relais tient une place un peu particulière. A la différence des autres associations, le dispositif y est mis en valeur par le rapport d'activité et le lien fort avec l'Éducation Nationale, tout en étant considéré comme peu important par les acteurs :

« Alors c'est pas une mission tellement importante. Enfin importante, peut-être un petit peu si ce n'est qu'administrativement, par rapport aux Francas on aura une mission plus importante et pareil pour les Ceméa, parce que pareil c'est une question d'organisation par rapport aux financements. C'est administratif. » (Nicole responsable pôle éducation populaire et vie associative Ligue du département « Rural »).

L'atelier relais n'est donc pas une priorité pour l'association. A ce titre, elle ne mobilise pas une personne à temps plein pour y intervenir et celle-ci n'a pas été recrutée en fonction de l'atelier relais. En revanche, le dispositif est mis en avant par l'association elle-même qui le présente comme faisant partie des actions d'éducation populaire. C'est une autre manière de qualifier l'atelier relais, à la différence des autres associations qui le catégorisent uniquement comme un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire. Par ailleurs, l'atelier relais peut servir d'espace de test pour certaines actions de l'association comme les activités issues d'un dispositif d'éducation au numérique.

2. Les Ceméa région 2, une association pivot sur la formation

Les Ceméa de la région 2 ont vécu la même histoire que ceux de la région 1 mais 20 ans plus tard. En effet, avec la fusion des deux Régions en 2016, ils ont dû réorganiser leurs missions sur le territoire. Pendant longtemps, les Ceméa ont reçu des financements importants de la Région et de la ville sous l'impulsion des politiques locales, tournées vers l'éducatif et le social. Ce qui a engendré un développement massif de son activité et de ses locaux. En effet, cette association a pu s'implanter dans plusieurs territoires avec un siège, quatre antennes, une délégation et une vingtaine de lieux de formation et de permanence. Elle est donc beaucoup plus développée sur le territoire que sa consœur de la région 1. Par ailleurs, son pôle ressources humaines gère également la paye des Ceméa de la région 1.

Elle emploie 70 salariés, répartis sur le territoire et dans plusieurs secteurs : formations sociales et médicosociales, animation professionnelle, promotion sociale, accompagnement des jeunes, éducation et animation (qui mobilise 6 personnes), culture, international, documentation, communication, et le pôle gestion et services techniques. Elle possède de nombreux locaux de formation et gère plusieurs écoles de formation : deux Ecoles de la Deuxième Chance et de service social. Elle fait donc partie des « grosses associations employeuses ».

Sur le plan associatif, elle est administrée par un bureau de huit personnes et un CA composé de 17 « membre actifs » et de deux « membres associés », la plupart d'entre eux étant issus de l'Éducation Nationale. Elle bénéficie de l'adhésion de 261 membres, ce qui paraît peu comparé au nombre de salariés. On peut entrer dans cette association par cooptation, mais elle est beaucoup plus flexible que celle des Ceméa région 1 dans la mesure où certains salariés ont été recrutés à l'extérieur, ce qui s'explique en partie parce qu'elle a eu plus de mal à développer des actions avec des militants bénévoles que les Ceméa région 1, qui disposaient déjà des ressources humaines importantes.

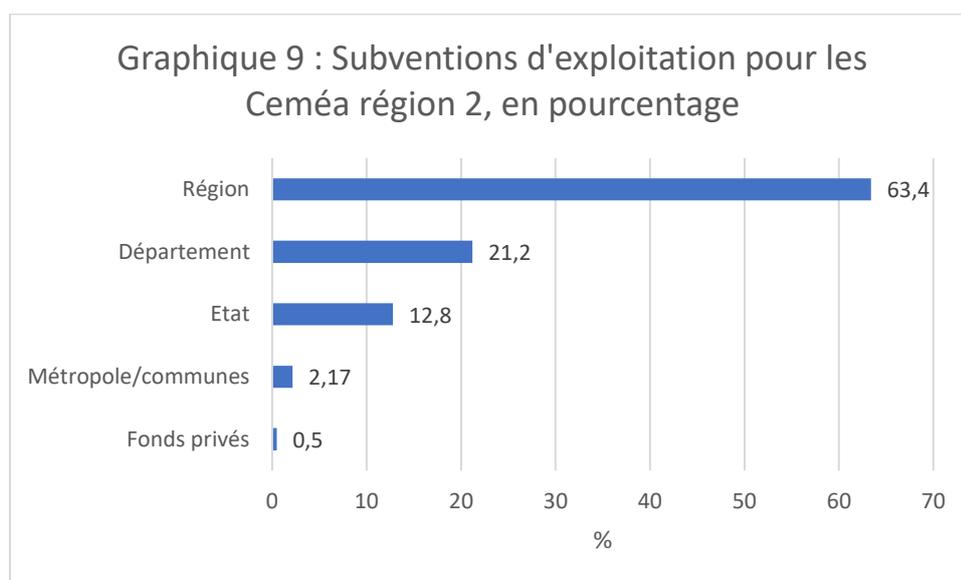
Pour ce qui est des rapports avec les autres associations, les Ceméa région 2 ne tiennent pas le même discours que leurs consœurs, dont il s'avère qu'il ne facilite pas l'entente entre acteurs au sein de l'atelier relais :

« Quand tu vois ce que défendent certains mouvements d'éducation populaire... J'ai bien vu quand on fait des choses ensemble... la Ligue... je vois bien dans les ateliers relais aussi que c'est pas voilà quoi, la Ligue ils ont inventé l'école Républicaine donc quand on fait l'école de la deuxième chance avec eux, c'est pire que l'école de la première chance... bah c'est sur la façon d'éduquer, la Ligue est très calquée sur l'éducation formelle éducatif nat' ils sont plus proches en termes de méthodes. Puis ils ont un péché d'orgueil un peu d'être les premiers sur le truc et c'est très hégémonique en se revendiquant la mère de nous tous là. Et les Francas, ils mangent à tous les râteliers ils sont très puissants chez nous, ils prennent les petits défauts de la Ligue. Alors que nous on ne fait pas n'importe quoi, même si on a 70 salariés c'est pas n'importe quoi, mais nous selon la tournure des choses, on arrête, c'est pour ça qu'on a fermé des ateliers relais. » (Gérard, Responsable pôle éducation-animation Ceméa région 2).

Cet extrait d'entretien établit un lien explicite avec l'identité nationale des Ceméa - se positionner comme des intellectuels d'institution (voir partie 2) -, qui pensent réaliser leurs actions mieux que les autres associations. Ce discours est repris par l'animatrice de l'atelier relais. Cette vision contribue à structurer les relations sur le territoire et participent au chacun pour soi, évoqué plus haut par Nicole.

Une légitimité locale mais pas nationale

L'association possède trois personnels mis à disposition par l'Éducation Nationale, ce qui est plus que les autres structures étudiées et représente un budget important attribué par l'État. Étant pourvoyeurs d'emplois, les Ceméa perçoivent des subventions importantes à hauteur de 2 090 255€, attribuées principalement par les collectivités locales :



Source: Budget prévisionnel Ceméa région 2, 2020

Lecture : En 2020, 63,4% des subventions des Ceméa région 2 provenaient de la Région.

La majorité des financements provient de la Région et du Département. En revanche, ils ne sollicitent pas le niveau européen à la différence de la Ligue sur le même territoire. Ces subventions permettent à l'association de développer des actions locales et pérennisent les emplois des salariés ; ce qui leur a permis de transformer certains contrats à durée déterminée en contrats à durée indéterminée. Elle est donc beaucoup plus aidée que les Ceméa région 1 et arrive à conserver des actions sur une longue durée. Mais ce qui la rend peu légitime au sein du réseau des associations territoriales tient au fait qu'elle n'arrive pas à mobiliser en nombre des militants bénévoles, à la différence des Ceméa région 1, qui sont perçus comme une association « modèle » :

« Bon, Ceméa région 2, on sait tous que c'est un peu une usine à gaz alors qu'ici (région 1), on sait investir la vie militante, regarde le nombre de personnes présentes à ce regroupement pour célébrer les 80 ans de l'association et on chante ici ! C'est pas comme certaines ATs qu'on a un peu perdu de vue sur le côté militantisme si tu vois ce que je veux dire. » (Ancien président des Ceméa nationaux lors d'un regroupement aux Ceméa région 1).

Ressort ici la dualité présente aux Ceméa entre association employeuse et association militante qui n'est pas sans rappeler la dichotomie entre animation professionnelle et animation volontaire employée fréquemment au sein de l'association.

Pour ce qui est des actions éducatives, en relation avec l'Éducation Nationale, les Ceméa en développent plusieurs : trois ateliers relais, un dispositif « animation volontaire à l'école », des formations à la laïcité, sur l'égalité hommes-femmes, etc. Mais ce n'est pas le pôle le plus développé au sein de l'association et les salariés y sont peu nombreux. Le rapport d'activité fait état d'un rapprochement « timide » avec le ministère mais sans le préciser.

Des ateliers relais peu importants

Les Ceméa ayant de nombreuses actions mobilisatrices de personnels, (comme la formation professionnelle par exemple avec une vingtaine de salariés), l'atelier relais est un dispositif peu valorisé et discuté au sein de l'association. En effet, dans leur rapport d'activité, les trois ateliers relais sur lesquels l'association intervient, ont droit à quelques lignes de description et sont qualifiés comme étant des dispositifs qu'il faut « *questionner* », « *remettre en question* » et qui « *tendent à s'essouffler* », soit un bilan assez négatif, à la différence des autres associations qui le relient à leur projet éducatif et utilisent des termes plus positifs. Ce caractère dépréciatif s'explique par le fait que les Ceméa intervenaient sur sept ateliers relais, dont trois ont définitivement fermé et le dernier est en sommeil. La place de l'atelier relais au sein de l'association n'est donc pas importante ni valorisée :

« Boh les gens savent qu'il y a ça, ça fait quand même 15 ans qu'on y est, mais bon euh c'est pas la préoccupation des salariés qui sont dans le pôle éducation c'est pas le soucis des copains éducateurs. Bon ils font un gros travail sur le décrochage et les gamins en grande rupture mais c'est plutôt avec les écoles de la deuxième chance. Donc le décrochage on y est sur plein d'autres dispositifs, est-ce que l'atelier relais est le meilleur dispositif après 15 ans ? On se demande... » (Gérard, responsable secteur école Ceméa région 2).

La priorité n'est donc pas aux ateliers relais mais à d'autres actions qui paraissent plus efficaces sur le territoire. Cette perception conditionne le discours de l'animatrice intervenant en atelier relais, en service civique au moment de l'enquête.

3. Les Francas du département « Rural », une association fortement territorialisée

La dernière association à intervenir sur l'atelier relais de la petite ville rurale est celle des Francas. Elle s'ancre dans l'association régionale qui réunit 13 associations territoriales avec leur fonctionnement propre. Son objectif est de « *promouvoir la place et les droits des enfants et des jeunes, l'accès à la culture et à l'éducation de tous, apprentissage de la citoyenneté dans les lieux de vie sociale.* »⁷⁹. L'Association Territoriale du département « Rural » reste une « petite association », comparée aux Ceméa et à la Ligue sur le territoire. En effet, l'équipe salariée est composée de quatre personnes, auxquelles s'ajoutent les salariés des trois Centres de Loisirs Associés à l'École (CLAE) et d'un centre éducatif que l'association gère. Neuf associations y sont affiliées. Les Francas mobilisent 84 adhérents et sont administrés par un bureau de neuf personnes. Elle fait donc partie des petites associations du territoire et entre peu en concurrence avec ses consœurs dans la mesure où elle intervient sur un faible nombre d'actions similaires, à part le BAFA.

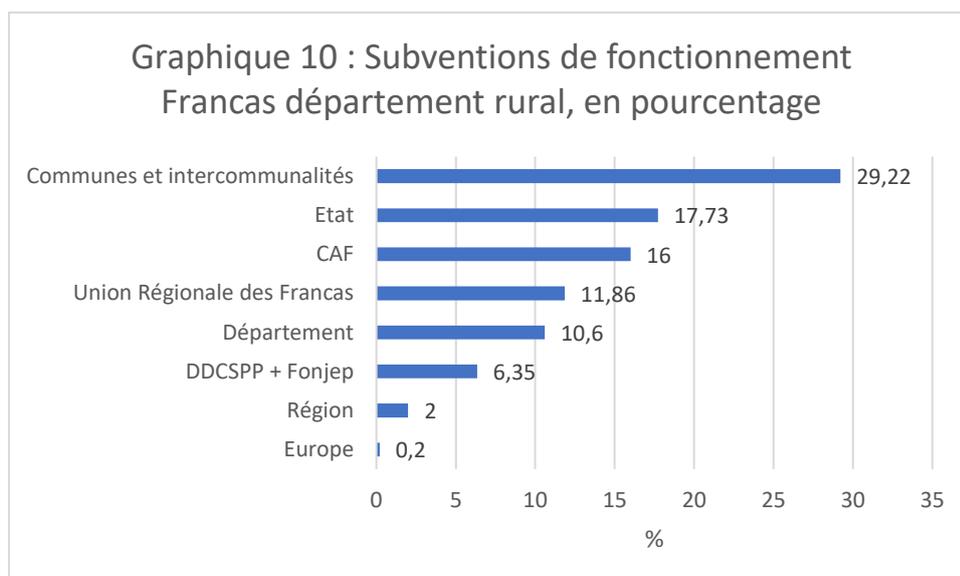
« Ça se passe très bien entre les trois fédérations. On a des relations cordiales et on se soutient quand il y a des difficultés. Y'a aucune tension, enfin pas à ma connaissance. Après là où je trouve qu'on est un peu légers c'est qu'on sent qu'il y a des choses qui sont très claires... Alors nous on n'est pas à la coordination, même si ça fait plusieurs fois que je dis qu'il faut qu'on rencontre l'inspection académique faut qu'on mette cette question-là autour de la table, parce que moi je me sens en difficulté aujourd'hui. Si ça se trouve demain on apprend la fermeture des ateliers relais et ça sera la veille pour le lendemain, donc on prévient à l'avance c'est un minimum. Après on a tous un manque de temps. » (Ahmed, directeur Francas département « Rural »).

Il en ressort que les relations avec les autres associations ne permettent pas toujours d'enclencher un dialogue suffisant entre elles. Plusieurs petits problèmes, notamment dans les emplois du temps, ont engendré des rapports tendus entre les animateurs, qui se répercutent sur les relations entretenues par les responsables associatifs des ateliers relais.

Des financements locaux importants

Les Francas du département « Rural » perçoivent des subventions à hauteur de 244 418€, ce qui représente la moitié de leur budget. Elles proviennent des plusieurs institutions :

⁷⁹ Rapport d'activité, Francas du département « Rural », 2017.



Source: Budget prévisionnel Francas département "rural", 2020

Lecture : En 2020, 29,22% des subventions des Francas département rural provenaient des Communes et intercommunalités.

Comme nous pouvons le constater, l'association reçoit majoritairement ses subventions des collectivités territoriales, en particulier des communes (1/3), ce qui s'explique par le fait qu'elle gère des centres de loisirs, financés la plupart du temps par les communes ou les intercommunalités, mais également par la CAF. Ces actions sont donc cruciales pour l'association puisqu'elles lui permettent de fonctionner, d'être présente et reconnue localement par les acteurs, et de pouvoir créer un large réseau d'animateurs, souvent recrutés à l'interne et parmi les anciens enfants accueillis en centres. Les Francas perçoivent aussi des subventions sur des projets spécifiques, de la part de l'État à travers la DDCSPP et par d'autres organismes comme le Ministère de la Culture ou la DILCRAH (Délégué Interministériel à la Lutte Contre le Racisme, l'Antisémitisme et la Haine). Ce sont principalement les mêmes sources de financements étatiques que la Ligue du département « Rural ». Malgré tout, on observe une forme de répartition des financements publics entre les trois associations : les Ceméa reçoivent de l'argent de la Région, la Ligue de l'État et les Francas des communes et intercommunalités. Il n'empêche qu'elles peuvent se positionner sur des projets similaires, ce qui renforce parfois la concurrence et la comparaison entre elles sur le territoire.

Un atelier relais important pour son ancrage au collège

Les Francas du département « Rural » développent un panel d'actions orientées vers la jeunesse et autour de l'école. Ils interviennent surtout sur les temps périscolaires et réalisent donc de nombreuses missions en partenariat avec l'Éducation Nationale, particulièrement en primaire. Leurs actions principales dans les collèges sont l'atelier relais, la formation des délégués élèves, le dispositif « devoirs

faits » et le SET : Suivi Educatif Temporaire (activités le midi). Le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE) se déroule durant les temps scolaires, mais concerne les parents et non les jeunes. Ce qui fait de l'atelier relais un point d'ancrage important dans un établissement scolaire avec un public adolescent. Ils ont peu de relations avec l'inspection académique, dans la mesure où ce sont la Ligue et les Ceméa qui traitent avec elle directement pour gérer les ateliers relais. Cette association a donc peu de poids sur les décisions prises lors des comités de pilotage.

Les Francas emploient deux personnes pour intervenir sur plusieurs actions, dont l'atelier relais. Elles n'ont donc pas recruté spécialement pour le dispositif. De plus, comme ses collègues associatifs, le directeur départemental fait part d'une vision très pessimiste des ateliers relais :

« Voilà, moi je dis demain cette action elle va s'arrêter, voilà, le jour où elle s'arrêtera, on nous donnera notre solde de tout compte en deux secondes. Voilà, nous on veut bien se mobiliser, au bout d'un moment je veux dire si on y met un enjeu derrière pas obligatoirement financé, c'est pas cet aspect là que je regarde hein, mais je veux dire si on y met aussi un enjeu ne serait-ce qu'avoir des gamins dans les ateliers relais quoi ! Enfin, moi on me dit y'en a que deux... Je me dis c'est un privilège pour les deux gamins mais enfin on sait que le collectif ça raisonne à plus de deux... Je me dis bon ok... » (Ahmed)

Cette vision du dispositif est partagée par les responsables des ateliers relais au sein des trois associations : ils n'arrivent pas à se projeter et craignent pour son avenir, ce qui conditionne partiellement les relations avec le rectorat et la manière dont les animateurs interviennent. En effet, il en ressort l'hypothèse suivante : si le dispositif ne possède pas une place importante et est largement décrié par la direction, cela peut créer du désinvestissement de la part des animateurs. Mais, ce n'est pas si simple, parce que les animateurs possèdent leur propre vision du dispositif et se réapproprient ces objectifs.

Conclusion du chapitre 9 : Un partenariat sensible aux configurations organisationnelles

Ce chapitre a permis de caractériser plusieurs types de configurations territoriales, sous forme de monographies. Ce travail ethnographique et statistique a identifié plusieurs dimensions clés du partenariat ici en jeu.

Tout d'abord, il existe des réalités et des identités locales qui varient d'un territoire à l'autre. Ces derniers ont des caractéristiques socio-économiques différentes qui n'ont pourtant pas toujours de lien avec les priorités des politiques publiques locales. Ces trois territoires rejoignent les catégories mises en avant par *L'atlas académique des risques sociaux du décrochage scolaire* : une grande ville marquée par les inégalités économiques et sociales avec une fragmentation territoriale entre ses quartiers, une ville de montagne où la sécurité économique et sociale est installée et enfin, une petite ville rurale précaire. Ces différentes configurations territoriales appellent une comparaison qu'il importe de contextualiser. Ces territoires façonnent et sont façonnés par des identités et des représentations des acteurs qui gèrent le dispositif : chefs d'établissement, IEN IO et responsables associatifs. Chacune de ces configurations territoriales influe sur les rapports entre Éducation Nationale et éducation populaire. Nous avons dressé un tableau récapitulatif afin de reprendre les éléments les plus décisifs pour la suite de ce travail :

	Grande ville fragmentée	Ville de montagne décentrée mais attractive	Petite ville rurale dortoir paupérisée
Population	Forte densité, pauvreté et inégalités importantes notamment dans certains quartiers. Ville fragmentée.	Faible densité, peu de pauvreté et d'inégalités dans le département et la ville	Faible densité, pauvreté et inégalités importantes. Ville dortoir.
Priorités de l'action publique	Importance des dépenses de solidarités et de l'action éducative. Forte mise en avant des plans d'action territoriaux.	Importance des dépenses d'aménagement du territoire. Mise en avant des actions liées au tourisme et à l'attractivité du territoire.	Importance des dépenses liées à l'agriculture et au territoire pour créer une nouvelle identité. Fortes dépenses sur les solidarités.
Place des politiques éducatives	Faible part attribuée aux politiques éducatives mais mises en valeur.	Faible part attribuée aux politiques éducatives mais forte mise en valeur des projets particuliers.	Faible part attribuée aux politiques éducatives et peu voire pas de mise en valeur.
Place des associations	Financement inégal entre associations. Importance de la mise en valeur des actions associatives dans les quartiers prioritaires.	Financement moyen mais mise en valeur des actions associatives.	Financement faible sans mise en valeur à part dans certains domaines : agriculture. Mais nombre important d'associations.

Tableau 4 : Tableau récapitulatif des configurations territoriales

L'analyse des établissements scolaires et des associations a révélé plusieurs traits fondamentaux. Tout d'abord, les configurations scolaires observées témoignent de la construction d'une politique locale proche des recommandations et du discours national. Les rectorats et les établissements établissent des constats inscrits dans les réalités locales, notamment à travers l'analyse des caractéristiques de leur population scolaire, mais n'échappent pas à une réorientation de leurs discours pour s'aligner sur les grands axes et les principes des projets académiques. Cette distorsion est importante pour comprendre la place accordée aux ateliers relais dans la mesure où ces derniers suivent un cadrage national. Néanmoins, des disparités de traitement se font jour à l'intérieur et entre les établissements. Certains dotent leurs équipes de matériel et font la promotion du dispositif en l'interne et sur le territoire académique alors que d'autres ne font pas les mêmes choix, même si l'atelier relais leur permet de remplir une fonction parfois latente. Ces différences engendrent des rapports entre éducation populaire et Éducation Nationale qui peuvent s'avérer complexes. Le tableau suivant récapitule les trois configurations scolaires afin d'en dégager les spécificités et les similitudes :

	Collège Georges Clémenceau	Collège Pablo Picasso	Collège Jules Michelet
Académie	Plus de financements que la moyenne nationale. Différences de niveaux sociaux des élèves et inégalités fortes. Taux de réussite au DNB bas. Beaucoup de dispositifs relais.		Peu de financements. Taux de scolarisation faible et taux de réussite au DNB bas.
Coordination dispositif relais	1 IEN IO et 1 chef d'établissement, avec des formations.	1 IEN IO avec des réunions fréquentes.	1 IEN IO, sans lien avec l'équipe et peu avec le collège.
Structuration collège	460 élèves. REP + avec une classe SEGPA.	600 élèves. Avec une SEGPA et une ULIS.	800 élèves. Avec une SEGPA, une ULIS et d'autres dispositifs.
Projet d'établissement	Inexistant.	Peu connu mais réunions entre équipes et fonctionnement par objectifs.	Connu et sert à légitimer certains discours sur les élèves. Proche des objectifs de l'académie.
Publics	Classes populaires + ouvriers et inactifs.	Classes populaires et classes moyennes, collège mal perçu à l'extérieur.	Classes populaires, surtout agriculteurs et employés.
Atelier relais	Association pas connue. Grande salle équipée avec du matériel pédagogique. Détaché dans l'établissement.	Association connue. 2 grandes salles équipées avec plus de matériel pédagogique. Intégré dans l'établissement.	Associations peu connues. Petite salle avec du matériel pédagogique. Intégré dans l'établissement.

Tableau 5 : Tableau récapitulatif des configurations scolaires : les collèges

En troisième lieu, nous identifions des configurations associatives dotées de leur propre fonctionnement, malgré des ressemblances avec les sièges nationaux (vus en partie 2), tant dans les discours et les valeurs que dans les actions menées sur le terrain dont les liens avec les politiques publiques nationales et locales ont été analysées à travers les subventions perçues. Ces liens témoignent de leur capacité différenciée à traiter avec la commande publique au travers de logiques d'action conceptualisées par Sandrine Nicourd⁸⁰ : l'opposition, soit une prise de risque susceptible d'engendrer des baisses voire des coupures de subventions, comme pour les Ceméa région 1 ; l'alliance, en répondant aux commandes publiques, comme les fédérations départementales de la Ligue, ce qui leur apporte une forte légitimité tant sur les territoires qu'au niveau national ; la négociation, qui leur permet d'être plus autonomes tout en percevant des subventions comme les Francas et les Ceméa région 2. Par ailleurs, à l'instar des établissements, ces associations développent

⁸⁰ Sandrine Nicourd, *op. cit.*

des visions différentes de l'atelier relais pour lui accorder une importance variable. Même si les financements restent les mêmes, la question de l'utilité et du fonctionnement du dispositif est posée par les acteurs. Par-delà les différences induites par la taille des associations, le facteur explicatif principal tient à l'importance accordée aux actions éducatives au sein de l'association. Les indicateurs qui en témoignent sont pluriels : la place du dispositif dans le collège, l'embauche d'un salarié, la représentativité dans le territoire, etc. Les rapports avec l'Éducation Nationale sont facilités par plusieurs facteurs : le lien plus ou moins étroit des valeurs et/ou objectifs annoncés par l'association avec les priorités du système éducatif, la présence de personnels issus de l'Éducation Nationale dans les instances dirigeantes, le nombre d'enseignants détachés, les subventions pour les actions en lien avec l'école (majoritairement liées au niveau national) et la valorisation des projets dans les rapports d'activité. De plus, comme le constate Sandrine Nicourd, « *les politiques publiques* [notamment territoriales dans notre cas] *ont donc une forte influence normative sur l'organisation du travail et sur les pratiques quotidiennes des associations. L'activité, le travail quotidien est largement déterminé par la subvention et par les modalités de contrôle du travail réalisé.* »⁸¹. Dès lors, il est possible de dresser un tableau récapitulatif des trois configurations associatives afin de les comparer :

⁸¹ Sandrine Nicourd, *Volume 1 « Mémoire inédit » Les engagements au travail dans les politiques socioéducatives*, HDR en sociologie, Sciences po Paris, 2019.

	Ceméa région 1 Organisme de formation peu lié à l'école	Ligue du département montagnard Pivot du réseau local	Ligue du département rural Association développée	Ceméa région 2 Pivot du territoire sur la formation	Franças du département rural Partenaire sur l'animation périscolaire
Structuration	Régionale. Association et ESS. Secteurs. Entrée par cooptation. + de bénévoles.	Départementale . Association et ESS. Missions. Appui sur d'autres associations.	Départementale . Grosse association avec de nombreux salariés.	Régionale. Association et ESS. Secteurs. Grosse association avec de nombreux salariés.	Départementale . Petite association et peu de salariés.
Financements	Peu de subventions, difficultés financières.	Majoritairement du territoire.	Majoritairement Nationaux et internationaux.	Majoritairement régionaux.	Majoritairement du territoire.
Relation EN	Peu d'actions. Lien distendu. Direction et CA enseignants.	Des actions sur le territoire et lien important.	Beaucoup d'actions. Lien important. Direction et CA enseignants.	Peu d'actions. Direction et CA enseignants.	Importante sur le périscolaire.
Atelier relais	Peu mis en valeur, mais important car seul lien au collège.	Important et mis en valeur.	Peu important mais mis en valeur.	Peu important et peu mis en valeur.	Important pour l'ancrage en collège. Mis en valeur.
Choix d'intervenants	Salariés déjà cooptés. Mais recrutement externe récent.	Salariée recrutée sur cette mission à l'externe.	Salarié, recruté à l'externe, pas que sur cette mission.	Salariée recrutée à l'interne pas que sur cette mission.	Salariée, recrutée à l'interne, pas que sur cette mission.

Tableau 6 : Tableau récapitulatif des configurations associatives

Cette multiplicité de facteurs locaux engendre des configurations scolaires et associatives qui ne manqueront pas d'avoir des effets sur le partenariat entre l'éducation populaire et l'Éducation Nationale. Ces éléments sont importants pour comprendre comment se déroulent les rapports sociaux entre ces deux mondes, mais également comment ils encadrent les pratiques professionnelles et véhiculent des représentations, qui seront au centre du chapitre suivant.

Chapitre 10. Une entente impossible ? Représentations et identités des acteurs organisationnels

Après avoir élaboré des monographies territoriales, scolaires et associatives permettant de mieux comprendre les configurations organisationnelles à l'œuvre au sein des ateliers relais, il est nécessaire d'analyser les rapports entre éducation populaire et Éducation Nationale au niveau des acteurs organisationnels : les directeurs et responsables d'associations⁸² pour l'une et les IEN IO et chefs d'établissement pour l'autre. Dans les faits, leur travail relatif à l'atelier relais consiste à recruter les coordonnateurs et les enseignants (IEN IO), à les faire travailler ensemble dans un lieu commun et sélectionner ou recruter des animateurs pour ce qui est des responsables associatifs. De plus, ces métiers possèdent des similitudes qui sont intéressantes à prendre en compte dans l'analyse du partenariat dans la mesure où il opère également à ce niveau décisionnel. Par ailleurs, leurs fonctions d'encadrement dans des organisations différentes, peuvent se ressembler : gestion de personnels et de financements, coordination d'actions et de dispositifs, prégnance du domaine éducatif, etc. Ils évoluent et se construisent donc comme des métiers de cadre de l'éducatif pour les uns et de l'associatif pour les autres. On entend ici le terme cadre comme une position sociale et un statut professionnel particulier, à mi-chemin entre les décideurs et les exécutants⁸³. Ce qui unit les professionnels que nous étudions, c'est leur distance d'avec le public des ateliers est un trait commun aux deux catégories d'acteurs ; ils organisent et gèrent mais n'interviennent pas directement ou très rarement en atelier relais. En revanche, l'analyse conduit à distinguer au sein de ces deux catégories des degrés d'autonomie variables vis-à-vis des injonctions que leur adressent les institutions et les organisations à propos de la gestion du dispositif.

Dans quelle mesure leurs discours sur le dispositif contribuent-ils à façonner les représentations qui s'échafaudent à son propos au sein des deux mondes sociaux à l'œuvre dans les ateliers relais ? Quelles sont leurs socialisations personnelles et professionnelles ? La conception du partenariat et la

⁸² Dans certaines associations, nous avons interrogé le directeur si celui-ci avait un lien avec les ateliers relais ou s'il était également responsable de cette mission. Sinon, nous avons réalisé des entretiens avec les responsables de secteurs école, qui sont en lien avec l'académie et le dispositif.

⁸³ Luc Boltanski, *Les cadres, la formation d'un groupe social*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1982, (« Le sens commun »).

qualification des publics véhiculées, d'un côté par les IEN IO, les chefs d'établissement et de l'autre par les responsables associatifs sont-elles différentes ou similaires et de quelle manière cette dimension entre-t-elle en compte dans le travail mené en commun ? Au travers de ces questions, il s'agit de déterminer quels facteurs contribuent à forger les représentations qu'élaborent les acteurs sur « l'autre monde » et comment ces représentations pèsent sur le partenariat local. Dans la suite des travaux de Fabien Desage et Jérôme Gaudard, nous nous demandons : « *quelle importance accordent en fin de compte les acteurs territoriaux au « sens partagé » des actions dans lesquelles ils s'engagent ? Comment les idées « viennent-elles » aux acteurs et pourquoi les endossent-ils à certaines occasions, les remisant à d'autres, tels des répertoires mobilisables au gré du contexte, plutôt que des « matrices » qui façonneraient en permanence leur interprétation du monde et leurs perceptions des problèmes ?* »⁸⁴.

Ce chapitre reprend les éléments monographiques énoncés en amont, mais s'appuie également sur des entretiens menés avec les différents acteurs organisationnels et les observations réalisées lors de certaines réunions. Néanmoins, il faut indiquer qu'il n'a pas été possible d'accéder à certaines réunions, notamment les comités de pilotage académiques. Ceci dit, l'absence de données relatives à ces comités dit quelque chose d'important sur les représentations que constituent les acteurs entre eux et sur eux.

Un premier temps analyse les discours de chaque acteur afin de comprendre son positionnement dans son monde professionnel et les rapports qu'il entretient avec les parties prenantes des deux mondes. Il s'avère que les parcours personnels et professionnels et les raisons pour lesquelles chacun exerce ses fonctions, déterminent les manières de concevoir leur travail au sein du partenariat. Précisément, il s'agit ensuite d'éclairer la conception du partenariat que portent ces acteurs et qu'ils engagent dans le fonctionnement du dispositif. Elle est indissociable des représentations qu'ils se font du public accueilli en atelier relais. Ces dimensions façonnent les relations entre parties prenantes et produisent donc des effets sur les configurations organisationnelles et le dispositif lui-même. C'est ainsi que peuvent être appréhendées les logiques partenariales à l'œuvre dans la mise en place de l'atelier relais sur les différents territoires.

⁸⁴ Fabien Desage et Jérôme Godard, *op. cit.*

Encadré méthodologique 5 : Entretiens et observations, un terrain qui devient sensible

Nous avons rencontré de nombreuses difficultés pour accéder aux données relatives à ce niveau. En effet, les IEN IO ont eu des réticences vis-à-vis de notre présence lors des réunions de comité de pilotage, sachant qu'elles pouvaient constituer des « arènes de confrontation »⁸⁵ entre les différents acteurs. Tel a été le cas dans le département « Rural » : l'inspection n'a jamais donné de réponse concernant les entretiens ou les observations. Par contre, nous avons assisté à des réunions internes au dispositif : avec les parents, avec les élèves ou encore avec les acteurs eux-mêmes. Ce qui a trait à ces réunions n'est pas mobilisé ici mais dans la partie 4 de cette thèse, afin de respecter le découpage par niveaux. Cependant, il y sera fait parfois référence à l'appui de l'analyse des rapports sociaux entre acteurs institutionnels.

L'autre difficulté rencontrée a trait aux entretiens avec les IEN IO et les chefs d'établissement. En effet, entre le temps qui nous était souvent compté, le cadre qui ne se prêtait pas toujours à la confiance et le refus d'enregistrement, les entretiens n'ont pas toujours été menés dans des conditions propices contrairement à ce qui a prévalu avec les autres acteurs. Mais ces conditions d'enquête ont finalement apporté de précieuses indications sur la nature des relations entre les deux mondes et la conception que les acteurs avaient du dispositif.

Pour pallier le manque d'informations, nous avons pris appui sur des archives : des mails échangés entre l'inspection académique et les associations, des comptes rendus de comité de pilotage et de réunions et des témoignages de la part des acteurs. Ce qui s'est révélé précieux pour l'analyse des rapports sociaux entre ces deux mondes.

Un dernier point concerne le tutoiement, qui s'est imposé lors des entretiens avec les responsables associatifs, tout comme le fait de les appeler par leur prénom, à la différence des chefs d'établissement et des IEN IO où le vouvoiement était de rigueur. Nous avons donc nommé les acteurs (par les noms ou les prénoms en fonction de ces caractéristiques pour témoigner des différentes normes relationnelles à l'œuvre dans ces deux composantes du partenariat.

⁸⁵ Andrew Abbott, *op. cit.*

I. Éducation populaire et Éducation Nationale, l'impossible entente ?

Pour analyser la manière par laquelle les acteurs des deux mondes travaillent conjointement au niveau local, il est pertinent de repartir d'éléments historiques analysés dans la partie 2. Comme on l'a rappelé, en tant qu'espace social fortement structuré et défini comme un secteur d'action publique à part entière⁸⁶, l'Éducation Nationale mobilise de nombreux acteurs qui opèrent à différents niveaux, sur des fonctions diverses et dans des corps professionnels distincts. A l'évidence, toutes ces fonctions ne disposent pas de la même légitimité institutionnelle.

Le monde de l'éducation populaire est apparu morcelé entre différents types d'intervenants (associations, entreprises, etc.), avec une professionnalisation lente et difficile des animateurs socio-culturels, souvent perçue de manière négative et contestée par les militants associatifs. Ajouté à cela, le questionnement sur la catégorisation d'un travail bénévole et donc gratuit⁸⁷, très présent dans le monde associatif, mais souvent remis en question par les acteurs eux-mêmes, confrontant le registre de l'engagement et celui du travail. Ce monde cherche également à assoir sa légitimité auprès des institutions qui en possède, ce qui pousse les associations à insister, dans leur discours, sur l'intérêt général et le bien-fondé de leurs actions⁸⁸. Ce monde social est beaucoup moins structuré que celui de l'Éducation Nationale pourtant, il est plus étudié au regard de la sociologie du travail et des mondes professionnels. Même s'il existe peu de travaux sur l'habitus ou l'identité professionnelle des dirigeants associatifs (réalisés par Maud Simonet et Matthieu Hély⁸⁹), on trouve des recherches sur l'Économie Sociale et Solidaire⁹⁰. Notamment à travers la question des normes et des valeurs, plus abordée dans le monde associatif, dans la mesure où son discours « *met en scène une ambition de spécificité étroitement liée à une rhétorique des valeurs. [...] Aussi, ce monde a-t-il tendance à se penser comme un contre-monde. [...] Cela les conduit à concevoir leur action en termes de « causes », quand les organisations syndicales privilégient une culture du compromis.* »⁹¹.

⁸⁶ Pierre Muller, *op. cit.*

⁸⁷ Maud Simonet, *Travail gratuit: la nouvelle exploitation ?*, Paris, Textuel, 2018.

⁸⁸ Yves Lochard, « L'association, un monde à part ? », in Matthieu Hély, Maud Simonet. *Le travail associatif*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Ouest, 2016, p. 143-157.

⁸⁹ Matthieu Hély et Maud Simonet, *Le travail associatif*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Nanterre, 2013.

⁹⁰ Gilles Lazuech et Fanny Darbus, « Du militant au manager ? Les « nouveaux » cadres de l'économie sociale », in *Cadres, classes moyennes : vers l'éclatement*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 76-86.

⁹¹ Yves Lochard, *op. cit.*

Ces deux mondes sont donc structurés différemment et emploient des personnels dans l'objectif de réaliser des tâches. Ils ont tous ici le statut de salariés, cadres, ou de fonctionnaires (même si ce n'est pas strictement équivalent), certains étant détachés au sein des associations, dans ce cas, ils ont donc le double statut de cadre associatif et de la fonction publique. Ces acteurs évoluent dans des milieux similaires à la jonction des deux mondes sociaux (point II), pourtant, parfois, leurs discours ne manquent pas de s'opposer de manière très marquée, sur la base d'une logique de distinction entre le « moi et lui » ou encore « nous et eux »⁹². C'est ce que nous analysons dans cette sous-partie, en rendant opérationnel le lien entre structures sociales et structures mentales⁹³. Cela nous permet de savoir comment se construisent et se perpétuent des représentations collectives dans le temps et dans les espaces sociaux.

A. Un discours d'opposition dans une recherche de légitimité

Dans l'histoire de l'Éducation Nationale et de l'éducation populaire, on trouve des dispositions partagées (partie 2), même si ces espaces se sont construits comme étant différenciés : « le scolaire » d'un côté et « les loisirs » de l'autre. Il en va de même pour leurs acteurs qui élaborent des cadres de référence qui leur sont propres et qui séparent leurs logiques d'action respectives : « travail éducatif et scolaire » d'un côté et « travail de loisirs » voire tout simplement « loisirs » de l'autre :

« Si c'est de l'animation, c'est au Département de prendre ça en charge et qui paie parce que c'est du complément scolaire et pas le cadre scolaire, moi ça me gêne quand on me propose un travail qu'un enseignant peut faire. [...] On a des élèves en rupture mais ce sont des élèves quand même, le but c'est pas de faire un centre de loisirs amélioré, c'est pas ça. » (Mme Berlier, IEN IO du département « Urbain »).

« Par rapport aux activités, par rapport à l'exigence scolaire qui est là, c'est pas nous qui la définissons c'est comme ça hein, il y a un programme, des compétences à acquérir... Voilà c'est sympathique mais ça fait un peu vacances quoi. » (Mr Rivière, principal du collège Jules Michelet).

« Travailler en lien avec l'équipe ici c'est-à-dire quelque part de réinvestir le champ scolaire qu'on avait peut-être un peu laissé de côté au bénéfice de ces activités culturelles, de développement personnel, artistique, d'ouverture. Il faut pas non plus complètement les abandonner parce que si on

⁹² Norbert Elias et John L. Scotson, *op. cit.*

⁹³ Norbert Elias, *La civilisation des mœurs*, trad. Pierre Kamnitzer, Paris, Calmann-Lévy, 1991.

est que sur le scolaire on va complètement décourager ces gamins qui malgré tout sont en difficulté, mais je pense que le centre de gravité on l'a fait un peu évoluer en remettant un peu plus de scolaire. »
(Mr Listand, principal du collège Pablo Picasso).

Dans ces extraits d'entretien, on perçoit la manière par laquelle les acteurs de l'Éducation Nationale mettent à distance le travail des animateurs en le liant aux loisirs et en l'opposant aux attentes ou au cadre scolaires. Ces trois enquêtés s'appuient sur des arguments légalistes et organisationnels afin de démontrer que chaque type d'activité doit être pris en charge par l'un ou l'autre des mondes, comme si le loisir et l'éducatif n'était pas conciliable au sein du collège et dans le dispositif. Certains acteurs de l'éducation populaire développent parfois le même discours, tout en revendiquant une complémentarité avec l'Éducation Nationale, ce qui n'est pas sans rappeler le titre de leur agrément.

La partie 2 a montré qu'il existait des tensions entre ces mondes et leurs acteurs respectifs en vue de légitimer leurs places au sein de l'espace éducatif (considéré comme étant plus légitime) en cherchant à s'appuyer sur des institutions dominantes. Ces tensions opèrent tant à ce niveau d'action qu'entre acteurs opérationnels. Ce processus permanent témoigne d'une scission entre ces deux mondes qui se déplace dans le temps et passe d'une confrontation éducatif/loisirs pour l'Éducation Nationale à une confrontation exécutant/militant pour l'éducation populaire. Cette opposition repose principalement sur la représentation partagée par les acteurs associatifs, que les personnels Éducation Nationale ne sont pas porteurs de valeurs et que les personnels associatifs ne sont pas des professionnels compétents pour les acteurs de l'Éducation Nationale. Il ne faut cependant pas oublier que ces confrontations dans les discours ont un enjeu : la reconnaissance de l'action associative et donc de sa légitimité pour montrer la plus-value de son action en atelier relais face à la nécessité d'asseoir sa légitimité et de mettre à l'écart le registre du loisir pour l'Éducation Nationale :

« Du coup on sort des sentiers battus des schémas de diplôme d'escaliers et de vases. C'est croire en la capacité des gens à se créer le milieu favorisant, à s'appuyer sur le groupe, le projet et c'est aussi partir du principe que tout est éducation. L'éducation populaire c'est ça aussi c'est que si tout est éducation tous les moments sont éducatifs » (Moris, directeur des Ceméa région 1).

On constate dans cet extrait, l'importance pour Moris de mettre en avant la plus-value des actions que propose l'association, en reliant l'éducation populaire à la notion d'éducatif, pensée absente par certains acteurs de l'Éducation Nationale. Ainsi, il réinjecte de la légitimité dans les actions menées pour l'association en démontrant leur côté éducatif. Cette tension entre « éducatif » et « loisir » ou

« travail » et vacances » que nous avons constatée dans la partie 2 existe donc au niveau des acteurs organisationnels. Pour certains responsables associatifs, cette recherche de légitimité passe également par la dévalorisation de l'Éducation Nationale et du système éducatif :

« C'est un système qui est qui doit produire de la réussite et en devant produire de la réussite y'a des gens qui sont sur le côté. [...] Ça c'est la culture de l'EN c'est plutôt une culture du secret et une culture descendante c'est-à-dire que le jour où on le saura, ce sera, on nous dira qu'il faut faire comme ça. [...] En plus nous on est, ben voilà nos interlocuteurs c'est l'EN donc avec ses rigidités, avec ses plus-values mais avec aussi ses moins-values [...] Voilà, nous on est prêts à travailler tout ça mais une des problématiques des dispositifs EN c'est ce que c'est les chiens qui se mordent la queue c'est-à-dire que en gros le dispositif génère ses limites, on ne discute pas des limites, parce qu'ils sont cadrés dans le cadre de circulaires très très précises. Y'a pas cette capacité à nourrir par la pratique » (Hervé, directeur Ligue du département « Montagnard »).

On retrouve ici une critique forte de l'institution en reprenant des arguments socio-politiques. Il fait également le parallèle, à demi-mots entre ce qu'il appelle le « fonctionnement Éducation Nationale » et le fonctionnement de la Ligue. Il induit par là une comparaison en termes mélioratifs et dépréciatifs, ce qui donne l'impression d'un monde dichotomique où ces espaces ne peuvent pas s'entendre. Mais Hervé n'est pas le seul à véhiculer une vision négative de l'Éducation Nationale :

« C'est pas très Éducation Nationale d'avoir quelque chose très ouvert avec des possibles différents en général quand il y a la réforme du collège quand ils ont fait les EPI⁹⁴, ben toute la France fait les EPI c'est un truc qui descend. [...] Moi je pense qu'on perd beaucoup de temps avec des conneries dans l'Éducation Nationale, on perd beaucoup de temps à interdire. [...] Soit on tombe sur un chef qui n'a pas eu toute cette culture, qui vient du management ou qui était simplement un prof d'anglais qui est devenu chef et qui voilà qui n'a pas cette culture ni de l'éducation autre que l'éducation formelle institutionnelle quoi » (Gérard, responsable secteur école Ceméa région 2).

A la différence d'Hervé, la critique de Gérard porte sur le fonctionnement de l'institution et ses acteurs. Étant en détachement sur ce poste, il s'appuie sur des éléments issus de son expérience de CPE. Il est donc sur un registre plus personnalisant. Les termes dévalorisants ici sont liés à l'organisation descendante, le management et l'éducation institutionnelle, fortement désavoués par l'éducation

⁹⁴ Des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires. Ce sont des enseignements complémentaires, au même titre que l'accompagnement personnalisé. Ils sont régis par l'arrêté du 16 juin 2017 paru dans le J.O. du 18 juin 2017.

populaire, en particulier chez les Ceméa, qui leur opposent souvent l'organisation collective, la gestion plus « humaine » et l'éducation nouvelle (partie 2). Nous sommes donc sur un autre type de critique, mais le fond reste le même, l'Éducation Nationale serait une « *grosse machine* » inflexible, à la différence de l'éducation populaire et/ou nouvelle, plus encline à endosser des valeurs de progrès. Dans le même sens, Yves Lochard écrit : « *l'imaginaire associatif semble ainsi partager un certain nombre de certitudes sur les qualités propres à ce monde, ses raisons d'agir, ses missions sociales et la qualité de services. [...] Le projet affiché est de rectifier les erreurs, de corriger ce qui ne va pas.* »⁹⁵. Ces oppositions (éducatif/loisir ou moral/légaliste) sont alors un moyen de valoriser le monde associatif, ses acteurs et ses actions et de légitimer son existence face à des institutions qui n'ont pas à démontrer leur plus-value. On peut même faire le constat que les acteurs associatifs formulent un diagnostic de l'institution et proposent des pistes de remédiation afin d'affirmer leur utilité. Ces éléments nous montrent une polarisation du discours qui structure des représentations entre les mondes.

B. Des registres de justification partagés

Pour certains acteurs, ces tensions prennent d'autres formes dans les discours, et ne revêtent pas un caractère aussi tranché qu'il y paraît. En effet, même s'ils donnent l'impression d'une scission nette entre les deux mondes sociaux, il est important d'aller plus loin dans l'analyse des registres de justification employés par les acteurs, pour comprendre que ces rapports ne sont pas si conflictuels.

C'est en reprenant le modèle épistémologique de Boltanski et Thévenot⁹⁶, puis Boltanski et Chiapello⁹⁷ des cités de justification, que nous avons analysé les discours des acteurs organisationnels. Cela nous permettra également de voir de quelles manières ces acteurs arrivent à élaborer des compromis pour faire fonctionner le partenariat sur le dispositif⁹⁸.

Ce cadre d'analyse est pertinent pour comprendre les relations entre les chefs d'établissements, les IEN IO et les responsables associatifs dans et à propos de l'atelier relais : il permet d'entrer dans les détails de la subjectivité des acteurs. Dans leurs discours respectifs, les uns et les autres utilisent majoritairement trois cités de justification pour parler de l'Éducation Nationale et de l'éducation populaire : industrielle, civique et par projets :

⁹⁵ Yves Lochard, *op. cit.*

⁹⁶ Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *op. cit.*

⁹⁷ Luc Boltanski et Ève Chiapello, *op. cit.*

⁹⁸ Jean-Louis Derouet, *op. cit.*

Caractéristiques	Cité industrielle	Cité civique	Cité par projets
Valeurs de référence	L'efficacité, la science	La collectivité, la démocratie, le monde associatif	Activité, projets, extension du réseau, prolifération des liens
Caractéristiques valorisées	La performance, la fiabilité, la fonctionnalité, la validité scientifique	La solidarité, l'équité, la liberté	L'enthousiasme, la flexibilité, la connexion aux autres, l'autonomie, l'employabilité
Caractéristiques dévalorisées	L'improductivité, l'inefficacité	La division, l'individualisme, l'arbitraire, l'illégalité	L'inemployabilité, la rigidité, le manque de polyvalence, l'immobilité, la sécurité, l'autorité
Sujets valorisés	L'expert, le professionnel, l'opérateur	Le Parti, l'Élu, le représentant, le délégué	Le coach, le médiateur, le chef de projet
Epreuves modèles	Le test, la réalisation	L'élection, la manifestation	Le passage d'un projet à un autre

Tableau 7 : les cités utilisées par les acteurs de l'Éducation Nationale et de l'éducation populaire, selon le modèle de Boltanski, Chiapello et Thévenot.

Ainsi, pour reprendre le tableau ci-dessus, nous avons vu que Mme Berlier et Mr Rivière emploient un registre que nous avons qualifié de légaliste, mais qui s'inscrit également dans la cité industrielle. En effet, dans leur entretien, les termes « exigences scolaires », « garantir », « cadrage », « discipline », « efficacité », « rentabilité » sont employés pour définir leur organisation de travail, leurs actions et celles des associations. Les termes de la cité civique et de la cité par projets sont peu employés. Ce qui traduit une vision rationalisée de leur métier, avec des tâches à faire et des objectifs à remplir.

Les responsables associatifs, quant à eux, structurent principalement leur discours à travers la cité par projets. Par exemple, sur les 6 acteurs, le terme « projet » est employé par la totalité et est utilisé 103 fois avec une moyenne de 17 occurrences par personne. A l'inverse, ce terme n'est employé que 19 fois par les 5 acteurs de l'Éducation Nationale. L'emploi de ce mot est donc omniprésent dans le discours des responsables associatifs et rarement évoqué chez IEN IO et chefs d'établissement. Selon Christian Bélisson (docteur en sciences de l'éducation), ce terme est devenu clé dans le référentiel de

l'animation socioculturelle et est fréquemment utilisé dans le lexique professionnel des associations⁹⁹. Florence Ihaddadène fait le même constat, en analysant ce que les référentiels du *new public management* produisent sur le fonctionnement associatif. Elle s'appuie sur les recherches de Philippe Bezes, pour dégager les principes communs élaborés par ce mode de gestion :

- « *La séparation entre les fonctions de stratégie, de pilotage et de contrôle et les fonctions opérationnelles de mise en œuvre et d'exécution ;*
- *La fragmentation des bureaucraties verticales par création de petites unités administratives autonomes (par exemple sous forme d'agences), par décentralisation ou par empowerment de groupes d'usagers ;*
- *Le recours systématique aux mécanismes de marché (concurrence entre acteurs publics et avec le secteur privé, individualisation des incitations, externalisation de l'offre par privatisation) ;*
- *La transformation de la structure hiérarchique de l'administration en renforçant les responsabilités et l'autonomie des échelons en charge de la mise en œuvre de l'action de l'État;*
- *La remise en cause du principe de carrière à vie dans la fonction publique ;*
- *La mise en place d'une gestion par les résultats fondés sur la réalisation d'objectifs et sur la mesure et l'évaluation des performances dans le cadre de programmes de contractualisation et d'un renouvellement des formes de contrôle. »¹⁰⁰*

Ce nouveau type de gestion entraîne des transformations dans le monde associatif, (comme nous l'avons constaté dans la partie 2), mais également dans les discours des responsables, qui vont employer des termes propres à ce référentiel. Le projet prend donc la place de la hiérarchie, pensée comme étant horizontale plutôt qu'ascendante, les objectifs doivent être pensés en amont, atteints et évalués par les commanditaires, le vocabulaire change pour correspondre à celui de la commande publique, etc. Ce qui engendre chez ces acteurs, une forte critique des modes de gestion bureaucratiques, encore présents dans certaines institutions, comme l'Éducation Nationale.

Il en va de même avec le terme « réseau », fréquemment utilisé pour évoquer les liens entre les associations ou entre les membres (militants, adhérents, etc.) et présent dans les référentiels du *New Public Management*. Les valeurs de référence des responsables associatifs sont donc fortement liées

⁹⁹ Christian Béliston, « La formation des référentiels implicites du milieu professionnel de l'éducation populaire », in Jean Houssaye. *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*, Vigneux, Matrice, 2010.

¹⁰⁰ Philippe Bezes, « Construire des bureaucraties wébériennes à l'ère du New Public Management ? », *Critique internationale*, n° 35, Presses de Sciences Po, 2007, p. 9-29.

à celle de la cité par projets, en revanche, celles de la cité industrielle sont souvent perçues de manière négative et affiliées à l'Éducation Nationale et au système éducatif. Alors que l'on retrouve des valeurs et des caractéristiques de la cité par projets dans les discours des chefs d'établissement¹⁰¹ et des IEN IO, notamment lorsqu'ils évoquent leur travail en termes d'autonomie (élément important que nous retrouverons dans le point suivant et qui structure de plus en plus les métiers de cadres), de mise en réseau et de polyvalence des tâches, ce qui les rapprochent des responsables associatifs. Une autre similitude est l'utilisation du terme « objectif », principalement par les responsables associatifs, enseignants détachés. Mot qui n'est pas du tout employé par Ahmed et Hervé, personnels associatifs non détachés. Ce qui témoigne d'un rapprochement sémantique entre les acteurs issus de ce monde, même s'ils essaient de le mettre à distance dans leur discours. Il existe donc des liens discursifs de la cité par projets entre les acteurs des deux mondes, malgré une spécificité du langage associatif marqué par la prégnance du projet et de la mise en réseau.

Il existe un dernier registre de discours ; celui de la cité civique, qui crée le plus de similitudes entre les acteurs. Cette cité est au cœur de la création de l'éducation populaire et de la structuration de l'Éducation Nationale. Nous l'avons constaté dans la partie 2, lorsque la troisième République se met en place, la notion de démocratie est omniprésente dans les discours, illustrée par la devise « liberté, égalité, fraternité » décrétée en 1880. Ce sont des valeurs propres à la cité civique et à ces deux mondes sociaux. Ce lien sémantique est encore présent dans les discours des acteurs et parfois même, structure la définition de leur métier. Ils emploient alors les termes « égalité », « prise en compte de tous », « citoyen », « émancipation des individus », etc. :

« Contribuer avec les familles à leur apprendre le respect des autres, le respect du bien commun les valeurs de la République liberté-égalité-fraternité, on parlait d'exemplarité tout à l'heure c'est la ligne de travail essentiel me semble-t-il pour un chef d'établissement c'est d'être là en tant que représentant de l'État pour faire partager aussi ces valeurs, et que la boussole d'un établissement de formation ce soit ces valeurs de la République. » (Mr Listand, principal du collège Pablo Picasso).

« Ça renvoie à Condorcet à toutes ces choses qui ont été dites au 18e siècle sur comment construire un citoyen ce qu'on doit lui transmettre, ce qu'on doit lui apprendre et qu'en fait, un bon citoyen c'est bon pour tout le monde on apprend nous-mêmes et on apprend aux autres à être de bons citoyens à

¹⁰¹ Anne Barrère, « Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action », *Travail et formation en éducation*, 2008.

essayer de construire une citoyenneté commune peu importe les opinions de chacun » (Nicole, responsable secteur école Ligue du département « Rural »).

Ce sont donc des valeurs communes, construites par l'histoire et réutilisées par les acteurs. On constate ici le lien décrit par Elias, entre structures sociales et structures mentales qui opèrent chez ces acteurs¹⁰². Elles peuvent faire le rapprochement entre les deux mondes, cependant, elles n'ont pas d'espaces communs pour être exprimées, ce qui donne l'impression aux acteurs de ne pas être sur la même longueur d'onde. Ici, nous assistons à des mises en relation et en tension des différentes cités dans la mesure où les discours sont certes très marqués par l'opposition, mais arrivent à trouver des compromis et des cités de justification communes. Cependant, ces valeurs et ces discours ne sont pas suffisants pour comprendre la manière dont les acteurs pensent leur travail et le partenariat au sein de l'atelier relais.

II. Des acteurs et des métiers semblables : socialisations, définitions et raisons du travail partagées

Ainsi, ces cadres éducatifs et associatifs que nous avons nommés « acteurs organisationnels » ont-ils connu des socialisations communes ? Dans quelles mesures traduiraient-elles des définitions du travail et des raisons de faire ce travail ? En effet, ces acteurs sont décisionnaires dans la mise en place du partenariat local, tant par le recrutement des animateurs pour les responsables associatifs que par la gestion et la mise en place des politiques éducatives locales pour les IEN IO et les chefs d'établissement. Au départ de cette recherche, il nous était difficile de concevoir un rapprochement de ces acteurs tant leurs discours étaient axés sur une différence profonde entre éducation populaire et Éducation Nationale. Pourtant, en privilégiant une entrée par l'analyse des parcours personnels et professionnels lors des entretiens, nous avons pu constater des similitudes importantes, dont nous faisons état dans cette sous-partie et qui peuvent expliquer les rapprochements discursifs mis au jour auparavant.

Il faut également préciser que, de manière globale, les métiers de chef d'établissement et celui de responsable associatif vivent des transformations sociétales. Agnès Pélage¹⁰³ fait le constat d'une redéfinition du métier de chef d'établissement d'enseignant vers celui de manager, ce qui n'est pas

¹⁰² Norbert Elias, *op. cit.*

¹⁰³ Agnès Pélage, *op. cit.*

sans engendrer des tensions professionnelles et une pluralité de situations. Les modèles organisationnels se transforment pour inclure des logiques managériales. Ces transformations se retrouvent au sein du monde associatif et modifient le métier de dirigeant associatif, de la même manière que celui de chef d'établissement ; du militant et/ou de l'animateur vers le manager¹⁰⁴ et de l'association vers l'entreprise associative¹⁰⁵. Il nous faut donc prendre en compte les évolutions de ces métiers et des profils des acteurs dans notre analyse.

A. Des socialisations plurielles

Les liens entre Éducation Nationale et éducation populaire ne relèvent pas uniquement des représentations relatives aux structures et aux mondes : ils sont aussi des rapports sociaux entre acteurs qui doivent travailler ensemble pour gérer localement les ateliers relais. Pour ce faire, mobiliser la notion de parcours et de socialisations personnelles et professionnelles dans recours à la théorie de Boltanski, Chiapello et Thévenot est nécessaire afin de créer du lien entre les structures et les acteurs qui les représentent.

Lorsque Bernard Lahire aborde la question des socialisations plurielles¹⁰⁶, il complexifie la notion d'habitus et donne de l'importance aux différents espaces sociaux présents dans le parcours d'un individu. Cette manière de penser la socialisation est particulièrement intéressante au regard des caractéristiques sociales de ces professionnels et pour analyser, par la suite, leurs logiques d'action. En effet, sur les 11 personnes interrogées (6 responsables associatifs, 3 chefs d'établissement et 2 IEN IO), il existe une proximité entre certains d'entre eux : 8 personnes sur 11 ont été enseignants, voire enseignants spécialisés (3 sur 8) et 4 sont actuellement détachés dans les associations. 4 personnes ont ou avaient des parents enseignants. 9 sont diplômés d'un master et peu d'entre eux évoquent des difficultés dans leur parcours scolaire ou dans leur rapport avec l'école. Tous ont vécu un changement professionnel (de poste, de fonction, etc.), soit dans l'Éducation Nationale, soit dans le monde associatif, soit dans les deux. Ils n'ont donc pas exercé ces fonctions à leur début professionnel. 7 personnes ont travaillé ou eu une expérience de bénévole dans le domaine de l'animation et/ou de la formation, dont une inspectrice et un chef d'établissement et excepté un responsable associatif. Pour la plupart, les chefs d'établissement et les IEN possèdent une expérience associative (éducation populaire ou autre) en dehors de leur métier (4 personnes sur 5). Ils possèdent donc des

¹⁰⁴ Gilles Lazuech et Fanny Darbus, *op. cit.*

¹⁰⁵ Matthieu Hély, *op. cit.*

¹⁰⁶ Bernard Lahire, *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.

caractéristiques sociales proches et ont évolué dans des milieux sociaux et professionnels similaires. Seuls Hervé (directeur de la Ligue du département « Montagnard ») et Ahmed (directeur des Francas du département « Rural ») font figure d'exception puisqu'ils ont toujours évolué dans le monde associatif avec une forte mobilité géographique et une ascension hiérarchique. Ce qui les différencie, ce sont leurs qualifications : master pour l'un et diplôme d'animation professionnelle pour l'autre. Le dernier paramètre important est que ce sont majoritairement des hommes puisque nous n'avons rencontré qu'une seule femme dans le monde associatif (responsable du secteur éducatif à la Ligue). Ce n'est pas étonnant vu la plus faible représentation des femmes dans ces fonctions. Les adhérents qui participent aux instances dirigeantes des associations sont dans 60 % des cas, des hommes¹⁰⁷ ; on compte 43% de femmes parmi les chefs d'établissement¹⁰⁸. A la différence des IEN où la part des femmes et celle des hommes est équilibrée.¹⁰⁹

On constate également que la majorité de ces acteurs partagent des socialisations dans des espaces multiples : Éducation Nationale, animation, formation, associatif, etc. Ils n'évoluent donc pas dans des mondes si différents, à l'inverse des acteurs opérationnels. Le fait qu'ils soient proches socialement, ne permet pourtant pas un rapprochement discursif dans leur conception du partenariat et de chaque monde social. Agnès Van Zanten fait le même constat pour les relations entre chefs d'établissement et enseignants « *ces traits communs ne favorisent la fusion que parce qu'ils sont « actifs » dans un contexte de travail spécifique.* »¹¹⁰. On retrouve les mêmes logiques dans les rapports entre les acteurs organisationnels : même s'ils possèdent des dispositions communes, ils ont peu d'espaces de travail partagés, hormis des réunions. Il en résulte des difficultés dans l'élaboration de normes de travail communes que ne contribue pas à lever le flou qui entoure la définition du partenariat dans les textes juridiques, comme nous avons pu le voir dans la partie 2.

¹⁰⁷ Insee première, n° 946, février 2004.

¹⁰⁸ Direction générale des ressources humaines du Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, *Bilan social des personnels de direction*, 2017.

¹⁰⁹ Note d'information n°19.18, *Les personnels de l'Éducation nationale en 2017-2018*, juin 2019.

¹¹⁰ Agnès Van Zanten, *op. cit.*

B. Définir son travail et son autonomie, un enjeu des professions d'encadrement

Pour poursuivre le travail de comparaison, nous partons de la définition que les acteurs donnent de leur activité. Cette dimension nous paraît importante pour appréhender leurs logiques d'action et leur manière de concevoir leur travail. Tous ces éléments sont des points d'ancrage des identités professionnelles dans des métiers qui ont encore du mal à être considérés comme des professions à part entière du fait de la pluralité de leurs missions, du flou qui entoure celles-ci et des parcours pluriels avec des formations différenciées¹¹¹. En effet, il n'existe pas de formation à proprement parler de responsable associatif et la formation des cadres de l'Éducation Nationale est devenue possible à partir 1990, mais pas obligatoire¹¹². Si l'on reprend les catégorisations élaborées par Charles Gadéa¹¹³ (partie 1), nous pouvons les ranger dans les « métiers formalisés ». Pourtant, ce flou formalisé n'empêche pas les acteurs de définir leur travail et d'élaborer des normes propres à leur milieu professionnel. Avant de commencer la comparaison, il faut rappeler que le métier et la trajectoire professionnelle de chef d'établissement et d'IEN IO est plus encadré et réglementé que celui de responsable associatif, pour avoir à l'esprit que les institutions dans lesquelles ils évoluent ne possèdent pas les mêmes structurations.

Chez les 11 personnes interrogées, on observe des ressemblances dans les définitions du travail, parfois propres au monde social d'appartenance. La première similitude est le fait de ne pas avoir un cadre de travail prédéterminé avec des fiches de poste et des tâches définies, à la différence des acteurs opérationnels qui disposent d'une vision plus précise des missions qu'ils effectuent au sein du dispositif (Partie 4). Du côté des chefs d'établissement, deux points importants ressortent des entretiens : ils perçoivent leur métier comme « indéfinissable » tant les tâches à effectuer sont diversifiées. C'est une manière de signifier que leur travail est trop élaboré pour qu'un profane puisse le comprendre. De plus, ils accordent une importance particulière à la notion d'autonomie, une des composantes de la position de cadre :

¹¹¹ Gilles Jeannot, *Les métiers flous: travail et action publique*, Toulouse, Octarès éditions, 2011, 175 p.

¹¹² « *La mission de l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) est de sensibiliser et de former aux questions d'éducation et d'enseignement supérieur. L'IH2EF forme principalement les chefs d'établissement et les inspecteurs de l'éducation nationale, les cadres occupant des emplois de direction de l'enseignement supérieur, les cadres administratifs, les médecins scolaires et les emplois de haut encadrement.* », informations prises sur <https://www.ih2ef.gouv.fr/propos-de-lih2ef>, le 21/12/2020.

¹¹³ Charles Gadéa, « Conclusion générale », in *Les groupes professionnels en tension, frontières, tournants, régulations*, Toulouse, Octarès éditions, 2012, p. 264-280.

« *Même si on a un cadrage national, on peut faire, pas ce que l'on veut attention hein, mais on peut moduler notre travail comme on l'entend en fonction des élèves et des enseignants.* » (Mr Listand, principal du collège Pablo Picasso).

« *Je fais un peu de tout, c'est assez passionnant, c'est complètement différent entre le lycée professionnel et le collège, c'est un autre métier, ça change assez souvent, c'est difficile à définir.* » (Mr Rivière, principal du collège Jules Michelet).

Ces extraits montrent la difficulté pour ces chefs d'établissement de définir leurs tâches tant ils les pensent différentes d'un établissement à un autre alors que l'enquête d'Anne Barrère sur les chefs d'établissement fait état de tâches assez homogènes au sein de la profession. Elle les regroupe en trois pôles : administratif, relationnel et résolution des problèmes ou prise de décision. D'ailleurs, lorsqu'on leur demande ce qu'ils font, ils répondent avant tout « *gérer l'établissement* ». En effet, même si le terme « *gestion* » est employé par les trois chefs d'établissement, ils évoquent également des fonctions d'« accompagnement » et « d'aide des personnels ». Terme repris par les responsables associatifs pour définir leurs fonctions (6 personnes sur 11 l'emploi). Mais les deux extraits précédents rappellent aussi le constat fait par Anne Barrère¹¹⁴ sur la notion d'autonomie ; elle reste importante dans le métier mais est parfois limitée dans certaines politiques nationales, comme l'atelier relais :

« *Vous savez, sur l'avenir de l'atelier relais c'est pas moi qui décide, comme certains dispositifs nationaux, on n'a pas vraiment la main, c'est plus au niveau du rectorat que ça se joue.* » (Mr Rivière, principal du collège Jules Michelet).

C'est cette représentation de l'autonomie qui fait la différence dans la perception du métier qu'ont les chefs d'établissement et les IEN IO. En effet, les inspectrices interrogées évoquent l'obligation de respecter les directives données par le DASEN et voient leurs fonctions restreintes :

« *Je pense que si le DASEN... enfin j'ai soumis des propositions qui peuvent être actées ou pas voilà, c'est le DASEN qui décide en fonction des éléments que les inspecteurs peuvent lui apporter après nous on fait avec. On est un œil sur ce qu'il se passe sur le terrain.* » (Mme Entoven, IEN IO du département « Montagnard »).

¹¹⁴ Anne Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement: les managers de la République*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013.

« J'ai passé mon CAPESH¹¹⁵ et j'ai encore fait 5 ans. Puis j'ai compris qu'en fait, les personnes qui décidaient tout c'étaient surtout les IEN ou les chefs d'établissement. Je me suis rendu compte de leur impact quand je travaillais en dispositif relais, sur la manière de gérer les choses surtout. Je voyais que la politique nationale n'était pas appliquée. Pareil sur les IEN dans les inspections. On peut changer les choses à un autre niveau, donc j'ai passé le concours IEN et chef d'établissement. Mais sur le réel, dans certains moments je vois que je n'ai pas la main sur ce que je veux faire, si le DASEN prend des décisions, je n'ai pas le choix ou alors je pars... » (Mme Berlier, IEN IO du département « Urbain »).

On perçoit ici la différence dans la manière de percevoir son autonomie au travail à travers la fonction d'IEN qui possède pourtant des similitudes fortes avec celle de chef d'établissement¹¹⁶ : institution, formations et socialisations proches, statut de cadres, etc. Cette conception reste importante pour ces acteurs dans l'organisation de leur travail au quotidien, mais aussi pour valoriser leur différence avec les acteurs opérationnels et justifier leur position et leur légitimité. Dans le cas de Mme Berlier, cette quête de l'autonomie au travail est source de désillusions lors de sa prise de fonction. Les responsables associatifs partagent ces questionnements sur l'autonomie dans leur travail, dans la mesure où ils sont aussi contraints par les directives des associations nationales qui passent des conventions avec les ministères :

« Il y a des actions où l'on peut faire ce qu'on veut et d'autres non. Là l'objectif c'est de faire des projets c'est toujours intéressant comme travail. » (Moris, directeur des Ceméa de la région 1).

« Il faut savoir que chaque fédération à ses particularités ils vont intervenir dans des trucs spécifiques, après ça dépend du territoire, de chaque département ça conditionne nos actions plus que les directives nationales. C'est vrai que la Ligue dès le départ s'est bien investie au niveau du service civique, ça ouvre des portes du coup et d'autres boulots... » (Nicole, responsable à la Ligue du département « Rural »).

Plusieurs aspects importants ressortent de ces extraits. Tout d'abord, la perception du niveau d'autonomie dans le travail est conditionnée par l'action que l'association est en mesure de mener et le degré de cadrage au niveau national. Certaines associations territoriales reçoivent des directives fortes, liées à la commande passée par une institution (leur siège national ou des instances étatiques

¹¹⁵ Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré, avec spécialité enseignant spécialisé.

¹¹⁶ Il est important de rappeler que l'autonomie des chefs d'établissements fait de plus en plus partie de leur travail dans la mesure où les EPLE vivent une logique de déconcentration et d'autonomisation croissante.

par exemple), qui ne leur offrent pas toujours une grande marge de manœuvre. En revanche, sur certaines actions, les responsables associatifs possèdent une autonomie forte comme, par exemple, la manière de gérer leur équipe (les CA délèguent souvent la fonction de gestion des ressources humaines à l'équipe de direction).

L'enjeu de l'autonomie au travail fait donc partie des enjeux communs à ces acteurs (on sait qu'en sociologie, cette notion est une des bases de l'analyse des professions¹¹⁷). Même si les trois métiers étudiés ici ne sont pas forcément définis comme des professions à part entière, leurs acteurs s'inscrivent dans des logiques similaires et le partenariat contribue à dessiner les contours de ces métiers et à faire émerger les enjeux qui lui sont liés, notamment dans la recherche de légitimité. C'est ainsi qu'ils parviennent à se différencier des enseignants ou des animateurs (fonctions qu'ils ont pu occuper) qui sont perçus comme étant moins autonomes. Nous avons constaté que l'autonomie opère plus dans les discours que dans les faits chez les trois métiers observés, dans la mesure où ils sont régulés et encadrés par le niveau national. En revanche, cela n'empêche pas les acteurs d'en faire état dans leur travail et de l'utiliser comme un moyen de démontrer leur singularité.

La deuxième dimension intéressante est la récurrence du « je » versus du « nous » ou du « on » dans les discours des enquêtés. Pourtant, la question initiale était similaire : « comment fonctionne l'établissement, ou l'association et quel est votre travail ? ». On remarque une forte personnalisation du côté des chefs d'établissement et des IEN IO, à la différence des responsables associatifs qui emploient majoritairement le « nous ». Ces dimensions langagières font partie du lexique professionnel utilisés par les acteurs et des représentations de leur travail, qui vont définir leur action par rapport à une personne ou un collectif, ce qui influe sur la représentation qu'ils se font de l'autonomie selon qu'elle est contrainte par la prise en compte des collègues. Mais cette utilisation du « nous » rappelle également le processus d'identification *« par lequel l'individu intériorise les valeurs du groupe et substitue les objectifs collectifs à ses propres buts. Par-là, l'institution s'insinue au cœur de la subjectivité individuelle en y instaurant un dispositif d'autosurveillance et de contrôle qui assure sa reproduction. L'identification amène ainsi l'individu à adopter une personnalité organisationnelle distincte de la personnalité individuelle, qui garantit la compatibilité spontanée de ses décisions avec les objectifs de l'organisation. »*¹¹⁸. Les responsables associatifs incorporent donc une identité

¹¹⁷ Catherine Paradeise, « Autonomie et régulation : retour sur deux notions clés », in Antoine Vion. , Thomas Le Bianic. *Action publique et légitimités professionnelles*, vol. 48, Paris, LGDJ, 2008, (« Droit et société »), p. 289-296.

¹¹⁸ Thierry Delpeuch, « Chevallier Jacques (dir.), L'identité politique, coll. « Publications du CURAPP », 1994 ; Martin Denis-Constant (dir.), *Cartes d'identité. Comment dit-on nous en politique ?*, 1994 ; Martin Denis-Constant (dir.), « Des identités en politique », *Revue française de science politique*, vol. 42, 1992, n° 4, p. 582-

collective afin de faire état de leur appartenance au groupe, de l'adhésion à ses valeurs et de la réalisation d'un but commun. Ce n'est donc pas qu'une question d'autonomie mais aussi de perception de soi au sein d'un collectif et d'incorporation de normes discursives propres au milieu professionnel.

C. Des raisons semblables de « faire ce travail »

Pour achever cette analyse des portraits et des parcours des acteurs organisationnels de l'atelier relais, intéressons-nous à présent aux raisons qui ont amené ces acteurs à faire ce travail. S'intéresser à ces raisons apporte un autre indicateur de la perception de soi au travail. On observe plusieurs types de réponses, qui d'un monde social à l'autre (devenant ici des mondes professionnels), ne se recoupent pas. Il existe quatre groupes de raisons pour lesquelles les acteurs organisationnels font ce travail. La première est l'importance du sens et de se sentir utile dans son travail, portée par des femmes, IEN et responsable associative :

« Ici c'est ma 3^{ème} circonscription, ma préférée. J'ai fait un an sur une autre ville et après je suis revenue parce que j'avais des enfants en bas âge, donc j'ai fait dans un autre quartier et ici. Ce sont des postes différents mais enrichissants. Ici c'est difficile mais j'ai l'impression d'être utile. Dans l'autre quartier, les élèves en savent même plus que les profs. C'est que je me sens plus utile dans les quartiers sensibles. » (Mme Berlier, IEN IO du département « Urbain »).

« Dans ce métier, il y a des apports individuels et collectifs, c'est un métier qui a du sens mais qui peut être compliqué aussi. La question du sens en tout cas elle est primordiale. » (Nicole, responsable secteur école Ligue du département « Rural »).

La deuxième est la montée en compétences et la prise en charge de responsabilités, évoquées par des hommes, chefs d'établissement et responsable associatif :

« Après quand je suis devenu permanent j'ai trouvé ça beaucoup plus enrichissant beaucoup plus intéressant, ça m'a rendu plus intelligent en termes de travail en équipe et de rencontre avec les gens, en termes de vision globale des choses, ça m'a fait prendre des responsabilités aussi et j'étais moins centré sur l'Éducation Nationale. » (Moris, directeur des Ceméa région 1).

635 et n° 5, p. 747-801 ; Saez Jean-Pierre (dir.), Identités, cultures et territoires, 1995 », *Droit et Société*, vol. 34 / 1, 1996, p. 677-694.

« Conseiller d'orientation c'est souvent un travail où on est dans un établissement, mais il me manquait l'idée que je puisse œuvrer à une construction collective puis prendre des responsabilités plus fortes dans l'Éducation Nationale euh et dans l'envie de faire réussir les élèves et de les de les aider dans leur construction. Devenir chef d'établissement c'était m'impliquer davantage et prendre plus de responsabilités et essayer peut-être de jouer un rôle d'animation et euh plus fort dans la réussite des élèves que de façon individuelle que je rencontrais. » (Mr Listand, principal du collège Pablo Picasso).

Par la suite, se fait jour l'intérêt pour les « problèmes sociaux », porté par des hommes, responsables associatifs, et n'étant pas issus de l'Éducation Nationale :

« Je crois qu'il y a des gens qui y sont attachés à la question globale de l'exclusion. Pour le dire vite la question des rapports de domination et que notre place n'est pas aux côtés de ceux qui ont, qui possèdent déjà. [...] Moi je suis motivé par ça aussi. » (Hervé, directeur ligue du département « Montagnard »).

« La question sociale pour les politiques c'était important mais c'était une autre époque. J'ai bossé en service enfance dans les années 80-90, en termes d'investissement c'était énorme. Là on est plus sur du service au public, on ne va pas chercher le projet. C'était un contexte différent, une banlieue, en agissant c'est compliqué, grosses difficultés sociales, délinquance, économique, mairies qui n'ont pas d'autres choix que d'intervenir et ça c'était intéressant. » (Ahmed, directeur Francas département « Rural »).

Et la dernière raison citée se réfère à l'envie de faire changer les pratiques de l'institution scolaire ou, plus largement, dans la société : elle est mise en avant par des hommes et des femmes, IEN, chefs d'établissement et responsables associatifs détachés, qui ont suivi une formation en sciences humaines et sociales (psychologie, philosophie et anthropologie) :

« Mon objectif, c'est comment arriver à faire infléchir les pratiques des enseignants pour favoriser la réussite de tous. » (Mme Entoven, IEN IO du département « Montagnard »).

« Je voulais changer la société et je me suis dit ça doit être à la base voilà donc j'ai choisi enseignant pour cette raison-là. Et très rapidement je me suis rendu compte que c'était pas mon truc de se retrouver en classe enfermés tout ça, je le caricature un peu, c'était pas comme ça que je le sentais, mais j'étais plus éducateur et animateur dans mon métier donc j'ai changé, ça me correspondait mieux. » (Nathan, responsable secteur école Ceméa région 1).

Cette raison nous rappelle le constat fait par Van Zanten sur les chefs d'établissement : « *Ce qui les intéresse, c'est d'infléchir les méthodes de travail des enseignants et leurs modes d'évaluation parce qu'ils relaient ainsi les incitations institutionnelles, ce qui leur permet de se faire apprécier de leurs supérieurs hiérarchiques, et de mieux répondre à la demande implicite ou explicite des parents. Ils se voient en fait à cet égard comme des intermédiaires entre les normes officielles, le contexte local et les pratiques professionnelles, ce qui les conduit à être très critiques de l'immobilisme, des cloisonnements et du passéisme du monde enseignant.* »¹¹⁹. On constate ici que les raisons évoquées pour faire ce travail ne sont pas reliées à un monde d'appartenance mais à des socialisations de genre ou disciplinaires.

Au regard des différentes caractéristiques évoquées dans cette sous partie, on constate que les profils des IEN IO, chefs d'établissement et dirigeants associatifs se recoupent sur plusieurs points : des socialisations plurielles dans des espaces sociaux similaires, une définition du travail et des tâches semblables dans des organisations pourtant différentes et des raisons partagées de faire ce métier. Ainsi, même si ces profils se recoupent, il faut bien préciser que cette analyse n'a pas pour but une généralisation dans la mesure où d'une part, ces acteurs ne sont pas forcément représentatifs de toute leur profession et d'autre part, les mondes sociaux que nous observons se recoupent tant dans leur histoire que dans les métiers qui leur sont liés (partie 2). Il reste que l'on entrevoit ainsi comment les points de tension et d'accord entre ces acteurs se construisent dans leur parcours et dans leur monde d'appartenance.

Comme le montre Norbert Elias, ces acteurs dépendent les uns des autres au sein d'un même jeu, dans ce cadre, le travail commun de coordination de l'atelier relais, ce qui va conditionner leurs manières de voir leur monde d'appartenance ainsi que les autres mondes sociaux auxquels ils se rattachent. Clairement, ces acteurs ne sont pas tous égaux. En effet, certains ont acquis une position plus dominante que d'autres dans les rapports de force. Ainsi, les variations que connaissent ces configurations ont à voir avec des enjeux de pouvoir et d'exclusion, sur la logique du « moi et lui » ou encore du « nous et eux ». Ici, les chefs d'établissement et les IEN IO ont quand même plus de pouvoir d'agir sur l'atelier relais que les responsables associatifs, ils sont donc dominants par rapport à ces derniers, et se positionnent comme des « acteurs établis », alors que les responsables associatifs seront considérés comme les « outsiders »¹²⁰. Il nous faut aller plus loin pour analyser la manière dont

¹¹⁹ Agnès Van Zanten, *op. cit.*

¹²⁰ Norbert Elias et John L. Scotson, *op. cit.*

se traduisent ces tensions au travers de la définition que ces acteurs ont du partenariat et du travail en commun.

III. Travailler ensemble : conceptions du partenariat et compromis autour des publics

Après avoir analysé la manière par laquelle les discours des acteurs organisationnels pouvaient structurer des représentations sur l'Éducation Nationale et l'éducation populaire et comment se recoupaient leurs parcours professionnels et personnels. En vue de dégager les logiques d'action au travail, il importe de se pencher sur leurs conceptions du partenariat et du public pris en charge dans les ateliers relais en vue de comprendre comment ces acteurs vont travailler ensemble lors de leurs rencontres et influencer sur le travail en équipe des acteurs opérationnels. D'autant que c'est bien eux qui vont recruter les animateurs (responsables associatifs) et les coordonnateurs (IEN IO) et organiser le travail en commun sur le collège (chefs d'établissement). Avant de décider et d'élaborer le travail de partenariat, ces acteurs passent par une phase de conceptualisation de celui-ci. Ces conceptions vont se retrouver et parfois se confronter au sein des réunions de pilotage de l'atelier relais. C'est un des seuls endroits où ces acteurs se rencontrent physiquement. Ils dépendent ainsi les uns des autres au sein d'un même jeu, dans un court laps de temps en présentiel, mais dans un temps long pour la mise en lien virtuelle des deux mondes : règlements de conflits, organisation de l'année à venir, changement des intervenants, rédaction des conventions, etc.

A. Des conflits aux compromis ?

Lorsque l'on s'intéresse au travail en commun des chefs d'établissement, des IEN IO et des responsables associatifs, on se rend compte que ces acteurs se rencontrent peu physiquement et traitent souvent de manière interposée, la plupart du temps par mails. Les fonctionnalités du partenariat sont présentes dans les conventions cadres, mais sont peu détaillées comme nous l'avons vu en partie 1. De plus, les chefs d'établissement et les IEN sont invités dans les conventions et les circulaires à encadrer le dispositif et à valider les décisions que prennent les coordonnateurs. En réalité, la plupart des chefs d'établissement ne sont que très peu concernés par ce qui se passe sur le dispositif. Ce qui les fait le plus souvent réagir, ce sont les écarts des élèves à la règle. Ainsi, leur travail se déroule essentiellement autour du contrôle de ce qui se passe au sein de leur établissement ; le reste les concerne peu : lors des entretiens, ils ont même du mal à expliquer quel est le fonctionnement concret du dispositif. Les deux IEN IO rencontrées se sentent plus concernées, notamment par le recrutement

et la formation des personnels. Il n'en va pas de la même manière pour l'IEN IO de la petite ville rurale, qui ne propose pas de formation aux acteurs et qui est très peu présent sur le dispositif. Quant aux responsables associatifs, ils assistent aux réunions et sont présents lorsqu'il y a un conflit entre les animateurs et les autres personnels ; ils représentent ainsi une tierce personne en vue de trouver un compromis entre les parties. Ils sont également présents pour revendiquer et défendre la place des associations dans le dispositif, à travers la convention ou les financements.

Ces acteurs se rencontrent principalement lors des deux réunions annuelles : les comités de pilotage académiques et la réunion de bilan académique. Ces rencontres cadrent le dispositif et sont présidées par le recteur d'académie. Chaque acteur¹²¹ prend succinctement la parole pour présenter son projet dans le dispositif en début d'année ou pour faire le bilan en fin d'année. Mais il n'y a pas de temps de débat de prévu, c'est souvent ce que regrettent les associations :

« On participe à ces commissions sur lesquelles on n'a pas forcément notre parole quoi parce qu'il y a les dossiers qui sont présentés. Bon en fait, ils ont déjà été préparés avec l'enseignant et le collègue, ils sont soumis à une commission. A cette commission sont présents l'inspecteur d'académie ou enfin son représentant, le médecin scolaire, l'assistante sociale de l'Éducation Nationale qui a des infos des assistantes sociales des établissements. Et voilà, les principaux des collèges et une association qui représente et donc et ben le dossier et la commission valide ou invalide suite au dossier s'il est complet pas complet et cetera voilà comment ça se passe. Mais nous on a peu la parole on dit oui ou non et c'est tout. » (Nicole, responsable Ligue de l'enseignement du département rural)

Le dernier temps de réunion (commission d'affectation des élèves en dispositifs relais) se déroule sans les associations et uniquement avec l'IEN IO, les chefs d'établissement et les enseignants coordonnateurs concernés. Le reste du temps, les relations se font à distance et souvent, en cas de problème entre les IEN IO chargés des dispositifs, les chefs d'établissement et les responsables associatifs, il se traite par mails ou en petit comité. Finalement, c'est l'IEN IO chargé des ateliers relais et/ou le DASEN qui prennent les décisions. Comme nous n'avons pas pu assister à ces réunions¹²², nous avons donc axé notre analyse sur les discours, les manières de penser et de concevoir le partenariat

¹²¹ Pour rappel, les personnes habilitées à intervenir dans ces réunions sont : les inspecteurs d'académie, les directeurs académiques des services de l'Éducation Nationale et/ou de leur adjoint, les IEN-IO des départements concernés, un inspecteur de l'Éducation Nationale en charge du dossier, les chefs des établissements supports des différents dispositifs, les enseignants des dispositifs et les responsables des associations ou organisations partenaires : MLDS, PJJ, Ligue, Ceméa, Francas.

¹²² Voir encadré méthodologique 4, p°223.

pour les différents acteurs. Ce flou concernant l'application du partenariat contribue à créer des tensions entre les acteurs organisationnels de l'atelier relais, notamment sur la place des différentes parties dans le dispositif. Ces tensions aboutissent peu sous forme de conflits ouverts, mais plutôt sur une péjoration respective des deux mondes :

« A l'Éducation Nationale, ils nous voient juste comme une association qui vient donner quelques heures et c'est normal qu'on se voie différemment, ça se comprend en tout cas mais après ce serait tellement plus riche si on arrivait à prendre le temps les uns et les autres pour se rencontrer vraiment pour se dire qu'est-ce qu'on veut faire qu'on construise réellement ensemble. » (Nathan, responsable Ceméa région 1)

« Les Ceméa, c'est plus compliqué, surtout avec les chefs d'établissement. Ça dépend des personnes, comme je l'ai dit. Nous on est dans les quartiers où on n'a pas grand-chose, c'est abandonné, il n'y a pas grand-chose. 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 aime et on veut que les élèves sortent des codes du quartier. Les animateurs parfois ils n'y arrivent pas. La casquette, ils laissent la mettre, mais non ce n'est pas ça le cadre scolaire, il faut que les associations le comprennent. » (Mme Berlier, IEN IO de la grande ville)

En effet, dans la réalité, les conflits prennent souvent peu d'ampleur dans la mesure où l'Éducation Nationale prend le dessus en rappelant aux associations qu'elles se positionnent sous sa gouvernance dans le dispositif. Nous sommes donc dans un schéma où les parties ne sont, en réalité, pas à égalité. Ce qui ne leur permet pas de trouver un réel compromis, même si les acteurs poursuivent leur implication dans le dispositif. Il s'agirait donc d'une forme de « compromis par retrait », décrit par Christian Thuderoz, dans la mesure où cette forme de compromis *« est typique de la négociation distributive (s'il satisfait les protagonistes, il maintient inégales les dotations d'origine ; l'échange est souvent asymétrique) »*¹²³. Cet échange asymétrique met les associations dans une position d'exécutrices plus que de partenaires dans l'organisation du dispositif. Mais elles trouvent quand même un intérêt dans ce dernier et vont en avoir une utilisation différente, en fonction de leurs ressources internes. Dans les différentes positions occupées par les associations, que nous avons pu observer sur le terrain, nous pouvons reprendre la typologie décrite par Albert Hirschman.

¹²³ Christian Thuderoz, « Chapitre III. Formes compromissaires et types de compromis », in *Petit traité du compromis*, Paris, Presses Universitaires de France, 2015, p. 77-100.

Il en va de même lors de conflit sur l'atelier relais de la petite ville rurale, où les trois associations ont choisi la prise de parole, qui plus est, collective, pour faire changer les choses :

« En cas de dysfonctionnement, on a eu quelques soucis parfois sur certains atelier-relais, c'est pas le lieu, donc on ne peut pas solliciter l'inspecteur d'académie voilà ou de rediscuter avec le principal. Si on a des difficultés après ça se gère directement en équipe l'enseignant et après le principal du collège. Généralement on n'y est rarement allé à titre perso, à titre associatif, quand on y va on représente l'ensemble des associations, mais à aucun moment on est allé rencontrer un principal sans l'enseignant. C'est vraiment une équipe, on travaille en équipe et chaque fois qu'on a eu besoin de rencontrer un principal c'est l'équipe, c'est-à-dire l'ensemble des associations, l'enseignant et si l'ensemble des représentant des associations ne peuvent pas être là, bon il y en a un qui se porte-parole de l'ensemble parce qu'il y a eu des échanges entre-temps, c'est pas chacun pour soi voilà. Donc ce qu'il y a d'intéressant aussi parce que on est sûr du partenariat, donc c'est pas chacun qui fait comme il veut voilà. » (Nicole, responsable Ligue de l'enseignement du département « rural »)

Et d'autres, font le choix du loyalisme, pour plusieurs raisons, soit pour faire changer le système de l'intérieur, soit de manière contrainte, pour respecter la convention passée avec le Ministère dans le cadre de la CPO et garder les financements :

« On ne va pas se mentir, ça finance quand même un poste, on n'est pas là pour rien, il faut qu'il y ait aussi des retours de notre part. » (Ahmed, responsable Francas du département « rural »)

« Alors c'est compliqué là on peut être en désaccord avec certains principes de l'institution scolaire, sur le tri par exemple sur l'orientation et pourtant alors est-ce que ça veut dire que nous au niveau des Ceméa on le fait pas l'atelier relais ? Parce qu'au fond on ne fait pas ou comment on travaille de l'intérieur c'est toujours le même problème c'est la politique de la chaise vide on n'y va pas parce que c'est caca boudin parce que l'orientation en français terrible donc on ne veut pas participer à ce truc là, mais du coup ça continue sans nous et on fait des grands signes de l'extérieur et ça ne bouge pas où est-ce qu'on se remonte les manches et on va à l'intérieur ? Alors après une fois qu'on a dit ça en fait qu'on participe à comment on change de système aussi. Mais je pense comme n'importe quel enseignant militant des Ceméa, il faut avoir du courage mais heureusement qu'ils sont là à l'intérieur du système comme à la fac comme partout. » (Moris, directeur des Ceméa région 1)

Lorsque l'association reste dans le dispositif et qu'elle est en mesure de négocier, elle essaie de changer certains aspects du dispositif, comme les horaires d'intervention, les activités proposées ou

encore faire du lien avec d'autres acteurs pour faire entendre sa voix (associatifs et/ou opérationnels, comme les enseignants par exemple). Mais pour ce faire, elle doit avoir les moyens de négocier, soit parce qu'elle est la seule à proposer ce type de service comme sur l'atelier relais de la ville de montagne, soit parce qu'elle représente un collectif, comme sur l'atelier relais de la petite ville rurale. Ainsi, sur l'atelier relais de la grande ville, les Ceméa ne sont pas les seuls à intervenir sur le territoire (la Ligue de l'enseignement est présente dans la majorité des ateliers relais) et leur intervention n'est pas reconnue par l'IEN IO, ce qui a engendré un conflit, se soldant par un retrait total de l'association, non voulu de sa part. Ces sources de conflit se retrouvent également dans les discours que les acteurs organisationnels tiennent sur le partenariat.

B. Définir et organiser le partenariat

Les discours des enquêtés font état d'un questionnement sur la notion de partenariat dans leur travail et de la manière par laquelle il s'opérationnalise un atelier relais, au sein du collège éventuellement. On retrouve ici les types de partenariat évoqués par Lise Demailly et Juliette Verdière dans la mesure où les acteurs de l'Éducation Nationale vont exercer « *une vigilance très forte quant au respect du champ de compétences des enseignants, celui-ci ne doit pas être partagé* »¹²⁴, tandis que les associations revendiquent l'importance de leurs actions dans le champ éducatif. A ce titre, on remarque qu'il existe des manières communes de concevoir le partenariat, mais également des divergences selon les mondes d'appartenance. Il en résulte des logiques d'action différentes qui vont se confronter lors des réunions des comités de pilotage.

Tout d'abord, on retrouve des similitudes dans les discours sur la notion de personnes ou d'individus, qui vont faciliter ou non le travail en commun :

« Il y a aucun collègue avec qui je peux dire ça se passera bien ça se passera mal c'est toujours une relation de personnes. Il y a des collègues avec qui on va très bien fonctionner une année parce qu'on a trouvé le bon prof, le bon CPE ou le bon principal, qui souvent font une osmose ensemble et puis dès qu'il y en a un qui a pas envie ou qui comprend pas l'intérêt de travailler avec des structures extérieures ou autre.... Nous on le vit sur d'autres actions sur d'autres collèges bah ça marche pas donc on est vraiment dans une relation de personnes je pense que ça, la preuve c'est que cette année ça a changé

¹²⁴ Lise Demailly et Juliette Verdière, *op. cit.*

et par les relations sont, en tout cas j'ai pas entendu de problèmes. » (Ahmed, directeur des Francas du département « Rural »).

« Ça dépend des personnes qui interviennent, suivant les collègues et les personnes c'est un peu compliqué à travailler pour que ça ait du sens. » (Nathan, responsable secteur école Ceméa région 1).

Ils sont 8 sur 11 à partager l'avis d'Ahmed et de Nathan. La plupart évoque soit des personnes en particulier, soit des établissements. Cette personnalisation du partenariat a tendance à masquer les difficultés plus structurelles rencontrées par les acteurs, alors que de nombreux paramètres influencent le travail, comme nous l'avons constaté dans cette partie. Les enquêtés qui partagent ce point de vue ont en commun d'avoir vécu des difficultés relationnelles dans le cadre de l'atelier relais, notamment avec une principale. Par exemple, lors de nos observations sur le département « Rural » en 2017-2018, tous les acteurs, Éducation Nationale comme éducation populaire, ont tenu à faire part du changement de principal qui avait eu lieu cette année, en décrivant l'année précédente comme très conflictuelle avec l'ancienne cheffe d'établissement. Cette situation sensible les a beaucoup marqués dans la mesure où ils nous en ont fait part systématiquement lors des entretiens et à chaque session d'observation. A cet égard, il leur paraît important d'avoir de bons rapports avec certaines personnes, notamment le principal :

« Après selon les chefs d'établissement comme en ce moment [...] c'est-à-dire que dès que l'institutionnel n'est pas convaincu du dispositif, c'est-à-dire l'inspecteur chargé du dossier dans le département en l'occurrence et la cheffe d'établissement avant. Euh on voit que c'est plus difficile on doit convaincre sans arrêt on doit montrer la pertinence du projet. Voilà, quand c'est quelqu'un qui est à fond, qui connaît le monde associatif, qui sait la plus-value qu'on peut amener, qui connaît nos valeurs, etc. Ça se passe toujours mieux voilà. » (Gérard, responsable secteur école Ceméa région 2).

« Après ça dépend des personnes ça dépend des principaux ça dépend des CPE, ça dépend des professeurs, mais ça dépend beaucoup du principal et voilà soit ils sont vraiment convaincus de ce dispositif soit ils le sont pas et je dirai que moi j'ai rencontré depuis la création un seul principal enfin c'était un principal adjoint qui avait en charge, c'était le seul qui était convaincu et là on savait qu'on avait des élèves, il faisait un travail avec les CPE et les profs et là on avait des dossiers. » (Nicole, responsable secteur école Ligue département « rural »).

Ces extraits montrent que les associations vont accorder une importance à des caractéristiques propres à leur milieu : être convaincu du bien-fondé et de la pertinence du projet et le défendre auprès

de l'institution (ce qui relève du registre moral). Ces aspects sont importants dans le cours du travail en milieu associatif, comme nous l'avons vu précédemment. Pour ces acteurs, si la personne, en l'occurrence le principal, est « convaincue », l'atelier relais peut fonctionner. Ils perçoivent alors le chef d'établissement comme une figure de pouvoir et de décision et accorde de l'importance à la moralité de celui-ci telle qu'il la perçoit. Les IEN IO partagent ce point de vue et tentent de mobiliser les chefs d'établissement sur différents projets et formations : ainsi, Mme Berlier voulait en faire son métier tant elle pensait qu'elle pourrait faire changer les choses. Cette personnalisation entraîne une autre tension dans la mise en place du partenariat, qui résulte de ce que le dispositif repose sur une seule personne au point d'en oublier leur capacité d'*agency* et celle des acteurs opérationnels, alors même que deux des trois ateliers relais observés se sont longtemps déroulés en dehors des collègues. La politique mise en place par le principal revêt donc une importance majeure pour les acteurs associatifs.

L'autre similitude qu'on observe majoritairement chez les acteurs associatifs mais évoquée rapidement par les IEN IO est la différence entre prestation et partenariat. C'est une dichotomie qui revient fréquemment dans les discours des responsables associatifs :

« Des fois on nous prend pour des prestataires et ils voudraient qu'on... Voilà quoi, à un moment donné c'était ben oui ben faites pas les heures pour lesquelles vous êtes payés. Ils nous voyaient que comme des profs, des intervenants où il fallait juste payer mais tout le travail en amont de réflexion d'analyse de, la secrétaire, les comptables pour payer les gens des Ceméa n'étaient pas pris en compte. » (Gérard, responsable secteur école Ceméa région 2).

« Ça crée quand même des tensions je trouve dans nos relations parce qu'elles ne sont pas toujours perçues comme étant partenaires. Nous on a vraiment pointé est-ce que on n'est que des prestataires à qui on dit aujourd'hui je te prends demain je te prends pas c'est logique je te paye je te paye pas voilà mais si c'est que ça notre relation effectivement ils peuvent faire ça mais nous on la voyait autrement notre relation. » (Ahmed, directeur des Francas du département « rural »).

« Ben ce sont des partenaires alors c'est vrai que c'est sur l'autre département, on les considérait comme des prestataires parce que c'est un peu la différence, d'un côté on est sur de la prestation de service et de l'autre on est sur un réel partenariat, mais je pense que sur les deux cas il y a une expertise suffisante qui permet de travailler avec un objectif de réussite du jeunes, réussite de son parcours scolaire et professionnelle de son insertion dans la vie. » (Mme Entoven, IEN IO du département « Montagnard »).

On remarque dans les extraits des responsables associatifs, la réticence à être considérés comme des prestataires de services. Ce statut est perçu comme contraire aux valeurs associatives, opposant le secteur marchand au monde « sans but lucratif », dont les associations se pensent représentatives. La prestation est perçue comme démunie d'esprit de projet et de volonté de partage, alors que le partenariat est présenté comme une action collective, qui ne peut se réaliser sans valeurs partagées. C'est une des racines des désaccords entre ces acteurs qui tient à ce qu'ils ne mobilisent pas le même registre de valeurs lorsqu'ils évoquent le terme partenariat. Pour Mme Entoven, la prestation n'est pas perçue de manière négative parce qu'elle la relie à des objectifs. On retrouve ici l'opposition entre « les valeurs », propres à la cité par projets et « la raison », propre à la cité industrielle. Cette manière de procéder par objectifs est propre à certains milieux professionnels, notamment depuis la mise en place de pratiques évaluatives. Mme Entoven n'est pas la seule à évoquer cet élément, puisque trois membres de l'Éducation Nationale le font dans les entretiens. Ici, le partenariat ou la prestation permet de remplir des objectifs communs (ici lutter contre le décrochage scolaire), peu importent le terme et la manière. Mais comme les associations défendent et revendiquent une expertise et un savoir qui serait différents et complémentaires de ceux de l'Éducation Nationale, ce qui leur permet de prouver leur légitimité, elles ne peuvent pas se résoudre à employer le terme prestation, qui leur semble péjoratif. En effet, en vue de valoriser leur action, elles font état de leur capacité à réaliser des tâches complexes dont seuls les acteurs associatifs seraient capables. C'est donc bien un processus de légitimation qui est à l'œuvre derrière la confrontation de ces termes, alors que pour les acteurs de l'Éducation Nationale, la distinction a peu d'importance, puisque ce qui importe est que le travail soit fait.

D'autres éléments sont avancés pour définir le partenariat, comme l'importance de la formation des personnels, défendue par deux responsables associatifs et les deux IEN IO. Cette convergence n'est pas étonnante dans la mesure où la formation est revendiquée comme un savoir et une composante du travail tant par les inspecteurs que par les associations d'éducation populaire. La formation est donc un enjeu dans la délimitation des compétences des acteurs : qui prend en charge la formation des intervenants en atelier relais ? Prenons l'exemple de la grande ville pour illustrer ces points de tension : Mme Berlier (IEN IO) a en charge la formation des enseignants, c'est une de ses missions. En revanche, elle ne veut pas prendre en charge celle des animateurs dans la mesure où elle considère que ce sont nécessairement des personnes formées qui doivent intervenir en atelier relais et que le ministère les rémunère pour cette plus-value. Du côté des associations, les responsables déplorent une formation tournée uniquement vers les enseignants et pas vers le partenariat. Ils souhaiteraient que ces processus visent à élaborer des objectifs et des manières de faire communes. Tout en revendiquant le

fait que les Ceméa seraient à même de prendre en charge une formation des enseignants et des animateurs. La formation constitue donc un point de tension dans la définition des compétences de chaque partie et des frontières entre les métiers. On constate également que plus les compétences et les métiers sont proches et moins la division du travail et des tâches assignées à chaque partie est posée, plus la lutte pour la reconnaissance des compétences en est renforcée.

Chaque acteur défend donc son point de vue et surtout l'importance et la plus-value de son travail au sein de l'atelier relais, ce qu'Abbott appelle les « luttes juridictionnelles »¹²⁵. Pendant longtemps les travaux sur le partenariat ont montré l'importance des identités professionnelles et la recomposition de celles-ci lors d'un travail de mise en commun, notamment chez les enseignants. Mais, au prisme de la sociologie du travail, on se rend compte que ces acteurs sont aussi des professionnels qui luttent pour la reconnaissance de leur travail, dans des cadres flous.

C. Des conceptions partagées des publics

Pour poursuivre l'analyse, nous avons constaté qu'il existe une dernière similitude entre les chefs d'établissement, les IEN IO et les responsables associatifs : les représentations sur les publics accueillis en atelier relais. Ainsi, malgré les désaccords et les luttes de reconnaissance, la perception qu'ont les acteurs des publics accueillis en atelier relais et la manière de les prendre en charge fait consensus. Ils s'accordent sur les difficultés qu'ils peuvent vivre lorsqu'ils traitent avec ces publics. Plusieurs aspects des discours sont intéressants à cet égard : la vision qu'ils ont du public, la manière par laquelle ils le qualifient et la vision qu'ils ont de leur prise en charge en atelier relais.

Tout d'abord, on retrouve trois registres discursifs pour qualifier et définir les publics. Pour les analyser, nous reprenons les travaux réalisés par Bernard et Michaut¹²⁶ à propos de la qualification des actions de prévention du décrochage scolaire, exposés en partie 2. Le premier registre est d'ordre social, il porte sur des caractéristiques situées hors de l'école. Le deuxième est d'ordre scolaire, il concerne les acquis et le rapport au savoir de l'élève. Le dernier est situationnel, voire subjectif, il traite de la situation jugée « problématique » de l'élève. Bien sûr, ces catégories peuvent se chevaucher et ne sont pas perméables, certains acteurs pouvant en utiliser plusieurs. Ainsi, le registre social est

¹²⁵ Andrew Abbott, *op. cit.*

¹²⁶ Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut, *op. cit.*

mobilisé par 7 personnes : 3 responsables associatifs, 2 chefs d'établissement, les 2 IEN IO et se traduit souvent par des termes misérabilistes¹²⁷ :

« *Ce sont des ados en grande difficulté sociale et scolaire, ce sont des jeunes écorchés.* » (Nathan, responsable secteur école Ceméa région 1).

« *Il y a deux choses, il y a que l'école n'a aucune importance et il y a un refus je dirais viscéral chez eux de s'intégrer ça c'est clair. Je veux dire on est gitans 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 pas tant que ça quand même et donc c'est malheureux parce qu'on peut rien faire on peut rien faire parce que on n'est pas soutenu par les parents pour qui l'école n'a aucune importance* » (Mr Rivière, principal du collège Jules Michelet).

« *C'est des jeunes qui ont cette difficulté, qui, par ailleurs, peuvent avoir des parcours personnels très lourds au niveau social enfin familial en particulier.* » (Mme Entoven, IEN IO du département « Montagnard »).

Dans ces extraits, les élèves sont renvoyés à des caractéristiques sociales, ils sont « victimes d'exclusion », « en difficulté », la famille, voire à leur appartenance ethnique supposée, ne favorisant pas la réussite de l'élève à l'école. C'est aussi la qualité de leur vie privée et familiale qui est pointée, puisque leur échec scolaire semble être corrélé à une carence familiale et/ou sociale. Le deuxième registre est plutôt d'ordre scolaire c'est-à-dire que l'on renvoie les élèves à leurs difficultés réelles et/ou perçues dans l'institution. Dans cette vision, leur comportement est souvent pointé :

« *Ce sont des jeunes en absentéisme, mais parfois pas du tout, parfois ils n'ont plus d'appétence scolaire.* » (Mr Rotello, principal du collège Georges Clémenceau)

« *Un certain nombre de nos jeunes dans notre système scolaire, sont, par un phénomène de décrochage, soit en termes d'absentéisme, soit en termes de refus de s'engager dans les apprentissages, de conflit avec les enseignants non pas forcément par mauvaise volonté mais parce que aussi ils n'y arrivent plus, et du coup sont confrontés à des tâches qui leur sont demandées auxquelles ils n'arrivent pas à répondre.* » (Mr Listand, principal du collège Pablo Picasso).

¹²⁷ Claude Grignon et Jean-Claude Passeron, *Le savant et le populaire: misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Points, 1989.

Ce registre est plus souvent mobilisé par les chefs d'établissement dans la mesure où ils pensent la scolarité de l'élève en termes de contenus d'apprentissage. Les élèves en atelier relais auraient donc des difficultés scolaires importantes. Cependant, ce registre est très peu mobilisé par les autres acteurs. En ce qui concerne le dernier registre, situationnel ou psychologique, il est utilisé par la majorité des acteurs, 3 responsables associatifs, 3 chefs d'établissement et 1 IEN IO :

« Ces-gamins là quand même ils sont vachement détruits psychologiquement ils ont des trucs. [...] Après c'est quand même un public décrocheur et, dans la grande ville, là où c'est dévoyé, c'est que c'est les plus tarés et des tarés qu'on envoie là parce qu'ils ne savent pas quoi en faire. » (Moris, directeur des Ceméa région 1).

« Ils ont tous un point commun, c'est la difficulté scolaire, la grande difficulté scolaire, certains sont fracassés d'autres moins. C'est des jeunes qui ont cette difficulté, qui, par ailleurs, peuvent avoir des parcours personnels très lourds au niveau social enfin familial en particulier. » (Mme Entoven, IEN IO du département « Montagnard »).

Ces représentations prennent une tournure souvent psychologisante. Les acteurs mobilisent des registres sociaux et psychologiques avec un savoir parfois profane qui peut être très stigmatisant pour certaines populations, comme ici les classes populaires et/ou les populations gitanes. Ce discours psychologique que nous retrouvons en atelier relais a gagné du terrain au sein du système scolaire¹²⁸ depuis les années 1970¹²⁹, comme nous avons pu le constater dans la partie 2. C'est une des raisons pour lesquelles la circulaire de 2014 recommande la présence d'un psychologue afin d'aider les acteurs dans leur travail quotidien. On remarquera une fois de plus que ce changement participe à la distinction des espaces, éducatifs, loisirs et psychologique, alors même que les acteurs mobilisent ce registre. Par ailleurs, ces définitions du public peuvent brouiller les frontières sur les manières d'agir en atelier relais, et la commande que peuvent passer ces acteurs organisationnels aux acteurs opérationnels. En effet, en mobilisant ces registres, ils ne parviennent pas toujours à faire correspondre les catégories prescrites dans les circulaires et leurs propres catégories qu'ils utilisent pour définir les élèves. Ce qui rend le travail de sélection complexe lors des comités académiques de pilotage, auxquels les acteurs associatifs sont rarement invités :

¹²⁸ Stanislas Morel, *op. cit.*

¹²⁹ Christophe Roiné, « La psychologisation de l'échec scolaire : une affaire d'état », *Congrès international AREF*, Strasbourg, 2007.

« Il y a des années on arrivait avec 7,8 élèves en atelier relais les premières années qui n'était pas forcément tous des élèves qui, pour l'atelier relais était une des meilleures solutions. » (Nicole, responsable secteur école Ligue du département « Rural »).

« C'est censé être un dispositif pour les élèves en voie de décrochage et au final on avait des élèves décrochés depuis perpette. C'était de la lutte contre l'absentéisme ou du rattrapage de la remise à niveau de la re motivation. Quelque part c'était le public-cible : faire de la remédiation, de la remise à niveau, des activités, de la confiance en soi et tout, ça permet défaire, mais c'était trop décalé. » (Moris, directeur des Ceméa région 1).

Ces représentations communes ne permettent pourtant pas aux acteurs de se mettre d'accord sur une définition institutionnelle du public accueilli en atelier relais. Mais au niveau académique et d'établissement, il existe des compromis, comme nous avons pu le voir sur le collège Jules Michelet, avec un dispositif majoritairement composé d'élèves issus de la communauté gitane. Par ailleurs, ces processus de définition des publics engendrent une naturalisation de ces catégories qui permet de situer l'élève dans une constellation de dispositifs¹³⁰ : SEGPA, ULIS, dispositifs relais, etc.

Pour finir et pour expliquer les similitudes discursives de ces acteurs, il faut aussi évoquer deux points : ils évoquent un but commun et leur socialisation de classe. En effet, ils s'accordent sur un objectif principal, qui est celui de « sauver les élèves » et/ou leur scolarité. Il est intéressant de mobiliser l'analyse d'H.S Becker, en ce qui concerne les entrepreneurs de morale¹³¹. La plupart des acteurs de l'atelier relais s'entend sur ce sujet et ira dans ce sens dans leurs déclarations car ils partent du principe que les élèves ont des problématiques sociales fortes et qu'il faut les aider. C'est ce Becker appelle « La croisade humanitaire », à l'instar de cette déclaration :

« L'importance c'est le résultat, on sauve des élèves ! » (Mme Berlier, IEN IO du département « Urbain »).

En ce qui concerne leur socialisation de classe, nous avons vu précédemment que ces acteurs ont évolué dans des milieux sociaux similaires, avec des codes de classes moyennes, supérieures. Ces représentations des élèves et de leurs familles, mais également le but annoncé de « les sauver », en accordant une importance au parcours et surtout à la réussite scolaire rappellent alors des normes

¹³⁰ Gilles Monceau, « De la classification des individus à celle de leurs devenirs dans l'institution scolaire », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 43 / 1, 2001, p. 27-36.

¹³¹ Howard S. Becker, *Outsiders : études de sociologie de la déviance*, Paris, Éd. Métailié, 1985.

propres aux classes supérieures¹³². Par ailleurs, le seul acteur issu des classes populaires, ne tient pas le même discours que les autres sur les élèves d'atelier relais. Il n'emploie pas de termes particuliers pour les qualifier et ne revendique pas de vouloir « les sauver ». Contrairement aux autres acteurs :

« Je crois qu'il y a des gens qui y sont attachés à la question globale de l'exclusion. Pour le dire vite la question des rapports de domination et que notre place n'est pas aux côtés de ceux qui ont, qui possèdent déjà. Voilà à partir de là on a un dispositif qui s'occupe des gens qui ont des difficultés à se retrouver dans le système scolaire et ça nous intéresse, on est légitime à s'y insérer. » (Hervé, directeur de la Ligue département « Montagnard »)

« Les parents de ces milieux ne vont pas se déplacer au collège parce qu'ils en ont peur et parce qu'ils en ont pas l'habitude » (Mr Listand, principal du collège Pablo Picasso).

« Nous on est dans les quartiers, on n'a pas grand-chose, c'est abandonné, il n'y a pas grand-chose. 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 aime et on veut que les élèves sortent des codes du quartier. » (Mme Berlier, IEN IO du département « Urbain »).

Sans les nommer mais en recouvrant une réalité sociale (le risque de décrocher scolairement augmente de 4,9 points de pourcentage pour les enfants d'ouvriers par rapport aux enfants de cadres, à compétences scolaires identiques en 6ème), les élèves des ateliers relais ainsi que leur famille, voire leur milieu social sont décrits en des termes péjoratifs, comme nous l'avons vu précédemment. Il en va de même si l'on reprend les commentaires faits par les chefs d'établissement et/ou la vie scolaire, dans les dossiers d'admission et lors des comités de pilotage académiques :

*« Cet élève est en surpoids », « Il porte un bob avec des feuilles de cannabis imprimées dessus », « Elle fume des cigarettes roulées », « Sa mère n'est pas capable de s'en occuper », « Ses parents sont démissionnaires. »*¹³³

Ces caractéristiques sociales, n'ont pourtant pas de rapport avec la scolarité de l'élève, mais sont considérées comme des freins à la scolarité. Les jugements scolaires se font sociaux et révèlent à quel point les normes sociales sont présentes au sein du système éducatif, comme pouvaient le démontrer

¹³² Pierre Bourdieu, *op. cit.*

¹³³ Ces termes sont extraits des dossiers d'admission des élèves sur la période de 2002 à 2018. Nous avons sélectionné ces termes dans la rubrique « vie scolaire ».

Bourdieu et Champagne¹³⁴ ou encore Vienne¹³⁵, qui évoque dans ses travaux la place de l'ethnocentrisme de classe au sein du système de représentations des acteurs éducatifs. On peut se demander si, par la suite, ces représentations des acteurs organisationnels vont avoir des effets sur les logiques d'action des acteurs opérationnels ?

¹³⁴ Pierre Bourdieu et Patrick Champagne, *op. cit.*

¹³⁵ Philippe Vienne, « Au-delà du stigmaté : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires », *Éducation et sociétés*, vol. 13 / 1, 2004, p. 177-192.

Conclusion du chapitre 10 : Un partenariat local tendu

Ce chapitre a abordé plusieurs points importants pour analyser les relations qu'entretiennent les acteurs de l'Éducation Nationale et ceux de l'éducation populaire. En premier lieu, nous sommes parties des discours d'opposition entre ces deux mondes. Nous avons vu que les chefs d'établissement, les IEN IO et les responsables associatifs véhiculent des représentations fortes sur ces mondes sociaux, en opposant l'éducatif aux loisirs ou encore le professionnel au bénévole associatif. En fonction de ces termes, les deux mondes ne pourraient alors pas avoir les mêmes caractéristiques et seraient inconciliables. Pourtant, lorsque l'on analyse les registres de justification des acteurs, on constate qu'ils reprennent des éléments discursifs ancrés dans des cités communes. La cité civique est notamment mise en valeur par l'un et l'autre des mondes et ce, en lien avec leur histoire partagée (Partie 2).

Le parcours et la socialisation des acteurs sont proches, témoignant de croisement entre les mondes : des enseignants ayant une expérience de bénévolat et/ou d'animation et des responsables associatifs ayant été enseignants. En effet, nous avons constaté qu'ils évoluent et ont évolué dans des espaces sociaux similaires, avec des socialisations plurielles. Elles favorisent le rapprochement de ces acteurs dans les discours, au niveau de la définition qu'ils font de leur travail et de leur autonomie, des raisons pour lesquelles ils font ce métier, mais également dans la manière de qualifier les publics présents en atelier relais. En revanche, nous avons pu voir que ces similarités ne suffisent pas à créer des liens pérennes entre les acteurs. Leurs représentations et la recherche de légitimité structurent des oppositions discursives, qui perdurent dans le temps et qui ne permettent pas de désamorcer les conflits.

Ces similitudes et ces oppositions n'ont été observables qu'à partir des entretiens et il aurait été souhaitable d'assister à des temps de travail, comme nous l'avons fait pour les collègues lors de nos observations. Mais nous pouvons constater que tous ces éléments forment des relations partenariales complexes, tant dans les discours que dans les manières de faire partenariat. En effet, les comptes rendus des comités de pilotage ne font pas état de discussions entre Éducation Nationale et éducation populaire dans la mesure où les associations y occupent des places différentes selon l'IEN IO : présentation rapide du bilan (grande ville), échanges avec l'inspectrice (ville de montagne) ou ne sont pas invitées à participer (petite ville rurale). Ces acteurs se rencontrent donc très peu, alors qu'ils participent à la mise en place du dispositif sur le territoire, ce qui ne facilite pas leurs relations, déjà tendues.

Conclusion de la partie 3 : Ce que le territoire fait aux formes partenariales

Cette troisième partie nous a permis d'aborder plusieurs aspects du partenariat entre Éducation Nationale et éducation populaire. Dans un premier temps, nous avons analysé les configurations territoriales liées aux trois ateliers relais. Nous avons constaté qu'il existe des caractéristiques territoriales qui façonnent des identités et qui construisent des problèmes publics locaux. L'intervention sociale se construit en fonction d'objectifs considérés comme étant importants par les politiques. Ainsi, si la place du secteur éducatif et de la lutte contre le décrochage scolaire est importante, alors l'atelier relais sera plus mis en valeur, comme sur la ville de Montagne et son département. Il en va de même pour le secteur associatif et de l'animation. Les institutions des trois territoires observés ne financent pas forcément plus que les autres les associations et/ou le secteur éducatif, en revanche, ils ne procèdent pas à la même visibilité de leurs actions ; c'est ce qui fait la différence entre la ville de montagne et la grande ville par exemple. La mise en valeur ces secteurs permet également aux acteurs organisationnels de se mettre en réseau avec d'autres associations et/ou de collaborer avec d'autres personnes. Cette mise en réseau fait connaître le dispositif sur le territoire et donc lui attribue une place plus importante, comme l'atelier relais de la ville de montagne qui est connu sur le territoire, auprès des partenaires de la Ligue, des politiques publiques locales et des acteurs d'autres dispositifs :

« Alors c'est souvent le cas en atelier relais, on a les coordonnateurs et ici c'est exactement la même chose nous on est coordonnateurs, formateurs au sein de la MLDS. Et c'est le formateur qui va faire le lien avec l'ensemble des intervenants et faire des alliances éducatives en réponse à ces jeunes-là. [...] Après l'atelier relais c'est vrai qu'on on travaille un peu moins avec eux, encore que là, cette année par exemple j'ai beaucoup travaillé avec Amandine au niveau de l'association. » (Mme Moncourt, coordonnatrice MLDS sur le département « montagnard »)

Ce constat s'étend aux structures (collèges et associations) et se renforce lorsqu'il s'agit de faire travailler des acteurs issus de mondes différents. Les caractéristiques des établissements façonnent leur identité, notamment avec les représentations que les acteurs véhiculent sur les publics accueillis. L'établissement possède donc une image interne mais aussi externe ce qui lui permet de faire la promotion de ses actions et de valoriser les associations intervenant en son sein. L'importance accordée ou non à la lutte contre le décrochage scolaire par l'équipe de direction va favoriser la collaboration entre les acteurs dans l'atelier relais. Nous avons également constaté que le projet

d'établissement n'est pas toujours vecteur de mobilisation collective dans le collège. Tantôt il est le reflet du regard porté sur les élèves, tantôt, il permet de répondre à des attentes légales et académiques. L'atelier relais y est peu présent, ce qui reflète parfois le manque d'intérêt porté à ce dispositif par l'équipe de direction. Il en va de même pour les associations qui ont davantage tendance à valoriser le dispositif s'il offre une plus-value dans l'organisation, ce qui les rapproche du raisonnement de la cité industrielle : entrée dans le secondaire, embauche d'un salarié, etc. Certaines associations en font donc un projet important dans leurs actions éducatives, et d'autres l'évoquent à peine dans leur rapport d'activité. Par ailleurs, en ce qui concerne les ateliers relais, les relations entre ces organisations se font très peu en présentiel et s'élaborent majoritairement autour de trois personnes : le chef d'établissement, l'IEN IO et les responsables associatifs. Nous verrons dans la partie 4, les relations que les acteurs opérationnels peuvent avoir avec ces acteurs-là sont assez rares et parfois peu structurantes dans leur travail quotidien. Nous nous sommes donc plus concentrées sur les relations entre acteurs organisationnels dans cette partie pour rendre compte de la manière dont ils gèrent localement le dispositif.

Dans un dernier chapitre, nous avons analysé les similitudes et les différences chez les professionnels qui vont encadrer le dispositif localement. En abordant leurs représentations respectives sur les mondes, leurs socialisations plurielles et leurs manières de penser le partenariat et de définir le public. Nous constatons d'abord qu'ils ont des profils sociaux très proches, mais une manière de se représenter les deux mondes, bien distincte. Cette division de l'espace crée des représentations sur les mondes et impose, notamment aux acteurs de l'éducation populaire, d'employer une stratégie de légitimation de leurs actions. La Ligue étant plus performante dans ce domaine que les autres, dans la mesure où elle emploie un discours plus proche de celui de l'Éducation Nationale et reçoit plus de financements de la part du Ministère. Ensuite, nous avons vu, à travers les raisons pour lesquelles ces acteurs travaillent, qu'ils revendiquent l'importance d'être autonomes, malgré le fait qu'ils soient contraints par des directives internes. Cette réflexion sur l'autonomie au travail est à poursuivre dans la partie 4, pour les acteurs opérationnels à des fins de comparaison. De plus, nous avons remarqué qu'ils élaborent des logiques d'action, qui vont avoir plusieurs effets sur les configurations des trois ateliers relais :

- Dans la grande ville, les Ceméa n'étant pas considérés comme professionnels et n'apportant pas de plus-value selon l'IEN IO, tout en n'ayant pas la même conception de ce que peut être le partenariat, ont été exclus du dispositif. Les problématiques liées aux financements et à leur usage étant, selon nous, un argument juridique pour justifier leur éviction.

- Dans la ville de montagne, la Ligue a été mise de côté, pour réaffirmer la place de l'État dans le dispositif. Malgré une reconnaissance de l'expertise des acteurs de l'éducation populaire sur les questions liées au décrochage scolaire, qui les maintient quand même dans l'organisation du dispositif.
- Dans la petite ville rurale, il existe un *statu quo* car les associations ne sont pas perçues comme une plus-value. En revanche, l'atelier relais permet de gérer des publics qualifiés de « difficiles » par l'équipe éducative du collège.

Pour finir, nous constatons que le regard qu'ont ces acteurs sur les publics accueillis en atelier relais produit du compromis entre eux dans la mesure où les catégories utilisées pour les qualifier sont issues de registres communs : discours psychologisants, thématique de la difficulté sociale et scolaire. Ces discours sont souvent orientés par une socialisation de classe et un rapport à la réussite scolaire commun chez ces acteurs, que nous retrouverons également dans la partie suivante. Cette quatrième partie s'attache à analyser les trois ateliers relais comme des configurations particulières de travail, mobilisant des acteurs aux socialisations et aux fonctions différentes, devant pourtant travailler conjointement auprès des publics en situation de décrochage scolaire.

Partie 4. Travailler en équipe auprès de décrocheurs scolaires, entre socialisations, coopération et compromis

Introduction de la partie 4 :

Comment le partenariat s'organise-t-il au sein des ateliers relais, entre les acteurs opérationnels ? Quelles formes configurationnelles prennent-ils ? Qui sont les acteurs opérationnels et quel est leur travail au sein du dispositif ? Comment les relations de travail s'organisent-elles et que produisent-elles sur les élèves ? Et inversement, comment les caractéristiques sociales des élèves permettent-elles un rapprochement entre ces acteurs ? Dans cette dernière partie, nous analysons les ateliers relais d'un point de vue microsociologique, c'est-à-dire au niveau de la mise en œuvre du dispositif par les acteurs opérationnels. Nous les avons nommés ainsi pour les distinguer des acteurs qui gèrent ce dispositif de manière institutionnelle au niveau national (partie 2) et organisationnelle (partie 3). Cette distinction ne sous-entend pas qu'ils soient plus proches du terrain et qu'ils aient plus de légitimité à nos yeux, mais plutôt qu'ils sont les seuls acteurs à intervenir directement et de manière pérenne auprès des publics pris en charge par l'atelier relais.

Ce qui est ici en cause, ce sont l'organisation concrète des trois ateliers relais et les relations de travail entre les acteurs opérationnels issus des deux mondes et les enjeux qui en découlent. En effet, ce dispositif mobilise des acteurs dont la pluralité des métiers et des statuts peut engendrer des situations complexes dans la mise en œuvre du travail partenarial. Ainsi, analyser les profils sociaux de ces travailleurs et leurs conceptions du travail en atelier relais permet de comprendre les rapports entre Éducation Nationale et éducation populaire à l'œuvre dans ce dispositif tout en les mettant en lien avec les rapports historiques (partie 2) et les rapports institutionnels (partie 3). Nous analysons donc le fonctionnement du dispositif et ce que cela fait au travail des acteurs et inversement.

Pour ce faire, nous nous appuyons sur des entretiens avec les différents acteurs opérationnels et avec les élèves, de manière informelle¹. Mais aussi des observations directes, systématiques dans les trois ateliers relais et le recueil de documents ethnographiques, comme les dossiers d'admission, les comptes rendus de réunion, les emplois du temps, etc. Nous avons également assisté à certaines réunions avec les parents et avec des acteurs territoriaux comme l'assistante sociale ou des acteurs municipaux. Ces éléments nous ont permis de récolter des données complètes sur l'organisation du travail, les relations entre acteurs et avec le public.

L'analyse du fonctionnement des ateliers relais et des relations qui s'opèrent en leur sein met en lumière plusieurs éléments importants qui doivent être pris en compte dans cette partie et qui le structureront. Le premier chapitre se concentre sur l'organisation des trois ateliers relais en partant de leurs caractéristiques : histoire, évolutions, structuration, emplois du temps, répartition des heures, effectifs et caractéristiques des élèves, etc. Il porte également sur les acteurs qui y interviennent : enseignants, enseignants spécialisés, enseignant du secondaire, assistants d'éducation (AED) ou assistants pédagogiques (AP) et animateurs avec des fonctions différentes : coordonnateur, intervenant, contractuel, enseignant, en service civique, etc. Ces dimensions nous permettent de mettre en évidence les différents modes de fonctionnement du dispositif et ses effets sur les pratiques professionnelles. De quelles manières ces différences s'agencent-elles sur le terrain et quels en sont leurs effets sur les acteurs au travail ?

Le deuxième chapitre aborde les référentiels de métiers à l'œuvre en atelier relais, les conceptions que les acteurs ont du travail en commun, leurs légitimités professionnelles et la division du travail. Tous ces éléments constituent le travail « en train de se faire », notamment à travers les activités (au sens large) proposées aux élèves et la manière dont les métiers sont définis par l'institution et mis en œuvre par les acteurs, soit l'agencement entre travail prescrit et travail réel. Pour comprendre le

¹ Les entretiens avec les élèves accueillis en atelier relais ont été réalisés sur un mode informel car il semblait difficile pour les élèves de s'exprimer sur leur parcours en face à face. En effet, lorsque nous avons commencé les entretiens de manière formelle (à deux, dans un espace protégé avec dictaphone, carnet et au calme), nous avons rapidement compris qu'ils avaient peur de répondre à une jeune femme qu'ils connaissaient à peine, surtout lorsque l'on sait que les élèves en situation de décrochage scolaire ont pu avoir une histoire conflictuelle avec les adultes de l'institution scolaire. En effet, la relation d'enquête n'est pas dénuée de rapports de domination tant dans l'espace symbolique que social, que ce soit au niveau des enseignants mais également auprès des intervenants éducatifs. Le sociologue se doit donc d'expliquer sa position aux élèves en arrivant sur le terrain, pour qu'il puisse se détacher de la figure de l'enseignant, du psychologue voire de l'assistant social ou de l'infirmier scolaire. Du point de vue des élèves, l'enjeu n'est pas le même selon l'interlocuteur. Par exemple, être identifié comme l'assistant social peut conduire à une réserve de la part de l'élève sur l'usage qui sera fait des informations données.

partage des rôles à l'école, il faut saisir que la hiérarchisation des activités dépend des personnes qui les prennent en charge². C'est une étape importante pour notre recherche car elle a trait à la division du travail en fonction des tâches à réaliser, qui sont des activités, soit de remédiation scolaire, soit associatives. Elle montre également comment ces travailleurs se définissent et s'identifient aux mondes de l'Éducation Nationale et de l'éducation populaire et de quelle manière ils conçoivent ce partenariat sur le terrain. Nous analysons avec soin leurs rapports avec les acteurs organisationnels mais également les parents et les élèves afin de savoir quelles sont leurs conceptions du public et comment elles motivent leur action et élabore du compromis entre eux.

² Nicolas Divert et Francis Lebon, « « Qui fait quoi, qui est qui ? » Réforme des rythmes et divisions du travail à l'école primaire », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 50 / 4, ADRESE/CIRNEF, 2017, p. 25-43.

Chapitre 11. Trois configurations opérationnelles de travail

Ce chapitre présente les trois ateliers relais observés, de manière microsociologique. Pour bien comprendre la manière dont chaque atelier relais est organisé, nous recourons aux mêmes indicateurs : son histoire, ses évolutions, sa structuration. Nous prenons également en compte le travail selon les emplois du temps et la répartition des heures entre associations et enseignants et enfin, le type de public accueilli et les effectifs sur l'année observée. Toutes ces caractéristiques nous permettent d'analyser avec précision le travail des acteurs et les rapports entre éducation populaire et Éducation Nationale. Présenter en détails ces trois terrains montre également comment le dispositif permet aux différents acteurs de faire du lien avec d'autres dispositifs et d'autres acteurs présents sur les territoires. Ainsi, chaque atelier relais possède sa propre organisation, qui diffère parfois des recommandations nationales, mais est-ce que ces différences ont des effets sur l'organisation du travail et la place des acteurs dans le dispositif ? Ce chapitre décrit des différences et des points communs entre les ateliers, permet de compléter nos connaissances sur les trois dispositifs en prenant appui sur les données utilisées dans les parties précédentes et de faire le lien entre les configurations opérationnelles et les relations en leur sein, élément peu développé dans l'analyse des relations de travail dans les établissements scolaires.

Dans les monographies des trois ateliers relais, nous nous intéressons également aux parcours des acteurs qui travaillent au sein de ce dispositif. Ainsi, nous nous demandons qui sont les acteurs qui interviennent et quels statuts possèdent-ils ? Et quelle est leur vision des mondes sociaux et le discours qui les structure ? Nous nous intéressons également aux profils des acteurs opérationnels que nous avons interrogés et observés durant cette recherche parce que nous faisons l'hypothèse que leurs dispositions personnelles et professionnelles sont un des facteurs qui conditionnent leur manière de penser et de faire leur travail en atelier relais. Nous pensons également que ces éléments façonnent leurs relations sur le terrain et la manière dont ils travaillent en commun. Cette analyse ayant été faite pour les acteurs organisationnels en partie 3, il nous semblait primordial de l'appliquer sur ces acteurs, d'autant plus, qu'ils travaillent ensemble auprès des élèves.

Pour ce faire, nous prenons d'abord en compte leur parcours et leurs caractéristiques sociales, mais également leur place au sein des deux mondes étudiés, ce qui permet d'analyser leur manière de se percevoir dans leur monde d'appartenance et de percevoir l'autre monde. Afin de rendre compte

des profils sociaux des acteurs et pour pouvoir les comparer, nous les avons présentés selon la fonction qu'ils occupent dans l'atelier relais. Dans un dernier temps, nous prenons en compte leur manière de percevoir les mondes sociaux d'appartenance, tout comme le travail que nous avons effectué dans le chapitre 3.

Nous prenons appui, dans ce chapitre, sur les entretiens réalisés auprès des acteurs opérationnels afin, dans un premier temps, de mettre en lumière les dispositions personnelles et professionnelles et les manières dont elles façonnent leur conception du métier et leur manière d'intervenir sur le dispositif à partir des différents référentiels professionnels présents : instituteur, instituteur spécialisé, enseignant du secondaire, assistants, animateurs. Et dans un deuxième temps, de comprendre qui sont ces acteurs complémentaires de l'enseignement public et en quoi ils diffèrent ou non des enseignants présents en atelier relais. Pour ce faire, nous analysons leur profil social (âge, professions des parents, parcours scolaire, diplôme et parcours professionnel), puis la manière dont ils ont connu et sont intervenus dans le dispositif, et les objectifs qu'ils se fixent. Ces éléments constituent les logiques d'accès au métier, qui structurent l'identité professionnelle³. Dans un dernier temps, nous abordons leurs perceptions de l'Éducation Nationale et l'éducation populaire.

Ce chapitre s'organise donc en quatre parties. Chaque atelier relais est décrit selon les caractéristiques présentées en amont, ce qui donne lieu à des configurations différentes. Le dernier point concerne les métiers présents en atelier relais et a valeur de comparaison entre eux. Il s'agira de faire le lien avec le chapitre 12, qui s'attache à analyser les acteurs opérationnels.

³ Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne.*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'Homme, 1987.

Encadré méthodologique 6 : La catégorisation des publics

Afin d'identifier et de catégoriser les publics admis en atelier relais, nous avons consulté les dossiers d'admission lors de nos observations. Nous avons également pu consulter les dossiers d'admission pour les années scolaires précédentes à des fins de comparaison, sauf pour l'atelier relais de la petite ville rurale car l'IEN IO ne nous a jamais donné son accord. Pour notre enquête, nous avons pu en étudier 157 pour des élèves inscrits entre 2004 et 2019 sans l'autorisation du rectorat mais à la discrétion de certains coordonnateurs. Comme nous l'avons vu dans la partie 1 de cette thèse, ce travail statistique sur les publics n'est pas réalisé de cette manière dans les données de l'INSEE. En effet, afin d'avoir une idée des caractéristiques des élèves de chaque atelier relais, nous sommes parties de ces dossiers et des informations complémentaires que nous ont données les coordonnateurs (PCS des parents, parcours scolaires, etc.). Nous avons donc fourni un travail original pour analyser des ateliers relais, sachant peu être réalisé dans les enquêtes les concernant.

Pour rappel, ce dossier se compose :

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

Ils ne représentent pas le parcours des élèves, mais plutôt les représentations que les acteurs s'en font avant l'entrée de ceux-ci en atelier relais. Ce qui est relaté dans ces dossiers est donc de l'ordre du discours des acteurs éducatifs et sociaux présents dans l'établissement. Ainsi, dans la catégorie « décrocheurs en ateliers relais », cette population se compose de plusieurs catégories faites par les acteurs. Nous les avons donc repris ici sous la forme de trois catégories : « absentéiste et/ou déscolarisé », « ayant des problèmes de comportement » et « ayant des difficultés scolaires ». Nous discuterons ces catégories et les effets qu'elles produisent sur les professionnels par la suite.

I. L'atelier relais de la grande ville, un partenariat stable, une équipe instable

L'atelier relais du collège Georges Clémenceau est né de la collaboration entre les Ceméa et l'Éducation Nationale via le recteur de l'académie en 2002. Il est donc implanté depuis longtemps et le partenariat avec les Ceméa est originel. Aux débuts de cet atelier relais, les Ceméa intervenaient deux jours entiers sur la semaine, pendant 14 semaines lors de deux sessions différentes. Ils proposaient également des séjours courts en dehors de la grande ville. Ils avaient donc de nombreuses heures en présentiel avec les élèves. Cette pratique a totalement disparu avec la baisse des subventions accordées à l'association et depuis 2017, ils n'interviennent plus que deux fois par semaine, mais à raison de deux heures par interventions et pendant 18 semaines. En 2016-2017, l'association s'est vue obligée, par le recteur, d'embaucher une psychologue (selon la circulaire 2014) qui tient une permanence sur une demi-journée par semaine, le jeudi matin. Par ailleurs, le nombre d'enseignants du second degré intervenant en atelier relais a diminué drastiquement passant de quatre (maths, français, technologie, EPS) dès son commencement, à un (EPS) en 2017. Le reste des enseignements est assuré par le coordonnateur. Pour ce qui est des sessions en 2017, elles se répartissent sur l'année et sont au nombre de trois, leur nombre a été rallongé dans la mesure où leur temps a été raccourci. Cet atelier relais a donc vu quelques changements s'opérer, notamment au niveau des interventions associatives et enseignantes.

De plus, si cet atelier se déroule à l'intérieur du collège depuis ses débuts, les équipes ont beaucoup changé de part et d'autre (environ 13 personnes pour les Ceméa, donc 7 binômes et environ 5 coordonnateurs) ce qui a parfois permis à l'association de prendre la place « d'ancienne du dispositif », expliquant son fonctionnement au nouveau coordonnateur. Ces évolutions ont pu créer des tensions institutionnelles entre les Ceméa et le rectorat, dans la mesure où l'association a vu ses financements ainsi que son temps d'intervention baisser (passant de 56 heures à 32 heures). Il en va de même pour sa légitimité, dans la mesure où le fait d'être là depuis plusieurs années et d'assister à l'arrivée d'un nouveau coordonnateur permet d'asseoir ses connaissances du fonctionnement du dispositif et d'avoir plus de liberté sur le choix des activités. C'est aussi pour cela qu'en 2017-2018, le coordonnateur n'hésite pas à mobiliser les animateurs pour certaines activités plus longues comme une sortie en vue de faire flotter les bateaux en bois construits par les élèves, chose que l'ancienne coordonnatrice ne faisait pas, même si, aujourd'hui, le coordonnateur et l'assistant pédagogique

prennent en charge la plupart des heures en présentiel et l'association propose des activités courtes : menuiserie, tag, cuisine, jeux de société par exemple.

A. Une équipe centrée autour du coordonnateur

Au sein de cet atelier relais, l'équipe d'encadrement est composée d'un enseignant, non titulaire, coordonnateur à temps plein (Maxime), de deux intervenants, salariés des Ceméa (Adel et Elodie), d'une assistante d'éducation ou pédagogique⁴ à mi-temps sur le dispositif et à la vie scolaire (Patricia), d'un professeur d'EPS, issu du collège, qui intervient ponctuellement et d'une psychologue. Sur l'année 2017-2018, l'assistante pédagogique a changé deux fois car la première (Salima) a eu un poste de coordonnatrice sur un atelier relais.

Le schéma suivant récapitule les informations sur la structuration de l'équipe et sa coordination :

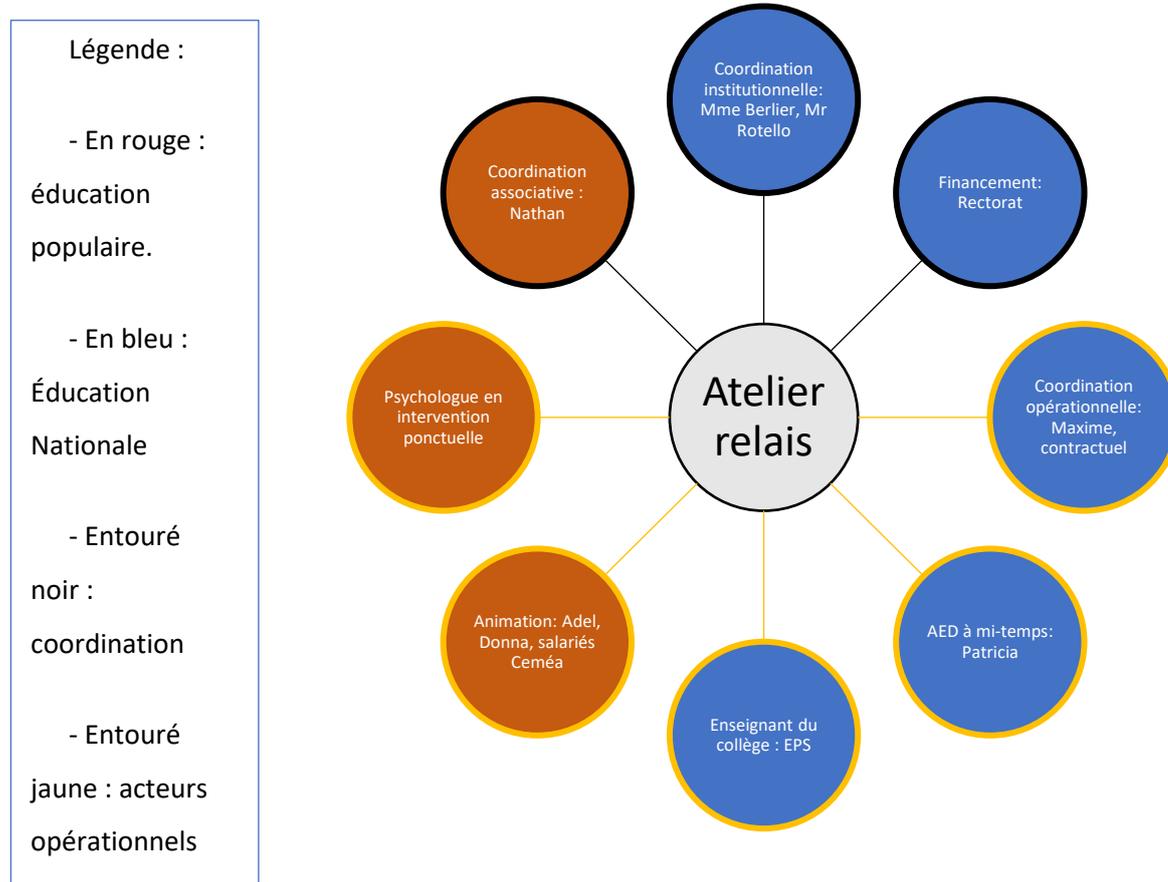


Schéma 2 : Configuration de l'atelier relais de la grande ville

⁴ Nous aborderons la différence dans le point IV de ce chapitre.

L'équipe de l'atelier relais de la grande ville est plutôt centrée autour de la figure du coordonnateur qui a en charge le dispositif et les liens avec les Ceméa. En revanche, nous assistons à une polarisation des profils des acteurs actuels (Maxime, Salima, Patricia et Adel) : Ils sont tous les quatre contractuels, ils sont tous novices dans leur monde respectif, ils n'ont pas de formation d'enseignant et n'accordent pas la priorité à la mission de scolarisation ou de rescolarisation des élèves, mais plutôt à des objectifs pragmatiques (les faire souffler, leur apprendre la vie, etc.). En revanche, Maxime et Salima ont une socialisation issue du monde professionnel de l'entreprise à la différence de Patricia et Adel qui n'ont jamais travaillé ailleurs que dans le public ou le privé à but non lucratif. Ils n'ont également pas le même niveau de diplôme et le même rapport à la scolarité. Ces réalités engendrent une forme de compromis entre association et coordination mais ce n'est pas le cas au niveau du binôme coordonnateur/assistante, notamment avec Patricia.

1. Des coordonnateurs non titulaires

Mouloud⁵

Mouloud était le coordonnateur de l'atelier relais de la grande ville de 2007 à 2015. Il a 40 ans et il est contractuel. Il possède un master d'histoire et a eu plusieurs emplois dans l'urbanisme (chargé d'études au Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et d'Environnement (CAUE), chargé de requalification du centre-ville, etc.). En parallèle de son travail en atelier relais, il effectue des interventions auprès des élèves pour une association sur le thème de la découverte de la ville. Il dit avoir eu une scolarité « *plutôt tranquille* » et garde des souvenirs positifs de ses cours de géographie, raison pour laquelle il s'est intéressé à l'urbanisme. Pour son entrée en atelier relais, il postule au rectorat et obtient d'abord un poste d'enseignant à Georges Clémenceau, qu'il conserve jusqu'en 2007. Puis le chef d'établissement lui propose celui de coordonnateur de l'atelier relais, il accepte sans savoir de quoi il en ressort.

Il a travaillé en atelier relais parce qu'il est important pour lui de s'occuper des jeunes « *de quartiers miséreux* ». Il se sent utile lorsqu'il travaille avec ces publics. Pour lui l'atelier relais remplit plusieurs objectifs : « *faire prendre conscience de la scolarité aux élèves* » et être « *un sas de décompression* », « *une bulle d'air* », « *une parenthèse* » pour les élèves.

⁵ Les prénoms des acteurs sont anonymisés. Nous avons rencontré Mouloud en 2014 lors de notre mémoire de master 1.

Pour Mouloud, l'Éducation Nationale « *n'a pas de vision globale des choses* », alors qu'en atelier relais il a appris à s'occuper du projet d'orientation et du lien avec les familles. Il connaissait le monde de l'éducation populaire et associatif avant d'intervenir en dispositif. Pour lui, l'intervention des Ceméa est pertinente car elle permet de faire des activités différentes de celles proposées au collège d'habitude, mais cela ne remplit pas toujours des objectifs « *scolaires* » : « *C'est deux façons de faire différentes. T'as des volontaires et militants qui ne sont pas forcément formés, c'est pas des profs qui viennent. Donc y'a moins d'encadrement, par exemple, on ne s'assoit pas sur les tables, alors que les volontaires le font, là les Ceméa ne leur rendent pas service.* ».

Maxime

Il est coordonnateur de l'atelier relais de la grande ville depuis 2017. Il a 25 ans et a le statut de contractuel. Son père est cadre en assurance et sa mère est au foyer. Il évoque avoir eu des facilités avec sa scolarité « *comme j'étais bon élève, des fois je n'allais pas à l'école mais je n'avais pas de mal à rattraper* ». Il a passé un bac technologique Sciences et Technique de Laboratoire, puis un BTS⁶ « *fluides, énergie et environnement* ». Dans le cadre de sa formation, il effectue un stage chez EDF, mais il n'est pas recruté. Pour trouver du travail, il devient d'abord surveillant d'internat en lycée pendant 2 ans, puis il déménage dans la grande ville et est recruté à nouveau en tant qu'AED, puis en tant que CPE en lycée tout en ayant le statut de contractuel. Il est tombé sur une annonce pour être coordonnateur de l'atelier relais lorsqu'il consultait les postes de recrutement sur le site de l'Éducation Nationale.

Sa motivation pour travailler en atelier relais est la gratification qu'il trouve en s'occupant d'élèves en situation de décrochage. Il évoque le fait qu'il travaille pour accompagner les élèves en difficulté. Pour lui, l'atelier relais a comme objectifs de « *raccrocher les gamins avec l'école et surtout les familles* » et de travailler sur l'estime de soi de l'élève. On constate que cet objectif n'est pas le même que celui de Mouloud.

Pour Maxime, l'Éducation Nationale est un monde renfermé sur lui, « *c'est très corporate, une mini mafia quoi.* » Pour lui, certains enseignants sont très « *méprisants* » envers les élèves. Il partage alors cette vision de l'Éducation nationale avec Mouloud. Il ne connaissait pas l'éducation populaire avant de travailler en dispositif et n'a pas été bénévole associatif. Il voit l'intervention des Ceméa comme étant une plus-value pour les élèves : « *Ils sont trop bien franchement on voit qu'ils gèrent leur truc et*

⁶ Brevet de Technicien Supérieur, qui équivaut à un BAC +2.

que ça fait longtemps qu'ils y travaillent. [...] Au début, sur la gestion de plein de trucs, je leur ai demandé conseil parce qu'ils étaient le seul lien entre le fonctionnement d'avant et celui de maintenant. [...] Aujourd'hui, c'est décevant les affaires financières au niveau de l'association, pas des animateurs, ils ont fait n'importe quoi avec la subvention. ».

2. Un poste d'enseignant qui n'existe plus

Etov

Il est enseignant en mathématiques dans l'atelier relais et dans un autre collège de la grande ville⁷. Il a 50 ans et possède le statut de contractuel. Ses parents sont tous deux enseignants au Togo, ce qui a facilité sa scolarité, pour lui : « . Pendant 5 ans il était Maître Auxiliaire⁸, puis il se réoriente dans un master en mathématiques, qu'il obtint. A la suite de sa formation, il veut devenir enseignant, mais n'ayant pas la nationalité française, il doit attendre quelques années avant de passer le concours. Il effectue donc des remplacements en collèges, lycées généraux et lycées professionnels. Quelques années plus tard, le rectorat lui propose de faire des heures complémentaires en atelier relais, ce qu'il accepte. Il ne connaissait pas le monde de l'éducation populaire avant le dispositif.

Il a voulu travailler en atelier relais car il perçoit l'accompagnement des élèves en situation de décrochage scolaire comme « *un défi à relever* ». Ce travail et celui d'enseignant lui permettent également d'assouvir sa passion pour les mathématiques. Pour lui, le dispositif a comme objectif de « *resocialiser et remotiver ceux qui ne rentrent pas dans le cadre, qui s'autoexcluent.* »

Il trouve que l'Éducation Nationale est « *nécessaire pour construire des individus* », quant à l'intervention associative, il en fait peu état et considère les animateurs comme faisant partie de l'équipe dans la mesure où ils participent à la réalisation de l'objectif.

⁷ Comme Mouloud, nous avons rencontré Etov en 2014 lors de notre mémoire de master 1. Il a enseigné dans ce dispositif pendant 5 ans. Nous n'avons pas eu de réponse de la part de l'enseignant d'EPS en 2017-2018.

⁸ Un Maître Auxiliaire Garanti d'Emploi est un statut abrogé en 1997, mais équivaut à un contractuel qui possède une certaine stabilité de l'emploi. La grille salariale des MAGE n'est pas la même que celle des contractuels, ils sont moins bien payés mais le rectorat est dans l'obligation de les affecter, alors que le statut de contractuel, même en CDI, ne garantit pas une affectation.

3. Deux assistantes pédagogiques, un rapport vocationnel et un rapport contraint

Salima

Elle est assistante Pédagogique de l'atelier relais de la grande ville pour la première et une partie de la deuxième session. Elle a 25 ans, elle est aussi ostéopathe à son compte et a arrêté son travail d'assistante en dispositif pour devenir coordonnatrice d'un atelier relais dans une autre ville. Elle avait postulé pour être AED, mais le chef d'établissement lui a proposé l'atelier relais car elle avait déjà une expérience avec ce public par le passé. Elle accepte avec plaisir cette proposition car elle dit aimer travailler avec les élèves « *en difficulté* » et veut en faire son métier par la suite.

Elle travaille en atelier relais pour aider les élèves en difficulté, mais aussi pour « *se former* ». Elle trouve que l'atelier relais « *fait du bien aux élèves car ça leur permet de souffler* ». Pour Salima, l'intervention des Ceméa est « *enrichissante* » pour les élèves mais aussi pour elle-même.

Elle trouve, comme Maxime et Mouloud, que l'Éducation Nationale peut être un « *milieu fermé* » qui possède des codes particuliers auxquels il faut néanmoins se soumettre pour pouvoir bien travailler avec les élèves.

Patricia

Elle est assistante Pédagogique de l'atelier relais de la grande ville. Elle est en poste sur le dispositif depuis le départ de Salima, sur la deuxième et la troisième session. Elle a 20 ans. Sa mère était enseignante, puis principale adjointe et son beau-père est maître de conférences en sciences-politiques. Elle dit avoir eu un rapport difficile à sa scolarité dans la mesure où elle était bonne à l'école mais qu'elle ne supportait pas l'autorité. Après avoir obtenu son bac, elle fait une année de licence en psychologie, puis deux années de licence en théâtre avec une spécialité « *formation* ». En même temps que ces études, elle travaille en tant qu'animatrice pendant les Temps d'Activités Périscolaires (TAP) en école maternelle. Par la suite, elle devient AP au collège Pablo Picasso sur les conseils de sa mère. Durant la première année, elle suit une formation pour devenir art thérapeute. Lorsque Salima est partie, la direction lui a imposé le poste en atelier relais, selon elle pour la « *punir* » parce qu'elle « *ouvrait trop sa gueule sur les conditions de travail* ». Pendant cette année à l'atelier relais, elle voulait passer une VAE pour devenir éducatrice spécialisée, mais son expérience dans le dispositif lui fait changer d'avis. Depuis, elle veut passer un DEJEPS pour créer et gérer une structure de médiation

culturelle pour les enfants des quartiers. Elle connaît le monde associatif et l'éducation populaire par ses expériences dans l'animation périscolaire.

Patricia travaille en atelier relais car cela lui permet d'acquérir de l'expérience auprès de différents publics, mais aussi d'aider les élèves, même si elle « *ne veut pas être assimilée à une assistante sociale* ». Pour elle, le dispositif a pour objectif de « *préparer des gamins à la vraie vie et discuter avec eux là-dessus. C'est l'occasion rêvée de le faire* ». Elle trouve que l'atelier relais sert de « *sas de décompression pour les profs* ».

Elle voit l'Éducation Nationale comme étant une institution « *très autoritaire* » où il existe « *beaucoup trop de rapports hiérarchiques entre les profs et les élèves. Même avec les AED.* ». A l'inverse, elle trouve que l'intervention des Ceméa est « *une expérience positive pour les gamins, c'est très cool, mais c'est pas assez encadré et pas assez géré* ».

4. Deux catégories d'animateurs aux parcours scolaires opposés

Marien

Il est animateur volontaire des Ceméa région 1, intervenant sur l'atelier relais de la grande ville pendant une dizaine d'années. Il a 40 ans. Sa mère est femme de ménage. A 17 ans, il passe son BAFA et travaille en tant que volontaire dans l'animation. Il évoque avoir eu des difficultés à l'école, notamment à l'écrit : « *l'école ça a jamais été mon fort* ». Il passe un bac professionnel, puis rentre en formation BEP⁹ maintenance, qu'il arrête en cours de route, pour se consacrer à l'animation. Il rentre aux Ceméa par le biais d'une salariée qui le coopte. Il travaille pour eux en tant que volontaire et en même temps comme animateur jeune dans différents centres. Par la suite, il passe un BAFD, puis quelques années après, un DEJEPS¹⁰ pour pouvoir prendre un poste plus pérenne et mieux rémunéré comme coordonnateur des TAP à la Ligue de l'enseignement. Pendant ses missions de volontaire aux Ceméa, on lui propose d'intervenir en atelier relais, il accepte sans vraiment connaître le dispositif.

Marien est intervenu en atelier relais parce qu'il aime travailler avec les adolescents et le public en situation de décrochage scolaire. Il se sent reconnu et utile lorsqu'il travaille pour ce public. Pour lui, l'atelier relais sert à être « *une bouffée d'oxygène pour les enseignants, qui se débarrassent de leur*

⁹ Brevet d'Études Professionnelles, équivaut à un Bac +2.

¹⁰ Pour rappel, c'est un diplôme de l'animation professionnelle qui équivaut à un Bac +2.

boulet ». Il se dit très critique à l'égard du dispositif qui pour lui, pourrait servir à accompagner les élèves, s'il était fait autrement.

Pour lui, l'Éducation Nationale « *formate les enseignants à travailler pour les bons élèves tout en laissant les autres de côté* ». Ce qui est contraire, pour Marien, aux valeurs de l'éducation populaire qui sont « *de permettre à n'importe quelle personne de pouvoir évoluer* ». L'intervention des associations est donc primordiale pour lui, tout en étant parfois en décalage avec la réalité.

Fred

Il est animateur salarié des Ceméa région 1, intervenant sur l'atelier relais de la grande ville pendant une dizaine d'années. Il a 35 ans. Ses deux parents sont employés. Il dit avoir eu des difficultés dans sa scolarité, notamment avec certains enseignants qu'il juge « *pas assez accompagnants* ». Il passe son bac technologique STG¹¹ électronique, puis il enchaîne sur une année de BTS dans le même secteur, mais il arrête car cela ne lui correspondait pas. En parallèle, il découvre l'animation en passant son BAFA, ce qui lui plaît davantage. Il enchaîne les emplois de saisonnier en animation pendant 5 ans. Il veut se professionnaliser et décide d'entrer en formation BPJEPS. Il poursuit son travail dans l'animation et entre comme salarié aux Ceméa pour s'occuper de l'atelier relais et du matériel de l'association. En 2014, il était à mi-temps sur l'atelier et sur la formation et le secrétariat de l'association. Il a arrêté l'atelier relais pour faire un temps plein sur le secrétariat et la formation.

Fred a travaillé en atelier relais car il apprécie accompagner les élèves dans leur scolarité. Le public en situation de décrochage scolaire l'intéresse. Pour lui, l'atelier relais a comme objectif « *d'aider les élèves à avoir une scolarité apaisée, qu'ils prennent plaisir à retourner à l'école* », « *c'est une peu une dernière chance pour eux* ».

Pour Fred, il y a une différence de culture entre l'éducation populaire et l'Éducation Nationale, qui « *n'ont pas les mêmes méthodes et le même style d'action* ». Il trouve que l'intervention des associations n'est pas toujours visibilisée au sein du collège et que le rôle n'est pas toujours clair pour les personnels du collège. Il pense que l'Éducation Nationale « *utilise des catégorisations dures et péjoratives des élèves* ».

¹¹ Sciences et Technologie de la Gestion.

Gaston

Il est animateur volontaire puis salarié des Ceméa région 1, intervenant sur l'atelier relais de la grande ville de 2011 à 2013. Il a 35 ans. Sa mère est aide-soignante et son père est concierge d'un lycée. Il passe son BAFA à 17 ans. Il évoque une scolarité « *plutôt plaisante* » et sans grandes difficultés. Après son bac, il part faire des études en Allemagne. Il obtient un master en littérature allemande et effectue des remplacements en tant qu'enseignant. Il rentre en France et fait le choix de se professionnaliser dans l'animation. Lorsqu'il arrive dans la grande ville, il va voir les Ceméa et effectue un entretien pour devenir militant. L'association lui propose très vite d'intervenir en atelier relais car il est assez disponible. En parallèle il travaille comme directeur d'un centre de loisirs, puis devient rapidement responsable du matériel aux Ceméa, puis responsable de formation. Il intervient en atelier relais pendant deux ans avec Fred. Il arrête l'atelier relais après avoir eu le poste de responsable de formation car il n'avait plus le temps d'intervenir. Depuis, il a déménagé, a passé le CAPES et est devenu enseignant de français.

Travailler en atelier relais lui a permis d'accumuler de l'expérience professionnelle. Il évoque même « *une montée en compétences* ». Pour lui, le dispositif a comme objectif de « *réintégrer les élèves dans une scolarité où ils peuvent trouver leur compte. Il faut qu'il puisse s'y épanouir* ».

Pour Gaston, l'intervention des associations est « *logique* » car elle complète l'action éducative au collège, mais cela ne doit pas « *être comme en BAFA parce qu'il faut leur rappeler qu'on est quand même à l'école* ». Il pense qu'il existe des attentes scolaires fortes du côté de l'institution, qu'il faut pouvoir faire respecter en atelier relais.

Victor

Il est animateur volontaire des Ceméa région 1, intervenant sur l'atelier relais de la grande ville en 2013-2014. Il a 23 ans. Ses deux parents sont enseignants. Concernant sa scolarité, il dit ne pas avoir rencontré de difficultés majeures. Il a commencé l'animation à 17 ans, en passant son BAFA avec les Ceméa, puis en étant animateur social. Il est coopté durant son troisième stage. Il passe son bac et enchaine avec une licence et une première année de master en psychologie. Il décide d'arrêter car il n'envisage pas être psychologue après avoir vécu un stage difficile. Il devient instituteur remplaçant pour le diocèse de la grande ville. Après plusieurs petits boulots, il reprend une licence de sociologie tout en étant animateur sportif. Il s'inscrit ensuite en master de sociologie, mais ayant une situation financière complexe, il jongle entre un service civique et des animations dans une association

d'organisation d'anniversaires. Dans ses missions de service civique, on lui demande d'intervenir sur l'atelier relais, ce qu'il fait durant un an. Depuis, il est parti des Ceméa pour travailler dans l'animation.

Victor a travaillé en atelier relais essentiellement pour accompagner des élèves en situation de décrochage scolaire. Mais très vite, lorsque son service civique s'est terminé, il n'est plus intervenu car il n'avait plus le temps. Pour lui, l'atelier relais possède plusieurs objectifs : « *il faut valoriser les élèves dans leurs apprentissages en essayant de les accrocher* », « *il faut aussi les réintégrer dans un groupe donc on travaille sur le comportement* » et les faire travailler sur l'insertion professionnelle.

Il voit l'Éducation Nationale comme « *un système où le but c'est l'éducation maximale pour tous et l'efficacité en faisant des programmes stricts et en formatant les profs qui n'ont jamais vu d'enfants* ». Alors que l'éducation populaire « *est dans l'éducation pour tous avec trois traits, c'est-à-dire que tout le monde trouve sa place sans nier les différences des élèves* ».

Adel

Il est animateur salarié des Ceméa région 1, intervenant sur l'atelier relais de la grande ville depuis 3 ans. Il a 23 ans. Il a été élevé principalement par sa sœur, agente de catégorie C dans la fonction publique. Lorsqu'il décroche lors de sa 5^{ème}, sa mère l'envoie chez sa sœur à Mayotte pour « *qu'il se remobilise* ». Il dit avoir eu beaucoup de mal avec l'école, notamment en primaire, ce qui se traduisait par « *des soucis de comportement* ». Au bout de 4 ans, il revient sur le continent pour passer son bac professionnel. Quelques temps après, il découvre l'animation et passe son BAFA sur les conseils de son cousin. Lors de son stage de perfectionnement BAFA, il est coopté par les Ceméa. Il enchaîne avec un service civique dans l'association, tout en travaillant comme animateur dans un centre de loisirs. C'est lors de ce service civique qu'on lui demande d'intervenir en atelier relais. Il ne connaissait pas le dispositif auparavant, mais cela faisait partie de ses missions. Depuis, les Ceméa l'ont recruté en emploi jeune et il intervient dans le dispositif comme salarié et travaille essentiellement dans le secteur animation volontaire de l'association. Il envisage de passer un BPJEPS¹² et aimerait rester aux Ceméa, à condition qu'ils l'embauchent en CDI.

Adel intervient essentiellement en atelier relais : il apprécie travailler avec ce public en situation de décrochage scolaire. Pour lui, le dispositif sert à socialiser les élèves : « *comme objectif, il faudrait qu'ils*

¹² Pour rappel, le BPJEPS est un diplôme de l'animation professionnelle qui équivaut à un Bac.

arrêtent de parler mal et qu'ils arrêtent de parler tout le temps du quartier, que c'est possible de s'en sortir ».

Pour lui, l'Éducation Nationale est un milieu très fermé avec « *trop de codes, genre faut appeler les profs monsieur machin, faut des autorisations, faut demander aux parents pour sortir, eu chef et tout.* ». Il évoque également un problème de stigmatisation des enseignants envers les élèves. Alors que l'éducation populaire serait plus ouverte, sans hiérarchie entre adultes et enfants : « *pour moi c'est l'éducation de tous par tous, c'est pas trop ça au collège quand même* ».

B. Une organisation conforme aux préconisations institutionnelles

Les Ceméa ne coordonnent pas le dispositif et interviennent le mardi et le jeudi après-midi. Ils recrutent trois personnes avec les subventions qu'ils reçoivent du rectorat (à hauteur de 16 000€) : la psychologue et les deux animateurs. Une animatrice volontaire¹³ peut remplacer Adel ou Elodie en cas de besoin. La plupart du temps nous avons vu Adel intervenir seul, selon les jours et des activités proposées. Les autres jours sont consacrés aux activités de remédiation scolaire, prises en charge par Maxime et Patricia, elles concernent majoritairement le français, l'histoire géographie et les mathématiques, sous la forme d'exercices de remise à niveau, en fonction de la classe et du niveau de l'élève (un exemple est disponible en annexe 1). Ce niveau est testé la première semaine de l'atelier relais pour que le coordonnateur puisse prévoir les exercices adéquats durant la session. Il existe également des contenus relatifs à l'insertion professionnelle et des stages : confection de CV, rédaction de lettres de motivation, etc. Ce qui nous donne un emploi du temps indicatif (car il varie selon les semaines et selon le nombre d'élèves présents), organisé de cette manière :

¹³ Bénévole indemnisée.

Heures	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h-8h55			Possibilité de retour au collège		
9h-9h55	Vie de classe	Histoire-géographie		Travail personnel/psychologue	Bilan de la semaine
9h55-10h10	Récréation	Récréation		Récréation	Récréation
10h10-11h05	Français	Travail personnel		Maths/psychologue	Orientation – EPS
11h10-12h05	Travail personnel	Projet lecture		Travail personnel/psychologue	Repas
12h05-13h20	Repas	Repas		Repas	Possibilité de retour au collège
13h25-14h20	Santé (infirmière)	Ceméa		Ceméa	
14h25-15h20	Orientation				

Tableau 8 : Emploi du temps type de l'atelier relais de la grande ville

Les élèves peuvent retourner dans leur classe d'origine sous réserve de la décision du coordonnateur et des enseignants de leur classe d'origine, c'est ce que l'on appelle le « retour perlé ». Il peut s'effectuer à partir de la cinquième semaine de la session, le mercredi matin et le vendredi après-midi, comme ils n'ont pas cours ces deux demi-journées. Ces temps libres dans l'emploi du temps permettent également à certains élèves (notamment les 3^{ème}) de partir en stage professionnel. Il peut même arriver que certains élèves soient inscrits en atelier relais pour un suivi du stage mais ne viennent pas en présentiel, ce fut le cas d'un élève de 16 ans lors des observations. La psychologue intervient le jeudi matin en même temps que les activités de remédiation car elle prend les élèves individuellement dans son bureau. L'emploi du temps peut être modifié en fonction de la semaine et de la situation de l'élève. Des sorties peuvent être organisées comme ce fut le cas lors de nos observations où nous sommes allés au siège d'une radio locale pour y enregistrer une émission. La sortie doit être validée par le principal en amont. A la fin de la semaine, le coordonnateur fait un temps de bilan personnalisé pour chaque élève en considérant les apprentissages et le comportement de la semaine. Cette évaluation est également présente dans l'atelier relais de la ville de montagne et se rajoute aux évaluations classiques que n'importe quelle classe régulière peut avoir. En effet, elle

permet de contrôler les élèves sur des savoirs être en plus des savoirs faire, ce qui renforce l'importance des savoirs être dans la forme scolaire sur ce dispositif et transforme le travail éducatif des acteurs, en travail social. C'est également un élément de compromis entre eux dans la mesure où la plupart des acteurs s'entendent sur l'importance de ces savoirs être dans la mission des ateliers relais et de remédiation du décrochage scolaire, ce que l'on demande peu aux autres élèves des cursus régulier.

Au sein de l'atelier relais, le travail se déroule principalement autour des activités de remédiation, qui prennent une grande place dans l'organisation du temps de travail. Le binôme coordonnateur/AP est donc au centre du travail effectif. Les animateurs, l'enseignant d'EPS et la psychologue sont considérés comme des intervenants extérieurs. Ce binôme doit alors coopérer dans le cadre des activités de remédiation scolaire où ils fonctionnent souvent par la primauté des cours donnés par le coordonnateur et l'assistante intervient pour réguler la classe s'il y a des élèves qui ne suivent pas ou qu'ils font trop de bruits. L'assistante ne propose pas de cours, elle intervient en complément lors des exercices individuels. Le coordonnateur la sollicite donc lorsqu'il a besoin de faire des activités de remédiation séparées. Quant aux animateurs, ils gèrent eux-mêmes les élèves et les contenus lorsqu'ils interviennent en classe. Il y a donc une organisation basée sur la division des tâches où les acteurs interviennent principalement en soutien du coordonnateur.

A partir de ces éléments organisationnels, on constate que l'atelier relais de la grande ville se structure principalement autour des activités de remédiation scolaire, proposées par le coordonnateur, secondé de l'assistante pédagogique. Les Ceméa interviennent deux après-midis par semaine sans que la présence du coordonnateur ne soit nécessaire. Si l'on reprend les travaux de Nathalie Dupont¹⁴ sur les rapports partenariaux entre écoles et musées, on se rend compte que sa classification peut être pertinente pour notre objet d'étude. En effet, l'organisation de cet atelier relais rappelle le positionnement basé sur la « *délégation absolue* » où le partenaire prend en charge les temps d'activités qui lui sont confiés sans indications ni participation de la part des enseignants. Les activités sont donc séparées et il n'y a pas de prise en charge globale de l'élève faite à la fois par les animateurs et le binôme coordonnateur/assistante. Le travail est ainsi séparé entre les activités de

¹⁴ Nathalie Dupont, « Les partenariats écoles / institutions culturelles : des passages entre cultures juvéniles, cultures artistiques et cultures scolaires ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 43, ADRESE/CIRNEF, 2010, p. 95-121.

remédiation et celles associatives, ce qui crée cette impression de prestation plutôt que de partenariat auprès des acteurs.

Cette forme de structuration des savoirs, avec un découpage fort entre activités de remédiation liées aux programmes scolaires et les activités associatives peuvent relever du « code sériel » conceptualisé par Basil Bernstein¹⁵. En effet, ce « code sériel » se caractérise par une séparation forte des disciplines et de leur transmission aux élèves, ceci au sein d'une organisation marquée par la hiérarchie. Le niveau compte plus que l'apprentissage. On retrouve ces éléments au sein de cet atelier relais, même si la forme initiale du dispositif mélange différents contenus et rentre dans la forme « intégrée », (articulation des savoirs, dans un projet collectif où les apprentissages comptent plus que le niveau)¹⁶. Ici, on constate qu'il existe une division organisationnelle et hiérarchique de ces savoirs, fortement marqués par des contenus disciplinaires, notamment en français et en mathématiques. Ce qui marque une forte division du travail sur le terrain entre les animateurs et les enseignants/AEDs.

En ce qui concerne les financements, ils proviennent essentiellement du rectorat à raison de 13 500 euros de subventions par an pour les associations et 18 000 euros pour le fonctionnement du dispositif. La ville, le département et la Région sont peu impliqués comme nous l'avons vu dans la partie 3. En revanche, il a bénéficié de financements du Fonds de Solidarité Européen (FSE), mais cela n'a duré que deux ans à cause de la « *lourdeur des démarches* »¹⁷.

C. Des élèves ayant « des problèmes de comportement »

Cet atelier relais accueille des élèves de collèges différents situés dans la grande ville, mais tous sont scolarisés en 4^{ème} et 3^{ème}. En 2017-2018, sur les trois sessions, 20 élèves ont été admis dans le dispositif dont 9 filles et 11 garçons, 11 sont en 4^{ème} et 9 en 3^{ème}, 16 d'entre eux ont 14 ans, 5 ont 15 ans et 1 a 16 ans. 3 sont issus du collège, les autres viennent principalement des collèges alentours. Ils ont majoritairement des parents issus des classes populaires : sur 18 élèves dont la profession des parents est connue, 6 ont des parents sans activité professionnelle et 12 ont des parents ouvriers ou employés. En ce qui concerne les motifs¹⁸ de leur présence en atelier relais, selon les dossiers

¹⁵ Basil Bernstein, « Sur les formes de classification et le découpage du savoir dans le système d'enseignement », in *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*, trad. Jean-Claude Chamboredon, Paris, Ed. de Minuit, 1975, p. 263-300.

¹⁶ François Baluteau, *op. cit.*

¹⁷ Selon l'ancien coordonnateur : Mouloud.

¹⁸ Un élève peut avoir plusieurs raisons.

d'admission : 14 élèves sont identifiés comme ayant des « problèmes de comportement », 3 ont des « difficultés scolaires » et 5 sont « absentéistes » dont 1 déscolarisé depuis 1 an. Par ailleurs, 2 élèves ont été exclus de leur collège d'origine. 17 d'entre eux ont un ou plusieurs parents nés à l'étranger ou sont eux-mêmes nés à l'étranger et 2 élèves font partie de la communauté gitane. En ce qui concerne leur situation à la sortie de l'atelier relais, ils sont 8 à être retournés dans leur classe d'origine, 6 à être en formation et les 6 autres dont le coordonnateur n'a plus de nouvelles.

Ce sont donc des élèves majoritairement âgés de 14 ans et en 4^{ème}, et identifiés comme ayant des « problèmes de comportement », d'origine populaire, issus de l'immigration. Il existe également une mixité dans le dispositif qu'il n'y a pas sur d'autres ateliers relais comme celui de la ville de montagne par exemple.

II. L'atelier relais de la ville de montagne, une configuration singulière

Cet atelier relais a été créé en 2002 à la suite d'une collaboration entre un collège de la ville et la Ligue de l'enseignement. A sa création, il se déroulait dans des locaux fournis par la ville, donc en dehors du collège. Par ailleurs, l'atelier relais et la classe relais étaient centralisés dans ces locaux. L'équipe éducative se réunissait et les deux dispositifs partageaient des temps de vie collectifs. La coordination était et reste assurée par une intervenante de la Ligue et un enseignant du second degré, missionnés par le collège pour l'atelier relais. Au départ, une éducatrice de la Mission Générale d'Insertion (MGI) était amenée à intervenir à plein temps sur l'atelier relais mais en 2014, elle est remplacée par une éducatrice PJJ à 40% de son temps de travail (aujourd'hui elle n'intervient plus). De plus, l'atelier relais recevait un financement du Contrat Urbain de Cohésion Sociale (CUCS) de la ville, grâce à leur présence dans les locaux fournis par la ville.

En 2006, l'atelier et la classe relais changent de collège d'affectation et sont rattachés au collège Pablo Picasso, le DASEN voulant un chef d'établissement ayant l'habitude du dispositif. Puis en 2015, le local de la mairie doit être remis en état car il ne correspond plus aux normes de sécurité. La mairie ne voulant pas faire de travaux pour un dispositif de l'Éducation Nationale ne voulant pas faire de travaux pour un local municipal, l'atelier et la classe relais se voient contraints d'emménager dans les locaux du collège (deux salles mises à disposition) en 2014. Le CUCS prend fin en 2014, remplacé par le contrat de ville qui apporte un financement complémentaire au salaire de la coordonnatrice de la

Ligue (poste Fonjep CGET). En contrepartie, l'Éducation Nationale s'engage toujours à verser à l'association la somme de 19 000 euros par an pour financer son poste sur le dispositif.

En 2012-2013, à la suite d'un diagnostic de territoire produit par La Ligue, à la demande du rectorat, l'association remarque une quasi-absence d'élèves issus des collèges du nord du département. Elle propose alors d'organiser trois à quatre sessions d'atelier relais au collège des Edelweiss, avec un ramassage scolaire via une navette qui vient chercher les élèves depuis les collèges de trois autres villes. Ces sessions se sont déroulées de mars à mai entre 2013 et 2016.

En 2014-2015, l'atelier relais ouvre donc la possibilité d'accueillir, sur des sessions de 6 ou 7 semaines, des jeunes âgés entre 14 et 16 ans, peu importe leur classe.

En 2015-2016, l'atelier relais voit un autre grand changement se produire : le découpage par session a été modifié. Durant une année, l'inspectrice en charge des ateliers relais sur le département, soumet aux équipes sa décision de ne plus faire de sessions découpées avec une entrée et une sortie bien définie. Désormais les entrées et les sorties se font de manière permanentes, réparties sur l'année, pour « *fluidifier les parcours et améliorer les sorties positives des élèves* ». Par ailleurs, cette année-là, 7 commissions ont lieu dont 4 commissions-sessions et 3 commissions intermédiaires. Lors des commissions, les équipes étudient les dossiers et se prononcent sur les suites à donner à chacun des parcours individualisés. L'atelier relais accueille donc 12 élèves entre octobre 2015 et juin 2016. Ils fréquentent l'atelier relais durant deux jours et ont deux jours de stage obligatoires. Les sessions ont été reconduites pour la plupart des jeunes accueillis :

- Session 1 : 8 jeunes (8 entrées) ;
- Session 2 : 9 jeunes (1 entrée) ;
- Session 3 : 12 jeunes (3 entrées) ;
- Session 4 : 12 jeunes (2 entrées, 2 sorties).

Dans ce nouveau fonctionnement, la Ligue n'a pas eu les moyens de proposer une délocalisation du dispositif sur le nord du département comme cela était le cas depuis la rentrée 2012 sur le collège des edelweiss, n'ayant pas assez de personnels pour intervenir sur deux collèges en même temps. Les collèges du nord du département (au-delà de celui des edelweiss) n'ont donc pas proposé de dossier ; en ce qui concerne le sud du département, l'éloignement continue effectivement à poser des problèmes et aucun dossier n'a été présenté.

Nous constatons que chaque année scolaire, cet atelier relais vit des changements importants tant dans sa structure que dans son implantation. Et cela ne s'arrête pas à l'année 2017 car, l'année suivant nos observations, l'IEN IO a proposé aux acteurs d'intervenir directement dans les collèges auprès des élèves en situation de décrochage scolaire. L'atelier et la classe relais ne se déroulent donc plus au collège Pablo Picasso, mais dans plusieurs collèges du département. Chaque acteur ayant un collège de référence dans lequel il intervient directement en classe. Ce qui modifie profondément la forme de l'atelier relais et en devient un autre dispositif.

A. Une équipe masculine, une coordinatrice associative

Pour ce qui est de l'intervention associative en atelier relais, la Ligue ne le propose pas à ses bénévoles, en revanche, en 2017-2018, l'association « Lire et faire lire » (affiliée à la Ligue) effectue des ateliers au sein du dispositif à la demande de quatre de ses bénévoles. Voici un schéma récapitulatif de l'équipe de l'atelier relais :

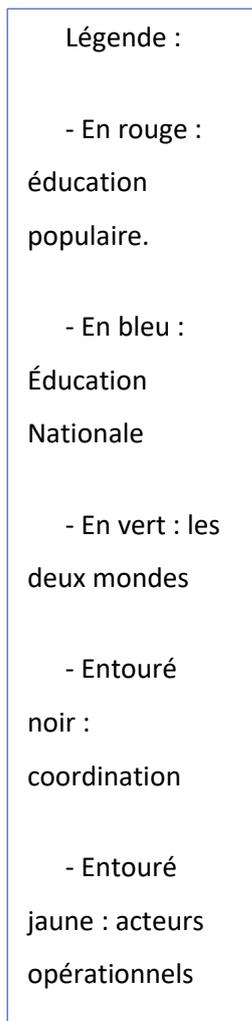


Schéma 3 : Configuration de l'atelier relais de la ville de montagne

On constate que cet atelier relais mobilise plus de personnes, avec des statuts particuliers et la place des activités associatives est importante. En effet, rares sont les dispositifs qui possèdent une coordination associative et des financements hybrides. Le tissu partenarial est également plus développé que dans les autres ateliers relais observés. Nous avons vu dans la partie 3 que le territoire permet une mobilisation forte des acteurs et une mise en valeur de leurs actions. Cette disposition n'aura pourtant pas duré puisque le nouveau fonctionnement en vigueur ne permet plus l'intervention d'associations.

Au niveau des acteurs, on assiste à une quasi non-mixité de genre dans l'équipe. En effet, tous les assistants et les enseignants sont des hommes alors que la seule représentante du monde associatif est une femme. Les deux enseignants et la coordonnatrice ont des profils proches : ils sont tous les trois issus d'un milieu familial à fort capital culturel institué et possèdent des diplômes du supérieur.

Ils ont tous les trois de l'expérience dans l'enseignement et la formation (entre 10 et 30 ans). Ils sont enfant ou petit enfant d'ingénieur ou chercheur dans le domaine des sciences et techniques. Et pourtant, il existe des achoppements à propos de la division du travail. Les deux enseignants ont également été assistants d'éducation dans le même collège à des moments différents. Du côté des assistants, ils ont des trajectoires différentes, l'un étant dans une ascension sociale marquée alors que l'autre est davantage dans une forme de reproduction. Tous les acteurs du dispositif ont en commun une passion pour la pratique sportive, notamment l'athlétisme (3 sont membres du même club). Quant à leurs objectifs, nous avons d'un côté des similitudes entre les enseignants qui accordent une priorité à la remédiation scolaire, quand la coordonnatrice insiste davantage sur un discours centré sur l'enfant plutôt que l'élève. Quant aux assistants, ils partagent l'objectif de remettre les élèves au travail tout en s'appuyant sur leur futur professionnel. Ces différents éléments créent ainsi une forte division genrée du travail.

1. Une coordinatrice aux multiples fonctions

Amandine

Elle est coordinatrice de l'atelier relais de la ville de montagne. Elle a 42 ans et est salariée de la Ligue. Sa mère était chercheuse en microbiologie au CNRS et son père était agriculteur, un couple atypique du point de vue des normes de genre. Elle dit avoir eu une « *scolarité plutôt linéaire* », sans problème particulier. Elle a un master en information et communication avec une option journalisme presse écrite, ce qui la rend plus diplômée que les autres coordonnateurs. Pendant 10 ans, elle est enseignante contractuelle en information et éducation socioculturelle dans un lycée agricole, jusqu'à ce qu'un titulaire prenne le poste. Entre temps, elle cherche un emploi moins précaire pour pouvoir s'occuper de ses trois enfants. La maternité a donc une forte incidence sur son parcours professionnel et provoque un déclassement par rapport à sa mère. Elle postule donc à une offre d'emploi de la Ligue pour un poste d'animatrice socio-culturelle à 80% sur la coordination de l'atelier relais et à 20% sur des actions liées à la parentalité. Elle déménage et prend ses fonctions en 2012. Depuis son poste a évolué en passant à 50% sur l'atelier relais et le reste du temps en accompagnement des services civiques et des associations. Elle envisage de quitter l'atelier relais et de déménager. Son compagnon est Inspecteur de la Jeunesse et des Sports à la DDCSPP de la ville de montagne.

Pour elle, travailler en atelier relais correspond à son parcours et à ses préoccupations. Elle nous explique que la raison pour laquelle elle a accepté le poste, est qu'elle s'est toujours préoccupée des élèves en situation de décrochage scolaire. Elle veut donc aider ces élèves, tout en faisant un travail

de mise en partenariat entre les associations et l'Éducation Nationale. Pour Amandine, les objectifs du dispositif sont de « *redonner du sens à l'école. [...] Travailler sur l'estime de soi, tout en impliquant les familles.* ». Elle parle également d'un « *bol d'air* », « *une respiration pour l'élève* ». Cet objectif n'est pas le même que les autres coordonnateurs.

Pour elle, ces objectifs sont indissociables de l'intervention associative, ce sont les activités de « *contournement* » qui vont permettre à l'équipe de remplir ce dessein. Elle sous-entend que l'association permet donc d'avoir une vision plus globale de l'élève, à la différence de l'Éducation Nationale, qu'elle trouve « *sans ouverture* ». Vision qu'elle partage avec les autres coordonnateurs.

2. Deux enseignants en position dominante

Matthieu

Il est enseignant d'histoire-géographie dans l'atelier relais de la ville de montagne. Il a 45 ans et est titulaire. Son père était ingénieur et sa mère secrétaire comptable. Il évoque une scolarité « *chaotique* » car il a redoublé deux fois son année de terminale, mais il se dit passionné par l'histoire. Il a un master et un doctorat en histoire. Durant ses études il était surveillant, ce qui lui a donné envie d'être enseignant. Il a été contractuel pendant 2 ans avant d'obtenir le CAPES. Il a déménagé plusieurs fois et dans un de ses postes, il a enseigné en atelier relais. Il a pris un an de disponibilité pour finir sa thèse et a repris l'enseignement l'année suivante en tant que TZR¹⁹ dans un lycée de la ville de montagne. Il connaissait Mr Listand, le chef d'établissement du collège Pablo Picasso à travers la fédération française d'athlétisme, qui lui a proposé un poste d'enseignant-coordonnateur en atelier relais, qu'il a accepté. Il est également secrétaire d'une association de patrimoine du département montagnard et secrétaire de la ligue d'athlétisme de la région 1. Il se définit comme étant un « *militant du monde associatif* ».

Matthieu travaille en atelier relais car il s'est toujours senti « *préoccupé par les élèves un peu difficiles* ». Comme Etov, il a une passion pour la matière qu'il enseigne (l'histoire) et l'atelier relais lui permet de l'exprimer. Pour lui, le dispositif a comme objectifs de « *travailler sur la confiance des élèves en redonnant du sens au collège* », « *de les réinclure dans un semblant de scolarité en faisant de*

¹⁹ Titulaire en Zone de Remplacement.

la remobilisation et de la remotivation ». Il qualifie l'atelier relais comme étant une « *bouée de sauvetage* » pour les élèves.

Pour lui, le système éducatif est important, mais les enseignants sont parfois à bout et considèrent mal les élèves. Il évoque également que le monde associatif et l'entraînement des enfants en athlétisme lui a beaucoup appris et parfois plus que l'IUFM. Pour Matthieu, l'intervention de la Ligue en la personne d'Amandine est nécessaire pour le bon fonctionnement de l'atelier relais car il permet de faire « *du lien social* » avec les familles et les élèves.

Philippe

Il est enseignant en atelier relais et coordonnateur de la classe relais de la ville de montagne. Il a 62 ans et est instituteur spécialisé titulaire. Son père était cadre administratif à l'équipement et sa mère au foyer, son grand père était ingénieur des mines. Lorsqu'il évoque sa scolarité, il dit avoir été bon élève, sans avoir été « *passionné par l'école* ». Après le bac, il a fait manœuvre sur les chantiers et surveillant dans le collège Pablo Picasso pour être autonome financièrement. Il va ensuite à l'armée où il rencontre une personne qui lui donne envie de faire de la géographie. Après son service, il décide donc de faire une licence d'aménagement et urbanisme. Il continue en DEA mais il se passionne pour la montagne et devient guide, accompagnateur de haute montagne et ne finit pas son master. Il travaille dans les stations de ski comme moniteur et chef adjoint des pistes. Il travaille également comme artificier en station jusqu'à ses 30 ans. Par la suite, il arrête son activité dans ce domaine à cause de collègues accidentés ou morts en montagne. Il passe alors le concours d'instituteur et l'obtient. Il travaille entre temps pour la Ligue de l'enseignement à l'UFOLEP et l'USEP, puis passe le Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (Cafipem²⁰), pour devenir conseiller pédagogique. A 50 ans, sa mère tombe malade, c'est la raison pour laquelle il se rapproche de la ville de montagne où elle résidait, en faisant des remplacements. A la suite d'une série de remplacements et à la mort de sa mère, il ne voulait pas retourner à l'inspection académique. Il a donc choisi d'essayer l'enseignement adapté, d'abord en SEGPA, puis, il y a trois ans, la classe relais. Il a découvert ce travail car l'ancien coordonnateur (un de ses anciens étudiants) partait et lui a demandé de le remplacer. Il part bientôt à la retraite.

Philippe travaille en atelier relais car il dit pouvoir faire ce qu'il veut. Il évoque une liberté au travail qu'il n'avait pas toujours en tant qu'instituteur ou conseiller pédagogique. Il travaille également pour

²⁰ Décret n° 85-88 du 22-1-1985 modifié ; arrêté du 20-7-2015.

« *maintenir la paix sociale* », c'est ce qui fait qu'il se sent utile à la société. Pour lui, le dispositif sert à « *aller contre l'image négative qu'ont les élèves d'eux-mêmes* » et à « *faire de la remédiation scolaire* ».

Il trouve que l'Éducation Nationale a du mal à accompagner les élèves et les enseignants dans la mesure où il y a un écart entre les attentes de l'institution et la réalité. Pour lui, l'éducation spécialisée est un monde un peu à part car il se sent « *plus libre* » et moins obligé de « *porter la bonne parole* ». Il qualifie certains enseignants comme faisant partie d'un « *moule Éducation Nationale rigide* ». Il perçoit positivement l'intervention de la Ligue dans la mesure où Amandine a beaucoup de projets « *porteurs de ressources pour les élèves* ». Il évoque également le fait que l'éducation populaire lui a appris « *qu'il existe un enseignement différent, où les gens donnent de leur temps et ne s'essoufflent pas, à la différence de certains profs* ».

3. Des agents disciplinaires : les assistants d'éducation

Antoine

Il est AED durant la première et la deuxième session sur la classe et l'atelier relais de la ville de montagne. Il a 23 ans. Sa mère travaillait comme ambulancière, puis comme éleveuse, son père travaille à la mairie et est éleveur et ses grands-parents étaient agriculteurs. Concernant sa scolarité, il dit « *avoir fait le minimum parce que j'ai eu des facilités* ». Après avoir passé un bac professionnel comptabilité, il obtient une licence STAPS. En parallèle de ses études et de son poste d'AED, il est joueur et entraîneur de football. Il a entendu parler du poste d'AED par l'un de ses collègues de football, il a postulé au collège et a été pris, d'abord à mi-temps sur la vie scolaire et sur le dispositif, puis il a arrêté de travailler en dispositif au bout d'un an, tout en restant AED au collège, car il ne s'y retrouvait plus et n'y trouvait plus de sens. Il voudrait devenir CPE ou éducateur spécialisé. Il connaît le monde associatif par sa pratique du sport, mais pas le monde de l'éducation populaire.

Antoine a travaillé en atelier relais car cela lui apporte de l'expérience, il dit aimer les « *défis* ». Mais il faut que son travail ait du sens, sinon il ne s'y retrouve plus, c'est pour cela qu'il a quitté le dispositif. Pour lui, l'atelier relais a pour objectifs de « *redresser les gamins et de les remettre sur le bon chemin* », mais aussi de « *leur faire trouver leur voie professionnelle pour plus tard* ».

Pour lui, l'Éducation Nationale est « *un environnement de travail comme un autre où il y a des règles à suivre* ». Il trouve que l'intervention d'associations sur le dispositif est intéressante, notamment les activités sportives qui « *les rassemblent* ». Le seul problème qui l'a fait partir de l'atelier relais est que

les enseignants comme les intervenants associatifs « *ne font pas toujours leur travail comme il faudrait* », c'est-à-dire qu'ils « *prennent trop de temps en pause ou à faire d'autres choses qui ne sont pas essentielles aux élèves* ». Finalement, on constate que les AED peuvent rapidement prendre parti pour un monde ou un autre, puisqu'ils n'engagent pas grand-chose de leur carrière dans ce type de positionnement.

Larbi

Il est AED durant la troisième et la quatrième session sur la classe et l'atelier relais de la ville de montagne. Il a 25 ans. Sa mère est secrétaire comptable et son père à la retraite. Il dit avoir eu une scolarité compliquée car il avait envie d'apprendre mais pas de travailler à l'école, ce qui lui faisait avoir de bonnes notes dans les matières qu'il aimait. Après avoir obtenu un Bac professionnel, il travaille en tant qu'animateur en école primaire et en colonie, puis en tant qu'entraîneur d'athlétisme. Il commence une licence d'histoire qu'il arrête au bout d'un an. Il part au Canada faire des études sportives qu'il arrête également. Il déménage de la grande ville et veut trouver un travail, il est employé comme ouvrier dans le bâtiment, puis il postule au collège Pablo Picasso et le lendemain, on lui propose un travail d'AED. Il connaît le monde associatif par la pratique du sport, mais il n'avait pas entendu parler d'éducation populaire avant l'atelier relais.

Larbi travaille à l'atelier relais parce qu'il trouve cela formateur et cela lui fait une expérience avec différents publics. Pour lui, l'objectif du dispositif est de « *les remettre un peu au boulot, même s'ils ont des problèmes, mine de rien on arrive à les faire travailler c'est important pour la suite de leur vie* ».

Il perçoit l'école comme étant « *parfois inintéressante* ». Il se dit « *contre l'école obligatoire je trouve que c'est une connerie, y'en a ils ont rien à faire là* ». Pour lui l'Éducation Nationale est trop « *cadre sur des programmes qui ne donnent pas le goût d'apprendre* ». Il semble au milieu sur l'axe (Discipline – antiautoritaire), entre la conception de Patricia et d'Antoine. Quant à l'intervention associative, il trouve qu'elle n'est pas assez axée sur la pratique du sport. Il trouve que l'atelier relais ne permet pas aux élèves de développer des compétences qu'il trouve nécessaires : « *il faudrait beaucoup plus travailler la lecture et l'écriture au final c'est ça pour être libre* ».

B. Une organisation à forte dominance associative

Durant l'année 2017-2018, le fonctionnement a changé et a repris sa forme initiale composée de quatre sessions réparties sur l'année avec des entrées et des sorties en fonction des sessions. Elles durent chacune 6 à 7 semaines. Cette modification est due à un changement d'inspectrice, qui veut mettre en place une expérience « micro-collège » sur Pablo Picasso. Par ailleurs, il n'y a plus d'enseignants dans les matières principales, et tout comme l'atelier relais de Georges Clémenceau, seul un enseignant d'EPS intervient sur le dispositif et une enseignante de technologie propose des ateliers pour les élèves en dehors de son temps de travail habituel.

Les temps de prise en charge des élèves sont de deux ordres :

- D'une part une remédiation scolaire : français, mathématiques, histoire-géographie, éducation civique, informatique et EPS, prises en charge par un instituteur spécialisé pour la classe relais (Philippe), un enseignant du secondaire (Matthieu), soutenus par un assistant d'éducation qui intervient majoritairement sur la classe relais, mais qui a souvent géré les élèves de l'atelier relais (Larbi) ;
- D'autre part des activités appelées « de contournement » : théâtre d'improvisation (avec un animateur), atelier arts plastiques-écriture (avec une intervenante plasticienne), activités sportives, ateliers santé et citoyenneté (avec le planning familial notamment), recherches et rapports de stage : travail sur l'outil informatique, préparation de la formation aux premiers secours avec les autres classes de 3^{ème} du collège Pablo Picasso, etc.

La coordonnatrice associative (Amandine) et sollicite un large partenariat sur le territoire. Elle met en place des animations, des visites de différentes structures, des actions de prévention, etc. Par exemple, la Ligue a mis en place un projet sur un thème lié au « Sport pour tous ! », en partenariat avec l'Ufolep (une des structures de la Ligue) et en fait profiter les élèves de l'atelier relais. Des actions ont également été menées en partenariat avec le Planning Familial pour la Journée Internationale du Droit des Femmes. Le lien avec la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) est également présent sur le territoire, tout comme certaines structures d'accueil pédopsychiatriques ou encore le service d'Aide Social à l'Enfance (ASE) du Département et le service jeunesse et sports de la Direction Départementale de la Cohésion Sociale et de la Protection des Populations (DDCSPP), qui finance un

poste FONJEP²¹ dans le cadre du contrat de ville, pour la Ligue de l'enseignement. Amandine prend également en charge les relations avec les parents sur l'atelier relais ; elle les appelle quand leur enfant n'est pas venu et les accueille au début du dispositif pour faire le point sur le parcours de l'élève, ses compétences, ses préférences dans les matières. A la fin de cette rencontre, elle fait signer aux parents et à l'élève une charte de l'atelier relais les engageant à prendre en compte les attendus du dispositif et son organisation.

Par ailleurs, les équipes éducatives de l'atelier relais et de la classe relais ont récemment mutualisé les ateliers théâtre et le coordonnateur de la classe relais intervient sur des contenus liés aux mathématiques sur l'atelier relais et inversement pour l'histoire-géographie. L'équipe pédagogique utilise donc des lieux communs et partagent des ressources, ce qui fait qu'en 2017-2018 nous avons observé peu de moments séparés entre la classe relais et l'atelier relais. Pour ce qui est du rôle de l'éducatrice PJJ, elle était surtout présente à l'entrée dans le dispositif afin de présenter à l'élève et sa famille la « charte de vie » où sont notifiés les droits et les devoirs de l'élève en atelier relais. Mais elle n'intervient plus qu'un jour par session en 2017-2018 à cause du manque de temps. Pour ce qui est du personnel du collège, l'assistante sociale, la psychologue scolaire et l'infirmière sont mises à contribution ainsi qu'un assistant pédagogique, à mi-temps sur la classe relais et à la vie scolaire. Des réunions sont mises en place entre ces différents personnels à chaque fin de session.

Chaque semaine, un temps d'entretien individuel d'une à deux heures par élève est prévu. Et à chaque fin de session, une semaine de stage en entreprise est réalisée par les élèves les plus âgés. Des rencontres avec le tuteur dans l'établissement d'origine doivent être prévues de manière hebdomadaire (en réalité, elles se font peu). Une fiche journalière doit être faite afin d'évaluer le comportement de chaque élève et ses « aptitudes à travailler » à chaque fin de cours (voir annexe 2). Cette fiche possède la même valeur symbolique que celle de l'atelier relais de la grande ville où les savoirs être sont mis en avant plutôt que les savoirs faire et les connaissances. La forme de cet atelier relais renforce par ailleurs son côté axé sur les savoirs être par la prégnance des activités associatives, vues comme des activités de socialisation de l'élève. Il y a donc, sur cet atelier relais, un renforcement

²¹ Pour rappel, le FONJEP a pour mission de renforcer le développement des projets associatifs de jeunesse et d'éducation populaire. Les postes Fonjep sont des aides de 7 000 € à 8 000 € versées par l'intermédiaire du Fonjep pour le compte de l'État à des associations loi 1901 de jeunesse et d'éducation populaire. Ces aides viennent soutenir un projet qui nécessite l'emploi d'un salarié qualifié, et sont attribuées pour 3 ans renouvelables deux fois. Informations prises sur le site <https://www.fonjep.org/>

des codes du travail social, par rapport au travail de remédiation scolaire, ce qui justifie également une coordination associative et la présence d'un enseignant spécialisé.

Afin d'avoir une vision d'ensemble de la semaine, voici un exemple d'emploi du temps de cet atelier relais :

Heures	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
M2	Accueil	Accueil	Retour au collège possible	Retour sur le collège	Accueil
M3	Atelier citoyenneté	EPS		AP/intervention du planning familial	Français
M4	Activités Pédagogiques (AP)	AP et préparation retour au collège		Un jeudi, un invité	AP
12h00-13h30	Repas	Repas		Repas	Repas
S1	AP	AP/ Initiation théâtre d'improvisation	Arts plastiques	AP/ Bilan et EDT	
S2					

Tableau 9 : Emploi du temps type de l'atelier relais de la ville de montagne

Chaque élève se voit remettre son emploi du temps au début de semaine par Amandine. Le retour perlé dans la classe d'origine est possible le mercredi matin et doit se négocier avec les enseignants en amont. Il y a peu de temps de remédiation scolaire à la différence de l'atelier relais de la grande ville, ce qui est sûrement lié à la coordination associative.

Comme l'atelier relais de la grande ville, l'organisation du travail gravite autour de la coordonnatrice, non pas dans son intervention directe auprès des publics, mais plutôt dans sa manière de gérer l'agencement entre activités de remédiation et activités associatives. Ainsi, cette organisation demande plus de coopération entre les acteurs, qui se répartissent le temps de travail selon leurs compétences et non pas sur un modèle enseignant/assistante que l'on retrouve ailleurs. L'AED peut donc proposer des activités, comme assister l'enseignant dans le travail de groupe et inversement. Les

deux enseignants peuvent également travailler de manière conjointe, soit en séparant le groupe, soit en se répartissant les disciplines dans lesquelles ils sont plus à l'aise.

Lorsque l'on reprend ces éléments organisationnels au regard des travaux de Nathalie Dupont, on se rend compte que le positionnement partenarial de cet atelier relais est différent de celui de la grande ville, dans la mesure où les activités de remédiation et celles associatives se mélangent dans l'emploi du temps de la semaine. Il n'existe donc pas un partage aussi définit et les enseignants reprennent souvent les activités associatives dans leur travail de remédiation scolaire. Ainsi, les enseignants ou les assistants pourront proposer une activité crêpes, ou café philosophique ou seconderont l'intervenante artistique ou théâtral pendant leur travail, à la différence des deux autres ateliers relais. Nous sommes donc plus dans ce que Dupont appelle une « *instrumentalisation* » de l'action associative au service de la remédiation scolaire, même si nous lui préférons le terme d'« *encastrement* » des activités, pour des raisons de neutralité du terme. Il y a donc moins de séparation entre les activités de remédiation et celles associatives.

Cet atelier relais se différencie de celui de la grande ville dans la mesure où il existe un découpage entre les savoirs beaucoup plus souple. En effet, ici nous assistons à une faible division entre activités de remédiation et activités associatives, voire à un rapprochement fort et un découpage faiblement axé sur les programmes et les disciplines scolaires. Cet atelier relais s'inscrit donc dans un « code intégré » propre aux autres dispositifs partenariaux décrits par François Baluteau, où les élèves et les enseignants ont plus d'autonomie envers les apprentissages, qui comptent plus que le niveau. Ici, c'est plutôt le projet d'ensemble qui structure les contenus et les pédagogies utilisées, ce qui participe à une restructuration de la division du travail, ne se basant plus alors entre activités de remédiation et activités associatives, mais plutôt entre travail auprès des élèves (enseignants et AEDs) et travail administratif auprès des acteurs extérieurs et intérieurs au collège (coordonnatrice), à la différence des deux autres ateliers relais. Cette division engendre des conflits plus ouverts au sein de l'équipe, dont la régulation ne se réalise pas.

C. Des élèves aux prises en charge multiples

En ce qui concerne le public accueilli dans cet atelier relais, pour l'année 2017-2018, sur 3 sessions, ils sont 23 élèves dont 8 sur la classe relais et 15 sur l'atelier relais. La classe prend en charge les élèves de 6^{ème} et 5^{ème} sur plusieurs sessions et l'atelier ceux de 4^{ème} et 3^{ème}, et parfois des élèves qui ne sont plus sous obligation scolaire. Il y a 22 garçons et 1 fille dont 2 élèves en 6^{ème}, 6 en 5^{ème}, 8 en 4^{ème} et 7 en 3^{ème}. Ils sont 5 à avoir 12 ans, 6 à avoir 13 ans, 6 à avoir 14 ans et 6 à avoir 15 ans. 7 d'entre eux

viennent du collège Pablo Picasso, 5 sont des collèges de la ville de montagne, 8 sont des collèges alentours et 2 n'ont pas de collège de rattachement car ils sont en foyer pour mineurs. Ils ont des origines sociales un peu plus diversifiées qu'à l'atelier relais de la grande ville dans la mesure où sur 20 élèves dont on sait la profession des parents, 10 ont des parents ouvriers et/ou employés, 6 ont des parents sans activité professionnelle et 3 ont des parents chefs d'entreprise. Par ailleurs, 3 d'entre eux ont le statut de réfugié, 8 élèves ont un suivi pédopsychiatrique et 3 ont un suivi judiciaire. En ce qui concerne les raisons de leur présence en atelier relais, ils sont 11 identifiés comme ayant des « problèmes de comportement », 10 ayant des « difficultés scolaires », 9 sont considérés comme absentéistes dont 3 déscolarisés depuis 1 an et 2 ont été exclus de leur collège d'origine. Enfin, pour leur sortie de l'atelier relais, 13 élèves sont retournés dans leur collège et 1 dans son foyer, 8 élèves sont en formation et l'équipe n'a pas de nouvelles d'1 élève.

Ce sont donc des élèves d'âges et de classes mixtes, où les garçons sont en majorité. Ils sont généralement issus des classes populaires et la plupart ont des mesures psychiatriques ou judiciaires. Ils sont en atelier relais pour des raisons plus diverses que celui de la grande ville et ont un suivi plus important à leur sortie du dispositif.

III. L'atelier relais de la petite ville rurale, un dispositif stable

Cet atelier relais, est historique pour les Ceméa, les Francas et la Ligue car il a été pensé en septembre 2002 à la suite d'une commande institutionnelle qui préconise l'installation d'une telle structure dans le collège Jules Michelet à la rentrée 2003. Une réunion préparatoire entre l'équipe de direction du collège et Mr. Desrosières (l'IEN de l'époque) pose les bases de ce dispositif. L'atelier relais ouvre en septembre 2003. Son lieu d'implantation est la Maison des Jeunes et de la Culture (MJC) de la ville, donc hors lieux scolaires.

En 2004, lors des journées nationales d'études sur les ateliers relais, le dispositif de la petite ville rurale est présenté par les Ceméa comme étant « la Rolls Royce »²² des ateliers relais du territoire. Dans un sens parce que sa forme correspond à l'idéal des associations (elles sont toutes les trois présentes, ce qui donne l'impression d'une unité et d'un partenariat fort entre elles) et parce que les Ceméa coordonnaient le dispositif en partenariat avec l'instituteur présent sur l'atelier relais. Par ailleurs, des séjours type classes de découverte y étaient proposés ainsi que des activités mises en

²² Gérard, responsable du secteur école des Ceméa de la Région 2

place par les animateurs sur le terrain lors de trois ou quatre après-midis par semaine. A cette époque, les sessions de l'atelier relais duraient 4 semaines. Cette même année, l'association des Pupilles de l'Enseignement Public (PEP) a été ajoutée comme association partenaire sur la convention.

Le financement était assuré par un budget Jeunesse et Sports à hauteur de 32 000 euros. Les intervenants issus de l'Éducation Nationale sont un enseignant spécialisé et une aide éducatrice. La subvention reversée aux Ceméa²³ a diminué de moitié (de 32 000€ à 16 000€) et certaines actions ont dû être retirées du dispositif comme les séjours. La durée des sessions change également et passe de 4 semaines à 6 semaines. Les années précédentes, les temps d'intervention des associations étaient de 3 heures par après-midi alors que cette année ils sont de 2 heures, mais sur 2 semaines de plus. Par ailleurs, l'année 2017-2018 est la première où l'atelier relais ne se déroule plus à la MJC mais dans les locaux du collège car le recteur a déclaré la MJC comme n'étant pas aux normes pour accueillir du public relevant du temps scolaire, tout comme l'atelier relais de la ville de montagne. Les associations ont mal vécu ce changement dans la mesure où elles avaient pensé et mis en place l'atelier relais au sein de la MJC, ce qui leur procurait un sentiment de légitimité et de contrôle sur ce qu'il s'y passait. Par ailleurs, certains animateurs regrettent de ne plus pouvoir faire certains ateliers, considérés comme étant trop dangereux au collège, comme la menuiserie. Ce changement de lieux n'est pas anodin et témoigne d'une reprise de contrôle de la part de l'Éducation Nationale sur ces dispositifs comme nous avons pu le voir à partir des textes législatifs (partie 2).

A. Une coordination forte, un partenariat pluri-associatif

Cet atelier relais mobilise donc de nombreuses personnes, mais peu de partenaires extérieurs aux associations et au collège. Il a donc une intervention pluri associative, mais celle-ci se déploie toujours de la même manière, à la différence de l'atelier relais de la ville de montagne.

Ces activités et l'atelier relais sont encadrés par un enseignant coordonnateur présent sur le dispositif depuis 2002 et à plein temps sur le dispositif, il est instituteur certifié (Louis). Il est accompagné d'une assistante d'éducation (Marie), à 80% sur l'atelier relais et à 20% sur la vie scolaire, qui intervient pour aider les élèves durant les temps de cours ou d'ateliers avec les associations. Cette année, trois assistantes pédagogiques (appelées AVS par les acteurs) se sont succédées. L'équipe est complétée par des animateurs : Lise pour les Ceméa, Mickaël pour la Ligue, Tina (ou deux autres

²³ Dont elle reverse 2/3 aux autres associations.

personnes pour la remplacer ou l'accompagner) pour les Francas et Otis pour la MJC. Ce qui nous donne cette organisation :

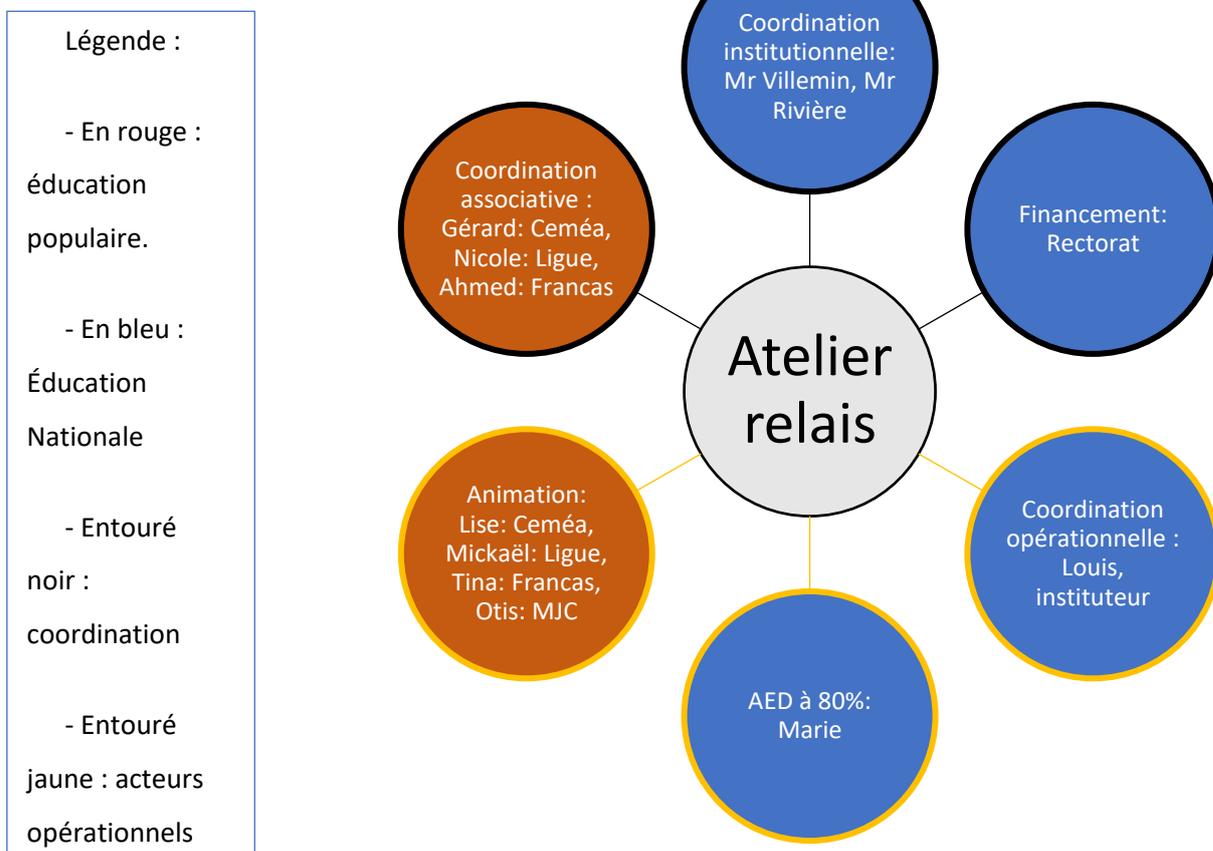


Schéma 4 : Configuration de l'atelier relais de la petite ville rurale

Pour ce qui est de l'équipe, on constate que la grande majorité des acteurs ont entre 30 et 35 ans, seul le coordonnateur Louis, en poste depuis plus de 20 ans, a 58 ans. Il y a donc un écart générationnel important, pourtant, par rapport aux autres membres de leur profession respective (animateurs et assistants), ces acteurs ont tendance à être plus âgés. La différence se mesure également dans la durée d'installation dans le dispositif, le coordonnateur y est présent depuis 2002, il en a été le premier membre. Alors que, à l'exception d'une animatrice, les autres ne sont là que depuis quelques années voire quelques mois. Cela va avoir des répercussions sur l'organisation du travail, le coordonnateur étant en position de légitimité. Dans l'équipe, nous avons deux types d'origines sociales : des enfants de professions intermédiaires du secteur public (instituteurs, infirmières) et des enfants issus des classes populaires (femme de ménage, agriculteur). Les deux hommes de l'équipe ont tous les deux un mandat électif. A l'exception de Tina qui a un parcours de décrocheuse scolaire, tous les autres ont un diplôme universitaire de niveau Bac +2 à Bac +3. De plus, à l'exception d'une assistante, tous ont un

diplôme ou un brevet de l'animation (BAFA ou BPJEPS). Ils ont également des objectifs proches, qui se rapportent à l'aide aux élèves dans leur scolarité, ce qui va créer des compromis entre eux dans leur travail.

1. Une figure stable et centrale : le coordonnateur

Louis

Il est coordonnateur de l'atelier relais de la petite ville rurale. Il a 58 ans et est instituteur titulaire. Sa mère était institutrice, son père fonctionnaire des postes et ses grands-parents agriculteurs, ce qui représente une reproduction voire une ascension sociale. Il dit avoir aimé l'école et avoir eu une scolarité « *sympathique* ». Après avoir eu le bac, il passe le concours de l'école normale, puis au bout de 3 ans, il devient instituteur. A l'époque, le BAFA était obligatoire, il a donc eu des expériences en tant qu'animateur et directeur pendant 5 ans. Il a également enseigné 18 mois au Gabon en tant que coopérant militaire. Son renouvellement n'ayant pas été accepté, il revient en France et enseigne dans une petite école de village. L'année suivante, il prend une disponibilité pour s'occuper d'une affaire commerciale, puis il enchaîne en étant journaliste indépendant pendant 2 ans. Mais l'enseignement lui manque, il postule alors pour le mouvement et est recruté comme coordonnateur de l'atelier relais qui venait juste d'être créé en 2003. En parallèle, il est maire de sa commune, mais il ne fait pas le lien entre son travail et son poste à la mairie en rapport avec un engagement, mais plutôt parce que son travail lui laisse du temps pour pouvoir tenir ce poste. Depuis quelques années, il veut arrêter l'atelier relais et se consacrer à l'agriculture avec sa femme (cheffe de service à l'Aide Sociale à l'Enfance au Département) et ses enfants.

Louis dit vouloir travailler en atelier relais parce qu'il veut « *comprendre les adolescents et les difficultés scolaires qu'ils rencontrent* ». Pour lui, les objectifs du dispositif sont de travailler sur « *la confiance en soi et l'image que l'élève a de lui-même* » et « *de réinscrire l'élève dans une scolarité plus positive.* ».

Il perçoit l'Éducation Nationale comme étant « *cloisonnée* » et ne faisant pas « *de lien avec les familles* ». Pour lui, il y a une grande différence entre les statuts d'instituteurs et d'enseignants du secondaire. Il trouve que l'instituteur est « *pluridisciplinaire et aussi plus proche de l'environnement familial des élèves* ». Quant à l'éducation populaire, il pense que c'est important pour que les élèves puissent « *pratiquer des activités autres que celles scolaires et qui permettent à certains de se révéler.* ». Ce qui le rapproche des idées défendues par l'éducation populaire. En revanche, il déplore

le fait que les associations n'ont pas toujours « *une vision des attentes fortes de l'Éducation Nationale.* », ce qui, selon lui, peut poser problème dans l'atelier relais.

2. Assistante pédagogique, un poste transitoire

Marie

Elle est assistante Pédagogique dans l'atelier relais de la petite ville rurale depuis 2014 et jusqu'à la deuxième session de 2017. Elle a 35 ans. Sa mère était infirmière. Concernant sa scolarité, elle dit ne pas avoir eu de problèmes particuliers. Après avoir obtenu son bac, elle réalise une licence d'arts appliqués. Elle déménage une première fois et devient animatrice puis directrice d'accueils collectifs de mineurs. Elle déménage ensuite dans la petite ville rurale et prend un poste d'AP au collège Jules Michelet. Elle demande également aux Ceméa d'être formatrice BAFA. Elle fait quelques formations mais elle trouve que cela ne rémunère pas assez, elle part donc à la Ligue pour gagner un peu plus d'argent, en complément de son salaire d'AP. Car, entre-temps, elle est contactée par Louis pour travailler sur l'atelier relais. Au bout de 3 ans, elle décide d'arrêter pour se consacrer à l'art car elle ne se sent pas assez reconnue en atelier relais. Marie est parmi tous les assistants, celle qui a le rapport le plus étroit avec l'éducation populaire car elle a travaillé pour eux et partage certaines valeurs avec ce monde.

Marie travaillait à l'atelier relais pour être avec les élèves et avoir une reconnaissance de son travail. Elle dit s'y sentir utile. Pour elle, le dispositif a comme objectif « *d'aider les élèves le plus en difficulté* », « *de leur donner confiance en eux et de les valoriser, de valoriser ce qu'ils font* ».

Elle trouve que l'Éducation Nationale est « *une grande maison très hiérarchisée avec tout plein de règles* ». Pour elle, c'est ce qui rend le partenariat avec l'éducation populaire difficile car les associations n'ont pas conscience de toutes ces règles. Elle pense que ce sont des mondes difficilement compatibles car les activités proposées par les associations sont en décalage avec les attentes du collège. Elle partage donc le discours des acteurs associatifs sur l'Éducation Nationale.

Martine

Elle est assistante Pédagogique dans l'atelier relais de la petite ville rurale pendant la troisième session. Elle a 32 ans. Ses parents étaient instituteurs. Elle dit avoir beaucoup aimé l'école étant enfant. Après avoir eu son bac et une licence, elle suit son mari militaire à l'étranger et enchaîne les postes d'institutrice remplaçante. A son retour en France, elle décide de passer les concours pour être

professeure des écoles, mais elle échoue. Elle dépose alors sa candidature dans plusieurs collèges, jusqu'à trouver ce poste d'AP à l'atelier relais. Elle dit que c'est un statut transitoire car elle continue à déposer des candidatures pour être enseignante. A la fin de la troisième session, elle part pour prendre un poste d'enseignante dans une école occitane.

Elle travaille en atelier relais pour avoir de l'expérience dans le monde éducatif. Elle apprécie aider les élèves en difficulté et cela lui permet d'accumuler les compétences pour pouvoir devenir enseignante par la suite. Martine pense que les objectifs de l'atelier relais sont « *d'aider les élèves à aller mieux dans le collège* » et de les « *accompagner dans leur scolarité* ».

Elle dit se sentir bien dans l'Éducation Nationale malgré des « *règles pas toujours évidentes à faire respecter* ». Pour elle, l'intervention des associations est bénéfique pour les élèves pour les aider « *à décompresser* ».

3. Des animateurs « engagés »

Lise

Elle est animatrice salariée des Ceméa région 2, intervenante sur l'atelier relais de la petite ville rurale. Elle a 32 ans. Ses parents sont tous les deux employés, son parcours reflète une ascension sociale, notamment culturelle. Concernant sa scolarité, elle évoque ne pas avoir aimé la « *forme scolaire* », mais ne pas avoir eu de problèmes. Elle passe son bac et rentre en licence d'histoire, qu'elle arrête au bout de deux ans car elle ne s'y retrouve pas. Elle découvre l'animation très jeune et décide de passer un BPJEPS avec les Ceméa pour en faire son métier. Elle est cooptée, effectue quelques missions en tant que volontaire et rentre en service civique quelques temps après. Depuis, elle est salariée de l'association notamment sur les secteurs animation professionnelle, éducation et culture.

Lise travaille en atelier relais car elle trouve cela important d'aider les élèves en situation de décrochage scolaire. Pour elle, l'objectif du dispositif est de « *trouver une autre voie aux élèves que celle de retourner en classe* ».

Cet objectif justifie l'intervention des associations pour Lise car selon elle, « *les profs ne savent pas faire ça, ils s'en foutent et ne sont pas formés* ». Elle trouve que l'Éducation Nationale est trop « *bornée* » et que les associations « *ne peuvent rien faire dans ce cadre* ».

Mickaël

Il est animateur salarié de la Ligue du département rural, intervenant sur l'atelier relais de la petite ville rurale. Il a 35 ans. Son père est agriculteur et sa mère est au foyer et fait également l'administratif pour son mari. Il a donc vécu une ascension sociale, notamment culturelle. Lorsqu'il évoque sa scolarité, il raconte que cela n'a pas toujours été facile pour lui, mais aimant beaucoup l'histoire, cela lui a permis de continuer dans les études supérieures. Après son bac, il entre en licence de sciences pour travailler dans le domaine des jeux vidéo. Il arrête au bout d'un an, pour se réorienter en histoire et devenir enseignant. Il obtient sa licence mais échoue au CAPES. Par la suite, il travaille comme chef d'équipe dans une entreprise de nettoyage, ce qu'il arrête au bout de 5 ans. Il fait du bénévolat dans différentes associations et se rend compte qu'il aime travailler au contact des gens, il travaille donc comme barman, puis commence une formation BPJEPS, qu'il termine. Quelques temps après, en cherchant un travail dans l'animation, il voit une annonce sur pôle emploi pour intervenir en atelier relais à la Ligue de l'enseignement. Cela l'intéresse, il postule et est retenu. Depuis quelques temps, il s'intéresse également à la politique et s'est présenté sur les listes électorales pour les municipales.

Mickaël intervient en atelier relais car il n'envisage pas de faire un travail sans interactions sociales. Pour lui, le cœur de son métier est « *la relation avec l'humain* ». Il veut également « *faire changer les choses dans la société* ». Pour lui, le dispositif doit « *débloquer des choses chez les élèves et leur faciliter les apprentissages comme l'expression orale par exemple* ».

Pour lui, l'enseignement public est important et est à défendre, mais il évoque une différence entre les enseignants qui ont « *une certaine posture* » et les animateurs qui « *n'ont pas forcément cette place dans la transmission des savoirs* ». Pour Mickaël, les deux mondes étaient complémentaires à travers la figure de l'instituteur, mais ne le sont plus à présent.

Tina

Elle est animatrice salariée des Francas du département rural, intervenante sur l'atelier relais de la petite ville rurale. Elle a 30 ans. Sa mère a travaillé comme agente d'entretien et comme mère au foyer. Elle a fréquenté les centres de loisirs dans son enfance. Elle a arrêté l'école en troisième et est restée chez elle pendant un an, elle évoque une scolarité « *chaotique* » où elle ne se sentait pas à sa place. Elle reprend les études sur les conseils de son éducateur, en apprentissage dans la restauration. Après des difficultés relationnelles, elle quitte son travail de serveuse et prend une année sabbatique. Elle décide par la suite d'aller à l'Ecole Régionale de la Deuxième Chance (ERDC) où elle entend parler de

l'Établissement pour l'Insertion dans l'Emploi (EPIDE), qu'elle intègre pendant 8 mois. Elle travaille ensuite sur des chantiers, en tant qu'agente d'entretien et comme bergère. Au bout de quelques mois, elle ne veut plus alterner les emplois, elle prend donc contact avec sa conseillère de la Mission Locale, qui lui parle de l'animation. Elle décide alors de passer son BAFA aux Francas avec une aide financière de la Région. Lors de son premier stage, une des formatrices lui propose d'intégrer l'association en service civique. Elle accepte et 6 mois plus tard, les Francas l'embauchent en *emploi d'avenir*. C'est dans le cadre de son contrat, qu'elle décide de passer un BPJEPS. Lors de son service civique, elle découvre l'atelier relais, qui faisait partie de ses missions.

Elle travaille en atelier relais car, comme Mickaël, elle accorde une certaine importance à la relation et au contact humain. De plus, elle aime travailler avec des adolescents en difficulté scolaire pour « *leur transmettre des valeurs* » qu'elle « *partage* ». Pour elle, l'objectif de l'atelier relais est de « *donner confiance en eux aux élèves et de donner du sens aux choses de l'école* ».

Pour Tina, l'école « *formate les gens en termes de comportement* » et elle partage parfois l'avis des élèves sur le fait que « *l'école c'est nul, mais je vais leur dire « ben non l'école c'est important » même si je le crois pas* ». A la différence de l'éducation populaire qui est, pour elle, « *un espace éducatif tout aussi important* », c'est aussi un « *apprentissage continuels de tous les instants* », qu'elle ne retrouve pas dans le collège.

B. Une répartition équitable entre associations et Éducation Nationale ?

A chaque début d'année, un projet éducatif est construit avec des projets pédagogiques pour chaque intervenant associatif. Ils doivent être soumis à la validation de l'IEN avant d'être mis en place sur le terrain. Chaque association propose donc un atelier permanent que l'animateur devra suivre tout au long de l'année. A chaque session, l'animateur reprend l'atelier depuis le début. Lors de nos observations, les ateliers sont de plusieurs natures : réalisation d'un film avec des personnages en pâte à modeler (Ceméa), saynètes de théâtre, activités autour du numérique (Ligue), activités sur l'orientation professionnelle, écriture d'une histoire (Francas), réalisation d'une chanson en rap (MJC). Ces ateliers se déroulent tous les après-midis, le matin étant réservé aux activités de remédiation scolaire. L'emploi du temps de cet atelier relais se présente donc comme ceci :

Heures	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h-9h			Enseignements		
9h-9h50	Accueil et enseignements	Enseignements		Enseignements	Enseignements
10h10-11h	Enseignements				MJC
11h-12h					
12h00-13h30	Repas	Repas		Repas	
13h30-14h30	Ceméa	Ligue		Francas	
14h30-15h30					

Tableau 10 : Emploi du temps type de l'atelier relais de la petite ville rurale

Les activités associatives prennent donc une part importante dans l'emploi du temps des élèves, tout comme l'atelier relais de la ville de montagne. Par ailleurs, une réunion entre les différents intervenants a lieu à chaque fin de session. Des réunions entre enseignants, parents et élèves du dispositif sont également organisées en fin de session pour faire le point sur le retour en classe de l'élève.

Les activités de remédiation sont axées sur différents contenus scolaires en fonction des besoins des élèves. Ainsi, à la différence des autres atelier relais, l'équipe propose un panel plus large de disciplines : maths, français, langues, histoire-géographie, éducation civique et sciences. Au début de l'année l'assistante pédagogique proposait des ateliers d'arts plastiques, qui se sont interrompues après son départ. Certains cours de musique peuvent être proposés par une enseignante du collège. Il n'y a pas d'enseignants du collège qui interviennent directement au sein du dispositif, mais il est possible pour les élèves d'effectuer des retours perlés dans leur classe d'origine, voire d'être à mi-temps sur le dispositif et dans leur dans la classe. Ces solutions sont proposées pour les élèves ayant des difficultés sur certaines matières où l'équipe préfère travailler en remédiation. En fin ou en début de chaque semaine, un bilan individuel de l'élève est effectué par le coordonnateur. Dans ce bilan, l'élève évalue lui-même son niveau (progrès et difficultés) et son comportement durant la semaine à l'aide de smileys (positif, neutre ou négatif), puis le coordonnateur discute de cette auto-évaluation avec l'élève. Après cette entrevue, le coordonnateur et l'élève prévoient la semaine à venir au niveau des contenus des activités de remédiation. Ce bilan diffère de ceux effectués sur les autres ateliers relais dans la mesure où il est plus axé sur les savoirs faire et les connaissances que sur les savoirs être,

même s'il conserve une partie évaluative du comportement de l'élève. Ce qui renforce l'importance des activités de remédiation scolaire accordée par le coordonnateur au sein du dispositif.

Ici aussi, la figure du coordonnateur est centrale et le travail s'organise autour de lui. Cependant, à la différence de l'atelier relais de la grande ville, il coordonne l'action des associations et il veille à ce qu'elles remplissent leur part du projet pédagogique. En revanche, il ne va pas jusqu'à « encadrer » les activités associatives aux activités de remédiation comme c'est le cas pour l'atelier relais de la ville de montagne. L'assistante peut proposer des activités, mais il existe rarement une inversion des positions enseignant/assistante comme sur la ville de montagne. Il existe donc une coopération entre acteurs plus poussée que sur la grande ville tout en gardant une division du travail en fonction des positions hiérarchiques.

A travers ces éléments organisationnels, on constate que le positionnement partenarial est similaire à l'atelier relais de la grande ville : séparation temporelle entre activités de remédiation et activités associatives et division du travail entre les acteurs. En revanche, nous ne sommes pas dans une délégation absolue dans la mesure où un projet éducatif est rédigé en amont de l'atelier par les différentes parties, repris par le coordonnateur pour voir si les activités proposées sont bien réalisées ou demandent des ajustements. Nous sommes donc dans le troisième positionnement décrit par Nathalie Dupont, celui de la « *délégation relative* » où le coordonnateur reste en retrait et ne participe pas à l'activité mais il influe sur la collaboration en précisant une demande ou en se tenant au courant des activités proposées. De plus, les assistantes peuvent participer aux activités de remédiation et en proposer d'autres en fonction de leurs envies et de leurs compétences, ce qui diffère de l'atelier relais de la grande ville. Leur binôme possède une forme plus souple que celui de l'atelier relais de la grande ville, ce qui cristallise moins les tensions autour de ce binôme.

En ce qui concerne la structuration des savoirs, on retrouve ici, comme dans l'atelier relais de la grande ville, une division forte entre les activités de remédiation et les activités associatives. Cet atelier relais relève donc du « code sériel » décrit par Bernstein. Cet aspect est renforcé par la place importante prise par le coordonnateur. Ainsi, même si les associations participent au projet, elles ont un temps qui leur est alloué, différent de la remédiation scolaire. Par ailleurs, même si la forme pédagogique s'adapte aux élèves, elle reste fortement structurée en fonction des contenus disciplinaires, notamment en français, en mathématiques et en langues. Ce qui engendre une division forte du travail entre animateurs et enseignants/assistantes pédagogiques.

C. Une importante population gitane

Au cours de l'année 2017-2018 et sur trois sessions, l'atelier relais de la petite ville rurale a accueilli 10 élèves, ce qui est peu par rapport aux autres dispositifs observés. Sur ces 10 élèves, 8 sont des garçons et 2 sont des filles, tous sont issus du collège. Il n'y a pas d'élèves de 6^{ème}, 5 sont en 5^{ème}, 3 sont en 4^{ème} et 2 sont en 3^{ème}. En ce qui concerne leur âge, 2 ont 12 ans, 4 ont 13 ans, 3 ont 14 ans et 1 à 15 ans. Il y a donc plus de mixité d'âges et de classes que l'atelier relais de la grande ville. Quant à leurs parents, ils sont tous ouvriers et/ou employés, la plupart ont des mères au foyer. Aucun n'a de suivi judiciaire ou pédopsychiatrique. 6 d'entre eux sont issus de la communauté gitane de la ville et se connaissent très bien. Les raisons de leur présence en atelier relais sont majoritairement liées au fait qu'ils ont des « difficultés scolaires », pour 7 d'entre eux. La moitié est déscolarisée ou absentéiste et 4 élèves sont identifiés comme ayant des « problèmes de comportement ». Enfin, pour leur situation à la sortie de l'atelier relais, 1 élève a été exclu du collège et est déscolarisé depuis, 2 élèves ne donnent pas de nouvelles, 2 élèves sont en formation et 5 sont retournés dans leur classe d'origine.

Ce sont donc des élèves d'âges et de classes mixtes, ce qui rend parfois difficile la mise en commun des exercices de remise à niveau et ce qui justifie l'aide d'une assistante pédagogique. Ce sont majoritairement des garçons, comme dans le dispositif de la ville de montagne. Ils sont tous issus des classes populaires et les trois quarts sont issus de la communauté gitane. Ils sont principalement envoyés en atelier relais pour des « difficultés scolaires » et la plupart ont eu un suivi après leur passage en dispositif.

IV. Analyse comparée des métiers, des travailleurs et de leurs identités

Ces trois ateliers relais ont donc des organisations différentes et mobilisent des acteurs aux profils, aux fonctions et aux statuts variés, créant ainsi des configurations opérationnelles particulières. Ce qui nous permet d'avancer que chaque atelier relais possède une identité qui lui est propre, malgré un cadrage législatif national. Ces configurations ont des effets sur les acteurs et leur manière de concevoir leur travail mais également sur la forme partenariale que peut prendre le dispositif. Cependant, nous pouvons retrouver des similitudes à travers les profils des acteurs, ce qui nous permet de mieux appréhender la manière avec laquelle ils travaillent conjointement sur le dispositif. En effet, nous faisons l'hypothèse que plus les profils des acteurs sont proches, plus leur travail est facilité sur le terrain. Ainsi, après avoir détaillé les configurations d'atelier relais, cette sous-partie développe une valeur comparative.

A. Des profils sociaux variés selon le poste

Les acteurs opérationnels possèdent des profils plus variés que les acteurs institutionnels, mais qui se recoupent sur certains éléments. En majorité, ce sont des hommes (dans l'ensemble des personnels observés, en contact direct avec les élèves, 14 personnes sur 21 sont des hommes), ce qui nous rappelle le point statistique de la DEPP, vu en partie 1²⁴. Ils sont notamment présents dans l'atelier relais de la ville de montagne où Amandine reste la seule femme présente dans le dispositif, et parfois même en comptant les élèves. Ce positionnement lui confère une place particulière dans le travail quotidien, où elle remplit des fonctions administratives et de *care*²⁵ auprès des élèves et de leur famille, ce qui participe à une division du travail sur le dispositif.

Ces acteurs partagent d'autres points communs : le fait de ne pas avoir connaissance du dispositif avant d'y intervenir et le fait d'avoir eu plusieurs métiers et différents statuts, parfois précaires.

²⁴ La moitié des enseignants qui interviennent en dispositifs relais sont des hommes, la DEPP fait état d'une surreprésentation des hommes par rapport à la moyenne nationale au sein du collège (40% d'hommes dans le second degré lors de l'enquête).

²⁵ Nathalie Benelli et Marianne Modak caractérisent la notion de care, en reprenant les travaux d'Arlie Russel Hochschild comme « *une relation d'aide, familiale ou professionnelle ; il désigne tout à la fois l'activité de soin à une personne qui en dépend et le souci de la réception de ce soin, sa singularité résidant dans cette combinaison affûtée de compétences techniques et émotionnelles* » Natalie Benelli et Marianne Modak, « Analyser un objet invisible : le travail de care », *Revue française de sociologie*, Vol. 51, Éditions Technip & Ophrys, 2010, p. 39-60.

Certaines personnes partagent des origines sociales proches, notamment des parents agriculteurs et/ou employés. Ces acteurs, issus des classes populaires, occupent plutôt le poste d'animateur ou d'AED, à la différence des coordonnateurs et des enseignants qui sont issus des classes moyennes-supérieures. Les coordonnateurs et les enseignants vivent également plus de mobilité géographique que les assistants et les animateurs. Par ailleurs, ces acteurs possèdent majoritairement des diplômes de niveau Bac et plus : 1 personne n'a pas le Bac, 4 personnes possèdent un niveau Bac, 1 un niveau Bac +2, 9 un niveau Bac +3 et 6 personnes un niveau Bac+5 et plus. Ces éléments nous rappellent le constat déjà fait par Guy Vincent : « *Ajoutons que la plupart des intervenants dans les actions d'aide à la scolarité ont (nécessairement) un niveau scolaire assez élevé et qu'ils ont donc été longuement socialisés à travers la scolarisation : étudiants bénévoles ou employés comme vacataires, travailleurs sociaux ayant pour l'essentiel suivi des études supérieures au baccalauréat et parmi eux un nombre non négligeable ayant eu des vellétés d'enseignement (ou ayant été enseignant) qui trouvent dans le « soutien scolaire » la possibilité d'agir sur la scolarisation avec une plus grande liberté pédagogique que dans l'institution scolaire.* »²⁶. Mais nous pouvons émettre une réserve vis-à-vis de l'énoncé précédent, dans la mesure où on ne demande pas aux animateurs de diplômes particuliers pour intervenir en atelier relais, (à la différence des autres acteurs) ce qui explique qu'ils sont plus nombreux à ne pas avoir de diplôme universitaire, mais plutôt professionnel. Par ailleurs, ils sont presque tous animateurs professionnels, ce qui explique leur niveau Bac +2 acquis ou en cours d'acquisition. Cet élément est donc à prendre en compte dans l'analyse des relations professionnelles car nous pouvons nous demander si le fait de ne pas avoir de diplôme universitaire a des effets sur la manière dont les animateurs sont perçus par les autres acteurs et les élèves.

Pour continuer, la plupart de ces acteurs connaît le monde de l'éducation populaire via le secteur associatif, voire de l'animation. En effet, sur 21 personnes, 17 connaissent le monde associatif par le bénévolat et/ou le militantisme dans une association et 13 d'entre eux ont leur BAFA. En dehors des animateurs, ce sont les coordonnateurs et les enseignants qui connaissent le plus le monde de l'éducation populaire, ainsi que 2 assistants. Outre les enseignants et Louis (coordonnateur), 7 personnes (sur 17) ont été ou ont voulu être enseignants. Il existe une proximité entre ces acteurs et entre le monde de l'éducation populaire et celui de l'Éducation Nationale au regard de ces derniers éléments. Nous constatons également que les statuts qu'occupent ces acteurs au sein de l'atelier relais ne sont pas les mêmes. En effet, la plupart d'entre eux sont salariés, seuls trois militants issus des

²⁶ Guy Vincent, *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1994, (« Sociologie »).

Ceméa avaient le statut de volontaire tandis qu'un coordonnateur et un enseignant sont contractuels durant leur intervention en dispositif. Par ailleurs, la plupart des acteurs ont d'autres missions en dehors de l'atelier relais, hormis Louis, Philippe et Matthieu qui sont à temps plein sur le dispositif. Cependant, chaque statut possède ses propres similitudes et différences.

1. Enseignant coordonnateur, entre ascension et déclassement

Les quatre coordonnateurs ont des profils variés : ils sont issus des classes moyennes supérieures, avec des parcours d'ascension ou de déclassement social. Ils possèdent des diplômes du supérieur, mais ils n'ont pas le même niveau. Ils ont des âges très variés : de 25 à 58 ans. En revanche, ils ont pour points communs d'avoir vécu une mobilité géographique importante et ont fait plusieurs métiers. Ils ont également eu un vécu positif voire très positif de leur scolarité et évoquent même des facilités. Ils ont été contractuels ou ont connu un emploi temporaire, voire précaire, à un moment de leur vie. La plupart connaissent l'éducation populaire ou le milieu associatif, sauf Maxime. Pour finir, ils n'ont pas choisi d'être coordonnateur en atelier relais par vocation ou par envie d'exercer ce métier car, la plupart du temps, ils n'étaient pas au courant de ce qu'était ce dispositif. En revanche, à la différence de l'enquête menée par Martine Kherroubi, Matthias Millet et Daniel Thin²⁷, ces acteurs n'évoquent pas de rapports conflictuels avec la scolarité, certains ne sont pas « *entrés par la petite porte* » dans le métier car ils ont passé des concours ou ont répondu à une candidature, mais ils ont en commun d'avoir eu un parcours professionnel non linéaire.

2. Des enseignants en manque de légitimité ?

Les trois enseignants ont des profils aussi variés que les coordonnateurs, bien qu'ils partagent des caractéristiques, comme les expériences et les statuts variés, la mobilité géographique forte et le profil social (issus des classes moyennes, supérieures) et un parcours marqué par la reproduction ou l'ascension sociale. Cependant, ils ont un vécu de leur scolarité très différent, oscillant entre des facilités et des difficultés, sans jamais avoir décroché pour autant. Ils ont en commun, avec les coordonnateurs, de critiquer l'Éducation Nationale car ils construisent leur différence avec leur propre institution comme s'ils étaient plus libres penseurs, moins formatés que leurs collègues. Nous pouvons l'analyser comme une manière de se redonner du prestige dans l'institution, en raison de leur position, ils ont besoin de se légitimer. Pour les enseignants du secondaire, la « passion » pour leur discipline

²⁷ Martine Kherroubi, Mathias Millet et Daniel Thin, « Enseigner dans les marges : l'exemple des enseignants de dispositifs relais », *Sociétés contemporaines*, Presses de Sciences Po, 2018, p. 93-116.

est souvent mise en avant, à la différence des instituteurs comme Philippe. Ils ont également connu des statuts et des postes différents au sein de l'Éducation Nationale. Il existe également des similitudes entre le profil de Philippe, de Matthieu et celui de Louis, qui aurait pu se retrouver dans cette catégorie d'analyse s'il n'avait pas les fonctions de coordonnateur et inversement pour Philippe. En effet, Louis, Philippe et Matthieu partagent une caractéristique importante dans l'évolution de l'identité professionnelle de l'enseignant, à la différence d'Etov : « *Autrefois, la participation des instituteurs à la vie associative était indissociable d'une conception ambitieuse de leur mission. "Artisans du progrès", leur action visait non seulement l'enfant, mais ses parents et la collectivité tout entière. Elle s'inscrivait aussi dans un cadre local où le maître était bien souvent l'indispensable cheville ouvrière des activités sportives et culturelles pour le reste de la population. [...] Depuis déjà quelques années les instituteurs de l'école primaire publique ne prennent en charge aucune animation sportive ou culturelle de façon régulière. Comme dans la sphère du politique, ce sont les professeurs du secondaire qui ont pris la relève des instituteurs.* »²⁸. Ils partagent ainsi la caractéristique d'être engagés dans la vie politique ou associative, ce qui leur confère une certaine légitimité dans l'espace éducatif local, que l'on ne retrouve pas chez Etov.

3. Les assistants, une dualité dans les parcours

Concernant les assistants des ateliers relais rencontrés, on peut retenir plusieurs éléments intéressants. Tout d'abord, les assistantes pédagogiques sont toutes des femmes, alors que les AED sont des hommes. La moitié n'ont pas vécu autant de mobilité géographique que leurs collègues enseignants et coordonnateurs, notamment les plus jeunes. Ils sont moins diplômés, ils sont plus jeunes (à part Marie et Martine) et ont donc moins de contraintes liées à la famille par exemple. Ils ont des vécus de la scolarité différents, même s'ils évoquent tous avoir eu des facilités à l'école, soit parce qu'une matière leur plaisait, soit parce qu'ils avaient un rapport conflictuel avec l'autorité. De plus, ils ont différentes expériences de travail et de statuts. Ils sont tous en train de construire leur carrière professionnelle et le statut d'assistants leur permet d'acquérir de l'expérience et/ou d'avoir une situation financière en attendant un autre emploi, ce qui est constitutif de leur métier. Leurs origines sociales sont également plus variées, certains sont issus des classes populaires et d'autres des classes moyennes, supérieures. Ils ne connaissaient pas le dispositif avant d'y travailler et n'ont pas toujours choisi d'y intervenir. C'est aussi une période de transition pour eux et non pas un travail à plein temps,

²⁸ Agnès Henriot-van Zanten, « Éducateurs d'autrefois et d'aujourd'hui », in *L'École et l'espace local : Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2019, (« Sociologie »), p. 137-161.

sauf pour Salima qui a pris des responsabilités dans un autre atelier relais. Pour finir, ils ont presque tous été animateurs (sportifs ou culturels) et ont donc une connaissance du monde associatif, voire de l'éducation populaire pour certains.

4. Les animateurs, des trajectoires d'ascension sociale par les qualifications

Nous en avons suivi quatre lors de nos observations, uniquement dans les ateliers relais de la grande ville et de la petite ville rurale, dans la mesure où pour celui de la ville de montagne, l'animation est prise en charge par la coordonnatrice et les intervenants ont été très peu disponibles pour nous accorder du temps. Aux quatre animateurs observés, nous avons rajouté ceux qui sont intervenus sur l'atelier relais de la grande ville lors de notre travail de mémoire de master, c'est-à-dire quatre militants des Ceméa. Nous avons donc interrogé cinq personnes des Ceméa pour l'atelier relais de la grande ville : un présent lors des observations et quatre anciens animateurs de l'atelier relais et les trois animateurs de l'atelier relais de la petite ville rurale qui interviennent encore aujourd'hui.

On constate donc que les profils des animateurs sont plus diversifiés que les autres. Ils ont entre 23 et 35 ans et sont, pour la majorité, issus des classes populaires et moyennes, avec pour la plupart, une trajectoire d'ascension sociale, notamment permise par le diplôme, même s'ils n'ont pas tous le même. Ils ont tous des diplômes de l'animation professionnelle, sauf Victor et certains ont des diplômes universitaires comme Victor, Gaston, Lise et Mickaël, ce qui traduit un certain rapport à l'avenir et une certaine croyance dans la réussite par l'école ou par la formation. Ils sont tous rentrés dans l'association en passant le BAFA et ont découvert un univers particulier, qui leur a donné envie de se professionnaliser par la suite. Ils travaillent ou ont tous travaillé dans l'animation. Ils ont également vécu différents métiers et statuts avant d'intervenir en atelier relais. Ils ont en commun d'avoir mis du temps avant de trouver leur voie dans l'animation et la plupart (excepté Gaston), ont un vécu difficile de la scolarité et/ou ont rejeté la forme scolaire, ce qui peut être constitutif des métiers du travail social²⁹. De plus, ils ne connaissaient pas le dispositif auparavant et sont intervenus parce que cela faisait partie de leurs missions. Il n'y a que Mickaël qui a été recruté pour prendre ces fonctions. Les plus jeunes sont passés par un service civique et c'est dans ce cadre qu'ils sont intervenus.

²⁹ Jacques Ion et Jean-Paul Tricart, *op. cit.*

B. Les raisons de faire ce travail, variations selon le genre et le métier

Lorsque l'on se penche sur les raisons mobilisées par les acteurs pour s'engager dans ce travail, on remarque des similitudes marquantes, qui ne se recoupent pas forcément avec le métier exercé en atelier relais. On ne peut donc pas dire que ces personnes ont fait ce métier pour telle ou telle raison, en revanche, la plupart sont intervenues sur plusieurs sessions et ont quand même trouvé un intérêt pour leur travail par la suite.

On remarque qu'il y a plusieurs raisons qui reviennent dans le discours des acteurs, mais ces raisons invoquées ne sont pas les mêmes selon le genre et le métier des acteurs. Tout d'abord, la moitié des acteurs avance leur intérêt pour le public, adolescents et/ou en situation de décrochage scolaire. Cette raison est majoritairement présente chez les coordonnateurs et chez les animateurs (5 personnes sur 8). Ces personnes sont principalement des hommes (8 sur 11 personnes), tandis que les femmes évoquent parfois cette raison mais font le lien avec le fait d'aider les élèves en difficulté, qui pour elle constitue le cœur de leur engagement dans le métier (4 femmes sur 7). On reconnaît ici les mécanismes propres à la socialisation féminine largement répandue dans le travail social (de par la féminisation de ce secteur), de devoir prendre soin ou d'aider les personnes en difficulté³⁰, Amandine étant la plus représentative de ce côté-là, ce qui conditionne son travail au quotidien dans la mesure où elle prend de nombreuses fonctions de *care* dans ses fonctions administratives.

La troisième raison la plus invoquée est celle de l'accumulation d'expériences professionnelles (6 personnes), qui serviront peut-être pour l'avenir. Les personnes qui en parlent sont des assistants et des animateurs, dont le métier actuel est représenté comme une étape de transition professionnelle. L'atelier relais est ainsi vu comme un passage qui leur permet d'engranger de l'expérience pour un futur métier, principalement voulu dans le système éducatif (soit CPE, soit enseignant). La notion de défi apparaît également chez deux acteurs, tout comme l'importance du contact humain et l'importance de la reconnaissance dans le métier (3 personnes).

En ce qui concerne leur vision de l'atelier relais, nous avons pris comme indicateur les objectifs supposés du dispositif. Ce qui se rapporte parfois, dans certains discours, à leurs propres objectifs de travail. Pour rappel, les conventions cadres des dispositifs relais sont très floues sur leurs objectifs en

³⁰ Marc Bessin, « Les hommes dans le travail social : le déni du genre », in Yvonne Guichard-Claudic. , Danielle Kergoat. , Alain Vilbrod. *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008, p. 357-370.

tant que professionnels. D'un côté, elles posent un cadre en définissant le dispositif comme étant un moyen de « resocialiser et rescolariser les élèves ». Ce que la plupart des acteurs (9 personnes sur 21) reprennent dans leur discours sous différents termes : réintégrer, réinclure, remotiver, resocialiser, redresser, remettre au travail, arrêter de parler mal, etc. Ces éléments témoignent d'une incorporation de la forme scolaire de la part de ces acteurs et s'explique par le fait qu'ils sont pour la plupart diplômés du supérieur et ont eu un vécu positif de leur scolarité, même chez certains animateurs, à la différence de l'enquête de Matthias Millet et Daniel Thin.

Mais à ces prescriptions s'ajoutent des volontés individuelles ou collectives de faire autre chose au sein du dispositif. Par exemple, les termes : souffler, bulle d'air, respiration, sas de décompression, bouffée d'oxygène, etc. évoquent l'idée que la scolarité peut être pesante pour certains élèves et qu'il faut leur donner un temps de pause. Ce qui peut parfois entrer en contradiction avec ce but de les rescolariser au bout d'une session de 6 semaines. Ces expressions sont le plus souvent utilisées par les coordonnateurs et font partie d'un lexique référentiel sur les ateliers relais.

D'ailleurs, les acteurs parlent beaucoup du moment du retour en classe qu'ils jugent problématique. Pourtant, c'est l'un des aspects principaux de leur travail et l'objectif premier de l'atelier relais : être sur une intervention à court terme pour un objectif à long terme. La question des temporalités se pose donc ici pour eux : comment remplir des objectifs larges en si peu de temps et avec, parfois, peu de moyens ? C'est une des raisons pour lesquelles ils se fixent d'autres objectifs qui sont parfois très pragmatiques comme apprendre à écrire ou à s'exprimer ou encore fixer leur orientation, leur parler de l'avenir et trouver une voie professionnelle qui leur correspondrait mieux. Ces objectifs sont majoritairement mis en avant par les assistants et les animateurs, à la différence des coordonnateurs et des enseignants qui ont pour objectifs de travailler sur l'estime de soi, la confiance en soi, l'image de soi, etc. qui représentent des buts moins palpables et moins évaluables. Ils sont d'ailleurs nombreux à défendre cet objectif dans leur intervention (9 personnes sur 21), en reprenant le lexique des conventions et des circulaires. Cela témoigne également d'un renforcement de la psychologisation du décrochage scolaire, dans les discours des travailleurs sociaux et des enseignants, dont nous avons fait état dans la partie 2.

Ces objectifs se rapportent donc au décalage entre le travail prescrit et le travail réel. Ici le travail est peu prescrit que ce soit au niveau législatif (partie 1), au niveau institutionnel (partie 2) mais également au niveau organisationnel (partie 3) et les métiers sont flous et sollicitent plus des compétences liées aux expériences passées qu'un référentiel prescrit. Ce qui rend également certains

acteurs très autonomes dans la conception qu'ils ont du dispositif et dans leur travail, ce qui peut parfois, être source de conflit entre eux.

C. Des discours sur les mondes sociaux moins clivés ?

Le dernier point que nous allons aborder concerne l'analyse des discours que les acteurs véhiculent sur les deux mondes sociaux afin de savoir comment ils perçoivent leurs collègues et se perçoivent dans l'atelier relais. Nous reprenons les éléments discursifs des acteurs organisationnels, vus dans la partie 3, chapitre 3. Pour rappel, nous avons utilisé les cités de justification de Boltanski, Chiapello³¹ et Thévenot³² afin de démontrer comment les acteurs élaborent des discours et des représentations sur le propre monde et sur l'autre monde.

Tout d'abord, faisons le point sur la perception que les acteurs ont des deux mondes. Ici, nous avons affaire à des acteurs qui ne revendiquent pas toujours leur appartenance à un monde ou l'autre, à la différence des acteurs organisationnels. Certains ne se définissent pas en rapport à l'Éducation Nationale et/ou à l'éducation populaire et parfois même quelques-uns se déterminent comme appartenant aux deux mondes. On pourrait donc penser que ces frontières poreuses engendrent des discours flous, mais ce n'est pas toujours le cas. De manière générale, tous les acteurs ont une perception négative de l'Éducation Nationale, excepté les enseignants : Etov et Matthieu ou les aspirants enseignants : Gaston, Martine, Salima et Mickaël. Ces personnes n'utilisent pas de termes péjoratifs pour décrire ce monde, sans pourtant être dans une posture enchantée face à lui. Ils disent accepter les règles liées à leur profession réelle ou envisagée. Ils ont en commun d'avoir eu un vécu positif de leur scolarité ou une matière qu'ils appréciaient beaucoup. En revanche, les autres acteurs partagent un point de vue très similaire : l'Éducation Nationale, le système éducatif ou l'école est trop stricte, trop cloisonnée, pas assez ouverte sur le monde. Cependant, pour certains, cette posture est nécessaire, comme les AEDs présents sur l'atelier relais de la ville de montagne. Les termes employés sont souvent reliés au statut dans le dispositif. En effet, les animateurs parlent plus de « formatage » des comportements des élèves et des professionnels, dans une forme de dénonciation de la forme scolaire, propre aux travailleurs sociaux³³ :

³¹ Luc Boltanski et Ève Chiapello, *op. cit.*

³² Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *op. cit.*

³³ Jacques Ion et Jean-Paul Tricart, *op. cit.*

« Moi je suis animatrice, je suis pas à l'armée, je suis pas prof. Oui j'ai une tenue à avoir, professionnelle mais un moment donné si je veux mettre mon pied là, je le mettrai là. Mais au collège je réfléchirai deux fois avant de le faire, tu vois c'est plus en termes de comportement on est moins libres. J'ai l'impression tu es obligée d'être un petit peu formatée dans le cadre du collège. » (Tina, animatrice Francas de la petite ville rurale).

Dans un premier temps, on constate que Tina définit son métier en opposition avec d'autres métiers plus connus, ce qui constitue un des éléments propres à l'identité de travailleur social³⁴, renforçant le côté moins contraignant de ce qu'elle fait, comparé à un enseignant. De plus, le terme de « *formatage* » revient beaucoup dans le discours des animateurs pour qualifier notamment les enseignants et le comportement qu'ils doivent adopter face aux élèves. Pour eux, ces règles sont des contraintes professionnelles qui n'existent pas ou moins dans le monde de l'animation. Ils se sentent ainsi plus libres dans leurs pratiques professionnelles. Tandis que les assistants évoquent le nombre trop important de règles à suivre :

« On travaille pour l'Éducation Nationale qui est une grande maison très hiérarchisée avec tout plein de règles et du coup on travaille pas pour une association d'éducation populaire, on travaille bien pour l'Éducation Nationale ce qui fait que c'était difficile d'allier les deux quoi. » (Marie, AP petite ville rurale).

« Moi j'ai un rapport compliqué j'aime pas qu'on m'apprenne des trucs de manière autoritaire, et l'école elle fait ça avec tout un tas de règles qu'il faut que tu respectes point barre. » (Patricia, AP grande ville).

Ces deux assistantes ont en commun de connaître le monde de l'éducation populaire et le pense en opposition avec l'Éducation Nationale car elles se sentent plus libres et moins contraintes dans ce milieu. Les assistants qui ne connaissent pas le monde de l'éducation populaire, plutôt proches des associations sportives, prennent également pour comparaison le monde de l'éducation populaire où les règles ne seraient pas assez cadrées. Quant aux coordonnateurs, ils trouvent l'Éducation Nationale trop centrée sur elle-même, sans vision globale de l'élève :

« C'est vrai on me l'a dit, non mais c'est vrai c'est clair que la réinsertion post-décrochage coûte beaucoup d'énergie en moyen humain notamment, les moyens humains qui sont mis en place pour

³⁴ *Ibidem.*

éviter ça, pour cette prévention à mes yeux, ils sont justifiés. Alors idéalement, il faudrait vraiment aller à la base, à l'origine des difficultés ça c'est autre chose c'est sûrement des éléments qui échappent à l'Éducation Nationale, parce qu'elle se centre trop sur les apprentissages et pas le reste. » (Louis, coordonnateur, petite ville rurale).

Ces acteurs ont également eu un vécu positif de leur scolarité, tout en se disant sensibles aux inégalités que le système éducatif pouvait véhiculer, ce qui les rapproche des animateurs, à la différence qu'ils n'opposent pas aussi fortement les deux mondes.

En ce qui concerne leur perception de l'éducation populaire, on retrouve les mêmes logiques de défense et de justification employées par les responsables associatifs, chez les animateurs. Dans leurs discours, l'éducation populaire apparaît comme la solution à tous les maux de la société et le moyen de faire réussir les élèves dans leur scolarité, à la différence de l'Éducation Nationale, comme nous l'avons vu dans certains discours d'animateurs. Ainsi, ils revendiquent leur part de travail dans l'éducation des élèves au même titre que les enseignants. Ce discours est renforcé par l'histoire commune des deux mondes, présentée comme étant conflictuelle. Cette revendication forte est parfois à l'origine de conflit avec les enseignants, mais ici, nous voyons que plus les enseignants sont socialisés à l'éducation populaire, plus il est facile d'argumenter une certaine complémentarité.

Les assistants sont plus tranchés et opposent les deux mondes, tout en ayant une posture très critique envers l'un et l'autre, Éducation Nationale, comme éducation populaire. Pour eux, l'opposition se situe dans le cadre et les règles qui ne sont pas les mêmes et qui engendrent des incompréhensions, voire des conflits entre les deux mondes. A leurs yeux, ils sont incompatibles tant les projets et leurs applications sont différentes. Pour justifier ces divergences, ces deux types d'acteurs utilisent des registres différents ; d'un côté, les animateurs parlent de valeurs, en utilisant la cité civique pour démontrer la plus-value de l'action associative, de l'autre, les assistants utilisent un registre très pragmatique, lié aux objectifs à atteindre, ce qui rappelle la cité industrielle. Il n'existe pas d'opposition discursive aussi marquée entre éducatif et loisir comme nous l'avons vu chez les acteurs organisationnels, mais cette opposition réside plus dans l'opérationnalité de l'action éducative en

atelier relais. Ils existent donc des logiques professionnelles et des manières de faire différentes³⁵, relevant ici d'identités professionnelles et de socialisations personnelles.

En revanche, l'opposition entre les mondes est marquée et diffère selon les statuts. Il existe peu de marge de compromis dans le discours des animateurs et des assistants. Le compromis se retrouve en la personne du coordonnateur et de l'enseignant, qui n'opposent pas autant les deux mondes. Ils perçoivent ce partenariat d'un bon œil et n'ont pas d'avis aussi tranché en ce qui concerne les associations, même s'ils évoquent quelques difficultés lorsqu'il s'agit de préparer les élèves à l'intervention associative, car le cadre est « *nécessairement plus souple* »³⁶. Pour eux, tout est une question de dosage entre les deux mondes, mais ils ne font pas forcément état d'une incompatibilité. Ce qui correspond aussi à leurs prérogatives en atelier relais. Le dispositif leur permet alors « *d'accorder leur activité professionnelle avec un rapport critique au métier* »³⁷ comme nous avons pu le constater dans leur vision de l'Éducation Nationale. Ainsi, à la différence des acteurs organisationnels, les coordonnateurs et les enseignants évoquent un équilibre entre les cités : les références aux cités industrielle et civique coexistent dans leur discours, sans qu'il y ait de désaccord insurmontable. Ce qui n'est pas le cas des animateurs et des assistants qui représentent le différend entre cités, pensées comme incompatibles.

³⁵ Daniel Thin, « Travail social et travail pédagogique une mise en cause paradoxale de l'école », in Guy Vincent, (éd.). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, éd. Guy Vincent, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994, (« Sociologie »), p. 51-71.

³⁶ Amandine, coordonnatrice, ville de montagne.

³⁷ Martine Kherroubi, Mathias Millet et Daniel Thin, *op. cit.*

Conclusion du chapitre 11 : Trois configurations opérationnelles de travail

Ces trois ateliers relais ont leur propre organisation, c'est pour cela qu'ils forment des configurations d'acteurs particulières. En fonction du territoire et de ses acteurs organisationnels (vu en partie 3), mais également de son histoire et des acteurs en charge du déploiement opérationnel du dispositif, chaque atelier relais présente des particularités qui forment des configurations opérationnelles différentes qualifiées respectivement comme « reléguée », « encastrée » ou « ségréguée ». L'atelier relais de la grande ville prend la forme d'une configuration « reléguée » parce qu'il n'est pas intégré dans la politique de l'établissement et possède une forte autonomie d'action, les associations sont très peu connues et leur intervention prend plus la forme d'une prestation de service : les animateurs viennent et repartent sans faire le lien avec le coordonnateur ou l'assistante, voire le projet général de l'atelier relais. L'atelier relais de la ville de montagne prend une forme configurationnelle « encastrée » dans la mesure où il se caractérise par un surinvestissement de la part des personnels, un lien plus fort avec le collègue et une coéducation marquée par une intégration forte des diverses activités. Il en va différemment pour l'atelier relais de la petite ville rurale, qui se rapproche de la forme configurationnelle « reléguée » mais qui en diffère sur plusieurs points. Ainsi, l'atelier et l'équipe (notamment le coordonnateur) jouissent d'un plus grand prestige au sein de l'établissement au sein duquel l'atelier relais occupe une place plus importante que ce n'est le cas dans la grande ville, et l'intervention associative tient moins de la prestation de service. Il s'agit néanmoins d'une configuration « ségréguée » parce que la différence entre activités de remédiation et activités associatives est forte mais, à la différence de celui de la grande ville. Bien évidemment, Il serait pertinent de tester cette analyse comparative et les trois modèles de configurations qu'elle fait ressortir sur un nombre plus important d'ateliers relais, eux-mêmes plus dispersés géographiquement.

Dans l'immédiat, le tableau récapitulatif qui suit revient sur les résultats de cette comparaison :

	AR grande ville Modèle de relégation	AR ville de montagne Modèle d'encastrement	AR petite ville rurale Modèle de ségrégation
Organisation	Coordination Éducation Nationale avec un non titulaire	Atelier et classe ensemble. Coordination partagée Éducation Nationale et éducation populaire avec 2 enseignants titulaires	Coordination Éducation Nationale avec un enseignant titulaire
Effectifs	En moyenne 6 élèves par session	En moyenne 10 élèves par session	En moyenne 4 élèves par session
Publics	« Problèmes de comportement »	« Difficultés scolaires » et « absentéisme »	Difficultés scolaires et « absentéisme »
Forme remédiation scolaire (RS)	Soit travail seul avec l'AP en soutien en individuel avec les élèves, soit travail avec le groupe d'élèves et l'AP observe	Soit travail seul avec l'AED en soutien, soit travail seul avec le groupe, sans l'AED. Division selon compétences	Soit travail seul avec l'AP en soutien en individuel avec les élèves, soit travail avec le groupe et l'AP observe.
Forme activités associatives (AA)	A deux, 1 travaille et l'autre est en soutien, avec le groupe d'élèves	Enseignement alternatif, souvent 1 personne seule avec le groupe	Seul avec le groupe, l'AP observe
Réactions élèves RS	Retrait ou affrontement	Autonomisation, choix en fonction de l'enseignant.	Retrait
Réactions élèves AA	Retrait ou autonomisation.	Retrait ou affrontement.	Retrait ou autonomisation avec choix des activités.
Importants pour les acteurs EN	Lien avec le monde professionnel : pas de retard, présence, etc. Savoirs être.	Lien fort sur l'objectif : redonner envie d'apprendre et responsabilisation de l'élève.	Centré sur les savoir-faire et scolaires.
Important pour les acteurs EN	Travail sur les règles. Savoir-être.	Flexibilité des savoirs.	Centré sur les savoir-être.
Nombre de personnels	6	De 8 à 10	6
Associations intervenantes	Mono associative : Ceméa	Mono associative dans la coordination : La Ligue. Pluri associative dans les activités.	Multi associative : Ceméa, Francas, Ligue, MJC
Type d'intervention des associations	Continue	Mélangée et continue	Dissociée et continue
Activités de remédiation scolaire	Maths, français Code sériel	Maths, français, histoire géographie, éducation civique Code intégré	Tout type de discipline selon la demande des enseignants Code sériel

*Guide de lecture : RS : Remédiation Scolaire ; AA : Activités Associatives ; AED : Assistants d'éducation
Tableau 11 : Tableau récapitulatif des configurations en atelier relais*

Ces trois configurations diffèrent sensiblement au regard des modes d'intervention des associations, du nombre de personnels mobilisés et des modalités de coordination du dispositif. Le profil des élèves varie également. En revanche, elles ont en commun de reprendre les matières « de base » pour faire de la remédiation scolaire, le français et les mathématiques étant considérés comme le socle incontournable des savoirs scolaires. Par ailleurs, leur structuration ressemble fortement à celle de l'enseignement primaire : un enseignant référent qui prend en charge différentes matières en revenant à des programmes de CM1-CM2 et qui est aidé d'un assistant d'éducation ou pédagogique ; une salle unique et des activités récurrentes des associations, lesquelles cherchent à faire la liaison avec les contenus scolaires : par exemple, menuiserie pour travailler les maths ou théâtre pour travailler le français. Par ailleurs, elles ont en commun de mobiliser des personnes issues de différents mondes sociaux : enseignants du premier degré, enseignants du second degré, assistants d'éducation ou pédagogiques, animateurs, intervenants spécialisés, psychologues, travailleurs sociaux, etc. La liste est longue et paraît parfois démesurée pour le nombre d'élèves présents par session. Ces caractéristiques contribuent à créer des configurations opérationnelles et partenariales différentes dans la mesure où les acteurs n'ont pas le même statut, la même place dans le dispositif, ni les mêmes prérogatives.

Cette partie dédiée aux acteurs a mis au jour plusieurs aspects importants. Tout d'abord, ils ont des parcours diversifiés mais se rejoignent parfois au regard de leur ascension ou, à l'inverse, de leur déclassement social, notamment pour ce qui est des enseignants coordonnateurs et des animateurs. Ainsi, il s'est agi de comparer des profils d'acteurs à travers leurs parcours personnels et professionnels, mais aussi leurs visions de l'Éducation Nationale et de l'éducation populaire. Ils partagent un avis négatif sur le monde de l'Éducation Nationale, perçu comme fermé sur lui-même et peu ouvert aux changements. La plupart des acteurs possédant une vision positive de l'éducation populaire et donc du partenariat avec celle-ci, ont majoritairement eu des contacts avec ce monde, soit en y ayant travaillé, soit en y étant socialisé (aux actions ou à aux manières de penser l'éducation). Ils ont aussi des vécus différents en matière de scolarité, ce qui se traduit dans des rapports différenciés à la forme scolaire, variant entre des facilités relationnelles pour les acteurs socialisés à cette dernière et une mise en question de celle-ci à travers des parcours considérés comme « chaotiques » et qui vont engendrer, dans les discours, une contestation des « *références issues du modèle scolaire* »³⁸, propre

³⁸ Bertrand Ravon et Jacques Ion, « IV. Pratiques, savoirs et professionnalité », in *Les travailleurs sociaux*, 8e éd., Paris, La Découverte, 2012, (« Repères »), p. 71-96.

aux travailleurs sociaux. Mais réalisent-ils les mêmes tâches sur le terrain et possèdent-ils des représentations communes des publics accueillis en atelier relais ?

Chapitre 12. Des activités et des publics, le travail « en train de se faire ».

Après avoir dressé les monographies des trois ateliers relais, puis les profils des acteurs et leur conception du travail au sein du dispositif, nous allons à présent nous concentrer sur le travail réel des intervenants et les relations qu'ils entretiennent sur le terrain. Ce travail recouvre plusieurs facettes et englobe différentes réalités selon les statuts, les légitimités, les activités proposées, l'établissement, etc. Il est indispensable de rendre compte des configurations opérationnelles si l'on veut comprendre comment se déroule le partenariat entre éducation populaire et Éducation Nationale sur le terrain. L'idée principale de ce chapitre consiste à montrer comment les acteurs travaillent ensemble sur le dispositif et de quelle légitimité ils disposent vis à vis de leurs collègues et de leurs élèves : en effet, leurs modalités de participation façonnent leurs interventions. De plus, nous l'avons vu dans le précédent chapitre, il n'y a pas de contenus imposés par les conventions. On peut alors se demander comment les acteurs décident de travailler sur tel ou tel sujet et comment ils transmettent ce savoir aux élèves ? Qu'est-ce que cela dit des relations entre éducation populaire et Éducation Nationale ? Les acteurs sont-ils dans la complémentarité, l'opposition, la séparation des activités ? De quelles manières le public réagit-il et qu'est-ce qu'il en résulte pour l'intervention des acteurs ?

Tout d'abord, précisons qu'est ici en jeu le travail partenarial tant au sein de la classe qu'en dehors et/ou en complément de l'intervention d'enseignants dans le cadre des transformations du système éducatif. En effet, « *l'enseignant n'a jamais été le seul agent de socialisation des enfants, mais il occupait une place centrale. Aujourd'hui, de nouveaux groupes revendiquent une place croissante dans le champ éducatif et disputent aux représentants de l'école leur suprématie sur la scène locale.* »³⁹. Si l'on reprend les éléments énoncés dans la partie 2 et les travaux qui ont été réalisés en sociologie des professions et, notamment, l'ouvrage dirigé par Antoine Vion et Thomas Le Bianic⁴⁰, on se rend compte que certains modèles sont applicables au monde de l'Éducation Nationale comme à celui de l'éducation populaire. Ces travaux partent du principe, qu'il y a eu une transformation importante au sein des professions dans l'action publique. Avant les années 1960, on observe que les professionnels possèdent une légitimité liée à leur place élevée dans la hiérarchie sociale. Puis, les auteurs font

³⁹ « Enseignants et autres acteurs sur la scène locale », in Agnès Henriot-van Zanten. *L'École et l'espace local : Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2019, (« Sociologie »), p. 135.

⁴⁰ Thomas Le Bianic et Antoine Vion, *Action publique et légitimités professionnelles : colloque, IEP Aix-en-Provence, 2005*, Paris, LGDJ, 2008.

ressortir que chaque professionnel revendique l'obtention d'un savoir spécifique, donc une autonomie plus forte vis-à-vis de l'État. Depuis les années 2000, se fait jour une nouvelle transformation : il s'agit de la pluralité des problèmes posés par l'action publique et donc de la multiplicité de réponses que pourrait apporter une pluralité d'acteurs. De nouvelles professions émergent et doivent collaborer avec des intervenants déjà bien établis dans leur domaine. Ainsi, dans leur travail, les enseignants étaient appelés à remplir plusieurs missions (instruire, aider les élèves en difficulté, réguler le public, etc.) en faisant appel à plusieurs types de compétences, tout en bénéficiant d'une forte légitimité professionnelle. Depuis quelques années, s'affirme un découpage des tâches au sein du champ éducatif se traduisant par l'apparition de professions intermédiaires, guère légitimes aux yeux des acteurs déjà présents en la matière et qui, de plus, sont appelés à endosser de lourdes responsabilités, telles que, par exemple, la « lutte contre le décrochage scolaire ». L'intervention de ces nouveaux professionnels redéfinissant la division du travail, il convient d'analyser comment se redistribuent et se délèguent les tâches au sein de l'atelier relais entre ces diverses catégories de professionnels.

Dans cette perspective, ce chapitre se décline en trois parties. La première détaille le travail réalisé en atelier relais et la manière dont les acteurs participent à la création de configurations particulières. Les questions de division du travail et de légitimité professionnelle y sont abordées. Un deuxième temps se concentre sur les relations avec les autres acteurs du dispositif, soit les acteurs organisationnels étudiés en partie 3, mais également d'autres parties prenantes comme les enseignants, le service de vie scolaire ou encore les parents. C'est ainsi qu'est complétée la sphère des acteurs engagés dans le dispositif, et qu'est analysée leur manière de faire équipe ou non face à des personnes extérieures. Enfin, la dernière partie est consacrée à la place qu'occupent les élèves dans le dispositif et à leurs manières de favoriser la conclusion et la mise en œuvre de compromis dans le cours du fonctionnement du dispositif.

I. Des métiers appelés à collaborer : division du travail et légitimités professionnelles

Dans un premier temps, il importe de se concentrer sur les différentes professions qui interviennent en atelier relais, tout d'abord, à travers le travail prescrit et les référentiels des métiers mais aussi au regard de la manière dont ces acteurs se les approprient. Par la suite, sont analysées les conceptions que les acteurs se font du travail en commun et l'usage qu'ils en font ; puis, la manière dont le travail se répartit entre les intervenants et ce qui en résulte pour chacun. Un dernier temps, s'efforce d'appréhender les légitimités professionnelles qui en découlent en examinant les effets qu'elles ont en retour sur la division du travail éducatif : en sort-elle renforcée ou réduite ?

A. Quatre métiers éducatifs aux référentiels flous

Tout d'abord, il est nécessaire de s'intéresser aux référentiels sur la base desquels les acteurs opérationnels construisent et conçoivent leur travail, avant d'examiner leurs modalités d'intervention au sein du dispositif. Cette analyse des référentiels des métiers et de leur appropriation permet d'appréhender le travail réel des uns et des autres au travers de la répartition et de la réalisation des tâches qui leur incombent.

1. Coordonnateur, un métier flou et une forte autonomie

Intéressons-nous tout d'abord, au métier de coordonnateur d'atelier relais. Pour rappel, ces personnes gèrent le dispositif et peuvent avoir plusieurs statuts : agents publics contractuels ou titulaires pour les coordonnateurs Éducation Nationale, ou salariés du privé pour les coordonnateurs associatifs⁴¹. Dans la convention cadre de 2002 et dans les circulaires de 2003 et de 2006, il n'est pas fait état des missions dédiées aux différents personnels, mais plutôt d'une ligne de conduite générale axée sur l'intervention associative. Ce n'est qu'à partir de 2014, que l'on commence à assigner des missions aux divers personnels en atelier relais. Auparavant, la division et la répartition du travail étaient donc floues : les conventions de partenariat et les fiches de poste rédigées par l'IEN IO en

⁴¹ Il en existe très peu sur les dispositifs et leur statut évolue très rapidement car il pose des questions aux IEN IO, qui n'envisagent pas que les associations puissent avoir la charge de la coordination, comme nous l'avons vu pour l'atelier relais de la ville de montagne.

charge des dispositifs relais pour le recrutement, définissaient les fonctions de chacun. Depuis 2014, les enseignants coordonnateurs ont officiellement pour missions de :

- Assurer le suivi de l'élève et son évaluation régulière, pendant la session, avec des tuteurs référents des collèges d'origine, en prenant appui sur le livret.
- Développer un partenariat actif en direction des familles.
- Rédiger un projet pédagogique, avec les différents partenaires, sous l'autorité du chef d'établissement. Ce projet précise les objectifs généraux de la structure et les axes de travail retenus pour l'année scolaire.
- Élaborer un bilan à chaque fin d'année scolaire, sous l'autorité du chef d'établissement, qu'il doit remettre à l'IA-DASEN.
- Exercer principalement des fonctions d'enseignant.

De plus, ces personnels doivent attester d'une expérience d'enseignement antérieure avec des « *publics scolaires en difficulté* » ou d'un bénéfice d'une formation avant leur première rencontre avec les élèves. En réalité, certains profils de coordonnateurs, notamment dans les dispositifs de la grande ville, ne correspondent pas à cette description, faute de candidatures. En tout état de cause, l'enseignant coordonnateur assure une partie significative du travail et il est responsable de ce qui s'y déroule.

La plupart des coordonnateurs observés remplissent ces fonctions, à part dans le cas de la ville de montagne, où la fonction d'enseignement est assurée par un enseignant du second degré (Matthieu) et parfois un enseignant spécialisé (Philippe). Ainsi, Amandine assure la fonction de coordonnatrice associative en élaborant un projet pour chaque session et en coordonnant les activités éducatives et pédagogiques. Elle a également pour mission de réunir l'équipe pédagogique pour faire le lien entre les différents intervenants. Sa fonction est donc particulière et ses missions sont définies par la convention locale.

De plus, certaines de ces fonctions ne sont pas cadrées ni contrôlées par l'IEN IO ou le chef d'établissement. Les coordonnateurs peuvent donc les réaliser de la manière qu'ils souhaitent. Ainsi, on assiste à des disparités dans les contenus des enseignements, comme nous l'avons vu précédemment, mais également dans les relations avec les familles. En effet, dans l'atelier de la ville de montagne et dans celui de la grande ville, les coordonnateurs font un travail de suivi régulier et appellent les familles lorsque l'élève n'est pas au collège, présentent le dispositif de manière individualisée au début de chaque session aux parents, etc. Dans l'atelier relais de la petite ville rurale,

ce lien est davantage assuré par la vie scolaire du collège que par le coordonnateur, même s'il reçoit les familles pour faire le point lorsqu'une situation apparaît comme problématique. Par ailleurs, ils assurent tous une fonction supplémentaire qui consiste à faire la promotion du dispositif au sein de l'établissement et parfois du territoire (comme Amandine dans la ville de montagne), pour pouvoir recruter des élèves. En quelques années, cette fonction est apparue comme nécessaire puisque du nombre important d'élèves en dispositif dépend la survie de celui-ci. C'est ce qui a notamment posé problème dans la ville de montagne, justifiant ainsi son changement de forme. Ce flou permet donc aux coordonnateurs d'avoir une certaine autonomie dans leur travail : il est peu cadré même si des visites peuvent être réalisées par l'IEN, comme par les autres enseignants. Tant que les documents officiels sont remplis, le coordonnateur a la main libre sur ce qu'il se passe en atelier relais. L'autonomie est entendue ici comme la capacité à établir ses propres règles⁴² :

« Je ne suis pas très bon en histoire géo, du coup, ce que je fais c'est que je leur passe des films comme ça, ça complète leurs connaissances et moi je suis plus tranquille » (Maxime, coordonnateur de l'atelier relais de la grande ville).

« J'ai une certaine liberté, quand je trouve qu'il est pertinent de faire intervenir le planning familial pour telle ou telle action, comme par exemple sur l'égalité hommes-femmes, je les fais intervenir, tant que ça reste dans le cadre de la convention. » (Amandine, coordonnatrice de l'atelier relais de la ville de montagne).

Dans ces extraits, on constate qu'il existe un jeu avec le cadre. Anselm Strauss disait que les cadres normatifs ne définissaient pas le travail à faire mais plutôt l'espace de ce qu'il y a à négocier⁴³. Les acteurs élaborent également leurs propres critères de réussite selon des modes d'évaluation différenciés. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, les coordonnateurs font des évaluations à différents moments des sessions en appliquant des critères qui leur sont propres :

« Ça va dépendre surtout des niveaux des élèves, en fonction de leur classe je veux dire et du niveau qu'il a en début de session, on n'aura pas les mêmes attentes. Parfois ça dépend aussi du comportement, plus que du niveau, comme Farid (un élève) qui est très bon mais qui est casse pied. » (Maxime, coordonnateur de l'atelier relais de la grande ville).

⁴² Gilbert De Terssac, « Autonomie et travail », in *Dictionnaire du travail*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, p. 47-53.

⁴³ Isabelle Baszanger, *op. cit.*

Il est donc important de savoir en quoi leur travail devient spécifique dans le cadre de l'atelier relais, notamment en fonction des publics accueillis. Les coordonnateurs adaptent leur travail en fonction de leurs intérêts et de leurs positions dans les mondes respectifs. Cette spécificité ressort surtout dans le cas de la coordination associative de l'atelier relais de la ville de montagne : Amandine remplit les différentes missions d'un coordonnateur mais accorde plus d'importance aux relations partenariales avec les parents et les associations que ces collègues. Elle fonctionne beaucoup par « projets » qu'elle décide de reconduire ou non d'une année sur l'autre. Il en va de même pour les projets professionnels des élèves, pour lesquels elle trouve des structures adaptées et/ou les met en lien avec d'autres acteurs concernés par le décrochage sur le territoire : MLDS, Département, etc. Dans ce cadre, Amandine aide aussi les élèves à rédiger des comptes rendus de stage et/ou des CV par exemple, ce que fait également Maxime (atelier relais de la grande ville). Elle n'enseigne pas, mais elle reste présente sur certaines séquences, notamment durant les activités associatives, pour lesquelles elle vient parfois aider l'intervenant. Le reste du temps, elle fait de l'administratif et du travail relationnel avec les parents. Ces fonctions varient également en fonction de la répartition de son temps de travail puisqu'elle n'est qu'à 50%, cette année sur le dispositif, à la différence des autres coordonnateurs. Quant à Louis (atelier relais de la petite ville rurale), il remplit à titre principal des missions d'enseignement et fait le lien avec les associations et le collège. Les fonctions varient donc d'un coordonnateur à l'autre selon son profil et ses compétences.

C'est donc un métier flou⁴⁴ dont les règles et l'identité sont en recomposition permanente qu'il importe de positionner. A cet égard, dans la prolongation des travaux de Dubar, Charles Gadéa⁴⁵ élabore des catégories de groupes professionnels :

- Les professions établies, dans un sens moins restrictif que celui proposé par la littérature nord-américaine. Ce sont des groupes professionnels « prestigieux », qui ont acquis une juridiction professionnelle autonome comme les médecins ou les avocats.
- Les métiers « formalisés ». Ils n'ont pas forcément de monopole mais sont réglés par une qualification. Ce sont des entités organisées, capables de se défendre et ayant élaboré un code de conduite. C'est le cas par exemple des corporations d'Ancien Régime ou des compagnonnages du XIXe siècle, ou de manière plus actuelle, les kinésithérapeutes ou les éducateurs spécialisés.

⁴⁴ Gilles Jeannot, *op. cit.*

⁴⁵ Charles Gadéa, *op. cit.*

- Les « métiers de fait » sont définis par l'absence d'organisation formelle, d'institutionnalisation des savoirs ou de l'apprentissage. Les savoirs nécessaires peuvent être complexes, ils s'acquièrent par l'expérience, mais sont la plupart du temps simples et accessibles rapidement. Par exemple, les animateurs ou encore les Agents Territoriaux Spécialisés des Écoles Maternelles (ATSEM).
- Les « quasi-métiers » correspondent à des ensembles d'activités, à la frontière du monde professionnel, comme les activités illicites et bénévoles.

Si l'on s'appuie sur ces travaux pour classer les groupes professionnels intervenant en atelier relais, il est difficile de situer le métier de coordonnateur tant il oscille entre une « profession établie » (il n'y a pas de formation ni de diplôme particulier), un « métier formalisé » et un « métier de fait ». Ce qui place parfois les coordonnateurs dans des positions difficiles au sein du collège, alors qu'ils doivent légitimer le dispositif en faisant sa promotion interne :

« Et oui parce que le milieu de l'éducation populaire et celui de l'Éducation Nationale se rencontrent rarement et les objectifs des uns et des autres sont rarement les mêmes et donc là aussi pour pas mal d'enseignants se poser la question de la légitimité de l'atelier relais dans l'enceinte de l'établissement scolaire comme un collège, pourquoi en faisant faire un atelier poterie on allait leur permettre à ces jeunes en difficulté de ne plus décrocher de moins décrocher, de gagner en concentration, d'avoir plus d'appétence pour leur scolarité ? C'est des habitudes qu'ils n'ont pas et moi je l'avais peut-être un petit peu plus déjà parce que j'étais issu du premier degré mais aussi par des expériences au sein de centre de loisirs de choses comme ça qu'il faut que j'ai été en contact avec l'éducation populaire et donc pour moi quand on m'a présenté le dispositif ça m'a paru vraiment très intéressant j'ai tout de suite adhéré à cette idée de partenariat ça a été plus long pour les collègues enseignants mais aujourd'hui pour leur avoir montré ce qu'on pouvait réaliser dans des ateliers je crois que voilà c'est un peu plus compris disons. » (Louis, coordonnateur de l'atelier relais de la petite ville rurale)

En un sens, cet argumentaire leur permet de justifier leur métier et de faire valoir son utilité ainsi que celle du partenariat avec les associations comme nous pouvons le constater dans cet extrait. Alors que leur fonction leur assure une certaine légitimité au sein du dispositif du fait même qu'ils l'encadrent, les coordonnateurs n'ont pas toujours une place reconnue dans l'établissement. D'autres facteurs entrent en jeu dans la légitimation de leur travail, comme l'ancienneté dans le dispositif ou leur parcours professionnel, notamment s'ils ont été enseignants antérieurement comme Louis ou Amandine.

2. Enseignant, un métier, des métiers

A la différence des coordonnateurs, le métier d'enseignant en atelier relais est moins flou dans la mesure où il est semblable à celui qui est réalisé hors de l'atelier relais, notamment dans les missions d'enseignement. Les sociologues de l'éducation s'accordent pour considérer le métier d'enseignant comme une « semi-profession », dans la mesure où c'est un métier structuré et organisé, réglé par l'obtention des diplômes et où la place des savoirs abstraits est centrale mais dont l'autonomie est limitée par des programmes tandis que leur monopole peut être remis en question par différentes réformes⁴⁶.

En atelier relais, ces enseignants réalisent des tâches similaires à leur travail d'origine qui ne sont pas définies par la convention et les circulaires. Il est juste fait état de l'expérience nécessaire pour travailler avec des publics « *en difficulté scolaire* », mais rien d'autre n'est explicité. A la différence des coordonnateurs, il n'existe donc pas de référentiel propre à l'enseignant d'atelier relais, mais un référentiel national existant depuis les années 1970⁴⁷ qui, d'une manière générale, cadre la profession. Mais il est nécessaire d'opérer des distinctions au sein du métier d'enseignant dans la mesure où les ateliers relais étudiés mobilisent deux enseignants du secondaire et un instituteur spécialisé, dont le profil correspond plus à celui d'un coordonnateur, fonction qu'il remplit d'ailleurs au sein de la classe relais. Ces situations sont donc assez proches des profils évoqués par la DEPP en 2013⁴⁸ à propos des fonctions remplies par des enseignants du secondaire non coordonnateurs (partie 1).

L'enseignant spécialisé, un métier, de nouvelles applications

La présence d'enseignants spécialisés en atelier relais rappelle la proximité de ce dispositif avec d'autres classes particulières - ULIS ou encore SEGPA – ce qui contribue à brouiller les frontières sur les publics accueillis dans ce dispositif : relèvent-ils de l'enseignement spécialisé ou non ? Pour rappel, les enseignants du premier degré spécialisés sont plus nombreux à intervenir en dispositif relais et à prendre la fonction de coordonnateur que les enseignants du second degré⁴⁹. Dans les conventions

⁴⁶ C'est le cas pour les Accompagnants des Elèves en Situation de Handicap (AESH), les animateurs, ou encore les ATSEM.

⁴⁷ Référentiel décrit dans le code de l'éducation ; décret n° 70-738 du 12-8-1970, ayant subi de nombreuses modifications, la dernière en date étant l'arrêté du 1-7-2013 paru dans le Journal Officiel du 18-7-2013.

⁴⁸ DEPP : « Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en dispositif relais », n°202, avril 2013

⁴⁹ *Ibidem*.

cadres, les missions de l'enseignant spécialisé ne sont pas définies ; en revanche, il est évoqué que la formation dans ce domaine reste un avantage pour travailler avec ces publics.

Pour cerner le référentiel du métier, il convient donc de s'appuyer sur la littérature consacrée plus généralement aux enseignants spécialisés. Ainsi, pour accéder à ce type de fonction⁵⁰, il faut tout d'abord être enseignant titulaire ou contractuel et avoir exercé dans le primaire ou le secondaire. Il faut ensuite obtenir un Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive (Cappei)⁵¹. Le référentiel de la profession complète celui de l'enseignant en y ajoutant que l'enseignant spécialisé doit :

- « Exercer dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive ;
- Exercer une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire ;
- Exercer une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses. »⁵².

Lorsque l'on observe le travail de Philippe, il semble être éloigné de ce cadre de référence. En effet, dans la réalité, il réalise plusieurs missions : il prend souvent en charge en même temps les élèves de l'atelier relais et de la classe relais, à la différence de Matthieu qui ne s'occupe que rarement de la classe relais. Il les accueille le matin et les répartit ensuite dans les salles dévolues à chaque dispositif (classe versus atelier), certaines séquences pouvant être communes. Il commence par les activités de remédiation scolaire, axées majoritairement sur le français et les mathématiques. Parfois, il prépare des activités qui ne relèvent pas des programmes, comme faire de la cuisine par exemple ou encore jouer aux cartes à l'accueil du matin. Pour lui, ces activités connexes permettent aux élèves de « *faire une pause dans les apprentissages et les remotivent pour la suite de la journée* ». Cette pluralité est une spécificité de Philippe (seul détenteur du Cappei) : Etov et Matthieu préfèrent laisser ces activités aux associations. Philippe y voit une plus-value pédagogique tandis que ses collègues délèguent cette fonction. En revanche, lorsqu'il s'agit de transmettre des savoirs qu'il juge spécifiques ou de faire faire d'autres activités aux élèves, Philippe mobilise les enseignants du collège pour qu'ils les prennent en

⁵⁰ Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés.

⁵¹ Selon la circulaire n° 2017-026 du 14-2-2017 relative au CAPPEI, qui remplace le CAPA-SH, pour les enseignants du primaire et le CA-SH, pour ceux du secondaire.

⁵² https://cache.media.education.gouv.fr/file/7/84/0/ensel263_annexe_716840.pdf, consulté le 19/06/2020.

charge : c'est le cas de la technologie, du sport ou encore des ateliers réalisés par l'enseignante documentaliste. Louis (coordonnateur de l'atelier relais de la petite ville rurale) fait le même travail de délégation dans la mesure où ils sont tous deux intégrés et reconnus au collège, à la différence de Maxime, qui sollicite l'enseignant d'EPS uniquement parce qu'il en est convenu ainsi dans la convention de l'atelier relais. Ils peuvent donc demander plus facilement aux enseignants du collège de faire des ateliers spécifiques, car leur légitimité est différente au sein de l'établissement.

On constate ici que la formation dans l'enseignement adapté de Phillipe lui sert pour préparer ses cours, mais ne relève pas d'une spécificité du dispositif, puisque la convention et les circulaires recommandent de recourir à des méthodes pédagogiques adaptées à tous les enseignants intervenant en atelier relais, ce que la plupart des enseignants et coordonnateurs font, sans avoir de qualifications particulières. Il réalise donc un travail de prise en charge des élèves essentiellement sur la remédiation en mathématiques et en français, que ce soit avec les élèves de la classe relais ou ceux de l'atelier.

Enseignant du secondaire, un marqueur de la division du travail

Par définition, le métier d'enseignant du secondaire diffère mais bien sûr partiellement. En effet, pendant longtemps et encore aujourd'hui, le discours sur les différences de formation et d'identité professionnelles entre enseignants du primaire et du secondaire a fait débat entre eux mais trouve rarement de justification adaptée selon Antoine Prost⁵³ ou Francine Muel-Dreyfus⁵⁴. A propos de la formation des maîtres, Prost évoque une opposition qui a trait aux pratiques professionnelles. Elle tiendrait essentiellement à la formation des enseignants du primaire à la pédagogie, les présentant même comme des « *professionnels de la pédagogie* »⁵⁵. Mais, depuis quelques années, se développe une formation pédagogique des enseignants du secondaire, notamment dans les INSPE, même s'il arrive que des contractuels enseignent sans être passés par cette étape, comme c'est le cas pour Maxime. Ce discours séparant les enseignants du primaire et du secondaire reste partagé par certains acteurs des associations d'éducation populaire, notamment les Ceméa dans la mesure où ils furent impliqués dans la formation des maîtres. Ce qui engendre parfois des représentations erronées sur les acteurs présents en atelier relais :

⁵³ Annette Bon, Raymond Bourdoncle, Dominique Bret, [et al.], *La formation des maîtres: de 1940 à 2010*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2019.

⁵⁴ Francine Muel-Dreyfus, *op. cit.*

⁵⁵ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98883/etre-professeur-des-ecoles.html>, consulté le 23/08/2020.

« Alors sur les trois dispositifs qui nous reste c'est que des instits alors dans celle de la ville de L, elle est pas super mais elle est pas spé, d'ailleurs ça se voit qu'elle est pas spé, on le sent bien dans sa culture les autres c'est des instit spé ça se voit aussi c'est-à-dire les instits spécialisés ont quand même une appétence vers les gamins différents, une envie de travailler ensemble d'analyser de machin. Déjà les instits sont plus formés, [...]. D'une manière un peu forte ça ne veut pas dire qu'eux ne sauraient pas faire un atelier que l'on peut mener ça ne veut pas dire que, mais leur mission est plutôt plus pédagogique. » (Gérard, responsable secteur école Ceméa région 2)

Ici, on constate que Gérard perçoit Louis comme un instituteur spécialisé alors qu'il ne l'est pas. Par ailleurs, il se représente les enseignants du secondaire comme étant moins pédagogues que les instituteurs. Ces représentations continuent de marquer le métier des enseignants du secondaire, parce que souvent ceux-ci se voient ou sont vus comme des spécialistes et/ou des passionnés de leur discipline avant tout⁵⁶. C'est une des raisons qui amène Matthieu et Etov à ne pas prendre en charge les élèves sur d'autres matières que les leurs, sauf exception.

Concrètement, en quoi consiste leur travail en atelier relais ? Ils prennent en charge les élèves sur des temps dédiés à la remédiation scolaire et ne sont pas présents lors des activités associatives, à la différence des coordonnateurs. Matthieu doit accompagner Amandine dans ses fonctions relationnelles avec les parents et d'autres acteurs organisationnels, mais il le fait rarement lors des observations, laissant cette tâche à Amandine, voire à Philippe alors qu'il possède aussi le statut de coordonnateur de l'atelier relais, à la différence d'Etov qui relève du statut d'enseignant volontaire. Cette spécificité démontre le fossé qui peut parfois exister entre le travail prescrit et le travail réel, qui engendre dans ce cas, une division forte du travail.

Ainsi, le métier d'enseignant en atelier relais s'avère hétérogène, ce qui tient principalement à l'écart entre les compétences attendues et celles effectivement portées par les enseignants concernés. Il en résulte des situations de travail par lesquelles les acteurs se voient attribuer des rôles bien définis dans le dispositif. Tel est notamment le cas de l'atelier relais de la ville de montagne ; y règne une forte division du travail entre enseignants mais également entre coordonnateurs : Matthieu et Philippe se répartissent le travail en fonction des élèves présents dans les deux dispositifs, mais aussi en fonction de ce qu'ils savent faire et du prestige qu'ils accordent ou non à certaines tâches. Ainsi, Philippe, en tant qu'instituteur possède une large gamme d'exercices de remédiation en français et en

⁵⁶ Jérôme Deauvieux, « Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier », *Revue française de pédagogie*, vol. 150 / 1, 2005, p. 31-41.

mathématiques, tandis que Matthieu préfère s'occuper de l'histoire-géographie. Même s'il prépare ses exercices de manière « transdisciplinaire », en essayant de mélanger les disciplines, il s'appuie toujours sur des contenus propres à l'histoire-géographie. Il en va de même pour Etov qui dit ne pas se soucier des autres matières enseignées car son travail consiste à « *leur faire apprendre les maths* ». Ces pratiques rappellent l'analyse de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire réalisée par Branka Cattonar⁵⁷. La division du travail de remédiation scolaire s'établit donc entre enseignants, mais implique également d'autres acteurs, comme les coordonnateurs et les assistants d'éducation ou pédagogiques.

3. L'assistant, un acteur central et peu légitime

En premier lieu, il faut faire le point sur les différences entre assistants pédagogiques et assistants d'éducation dont les prérogatives. Le statut d'assistant d'éducation (AED) a été créé en 2003⁵⁸. Les AED assurent la surveillance et l'encadrement des élèves lors de séquences et dans des espaces bien déterminés : études, permanences, internat, réfectoire, divers locaux, cours de récréation, accès et garde du portail. Les assistants pédagogiques (AP)⁵⁹, quant à eux, sont obligatoirement recrutés à Bac+2 minimum, en priorité parmi les étudiants qui se destinent à devenir enseignants. Leur travail est consacré « *à des fonctions d'appui aux personnels enseignants pour le soutien et l'accompagnement pédagogiques* ». Depuis 2008⁶⁰, ils peuvent effectuer un service mixte AP-AED et leurs fonctions sont étendues. Dans les deux cas, les assistants sont recrutés par le chef d'établissement, après validation par le conseil d'administration. La durée de leur CDD est d'un, deux ou trois ans renouvelables jusqu'à six ans. Ce statut inscrit dans un court-moyen terme a été pensé pour des étudiants issus des classes les moins aisées, afin de soutenir le financement des études jusqu'à 28 ans⁶¹. Dans le cadre de la dernière circulaire, les assistants d'éducation et pédagogique ont en charge de :

- Surveiller les élèves, y compris pendant le service de restauration et en service d'internat ;
- Encadrer les élèves pendant les sorties scolaires ;
- Faciliter l'accès aux nouvelles technologies ;
- Aider les documentalistes ;

⁵⁷ Branka Cattonar, « Comment les enseignants du secondaire conçoivent-ils leur métier? », in Gaëtane Chapelle, Denis Meuret. *Améliorer l'école*, Paris, Presses universitaires de France, 2006, (« Apprendre »).

⁵⁸ Circulaire relative aux assistants d'éducation n° 2003-092 du 11 juin 2003.

⁵⁹ Circulaire relative aux assistants pédagogiques n° 2006-065 du 5 avril 2006.

⁶⁰ Circulaire relative aux assistants d'éducation n° 2008-108 du 21 août 2008.

⁶¹ Circulaire d'application du 25 novembre 1938.

- Encadrer et animer des activités du foyer socio-éducatif et de la maison des lycéens ;
- Aider les élèves pendant l'étude et les devoirs ;
- Aider à l'animation des élèves internes hors temps scolaire ;
- Aider aux dispositifs collectifs d'intégration des élèves handicapés.

Dans les faits, l'intégralité de ces missions n'est pas nécessairement prise en charge en charge par les assistants, et cela varie en fonction du chef d'établissement et/ou du CPE⁶². Par ailleurs, il n'existe pas de diplôme d'assistants et les formations sont courtes, parfois même inexistantes. Ces éléments témoignent de la faible institutionnalisation du métier. En effet, pour reprendre la catégorisation de Charles Gadéa⁶³, les assistants exercent un métier « de fait » dans la mesure où il n'existe pas d'organisation formelle, ni d'institutionnalisation de savoirs ou de l'apprentissage du métier et où les savoirs nécessaires pour l'exercer pouvant être complexes, s'acquièrent par l'expérience, mais sont la plupart du temps simples et accessibles rapidement.

Une fois cette distinction établie, il faut s'attarder sur le travail et les tâches réalisées par ces assistants en atelier relais. Leur implication en dispositif relais n'apparaît qu'en 2007 à travers une note de service⁶⁴ :

⁶² Cécile Caristan, « L'expérience professionnelle des assistants d'éducation », *Le sujet dans la cité*, vol. 2 / 8, 2017, p. 203-222.

⁶³ Charles Gadéa, *op. cit.*

⁶⁴ Note de service de la sous-directrice de la vie scolaire (Marie-Martine Boissinot) et des établissements au sous-directeur des moyens des études et du contrôle de gestion de la DGESCO, 02 février 2007, Archives Nationales.

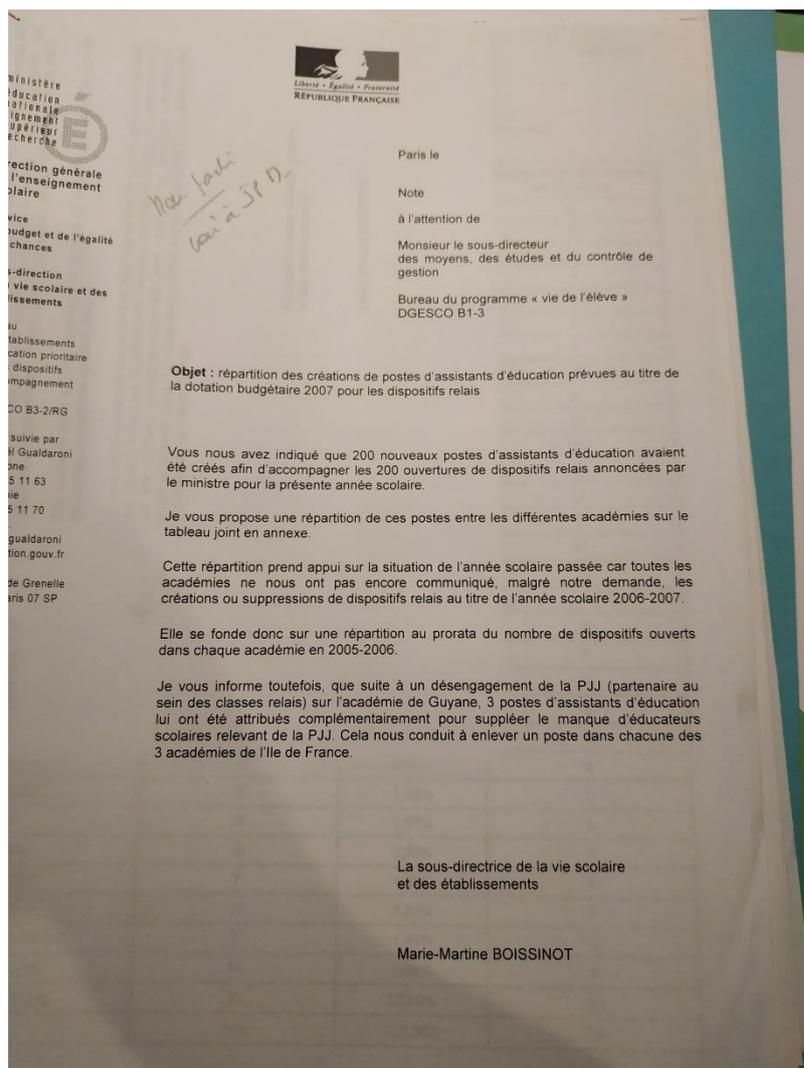


Image 4 : Note de service de la sous-directrice de la vie scolaire (Marie-Martine Boissinot) et des établissements au sous-directeur des moyens des études et du contrôle de gestion de la DGESCO

Dans cette note, il est fait état de 200 postes d'assistants d'éducation à pourvoir pour les dispositifs relais alors qu'ils ne sont pas mentionnés dans les conventions et les circulaires. Sur le site du ministère⁶⁵, il est précisé que les assistants font partie de l'équipe éducative, au même titre que les animateurs, ils ne font donc pas partie de l'équipe enseignante, mais leurs tâches professionnelles ne sont pas détaillées. En revanche, certains établissements et certaines académies élaborent des fiches de poste⁶⁶ afin de cadrer les tâches des assistants, c'est le cas de l'académie 1. Dans la notice du collègue

⁶⁵ <https://eduscol.education.fr/cid48097/qu-est-ce-qu-un-dispositif-relais.html>, consulté le 23/08/2020.

⁶⁶ *Les tâches de l'AED en dispositif relais*, collège Louise Michel, en ligne sur le site de l'académie. *Fiche de poste AED en dispositif relais*, académie 1, en ligne sur le site de l'académie.

Louise Michel⁶⁷, l'assistant en atelier relais a comme tâches supplémentaires à ses missions de fait, de :

- Préparer des ateliers qui seront tenus par l'AED. Ils doivent s'inscrire dans le projet de l'enseignant coordonnateur ;
- Participer à « *la semaine de coordination* » dont le but est « *l'intégration des élèves et le bon déroulé de la session* ». L'AED doit préparer « *la session en concertation avec l'enseignant coordonnateur* » ;
- Imprimer le livret de suivi et des autres documents nécessaires au déroulement de la scolarité de l'élève ;
- Faire le suivi des absences et contacter les parents ;
- Accompagner les élèves lors de déplacements hors de la classe et veiller « *à ce que les élèves se comportent de manière appropriée* », à la cantine, en sortie, etc. ;
- Soutenir l'enseignant dans ses fonctions pédagogiques, lors d'activités de remédiation ;
- Ranger la salle.

Ces missions peuvent être analysées sous l'angle du *dirty work*⁶⁸ dans la mesure où ce ne sont pas des tâches considérées comme étant prestigieuses dans l'institution. En ce qui concerne la fiche de poste de l'académie 1, il est fait mention des mêmes tâches, tout en rajoutant des précisions sur le cadre de travail. En effet, pour l'académie 1, « *la mission de l'AED de collège est de participer au renforcement de l'encadrement et du suivi éducatif des élèves, en priorité dans des établissements implantés dans des sites urbains particulièrement sensibles* ». Par ailleurs, l'AED est en mi-temps (20 heures) et doit faire ses heures uniquement dans le cadre du dispositif. Ces précisions ne sont mentionnées ni dans la convention-cadre, ni dans les circulaires et dans les faits, ne sont pas respectées dans les deux collèges observés dans l'académie 1.

Dans la réalité des trois ateliers relais observés, les assistants ne réalisent qu'une partie de ces tâches, sachant qu'elles ne sont pas clarifiées par le coordonnateur en amont, ce qui peut provoquer un flou mais également une différenciation en fonction du profil de la personne qui intervient. Nous avons vu qu'il y avait un fort *turn over*, qui empêche la pérennisation des pratiques professionnelles

⁶⁷ Un des collèges de l'Académie 1, qui accueille un atelier relais et qui produit des documents repris par l'IEN, Mme Berlier.

⁶⁸ Everett C. Hughes, « Division du travail et rôle social », in *Le regard sociologique*, Paris, Ed de l'EHESS, 1996, p. 61-68.

au sein du dispositif. Ainsi, nos observations ont fait ressortir la diversité des manières d'exercer le métier, débouchant sur la réalisation de tâches différentes. Sur l'atelier relais de la grande ville, Salima, la première assistante pédagogique participait aux différentes réunions, préparait des ateliers, aidait Maxime (coordonnateur de l'atelier relais de la grande ville) dans les activités de remédiation, accompagnait les élèves à la sortie de la classe, rangeait le matériel, imprimait des documents de cours, participait aux activités associatives et appelait les parents. Patricia, la deuxième assistante pédagogique accompagne les élèves et aide Maxime dans les activités de remédiation. En ce qui concerne l'atelier relais de la ville de montagne, Antoine, le premier AED, ne participait pas aux réunions et, à titre principal, aidait Philippe dans les activités de remédiation. Alors que Larbi, qui le remplace, prépare un atelier (café philo) qu'il anime seul chaque semaine. Quant au dernier cas, Marie réalisait un atelier d'art plastique toutes les semaines et assurait le lien avec la vie scolaire. Martine et Coralie n'ont pas aminé d'atelier, mais ont plutôt aidé Louis dans les activités de remédiation scolaire et fait le lien avec la vie scolaire.

Certaines tâches sont donc absentes du travail réel des assistants. En effet, ils n'impriment pas toujours les documents et contactent très peu les parents lors d'absences de l'élève. Peu d'entre eux assistent aux réunions et préparent la session en amont. En revanche, ils aident tous le coordonnateur dans la gestion de la classe et dans les activités de remédiation scolaire, notamment parce que certains exercices varient selon le niveau des élèves. Ils sont également peu présents lors des activités associatives, sauf si les animateurs ne sont pas assez nombreux. Enfin, selon leurs compétences, certains prennent en charge tels ou tels ateliers, et cela leur est demandé en amont par le coordonnateur. Il y a donc une division du travail entre le coordonnateur et l'assistant, le travail prescrit de ce dernier étant de réaliser les tâches les moins nobles comme les impressions, le suivi des absences et la discipline⁶⁹. En réalité, sur l'atelier relais, il existe un partage de ces tâches entre le coordonnateur, l'assistant et les autres personnels de la vie scolaire du collège. Ce partage peut s'expliquer par le peu de temps de présence de l'assistant sur le dispositif (mi-temps) et la polyvalence attendue dans l'exercice du métier de coordonnateur, qui effectue déjà la plupart de ces tâches. En revanche, la division du travail entre éducation et enseignement et donc entre assistants et enseignants décrite par certaines recherches, n'est pas prégnante en atelier relais dans la mesure où le travail d'enseignant coordonnateur s'articule également autour de la (re)socialisation et la (re)scolarisation des élèves. Ainsi, les enseignants coordonnateurs, tout comme les assistants,

⁶⁹ Philippe Masson, *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990.*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

participent au maintien de la discipline et réalisent des activités de socialisation, comme nous avons pu le voir précédemment. De plus, la forme pédagogique des activités de remédiation scolaire (individualisation) nécessite plusieurs personnes pour que cela fonctionne, ce qui crée une dépendance au travail de binôme. Lorsque l'assistant n'est pas présent, les coordonnateurs ont parfois du mal à travailler seuls et nous ont souvent sollicités dans ce cas, pour assurer le travail individuel de remédiation scolaire.

4. Les animateurs, entre cadre et autonomie

La professionnalisation des animateurs est en débat depuis plusieurs années dans les recherches en sociologie de l'animation. Elle a été et est encore discutée par des chercheurs⁷⁰ mais également par les animateurs eux-mêmes, comme nous l'avons abordé dans la partie 2. Certaines associations, telles que les Ceméa, se sont essayé à dresser un référentiel de compétences de l'animateur, mais ce cadre n'équivaut pas à un référentiel institutionnalisé. En effet, la loi encadre les structures dans lesquelles œuvrent les animateurs, mais pas le métier en lui-même, comme dans le cas des enseignants ou des assistants. Ce qui amène Francis Lebon à définir l'animation comme un groupe dont la professionnalisation n'est pas encore achevée à cause de l'hétérogénéité des réalités de travail et des statuts d'emplois⁷¹. Selon Tariq Ragi⁷², la définition la plus englobante du métier vient du répertoire français des emplois de 1978 : « *L'animateur conçoit, organise et encadre des activités d'animation ou de développement social pour répondre aux besoins d'un groupe ou d'une institution dans le cadre d'un projet défini par le partenaire employeur* ». Dans ce groupe professionnel, on distingue ainsi les animateurs généralistes, qui interviennent de manière globale sur différentes activités et les spécialistes, intervenant sur des activités spécifiques et/ou des publics particuliers.

Il y a donc des référentiels de métier différents selon le cadre de travail⁷³. Ce flou se retrouve également en atelier relais : les actions associatives sont définies nationalement et localement, plus que ce n'est le cas pour les missions des animateurs. Dans la convention cadre et les circulaires, il est dit que les associations doivent :

⁷⁰ Jérôme Camus et Francis Lebon, *op. cit.*

⁷¹ Francis Lebon, « Les animateurs socioculturels et de loisirs: morphologie d'un groupe professionnel (1982-2005) », Paris, INJEP, 2007.

⁷² Tariq Ragi, « Animateurs : formations, emplois et valeurs », *Agora débats/jeunesses*, 2004, p. 10-21.

⁷³ Jacques Ion et Jean-Paul Tricart, *op. cit.*

- Concourir à la réalisation des actions destinées à réinsérer durablement les élèves dans un parcours de formation ;
- Élaborer un projet d'intervention, pendant le temps scolaire en fonction de leurs compétences, en répondant aux besoins identifiés par le groupe départemental de pilotage, en tenant compte des personnels intervenant et en relation avec les équipes pédagogiques et éducatives ;
- Mettre en œuvre des actions d'accompagnement et de soutien adaptées à la situation et au projet individuel des élèves et des actions dans différents champs : culture, environnement, loisirs, etc.

Pour ce faire, les animateurs recrutés doivent avoir une expérience ou une formation avec les « *publics scolaires en difficulté* », ce qui n'est pas toujours le cas. Les conventions locales de partenariat ne sont pas si différentes. En effet, pour les ateliers relais de la grande ville et de la petite ville rurale, on retrouve les mêmes grandes lignes évoquées dans la convention nationale. En revanche, dans celle de l'atelier relais de la ville de montagne, les fonctions confiées à l'association sont détaillées et rentrent dans le cadre de la coordination associative décrite plus haut. Ainsi, l'action associative se distingue ici par la division entre le travail éducatif et pédagogique et le travail d'enseignement.

Dans la réalité, le travail des animateurs est différent d'un atelier relais à l'autre. Dans la petite ville rurale, leur nombre les oblige à se coordonner afin de ne pas faire deux fois la même chose lors de la même session. Ils réalisent des activités en fonction de ce qu'ils appellent « *un fil conducteur* », décrit dans le projet pédagogique de l'atelier relais. Ils se répartissent les activités principalement en fonction de leurs compétences mais aussi en fonction des contraintes résultant des locaux. C'est la raison pour laquelle Lise n'a plus animé d'atelier menuiserie au collège car il a été jugé trop dangereux par l'IEN et le chef d'établissement. Par ailleurs, la durée des projets s'étale sur la session entière et doit donc avoir un début, une suite et une fin, voire une finalité tangible. Leur travail est donc borné dans le temps et par des objectifs à atteindre, comme faire un film, faire une chanson, etc. A la différence de l'atelier relais de la grande ville où Adel intervient souvent seul ou en binôme et peut réaliser les activités qu'il souhaite : son travail n'est pas borné par « *un fil conducteur* » qui le pousse à réaliser un projet sur une durée longue. Il peut également faire intervenir une autre personne pour certaines activités qui demandent une compétence plus spécifique, comme le tag. Il possède donc une certaine autonomie dans son travail, dans la mesure où Maxime ne contrôle pas ce qu'il fait sur le dispositif. Dans la ville de montagne, les intervenants sont sollicités par rapport à un projet sur le long court, défini par Amandine, comme sur la petite ville rurale, mais ils n'ont pas besoin de se coordonner

entre eux dans la mesure où ils sont mobilisés pour un projet spécifique lié à leur métier ; l'intervenant théâtre fera jouer les élèves et la plasticienne leur fera faire un projet lié à l'art plastique (un livre collectif par exemple). Adel a donc plus de liberté d'action que les autres animateurs qui sont contraints, soit par une convention, soit par leurs compétences spécifiques. Ce fonctionnement est beaucoup plus contractualisé entre éducation populaire et Éducation Nationale que dans le cas des autres dispositifs. Ils ont moins d'autonomie et leur travail est contrôlé par le coordonnateur qui a pour mission de veiller à ce que l'intervention des associations rentre dans leurs prérogatives.

Cependant, le travail des animateurs ne jouit pas d'une autonomie complète puisque les activités restent choisies et décidées selon certains cadres de valeur issus de la profession. En effet, ce choix se fait en référence aux compétences, mais également en fonction des activités réalisées par l'association et des jugements formulés à l'intérieur de celle-ci. Par exemple, Adel a choisi de faire des interventions relatives à des jeux de société ou des jeux collectifs, lors des sessions observées. Au sein des Ceméa, il s'agit d'activités qui sont bien perçues dans la mesure où, en amont, un groupe constitué de militants a réfléchi sur les apports de la pratique des jeux de société. Pour Adel, ils permettent de « *faire collectif et faire respecter et apprendre les règles aux jeunes* ». Il justifie son choix en reprenant des éléments jugés comme pertinents pour ce type de public. Tina utilise le même registre en prenant pour exemple la menuiserie :

« C'est vraiment dommage de ne plus faire ça parce qu'aux Ceméa on sait que faire du bois ça permet de faire travailler les maths par exemple ». (Lise, animatrice Ceméa région 2).

Cet argument est utilisé dans l'association pour justifier son intervention. En effet, Nathan évoque la même chose lors de son entretien, alors qu'ils n'occupent pas les mêmes postes et ne sont pas dans la même association territoriale :

« Parfois, les gens ne comprennent pas qu'on ne fait pas du bois comme ça, mais aussi parce que ça permet aux enfants et aux stagiaires de développer d'autres compétences, de réviser des savoirs et d'en développer d'autres ». (Nathan, responsable secteur école ceméa région 1).

Ces animateurs font donc un travail de valorisation auprès des autres acteurs du dispositif car leur position n'est pas toujours légitime, ce qui renforce leur quête de statut et de reconnaissance vis-à-vis des autres acteurs⁷⁴. Les autres animateurs s'appuient sur des ressources propres à leur association.

⁷⁴ *Ibidem.*

En effet, Mickaël et Tina utilisent des outils créés pour d'autres applications que le travail en atelier relais : d'un côté, le dispositif déclic du numérique de la Ligue pour Mickaël et de l'autre, la radio des Francas pour Tina. Ce ne sont pas des ateliers spécifiques au dispositif mais les animateurs s'en servent pour en faire profiter les élèves. Tout comme Amandine qui fait intervenir des personnes affiliées à la Ligue : association lire et faire lire, le planning, etc. L'atelier relais leur permet aussi de tester des activités déjà présentes sur l'association :

« De toute façon je vois, j'essaie et si ça prend pas, je teste autre chose, d'un groupe à l'autre ça peut changer. » (Tina, animatrice des Francas de la petite ville rurale).

Ce sont également des ressources issues des expériences en BAFA, dont les animateurs tirent souvent leur répertoire d'activités. On constate que les animateurs mobilisent des registres différents pour justifier la mise sur pied des activités. Ces justifications sont liées au parcours de la personne et à son appartenance associative. En effet, les animateurs des Ceméa élaborent un discours savant sur l'activité, ce qui les positionne une fois de plus en intellectuels d'institution comme nous l'avons évoqué dans la partie 2. Les autres animateurs utilisent davantage un registre lié à la technicité des activités propres aux ressources de l'association ou à leur propre compétence. Ces éléments dessinent les contours d'une identité professionnelle liée à l'association, en tant que structure porteuse de normes qui lui sont propres, plus qu'au métier d'animateur en lui-même.

Nous avons découpé notre raisonnement selon les métiers présents en atelier relais. Ces métiers ne sont pas forcément des professions reconnues et établies et les référentiels qui les bornent ne sont pas toujours clarifiés dans les conventions et les circulaires. Cela nous permet de comprendre les tenants et les aboutissants de leur travail prescrit et réel. Ces éléments nous permettent cependant de faire le lien entre ces quatre métiers. Tout d'abord, ils ont une visée éducative forte et un but commun : (re)socialiser et/ou (re)scolariser les élèves, même s'ils l'abordent de manière différente, par la mise en activités, en faisant le lien avec les apprentissages ou en les assistant dans leurs tâches scolaires. « Praticiens de la relation »⁷⁵, ils exercent tous une fonction de contrôle social, que Jacques Ion et Jean-Paul Tricart pensaient propre aux métiers du travail social, mais qui s'étend ici aux métiers de l'enseignement même si les acteurs n'ont pas tous une formation d'enseignant spécialisé. De plus, ils prennent en charge des publics perçus comme étant en difficulté, à travers diverses formes de mise

⁷⁵ *Ibidem.*

en activité, établissent des critères au fur et à mesure du temps passé en emploi et participent à entretenir le flou concernant leur métier.

B. Le travail en commun, histoire de conceptions partagées et d'*hexis* différenciée

Commençons par les conceptions qu'ont les acteurs du travail en commun, du partenariat ou encore de la coéducation. Nous avons mobilisé ces trois termes dans les entretiens pour que les enquêtés puissent se rattacher à l'un d'entre eux. Il est important de mettre en lumière la manière dont les acteurs définissent leur travail en atelier relais, en fonction de leurs collègues dans la mesure où ces conceptions peuvent influencer leur position et leur travail sur le terrain. Avant de rentrer dans les détails, il est important de préciser que la majorité des acteurs est convaincue du bienfondé d'un travail en commun, c'est ce qui fait la particularité des acteurs opérationnels, à la différence des acteurs organisationnels où la remise en cause de l'intervention des animateurs est plus présente chez les acteurs de l'Éducation Nationale. Ce qui peut contrebalancer l'analyse de Daniel Thin à ce sujet⁷⁶. Certes, au niveau institutionnel, cette demande est plus présente de la part des acteurs issus du travail social et/ou de l'associatif, mais, sur le terrain, on retrouve des acteurs ayant des profils mixtes, qui sont pour la plupart convaincus de l'importance de l'action associative, ce qui démontre également qu'ils ont incorporé les injonctions au partenariat et au travail en commun :

« Moi je partage les valeurs de la Ligue, j'y crois à l'éducation populaire, heureusement qu'il y a autre chose que l'Éducation Nationale. » (Philippe, enseignant, ville de montagne).

On constate que les mots employés pour définir les critères de réussite du travail en commun sont assez similaires selon les acteurs et n'ont pas vraiment de lien avec le statut qu'ils occupent, à part chez les assistants. On retrouve des thématiques récurrentes comme l'importance du relationnel et de la bonne entente, aspect jugé primordial dans le travail partenarial (la moitié des acteurs l'évoquent) :

« On commence à avoir un échange de mail où l'ambiance est mieux dans l'équipe, on est assez groupier, même si des fois il y a des profs que j'aime pas enfin j'adhère pas mais on fait avec. » (Victor, animateur Ceméa, grande ville).

⁷⁶ Daniel Thin, *op. cit.*

« Avec Amandine on travaille bien ensemble parce qu'on s'entend bien, on a créé du lien avec de la confiance entre nous. » (Matthieu, enseignant, ville de montagne).

Ils évoquent également l'importance d'une bonne ambiance dans le travail. Les acteurs qui mettent cet aspect en avant ont été marqués par des moments de tension dans l'équipe, que ce soit dans leur expérience professionnelle passée ou au sein du dispositif. Ils disent ne plus vouloir travailler dans un environnement en tension. Vient ensuite la nécessité d'avoir des collègues de travail impliqués ou qui ont envie de faire les choses (pour 8 personnes) :

« Ben il y a eu Salima avant donc c'était top de bosser avec elle, elle était à fond ! Sous certains aspects elle était encore plus impliquée que moi [...] Après là avec Patricia j'étais un peu tout seul, clairement le relais c'était une punition pour elle. » (Maxime, coordonnateur, grande ville).

Ce conflit s'explique principalement par la place que l'établissement a attribuée à Patricia, contrainte de faire l'atelier relais pour remplacer Salima, qui a continué son parcours professionnel dans un autre atelier relais en tant que coordonnatrice. Leur implication n'est donc pas la même, ce qui engendre des conflits au sein de l'équipe, notamment dans une configuration où la place du binôme est centrale, lorsque les deux acteurs n'ont pas les mêmes contraintes d'implication : l'un est là par choix et découvre un monde professionnel qui lui plait et l'autre est là par contrainte.

De plus, on remarque que certains acteurs pointent l'absence d'implication de la part des collègues de travail qui peut conduire à une démotivation :

« En fonction des personnes aussi, moi je pense que Basil, qui était assistant d'éducation avant Antoine et Larbi, il était à fond investi dans le projet du dispositif relais il le partageait complètement. Enfin moi, c'était un bonheur vraiment et quand on se recroise et qu'on se parle des élèves des dispositifs relais. On arrivait à faire des choses chouettes. » (Amandine, coordonnatrice, ville de montagne).

Certains qualificatifs viennent renforcer cet aspect de l'implication qui tire vers le don de soi : « ils y mettent du cœur », « elle donne tout ce qu'elle a » par exemple. Ce discours est très présent dans le monde associatif, et plus largement dans le monde du travail social⁷⁷. Dans ces milieux où le salaire est souvent inférieur au reste du monde du travail, on retrouve une revalorisation symbolique par

⁷⁷ Matthieu Hély, *op. cit.*

l'idéologie du don de soi, qui devient presque un critère d'évaluation du travail de l'autre en atelier relais.

On retrouve un autre pôle de considération du travail en commun (8 occurrences) qui accorde de l'importance à la division du travail et à la répartition des tâches qui se présente sous la forme de « *on n'est pas prof, on est animateurs* », « *c'est pas à moi de faire ça* », « *c'est pas mon rôle* ». Ce rapport au travail au commun est très présent chez les assistants (4 sur 5), ce qui témoigne d'une incorporation forte des tâches qui leur sont confiées et de la répartition de celles-ci avec les enseignants.

Un autre critère de jugement du travail en commun fréquemment utilisé (7 personnes) est celui de la posture, qui va souvent de pair avec l'implication. Pour ces acteurs, il faut avoir une certaine posture pour pouvoir travailler ensemble, et si possible, la même. Cette posture est rarement détaillée et se retrouve dans les entretiens sous deux formes ; la première par rapport au public (la personne avec qui l'on travaille possède les connaissances pour pouvoir encadrer ce type d'élève) :

« *Ça va, Louis, il a une bonne posture dans le sens où il connaît le public.* » (Lise, animatrice Ceméa région 2).

La deuxième forme est liée à la manière de se tenir, son *hexis*⁷⁸ professionnelle, c'est-à-dire l'expression corporelle de l'*habitus* dans le travail quotidien. Les socialisations professionnelles différenciées (diplômes, tâches professionnelles et référentiels de métiers distincts), pourraient faire croire que l'on retrouve une forte différence entre l'*hexis* des animateurs et celui des enseignants, mais ce n'est pas toujours le cas. C'est important à prendre en compte car c'est central pour la conception qu'ont les acteurs du travail en commun. Pour la plupart, il est possible de travailler avec des personnes issues d'un monde social et professionnel différent du leur, mais il est important qu'elles sachent les codes attendus par le milieu de référence, ici le collège. Nous l'avons également constaté dans le chapitre précédent lorsque les acteurs comparaient les mondes sociaux entre eux. Pour le dire autrement, ce n'est pas parce que la personne est animatrice ou enseignante qu'on ne peut pas travailler avec elle, mais parce qu'elle ne correspond pas aux normes qui prévalent localement. Ainsi, même si chacun doit avoir un rôle, une place définie pour remplir sa part du contrat, les personnes doivent avoir certaines compétences et une posture qui facilite le travail en commun.

⁷⁸ Pierre Bourdieu, *op. cit.*

En revanche, la définition des normes varie d'un monde à un autre ; pour les acteurs de l'Éducation Nationale, la posture attendue est liée au type de compétences appelés par les publics concernés.

Extrait d'observation 3 : Une hexis remise en question

23/03/2018, atelier relais de la petite ville rurale :

A 10 heures, c'est l'activité des Francas qui commence. Tina et une autre animatrice sont là pour faire travailler les élèves sur le projet de radio autour de la question des discriminations et surtout du racisme. Martine ne prend pas part à l'activité et reste devant l'ordinateur, alors qu'elle a participé aux autres activités de la semaine. Tina est assise sur la table avec les pieds sur la chaise pour expliquer les consignes, Martine se retourne et la regarde avec insistance.

Après l'activité, Martine vient me voir et me demande si j'ai apprécié. Je lui réponds que oui et lui demande pourquoi elle n'a pas participé. Elle souffle et me dit « *en fait il n'y en avait pas besoin parce qu'elles étaient deux* ». Je lui dis que Louis était là lundi, mais qu'elle a quand même participé à l'animation de Lise. « *Je trouve ça parfois difficile de prendre sa place, même si je n'apprécie pas toujours la manière qu'a Tina de faire les choses. Elle ne fait pas sérieux parfois.* ». Je lui demande ce qui ne fait pas sérieux. « *Bah la façon qu'elle a de faire, se mettre sur la table comme ça et dire des gros mots c'est pas terrible je trouve.* »

Dans cet extrait, on retrouve tout l'intérêt que peut avoir l'analyse de l'hexis corporelle, vu ici comme hexis professionnelle propre au milieu scolaire. Pour Martine et dans le cadre du collège, ce n'est pas dans les normes de s'asseoir sur la table et d'utiliser un langage familier. En revanche, dans le monde de l'animation, le comportement de Tina ne pose pas de problème car il est jugé plus conforme, voire lié à ce que Francis Lebon appelle une « *pédagogie antiscolaire* »⁷⁹, c'est-à-dire une pédagogie qui joue avec les codes scolaires pour marquer sa différence et son autonomie vis-à-vis de l'Éducation Nationale. Dans le cadre de cet atelier relais, on constate qu'avec les autres animateurs (Mickaël et Lise), cette question n'entre pas en ligne de compte car ils sont considérés comme étant

⁷⁹ Francis Lebon, « Devenir animateur : une entreprise d'éducation morale », *Ethnologie française*, vol. 37 / 4, octobre 2007, p. 709-720.

conformes aux normes attendues. Il en va de même dans l'atelier relais de la grande ville entre Maxime et Patricia :

« Elle (Patricia) a dit aux élèves qu'elle n'avait pas choisi d'être là, qu'elle était pas payée assez cher pour se prendre la tête avec eux. Elle s'est énervée et ça s'est mal passé. Du coup, là c'étaient des comportements qui parfois ont plus desservi l'atelier relais. [...] Ben tu parles pas de ton salaire aux élèves quoi. Enfin surtout que tu vas te plaindre que tu es pas payée assez cher. Dans tous les cas tu claques pas la porte non plus enfin, c'est pas ... t'as un devoir quand même. » (Maxime, coordonnateur, grande ville).

Cet extrait est révélateur des tensions qu'il peut y avoir dans l'équipe lorsqu'une personne ne correspond pas aux normes supposées de l'institution. Ces normes ne sont pas ou peu exprimées par les acteurs, car elles sont censées « aller de soi » dans le cadre scolaire. On attend que s'exprime une certaine réserve propre au monde la fonction publique, dans lequel les acteurs ne sont pas là pour parler d'eux-mêmes et de leur vie privée. Il leur faut également se tenir à distance des comportements jugés comme déviants des élèves ; ne pas claquer la porte, ne pas s'asseoir sur la table, etc. L'*hexis* professionnelle est jugée comme ayant un effet sur la réussite ou non du dispositif dans lequel les intervenants doivent être des modèles pour ces élèves dont le comportement est jugé problématique.

Pour finir, le dernier élément important mis en avant par les acteurs dans le cadre du travail en commun est celui de la complémentarité des compétences, que ce soit au niveau de l'équipe enseignante ou de l'équipe d'animation. Ces termes font écho au vocabulaire utilisé dans les conventions pour justifier le partenariat entre l'Éducation Nationale et les associations d'éducation populaire et sont peu présents dans les discours des assistants, plus perçus dans le cadre de l'aide que dans la complémentarité :

« Quand on m'a présenté le dispositif ça m'a paru très intéressant, j'ai tout de suite adhéré à cette idée de partenariat. [...] Justement, l'atelier relais permet cette mixité de pratiques et on voit bien que c'est complémentaire, on peut très bien être dans la transversalité. » (Louis, coordonnateur, petite ville rurale).

Cette complémentarité n'est pas toujours détaillée dans les propos des acteurs : on ne sait pas ce qu'elle revêt réellement pour eux. En revanche, elle peut servir d'échelle de mesure de la compétence. En effet, certains acteurs pensent leurs collègues plus compétents que d'autres en référence à leurs propres savoir-faire. Ils conçoivent ainsi la complémentarité comme une manière de combler un

manque ou une absence de compétence. Cette approche se retrouve notamment chez les animateurs de l'atelier relais de la petite ville rurale, qui doivent coordonner leurs activités afin de ne pas proposer la même chose aux élèves :

« Bon moi ça ne me va pas cette année. En fait, on ne se voit pas avec les autres assos, on manque de complémentarité sur le projet. » (Lise, animatrice Ceméa, petite ville rurale).

« On essaie d'avoir une complémentarité entre nous, ils savent les élèves quand on a un peu perdu de la complémentarité en cours de route. » (Mickaël, animateur Ligue, petite ville rurale).

Du côté des animateurs, la complémentarité est pensée selon le projet pédagogique défini à l'avance, elle guide leur action et fait référence à l'utilisation de la cité par projet comme nous l'avons vu dans la partie 3. Pour eux, il est primordial de maintenir cette complémentarité en communiquant sur les activités que le collectif souhaite réaliser par la suite. C'est également un moyen, pour les animateurs, de comparer leurs activités et leur méthodes pédagogiques et ainsi d'évaluer le travail de l'autre. Puisque le projet est le moteur subjectif de leurs actions, le sens de leur travail, il devient un motif d'évaluation du travail de l'autre :

« Les Francas d'ailleurs font un projet de réorientation. On sait mieux faire quand même que les Francas. Là Tina on ne sait pas ce qu'ils font avec elle, où est le lien avec l'orientation ? On ne sait pas. C'est différent de Mickaël qui fait un film, ça passe plus entre nous. » (Lise, animatrice Ceméa, petite ville rurale).

Dans cet extrait, on constate que cette évaluation est subjective et n'a pas de fondement réel puisque Lise n'assiste pas au travail de Tina. Elle l'évalue sur la base de son rapport ou de son appartenance supposée au projet. De plus, on retrouve dans ce discours, comme nous l'avons vu dans la partie 2, des éléments propres au discours des Ceméa. Lise se trouve suffisamment légitime pour juger qui se situe dans le projet ou non. Cela rappelle la position particulière des Ceméa dans ce monde, qui se pensent comme étant le guide pédagogique de l'éducation populaire. On évalue cette potentielle complémentarité au regard de l'appartenance ou non au projet. Mais puisque les critères de ce projet sont flous, les animateurs vont d'autant plus se juger au regard de la pédagogie implicite et, en conséquence, exclure ou non de leur groupe d'appartenance. Cette démarche est également renforcée par le manque de légitimité ressenti par les animateurs au sein du dispositif. Il est donc important de faire bonne figure et pour assurer une certaine image du groupe, il faut mettre à distance les personnes qu'on juge comme non conformes. La complémentarité annoncée et le projet

permettent donc au groupe de faire corps ou, en tout cas, de montrer que l'on a plus de poids dans l'institution, dans un contexte d'injonction au partenariat. Ce que Daniel Thin évoque dans ses travaux : « ... le discours sur le « partenariat » dessine un principe de légitimité nouveau : pour que les actions conduites par les uns ou les autres soient reconnues et soutenues, il faut non seulement qu'elles aient une validité pédagogique mais aussi qu'elles s'articulent avec les autres actions existantes. »⁸⁰

Ainsi, dans la définition qu'ils ont du travail en commun, les différents acteurs arrivent à s'accorder sur ce qui paraît comme essentiel : le relationnel et la bonne entente, l'implication des personnes, l'importance de faire des tâches qui correspondent à son rôle, avoir une posture professionnelle dans le cadre scolaire et être complémentaires. Pour faire le lien avec la partie 3, et pour conclure cette étape, on constate qu'il existe trois types de représentations du travail que les acteurs, qu'ils soient opérationnels ou organisationnels, accomplissent et de leur collaboration :

- La complémentarité : ceux qui en parlent le plus sont des acteurs opérationnels qui ont la particularité d'avoir des expériences acquises dans les deux mondes. Ils revendiquent même une complémentarité pour que ce dispositif fonctionne. Les acteurs associatifs l'utilisent également lorsqu'ils sont plusieurs à intervenir dans le cadre du même atelier relais.
- L'entente impossible : on retrouve une majorité d'acteurs organisationnels dans cette catégorie. Ce sont pour la plupart des personnes issues d'un des deux mondes. D'un côté, les acteurs de l'éducation populaire expriment que leurs homologues de l'Éducation Nationale ne comprennent pas leurs actions et qu'ils ne partagent pas les mêmes conceptions de l'éducation. Chez les personnels de l'Éducation Nationale, en revanche, il est avancé que les acteurs de l'éducation populaire ne comprennent pas la contrainte et le milieu scolaire, qu'ils restent ancrés dans leur propre monde. Ce type de discours est bien présent chez certains acteurs opérationnels, notamment chez les assistants.
- L'opposition de registre militant : cette configuration se retrouve chez les acteurs appartenant au monde de l'éducation populaire et entre eux. L'argument avancé est souvent qu'ils n'ont pas les mêmes valeurs ou qu'ils ne font pas partie du projet. Il existe donc une opposition récurrente dans les registres militants entre ceux qui pratiqueraient la vraie éducation populaire et les autres, qui s'en revendiquent mais qui ne l'appliquent pas.

⁸⁰ Daniel Thin, *op. cit.*

Pour compléter cette typologie, le travail de catégorisation de Lise Demailly⁸¹ à propos des registres d'action des travailleurs selon le métier qu'ils exercent est un renfort bien utile. En effet, elle dégage 12 idéaux-types de registre d'action, selon les métiers exercés. En revanche, dans notre cas, nous avons des métiers « composites », c'est-à-dire qui possèdent des frontières poreuses pouvant utiliser plusieurs des registres d'action décrits ci-dessus. Ainsi, nous pouvons retrouver nos acteurs, en fonction des éléments que nous avons exposés ici, dans plusieurs registres : éducatif et didactique pour tous les acteurs, qui tendent parfois à s'étendre au registre thérapeutique ou assistanciel dans la mesure où ils souhaitent aider les élèves voire les faire aller mieux. Mais certains s'inscrivent aussi dans un registre hiérarchique/bureaucratique et mobilisent des registres propres à d'autres métiers et partagent certaines conceptions du travail en commun qui leur sont liées.

De plus, ces concepts mobilisés par la plupart des acteurs et présents dans les conventions qui organisent leur travail, masquent en réalité les hiérarchies inhérentes à la division du travail. La sociologie interactionniste a démontré que, dans chaque espace de travail, il existe une évaluation morale de l'ensemble des tâches à partager qui ordonne les travailleurs selon une hiérarchie symbolique⁸², c'est ce que nous analysons par la suite.

C. Des légitimités professionnelles inégales

Poursuivons notre réflexion sur le travail en atelier relais avec le concept de légitimité professionnelle. Cette notion n'est pas nouvelle et recouvre des acceptions différentes selon les contextes, comme nous l'avons vu dans la partie 1. Il est donc intéressant de s'appuyer sur les travaux d'Axel Honneth⁸³ mais également sur les recherches d'Haud Guéguen⁸⁴ utilisant la notion de « reconnaissance », pour appuyer notre propos. Dans ce travail, nous définissons la légitimité comme Eliot Freidson⁸⁵ ; elle prend sa source dans l'autorité scientifique des professions à travers des savoirs valorisés et reconnus par l'ensemble du corps social. Ce qui rejoint les travaux d'Andrew Abbott évoqués plus haut : ce qui rend crédible les professions, c'est leur action sur le terrain, sinon elles ne seraient pas légitimes. Les auteurs insistent donc sur le fait que pour qu'une profession soit légitime,

⁸¹ Lise Demailly, *Politiques de la relation: approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2008, 373 p., (« Sociologie »).

⁸² Everett C. Hughes, *op. cit.*

⁸³ Axel Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf, 2000.

⁸⁴ Haud Guéguen, « Reconnaissance et légitimité », *Vie sociale*, 2014, p. 67-82.

⁸⁵ Eliot Freidson, *Medical work in America : essays on health care*, New Haven, Yale University Press, 1989.

elle a besoin de prouver la nécessité de son expertise par rapport à un besoin social s'exprimant dans un contexte donné.

Nous commençons par dégager les mécanismes du sentiment de reconnaissance et de légitimité dans le discours des acteurs, pour savoir ensuite quels éléments sont les plus importants en vue d'analyser leur légitimité au sein du dispositif.

1. Un sentiment de légitimité au travail...

A ce propos de la légitimité, il est important de distinguer le sentiment de légitimité vécu par les acteurs et la position plus ou moins légitime dans l'espace professionnel. C'est pour cela que nous précisons à chaque fois d'où vient cette légitimité : est-elle subjective ou objective ? Ce qui peut être justifié par les entretiens d'un côté, et les observations de l'autre.

Les discours se centrent sur le ressenti et le vécu de la légitimité, cette notion ressort souvent à travers plusieurs termes : « se sentir légitime », « avoir sa place » ou encore « être identifié et/ou reconnu ». Les seuls à ne pas y faire allusion sont les enseignants, ils sont les plus légitimes puisqu'ils représentent le cœur de l'institution, ils y occupent la place centrale, à l'instar des médecins à l'hôpital. Ils occupent également des places légitimes dans l'espace social étant des hommes de plus de 40 ans à fort capital culturel. Ce qui explique que lorsqu'on leur pose la question « comment tu te sens dans le dispositif ? », ils répondent majoritairement par l'affirmative, à la différence de leurs collègues. Il existe plusieurs types de ressenti de la légitimité. Le premier et le plus évoqué par les acteurs (9 personnes sur 17) est le sentiment de légitimité qui se construit par rapport ou dans le rapport aux publics :

« J'ai l'image du château de cartes où tout se passe bien puis d'un coup tout s'écroule. La séance qui a le moins bien fonctionné, j'y suis allé avec Victor et non pas avec Fred, qui est perçu comme le pilier des Ceméa par les élèves en fait, et là j'ai eu l'impression de me retrouver comme si c'était le début de l'année, là ils nous ont retestés. » (Gaston, animateur Ceméa, grande ville)

Cet aspect de la légitimité tient principalement à la relation qui s'installe avec les élèves, qui s'évalue souvent à la bonne tenue des élèves lorsqu'on intervient auprès d'eux. Ici, Gaston évoque le fait de ne pas être considéré comme un pilier par les élèves, ce qui ne le rend pas légitime auprès d'eux. Pour Gaston, la légitimité s'acquiert au fur et à mesure, est très fragile (car elle peut disparaître)

et paraît importante à ses yeux car elle permettrait de pouvoir mieux travailler avec eux. Il en va de même pour Larbi :

« Dans ma scolarité, j'avais du mal, j'avais des avertissements travail et discipline chaque trimestre quasiment. Donc des fois je m'y retrouve quand même, je les comprends, je les comprends mieux les élèves. Limite des fois je suis d'accord avec eux du coup je peux bien discuter avec eux. » (Larbi, AED, ville de montagne).

Afin de pouvoir discuter et travailler avec les élèves de l'atelier relais, Larbi utilise sa propre expérience de la scolarité, qu'il juge difficile. Il évoque ainsi un lien supposé qu'il construit avec eux sur la base d'une expérience commune. Ces acteurs se sentent donc légitimes à intervenir auprès de ces élèves dans la mesure où ils utilisent un statut (longévité sur le dispositif) ou une expérience de vie qu'ils pensent partager avec eux.

Le deuxième type de légitimité est celui que l'on peut avoir auprès de ses collègues :

« Au tout début, quand il y a eu la transition avec Philippe qui a pris le relais sur la classe, il y avait aussi une envie de tout gérer quoi. Il me disait Amandine, « ce serait bien que tu fasses ton boulot d'animation un peu ». Il voyait pas quelle légitimité j'avais à rentrer en contact avec les familles. Alors que maintenant ça y est on y est, on travaille vraiment ensemble. Voilà mais c'était vraiment ça, et je le ressentais énormément. » (Amandine, coordonnatrice, ville de montagne).

Dans cet extrait, on constate qu'Amandine a dû faire ses preuves auprès de ses collègues pour montrer qu'elle avait sa place dans le dispositif et qu'elle pouvait prendre en charge des tâches de coordonnatrice et pas seulement d'animatrice. Elle le perçoit presque comme une rétrogradation de son travail. Ce qui pourrait se rapprocher de la légitimité cognitive dans la mesure où elle fait appel à la définition de ce qu'elle se représente être son métier. Il en va de même pour Salima :

« Pour moi c'est important de montrer à Maxime que je suis là et que je peux faire des choses. Après à ses yeux je pense être suffisamment légitime mais c'est important. » (Salima, AP, grande ville).

La reconnaissance de la part des collègues est primordiale pour certains acteurs, qui ont l'impression parfois de devoir faire plus que les autres pour pouvoir démontrer l'utilité de leur travail. Ce sentiment gravite autour d'une même personne, comme dans l'atelier relais de la ville de montagne, où tous les acteurs évoquent le fait qu'il faille faire ses preuves auprès de Philippe. Pourtant, certains étaient là avant lui, comme Amandine.

Le troisième type de légitimité énoncé par les acteurs est celui qui peut être reconnu par l'établissement et les collègues enseignants du collège. C'est le cas des coordonnateurs, mais aussi de quelques animateurs :

« Alors la stabilité ça permet, en ce qui me concerne, avec le temps de légitimer le dispositif puisqu'au tout début le regard des collègues prof n'était pas toujours, je dirais pas qu'il était pas bienveillant mais beaucoup se demandaient ce qu'un enseignant du premier degré venez faire dans un collège et ce qu'il pouvait amener aux élèves et à quoi pouvait servir ce dispositif ? Aujourd'hui je suis pratiquement un des plus anciens sur le collège alors un des plus âgés malheureusement mais aussi un qui est là le plus longtemps donc voilà l'atelier relais existe et est connu et reconnu je l'espère, et on voit des enseignants qui viennent nous voir pour nous proposer des élèves de manière spontanée donc ça a permis ça. » (Louis, coordonnateur, petite ville rurale).

Ici, Louis remarque qu'il y a eu un tournant à propos de la reconnaissance de ses collègues dans l'établissement. Comme il est présent sur le dispositif depuis 2003, il a pu se faire une place au sein du collège et montrer la plus-value du dispositif grâce à son expérience et à son âge. Nous pouvons faire le parallèle avec les recherches d'Axel Honneth⁸⁶ et ses analyses sur les efforts de reconnaissance dans le milieu professionnel. Pour lui, un professionnel doit parfois justifier son existence par son utilité dans le monde social pour acquérir de la légitimité. C'est ce qu'il se passe dans le cas de Louis et que Daniel Thin analyse dans ses travaux sur la forme scolaire où l'enjeu de la concurrence entre travailleurs sociaux et enseignants repose sur la reconnaissance des compétences et de la légitimité des professionnels à intervenir dans la lutte contre le décrochage scolaire⁸⁷.

Maxime a eu un ressenti similaire, lors de son entrée dans l'établissement, mais ce sentiment s'est confirmé lors des observations et des entretiens, d'abord avec Adel, puis avec un des CPE du collège :

« Bon Maxime en plus au début je me suis dit, c'est un fragile lui, il vient là ça va être compliqué pour lui tu vois avec les élèves. Bon en fait ça va. » (Adel, animateur Ceméa, grande ville).

« Ah oui, tu parles du coordo sur l'atelier relais, quand il est arrivé avec Mr Rivière on s'est dit il va se faire manger par les gosses avec ses joues rouges, il ressemble un peu à un gamin ça fait pas très adulte. » (CPE du collège Georges Clémenceau).

⁸⁶ Axel Honneth, *op. cit.*

⁸⁷ Daniel Thin, *op. cit.*

Ici, les collègues de Maxime lui attribue peu de légitimité par rapport aux représentations qu'ils ont des élèves. Ils pensent que le public est « difficile », et qu'il faut avoir une certaine posture pour s'en occuper. Pour eux, Maxime ne correspond pas à l'idéal type du coordonnateur en atelier relais et pour cela il a peu de crédit auprès d'eux. Il doit donc faire ses preuves pour en obtenir. Il existe donc un lien entre légitimité et disposition ou *hexis*, ici Maxime est considéré comme illégitime parce qu'il n'a pas l'*hexis* et les dispositions d'un enseignant spécialisé et/ou d'un éducateur spécialisé.

Le dernier type de légitimité évoqué par les acteurs est en rapport avec les associations. Ce sont les animateurs qui en font part et évoquent l'importance d'être perçus comme légitimes dans l'association elle-même :

« Je dois beaucoup aux Francas, à Imène (autre salariée de l'association), je ne sais pas ce qu'elle a perçu en moi, mais elle m'a proposé de venir à l'association, je me suis sentie reconnue ça m'a beaucoup apporté personnellement. » (Tina, animatrice Francas, petite ville rurale).

Ce point fait le lien avec les différentes recherches sociologiques⁸⁸ sur le monde associatif et l'importance des liens symboliques en son sein. Les associations d'éducation populaire fonctionnent sur la rétribution symbolique de leurs militants et/ou salariés. Ici, Tina, comme Adel ou encore Gaston se sentent tributaires de l'association dans laquelle ils évoluent. La reconnaissance est ainsi instrumentalisée aux dépens des salariés car elle ne se joue pas que sur le plan discursif mais également sur le plan matériel. Ce qu'ils appellent le « *paradoxe du capitalisme néolibéral* »⁸⁹. Mais les animateurs font très peu état d'un manque de légitimité auprès de leurs collègues au sein de l'atelier relais. La préoccupation vient plutôt des acteurs organisationnels comme nous l'avons vu dans la partie 3.

2. ... qui s'exerce dans les tâches à accomplir

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

⁸⁸ Matthieu Hély, *op. cit.*

⁸⁹ Luc Boltanski et Ève Chiapello, *op. cit.*

Amandine est coordonnatrice de l'atelier relais de la ville de montagne depuis 2012. Tous les autres acteurs du dispositif sont nouveaux par rapport à elle. Par ailleurs, elle a été enseignante en lycée agricole, elle connaît donc bien l'*hexis* de l'enseignant. Elle possède une légitimité acquise sur le terrain, tout en devant faire ses preuves auprès de Philippe, pourtant moins diplômé et arrivé plus tard qu'elle sur le dispositif. L'enjeu pour elle est de faire ses preuves sur les tâches qu'elle exerçait avant son arrivée : lien avec les familles et organisation de l'emploi du temps des élèves. Philippe possédait également une certaine légitimité avant de travailler en dispositif, il est connu dans le collège car il y a été surveillant, il est aussi présent sur des activités périscolaires sur le collège et les enseignants le connaissent hors de l'établissement pour certains. En arrivant sur la classe relais, il savait qu'il n'avait pas à faire ses preuves et arrivait dans un environnement déjà conquis. Alors qu'Amandine ne possède pas un statut permanent (elle est à 50%), ni d'enseignante. Il a donc fallu qu'elle fasse la preuve de son utilité sur le dispositif. Cette démarche témoigne de l'importance que les enseignants accordent au fait d'appartenir au monde de référence. De plus, les tâches qui lui incombent seront moins valorisées que celles de Philippe.

En revanche, si l'on prend la figure opposée, Tina est salariée aux Francas depuis peu. Elle a eu une scolarité « difficile » et n'a pas de diplôme. Elle regrette le manque de lien avec les enseignants du collège et qu'elle parle très peu aux autres acteurs du dispositif. Elle n'est pas perçue comme étant légitime aux yeux de ses collègues que ce soit du monde associatif mais également auprès de l'assistante pédagogique. Tout comme le coordonnateur Maxime, qui a été CPE vacataire pendant un an et qui n'a pas passé de concours de l'éducation nationale. Lorsque l'on demande au CPE du collège, comment il perçoit l'atelier relais, il exprime tout de suite ses réserves à propos de lui. Il pense qu'il ne sera pas capable de gérer les élèves, alors qu'il vient juste de prendre son poste. Ce sont des figures moins légitimes aux yeux des acteurs présents dans et autour de l'atelier relais, surtout par rapport aux dispositions attendues vis-à-vis de leur statut.

D. Une division du travail en pratiques

Après avoir analysé la manière qu'ont les acteurs de concevoir le travail en commun et la légitimité qu'on leur accorde ou qu'ils perçoivent, il est nécessaire de savoir comment ils organisent leur travail. En effet, comment s'opère le travail en atelier relais lorsqu'il mobilise différents acteurs ? Quel type de division du travail sous-tend cette complémentarité affichée et comment les acteurs y participent et la vivent au quotidien ? En effet, nous émettons comme hypothèse que toutes les représentations qu'ont les acteurs d'eux-mêmes entre eux et sur eux, conditionnent leur travail, mais aussi la manière

dont ils collaborent ou non sur le terrain. Ce qui entraîne également une division du travail entre eux et une complémentarité ou une séparation entre les activités de remédiation scolaire et celles associatives. Afin d'y voir plus clair et de prendre en compte les différentes configurations que forment les ateliers relais, cette partie se différencie en fonction des dispositifs, que nous comparons ensuite.

1. L'atelier relais de la grande ville, ou l'importance d'être à deux

Dans cet atelier relais, on observe peu de division du travail parce que les acteurs sont peu nombreux et se partagent le travail en fonction des temps attribués, mais cette division du travail existe ; certes pas en termes de tâches mais plutôt de temps à prendre en charge : activités de remédiation ou activités associatives.

Lorsque l'association intervient, ce sont les animateurs qui gèrent entièrement les élèves et inversement. Il y a peu de répartition des tâches, mais plus une répartition des temporalités. Ainsi, Maxime fait le plus gros du travail lorsque les animateurs ne sont pas là. Même si l'assistante pédagogique est présente, elle ne réalise pas de tâches à proprement parler. Elle est en soutien et fait ce que Maxime lui dit de faire, majoritairement de l'aide aux activités de remédiation car elles sont faites de manière individualisée. Si l'on reprend les typologies de co-enseignement réalisées par Philippe Tremblay⁹⁰, on se rend compte que Maxime et Patricia sont dans une configuration où l'un planifie et prend l'activité en charge et l'autre est présent pour le soutien. Ils se partagent parfois la gestion du groupe lors d'un conflit mais Patricia prend très peu en charge cet aspect. Elle reste en retrait lorsqu'il s'agit de faire de la discipline ou de régler un conflit. Maxime fait la même chose lorsque les animateurs interviennent ; il se met en retrait et les laisse gérer la classe. S'il y a un conflit majeur, ou si un animateur en fait la demande, il intervient. Le plus gros de leur temps de travail est consacré à faire de la gestion des conflits en classe et hors de la classe, c'est-à-dire à la maison ou dans la cour, ou encore ce qu'il peut se passer dans le quartier. C'est pourtant le travail le moins valorisé par les acteurs et c'est pour cela qu'ils essaient de le déléguer le plus possible. L'intervention des associations est donc perçue par Maxime comme un moment pour « souffler » et confier la gestion à quelqu'un d'autre. Par ailleurs, lorsque les animateurs des Ceméa n'interviennent pas, il anticipe les difficultés qu'il va rencontrer avec les élèves pour « les gérer ». C'est donc une délégation de tâche qui comprend les activités et la gestion du groupe dans son entièreté. De plus, Maxime réalise un travail de *care*, notamment en fin d'atelier relais où il amène un goûter aux élèves, essaie de prendre de leur nouvelle

⁹⁰ Philippe Tremblay, « Le coenseignement en primaire : rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 2 / 70-71, 2015, p. 107-119.

chaque début de semaine et prend en charge la relation aux parents. Maxime délègue peu à des éléments extérieurs au dispositif comme les collègues enseignants du collège ou encore la vie scolaire, à la différence des autres ateliers relais.

Quant aux différentes activités, elles ont peu de lien entre elles dans la mesure où Maxime ne sait pas à l'avance ce que vont faire les animateurs. Les temps d'activités de remédiation scolaire et d'activités associatives sont distincts du fait de leur place spécifique dans l'emploi du temps mais également par la considération que les élèves ont pour elles. En effet, ce sont eux qui expriment le plus leur avis sur les activités. Pour eux, les activités de remédiation ne sont pas toujours intéressantes soit parce des Ceméa sont vues comme inutiles pour la scolarité. Les élèves ont ainsi intégré le fait qu'ils ont des activités différentes de leurs camarades de classe d'origine et ne le prennent pas toujours très bien. Cela se traduit par un désinvestissement des élèves, qui ne viennent pas ou très peu les après-midis :

Extrait d'observation 4 : Des activités « qui ne servent à rien »

Le 20/02/2018, atelier relais de la grande ville :

Les élèves font leur projet d'orientation. Yanis a terminé et Maxime lui propose de faire des exercices de mathématiques. Entre temps, Rim demande plusieurs fois à Maxime ce qu'ont prévu les Ceméa pour l'après-midi. Il répond qu'il ne sait pas. Rim dit à plusieurs reprises qu'il ne viendra pas cet après-midi parce que « *ça ne sert à rien* ». Les filles demandent aussi ce qu'ils vont faire cet après-midi. Les élèves le demandent à plusieurs reprises dans la matinée. Yasmine demande si elle peut ne pas venir et si elle sera marquée absente pour l'après-midi. Maxime lui dit qu'il faut venir pour pouvoir être marquée présente et que les activités sont bonnes à prendre, qu'elles font partie de l'atelier relais. Ce à quoi elle répond : « *non mais monsieur c'est bien là on joue mais pendant ce temps mes collègues là ils font plein d'autres choses plus importantes pour passer le brevet, là ça sert à rien.* »

Cet extrait fait part de la considération qu'ont les élèves pour certaines activités, considérées comme moins importantes, notamment par la scolarité. Cette approche témoigne également de la prégnance des normes scolaires dans le discours des élèves et d'une conscience de la condition particulière du programme qui leur ait proposé. On constate ici le classement moral que font les élèves entre le travail des uns et des autres acteurs du dispositif, ce qui a comme conséquence leur

désinvestissement dans l'activité, signal que l'on peut interpréter comme « *ce que tu fais n'es pas important* ».

2. Une division forte du travail dans l'atelier relais de la ville de montagne

Dans cette ville de montagne, l'organisation crée un lien très fort entre les différentes activités, car le temps n'est pas toujours découpé entre les deux et les frontières sont floues pour les élèves, comme pour les acteurs. Ce flou est fortement lié au fait que la coordonnatrice est issue de la Ligue et que c'est elle qui gère les emplois du temps des élèves. Par ailleurs, la légitimité d'Amandine lui permet de gérer le dispositif comme elle l'entend, lorsqu'elle est là, sans être remise en question par les autres acteurs de l'atelier relais. En revanche, c'est Philippe qui s'occupe de tout ce qui concerne la classe relais et Amandine n'intervient pas, sauf s'il s'agit des activités faites par les intervenants. Les limites entre classe et atelier sont également poreuses dans la mesure où Matthieu délègue la majorité de son travail d'enseignement à Philippe et Amandine lorsqu'elle est là. Si Amandine est absente, certaines tâches ne sont pas effectuées comme l'appel des parents lors des absences des élèves ou encore le lien avec les intervenants : les accueillir et être présents lors des activités. La division du travail est donc assez forte au sein de ce dispositif dans la mesure où les acteurs ont des tâches qui leur sont assignées en fonction de leur statut et de leur place :

- Amandine fait le lien avec les familles lors de l'entrée de l'élève dans le dispositif, lors des absences et en cas des problèmes à leur communiquer. Elle fait également le lien avec les autres acteurs de l'atelier relais comme l'assistante sociale du collège, les intervenants qu'elle mobilise, l'IEN, les lieux de stage, etc. Elle a très peu de relations avec les enseignants du collège.
- Matthieu prend en charge les quelques cours d'histoire-géographie mais a souvent peur de se retrouver seul avec les élèves, il mobilise d'autres acteurs pour prendre sa place ou pour être avec lui pendant les temps de remédiation.
- Philippe fait le lien avec les familles dans la classe relais et prend en charge les élèves des deux dispositifs lors des temps de remédiation scolaire. Lorsqu'il s'en occupe, tout comme Maxime, il est amené à faire de la gestion des conflits à l'intérieur du groupe mais aussi entre le groupe et les autres élèves du collège. Il propose également des temps d'activités qui sortent du cadre scolaire comme faire des crêpes ou jouer aux cartes.
- Larbi assiste Philippe sur les temps de remédiation scolaire mais fait très peu de gestion du groupe et des conflits, comme Patricia.

Comme nous l'avons vu, la légitimité de Philippe est une composante importante du travail d'équipe et de rapports que les acteurs entretiennent avec les élèves. Lorsque Philippe est absent, les élèves ne veulent pas venir par exemple ou lorsqu'il intervient lors d'un conflit, les élèves ont plus tendance à l'écouter que Matthieu ou Larbi. Cela s'explique aussi par la posture de Philippe qui réalise un travail de *care* au quotidien avec les élèves : il les accueille, il leur amène des viennoiseries et leur sert un chocolat chaud tous les mercredis, il prend des nouvelles après le dispositif, etc.

Les élèves réagissent aux activités proposées par les intervenants, comme ceux de l'atelier relais de la grande ville. Ils participent peu, voire ne sont pas toujours présents. Les filles notamment sont peu présentes lorsqu'il y a du sport, comme dans l'atelier relais de la grande ville. Lorsque les activités ne leur plaisent pas, ils le font savoir en réagissant à l'opposé de ce que l'on peut attendre d'eux, comme le montre cet extrait :

Extrait d'observation 5 : Une séance de théâtre qui tourne mal

Le 17/04/2020, atelier relais de la ville de montagne :

L'après-midi recommence avec l'atelier théâtre. Les élèves sont très excités, surtout ceux de l'atelier relais. Ils ne sont pas contents car ils n'ont pas la salle de spectacle qu'ils ont d'habitude. Ils sont dans la salle audiovisuelle et cela a l'air de beaucoup les perturber. Ils refusent de faire l'atelier théâtre et font beaucoup de blagues entre eux. Ceux de la classe relais sont au fond et refusent de participer tout en restant assis. L'intervenant théâtre leur propose d'autres ateliers mais ils refusent de les faire. Amandine est avec nous au début et quand elle est là, ils sont un peu plus attentifs. Larbi est également là mais n'intervient pas. Il ne participe pas non plus aux ateliers. A un moment, Nicolas (un élève) en a marre, se lève et part de la salle. Sidney (un autre élève) veut le rejoindre en sautant par la fenêtre. Larbi n'intervient pas. C'est lorsqu'Amandine entend le bruit qu'elle sort pour aller chercher Nicolas. Il revient dans la salle. Philippe vient les voir et à ce moment-là personne ne bouge et ils commencent à faire les ateliers sans rien dire. Mais dès que Philippe part, ils recommencent à ne rien vouloir faire. Ils râlent en disant que la salle est nulle et que les exercices sont nuls, que ça ne sert à rien et qu'ils ne voient pas pourquoi ils feraient ça. Ils rient entre eux et se font des blagues. L'intervenant en a marre et achève l'atelier théâtre plus tôt que d'habitude. Les élèves retournent en classe avec les enseignants. Il est presque l'heure de sortir.

Dans cet extrait, on voit à quel point les réactions des élèves changent en fonction de la personne présente. On remarque aussi que l'intervenant doit réaliser l'atelier et la gestion du groupe en même temps, alors que Larbi est présent. Ici, il se décharge d'une partie du travail de gestion des élèves. On pourrait avancer l'hypothèse que le cœur du travail des intervenants en atelier relais est celui qui a trait au comportement. On ne délègue jamais le cœur du travail au risque de perdre la raison pour laquelle on est engagé là. Il y aurait donc un retournement de la priorité « enseignement et discipline » (en classe classique) vers « discipline et enseignement » (en atelier relais) ce qui justifie que les AED se mettent en retrait de la gestion disciplinaire du groupe (alors qu'en temps normal, cela fait partie de leur travail). Il y a donc encore une délégation totale de la gestion du groupe de la part des AEDS. On constate également que l'atelier théâtre n'est pas forcément légitime aux yeux des élèves car, lorsqu'on leur demande par la suite pourquoi ils ont agi comme ça, la plupart disent que cet atelier ne leur convient pas, qu'il ne sert à rien, voire que c'est une perte de temps. Alors que jouer aux cartes et faire des crêpes avec Philippe leur pose moins de problème. Donc cela ne tient pas forcément à la qualité de l'activité mais au statut de l'intervenant. Cet épisode n'est pas une anecdote puisque les comportements des élèves s'avèrent similaires lors des activités proposées par l'intervenante plasticienne :

Extrait d'observation 6 : Une confrontation de normes

12/06/2018, atelier relais de la ville de montagne :

L'atelier avec Lucie, la plasticienne commence. Ils continuent leur travail sur un livre d'or qu'ils ont créé pour un festival. Lucie leur demande de faire une housse pour pouvoir le transporter. Elle leur présente donc du tissu et de la peinture. Elle demande à Thibault et Guillaume de peindre des coquelicots dessus pour que cela rappelle la couverture du livre d'or.

Thimothée arrive car il a terminé son rapport de stage. Il demande si l'on peut mettre de la musique. Lucie répond positivement à la demande. Thibault met sa musique. Amandine arrive entre temps. Elles leur demandent de changer et de mettre de la musique plus calme et pas du rap. Amandine dit « je veux bien du Amélie Poulain moi, ça me va mieux, vous ne trouvez pas ? » Thibault dit qu'il a une musique du film sur son téléphone et la met. Lucie leur demande s'ils ne connaissent pas tel ou tel chanteur. Les élèves lui répondent que non en riant. Ils veulent mettre leur musique. Lucie leur présente alors une musique de rap qu'elle aime en leur disant d'écouter les paroles « *qui veulent dire quelque chose.* » Les élèves n'écoutent pas vraiment et préfèrent leur faire écouter leur musique, ils s'amusent à la mettre par-dessus celle de Lucie. Ils moquent beaucoup le style vestimentaire de Lucie et lui font des remarques en ce sens.

Thimothée parle beaucoup de filles et de sexe. Il dit souvent qu'il aime les putes, qu'il en a plein et qu'il veut avoir de l'argent pour se les payer plus tard. Il dit qu'il sort avec beaucoup de filles. Les discussions partent beaucoup sur ce sujet. Amandine dit que c'est tout le temps comme ça. Guillaume lui dit d'arrêter et dit aussi que c'est tout le temps comme ça avec lui, tout en riant. A la fin de l'atelier, les élèves n'ont pas fini de fabriquer la housse, Lucie doit revenir l'après-midi pour terminer avec eux.

3. Ségrégation des temps d'apprentissage dans l'atelier relais de la petite ville rurale

Pour ce qui est de l'atelier relais de la petite ville rurale, en revanche, les frontières sont beaucoup plus marquées et les activités de remédiation occupent souvent plus de place dans l'emploi du temps que les activités associatives. Nous avons vu précédemment que celles-ci se déroulent l'après-midi. Par ailleurs, peu d'associations et peu d'acteurs externes au dispositif sont invités à venir. Les réunions et/ou les activités non prévues dans l'emploi du temps se tiennent à l'intérieur du collège par les acteurs du collège : cours de sport, infirmier, etc. Et le lien avec les enseignants est renforcé par

la figure légitime du coordonnateur qui possède un statut d'enseignant auprès de ses collègues et qui participe au quotidien de l'établissement en allant en salle des professeurs par exemple. La division du travail est surtout présente entre les associations et les acteurs de l'Éducation Nationale, mais là encore, la délégation du groupe est totale et le coordonnateur intervient peu ou pas sur la gestion des conflits lorsque les associations interviennent. Par ailleurs, les associations se régulent entre elles lorsqu'elles prévoient leur emploi du temps, c'est-à-dire qu'elles peuvent changer leur jour d'intervention sans en informer le coordonnateur. Elles sont donc assez autonomes dans l'organisation de leur temps de travail même si Louis ne voit pas toujours ces changements d'un bon œil. La division du travail entre le coordonnateur et l'assistante pédagogique se retrouve ici aussi, comme dans l'atelier relais de la grande ville : l'un enseigne et l'autre le soutien, le seconde. Si jamais le coordonnateur est absent, c'est l'assistante pédagogique qui prend la main sur les activités de remédiation. Il existe aussi une division du travail entre la vie scolaire et le coordonnateur, qui, à la différence des autres ateliers relais, ne prend pas en charge ou très peu la relation avec les familles lors des absences des élèves. Il fait peu de travail de *care* comme Philippe ou Maxime. La majorité du travail de Louis consiste à faire de la remédiation scolaire et peu de gestion des conflits, ce qui est permis par le faible nombre d'élèves présents (entre 3 et 4 par session) et les caractéristiques des élèves qui sont plus présents pour des difficultés scolaires que pour des comportements jugés problématiques. Il y a donc plus une correspondance entre la formation initiale de Louis (instituteur) et le cœur de son métier en atelier relais. Elle tient aussi à sa place dans le collège, qui lui permet de filtrer les admissions des élèves et ainsi, de ne sélectionner que les élèves qui correspondent à ce type de profil. Lors de nos observations, un élève semblait avoir dérogé à ce filtre, mais cela n'a pas créé les mêmes réactions chez les autres élèves comme dans les autres ateliers relais où l'on observe un effet « boule de neige » :

Extrait d'observation 7 : Yousouf refuse de travailler

29/11/2017, atelier relais de la petite ville rurale :

Maxence est avec sa classe en sport le mercredi matin. C'est d'ailleurs le seul jour où l'atelier relais commence à 8h. Ils sont tous les trois présents, même si Yousouf dit qu'il n'est pas d'humeur et qu'il aurait préféré dormir. Louis est seul, il a prévu une session d'histoire et de maths. Il terminera par une brève session sur l'orientation en visionnant des vidéos de l'ONISEP sur les différents métiers que les élèves envisagent de faire.

Je les aide à faire quelques exercices. Yousouf refuse de travailler de manière formelle ; il ne veut pas remplir l'exercice mais en revanche, il aide Baltazar à faire son travail. A plusieurs reprises, Louis revient vers lui et lui demande s'il a besoin de quelque chose, c'est lors de ces moments que Yousouf se braque et se met de côté en boudant. Louis le laisse faire, tant qu'il aide Baltazar.

Quant aux élèves, ils acceptent les interventions associatives, présentées souvent comme un complément de l'action éducative, mais ils ont tendance à être plus nombreux sur les activités qu'ils préfèrent comme le rap proposé par Otis et peu présents lors des autres activités. Ce qui fait que parfois, certains animateurs se retrouvent à réaliser l'activité avec un ou deux élèves. Le fait qu'ils soient peu nombreux permet aux acteurs de plus les mobiliser et les inclure, mais cela peut témoigner du désintérêt que peuvent avoir les élèves pour les activités associatives.

4. Analyse comparée de la division du travail

Nous pouvons constater plusieurs points communs au sein des trois configurations. Tout d'abord, on remarque que la gestion des conflits à l'intérieur de la classe revient à la personne qui est en train de mener l'activité. C'est une délégation totale du groupe et pas une tâche qui incombe à une personne en particulier. La gestion des comportements fait donc partie du travail en atelier relais. De plus, on voit que les activités associatives sont toujours positionnées l'après-midi pour l'atelier de la grande ville et celui de la petite ville rurale. Ce rituel scande les temps d'apprentissage en deux et sous-tend une hiérarchisation dans les activités. En effet, les élèves sont souvent plus absents l'après-midi et lorsqu'ils sont là, sont moins attentifs :

« On a essayé de caler les activités des Ceméa l'après-midi parce qu'ils sont moins attentifs pour les exercices. Vraiment ça m'embête qu'ils ne soient pas là cet après-midi ils m'ont déjà fait ça une fois

c'est bizarre qu'ils ne trouvent personne pour venir. Les élèves sont toujours plus ingérables l'après-midi. Je me demande ce que je vais faire, peut-être de l'orientation... » (Maxime, coordonnateur, grande ville).

Cet extrait d'entretien montre à quel point l'intervention des associations est un temps plus calme pour le coordonnateur qui laisse les animateurs gérer la classe. Il leur délègue ainsi une partie de sa responsabilité qu'il considère comme difficile en fonction des comportements supposés des élèves. Ce qui nous fait dire que le créneau de l'après-midi est le moins prestigieux et est considéré comme le moins important de la journée. On peut laisser les élèves faire des activités proposées par l'association. De plus, les élèves sont souvent moins présents pendant ses temps, ce qui fait que les animateurs sont là pour un petit nombre d'élèves. On retrouve de nouveau, ce côté symbolique et moral des activités. « *L'après-midi ils sont ingérables* » nous dit Maxime, donc cela veut dire qu'il considère cette tâche comme du *dirty work* qu'il est heureux de déléguer.

En revanche, on observe qu'il existe deux formes de division du travail selon l'atelier relais. La première consiste à séparer les temps d'intervention entre animateurs et coordonnateurs, c'est une division du travail par la temporalité. La deuxième forme se retrouve dans la séparation des tâches entre les acteurs selon leur statut et leur rôle dans le dispositif et dans l'institution, ce qui crée des légitimités différentes selon les acteurs.

Grâce à cette comparaison, nous pouvons également dresser des catégories de réaction des élèves en fonction des activités qui leur sont proposées. Ce classement, évolutif, participe à la division du travail et la légitimité que les acteurs accordent au dispositif :

- L'adhésion : L'élève adhère parce qu'il accède ainsi à un temps différent dans la semaine, qui ménage une coupure dans les apprentissages.
- Le rejet : L'élève rejette ces activités parce qu'elles ne sont pas notées, elles ne sont pas considérées comme du travail par l'élève ni par les parents.
- La personnalisation : L'élève ne fait pas la différence entre les activités scolaires et non scolaires, mais oriente plus ses préférences en fonction de la personne qui les réalise.

Nous reprenons ces éléments dans la troisième partie de ce chapitre pour voir de quelles manières le public peut façonner le travail. Ainsi la légitimité et la configuration des acteurs sur le terrain, entraînent une division du travail mais également des représentations communes des activités de remédiation et associatives auprès des élèves.

II. Seuls contre tous ? Des rapports sociaux avec le « reste du monde »

Après avoir analysé les différents types de métiers à l'œuvre en atelier relais, leur légitimité et la division du travail qui en découle, attardons-nous à présent sur les rapports qu'entretiennent les acteurs du dispositif avec les autres personnes qui gravitent autour de ce dernier. Ces acteurs sont nombreux : des acteurs organisationnels (responsables associatifs, IEN IO, principaux, voire travailleurs sociaux), en passant par les autres acteurs du collège (enseignants et vie scolaire), pour finir par les parents. Les acteurs du dispositif sont donc en relation avec une multitude de travailleurs et de personnes et adoptent certains comportements en fonction de leur position dans l'espace social. L'idée de cette partie est donc de mettre au jour un autre aspect du travail des coordonnateurs, enseignants, assistants et animateurs. Nous faisons ici l'hypothèse que ces acteurs doivent se recréer une identité professionnelle d'intervenants en atelier relais, quel que soit le profil, pour fabriquer du commun entre eux. Pour ce faire, nous détaillons les relations qu'ils entretiennent avec les personnes, extérieures mais tout en étant concernées par le dispositif, soit dans une position de domination vis-à-vis d'eux comme leurs supérieurs, soit dans une relation de service comme les parents.

A. Entre hiérarchie, contrôle et laisser faire : relations avec les « supérieurs »

Commençons par les relations que les acteurs opérationnels entretiennent avec leur hiérarchie, c'est-à-dire, d'un côté les responsables associatifs pour les animateurs et de l'autre, les IEN IO et chefs d'établissement pour les coordonnateurs, enseignants et assistants.

Comme nous l'avons constaté dans la partie 3 et comme Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut l'ont également fait ressortir, « *Un des obstacles au partenariat est alors la résistance des professionnels de l'enseignement (professeurs, chefs d'établissements) à collaborer avec des acteurs qu'ils estiment peu légitimes. Cette résistance s'appuie sur une conception particulière de l'activité enseignante, centrée sur la transmission du savoir. [...] D'une manière générale, le traitement partenarial d'un problème éducatif peut butter sur les « querelles de territoire » (Dutercq, 2005) où chaque acteur défend sa légitimité.* »⁹¹. En revanche, nous avons démontré dans la partie précédente, que les querelles de territoire étaient plus présentes entre les assistants et les animateurs, à la

⁹¹ Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut, *op. cit.*

différence des coordonnateurs et des enseignants qui considèrent l'action associative comme étant positive pour la scolarité des élèves « en difficulté scolaire ». De plus, chaque acteur opérationnel défend sa légitimité surtout au sein de son propre monde, à la différence des acteurs organisationnels, notamment des responsables associatifs qui luttent pour une reconnaissance de leurs actions au sein du collège. Ainsi, les confrontations ont-elles plus lieu, au niveau local, entre mondes et au niveau du terrain, dans le propre monde d'appartenance de chaque catégorie d'acteurs.

Après ce bref rappel, il est nécessaire de retracer le déroulement des relations entre les acteurs organisationnels et opérationnels au sein du dispositif et comment elles peuvent influencer ou non la manière de faire du commun. Tout d'abord, commençons par les liens qu'ont les acteurs avec les IEN IO. Les acteurs opérationnels entretiennent différents types de relations avec les IEN : la première est d'ordre hiérarchique et ce sont les coordonnateurs qui sont les plus sujets à ce rapport. Par exemple, dans la grande ville, Maxime a un lien assez fort avec l'IEN IO parce qu'elle l'a recruté et qu'elle a participé à sa formation. De plus, elle est venue l'inspecter pour lui donner des conseils :

« Je me sens légitime oui parce que j'ai été inspecté et ça a conforté ma légitimité. C'est compliqué au début de se sentir légitime parce que c'est un boulot qui est tellement compliqué des fois on se demande si on le fait bien et est-ce que j'ai ma place ou pas. Mais du coup le temps et les regards extérieurs m'ont fait comprendre que oui je suis légitime. Alors qu'avec le chef d'établissement c'est plus cordial, tout se passe bien tant que je demande rien voilà je fais mon job il est content de moi. » (Maxime, coordonnateur, grande ville).

Mme Berlier (IEN IO) occupe donc une place importante pour Maxime car c'est elle qui valide ou non son travail. Il la considère plus comme sa supérieure hiérarchique directe, à la différence des nouveaux IEN en charge des dispositifs sur la grande ville en place depuis 2019 :

« On est gouvernés par des technocrates en atelier relais, tu vois là en réunion ils ne savent pas le travail que l'on fait réellement ils ne comprennent pas ce qu'on doit faire avec les élèves, ils ne sont pas proches de la réalité. » (Maxime, coordonnateur, grande ville).

L'important pour Maxime, c'est que son supérieur connaisse le métier qu'il exerce, ce qui était le cas de Mme Berlier. A la différence de Nathan (responsable du secteur école aux Ceméa région 1) qui n'avaient pas de bonnes relations avec elle parce qu'à ses yeux, elle ne respectait pas la convention. La manière dont Mme Berlier considère les associations et les enseignants coordonnateurs est différente et elle accorde plus d'importance à la formation et au suivi des coordonnateurs qu'à

l'intervention des associations. Aussi, les animateurs des Ceméa ont peu de lien avec elle. A la différence d'Amandine qui, sur l'atelier relais de la ville de montagne, est en lien permanent avec l'IEN, Mme Entoven. Du fait de sa position de coordonnatrice associative c'est elle qui est en rapport direct et non pas Hervé, le directeur de la Ligue. C'est elle qui lui fait des retours sur l'atelier relais et qui discute de la forme que peut prendre le dispositif. Par ailleurs, lorsqu'elle critique le travail de son collègue, elle essaie d'en référer à Mme Entoven :

« On a chacun notre façon de faire et puis donc tu vois moi j'ai pas non plus vraiment de regard là-dessus parce que je pense qu'il y a un chef d'établissement et l'inspectrice chargée du dispositif relais et l'inspectrice elle voilà c'est aussi à elle de mettre son nez dans ce qu'il se passe et à dire... » (Amandine, coordonnatrice, ville de montagne).

Amandine perçoit ici Mme Entoven comme un relais relatifs aux difficultés qu'elle peut avoir, plus que son supérieur direct à la Ligue. En revanche, les enseignants et les intervenants ont très peu d'interactions avec Mme Entoven. Quant à l'atelier relais de la petite ville rurale, les acteurs n'ont pas de liens avec l'IEN IO, sauf les responsables associatifs et uniquement, lorsqu'il y a un problème à faire remonter. Mais ils sont parfois confrontés à l'inertie que celui-ci engendre. C'est le deuxième type de lien : inexistant ou purement institutionnel. Les responsables associatifs y ont souvent recours, lorsqu'ils rencontrent des difficultés, notamment avec le chef d'établissement. Mais ils sont peu écoutés et sont renvoyés vers l'inspection académique.

Il en va de même avec les chefs d'établissement de la grande ville, où le type de relation est inexistant ou purement institutionnel comme faire une demande de matériel. En revanche, sur la petite ville rurale et sur la ville de montagne, les acteurs ont plutôt un lien de type hiérarchique avec le chef d'établissement :

« Avant avec la principale, c'était un petit peu compliqué parce qu'il y avait ce manque de confiance-là et le fait que la classe soit externalisée pour elle c'était voilà c'était pas satisfaisant puisque elle n'avait pas un regard sur ce qui se faisait et je sentais bien, elle voulait tout maîtriser quoi. Alors moi ça me dérange pas aujourd'hui je suis là, aujourd'hui je suis là le principal adjoint, la porte est ouverte voilà il y avait peut-être d'autres raisons qui ont fait que cette relation était conflictuelle bon il y a eu des moments un peu compliqués pour moi l'an dernier par rapport à cette relation avec la hiérarchie c'est évacué aujourd'hui. » (Louis, coordonnateur, petite ville rurale).

Cet extrait révèle que Louis a des relations hiérarchiques fortes avec la direction du collège, et qu'elles ont pu le mettre en difficulté par le passé. Cette relation remplace celle qu'il aurait pu avoir avec l'IEO. Dans l'atelier relais de la ville de montagne, les relations avec le principal sont assez distendues dans la mesure où il les laisse travailler sans ressentir la nécessité de contrôler ce qui se passe sur le dispositif. Les relations sont parfois même amicales dans la mesure où Mr Lestand connaissait Philippe et Matthieu avant qu'ils viennent travailler sur les dispositifs relais, ce qui facilite la relation de confiance sur le terrain.

En ce qui concerne les relations entre chefs d'établissement et assistants, on observe les mêmes types de rapport. Dans la petite ville rurale, les assistantes pédagogiques sont plus sous l'autorité du coordonnateur, alors que dans la ville de montagne et la grande ville, les assistants sont soumis au contrôle de la vie scolaire, dans la mesure où ils y travaillent la moitié de leur service. Ainsi, le rapport tendu que Patricia a avec la direction engendre un transfert sur l'atelier relais :

« Et du coup comme on n'est pas en conflit avec Maxime parce que j'ose pas trop de poser le conflit avec lui parce que j'ai pas envie de finir l'année tu vois déjà je suis dans une situation au taf qui est chiant si en plus je passe toutes mes journées où on est en conflit tu vois c'est pas cool. Clairement en fait j'ai l'impression de me laisser porter et c'est vraiment un truc que je ne supporte pas moi j'aime vraiment avoir le contrôle, on a fait des missions de soutien à la principale adjointe, on avait des responsabilités. Mais moi j'adore ça tu vois, organiser des trucs, avoir la main et là être dans une position où je suis juste obligée de suivre le flow pour moi c'est intolérable. Plus ça va plus je me rends compte que c'est intolérable. » (Patricia, AP, grande ville).

Patricia tient donc à avoir son autonomie et à exercer des responsabilités en tant qu'assistante : c'est pourquoi elle juge insatisfaisante la position qu'elle occupe en atelier relais., alors que les autres assistants le vivent différemment. Ils acceptent les directives dans une relation employeur-employé avec le chef d'établissement. On a donc différents niveaux d'autonomie et de perception du contrôle : Maxime supporte plus le contrôle exercé par Mme Berlier. Il ne se sent pas aussi légitime que les autres dans la mesure où il n'est pas qualifié pour le poste, il attend donc un retour explicite de son travail et n'attend pas forcément de l'autonomie envers la hiérarchie. A l'inverse, les autres coordonnateurs entretiennent des relations cordiales et acceptent plus l'autonomie ménagés par leurs supérieurs. Cette autonomie est constitutive de la fonction d'enseignant, lequel a peu de retours de la part de sa hiérarchie alors que Maxime n'est pas habitué à cette autonomie et attend de la part de ses supérieurs,

une relation plus orientée par le registre hiérarchique⁹² ; employeur-employé, plus proche des codes salariaux propres au monde du privé.

B. « Salle des profs » et vie scolaire, des zones de contact dans l'établissement

En ce qui concerne à présent les liens que les acteurs opérationnels entretiennent avec leurs collègues enseignants et la vie scolaire, ils sont très différents d'un atelier relais à l'autre. Ces relations sont importantes pour comprendre de quelles manières les élèves arrivent ou non dans le dispositif et si le lien peut être fait avec leur retour au collège d'origine. Par ailleurs, c'est une partie du travail des acteurs opérationnels que de devoir faire du lien avec les autres personnels ; les conventions le mentionnent. Ainsi, à partir de l'analyse faite dans la partie 3, des observations et des entretiens réalisés, nous tentons de brosser le portrait des relations entre les acteurs du dispositif et les autres parties prenantes présentes dans les collèges.

Tout d'abord, commençons par les relations avec les enseignants. Nous avons vu précédemment que les coordonnateurs pouvaient être un relais entre le dispositif et le collège. Mais les assistants peuvent également jouer ce rôle. En effet, dans le cas de Philippe, ses preuves ne sont plus à faire auprès de ses collègues enseignants, tout comme Louis. Pourtant, Louis est beaucoup plus impliqué que Philippe dans la vie quotidienne des enseignants. Cette implication se traduit par sa présence en salle des professeurs à chaque récréation. C'est un des rituels qui constitue la vie enseignante en collège. Si l'on veut pouvoir parler avec les enseignants en dehors des heures de cours, il faut aller dans la salle qui leur est réservée. Cet espace est un lieu de sociabilité⁹³ à part entière pour les enseignants, ils y échangent, y prennent parfois des décisions, y affichent leurs opinions politiques et pédagogiques sur les élèves, etc. C'est donc un lieu d'échange propice pour analyser la place de l'atelier relais auprès de l'équipe enseignante.

Sur le collège Jules Michelet de la petite ville rurale, la salle des professeurs est considérée comme le lieu d'échange relatif aux élèves notamment. Lors de nos observations, nous y avons passé les récréations avec Louis. Les assistantes pédagogiques étant réquisitionnées pour surveiller les élèves dans la cour. Par ailleurs, même si les personnels de la vie scolaire peuvent utiliser cette salle, ils n'y vont que très rarement voire jamais. Durant nos observations en salle de professeurs, nous avons

⁹² Lise Demailly, *op. cit.*

⁹³ Yves Dutercq, *Les Professeurs*, Paris, Hachette, 1993, (« Questions d'éducation »).

remarqué que chaque enseignant avait sa place attribuée. La plupart du temps, Louis va sur les sièges à côté de la machine à café et s'assoit à côté des enseignants de la SEGPA et de la classe ULIS :

Extraits d'observation 8 et 9 :

30/11/2017, atelier relais de la petite ville rurale :

En salle des profs, je constate une fois de plus que les enseignants ne savent pas ce qui se passe réellement à l'atelier relais. Ils en parlent quand Louis me présente mais ils semblent le découvrir. Ils posent tous des questions sur son fonctionnement :

« - Louis : *Voici Alicia, elle est avec moi en atelier relais cette semaine.*

- *Enseignant 1 : Ah elle remplace Marie en tant qu'AVS ? Sacré boulot que tu vas faire, si je peux me permettre c'est pas toujours facile.*
- *Louis : Non non Alicia est en thèse de sociologie, elle fait sa thèse sur les ateliers relais alors elle est là pour observer.*
- *Enseignant 2 : Ah encore mieux ! Là tu vas avoir des choses à voir hein. Mais au fait ça se passe comment pour rentrer en atelier relais Louis ?*
- *Louis : Il y a un dossier à faire avec la principale adjointe, pourquoi tu as un élève qui pourrait correspondre ?*
- *Enseignant 2 : Ben je ne sais pas trop, c'est quoi le profil ?*
- *Louis : Des élèves qui sont en situation de décrocher scolairement, qu'on peut aider de manière plus individuelle.*
- *Enseignant 3 : Ah ça ! On en a plein ici y'a presque que de ça, fait gaffe de pas trop en parler parce que tu vas avoir tout le collège sinon ! »*

22/05/2018, atelier relais de la petite ville rurale :

Dans la salle des profs, Louis s'assoit à côté de ses collègues en disant « là tu vois Alicia, on est tous des premiers degrés, on est les meilleurs de ce collège. ». Les trois enseignants rigolent. Quelques enseignantes viennent le voir pour lui demander des nouvelles de leurs élèves : si cela se passe bien, s'ils ont le temps d'apprendre le programme, s'il a des difficultés avec certains d'entre eux, etc.

A travers ces extraits, on comprend que tous les enseignants ne sont pas au courant de ce qui se passe sur le dispositif. Louis a ainsi deux missions lorsqu'il arrive en salle des professeurs : expliquer ce qu'est l'atelier relais et faire le lien avec les enseignants qui ont envoyé des élèves dans le dispositif. Il continue ainsi le travail de coordination pendant sa pause. Comme tous les élèves viennent du même collège, on peut être étonné que le dispositif soit si peu connu des enseignants. Nous pensons que la réponse est liée à trois éléments majeurs. Le premier est qu'ils ne connaissent pas le dispositif parce que l'atelier relais a été déplacé sur le collège récemment, ce qui ne facilite pas sa connaissance. Le deuxième élément tient au fait que ces enseignants ne s'y intéressent pas et/ou le dévalorisent, comme cet enseignant qui, suggère que tout le collège devrait y aller, ce qui sous-tend soit qu'il est donc difficile de faire un choix à cause du nombre de places réduits, soit, que ce dispositif ne sert à rien dans un collège comme celui-là. Le dernier élément est lié à la peur des enseignants d'exprimer leurs difficultés au travail ou avec un élève en particulier. Dans ce collège par exemple, ils font très peu appel à l'équipe de direction pour régler leurs problèmes :

« Un prof qui se fait chahuter il y a un vrai problème de compétences professionnelles dans mon établissement j'en ai deux il y a un dispositif, qui s'appelle le DCVP, dispositif de conseils dans la vie professionnelle, qui permet aux profs en difficulté de reprendre pied. Mais encore faut-il qu'ils veuillent y aller, là les deux ont refusé j'ai demandé à l'inspecteur d'académie chargé de la discipline de venir les rencontrer qui fait des constats, mais ça évolue pas beaucoup. Là j'attends la limite si ce n'est de faire le constat de l'insuffisance après ça peut aller plus loin quand il y a mise en danger de l'élève ou une carence professionnelle ou une insuffisance professionnelle, le rectorat peut aller jusqu'au licenciement mais c'est ça prend du temps faut compter 3 ans, il faut tout mettre en œuvre pour aider l'enseignant voilà il y a pas de situation dramatique dans chaque établissement il y a un ou deux profs qui dysfonctionnent. [...] Alors oui voilà ça peut être des bruits de couloir par des élèves par des CPE pas tous les gamins, mais oui faut pas laisser les choses s'installer et pourrir il faut traiter après il y a des profs qui réagissent bien qui reprennent pied et d'autres qui ne veulent rien entendre, mais c'est compliqué parce qu'on a pas on peut pas faire grand-chose. » (Mr Rivière, principal du collège Jules Michelet).

La salle des professeurs apparaît donc comme un lieu où l'on peut parler de ses difficultés à ses collègues sous une forme humoristique, mais aussi prendre des informations et/ou des conseils qui pourraient résoudre les problèmes qu'ils rencontrent dans leurs classes. C'est aussi pour cette raison que les enseignants parlent souvent des élèves de manière stigmatisante, ils peuvent le faire ainsi

devant leurs collègues sans se sentir jugés⁹⁴. C'est un lieu exutoire. Ce qui peut parfois renforcer l'identité des enseignants du premier degré qui s'y trouvent. Louis dit à ce propos : « *on est les meilleurs* ». Sous cette blague se cache un réel enjeu de définition de l'identité enseignante dans la mesure où Louis ne les considère pas toujours comme des collègues, en fonction de ce que ces enseignants vont dire sur les élèves :

« *C'était dur aujourd'hui en salle des profs hein, quand il a dit que c'était un débile et que l'autre enseignante elle a dit c'est cathartique, non mais ça va veut dire quoi ?* » (Louis, coordonnateur, petite ville rurale).

Pour Louis, ces moments d'échange avec les enseignants du second degré peuvent être coûteux dans la mesure où il ne partage pas le point de vue de certains d'entre eux sur la manière de qualifier les élèves. Nous avons discuté de nombreuses fois de cette interaction pendant la semaine d'observation, Louis est revenu souvent dessus et nous a demandé plusieurs fois notre avis sur la situation. Il s'agissait ainsi de faire valoir sa différence et de montrer l'importance de sa place au collègue. C'est un moyen de valoriser son statut dans un établissement qui emploie majoritairement des enseignants du second degré :

« *Déjà l'institut il est pluridisciplinaire. Il est aussi plus proche de l'environnement familial des élèves mais c'est vrai que moi ça m'a choqué quand je suis arrivé ici alors il y a bien deux ou trois rencontres parents-profs comparativement aux relations qui sont quotidiennes. Dans une école, on amène son gamin, on va parler à l'institut, on va parler au médecin donc c'est plus suivi c'est beaucoup plus prégnant comme lien entre les familles et l'enseignant. Voilà ce qui explique aussi certainement ma vision des choses. Moi il m'est arrivé, alors ça c'est un exemple qui m'a frappé, d'accueillir un élève et on était à la troisième session donc le gamin était là depuis 6 mois dans sa classe et son professeur principal ne savait pas qu'il avait perdu son père l'année précédente. Alors je dis pas que c'est un élément indispensable, mais en termes de connaissance de la difficulté que peut avoir un jeune un moment donné, je pense que c'est pas mal de le savoir ça, ça peut aider pour certaines choses et j'ai été choqué qu'au bout de 6 mois l'enseignant ne le sache pas. Mais ça se passe comme ça parce qu'il y a certains profs dans certaines disciplines ils ont les élèves 1h par semaine ou une fois tous les 15 jours donc les familles pour peu qu'il y ait une réunion parents-profs où le prof n'est pas là où la famille n'est pas pu venir... C'est donc une scolarité où il n'y a pas de lien surtout avec des familles où la relation à l'école a*

⁹⁴ Martine Kherroubi, « L'autorité pédagogique vue de la salle des professeurs », *Le Télémaque*, n° 24, Presses universitaires de Caen, 2003, p. 51-64.

été compliquée, c'est pas naturel de venir demander les résultats de son enfant. On vient plus facilement quand il a 18 de moyenne, quand il a 18 de moyenne on vient on a le sourire on sait qu'il va être valorisé. Non mais c'est vrai il faut dire les choses donc ouais ça m'a marqué cette différence-là. Après il y a des profs du second degré qui sont très proches de leurs élèves qui font sur les familles, mais ça m'avait interpellé. » (Louis, coordonnateur, petite ville rurale).

Il en ressort que les comparaisons que Louis établit entre le premier et le second degré vont venir renforcer son identité d'instituteur. Il se sentira alors plus légitime d'intervenir auprès de ces publics, comme ses collègues du premier degré des classes ULIS et SEGPA. Pour lui, l'enjeu est de faire reconnaître le dispositif au sein du collège ainsi que l'importance que les enseignants du premier degré soient là pour aider ceux du second degré qui « ne savent pas faire avec ces élèves ». Finalement, Louis fait un travail de revalorisation de son activité (peu valorisée auprès de ses collègues) en insistant sur les aspects valorisables de son travail en atelier relais : l'individualisation des pratiques, la connaissance intime des élèves, etc. Encore une fois c'est un travail moral et symbolique que de redonner du prestige à des pratiques déconsidérées dans son groupe d'appartenance et d'ailleurs, une des solutions est de prendre ses distances avec le groupe d'appartenance, ici les enseignants du secondaire.

Dans le cas des deux autres ateliers relais, la salle des professeurs n'est pas investie par les coordonnateurs, ni par les enseignants du dispositif. Ils ont donc des rapports très distants avec les enseignants du collège et veulent plutôt que ce soit eux qui viennent :

« Non avec les enseignants du collège, c'est du bonjour et des... Ou bien voilà il y a des enseignants avec lesquels on va qui ont les élèves en cours, des élèves qui sont ici, je pense à Imène ou Thibault ou du coup on s'arrête on discute. Voilà souvent moi je laisse la porte ouverte quand je suis ici après 15h30 et puis là il y a du coup des profs qui passent sur la courive qui rentrent et on échange ou des échanges informels sur le parking quand je récupère mon vélo. Voilà des petites choses parce que moi je vais rarement en salle des profs et voilà. Au début j'y allais et puis une fois je rentre et ils me disent 'On lui dit ?' Et ils ont tous crié en chœur le prénom et le nom d'un jeune qu'ils voulaient mettre en atelier relais. C'est déprimant pour moi la salle des profs ». (Amandine, coordonnatrice, ville de montagne).

Cet extrait fait ressortir qu'Amandine a du mal à faire du lien avec les enseignants, comme elle peut le faire avec d'autres acteurs comme l'assistante sociale par exemple. Tout comme Louis, son expérience en tant qu'enseignante dans un lycée agricole l'a rendue critique envers les enseignants du

second degré, mais contrairement à lui, elle ne va pas essayer de les convaincre du bien-fondé du dispositif. Elle préférera mobiliser d'autres acteurs institutionnels pour rendre le dispositif plus visible :

« J'avais un poste d'enseignante en information en éducation socioculturelle dans un lycée agricole voilà. Donc j'ai fait ça pendant 10 ans, j'étais donc à la fois enseignante et à la fois animatrice parce que la spécificité des profs d'éducation socioculturelle c'est qu'ils sont à certains moments sur de l'animation, c'est ce qui fait qu'on est différents des autres. » (Amandine, coordonnatrice, ville de montagne).

Pour établir le lien avec les professionnels du collège, Amandine sollicite donc les enseignants du dispositif ou l'AED. Il en va de même pour l'atelier relais de la grande ville où Maxime n'a pas beaucoup de contact avec le reste du collège. C'est l'assistante pédagogique qui fait le lien avec les personnels, même si certains rapports restent tendus. En effet, les assistants partagent le point de vue des coordonnateurs sur les enseignants :

« Tu vois en grattant les trucs à l'interne, Maxime me traite quand même comme les profs traitent les AED c'est-à-dire bon c'est bon tu es pas prof mon avis il est quand même plus important que le tien. Et ça c'est vraiment c'est déprimant en fait. » (Patricia, AP, grande ville).

« Je vais jamais dans la salle des profs. Ben ils nous aiment pas trop les profs. Oh non moi aussi j'les aime pas trop. Mais non mais... franchement ils se permettent des trucs les profs... ils viennent jamais sont toujours en retard, toujours absents. Alors que nous si on est en retard ou absents, on va nous taper sur les doigts. Eux ils font ce qu'ils veulent. Comme par hasard toujours le lundi ou vendredi il y a chui pas combien de profs absents. Ça j'aime pas trop, je trouve que c'est un manque de respect quand même... Envers les élèves parce que des fois ils se pointent pas, les élèves sont pas au courant, ils préviennent pas. Les élèves ils viennent à 8h alors qu'ils ont cours à 10h ou 11h. Alors qu'eux, s'ils viennent pas qu'ils préviennent pas ou qu'ils sont absents, ben on leur court derrière, le mot etc. La signature. Faut que ce soit réciproque quoi... » (Larbi, AED, ville de montagne).

« Je m'entends très bien avec tous les profs quasiment. Après il y en a qu'ils te font un peu sentir que tu es juste un surveillant mais il y en a pas beaucoup. Enfin ils te prennent de haut quoi genre moi je suis prof quoi toi tu es juste un surveillant tu me déranges pas du coup moi j'en joue aussi enfin c'est donnant-donnant. Avec ceux que je m'entends très bien c'est très bien après ce qui me font sentir enfin ils le font ressentir mais on en parle entre surveillants peut-être que c'est juste moi mais en général c'est les mêmes noms qui ressortent du coup ben... Mais sans surveillants ils ne peuvent pas avancer

non plus donc ok tu es un professeur mais n'oublie pas que sans nous tu fais pas grand-chose quoi. »
(Antoine, AED, ville de montagne).

Dans ces extraits d'entretien, les assistants partagent une vision commune, liée à la hiérarchisation des postes et des statuts dans le collège. Ils évoquent qu'il est difficile pour eux de faire du lien avec les enseignants qui les considéraient comme inférieurs à eux. Cette hiérarchie indirecte (ce ne sont pas les enseignants les supérieurs des assistants, mais plutôt le CPE) est symbolique et sociale, mais elle témoigne du rapport de force engendré par des différences de statut. Pourtant, certains enseignants utilisent la vie scolaire à des fins de discipline notamment, pour gérer des élèves dont les comportements sont jugés inappropriés en classe. Ce qui fait que les assistants sont parfois les promoteurs de l'atelier relais, ils peuvent en parler à l'enseignant directement ou passer par le CPE pour parler du dispositif comme potentielle solution pour cet élève. Ils deviennent alors un relais, voire un élément qui participe au repérage des élèves en difficulté sur le collège. Encore plus lorsqu'ils possèdent le statut d'assistant pédagogique : ils sont parfois mobilisés par les enseignants pour aider dans la classe ou faire de l'aide aux devoirs, voire de la remédiation scolaire selon les collèges. Ils occupent donc une position centrale dans l'institution, tout en passant inaperçus ou étant parfois déconsidérés par leurs collègues enseignants.

Ainsi, nous avons constaté que les coordonnateurs sont d'accord pour dire que leurs collègues n'ont pas une bonne vision de leur public, même s'ils font ce qu'ils peuvent. Ils montrent de ce fait l'importance de leur place dans une institution où ils ne sont pas toujours les bienvenus. On peut faire le lien avec l'analyse d'Agnès Van Zanten sur le partenariat en ZEP dans la mesure où les enseignants des collèges adoptent des attitudes particulières vis-à-vis des intervenants extérieurs, soit ils se « *réjouissent d'avoir à leur côté des experts face à une population scolaire dont les difficultés dépassent* » soit « *ils sont réticents à laisser d'autres personnes s'immiscer entre eux et les élèves ou leurs familles.* »⁹⁵. Elle souligne également le fait que ces personnels sont vus par les enseignants comme plus autonomes dans leur travail qu'eux, notamment en ce qui concerne les liens avec les élèves.

En revanche, à propos des animateurs, nous avons eu peu de retours de la part des personnels de collège. La plupart du temps, comme l'avons démontré dans la partie 3, ces acteurs passent inaperçus, on sait qu'ils existent, on sait qu'ils interviennent sur le dispositif, mais on ne leur en demandera pas

⁹⁵ Agnès Henriot-van Zanten, *op. cit.*

plus. Ce qui peut remettre en cause le but sous-jacent des associations visant à se faire une place au sein des collèges ; en effet, ils y sont peu identifiés et les chefs d'établissement préfèrent faire appel à leurs personnels pour réaliser des activités hors cadre scolaire, plutôt qu'à des associations qu'ils connaissent peu. Cela corrobore donc l'analyse développée partie 3 : les associations d'éducation populaire ont peu de lien avec les structures scolaires et doivent faire face parfois à une réticence de la part des chefs d'établissement concernant leur venue au collège. Il en va différemment, si le chef d'établissement connaît les associations et si l'association est visible sur le territoire, comme Mr Listand, du collège Pablo Picasso et la ville de montagne où la Ligue tient une place particulière. Peut-être que si les Ceméa, Francas et Ligue étaient plus présents au sein de la petite ville rurale, il en serait autrement.

C. Entre aide et domination symbolique : les relations avec les parents

Dans un dernier temps, nous nous penchons sur un acteur présent à la périphérie de l'atelier relais : la famille et/ou les parents selon la situation de l'élève. Présentés comme des acteurs cruciaux dans les conventions, les parents sont considérés comme des partenaires du dispositif, véritable levier pour lutter contre le décrochage scolaire. Auprès des acteurs, il en est autrement, notamment en fonction de l'atelier relais et de la conception que les coordonnateurs se font de leur métier, car ce sont eux qui sont en première ligne dans la relation avec la famille. Il est donc important de s'attarder sur ce type de rapports sociaux pour analyser les relations interprofessionnelles qui se développent au sein de ce dispositif.

Avant toute chose et pour rappel, les associations d'éducation populaire ont été appelées à collaborer avec l'Éducation Nationale au titre de leurs compétences en matière de jeunesse, mais aussi pour leurs savoir-faire dans la relation avec les parents, voire l'éducation à la parentalité. Les trois associations présentes en atelier relais se considèrent ainsi comme des expertes dans ce champ d'intervention. Il est donc intéressant de voir quelle place elles peuvent avoir auprès des parents via ce dispositif, ainsi que la place des autres acteurs dans leurs relations aux parents.

Dans les travaux de Hughes, Becker et plus tard Demailly, la relation avec les usagers s'analyse au prisme des rapports de domination et de violence. Hughes⁹⁶ évoque que les métiers liés aux relations de service exercent de la violence symbolique sur les destinataires de leurs actions en leur faisant

⁹⁶ Everett C. Hughes, « Le travail et le soi », in *Le regard sociologique*, Paris, Ed de l'EHESS, 1996, p. 75-86.

croire qu'ils vont travailler sur eux et non pas pour eux. Les métiers du social et de la relation entraînent ce sentiment de correction de l'individu et/ou de son parcours. On retrouve les mêmes éléments dans les travaux d'Agnès Van Zanten sur les établissements ZEP : « *Il faut souligner que la vision des familles populaires chez tous ces intervenants est dans l'ensemble assez semblable à celle des enseignants qu'ils rejoignent dans leurs critiques des effets négatifs du "milieu familial" et avec qui ils compatissent.* »⁹⁷. On retrouve ce point de départ sur les représentations des familles en atelier relais :

« Après sur les stages ben les élèves ont besoin de beaucoup d'accompagnement, parce que souvent ce sont des élèves qui sont un peu isolés. Des familles isolées, donc ils ont pas pas trop de relations ou très peu donc il faut les accompagner. Voilà donc on est vraiment sur du..... sur du sur mesure presque. » (Matthieu, enseignant, ville de montagne).

« L'atelier relais m'a apporté de mieux comprendre les difficultés sociales de notre époque parce que on s'adresse presque exclusivement, on discutait en tout cas les familles sont en difficulté et de ne plus être jugeant à ce niveau-là parce que quand on y met le nez, on mesure un peu ce que ça peut être, pourquoi ça arrive et la difficulté à en sortir le déterminisme social de lutter contre ça... mieux comprendre cette tranche d'âge extrêmement compliquée de l'adolescence et se convaincre que quel que soit le gamin quel que soit ce qu'il a fait quel que soit ses capacités il peut arriver à faire quelque chose il faut qu'il y a un bon environnement il faut qu'il y ait des conditions qui soient réunies mais chacun peut à son niveau à faire quelque chose qui lui correspond » (Louis, coordonnateur, petite ville rurale).

Ces extraits d'entretien démontrent que les acteurs opérationnels en atelier relais partent du principe que la situation scolaire de l'élève a un lien avec la situation familiale qui serait vue comme complexe. A partir de là, ces acteurs vont construire toute une série de représentations sur l'environnement familial des élèves, avec comme référence, les familles de classes supérieures ou carrément leur propre famille. La question des normes familiales est très présente en atelier relais et va conditionner une part du travail de ces acteurs. On retrouve notamment cette prégnance du social sur l'atelier relais de la ville de montagne dans la mesure où le travail de Amandine possède un volet « lien aux parents ». Mais également sur l'atelier relais de la grande ville car Maxime est obligé d'appeler les parents lors des absences des élèves, ne déléguant pas ce travail à la vie scolaire comme Louis. Ces représentations prennent souvent la forme d'une séparation entre les bons et les mauvais

⁹⁷ Agnès Henriot-van Zanten, *op. cit.*

« clients » comme le montrent les travaux de Becker à ce sujet⁹⁸. Lise Demailly⁹⁹ fait également ce constat à l'école où les enseignants élaborent des catégories de parents selon des critères sociaux et moraux, et qualifient de « parents démissionnaires », « parents absents », etc. Ainsi, pour les acteurs du dispositif, il est primordial d'aider les familles pour agir directement sur l'élève :

« *Sans les familles on n'arrivera pas à grand-chose, c'est pour ça qu'il faut travailler en lien avec les parents.* » (Amandine, coordonnatrice, ville de montagne).

En revanche, les acteurs sont parfois confrontés à une multitude de formes familiales qui sortent de leurs représentations. Par exemple, sur la grande ville, on retrouve des élèves qui n'ont pas de parents ou dont les représentants légaux ne sont pas les parents mais plutôt l'oncle ou la tante, voire des amis de la famille. Il en va de même pour les élèves de l'atelier relais de la ville de montagne où, comme nous l'avons vu auparavant, certains enfants sont en foyer et/ou familles d'accueil. Ce qui confronte les acteurs à revoir leurs conceptions de la famille. Dans ces cas-là, ils en réfèrent plutôt à l'institution en charge de l'élève, comme le Département ou la structure d'accueil. Les parents sont alors mis de côté, on préfère ne pas les solliciter ou encore les « *embêter avec des choses qui ne sont pas leurs préoccupations premières* »¹⁰⁰. Ce qui nous rapproche du constat fait par Agnès Van Zanten¹⁰¹.

Ces situations laissent la place à des pratiques particulières en atelier relais où les coordonnateurs, emploient des méthodes que certains enseignants ne se permettraient pas, ce qui les rapprochent des pratiques du travailleur social :

⁹⁸ Howard S. Becker, *op. cit.*

⁹⁹ Lise Demailly, *op. cit.*

¹⁰⁰ Selon les dires de Maxime, coordonnateur, grande ville.

¹⁰¹ Agnès Henriot-van Zanten, « Éducateurs d'ici et d'ailleurs », in *L'École et l'espace local : Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2019, (« Sociologie »), p. 163-188.

Extrait d'observation 10 : La relation aux parents

Le 17/05/2018, atelier relais de la grande ville :

Le midi, je mange avec Maxime. Je lui demande si Hannah (une élève) est toujours aussi calme. Il me répond :

« Oh non, elle 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 qu'elle faisait comme si elle était conne. 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 j'en veux pas dans ma classe, je sais que tu comprends, je sais que t'es intelligente alors arrête ton cirque, ça ne prend pas avec moi. » Et ben les parents, ils auraient pu me dire quelque chose, du genre : « parle pas comme ça à ma fille », et en fait non ils n'ont rien dit, au contraire, ils étaient hyper contents que je lui dise ça parce qu'apparemment ils lui disent aussi à la maison. Depuis ça va mieux. »

On constate dans cet extrait d'observation que Maxime annonce devant les parents qu'il ne veut pas qu'une de ces élèves se comporte comme un enfant en prenant également appui sur ses origines ethniques. Il est surpris que les parents ne réagissent pas alors qu'il emploie des termes forts pour désigner le comportement de leur fille. Implicitement ce sont les parents et leur éducation qu'il juge. Il exerce ici une violence symbolique à l'égard des parents en utilisant de son statut de coordonnateur dans l'atelier relais. Nos observations nous ont confrontées à plusieurs situations dans l'atelier relais de la ville de montagne, qui s'inscrivent dans un rapport social de violence symbolique, souvent basé sur un jugement de classe sociale :

Extraits d'observation 11 et 12 : Quand les normes s'emmêlent

Le 18/04/2018, atelier relais de la ville de montagne :

Il est 9h. Amandine arrive dans la salle de la classe relais. Elle me dit qu'elle a un rdv avec une famille pour intégrer un jeune sur la prochaine session. Elle me demande si je veux venir avec elle dans 10 minutes, j'accepte. Entre temps, Sidney s'assoit en face de moi. Philippe part avec Amandine, me laissant seule avec l'élève. Sidney en profite pour me dire : « *franchement elles se mêlent de ce qui ne les regarde pas, elles ont raconté des histoires de cannabis, genre je fume du chit alors qu'en fait c'est pas vrai, franchement Alicia j'y touche jamais à ça moi. Mais c'est vrai, je fume juste de la cigarette. Elles ont dit ça à mon père, je suis dégouté je vais me faire défoncer. Mon père il sait que je fume juste de la cigarette, il m'a vu, mais là c'est n'importe quoi.* ». Je n'ai pas le temps d'en savoir plus, Amandine m'emmène dans la salle de l'atelier relais.

Sur le chemin, elle me raconte que ça s'est bien passé avec le père de Sidney. Je lui demande si ça n'a pas été trop dur toute seule et elle me dit « *ben non je n'étais pas seule, j'étais avec l'assistante sociale du collège centre, je vais te la présenter* ». Amandine me la présente et me fait rentrer dans la salle. L'assistante sociale est sur le départ. Puis elles reviennent sur la conversation qu'elles ont eue avec le père de Sidney. D'un ton très satisfait, l'assistante sociale dit : « *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 effectivement dit au père que son fils avait des mauvaises fréquentations et qu'il fumait du chit à la sortie des cours. Alors qu'elles ne savent pas vraiment ce qu'il fait. Elles ont aussi abordé son orientation en lui suggérant qu'il aille en 3^{ème} professionnelle. « *Il faut que Sidney comprenne que c'est l'enfant ici et que c'est nous les adultes* » dit l'AS. Elles me racontent qu'elles ont conseillé au père de faire plus d'activités avec son fils. « *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, le gamin est resté sur le côté à regarder tout le weekend. Ce n'est pas ça faire des activités avec son fils. Il peut l'emmener ailleurs quand même.* »

Le 18/04/2018, atelier relais de la ville de montagne :

A 10h, une mère et son fils sont annoncés par Matthieu à Amandine. Thimothée arrive avec sa mère. Il a fait une demande pour rentrer en atelier relais la session prochaine. Tout le monde s'assoit

autour de la table. C'est Amandine qui commence à parler, elle demande si cela ne gêne pas que j'observe la situation, ils répondent que non. Amandine présente alors le dispositif de A à Z.

Ensuite, elle pose des questions à Thimothée et lui demande pourquoi il veut intégrer l'atelier. Sa mère répond : « *Il était en 6^{ème} SEGPA, après on lui a dit que non, il était trop fort pour la SEGPA, après on lui a dit que non, il avait un trop faible niveau. Il a fait sa 5^{ème} normale et après on l'a mis en ITEP¹⁰², puis en MFR¹⁰³. Il a été viré de deux collèges. Le premier on a compris pourquoi parce qu'il y avait des avertissements pour mauvaise conduite, là il y a eu des avertissements, mais le deuxième on n'a pas compris pourquoi. Ils ne nous ont rien dit.* »

Thimothée est donc à la MFR et y suit des cours, mais il est assez absentéiste. Il envisage de passer le Certificat de Formation Générale (CFG) pour faire un apprentissage, c'est pour ça qu'il est là ; pour faire de la remédiation. Amandine parle beaucoup et laisse très peu de place à la mère, elle la coupe souvent. Lorsqu'elle présente l'atelier relais, elle met l'accent sur l'importance de la place des parents et sur le fait qu'ils doivent être derrière l'enfant. Elle utilise un vocabulaire assez complexe et lorsqu'elle présente les activités « de contournement », elle cite comme exemple Vasarely pour l'art plastique. Elle fait également une citation de Proust sur l'importance de se donner les moyens de réussir.

Lorsqu'elle leur demande s'ils ont des questions, Thimothée demande s'il doit obligatoirement aller à la cantine. Amandine dit que non. Il répond : « *Je vais pouvoir aller au snack du lycée alors.* » La mère répond que c'est elle qui donne l'argent et qu'il ne va pas tout le temps manger au snack parce que ça coûte cher. Amandine coupe la mère et répond « *oui puis bon, pour la santé franchement il y a mieux* ». La mère se tenait face à Amandine et l'écoutait avec attention et acceptait ses remarques en baissant la tête et en acquiesçant. Elle avait son sac sur les genoux et se tassait au fur et à mesure de la discussion.

Amandine poursuit en demandant à Thimothée les matières qu'il préfère et celles qu'il n'aime pas. Il répond qu'il aime le français parce que ça allait avec sa prof. Amandine lui demande s'il aime le sport, sa mère répond que non parce qu'il a des problèmes de santé. Amandine la coupe dans son explication pour lui dire que c'est important que ce soit lui qui réponde aux questions. L'entretien se finit par la présentation du livret de l'atelier où Amandine lit essentiellement les responsabilités des parents en

¹⁰² Instituts Thérapeutiques Educatifs et Pédagogiques.

¹⁰³ Maison Familiale et Rurale.

insistant bien sur le fait que la place des parents est importante. L'entretien se termine là. La récréation sonne.

Ces extraits sont un exemple de la violence symbolique et de classe que peuvent exercer les acteurs face aux parents. Entre les conseils sur la paternité et les « bonnes » activités à réaliser avec son enfant, renforcés par la présence de l'assistante sociale, on a l'impression d'assister à une leçon de morale de la part de la coordonnatrice. On retrouve ici le concept de « bonne intention culturelle »¹⁰⁴ énoncé par Pierre Bourdieu, où certains acteurs ont peu de capital économique, un peu de capital culturel et exerce une domination symbolique car ils ont le sentiment d'être supérieur culturellement. En effet, en face des activités élitistes proposées par Amandine, les parents proposent des activités propres aux classes populaires. Amandine complète ici son raisonnement avec des conseils sur la manière d'éduquer son enfant. On constate qu'elle exerce un double jugement moral : de classe sociale (issue des classes supérieures) mais aussi de position sociale (coordonnatrice)¹⁰⁵.

Il en va de même lorsqu'elle reçoit la mère d'un futur élève en atelier relais. Là encore elle renforce son statut par des allusions à de la culture légitime. Elle donne également son point de vue lorsqu'il s'agit de l'alimentation de Thimothée, alors que ce n'est pas encore officiellement son élève. Elle coupe la parole de la mère à plusieurs reprises pour que son enfant puisse parler. Il faudrait donc que la mère parle lorsqu'Amandine lui demande, dans ce cadre, elle façonne les interventions de la mère selon ses propres critères. Enfin, elle renforce sa position de domination¹⁰⁶ en la responsabilisant lorsqu'elle lui lit les consignes dédiées aux parents et non pas celles de l'élève. Par ailleurs, Amandine s'appuie sur sa formation à la parentalité qu'elle a pu effectuer dans le cadre de la Ligue de l'enseignement pour légitimer ses remarques et son savoir, tout comme l'assistante sociale qui se sert de son statut et ses tâches professionnelles pour exercer cette violence symbolique sur les parents. Ces situations rappellent celles analysées par Lise Demailly sur les professions du relationnel : « *On aurait là un aspect indépassable de la relation professionnel/profane : le professionnel a obtenu, en se faisant reconnaître comme tel, le droit de poser le cadre de son action et que ce cadre fondamental ne soit ni discutable ni discuté.* »¹⁰⁷. Ainsi, même si les parents sont présentés comme des partenaires de l'action éducative, ce sont plutôt des destinataires auxquels il faudrait inculquer les bonnes pratiques dans l'éducation de

¹⁰⁴ Pierre Bourdieu, *op. cit.*

¹⁰⁵ Christophe Delay et Arnaud Frauenfelder, « Ce que « bien éduquer » veut dire », *Déviance et Société*, Vol. 37, Médecine & Hygiène, 2013, p. 181-206.

¹⁰⁶ Mathias Millet et Daniel Thin, « Ni gêneurs, ni partenaires, mais sous pression institutionnelle », *Administration Éducation*, N° 153, Association Française des Acteurs de l'Éducation, 2017, p. 81-85.

¹⁰⁷ Lise Demailly, *op. cit.*

leur enfant. Cela touche également à la responsabilité et à la responsabilisation de ces derniers dans la situation actuelle de la scolarité de leur enfant. C'est une des fonctions latentes¹⁰⁸ du dispositif.

Du côté des animateurs, ils ont peu de lien avec les familles. A part Amandine, les autres acteurs des ateliers relais font peu appel aux associations ou encore aux travailleurs sociaux pour régler des situations complexes. Maxime s'appuie de temps en temps sur les compétences des associations, mais pas par rapport à leur statut mais plutôt par leur expérience familiale et de la cité :

Extrait d'observation 13 : La place de la psychologue

Le 20/02/2018, atelier relais de la grande ville :

A la fin de la journée, les élèves partent très rapidement. Pendant ce temps, Céline, la psychologue fait un point avec Maxime sur les entretiens qu'elle a eus avec les élèves tout l'après-midi et soulève le fait que Rim lui a dit qu'il a rendez-vous avec Jamal pour qu'ils règlent des comptes. Elle a peur pour eux et dit que cela va être très violent et qu'il vaudrait mieux que Maxime contacte les parents de Rim. C'est un dilemme pour Maxime qui ne veut pas trahir la confiance que Rim a en lui et en Céline, mais en même temps, s'il ne le fait pas et s'il arrive quelque chose, il dit qu'il s'en voudra et qu'il y aura une non-assistance à personne en danger. Céline acquiesce et part.

Donna, (l'animatrice des Ceméa venue avec Adel ce jour-là) lui donne son avis sur la situation : « *En tant qu'enfant élevé dans une cité, si tu le dis aux parents tu vas perdre la confiance que le gamin a en toi. Ce genre de conflit, de toute façon, même si les parents savent, ils ne peuvent rien faire. Nous, quand on était gosse, on se retrouvait peu importe où, mais quand on avait décidé qu'on se cassait la gueule, on le faisait, peu importe où et comment.* ». Maxime lui répond : « *merci c'est gentil de me dire ça, parce que moi j'en ai aucune idée, tu vois je n'ai pas grandi là-dedans alors je ne sais pas. Je pense que je vais appeler les parents en demandant juste des nouvelles de Rim pour son orientation et le retour en classe. De toute façon je devais le faire, donc ça détourne un peu la conversation mais au moins j'aurai fait quelque chose.* ». Il me demande mon avis, je lui renvoie alors la question. J'évite un peu le sujet car je ne me sens pas de le conseiller. Plus tard, j'apprends que Maxime aura suivi les conseils de Donna en demandant des nouvelles de Rim à ses parents. Donna, quant à elle, ne voudra

¹⁰⁸ Robert K. Merton, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon, 1965.

plus voir Céline lors de ses interventions sous prétexte qu'il est difficile de faire des animations lorsque la psychologue intervient.

Cet extrait fait valoir aux yeux de Maxime pour gérer des situations complexes, non pas en tant que professionnels mais en tant que « jeunes issus des quartiers », c'est donc leurs dispositions sociales qui leur accordent de la légitimité. Il accorde quand même du crédit à la psychologue mais préfère avoir le retour de quelqu'un qui a un vécu proche de celui des élèves. Cette posture témoigne de la place spécifique que peuvent avoir certains animateurs dans le dispositif. Maxime ne connaissant pas le monde social des élèves, préfère se référer à quelqu'un qui dit avoir les codes de ce milieu. Cette situation fait écho aux recherches de Van Zanten sur les établissements ZEP : « *Ce qui semble les séparer (intervenants) des enseignants, sur le plan des représentations, c'est une connaissance souvent plus directe des conditions de vie des familles et le souhait d'une prise en charge plus globale de l'enfant par différents groupes et institutions. Ce souhait correspond à une perception de l'"échec scolaire" qui tient compte de ses origines sociales et économiques autant que scolaires ou familiales, mais il répond aussi à un désir de revalorisation de leur fonction aux yeux des enseignants et de la société locale en général.* »¹⁰⁹. Ajouté à cela une représentation de ce que peut être un enfant élevé en cité, comme si toutes les expériences liées à ce monde se valaient et étaient transférables. Un référentiel d'intervention se constitue chez les parties prenantes de l'atelier relais, selon certains codes propres aux professions du travail social, ce qui participe également à maintenir le flou autour de ce dispositif et des métiers exercés en son sein.

¹⁰⁹ Agnès Henriot-van Zanten, *op. cit.*

III. Traiter les « exclus » de la compétition scolaire, le cœur du compromis

Dans un dernier temps et après avoir analysé les relations entretenues entre professionnels, puis entre ces derniers et les élèves accueillis en atelier relais et inversement. Il s'agit ici de savoir si les acteurs partagent des visions similaires des élèves en situation de décrochage, mais également le public dont ils s'occupent. Cette entrée par les publics constitue une troisième clé d'analyse pour comprendre les rapports sociaux qui se jouent au sein du dispositif entre les acteurs de l'Éducation Nationale et ceux de l'éducation populaire. En effet, nous faisons l'hypothèse que les publics façonnent également le travail en atelier relais et ont des effets sur les manières de penser les activités et les méthodes pédagogiques utilisées. Est-ce un facteur de tension entre les professionnels ou au contraire, de compromis ? Ces publics sont différents d'un atelier relais à un autre, mais qu'est-ce que cela fait sur le travail réel des acteurs ?

Ces questions ont été travaillées par de nombreux chercheurs, notamment par les interactionnistes, en fonction des représentations des travailleurs sur leurs publics et/ou usagers et ce que cela fait à leur manière de concevoir le travail auprès d'eux. Citons notamment les travaux de Strauss, Hughes, Becker. Ainsi, nous nous appuyons sur ces recherches afin d'analyser dans un premier temps, les manières dont les acteurs procèdent dans l'accompagnement des élèves et de leurs familles et comment cela se modifie en fonction du type de coordination et du territoire. Puis, dans un deuxième temps, nous analysons les représentations que forment les acteurs à propos de ces publics, en faisant de l'analyse de discours, issus des entretiens. L'objectif final consiste à étudier dans quelle mesure les publics de l'atelier relais façonnent le travail des acteurs opérationnels, en regardant le type de pédagogies et d'activités utilisées et la manière dont les élèves y réagissent.

A. La prise en charge du public, entre forme scolaire et travail social

Un premier temps a trait aux pratiques des intervenants pour créer un lien avec leurs élèves afin de faire ressortir la ou les posture(s) qu'ils adoptent en face de ce public jugé comme particulier. Pourquoi jugé comme particulier ? Parce que ces élèves sont envoyés dans un dispositif de remédiation du décrochage scolaire. L'institution les considère donc comme étant dans une situation hors normes, particulière, qui nécessite une intervention de sa part. Comme nous l'avons vu dans la partie 2, le décrochage scolaire a longtemps été rattaché à la question de la délinquance. Cette perception des élèves en difficulté scolaire suscite la mobilisation d'acteurs particuliers. Nous avons pu voir tout au

long du chapitre précédent que les travailleurs en atelier relais ont eu des parcours singuliers, qui relèvent parfois de plusieurs mondes d'appartenance : Éducation Nationale, éducation populaire, monde associatif ; certains sont issus de l'enseignement spécialisé, qui ont suivi une formation adaptée aux publics dits en difficulté, etc. Ces parcours façonnent également une vision particulière des élèves et donc une prise en charge et un accompagnement variables d'un atelier relais à l'autre.

1. Dans l'atelier relais de la grande ville, une approche par l'orientation scolaire

Dans l'atelier relais de la grande ville, Maxime, le coordonnateur prend en charge les élèves dans des cadres mis en place par sa hiérarchie. Nous avons vu que Maxime n'est pas issu d'un parcours classique, ni ne dispose d'un statut légitime au sein de l'Éducation Nationale. Ce qui lui laisse peu de marge de manœuvre dans sa manière de gérer l'atelier relais. Pourtant, même s'il en réfère souvent à sa hiérarchie, en la personne de l'IEN, il arrive à personnaliser l'accompagnement des élèves. En effet, la commission de pilotage académique décide de l'affectation des élèves et Maxime suit, parfois à la lettre, les directives que lui a données l'IEN pendant son recrutement et sa formation. Mais il arrive petit à petit à prendre des habitudes de travail différentes de celles qu'on lui a conseillées. Au début de l'atelier relais, il est alors très en retrait et réservé avec les élèves. Il fait peu appel aux associations pour réaliser des projets qu'il aurait aimé faire avec eux. En outre, il ne dispose que de peu de place pour s'exprimer sur le recrutement des élèves qui passe donc majoritairement par les familles pour créer du lien avec eux. Lors de la deuxième session, il se permet de leur poser plus de questions sur les conditions de vie, sur l'accompagnement des parents à la maison, etc.

De la sorte, il élabore peu à peu un accompagnement de l'élève en fonction de ce qu'il a récolté comme informations. C'est ainsi que va se créer tout un registre de justification de son action envers les élèves. Il articule son approche en fonction de l'orientation des élèves à la sortie de l'atelier relais. Il veut susciter chez eux le besoin de penser leur avenir, en fonction de leurs compétences. Pour ce faire, il leur apprend à rédiger un CV et des lettres de motivation, il leur fait rencontrer des intervenants extérieurs comme le général des pompiers de la grande ville, etc. Son action éducative est donc tournée vers l'orientation professionnelle plus que vers le suivi des contenus scolaires. Ce choix justifie d'axer la remédiation scolaire sur le français, afin que les jeunes soient en mesure de présenter un CV lors d'un entretien d'embauche ; il en est de même avec les mathématiques nécessaires à la compréhension des enjeux du monde qui entoure les jeunes pris en charge par l'atelier. Cette approche par les orientations scolaires est fortement liée à l'expérience du monde professionnel de l'intervenant et à l'importance qu'il revêt pour lui. Par ailleurs, il a beaucoup insisté auprès des parents pour qu'ils puissent s'investir dans ces questions d'orientation. Il a également suivi des élèves en stage et les à

aider à rédiger leur rapport final. Cette approche par l'orientation correspond à une vision particulière des élèves issus des classes populaires. En effet, Maxime ne travaille pas avec ses élèves sur des orientations vers des études générales, mais plutôt sur un ancrage dans le monde professionnel.

Quant aux élèves, ils sont nombreux à ne pas venir sur le dispositif et à utiliser ce que Hirschman appelle la capacité d'« *exit* »¹¹⁰ des usagers. Comme le souligne Ana Marques¹¹¹, dans sa thèse sur les Equipes Mobiles de Psychiatries et Précarité (EMPP), les usagers peuvent utiliser leurs capacités à partir du dispositif ou à n'y pas venir. On retrouve également sur cet atelier relais, comme sur celui de la ville de montagne, des élèves qui ont un usage différencié de l'atelier relais, c'est le cas de Sophia :

Extrait d'observation 14 : Le parcours de Sophia

Le 12/12/2017 :

Ce matin je m'assoie à côté de Sophia, une élève scolarisée en 3^{ème} au collège Arthur Rimbaud de la grande ville. Elle me dit qu'elle a déjà fait 5 ateliers relais différents sur la grande ville car « *j'aime ça les ateliers, j'aime les stages, j'ai moins d'heures de cours et je découvre beaucoup de choses. Vous savez en fait j'arrive pas en classe à ne pas m'énerver avec les profs et les autres élèves, ils me cherchent ils me trouvent hein. Moi les ateliers je préfère. C'est comme ça que j'ai découvert que je voulais aller aux Comores aider les pauvres petits enfants. En 6^{ème} j'avais fait de l'aide aux pauvres et ben j'avais aimé. Ici je préfère car je ne veux pas m'énerver sur les profs, je veux travailler.* »

Cet extrait montre que Sophia utilise différemment l'atelier relais et le détourne de son but initial. En effet, elle fait tout pour être placée en atelier relais afin d'avoir moins d'enseignants et d'élèves, et donc bénéficier d'un accompagnement plus personnalisé. Pour elle, le dispositif lui fait découvrir de nouvelles choses, notamment d'ordre professionnel, ce qui ne se fait pas dans sa classe d'origine. Ainsi, Sophia organise sa scolarité en étant toujours présente dans un atelier relais. Elle a commencé en 5^{ème} et poursuit jusqu'en 3^{ème}. Après ces observations, elle sera envoyée dans un autre atelier relais.

¹¹⁰ Albert O. Hirschman, *Exit, voice, and loyalty: responses to decline in firms, organizations, and states*, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 2004.

¹¹¹ Ana Marques, *Construire sa légitimité au quotidien : Le travail micropolitique autour d'une Equipe Mobile de Psychiatrie-Précarité*, Thèse de doctorat, EHESS, 2010.

2. Sur l'atelier relais de la ville de montagne, une approche de travail social

Dans l'atelier relais de la ville de montagne, la coordonnatrice Amandine, insiste également sur l'orientation en partenariat avec certaines structures comme le lycée professionnel de la ville. En revanche, son rapport aux élèves et la manière dont elle les accompagne se rapproche plus des pratiques du travail social que du monde de l'entreprise à la différence de Maxime. Pour analyser la démarche d'Amandine avec les élèves de l'atelier relais, nous pouvons reprendre les recherches d'Ana Marques dans sa thèse. En effet, cette chercheuse y fait valoir que les travailleurs sociaux ont tendance à « *créer la demande ou à faire accepter* »¹¹² : il est important pour le travailleur de créer une demande afin de maintenir les publics dans le dispositif, puis de faire accepter cette demande pour conserver la prise en charge et éviter une rupture. Cette pratique est renforcée si le public doit participer à sa prise en charge, comme c'est le cas pour l'atelier relais.

On comprend la pertinence de ces travaux dans le cadre de l'analyse de l'atelier relais de la ville de montagne. En effet, il y prévaut une situation particulière ; elle fait partie du travail des acteurs de l'Éducation Nationale, qui est de convaincre les parents et les enfants que la situation ne va pas et qu'elle s'améliorerait si l'enfant allait en atelier relais. Il faut convaincre du bien-fondé de le mettre dans un dispositif particulier, alors qu'il peut y avoir d'autres solutions. La plupart des parents se laissent convaincre car ils ne connaissent pas toujours les autres solutions, (on leur propose rarement de leur présenter toutes les alternatives possibles) et il y a un travail de « *créer une demande ou faire accepter* » important dans l'atelier relais de la ville de montagne. Les acteurs du dispositif, aidés parfois par les travailleurs sociaux dans le collège créent le besoin et proposent la solution dans leur dispositif. Nous l'avons vu dans le cadre de l'accueil de Thimothée, qui a vécu plusieurs dispositifs différents et qui pourtant entre en atelier relais. Tout le travail d'Amandine est de convaincre la mère que cela peut fonctionner pour Thimothée. Elle fait accepter l'atelier relais à la mère. Parfois, ce sont les parents et/ou l'élève qui demandent. Ainsi, lors de nos observations, un des élèves du collège d'une ville voisine (12 ans, en 5^{ème}) a demandé à rencontrer Amandine, pour intégrer un atelier relais car il en a entendu parler par son oncle (qui a 1 an de plus que lui, dans le même collège) qui est passé par le dispositif. Dans ce cas, le travail de « *créer une demande ou faire accepter* » n'a pas besoin d'être réalisé, en revanche, cela montre qu'un élève peut mobiliser des ressources pour prendre en charge sa scolarité.

¹¹² *Ibidem.*

Ana Marques montre que ce travail visant à « *créer une demande ou à faire accepter* » le fait que les travailleurs sociaux développent un accompagnement particulier des publics concernés, se retrouve dans le cas de l'atelier relais de la ville de montagne. Cette approche passe par plusieurs étapes : d'abord « *l'appropriation* » de la personne, qui passe par un travail de mise en confiance. Une fois ce travail fait, la prise en charge peut débuter et se développer par étapes, par paliers pour arriver au résultat final. Ces étapes requièrent du temps. On peut constater que sur l'atelier relais de la ville de montagne, malgré le manque de temps, Amandine arrive à une prise en charge de ce type des élèves. D'abord, elle accueille les parents et présente le dispositif, les locaux en présence de l'élève. Ensuite, elle va travailler avec l'élève pour qu'il lui accorde sa confiance. Elle utilise ainsi une démarche issue du travail social et de l'animation. En effet, nous l'avons vu dans la partie 2, certaines associations d'éducation populaire s'appuient sur ce type de pratiques pour aider les stagiaires de manière individuelle lors des formations. Pour elles, les notions d'accueil et d'accompagnement sont primordiales tout au long du temps de formation. Amandine s'appuie donc sur sa formation pour construire des méthodes propres au travail social, à la différence de Maxime. Ainsi, nous pouvons partager le constat que font Ion et Tricart¹¹³, lorsqu'ils évoquent que la relation que les travailleurs sociaux ont avec leur public est une affaire de négociation, de rapports de force et de confrontations de logiques. Ces relations poussent parfois Amandine à faire appel à d'autres travailleurs sociaux comme l'assistante sociale du collège par exemple.

La plupart du temps, ce travail fonctionne, mais dans la continuité, certains élèves, notamment les dénommés « *absentéistes* » ne viennent pas à l'atelier relais et peuvent avoir un usage différent, ou inattendu (aux yeux des acteurs) du dispositif, comme dans le cas de l'atelier relais de la grande ville. En cas d'usage de la capacité d'« *exit* », les acteurs ne peuvent plus agir sur l'élève, sauf à appeler les parents et parfois à faire des signalements, mais certains passent à travers ces mailles et se retrouvent dans une situation de déscolarisation, c'est le cas pour l'élève d'une ville voisine ; en déscolarisation pendant un an, il rentre en atelier relais, pour tenter de développer un usage spécifique de ce dispositif :

¹¹³ Jacques Ion et Jean-Paul Tricart, *op. cit.*

Extrait d'observation 15 : Confidences dans la cour

Le 19/12/2017, atelier relais de la ville de montagne :

Nacer, Scolarisé en 3^{ème}. Il est là car il a déménagé de la grande ville l'année dernière et n'est jamais allé au collège de sa ville depuis. Il est donc déscolarisé depuis un an. Son frère est en prison pour mineurs et sa sœur suit une procédure judiciaire.

L'après-midi reprend à 13h30. Je suis venue plus tôt pour discuter avec les élèves dans la cour. Steve et Blast ont finalement accepté d'aller à la visite de la Maison Familiale et Rurale (MFR) cet après-midi. Pendant ce moment, ils me parlent d'eux :

« Alicia : En tout cas il est chouette votre collègue, vous pouvez faire du ping-pong dans la cour, c'est trop bien.

Steve : Ouais tu trouves pas qu'on dirait une prison un peu ?

A : T'es sûr ?

Nacer : Moi oui et je peux te dire qu'on dirait quand même un peu une prison. Mais c'est bien la prison t'es payé là-bas et t'as une chambre tranquille quoi.

S : Ouais mais toi t'es un taulard.

N : Qu'est-ce que tu dis ?

A : Et sinon, en prison tu es payé peut-être mais ça dépend pourquoi tu es incarcéré mais bon je ne sais pas si c'est très enviable comme situation.

S : Ben non franchement tu sors genre 1 heure par jour, t'es pas libre quand même.

N : Moi tu sais Alicia, je vais te dire, je vais peut-être y aller.

S : Mais vas-y lui raconte pas ta vie !

N : Qu'est-ce que t'as c'est pas une prof frère ! En fait je viens à l'atelier pour faire genre... genre bien tu vois quand je passerai devant le juge. Je veux éviter une grosse peine parce que j'ai volé un scooter, j'ai fait plein de vol et un braquage genre. Je risque d'aller à la prison pour enfants.

A : Ah ça doit être dur pour toi.

N : Bah le plus dur c'est quand je suis venu ici, avant j'étais à la grande ville. Là au collège y'a que des payots t'as vu.

A : C'est quoi un payot pour toi ?

N : Un payot c'est ch'ais pas t'as vu à la grande ville, tu cherches, tu trouves, ici tu cherches, ils te donnent un livre.

A : C'est-à-dire ? Dis m'en plus je ne sais pas moi ce que c'est. C'est des intellos quoi ?

N : Les mentalités c'est différent ici. C'est mieux à la grande ville, tu rigoles plus tu fais plus de choses. Ici c'est d'la merde. Ici ils veulent tous réussir, faire des études et tout, ça me va pas à moi. »

Sur ce, ils partent en visite à la MFR avec l'enseignante de technologie. Elle me propose de les suivre mais je me suis engagée sur la réunion entre les partenaires à 15h, je décline donc l'offre. En rentrant, un dilemme éthique s'offre à moi. Est-ce que je parle de la situation de Nacer à Amandine et Philippe sachant qu'il a peut-être pu leur cacher. Je décide quand même d'en parler avec Philippe qui est là cet après-midi.

« A : Tu savais pour Nacer, qu'il allait se faire juger ?

F : Oui plus ou moins on est au courant de certaines choses mais pas dans les détails, pourquoi il t'a dit un truc ?

A : Non non juste qu'il allait passer devant le juge et que c'est pour ça qu'il venait assidument.

F : Ah ouais mais ça tu sais je trouve quand même qu'il joue bien le jeu. Il joue bien quoi hein ? »

Dans cet extrait, on constate que Nacer utilise le dispositif à des fins personnelles pour éviter un Centre Educatif Fermé (CEF), voire l'établissement pénitentiaire pour mineurs. Comme dans le cas de l'élève qui demande à entrer en atelier relais, on constate que ce jeune a la capacité d'utiliser l'atelier

relais pour un usage personnel, différencié de son utilisation première. Elle est pensée par les acteurs du dispositif et entraîne des prises en charge proches du travail social, plus que de l'éducatif.

3. Du premier degré dans le secondaire en atelier relais de la petite ville rurale

En ce qui concerne le dernier atelier relais, on se rend compte que le coordonnateur fonctionne encore différemment en matière de prise en charge les élèves. En effet, comme nous l'avons vu, Louis n'entretient que peu de relations avec les parents ; en revanche, il a construit toute une démarche et une approche de l'élève, notamment au regard de son ancienneté dans le dispositif. Ainsi, à la différence de Maxime qui passe plutôt par des canaux hiérarchiques et institutionnels et Amandine qui recourt à des pratiques liées au travail social, Louis se repose beaucoup sur sa formation d'instituteur pour prendre en charge les élèves. Il fonctionne beaucoup en réseau avec les autres enseignants du collège, en faisant la promotion du dispositif mais aussi en faisant des retours auprès des élèves. Il veut établir un lien avec ses collègues et lui, c'est pour cette raison qu'il a bien vécu le changement de locaux. Une fois qu'il a noué des liens avec les autres enseignants, il peut les accompagner dans la rédaction des dossiers d'admission et ainsi aider à la sélection des élèves orientés vers le dispositif.

En ce qui concerne son approche des élèves, elle commence par une installation particulière de la salle, qui est une sorte d'enclave du premier degré au sein du collège : le bureau de l'enseignant à droite du tableau, une estrade, des cartes et des frises sur les murs, des productions des élèves mises en valeur, des outils grandeur nature pour faire de la géométrie, placés à côté du tableau, etc. La salle est petite mais doit d'être utilisable à tout moment pour n'importe quel contenu relevant de la remédiation scolaire. Louis recrée ainsi un cadre de travail qui lui est familier. En revanche, il gère peu la relation avec les familles, mais se tient disponible pour rencontrer les parents. Tout ce qui concerne la gestion des éléments extérieurs est fait à travers l'élève :

Extrait d'observation 16 : L'orientation d'Eline

Le 22/05/2018, atelier relais de la petite ville rurale :

Eline et Brad (deux élèves) font leur évaluation de la semaine précédente. Eline en profite pour demander de l'aide à Louis par rapport à son orientation, car elle est en 3^{ème}. Elle sort une feuille de souhaits d'orientation post brevet que son enseignant principal lui a demandé de faire remplir à sa mère. Elle explique qu'elle l'a remplie avec sa mère, mais explique que c'est mal fait : « *Ma mère elle a jamais rempli un truc comme ça elle sait pas faire, elle m'a dit hier qu'elle avait jamais écrit une lettre pour trouver du travail du genre administrative vous voyez, alors c'est sûrement mal fait* ». Louis regarde la feuille et lui confirme qu'il y a quelques erreurs de remplissage, surtout au niveau des filières, des établissements, etc. Il prend un stylo rouge et corrige tout en lui expliquant ce qu'il fait. Il discute avec elle de son orientation. Elle dit qu'elle veut partir à tout prix de la petite ville rurale : « *Moi avant j'habitais dans une ville voisine et là, j'ai envie de partir d'ici, y'a rien ici, tout mais pas rester ici* ». Elle veut faire une seconde professionnelle « Services Aux Personnes et Aux Territoires » (SAPAT) ou Accompagnement, Soins et Services à la Personne (ASSP) ou métiers de la sécurité. Elle finit quand même par mettre en derniers vœux les formations proposées dans la petite ville rurale, au cas où. Voulant partir en ville, elle choisit des formations proposées par les établissements de deux grandes villes alentours, sachant que son premier vœu est d'avoir un bac pour faire gendarme plus tard.

La sonnerie retentit. Louis me dit : « *C'est dur ce qu'on a vu ce matin. Tu vois la mère n'a jamais fait de papiers comme ça, tu as vu elle avait mis tout de travers. Mais en même temps, personne ne l'accompagne, heureusement qu'on a travaillé dessus ce matin sinon elle n'aurait eu aucune chance d'avoir les formations qu'elle veut. J'espère que ça passera quand même. Moi ça me fait mal de la corriger comme ça, mais qu'est-ce que tu veux, sinon elle n'aura pas ses affectations la pauvre. Tu vois Eline c'est une jeune fille qu'il faut rassurer. Elle n'a pas confiance en elle et il faut qu'on travaille là-dessus parce qu'elle y arrive mais elle doute de ses capacités* ». ».

Cet extrait fait comprendre que Louis prend en charge l'orientation de la scolarité d'Eline, alors qu'il ne l'a jamais fait jusqu'à maintenant. De facto Il essaie d'accompagner la mère sans nécessairement la rencontrer ou lui donner rendez-vous, à la différence d'Amandine ou Maxime, qui l'auraient peut-être inscrit dans leur démarche. Ici, même si Louis estime que ce n'est pas de son ressort, il l'aide quand même, à la manière d'un instituteur, avec son stylo rouge pour la correction.

Il en va de même pour les contenus de remédiation scolaire, qui sont très peu axés sur les activités comme dans l'atelier relais de la ville de montagne, ou sur l'orientation comme dans celui de la grande ville. Ici, Louis est pluridisciplinaire et arrive à offrir des contenus qui varient selon les préconisations que les enseignants formulent à propos des dossiers d'admission. Cette démarche fait également partie de ses prérogatives en tant qu'instituteur consistant à savoir faire travailler les élèves sur plusieurs disciplines.

C'est donc l'identité du coordonnateur qui façonne les manières d'approcher les élèves et de construire les méthodes d'accompagnement. Nous avons vu que selon leur parcours et leur manière de concevoir leur travail, les coordonnateurs vont prendre en charge les élèves de manière différentes : issue du monde du travail et de l'orientation scolaire pour Maxime, liée au travail social et à l'animation pour Amandine et des pratiques qui rappelle l'organisation du premier degré pour Louis. Mais pour définir la spécificité du travail accompli, cette analyse doit d'être complétée par la prise en compte des représentations qu'ont ces acteurs et leurs collègues des publics qu'ils accueillent en atelier relais.

B. De la stigmatisation scolaire à la stigmatisation sociale

En effet, pour compléter l'analyse des différents types de prise en charge des élèves, il est important d'examiner comment les acteurs opérationnels conçoivent et définissent leur public. Afin de dégager les différences quant aux perceptions du public et aux conceptions de leur prise en charge, nous procédons de la même manière que pour l'analyse des discours des acteurs organisationnels (voir partie 3) avant de regarder les catégories de jugement des autres acteurs sur les élèves, telles qu'elles peuvent apparaître dans les dossiers d'admission, et la manière dont les acteurs opérationnels se positionnent par rapport à ce processus.

1. Des catégories de jugement propres aux acteurs opérationnels

Pour rappel, nous avons appuyé notre analyse en fonction des trois registres discursifs pour qualifier et définir les publics tels que réalisés par Bernard et Michaut¹¹⁴, dans la partie 3. Ici, ce cadre d'analyse peut être mobilisé mais il s'avère moins pertinent, dans la mesure où la plupart des acteurs fait appel au registre social (il porte sur des caractéristiques des élèves situées hors de l'école et rejoint souvent la critique de la famille) et situationnel, voire psychologique, (il traite de la situation jugée

¹¹⁴ Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut, *op. cit.*

« problématique » de l'élève). Il n'y a que deux acteurs qui font appel au registre scolaire (il se situe sur les acquis et le rapport au savoir de l'élève), Philippe et Martine, qui le rattachent automatiquement à la situation de l'élève. Ainsi, dans leurs discours, ils partagent une certaine définition des publics accueillis en atelier relais. D'ailleurs, la plupart d'entre eux utilise les mêmes qualificatifs pour les définir ou pour qualifier leur situation.

La moitié des acteurs (10 sur 21 personnes) part souvent d'un même constat, formulé différemment : certains élèves sont faits pour le dispositif et d'autres n'ont pas leur place en atelier relais. Ce qui peut rappeler les catégories utilisées par Becker de « bons clients » et de « mauvais clients »¹¹⁵ et donc par-là, façonne une norme de ce que doit être un élève en atelier relais et exclut les « déviants ». La plupart sont des animateurs (6/8) :

« On a essayé de l'aborder, je me rappelle une fois avec Fred on avait fait des maquettes où on avait parlé de l'échelle on avait parlé du théorème de Thalès mais ça a été une fois. On a essayé de le faire mais ils étaient sur les formes de triangles on a été plus loin que ce qu'il faisait sur leur planning et tu es là tu dis ah ouais. Laisse tomber en français il était sur les fondamentaux après moi j'avais prévu le truc c'était sur les « et, était, est », savoir c'était lequel... J'ai dit ah non c'est pas ces personnes-là qui sont censées être en atelier relais. Et donc comme je disais tout à l'heure travailler avec des publics qui ne sont pas faits pour le dispositif ben c'est pas possible. » (Marien, animateur Ceméa, grande ville).

« La dernière session c'était trash, alors ça dépend des groupes il y a eu la, en janvier tu es venue ? Non tu n'es pas venue au mois de janvier parce que là ça a été rock'n'roll voilà donc c'est qu'il y en a des fois c'est vraiment pas leur place mais pas parce que c'est juste qu'il y a des choses adaptées, et je réfléchissais l'autre jour dans la voiture, on a voulu normaliser, faire un atelier relais pour concilier tous les élèves décrocheurs, voilà l'atelier relais c'est fait pour eux mais dans le décrochage il y a tellement de profils différents et là on s'était retrouvés avec des élèves c'était plus du décrochage voilà ils étaient carrément déscolarisés. » (Mickaël, animateur Ligue, petite ville rurale).

Dans ces extraits d'entretien, on constate que les animateurs définissent le dispositif d'une certaine manière, dans laquelle certains élèves n'auraient pas leur place. Ces élèves sont souvent vus, soit comme ayant des comportements trop difficiles à gérer, soit comme ayant des lacunes scolaires trop importantes. Cette manière de définir les élèves participe à établir une normalisation des publics selon des critères parfois personnels, parfois collectifs. Ces critères apparaissent souvent lorsque les

¹¹⁵ Howard S. Becker, *op. cit.*

acteurs ne savent pas comment s'occuper de l'élève et prendre en charge ses difficultés. Il est donc alors plus facile pour le travailleur de responsabiliser la sélection des élèves faite en amont par des personnes qu'ils jugent souvent éloignées de la réalité, comme nous l'avons vu, plutôt que d'avouer un manque de compétence de leur part. Cette approche revient donc souvent dans les discours visant à renvoyer la faute à autrui. Cela permet également aux animateurs d'exprimer leurs désaccords avec les politiques de sélection des élèves faites par des acteurs de l'Éducation Nationale. Si ce désaccord est exprimé explicitement, il permet, de manière implicite de renforcer son identité d'animateur, en se mettant à distance du système scolaire et en sous-entendant que ce serait mieux fait si les associations pouvaient prendre en charge cet aspect.

Le deuxième qualificatif qui revient fréquemment dans les discours est « en difficulté » (8 personnes sur 21). Souvent mis en lien avec la situation familiale, parfois avec la situation scolaire. Mais dans ce deuxième cas, son utilisation est toujours articulée aux difficultés que l'élève vit dans sa vie quotidienne, comme nous l'avons constaté auparavant. Ce discours prend souvent un tournant psychologisant :

« En fait là, l'année dernière c'étaient des problèmes c'étaient des enfants en difficulté. Ils avaient des problèmes dans leur vie et du coup ils étaient dans un mal-être et là c'est un autre mal-être en fait enfin dès le début de l'année je me croyais psychologue quoi alors que pas du tout enfin c'est pas du tout pareil l'année dernière c'était des enfants qui étaient en échec scolaire au niveau du comportement ça allait pas du tout et là au début de l'année ben c'était plus des cas psychologiques en fait. » (Antoine, AED, ville de montagne).

« On peut aussi bien comprendre l'élève qui est en grande difficulté et qui met le bazar parce que justement pour lui c'est ben c'est que il a pas d'autres manière de s'exprimer mais avec Etienne (un élève) je lui ai dit ça déjà. En maths en fait c'est compliqué tu mets le bazar parce que tu comprends pas en fait. Donc tu comprends pas du coup c'est ta seule manière de t'exprimer donc tu mets le bazar il me dit mais oui c'est vraiment tout à fait ça. Et puis il l'a avoué lui-même vraiment ce que tu dis je comprends pas donc du coup je... ben forcément donc du coup pour les profs c'est difficile à vivre. » (Marie, AP, petite ville rurale).

Ce terme « en difficulté » permet donc souvent d'euphémiser un discours plus normatif sur les élèves et leur situation familiale. Il est également très présent dans le vocabulaire des travailleurs sociaux et/ou éducatifs et de l'animation (notamment en lien avec les courants d'éducation nouvelle) : il sert à qualifier la situation de l'élève et lui enlever une part de jugement que le professionnel pourrait

avoir sur lui, il remplace petit à petit le terme « difficiles » dans le registre sémantique du décrochage scolaire¹¹⁶. A ce titre, on pourrait faire une recherche entière sur les évolutions sémantiques faites dans les manuels à destination des enseignants¹¹⁷ (voir en particulier certains manuels de psychologie de l'enfant ou de retours réflexifs des enseignants¹¹⁸), mais ce n'est pas le propos ici. Dans la lignée de cette catégorie, les acteurs n'hésitent pas à désigner les publics qu'ils accueillent comme étant difficiles et rendant parfois les situations de travail complexes :

« Les 5 premières minutes de mon entrée dans la fonction, j'ai failli partir et puis j'ai poussé une gueulante, tout le monde était effrayé donc ils se sont mis à travailler. J'ai eu 2 jours d'adaptation. Je suis arrivé à tenir une classe. C'était difficile pour la classe, ils étaient difficiles, peu nombreux mais plus durs. Mais j'avais envie d'être prof, c'est pas possible que les gamins aient le dessus, j'ai pas envie de se faire marcher sur les pieds. Ou c'est moi ou c'est eux, j'ai pas pensé au-delà. C'était les difficiles quoi. Il faut savoir que je n'avais aucune expérience dans le domaine, j'avais jamais mené de groupe dans l'animation par exemple. Je dis souvent j'ai été jeté dans la cage aux lions. » (Mouloud, coordonnateur, grande ville).

Cet extrait montre à quel point l'expérience en atelier relais peut être brutale pour les enseignants qui n'ont pas l'habitude d'exercer avec des publics qu'ils jugent « difficiles ». Nous touchons une fois de plus la question des normes propres à certains milieux sociaux. En effet, les acteurs ayant une position moins dépréciative envers ces élèves partagent le même parcours scolaire qu'eux ou ont déjà travaillé avec ce type de public en animation ou dans leurs précédents emplois. Ainsi, les animateurs issus des classes populaires et ayant eu une même expérience scolaire que les élèves emploient peu de termes péjoratifs à leur sujet et évoquent plutôt une compréhension de leur situation :

« Bon c'est plus facile pour moi parce que je viens de ce monde-là que je connais puis je connais les codes je sais comment ça fonctionne. En fait j'échange plus facilement avec eux grâce à ma position. Je connais ça alors ça me permet de leur dire d'arrêter de dire des gros mots et de s'insulter tout le

¹¹⁶ Brigitte Monfroy, « La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire », *Revue française de pédagogie*, vol. 140 / 1, 2002, p. 33-40.

¹¹⁷ L'académie de Nancy-Metz marque sur son site explique par exemple la différence : « Elève "en difficulté" et/ou élève "difficile". Il convient de distinguer la difficulté d'apprentissage de la difficulté comportementale. Dans nos classes, s'il est courant de rencontrer des élèves "difficiles à gérer" qui cumulent des "difficultés à apprendre", il existe aussi des élèves "ne posant aucun problème de comportement" mais en "réelle difficulté d'apprentissage". Il convient d'être attentif à ces élèves "moins visibles" qui peuvent passer inaperçus entre deux évaluations. », <http://www4.ac-nancy-metz.fr/ppre57/spip.php?article5>, consulté le 06/09/2020.

¹¹⁸ Jean-Claude Richoz, *Gestion de classes et d'élèves difficiles*, Lausanne, Favre/HEP, 2015.

temps et de parler que du quartier, de ce qu'il se passe à l'extérieur du collège. » (Adel, animateur Ceméa, grande ville).

C'est ce qui fait notamment la différence vis-à-vis des acteurs organisationnels, plus proches des milieux sociaux des coordonnateurs et/ou des enseignants. En revanche, cela ne veut pas dire que ces acteurs n'émettent aucun jugement sur les élèves. Même s'ils se placent dans une posture compréhensive, leur positionnement reste délicat car ils doivent remplir des objectifs prescrits par l'institution dans laquelle ils travaillent. Ainsi, leurs jugements ne vont pas se focaliser sur les élèves mais plutôt sur les objectifs qui leur ont été assignés.

« Et puis, je les revois après les élèves, après l'atelier relais, on se voit au foot avec les enfants. Je vais te dire un exemple. Un jour j'ai revu un jeune de l'atelier relais. Bon ben maintenant il est homme de ménage à Bois Clair (une des cités HLM de la ville), il s'en est sorti quoi. C'est une sorte d'exemple qui te montre que c'est possible comme moi, et moi je veux leur montrer ça, que c'est possible de s'en sortir dans la vie même si on vient des quartiers. » (Adel, animateur Ceméa, grande ville).

L'objectif d'Adel relatif à l'atelier relais est donc fortement lié à un jugement social du quartier, ou de la cité. Certains acteurs partent du principe que ce sont des élèves qui ne sortent pas du milieu d'où ils viennent. Un tel jugement n'est pas avancé à propos d'autres élèves, qui ne sont pas en situation de décrochage scolaire et qui pourtant ne sortent pas de leur quartier d'habitation. Ces jugements moraux sont souvent mis en lien avec l'expérience personnelle et la redevance aux associations d'éducation populaire, qui *« les ont aidés à s'ouvrir à autre chose que le quartier, où certains ne sont jamais sortis de chez eux. »*¹¹⁹. Ces jugements font écho au travail de Sylvain Bordiec¹²⁰ sur l'ethos des animateurs issus des quartiers prioritaires qui travaillent pour des associations d'éducation populaire. Ici, Adel rappelle la figure de Stéphane, un animateur, décrit par Sylvain Bordiec comme étant le « bon esprit » de l'animation. En effet, Stéphane a été choisi pour ce poste, moins pour ses qualifications que pour son statut. Il a arrêté sa scolarité après le Bac et a connu une période d'emploi-précaire. Il est finalement recruté dans cette espace jeunesse en Emploi-Jeune parce qu'on valorise en lui *« sa jeunesse urbaine et populaire »* qui devient donc une compétence attendue. Ici c'est un profil type de l'éducation populaire qui est valorisé. Selon le sociologue, ce « bon esprit » est *« significatif d'une individualisation des relations entre représentants de la sphère politico-administrative et de*

¹¹⁹ Entretien de Marien, animateur Ceméa, grande ville.

¹²⁰ Sylvain Bordiec, « Le « bon esprit ». Portrait d'un animateur dans la politique de la ville », in *Regards sociologiques sur l'animation*, Paris, La Documentation Française, 2015.

l'animation ». Par ailleurs, le portrait de Stéphane est représentatif de l'image du « *jeune de quartier* » qui a réussi, celui qui montre la voie aux autres membres de son groupe social, l'animation socio-culturelle servant d'outil d'encadrement des classes populaires dans les quartiers dits de la « Politique de la Ville ». De plus, à travers cet extrait, on aperçoit une certaine forme d'aveu d'échec du dispositif vis-à-vis de la remédiation scolaire. En effet, pour devenir agent d'entretien, les élèves ont déjà le niveau scolaire requis, donc l'atelier relais sert juste à les rendre présentables pour le monde du travail, on voit que derrière ces catégories, c'est une définition du dispositif que l'on retrouve.

Le dernier aspect est lié aux problèmes de comportements des élèves ; il a parfois été déjà inscrit dans les discours précédents :

« C'est quand même extraordinaire ! Ah non mais des fois Ryan (un élève), il pète les plombs il insulte tout le monde, il frappe tout le monde. Moi j'étais à deux doigts de le frapper. Oui... Justement moi ça m'apprend à me contrôler. Bon je suis quand même quelqu'un de calme. Mais pour qu'il m'ait poussé à la limite de frapper c'est que vraiment il en a fait. Il m'a insulté de tout, au bout d'un moment bon je l'ai pas frappé. Il y a quelqu'un qui aurait été plus impulsif que moi il l'aurait tarté. Ça tu vois ça donne un exemple des problèmes que certains ont dans leurs comportements. » (Larbi, AED, ville de montagne).

Cette déclaration rappelle les travaux de Daniel Thin sur les jugements scolaires en atelier relais : « exerçant une fonction normative, il distingue les « bons comportements » (conformes aux règles et à la morale scolaires) des « mauvais comportements » (perturbant l'ordre scolaire et entravant l'action pédagogique). »¹²¹. Ce raisonnement est plus présent chez les assistants (4 personnes sur 6), ce qui fait le lien avec leur vision de la discipline que nous avons évoquée dans le chapitre précédent. Ces exemples de comportements jugés problématiques se retrouvent également dans les dossiers d'admission des élèves réalisés par les enseignants des collèges. Ici, on dépasse le simple jugement de « bon » et de « mauvais » comportements. En effet, la majorité des élèves a eu un « mauvais » comportement du point de vue de l'institution scolaire, mais en atelier relais, on identifie ceux qui sont considérés comme étant les « mauvais des mauvais ». Il en résulte qu'il y a une jauge, certes plus basse, qu'à l'accoutumée, mais qu'il y a encore une évaluation au sein du dispositif de ce qui est tolérable ou pas.

¹²¹ Mathias Millet et Daniel Thin, *op. cit.*

2. Les dossiers d'admissions : des outils des catégorisations sociales

En effet, dans les dossiers d'admission des élèves en atelier relais, on retrouve également des registres de jugements scolaires et sociaux. Au sein du dispositif, seuls les coordonnateurs sont autorisés à les consulter sur le dispositif. En effet, les assistants, les enseignants et les animateurs n'y ont pas recours et il est très difficile d'en prendre connaissance sans l'accord du coordonnateur, voire de l'IEN et/ou du DASEN. Dans ces dossiers, on retrouve les catégories dressées par Bernard et Michaut¹²², notamment des jugements liés au registre social, souvent nombreux, on peut par exemple lire sur certains dossiers de l'atelier relais de la ville de montagne : « *Cet élève est en surpoids* », « *Il porte un bob avec des feuilles de cannabis imprimées dessus* », « *Elle fume des cigarettes roulées* », « *il faut qu'il se réapproprie les codes sociaux de base* ». Dans l'atelier relais de la petite ville rurale, nous avons également relevé des éléments similaires. Prenons par exemple, l'extrait du volet « évaluation de compétences » d'une élève accueillie en 2017-2018 et destiné à l'enseignant d'histoire-géographie, pour précision, cette élève fait partie d'une des communautés gitanes de la ville :

¹²² Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut, *op. cit.*

Tableau d'évaluation de compétences disciplinaires permettant de définir des objectifs de progression durant son séjour en classe relais

HISTOIRE-GEOGRAPHIE – EDUCATION CIVIQUE

A – Evaluation des compétences disciplinaires du socle commun

1 – Repères chronologiques
Aucun

2 – Repères spatiaux
Très limités

3 – Méthodologie : analyse de documents...
Aucune méthode

4 – Savoir être de l'élève
A déclaré depuis le début ne pas vouloir travailler et ne venir que parce qu'elle y est obligée et pour voir ces copines. Trouve normal d'être mariée à 16 ans.

B – Besoins particuliers de l'élève et appréciation générale
N'a a priori jamais travaillé 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.
Education civique	Les adolescents et les addictions

Image 5 : Extrait du dossier d'admission, volet "évaluation de compétences" d'une élève de l'atelier relais de la petite ville rurale

De cet extrait, il ressort que l'enseignant fait peu référence à des compétences scolaires, mais plutôt au comportement de l'élève en classe et à ses savoir-être. Dans le deuxième registre, celui des savoirs scolaires, on constate qu'il y a peu d'informations précises dans les dossiers d'admission, à

l'instar de l'image précédente. Ce que déplorent parfois les coordonnateurs et/ou les enseignants d'atelier relais parce que cela ne leur permet pas toujours de disposer des référents idoines pour préparer les contenus de remédiation scolaire. Ils ne prennent pas toujours bien en compte la manière qu'ont leurs collègues enseignants de qualifier les élèves sur les dossiers d'admission :

Extrait d'observation 17 : Points de vue sur les dossiers d'admission

Le 21/12/2017, atelier relais de la ville de montagne :

Durant l'après-midi, les élèves sont à la MFR et les acteurs se retrouvent dans le bureau de l'atelier relais pour discuter, répondre à leurs mails, en attendant la réunion de 15h :

« Alicia : (Je vois les dossiers d'admission qui traînent sur la table.) Amandine ? Je peux consulter un dossier pour voir ?

Amandine : Oui oui vas-y.

A : (Je lis et je fais quelques bruits d'étonnements) Ah tiens, il n'y a pas les volets copsy ?

Amandine : Non, ben figure-toi qu'en fait, un jour, pendant une réunion, les psys commençaient à raconter la vie des jeunes en commission. Moi j'ai soufflé que tout était un peu balancé en place publique, donc l'inspectrice a pris la décision d'enlever les volets copsy et de ne pas les ajouter au dossier. Ce sont des infos confidentielles maintenant. Même si on a quand même besoin d'infos sur les élèves et les familles, ça nous aide pour le suivi.

Matthieu : Mais bon après une semaine avec eux, on en sait plus sur les gamins que les profs !

C : C'est vrai mais quand même le travail avec l'AS c'est bien, celle du collège je la trouve pertinente, elle est plus dans la coordination, elle fait du lien.

Philippe : Oui je trouve aussi. Moi je lis pas les dossiers.

A : Ah ? Pourquoi ?

F : Bah je sais pas toi Matthieu mais moi je lis pas les dossier ou alors quelques infos comme ça parce que les profs c'est problématique ce qu'ils disent sur les élèves, ils ne les connaissent pas. Ils sont durs

dans le discours ou alors ils ne font que du remplissage. Et quand t'as 0 partout sur ton dossier tu crois que ça te donne envie de faire quelque chose ? Non, ça te démotive.

J : Ah oui c'est clair, non moi je les lis comme ça quoi je me fais pas une idée. Parce que les profs se font une idée.

F : Bon après nous on en a 5, c'est idéal comme condition, là tu peux les aider, mais à 27, tu peux pas faire de l'individualisation. Ceux qu'on a là à 27 ils sont perdus et les profs peuvent pas tout arrêter pour eux seulement. Non mais y'a de quoi réfléchir. »

Cet extrait montre ex on constate que les acteurs de l'atelier relais de la ville de montagne ne se réfèrent pas toujours aux dossiers d'admission, ou s'ils le font, ils disent prendre du recul sur les informations émises par les enseignants. Cette posture peut apparaître comme une mise en valeur du dispositif comparé au système éducatif classique dans lequel les acteurs sont vus comme plus détachés des profils des élèves, sachant que le dispositif sert à aider les enseignants parfois dépassés par la situation et le nombre. Les dossiers d'admission ne sont donc pas toujours utilisés, sauf pour obtenir des informations particulières, mais ils ne constituent pas le cœur de leur travail. Pourtant, les acteurs utilisent parfois les mêmes catégories de jugement que leurs confrères.

C. Pédagogie et figure du bon client, quand le public façonne le travail

Un dernier temps est consacré à ce que ce rapport au public, décrit dans les parties précédentes, a comme conséquences pour le travail pédagogique des acteurs opérationnels ; autrement dit, quelles pédagogies utilisent-ils ? Comment sélectionnent-ils les activités et pourquoi ? Comment les élèves réagissent-ils et est-ce que les acteurs changent en fonction de ces réactions ? Est-ce que le travail est appelé à changer régulièrement en atelier relais ; les acteurs doivent-ils recomposer à chaque session selon les profils et les jugements scolaires ? Est-ce le travail des animateurs et des coordonnateurs est différent dans sa mise en œuvre ? Nous tentons d'apporter des éléments de réponse dans cette partie dédiée au façonnement du travail par le public en situation de décrochage scolaire.

1. Un travail sur les savoir-être en atelier relais de la grande ville

Dans l'atelier relais de la grande ville, nous avons constaté qu'il existe une séparation entre les activités de remédiation scolaire et les activités associatives. Par ailleurs, le coordonnateur fait principalement de la remédiation avec l'assistante pédagogique en mathématiques et en français. Il

réalise ce travail sous plusieurs formes ; soit de manière individuelle avec l'élève en lui donnant des exercices sous la forme de fiches, soit de manière collective en faisant ce qu'il appelle « une piqure de rappel des fondamentaux », qui prend une forme magistrale, le coordonnateur reprenant la figure de l'enseignant faisant sa leçon, les élèves prenant note. La plupart du temps, cette piqure de rappel prend la forme d'un cours au tableau où les élèves prennent la leçon en note. Une fois ce cours collectif dispensé, les élèves peuvent être dispersés pour réaliser individuellement un exercice lié à cette leçon. Tous ces éléments constituent une partie du travail de Maxime, qu'il effectue surtout le matin car, comme nous l'avons abordé précédemment, il considère les élèves comme étant plus attentifs à ce moment-là. Ils sont également plus nombreux et présents. L'autre partie de son temps de travail en présentiel avec les élèves, se réalise sur des contenus liés à l'orientation professionnelle : stages, CV, lettres de motivation, etc. durant l'après-midi.

Les élèves ne réagissent pas tous de la même manière à ces activités et à cette prise en charge différenciée de celle à laquelle ils ont été habitués lors de leur scolarité au collège. En effet, la plupart du temps, les cours ont toujours du mal à être donnés dans un contexte calme, où les élèves sont attentifs du début à la fin. Les élèves participent peu au cours, (ils répondent peu aux questions et ne prennent pas toujours de notes) et quand Maxime a le dos tourné pour écrire au tableau ou pour faire autre chose que de l'aide personnalisée sur les exercices, ils en profitent pour jouer, se parler entre eux, voire s'insulter :

Extrait d'observation 18 : Farid fait ses exercices trop vite

Le 15/05/2018, atelier relais de la grande ville :

Ce matin, 5 élèves sont présents. A chaque absence, Maxime appelle les parents pour savoir. Après ces appels, Maxime demande aux élèves comment ils vont et s'ils ont passé de bonnes vacances. Farid dit qu'il a eu 12 de moyenne au deuxième trimestre car il a eu son bulletin hier. Basil siffle et dit qu'il a eu 5 de moyenne. Il lui dit : « *Mais pourquoi t'es en atelier relais alors frère ?* ». Farid ne répond pas et lui dit « *C'est parce que c'est toi qui est trop con* ». Il rit, Basil aussi.

Maxime sépare les 3^{èmes} et les 4^{èmes}. Les filles vont donc faire des exercices pour le Certificat de Formation Générale (CFG) et pour le brevet en maths et en français. Les garçons travaillent sur la proportionnalité.

Maxime écrit la leçon au tableau et les élèves la recopient avec beaucoup de bruits car ils parlent entre eux. Ils parlent beaucoup du ramadan et des types de iPhone. Ils se moquent aussi d'Etienne qui a changé de coupe de cheveux. Ils l'appellent l'américain : « *T'as fait une coupe de noir comme t'habite à la Freissine (une des cités HLM de la grande ville) ?* ». Farid rigole et n'arrête pas de dire « *Pendant les vacances, monsieur, j'ai pas autant rigolé hein, je me suis pas autant amusé.* »

A plusieurs reprises, il dit à voix haute à Maxime qu'il lui a manqué pendant les vacances alors qu'ils doivent recopier la leçon du tableau. Maxime le reprend souvent parce qu'il parle et qu'il empêche les autres de travailler sur les exercices de mathématiques. A la fin de la leçon, Maxime les lance sur des exercices individuels et va aider Basil en particulier qui n'arrive pas à travailler seul et qui ne comprend pas les exercices. Je me propose d'aider Farid qui sollicite beaucoup Maxime alors qu'il arrive à travailler seul et qu'il comprend. Je vais à côté de lui. Plusieurs fois, Maxime le reprend et plusieurs fois, Farid se lève et simule un énervement en faisant des grands gestes comme s'il allait frapper Maxime. Maxime ne dit rien et rigole car Farid semble jouer la comédie en criant très fort dans la classe alors que les autres élèves essaient de travailler. Dès que Maxime a le dos tourné il parle fort et demande des choses à Basil ou à un autre élève. Il finit par faire ses exercices avec moi. Les filles travaillent bien de leur côté avec Patricia. Quand tout semble calme, Etienne se retourne et dit à Mélanie qu'elle est grosse et que c'est un cochon, ce qui l'énerve. Mélanie finit par crier et insulter Etienne. Maxime essaie de calmer Mélanie et dit à Etienne d'arrêter. Quelques minutes plus tard, Farid demande s'il a cours cet après-midi, Maxime lui répond que ce n'est que pour les 3èmes pour l'orientation. Il est très content de ne pas avoir cours mais demande à Basil s'il ne veut pas venir quand même. Les garçons finissent par dire qu'ils viendront cet après-midi.

Dans cet extrait, on constate ce que peut être une matinée de cours en atelier relais. Les élèves sont séparés et ont chacun leur exercice. Lors des cours en collectif, ils détournent le cours et font du bruit. Il en va de même lorsqu'ils sont seuls avec un acteur du dispositif. Cette situation rappelle les recherches de Pierre Périer¹²³ sur les socialisations scolaires des adolescents des milieux populaires. En effet, pour lui, le rapport à l'école des adolescents de milieux populaires n'est clairement pas le même que celui des jeunes qui disposent des codes de la forme scolaire. Ils emploient des techniques pour contourner les attentes des enseignants. Périer en dégage trois formes : le retrait (absentéisme physique ou absence de réaction en classe), l'autonomisation (entrée et développement de codes

¹²³ Pierre Périer, « Adolescence populaires et socialisation scolaire : les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2004, p. 227-248.

propres aux socialisations adolescentes dans l'enceinte de l'établissement scolaire) et l'affrontement (opposition marquée entre l'enseignant et l'élève). Ainsi, dans l'atelier relais de la grande ville, on constate que ces trois configurations relationnelles sont développées par les élèves au sein de l'institution. Ces configurations sont principalement propres aux adolescents issus des milieux urbains, moins présents évidemment sur les autres territoires. Ainsi, la plupart utilise le retrait, notamment vis-à-vis des activités qu'ils jugent comme non nécessaires à leur scolarité, ce qui témoigne d'ailleurs de leur incorporation de la forme scolaire¹²⁴. Mais ils utilisent également l'affrontement comme nous pouvons le percevoir dans cet extrait dans lequel Farid joue avec Maxime pour voir jusqu'où il est possible d'aller avec lui.

En ce qui concerne les activités associatives, les élèves sont plutôt dans une forme de retrait, mais également d'autonomisation dans la mesure où ces activités leur permettent de développer leur rapport à l'extérieur. En effet, ils viennent à l'activité tag parce qu'ils considèrent cela comme une activité proche de leur monde social, à la différence de la cuisine par exemple. Par ailleurs, ces activités sont présentées par les acteurs éducatifs comme étant articulés aux contenus scolaires, tout en utilisant « une pédagogie du détour »¹²⁵. En réalité, ces pédagogies dites de contournement sont également utilisées par le coordonnateur, comme sur les exercices individuels ou encore des activités jeux de société proposées par le coordonnateur lui-même. De plus, ces activités participent en réalité à renforcer le travail sur les savoir-être des élèves : corriger leur langage, travailler sur leur rapport à la règle, apprendre les codes de l'entreprise comme arriver à l'heure, avoir une bonne tenue, etc. En cela, les activités associatives se rapprochent des activités de remédiation scolaire avec une séparation entre « savoirs scolaires » (Thalès, grammaire ...) et « savoir-être ». Ainsi, dans l'atelier relais de la grande ville, ces interventions diffèrent au regard de l'emploi du temps et des intervenants mais participent au but commun consistant à resocialiser les élèves, plus qu'à les rescolariser et ce, par rapport à leurs comportements considérés comme n'étant pas adéquats, ni pour le monde scolaire, ni pour le monde professionnel.

Ainsi, dans ce travail, se dessinent des figures de bons et de mauvais élèves ; Basil, par exemple va être considéré comme étant le « bon client » de l'atelier relais, il est arrivé ici en raison des difficultés rencontrées lors de ces différentes dans les apprentissages, il a même redoublé plusieurs fois. Mais les acteurs ont peu besoin de travailler sur les savoir-être car il est très présent, souvent à l'heure, il

¹²⁴ Gaële Henri-Panabière, Fanny Renard et Daniel Thin, *op. cit.*

¹²⁵ *Ibidem.*

apporte ses affaires, écoute la leçon, la recopie et travaille lorsqu'on lui demande explicitement. A la différence de Farid, qui, même s'il est bon élève et comprend rapidement les exercices, interpelle ses camarades, attire en permanence l'attention de l'enseignant, n'a pas ses affaires, n'est pas toujours présent ni à l'heure. Ce qui fait dire à Maxime :

« Farid ne devrait pas être ici, s'il se comportait mieux en classe on n'aurait pas à s'en occuper, il est trop intelligent et fout souvent le bordel parce qu'il s'ennuie, non vraiment il ne devrait pas être ici c'est un peu du gâchis. » (Maxime, coordonnateur, grande ville).

A travers ces figures des bons et mauvais « clients » de l'atelier relais, se dessinent les normes du dispositif et de la prise en charge des élèves selon les acteurs de celui-ci. C'est comme cela que les contenus scolaires changent en fonction du profil pensé de l'élève et que le travail en atelier relais se réinvente d'une session à l'autre, voire d'un élève à l'autre. De plus, la présence de ces élèves comme Farid, bien qu'elle ait été décidée par l'IEN, empêche la réalisation de l'objectif officiel puisque ses comportements sont considérés comme étant en décalage vis-à-vis du « bon » profil de l'élève en atelier relais.

2. Une proximité entre activités au sein de l'atelier relais de la ville de montagne

Dans cet atelier, il en va différemment de deux points de vue : le public n'est pas pensé de la même manière tout comme la séparation entre les activités. Nous avons vu auparavant, que l'intervention se fait davantage sur le modèle du travail social et non pas uniquement en référence à un modèle éducatif comme celui de la petite ville rurale ou de l'entreprise comme sur celui de la grande ville. Tout d'abord, le lien entre les activités de remédiation et celles des intervenants est plus mis en avant, il va plus de soi pour les élèves, qui voient peu la limite entre ces deux types d'activités. Par ailleurs, nous l'avons vu dans la partie 3, le collège Pablo Picasso et ceux de la ville de montagne en général ont un modèle qui sollicite déjà des activités périscolaires, comme les jeux de sociétés, ou l'intervention de différentes associations. Ainsi, les élèves sont déjà socialisés à faire le lien entre activités des temps scolaires et celles hors temps scolaires. Ce qui permet aux acteurs de l'atelier relais d'avoir un terrain plus favorable pour créer du lien. Mais aussi parce que les activités sélectionnées contribuent au développement d'une culture élitiste valorisée dans le milieu scolaire : théâtre et arts plastiques notamment. Ces activités sont souvent utilisées dans les dispositifs de remédiation scolaire et participent à un objectif d'ouverture aux émotions et de lâcher prise des élèves, propres aux

socialisations des classes moyennes voire supérieures¹²⁶. Tout en ayant une limite implicite dans ce relâchement :

Extrait d'observation 19 : « Les élèves sont de pire en pire »

Le 16/04/2018, atelier relais de la ville de montagne :

Cet après-midi, ils font une activité livre papier avec Lucie, la plasticienne. Ils parlent beaucoup et râlent sur l'activité qu'ils ne veulent pas faire. Comme c'est la dernière semaine, Lucie veut qu'ils terminent leur livre. Sidney se lève souvent pour prendre des affaires dans les cartons et les cacher dans sa veste. Il me dit qu'il est réputé pour être un bon voleur et qu'il fait souvent ça dans les magasins. Nicolas se confronte beaucoup à Lucie, il m'interpelle plusieurs fois : « *Madame vous êtes témoin qu'elle nous fait faire des trucs qui servent à rien, c'est pas ouf.* » « *En plus, elle me force à faire des tomates alors que j'ai pas envie de faire des tomates, vous avez vu comme elle nous force !?* ». Amandine vient de temps en temps épauler Lucie. Elle essaie de réguler le groupe.

A la fin de l'activité, Lucie vient me voir en me disant qu'elle en avait un peu marre de cette session. Elle a l'impression que les élèves sont de pire en pire à l'atelier relais. Elle se demande pourquoi et pense que c'est parce qu'on les oriente mal. Je lui demande si ce n'est pas lié au ras-le-bol. Elle me dit qu'elle fait ça depuis longtemps et qu'avec les autres sessions c'était mieux, surtout avec la classe relais. Elle me dit : « *Avec les plus jeunes, c'est plus artistique ce qu'ils font, ils prennent plus plaisir à se lâcher dans l'activité à être eux-mêmes. C'est plus facile pour les valoriser alors qu'ici, ils ne sont pas eux-mêmes ils se lâchent mais pas dans le bon sens du terme.* »

Ici, on observe que Lucie a des attendus implicites liés à son activité, elle leur dit qu'il faut finir le livre, mais en même temps, elle attend d'eux qu'ils « se lâchent », « prennent plaisir ». Pourtant, les élèves participent et essaient d'atteindre le but explicite, ce qui poussera même Sidney à dessiner plus vite et de manière moins appliquée que ce qu'il avait fait avant, afin de terminer plus vite. Cette frontière poreuse entre les activités et les attendus implicites portés par les intervenants, comporte « *le risque d'un renforcement des malentendus « socio-cognitifs » qui caractérisent la scolarisation des élèves de milieux populaires (Bautier et Rochex, 1997) : non seulement parce que la logique du détour*

¹²⁶ Stéphane Bonnéry et Fanny Renard, « Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour », *Lien social et Politiques*, 2013, p. 135-150.

ou du contournement, pour tenter d'esquiver les résistances juvéniles aux apprentissages scolaires, y domine, mais aussi parce que les collégiens pris en charge sont peu préparés à discerner, derrière les activités, les concepts et les procédures cognitives qui sont en jeu. »¹²⁷. Ce qui renforce parfois l'attitude de retrait de l'activité de ces élèves¹²⁸.

Ainsi, les élèves qui s'investissent dans les activités, quelle que soit leur nature, sont considérés par les acteurs comme les « bons clients » de l'atelier relais, tout comme dans le dispositif de la grande ville. Par exemple, Guillaume, un élève dont nous avons parlé précédemment, sera perçu comme un « bon client », même si son comportement dépasse parfois les limites posées par le collège (insultes d'un enseignant de mathématiques par exemple). En effet, il s'investit dans les activités (il participe à la couture), il veut passer son CEG, a déjà un projet de métier, n'arrive pas en retard et est souvent présent, notamment lors des stages. A la différence d'un de ses camarades, Thimothée, faisant figure de « mauvais client » : il parle de sexualité quand les acteurs jugent que ce n'est pas approprié¹²⁹, 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, etc. Ces représentations dressent les contours des attentes des acteurs en atelier relais, qui travaillent également sur les savoirs-être plus que sur les savoir-faire, ce qui peut justifier le peu de temps passé sur les activités de remédiation en atelier relais. Cela montre, une fois de plus, la définition que les acteurs se font du dispositif : si le « bon client » c'est celui qui a un projet, alors ce n'est plus du ressort de l'Éducation Nationale, mais plus celui de pôle emploi ; le but ici étant de les préparer au monde du travail et non de les remettre en classe.

3. Une division forte des contenus dans l'atelier relais de la petite ville rurale

Pour finir, l'atelier relais de la petite ville rurale fait figure d'exception face aux deux autres dispositifs dans la mesure où les activités sont pensées comme remplissant des fonctions différentes. En effet, même si le découpage de l'emploi du temps se fait comme pour l'atelier relais de la grande ville, les attentes vis-à-vis des élèves se font différemment dans les activités. D'un côté, nous avons des activités de remédiation qui sont font majoritairement réalisées de manière individuelle avec une personnalisation des contenus à la demande des enseignants mais également de l'élève, et de l'autre, des activités associatives prévues en fonction d'un projet déterminé à l'avance et relevant d'une

¹²⁷ Gaële Henri-Panabière, Fanny Renard et Daniel Thin, *op. cit.*

¹²⁸ Basil Bernstein, « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », in *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, 2007.

¹²⁹ Amandine dira de lui : « Il parle tout le temps de ça, mais par contre quand il y a le planning familial où on s'est dit ah ben là on va en profiter et ben là il s'est tu, comme par hasard, comme quoi... »

division du travail en fonction des compétences des intervenants, effectuées la plupart du temps de manière collective. De plus, les activités de remédiation, à la différence des deux autres ateliers relais, se centrent principalement sur les savoir-faire de l'élève, tels que prévus dans les programmes académiques. Alors que les activités associatives se focalisent plus sur du savoir-être, même si cela va dépendre de l'intervenant et de son projet :

Extrait d'observation 20 : « Faites ce qui vous plaît »

Le 20/03/2018, atelier relais de la petite ville rurale :

L'après-midi, les élèves font des activités avec Mickaël sur la construction d'une histoire. Ils travaillent via un logiciel qui a été construit par des associations d'éducation populaire qui se nomme « Déclic du numérique »¹³⁰. Ils réalisent des histoires à partir d'une vidéo où ils doivent choisir une bande sonore. Puis, ils doivent construire une histoire à partir d'une image et d'un son mélangés. Martine et moi participons à l'activité et travaillons en groupe tout comme Norbert et Lila (les élèves). Ensuite, chaque groupe raconte ses histoires. Les histoires de Lila et de Norbert font souvent appel à une bagarre, des « flics », une arrestation, des armes, de la drogue et une peine de prison. Martine se tourne vers nous et nous dit « *ah ben dis donc c'est violent ces histoires-là ça va pas du tout, faut faire un autre truc, sinon c'est trop violent* ». Mickaël partage son avis. Ils leur demandent de refaire une autre histoire, « *plus joyeuse et moins violente, qui correspond mieux à votre âge* ». Nous terminons l'activité par la réalisation d'un petit film tous ensemble. Norbert veut mettre de la guerre, mais Martine s'y oppose.

Cet extrait d'observation rappelle l'intervention de Lucie dans l'atelier relais de la ville de montagne. Les élèves sont appelés à faire une histoire qui leur plaît et à s'approprier l'activité, mais ils ne le font pas de la « bonne manière ». On constate ici que Mickaël et Martine travaillent sur les savoir-être des élèves, à travers ce qu'il convient de raconter ou non. Pour ce faire, ils font appel à un registre pragmatique lié à des arguments de développement de l'enfant ce qui les conduit à leur dire que ce qu'ils racontent « n'est pas de leur âge ». Dans le travail implicite sur les savoirs-être, on peut également prendre cet exemple :

¹³⁰ Projet financé par Canopé, donc soutenu par l'Éducation Nationale comme un projet « utile » pour l'école.

Extrait d'observation 21 : Des activités liées à la vie quotidienne

Le 30/11/2017, atelier relais de la petite ville rurale :

L'après-midi Louis est là et il y a l'intervenant des Francas : Clothère. C'est la première fois qu'il vient sur cette session, il remplace Tina qui doit faire une intervention en formation BPJEPS. Il fait un travail sur l'orientation avec les élèves. Il est déjà intervenu quand il était en service civique avec Tina sur l'atelier relais. Dans cette activité, il est question de remplir des fiches qui amènent ensuite à une discussion :

Les fiches :

Annexe 6

APPRENDRE À S’AFFIRMER. C’EST :

- ❖ Développer des comportements verbaux ou non verbaux (paroles, intonations, physionomies, gestuelles) selon un style unique et personnel.
- ❖ Se distinguer, imposer implicitement sa différence par l'expression de son vécu, de ses goûts, de ses opinions.
- ❖ Être capable de prendre sa place dans une relation, dans un groupe.
- ❖ Soigner son apparence physique: celui qui s'affirme affiche une bonne contenance (posture droite, allure détendue et les pieds solidement ancrés au sol).
- ❖ Adopter un maintien correct, un regard expressif et une voix ferme.
- ❖ Faire des choix personnels.
- ❖ Se faire respecter.

Annexe 6b

Prendre ma place

Comment est-ce que je prends ma place dans mon espace social?
(attitudes, paroles, gestes, comportements)
Exemple: dans ma classe, je m'exprime dans les activités.

Donne un ou des exemples pour les groupes ou les personnes suivantes :

À l'école
Avec mon groupe-classe

Avec mes enseignants

À la maison
Avec mes parents

Avec mes frères et sœurs

Avec d'autres membres de ma famille

Dans mes loisirs
Avec mes ami(e)s

Pendant mes activités

Image 6 : Fiche d'activités des Francas

Après avoir rempli ces fiches, nous discutons avec les élèves du respect envers les profs et du respect des autres et de soi. Younes lit la feuille et demande pourquoi les enseignants ne respectent pas aussi les élèves : « Là on dit se faire respecter et avoir une voix ferme, mais quand je dis ça en classe ça passe pas avec la prof. » Ce à quoi Clothère répond : « oui mais c'est un tout, il faut faire attention à respecter les autres aussi. » Un des élèves baille, Clothère lui dit : « tu vois par exemple se respecter

c'est aussi respecter son sommeil, il faut que tu te couches plus tôt ». L'activité se termine, Clothère leur demande de garder ces fiches dans leur cahier pour la semaine prochaine.

Dans ce passage, on constate que les activités associatives servent à normaliser les comportements des élèves et à travailler sur les savoirs être. A travers la valorisation de soi, on retrouve des consignes qui participent de la normalisation des comportements sociaux et scolaires des élèves : adopter un maintien correct, soigner son apparence, etc. « *les remarques des intervenants sont porteuses d'une morale de la régularité, de la tempérance en même temps qu'elles présentent les normes dominantes : elles invitent à se coucher tôt, à ne pas jouer trop longtemps aux jeux vidéo, à manger de façon équilibrée, etc.* »¹³¹. Mais ces consignes ne sont pas explicites et peuvent avoir un effet contraire, comme le démontre Younes : à quel moment et comment peut-on se faire respecter et parler avec une voix forte ? Pas avec les enseignants, ce qui contribue à instaurer un flou aux niveaux des codes sociaux que les élèves ont parfois du mal à appréhender. De plus, dans tous les exemples que nous avons vus depuis le début, il y a un mélange de normalisation des dispositions scolaires mais aussi sociales : Il faut dormir tôt, ne pas avoir envie de se marier à 16 ans, parler de sexualité mais avec le planning familial, ne pas penser à la violence, ou du moins en parler, s'exprimer artistiquement. Dans toutes ces recommandations, il y a un modèle de référence, principalement basé sur celui des intervenants eux-mêmes (ou du moins, du monde enseignant).

C'est cette compréhension des codes sociaux et du maintien des règles en classe qui façonnent également la figure du bon client au sein de l'atelier relais de la petite ville rurale. Eline, dont nous avons parlé plus tôt, représente cette figure dans la mesure où elle est à l'heure, elle participe en classe, elle fait son travail et possède un comportement jugé calme et apaisé. A la différence de Younes qui arrive en retard, est souvent en retrait par rapport à l'atelier relais et à l'école en général et a un comportement jugé « inadapté » pour les enseignants du collège. Par ailleurs, il finit l'année scolaire exclu du collège à la suite d'un conseil de discipline, quelques temps après être sorti de l'atelier relais.

¹³¹ Gaële Henri-Panabière, Fanny Renard et Daniel Thin, *op. cit.*

Conclusion du chapitre 12 : Opérationnaliser le contrôle social pour travailler ensemble

Pour conclure, ce chapitre fait ressortir plusieurs résultats importants pour la compréhension du partenariat entre Éducation Nationale et éducation populaire. Tout d'abord, il existe une pluralité de métiers au sein de l'atelier relais ; ils s'appuient sur une définition du travail en commun assez proche, mais dont la légitimité est variable, notamment auprès des collègues de l'établissement, mais aussi auprès des élèves. Ces différences de légitimités et de conceptions du travail en commun engendrent une division du travail s'exerçant différemment selon la configuration de l'atelier relais : parfois forte et déterminée et parfois plus floue et moins marquée.

Tout d'abord, il existe des groupes professionnels différents qui mobilise des personnes possédant des profils similaires, à l'exception des animateurs, ce qui témoigne d'une professionnalisation toujours en train de se faire. Idem pour les assistants, qui ne constituent pas une profession, mais plutôt un métier temporaire. Ce qui va peser sur les légitimités de chacun. En effet, les enseignants et les coordonnateurs sont plus légitimes à intervenir au sein du dispositif, mais pas toujours au sein du collège. On aurait pu penser *a priori*, que les enseignants constituent une profession mais on retrouve en atelier relais des personnes qui ne sont pas des personnels qui correspondent aux critères du métier. Ce sont des personnes peu légitimes au sein de la profession car elles ne sont pas certifiées, ni les plus diplômées et ne possèdent pas toujours un statut de titulaire (même si ce n'est pas propre à l'atelier relais). Ce qui témoigne aussi du crédit que l'on accorde à ce dispositif. Les assistants, quant à eux, disposent de peu d'autonomie dans le travail et sont dans une position de soutien du coordonnateur, à la différence des animateurs qui en ont plus, même si leurs interventions se déroulent dans un milieu professionnel et militant cadré par des valeurs.

Ces positions sociales et ce rapport au travail participent au façonnement des représentations sur le dispositif et ses métiers à l'extérieur de l'établissement mais également en son sein. La salle des professeurs étant une vitrine de la vie à l'intérieur de l'établissement et de ses enjeux intrinsèques. A l'extérieur, le rapport hiérarchique ne se joue pas de la même manière pour les animateurs et pour les coordonnateurs, qui, en outre, se positionnent différemment selon leur expérience du dispositif mais également selon leur profil social. Il en va de même avec les parents, où les relations peuvent devenir ambivalentes entre l'envie d'aider l'élève dans sa scolarité et des rapports sociaux de domination.

Pour finir, nous avons constaté que les acteurs opérationnels façonnent leur intervention en fonction des représentations qu'ils véhiculent sur les publics, les transformant ainsi en « entrepreneurs de morale »¹³² de la forme scolaire. En effet, la plupart de ces acteurs s'entendent sur la manière de concevoir les publics accueillis en atelier relais, et vont axer leur travail en fonction de celle-ci, soit en mettant l'accent sur les savoirs-être ou sur l'insertion professionnelle par exemple. Ainsi, les savoirs « scolaires » vont être relégués au second plan ou être abaissés en termes de niveau, notamment sur l'atelier relais de la ville de montagne ou celui de la grande ville. Ce qui engendre des formes de stigmatisation des publics, que les élèves perçoivent parfois. Cependant, certains élèves vont jouer sur cette forme scolaire en s'appuyant sur le dispositif pour profiter de ses avantages : avoir plus d'enseignants, être plus accompagnés, avoir des temps d'activités variés, etc. Par leurs actions et leurs réactions, ils contribuent également à faire évoluer le métier d'intervenant en atelier relais.

¹³² Howard S. Becker, *op. cit.*

Conclusion de la partie 4 : Des configurations de travail aux compromis

Pour conclure cette dernière partie consacrée aux rapports sociaux au sein des ateliers relais, analysés comme trois configurations distinctes, nous avons pu soulever quelques points importants. Le premier chapitre a proposé trois monographies d'atelier relais selon leur histoire, leurs évolutions, leur organisation, mais également leurs acteurs et la répartition des temps de travail, pour finir sur les publics qu'ils accueillent. Nous constatons qu'il existe de nombreuses différences qui ne nous permettent pas d'affirmer qu'il existe une forme de dispositif mais bel et bien des configurations particulières. Ces configurations se développent en rapport avec leur territoire et le travail des acteurs en leur sein.

Pour finir, nous remarquons que ces trois ateliers relais possèdent des logiques sociales et pédagogiques similaires mais ne répartissent pas la prise en charge des savoir-être et des savoir-faire de la même manière entre animateurs et coordonnateurs. De plus, nous constatons, tout comme Daniel Thin que « *les activités d'animation apparemment moins dominées par la raison scolaire ont néanmoins pour finalité l'inculcation de dispositions exigées par la scolarisation et sont traversées par la forme scolaire dans leur mise en œuvre.* »¹³³. La différenciation entre les activités relèverait plus de « *variations pédagogiques secondaires* », dans la mesure où elles prennent fortement appui sur la forme scolaire. Nous pouvons rajouter que c'est également une entreprise d'éducation morale. Ce qui renforce le constat fait précédemment ; les identités professionnelles des acteurs se recomposent par rapport à la forme scolaire et aux objectifs forts de l'atelier relais. Ainsi, les frontières entre les différents métiers apparaissent plus floues, même s'ils ne possèdent pas la même légitimité auprès des acteurs et des élèves. Les mondes de l'Éducation Nationale et de l'éducation populaire s'accordent donc sur la manière de remédier au décrochage scolaire et à la prise en charge des élèves *in fine*.

Même si les profils d'élèves paraissent différents, on remarque quand même des similitudes sur les publics accueillis ; ils sont issus des classes populaires pour la majorité d'entre eux et/ou ils sont suivis dans le cadre de politiques publiques sur le territoire. En effet, si l'on s'appuie sur les travaux de Norbert Elias¹³⁴, ou ceux d'Erving Goffman¹³⁵, on constate que la question de l'exclusion et du stigmatisme en milieu scolaire n'est pas indépendante de celle de l'exclusion territoriale. En effet, dans les trois

¹³³ Daniel Thin, *op. cit.*

¹³⁴ Norbert Elias et John L. Scotson, *Logiques de l'exclusion : enquête sociologique au coeur des problèmes d'une communauté*, trad. Pierre-Emmanuel Dauzat, Paris, France, Fayard, 1997, 278 p.

¹³⁵ Erving Goffman, *Stigmatisme : les usages sociaux des handicaps*, Paris, Ed. de Minuit, 1963.

ateliers relais, on retrouve des populations stigmatisées sur le territoire, par les normes sociales établies, qui vont se transformer en normes scolaires au sein de l'établissement et dans le dispositif. Ainsi, l'atelier relais prend la forme d'un dispositif de gestion des élèves considérés comme « hors normes scolaires » voire « hors normes sociales ». Ces représentations se traduisent dans les discours des acteurs, que nous avons abordés dans le deuxième chapitre. Ensuite, nous avons brossé les profils sociaux des acteurs selon leur statut/métier au sein de l'atelier relais.

Dans le deuxième chapitre, a été constaté un écart entre les prescriptions de chaque métier et la réalité du travail en atelier relais. Ont alors été pointées ces différences entre travail réel et travail prescrit qui nous ont conduit à penser que les prescriptions du travail viennent souvent d'en bas, des acteurs eux-mêmes pour les faire remonter dans les conventions. Il s'avère que ces acteurs ont une plus grande autonomie d'action que les chefs d'établissement ou que les IEN. Cette autonomie est liée au flou institutionnel et au faible intérêt des instances nationales et académiques pour ce dispositif. Ainsi, ces personnes inventent et composent leur travail dans des métiers toujours en construction. On retrouve alors dans ce dispositif des personnes qui ne possèdent pas toujours un référentiel de métier et qui sont assez peu contrôlées dans leur travail au quotidien. Cette absence de contrôle leur apporte une certaine liberté d'action, notamment au niveau des coordonnateurs, des enseignants et parfois des animateurs. Ces éléments permettent d'affirmer que les acteurs recomposent leurs métiers à travers des critères et des objectifs qu'ils se fixent, en référence aux objectifs nationaux - dits en des termes très généraux, la rescolarisation et la resocialisation des élèves par exemple. Ils se réapproprient ainsi le flou existant autour de leur profession, ce qui engendre parfois des situations complexes, notamment lors du *turn over* des équipes ou d'un personnel en particulier, ce qui signifierait que, malgré une utilisation de justification par la cité civique, ses usages sont différents, générant de la pluralité au sein de la cité civique. Cette autonomie provoque aussi des différences dans la façon de percevoir les mondes sociaux et les bonnes pratiques qui lui sont associées. Les animateurs se font les défenseurs de l'éducation populaire et l'opposent fortement à l'Éducation Nationale, tout comme les assistants, qui à la différence, ne prennent pas parti. En revanche, les coordonnateurs et les enseignants deviennent des métiers « passerelle » entre les deux mondes. Finalement, chacun assiste à une évaluation de son travail et du travail des autres, en fonction de son propre référentiel : les enseignants délivrent un enseignement qu'ils adaptent à la perception qu'ils ont du public ; les assistants attendent un assouplissement des règles de l'Éducation Nationale tout en gardant un cadre strict ; les animateurs revendiquent la reconnaissance de l'importance de l'éducation populaire, notamment à travers les activités, mais pas n'importe lesquelles et les coordonnateurs essaient de se faire la passerelle entre l'action éducative et l'action pédagogique, en élaborant de nombreuses tâches

et en débordant parfois de leur propre cadre de travail. Il en résulte une certaine division du travail où chaque acteur endosse le rôle qu'il s'attribue. Il est donc nécessaire de mettre ces éléments discursifs en relation avec la réalité du terrain afin d'analyser la manière dont s'opérationnalise le travail.

C'est grâce à ce deuxième chapitre que le travail réel de ces acteurs et les manières dont ils se répartissent le travail en fonction de leurs prérogatives sont rendus visibles, mais aussi de la conception qu'ils ont du travail en commun et du partenariat. Nous avons pu rendre compte de la construction de leur légitimité sur le terrain, entre eux, mais aussi auprès des publics. Ce qui engendre une division sociale du travail entre les acteurs, mais qui n'est pas toujours agencée selon le découpage éducation populaire/Éducation Nationale. En effet, d'autres facteurs rentrent en ligne de compte dans cette division du travail : l'expérience, le profil, l'âge, le sexe, etc. L'atelier relais semble être un dispositif à la croisée de plusieurs registres d'action : le travail social, l'entreprise et la forme scolaire. Ce qui provoque, d'un côté, une autonomie d'action vis-à-vis des acteurs organisationnels, mais aussi vis-à-vis des collègues d'établissement et des familles, considérées souvent en termes de manques et pour lesquelles les acteurs adoptent parfois une position de dominants. Ces rapports de domination se retrouvent aussi auprès du public, sous une autre forme. En effet, nous avons remarqué que les élèves ont des capacités d'agir, une *agency*, qui façonnent parfois l'action éducative des acteurs engagés en atelier relais. Tous ces éléments confirment donc une approche éliásienne par les configurations où les acteurs dépendent les uns des autres dans un jeu qui façonne le travail, les identités profils, parfois même les parcours de vie, mais également le dispositif lui-même ainsi que sa réglementation.

Conclusion générale

Au terme de cette enquête sur le partenariat entre Éducation Nationale et éducation populaire au sein des ateliers relais, nous pouvons émettre plusieurs constats. Rappelons que notre thèse se décline en quatre parties reliées entre elles. La première fait office de cadrage théorique et méthodologique de la recherche, la deuxième partie présente une sociohistoire de l'Éducation Nationale et de l'éducation populaire en vue de comprendre la formation des ateliers relais et du partenariat entre ces deux mondes. La troisième partie, centrée sur l'analyse des territoires, entre politiques publiques et configurations particulières (établissements scolaires et associations), mais aussi sur les acteurs organisationnels du dispositif et leur fonctionnement partenarial. Enfin, une dernière partie sur les acteurs opérationnels et leur travail quotidien au sein des ateliers relais. Cette conclusion se développe en plusieurs points. Tout d'abord, il a semblé nécessaire de rappeler la question de départ qui a animé cette recherche et le cadre théorique que nous avons déployé pour analyser nos données. Par la suite, nous établissons une conclusion plus générale en soulevant les points principaux de cette recherche pour les lier ensemble. Pour finir sur une conclusion plus réflexive de notre travail de recherche et les pistes que nous pouvons déployer pour d'autres travaux éventuels.

Un monde, des mondes, un partenariat, des partenariats

Ce travail d'analyse a démarré grâce à cette question de départ : comment se construit l'articulation entre deux mondes sociaux, que sont l'éducation nationale et l'éducation populaire, dans le cadre de la mise en œuvre concrète d'un dispositif d'action publique : les ateliers relais ? Cette question remettait en cause les idées reçues que ces deux mondes ne peuvent pas s'entendre alors qu'ils se côtoient de manière régulière. Au regard des différents travaux effectués sur ce sujet, nous nous sommes demandé comment s'opère le partenariat entre ces deux mondes sociaux et cela, sur plusieurs niveaux d'analyse. Pour ce faire, nous avons sollicité un cadrage théorique élargi et propre à chaque niveau.

1. Des mondes et des cités de justification

Le premier temps est consacré à la catégorisation de l'Éducation Nationale et de l'éducation populaire. En définissant ces termes et en examinant ce qui se passe sur le terrain, il en ressort que le vaste monde de l'éducation recouvre deux mondes : celui de l'Éducation Nationale et celui de l'éducation populaire, en concurrence, si ce n'est en lutte, pour établir ce qu'est la « vraie éducation ».

C'est une entreprise morale. Appartenir à un même monde les rapproche certes mais il en résulte aussi de nettes différences en termes de rapports sociaux qui expliquent que l'éducation populaire soit nettement moins légitime que l'Éducation Nationale. S'imposent également des différenciations au sein de chaque monde du fait que certains acteurs font partie des deux mondes, tandis que d'autres ont développé des socialisations et des *hexis* plurielles. Même si certains acteurs revendiquent encore aujourd'hui des appartenances au monde très tranchées, il s'avère que la réalité est plus complexe et qu'une approche par niveaux et par configurations permet de dépasser une franche dichotomie qui est encore parfois prônée par des militants cherchant à justifier la plus-value de leurs actions et de leur présence au sein des ateliers relais.

En réalité, se fait jour, au sein des deux « mondes » en présence, une hybridation des cités de justification qui a partie liée avec des négociations à l'œuvre au sein des ateliers relais, par-delà des discours marqués par la conflictualité. En effet, si les discours des acteurs utilisent bien différentes formes de justification - de la cité civique à la cité par projet et de la cité civique à la cité industrielle -, qui sont clairement des sources de confrontation, se dégagent néanmoins des conceptions partagées, notamment à propos de la justice scolaire visant en particulier à scolariser tous les élèves sur la base d'un principe d'égalité des chances¹³⁶. Il en résulte divers compromis, notamment sur la manière de traiter les difficultés scolaires et les populations « éloignées de la forme scolaire » ou « *plus ou moins brouillés avec le travail et l'ordre* »¹³⁷. Indéniablement, ces compromis rapprochent dans l'action les associations et l'institution scolaire.

Pour autant, les tensions sont multiples et traversent chacune des logiques à l'œuvre au sein des dispositifs – par exemple, le travail social est-il dissociable du contrôle ? -, ce qui contribue à brouiller la mise en œuvre des tâches professionnelles qu'ils incombent aux divers acteurs de réaliser sur le terrain, notamment celles de l'enseignant, appelé à être aussi un travailleur social ou un animateur culturel au sein de l'atelier relais, dès lors qu'il doit développer des activités de remédiation scolaire. Au bout du compte, ces agencements et ces compromis multiniveaux et multiformes parviennent à renforcer les partenariats qui, sur le terrain, associent ces deux « mondes » que l'on pouvait croire antagoniques. Manifestement, c'est l'une des raisons essentielles pour lesquelles ce dispositif perdure, par-delà les fréquentes critiques qui lui sont adressées.

¹³⁶ Jean-Louis Derouet, *op. cit.*

¹³⁷ Jacques Ion et Jean-Paul Tricart, *op. cit.*

2. Des configurations partenariales

Dans un deuxième temps, la thèse a fait valoir que, dans les faits, les ateliers relais sont des dispositifs particuliers qui mobilisent un grand nombre d'acteurs issus de milieux sociaux et de mondes professionnels diversifiés, ce qui rappelle le constat de Nathalie Mons identifiant comme une caractéristique du système d'éducation à la française, une recherche d'individualisation des pratiques de prise en charge du décrochage scolaire se traduisant in fine par une division forte du travail¹³⁸. En outre, il s'avère que le cadrage des publics et la division du travail restent des dimensions floues, pour ne pas dire incertaines, des conventions qui régissent le déploiement territorial de ce dispositif. Son analyse socio-historique a fait ressortir les évolutions d'un partenariat complexe, souvent remis en cause, dont les prescriptions émergent principalement d'en bas, c'est-à-dire des acteurs opérationnels et organisationnels en vue de modifier le travail technique mais aussi les prérogatives de chaque acteur. Ce dispositif semble cependant être de moins en moins important aux yeux de l'Éducation Nationale. En effet, après un regain d'intérêt en 2014 lors de l'année de lutte contre le décrochage, le nombre d'ateliers est en baisse, celui des enseignants dans l'équipe diminue, tout comme les financements, alors que la présence de travailleurs ponctuels (assistants et animateurs) ne cesse de s'accroître. Ce manque d'intérêt pour le dispositif de la part de l'action publique se retrouve dans l'autonomie plus forte laissée aux acteurs de terrain, qui, en cas de difficulté, ont parfois du mal à mobiliser les acteurs institutionnels et organisationnels pour résoudre les inévitables problèmes de mise en œuvre.

En outre, il ressort des analyses et observations que les associations disposent de peu d'espaces pour prendre pleinement leur place au sein des ateliers relais d'autant qu'elles sont rarement invitées aux réunions de mise en place du dispositif, ce qui témoigne de la vision asymétrique du partenariat telle que portée par l'Éducation Nationale. Comme nous l'avons montré, cette situation puise ses racines dans l'histoire longue de ces deux mondes et de leurs rencontres qui, pourtant, se sont périodiquement révélées fructueuses autour de l'éducation permanente, de l'enseignement individualisé, des méthodes pédagogiques alternatives etc. Il n'en demeure pas moins que perdurent jusqu'à aujourd'hui des visions de l'éducation et de l'enfant encore marquées par de profonds clivages, qui se retrouvent à l'occasion du déploiement des ateliers relais, d'autant que la position des

¹³⁸ Nathalie Mons, *op. cit.*

associations au sein du modèle partenarial a souvent été remise en question dans les circulaires ministérielles ou académiques.

Dans l'agencement effectif du partenariat, les dimensions locales et territoriales de la mise en œuvre du dispositif se révèlent être également cruciales. Certaines configurations favorisent des pratiques partenariales, comme la ville de montagne observée dans la thèse alors que la grande ville, étendue se montre peu portée sur les politiques éducatives et mono-partenariale dans certains quartiers (la Ligue notamment plus que les Ceméa ou les Francas). Ou encore dans la petite ville rurale où la prévention du décrochage scolaire et les politiques éducatives ne s'imposent pas comme une préoccupation principale des politiques locales, face notamment à l'affirmation du développement d'une nouvelle région et donc au renforcement des contours identitaires de celle-ci. Cette analyse locale et territoriale¹³⁹ s'est avérée décisive pour notre démarche parce qu'elle nous a permis de faire varier notre focale sur ce dispositif si particulier.

Finalement, se dégagent deux dimensions majeures de la rencontre qu'est le partenariat en actes dans les ateliers relais : d'un côté, chacun vient avec ses compétences, sa manière de faire, propre à son métier ou à ses modèles de référence ; de l'autre, chacun prétend faire un peu la même chose sans différence, voire développer une complémentarité pour prendre les enjeux à bras le corps. D'où fatalement, la production récurrente de jugements de l'autre selon ses propres critères au regard de sa profession, chacun estimant être le mieux à même de définir le référentiel adéquat pour prendre en charge du mieux possible ces élèves en difficultés. Ces aléas tiennent à une caractéristique fondamentale du travail en atelier relais : il est difficilement divisible, à la différence d'un établissement secondaire où les tâches sont séparées mais complémentaires. En effet, l'objectif est de prendre l'élève dans sa globalité ; de ce fait, les tâches ont du mal à être divisées, d'où il résulte une pluralité de définitions différentes du partenariat ainsi que du travail réel qui doit être effectué dans le cadre du dispositif.

Ces différents facteurs justifient ainsi une approche par configurations, entendues comme un système de relations fonctionnant sur l'équilibre des tensions et des dépendances réciproques. L'articulation des *hexis* professionnelles influent également sur le travail des acteurs et varie entre attentes et confrontation à la forme scolaire. Ce dispositif questionne ainsi la forme scolaire, entre recomposition et apprentissage d'un autre métier, lié fortement au travail social. Ces configurations

¹³⁹ Patricia Loncle, *op. cit.*

prennent ainsi trois formes : reléguée, comme l'atelier relais de la grande ville : le partenariat prend la forme de prestations de service avec un prestige réduit au sein de l'établissement ; encadrée, comme l'atelier relais de la ville de montagne : le partenariat s'établit sous la forme d'une coéducation avec un encastrement des activités et des acteurs et un prestige certain sur le territoire ; et enfin ségrégée : la division du travail est forte, mais la place de la coopération entre acteurs reste présente avec un prestige plus important dans l'établissement d'accueil. L'atelier relais devient donc un laboratoire où se construisent d'autres professionnalités et des formes de partenariat peu communes dans le monde de l'Éducation Nationale.

Une histoire partagée mais des représentations toujours persistantes

Lorsque nous avons commencé ce travail de recherche, nous avons avancé l'idée qu'il pouvait y avoir des tensions entre l'éducation populaire et l'Éducation Nationale tant les discours développés dans le giron de chacun de ces mondes étaient virulents et opposés. Cependant, après avoir retracé l'histoire de ces mondes sociaux et après avoir interrogé leurs acteurs, il apparaît que, derrière les représentations, se cachent de nombreux points communs. D'abord, il existe un partage fort des technologies et des acteurs, notamment à travers les conceptions pédagogiques et les références faites au projet, ce qui témoigne de normes communes. On le constate dans les discours et l'utilisation de certains registres de langage propres à la cité par projets décrite par Boltanski et Chiapello¹⁴⁰. Ce qui pourrait les rapprocher dans leur manière de gérer et de concevoir le dispositif, mais cette dichotomie persiste entre Éducation Nationale et éducation populaire, surtout chez les acteurs organisationnels. Pour faire valoir la plus-value de l'action associative, les acteurs de l'éducation populaire ont su développer un discours de différenciation avec pour but principal de légitimer leurs interventions dans le cadre scolaire.

De plus, ces oppositions discursives se retrouvent principalement au niveau institutionnel, historique et organisationnel, pourtant, la proximité sociale entre les acteurs y est très forte. Mais ils revendiquent encore une identité différente avec une confrontation entre Éducation Nationale et éducation populaire, d'un côté, vue comme trop rigide et de l'autre perçue comme laxiste et liée aux loisirs et non pas à l'éducation des enfants. Alors qu'au niveau des acteurs opérationnels, l'opposition est moins marquée entre les deux mondes, mais l'est en termes statutaires. La plupart s'accordent même pour définir l'Éducation Nationale comme trop rigide et fermée, alors qu'il y a moins de

¹⁴⁰ Luc Boltanski et Ève Chiapello, *op. cit.*

proximité sociale entre eux. Nous sommes ici, proches de ce que Strauss développait dans ses travaux. Selon cet auteur, l'intérêt est de s'intéresser au flou des frontières de ces « *mondes sociaux* » qui sont le produit d'une lutte permanente entre eux en vue de fixer les bornes de leur propre « *monde* ». Ce qui se passe au niveau organisationnel et institutionnel, alors qu'il en va différemment au niveau des acteurs opérationnels, où les statuts et la légitimité jouent un rôle plus fort que l'appartenance à un monde plutôt qu'à un autre.

Ce que l'atelier relais nous dit des associations et des établissements scolaires

Au cours de cette recherche, nous avons également pu constater que l'atelier relais soulève des questions au sein même des associations. Tout d'abord, en termes de professionnalisation des animateurs. En effet, elle reste une question en suspens au sein des dispositifs, car les animateurs ne sont pas considérés comme « professionnels » par les autres acteurs, notamment organisationnels alors qu'ils sont pour la plupart salariés et diplômés de l'animation. C'est un des éléments démontrant que la légitimité de l'animation en tant que monde professionnel est encore à faire au sein de l'Éducation Nationale.

Ensuite, nous avons analysé le lien entre l'histoire de l'éducation populaire et les pratiques associatives pour dégager les différences entre les trois associations, qui ne se voient pas dans leurs pratiques sur le terrain, mais plutôt dans le discours et la manière de se percevoir en atelier relais. On le retrouve souvent du côté des acteurs des Ceméa qui se positionnent en intellectuels d'institution. Par ailleurs, il aurait été intéressant de comparer les profils types et les parcours d'engagement des animateurs/militants¹⁴¹ travaillant au sein des trois associations étudiées pour analyser les différences qu'il peut y avoir au-delà de leur histoire et de leur fonctionnement, dans la continuité des travaux que nous avons engagés dans notre mémoire de master.

Enfin, nous avons constaté que certaines associations sont beaucoup plus présentes dans le dispositif que d'autres, ce qui, dans certaines circonstances, provoque du désengagement dans les relations locales avec l'Éducation Nationale. Les différents types de relations avec nouées avec l'institution, se reflètent dans les modes de recrutement des animateurs qui interviennent sur le dispositif. Ainsi, se fait jour l'intérêt variable que revêt le dispositif pour une association (saliariat sur

¹⁴¹ Sandrine Nicourd, *Le travail militant*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009.

mission ou recrutement « par défaut » par exemple). Mais également tout aussi variable, la mise en valeur à l'interne du dispositif ainsi que sa promotion au niveau du territoire. De plus, certaines associations façonnent des manières de percevoir l'animation et l'atelier relais chez leurs militants qui tendent alors à se positionner en intellectuels d'institution et à vivre les relations différemment avec les autres acteurs, en ne cessant de se comparer aux autres. Ces postures différenciées engendrent des représentations et une normalisation de ce que doit être la « bonne » ou la « mauvaise » éducation populaire. Le même constat peut être avancé à propos des établissements scolaires au sein desquels certaines configurations favorisent le développement de politiques partenariales, notamment quand les chefs d'établissement connaissent avec précision le monde de l'éducation populaire. Il en est de même pour les Inspecteurs de l'Éducation nationale. A cet égard, il faudrait poursuivre les travaux de Francis Lebon¹⁴² sur la formation des animateurs et des militants au sein des différentes associations afin de mieux comprendre ce qui se joue dans le monde de l'éducation populaire et par-là, dans les conditions de sa rencontre avec l'Éducation nationale.

Des entrepreneurs de morale du décrochage scolaire

Nous avons également fait ressortir un point commun aux trois ateliers relais qui fait le lien entre tous les acteurs du dispositif, quel que soit leur statut et leur monde d'appartenance : la question du public vu comme étant en situation de décrochage scolaire. En effet et pour aller plus loin dans l'analyse, au sein des dispositifs, apparaissent des populations stigmatisées et/ou faisant l'objet de politiques publiques spécifiques sur le territoire. En effet, si l'on s'appuie sur les travaux de Norbert Elias¹⁴³, ou ceux d'Erving Goffman¹⁴⁴, il s'avère que la question de l'exclusion et du stigmate en milieu scolaire n'est pas indépendante de celle de l'exclusion territoriale. Dans les trois ateliers relais, on retrouve des populations stigmatisées sur le territoire (population issue de l'immigration, population gitane, etc.), par les normes sociales établies, qui vont se transformer en normes scolaires au sein de l'établissement. Ainsi, l'atelier relais prend la forme d'un dispositif de gestion des élèves « hors normes scolaires » voire « hors normes sociales »¹⁴⁵.

L'exemple le plus marquant est celui de la petite ville rurale accueillant une population gitane qui questionne les politiques publiques territoriales et les travailleurs éducatifs. Nous l'avons vu, de

¹⁴² Francis Lebon, *op. cit.*

¹⁴³ Norbert Elias et John L. Scotson, *op. cit.*

¹⁴⁴ Erving Goffman, *op. cit.*

¹⁴⁵ Martine Kherroubi, Mathias Millet et Daniel Thin, *op. cit.*

nombreux enseignants du collège concerné discutent régulièrement des élèves issus de cette population et l'on retrouve l'imposition d'une norme sociale à l'intérieur de certains dossiers d'admission d'élèves dans ce dispositif. Quant à la ville de montagne, elle accueille depuis quelques années une population de migrants et de réfugiés venus d'Italie, pour la plupart des Mineurs Non Accompagnés, mais également des familles. Lors de la dernière session de l'atelier relais, trois enfants sur cinq venaient de ces pays et étaient accueillis par le Centre d'Accueil des Demandeurs d'Asile (CADA). Le département accueille également des populations suivies par des hôpitaux psychiatriques (enfants comme adultes), qui se retrouvent, pour la plupart dans l'atelier relais. Pour ce qui est de l'atelier relais de la grande ville, il a accueilli, cette année, uniquement des élèves de familles de classes populaires et issus de l'immigration ; la plupart ayant des parents nés à l'étranger ou sont nés eux-mêmes hors de France.

Cet enjeu très vif soulève la question de l'adaptation des acteurs éducatifs à de telles populations et aux discours stigmatisants dont elles sont l'objet. Ce qui a comme effet auprès des acteurs du dispositif de renforcer leur discours sur le bien-fondé des ateliers relais et de leurs effets sur les élèves et de les faire travailler sur des savoir-être plus que sur des savoirs scolaires. Certes, ces discours ne sont pas uniformes, cependant, ils présentent certaines similitudes qui font que le dispositif perdure 15 ans après sa mise en place. Même si ces acteurs se revendiquent comme différents tant dans les pratiques que dans les valeurs et les attentes vis-à-vis du dispositif, ils présentent une caractéristique commune ; celui d'être des entrepreneurs de morale¹⁴⁶ vis-à-vis de ces élèves. Becker nous apprend qu'il en existe deux types : ceux qui créent les normes et ceux qui les font appliquer. Ici, ce qui structure ces entrepreneurs est la forme scolaire¹⁴⁷. Tout d'abord, il faut rappeler que dans le modèle de Becker, l'entrepreneur de morale n'est pas motivé par une intention mauvaise ; bien au contraire, il veut améliorer l'existence des personnes dont il prétend s'occuper. La plupart des acteurs de ce dispositif, s'entendent sur ce sujet et iront dans ce sens dans leurs déclarations puisqu'ils partent du principe que les élèves ont des problématiques sociales fortes et qu'il faut les aider. C'est ce Becker appelle « La croisade humanitaire ». Afin de poursuivre cette analyse, on peut considérer qu'à l'instar des psychiatres convoqués par les associations de lutte contre les déviations sexuelles et autres, les associations d'éducation populaire, peuvent faire figure d'expertes du traitement des problématiques sociales liées à la jeunesse. Ici, les deux mondes se posent donc en entrepreneurs de morale, tout en justifiant leurs actions dans le registre de la cité civique. En effet, leurs discours sur le système éducatif

¹⁴⁶ Howard S. Becker, *op. cit.*

¹⁴⁷ Guy Vincent, *op. cit.*

s'ancrent dans une volonté de démocratisation de l'école et d'accès aux savoirs pour tous, ce qui crée également des liens entre les deux mondes et les acteurs, peu importe leur statut. Même si leurs justifications oscillent entre plusieurs registres, ils s'appuient fortement sur les valeurs de référence de la cité civique. Elle est donc plurielle mais produit des compromis entre les acteurs sur leur vision de l'action éducative auprès des familles et des élèves.

Pour ce qui est de l'application de cette forme scolaire, les exécutants sont tous les acteurs éducatifs du dispositif, tous mondes confondus. Cependant, il existe quand même quelques différences entre eux, notamment en ce qui concerne leur statut d'intervenant. En effet, il y a ceux qui, comme dirait Becker, sont mus par des valeurs et le sentiment d'appartenir à une cause qu'il faut défendre ; en l'occurrence celle de la lutte contre la déscolarisation. Ces acteurs sont, la plupart du temps issus des associations mais, surtout, ce sont ceux qui ont un poste permanent au sein de l'atelier relais mais sans être fonctionnaires. Ils ont donc intérêt à ce que ce dispositif perdure pour ne pas perdre leur emploi. Ceux qui interviennent de manière non permanente ou qui ont déjà un poste d'assuré dans l'Éducation Nationale sont moins revendicatifs voire sont critiques envers le système éducatif dans le discours sur la lutte contre le décrochage. Mais il y a un autre facteur qui est à prendre en compte, c'est le fait que cette lutte et donc les responsabilités incombant aux acteurs peuvent parfois être sources de pression dans le travail tant la tâche demandée revêt une importance forte, que les acteurs pensent même primordiale, mais qui s'avère, sur le terrain, être très complexe à réaliser. C'est pour cela que les acteurs plus anciens dans le dispositif désespèrent de la répétition de problématiques sociales.

Par ailleurs, ce que Becker ne dit pas, mais qu'il me semble intéressant de souligner ici, c'est que le rapport à la forme scolaire des acteurs et son appropriation diffèrent d'une personne à une autre et que *« ni la simple édicition de règles, ni l'ajustement des intérêts individuels ne permettent la coordination ; celle-ci suppose que les acteurs puissent « se rencontrer sur un schéma d'interprétation des règles ». La coordination de l'échange social passe par un travail interprétatif qui renvoie à des « mondes communs justifiés »*¹⁴⁸. *« La rationalité des acteurs qui construisent ces conventions est à la*

¹⁴⁸ Christian Bessy et Olivier Favereau, « Institutions et économie des conventions », *Cahiers d'économie Politique*, 2003, p. 119-164.

*fois normative (innervée par des normes instituées, par de l'institution), réflexive et interprétative. »¹⁴⁹.
Ce qui complexifie encore plus leurs actions et leur coordination sur le terrain.*

Une doctorante en terrain connu, réflexivité sur la recherche

On ne présente plus les travaux de Pierre Bourdieu ou Roland Barthes sur la nécessité d'une posture réflexive en sociologie permettant d'« *objectiver le sujet de l'objectivation* »¹⁵⁰. Dans la continuité de cette pensée, il nous semblait primordial de passer par une étape réflexive. Tout en essayant de ne pas tomber dans certains travers décrits par Philippe Corcuff : *comment peut-elle (cette démarche) éviter de devenir une forme de narcissisme du chercheur ? Et puis comment faire pour ne pas se perdre dans un abîme sans fin d'interrogations sur soi et sur les modalités de l'enquête, nous faisant oublier de produire des connaissances sur l'objet même de la recherche ? [...] Il doit être clair qu'il ne s'agit pas de changer d'objet : « moi et le terrain » plutôt que les pratiques sociales caractérisant ce terrain, mais d'élargir l'investigation aux rapports du chercheur avec son terrain. Cet élargissement fait alors de la réflexivité un outil supplémentaire d'investigation* »¹⁵¹. Pour se risquer à l'exercice de la réflexivité dans notre recherche, nous avons noté plusieurs points cruciaux relatifs à la scientificité et à la compréhension de celle-ci.

Tout d'abord, se pose la question de notre place en tant que chercheuse tout au long de ces trois années d'observation en atelier relais et dans les associations et ce que cela a pu provoquer dans les comportements des acteurs. En effet, de notre position particulière et de nos attributs sociaux (femme, doctorante, mais aussi militante des Ceméa en région 1) sont nés plusieurs interrogations vis-à-vis de notre terrain. Dans un premier temps, nous avons pu vivre des situations propres à notre genre, notamment dans un milieu principalement masculin. D'un côté, nous avons pu avoir une position presque cathartique ou thérapeutique¹⁵² pour certaines actrices du dispositif, nous pensons notamment à notre relation avec Amandine, que nous avons connue avant notre recherche et qui nous a souvent parlé de ses problèmes relationnels avec ses collègues de travail, mais également à

¹⁴⁹ Marie Verhoeven, « Normes scolaires et production de différences », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 / 1, 2012, p. 95-121.

¹⁵⁰ Pierre Bourdieu, « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 5 / 150, p. 43-58.

¹⁵¹ Philippe Corcuff, « Quand le terrain prend la parole... Éléments de sociologie réflexive - Persée », *L'Homme et la société*, 1995, p. 61-73.

¹⁵² Stéphane Beaud et Florence Weber, *op. cit.*

Martine ou Patricia qui ont tout de suite vu en nous un moyen de se confier sur les problèmes qu'elles rencontraient depuis quelques années sur le dispositif et/ou dans l'institution en général :

« Là je me dis que c'est bien que tu sois venue au moins tu nous écoutes, tu vois notre travail et tu es neutre dans la situation, en plus tu comprends mieux les problèmes que je peux ressentir. » (Martine, AP de la petite ville rurale).

« Tu as vu ce que je vis au quotidien, toujours des concours de mecs là j'en peux plus moi j'en peux plus, toujours à parler de sports à se comparer là ça m'énerve tellement. » (Amandine, coordonnatrice, ville de montagne).

De l'autre côté, nous avons souvent eu le sentiment d'être un élément perturbateur dans la situation d'observation, notamment dans l'atelier relais de la ville de montagne, lors des cours d'EPS ou des ateliers théâtre lorsque nous étions la seule femme présente (que ce soit du côté des élèves ou celui des intervenants), qui plus est en situation d'observation. Ce qui a pu parfois engendrer des situations davantage exacerbées qu'à l'accoutumée, notamment en ce qui concerne les élèves. Pour éviter le plus possible des biais d'analyse, nous avons demandé aux acteurs si notre présence avait des répercussions sur la situation. La plupart s'accordent sur le fait que notre présence joue, mais que la plupart du temps, certains élèves se comportent de la même manière. Grâce aux observations d'une semaine et à notre présence sur toute l'année, nous avons pu nous coordonner avec les acteurs sur les activités où notre présence pouvait poser un problème. L'EPS est souvent revenue comme étant un moment complexe lorsque nous étions là :

Extrait d'observation 22 : Une femme dans une salle de musculation

Le 16/04/2018, atelier relais de la ville de montagne :

Ils arrivent progressivement et je fais la rencontre des autres élèves de la classe relais. Ils vont en cours d'EPS avec un enseignant du collège. Ils ont accès à la salle de musculation qui est au lycée professionnel en face du collège. Pour ce faire, l'atelier et la classe sont couplés. Sur le chemin, l'enseignant me demande ce que je fais et me demande ce qu'est l'éducation populaire. Il me demande si c'est la Ligue qui collabore sur cet atelier relais. Ils arrivent dans la salle de musculation, ils se mettent chacun sur une machine. Avant de commencer, l'enseignant demande aux élèves de s'échauffer en

s'étirant. Cela tourne court car les élèves ne veulent pas s'échauffer. Ils me regardent souvent en riant et viennent me voir en me demandant mon avis :

« - Sidney : T'as vu comme je suis musclé Alicia !

- Nicolas : et moi aussi, plus que ce payot-là, regarde un peu, touche touche vas-y n'aies pas peur ! Ça c'est de l'homme ! »

L'enseignant les reprend à plusieurs reprises mais rien n'y fait. Il finit par les amener dehors pour qu'ils courent. Puis, ils rentrent tous dans la salle à nouveau. Il les met sur des machines et ils doivent faire des exercices. Ma place étant ici assez perturbante dans la mesure où il n'y a que des garçons qui pratiquent de la musculation et que je les observe. Ils sont alors très démonstratifs. Ils n'arrêtent pas de me solliciter. Le prof arrête très vite le cours et les ramène au collège. Il me dit que ce n'est pas ma faute et que c'est souvent comme ça quand il y a un élément extérieur.

Nous avons donc décidé par la suite de ne pas assister à ces cours pour pouvoir laisser l'activité se faire comme à l'accoutumée. Nous avons donc pu nous arranger afin de déranger le moins possible la situation d'enseignement et par là même nos résultats de recherche.

Le deuxième élément concernant notre place au sein du dispositif a trait à notre identité de doctorante, personne ayant des diplômes et donc considérée comme étant à l'aise avec les contenus scolaires. Les coordonnateurs nous ont souvent sollicitées dans les activités de remédiation scolaire notamment pour remplacer l'absence d'assistant à ce moment-là. Cette sollicitation nous fait donc passer, selon les termes de l'école de Chicago de « *participante observatrice* », qui ne participe pas, à « *observatrice complète active* » qui prend part à la situation observée, tout en conservant une certaine distance. Cela s'est fait très rapidement, lors des premiers jours et cette transition a été renforcée par les sollicitations des élèves, nous prenant souvent pour une stagiaire enseignante. La plupart du temps, nous avons participé à ces activités de remédiation comme le coordonnateur nous le demandait, ce qui nous a également permis de voir les relations de travail et la place des assistants dans le dispositif. Mais cela a pu nous mettre en porte-à-faux dans certaines relations conflictuelles entre coordonnateurs et assistants :

« *T'en penses quoi toi de Patricia ? Tu as fait un peu son travail ce matin, je ne trouve pas que ce soit si dur à comprendre non ?* » (Maxime, coordonnateur, grande ville).

Ces situations nous ont souvent questionnées, car les acteurs donnent à voir leur travail et attendent souvent des retours de la part de la personne qui les observe. Notamment en termes évaluatifs, ce qui rapprochait parfois de la posture d'IEN, étant les seules personnes évaluant leur travail en les observant. Cette « multipositionnalité » sur le dispositif nous a permis de voir certaines situations et de les analyser en tant que sociologue, mais aussi de les vivre en tant que personne. Nous avons donc fait tout un travail d'objectivation des situations observées en écrivant chaque soir un compte rendu, non pas d'observation, mais de ressenti personnel. Nous avons repris ces comptes rendus de ressenti lors des analyses des comptes rendus d'observation pour pouvoir remettre le contexte de la situation et ainsi de voir si notre regard avait pu être tronqué par un ressenti à ce moment-là. Ensuite, nous avons repris certains éléments d'observation dans les entretiens pour pouvoir échanger avec les acteurs sur ces situations. Cela nous a permis d'avoir des regards croisés. Le fait d'avoir réalisé nos entretiens après les observations a été un réel avantage pour effectuer cette démarche.

Le dernier facteur qui a conditionné notre place sur le terrain est celui lié à notre position de militante des Ceméa. Nous nous sommes beaucoup préparées avant de réaliser cette recherche et nos travaux de licence et de master nous ont aidée à prendre du recul sur notre socialisation au sein de l'association. Ce recul, même s'il était difficile, nous a permis de mieux analyser les étapes de notre socialisation militante et la manière dont l'association participait au façonnement d'identités propres à l'éducation populaire. L'autre avantage, c'est l'accès au terrain, facilité par le réseau de connaissances que nous avons. En revanche, la difficulté à laquelle nous ne nous attendions pas, est apparue lors des entretiens avec les acteurs de l'éducation populaire, notamment les militants des Ceméa qui nous ont souvent prise à partie, à l'instar de cet extrait :

« Pour moi l'éducation populaire, ce sont les valeurs qu'on partage. Mais je ne t'apprends rien tu les connais ces valeurs associatives ». (Moris, directeur des Ceméa région 1).

Cette phrase est souvent revenue sous différentes formes lors des entretiens avec les acteurs de l'éducation populaire. Comme nous nous étions présentées en tant que militante des Ceméa, nous étions assignées au même monde que les acteurs et donc, de ce fait, nous partagions les mêmes valeurs. Pour contrecarrer cet effet, nous avons pris le temps avec ces acteurs de définir ce qu'ils entendaient derrière le mot valeurs de l'éducation populaire. Mais nous avons remarqué que nous n'avions pas fait ce même travail pour les acteurs de l'Éducation Nationale. Nous avons donc rajouté une question dans notre guide d'entretien pour les personnes que nous n'avions pas encore rencontrées, et pour les autres, nous les avons recontactées. Au fur et à mesure de la recherche nous

avons donc essayé de maintenir le lien avec les acteurs au-delà des moments d'observation, voire après les années de terrain. Cela nous a permis d'avoir d'autres informations *a posteriori* comme les changements de forme des dispositifs à l'heure actuelle.

Cette thèse nous a donc enseigné les ficelles du métier de chercheuse et, malgré les aléas du travail de terrain, nous avons pu développer des solutions pour prendre, le plus possible en compte, les biais inhérents à ce travail.

Bibliographie

ABBOTT, Andrew, *The system of profession*, Chicago, Etats-Unis d'Amérique, Chicago Press, 1988.

ALDRIN, Philippe, « Si près, si loin du politique », *Politix*, n° 79, janvier 2009, p. 25-52.

AMAR, Marianne, *Nés pour courir, Sport, pouvoir et rébellions, 1944-1958*, Université de Grenoble, 1987.

ANDRÉO, Christophe, *Déviance scolaire et contrôle social : une ethnographie des jeunes à l'école*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2005.

ARBORIO, Anne-Marie et FOURNIER, Pierre, *L'observation directe*, Paris, France, Armand Colin, 2015, (« 128 »).

AUTÈS, Michel, « Les sens du territoire », *Revue des politiques sociales et familiales*, vol. 39 / 1, 1995, p. 57-71.

BACZKO, Bronislaw, *Politiques de la Révolution française*, Paris, France, Gallimard, 2008, 777 p.

BALUTEAU, François, *L'école à l'épreuve du partenariat: organisation en réseau et forme scolaire*, Louvain-la-Neuve, Belgique, Academia l'Harmattan, 2017.

BARRÈRE, Anne, « Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action », *Travail et formation en éducation*, 2008, [En ligne : <https://journals.openedition.org/tfe/698>].

BARRÈRE, Anne, *Sociologie des chefs d'établissement: les managers de la République*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013.

BASZANGER, Isabelle, *La Trame de la Négociation, Sociologie qualitative et interactionnisme*, Anselm L Strauss, L'Harmattan, Paris, 1992.

BATLLE, Fabien, « Panorama du département rural. Croissance démographique et difficultés économiques », Insee Région 2, 2016.

BAUDELLOT, Christian et ESTABLET, Roger, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.

BEAUD, Stéphane et WEBER, Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2010, (« Guides »).

BECKER, Howard S., *Les mondes de l'art*, Paris, France, Flammarion, 1988.

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

BECKER, Howard S., « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *Journal of Educational Sociology*, 1952, p. 456.

BÉLISSON, Christian, « La formation des référentiels implicites du milieu professionnel de l'éducation populaire », in Jean Houssaye. *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*, Vigneux, Matrice, 2010.

BENELLI, Natalie et MODAK, Marianne, « Analyser un objet invisible : le travail de care », *Revue française de sociologie*, Vol. 51, Éditions Technip & Ophrys, 2010, p. 39-60.

BENHAIM-GROSSE, Jeanne, « Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en dispositif relais », Paris, DEPP, 2013.

BERNARD, Pierre-Yves, « De la non qualification au décrochage scolaire. Vers une reconfiguration des acteurs publics en charge de la jeunesse ? », in Gérard Boudesseul. *Du décrochage à la réussite scolaire*, Paris, L'Harmattan, 2013, p. 53-74.

BERNARD, Pierre-Yves, *La politique de traitement du décrochage scolaire : le cas de la mission générale d'insertion de l'Éducation Nationale*, Thèse de doctorat, Université de Nantes, 2009.

BERNARD, Pierre-Yves, *Le décrochage scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, 2013.

BERNARD, Pierre-Yves, « Le décrochage scolaire en France : usage du terme et transformation du problème scolaire, "Décrochage Scolaire" », *Carrefours de l'éducation*, 2014, p. 29-45.

BERNARD, Pierre-Yves, « Le décrochage scolaire : la construction d'un problème public », *Les Cahiers Dynamiques*, 2015, p. 34-41.

BERNARD, Pierre-Yves et MICHAUT, Christophe, « Le partenariat interinstitutionnel : un nouvel instrument de politique éducative ? Les cas des politiques de traitement du décrochage scolaire », *Éducation comparée / nouvelle série*, 2014, p. 11-131.

BERNSTEIN, Basil, « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », in *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, 2007.

BERNSTEIN, Basil, « Sur les formes de classification et le découpage du savoir dans le système d'enseignement », in *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*, trad. Jean-Claude Chamboredon, Paris, Ed. de Minuit, 1975, p. 263-300.

BERTHET, Thierry, *Panne de sens ?, Itinéraire de recherche vers les politiques sociales dans la postmodernité*, Mémoire HDR en sciences politiques, Université Montesquieu-Bordeaux IV; Institut d'études politiques de Bordeaux, 2004.

BERTHET, Thierry et ZAFFRAN, Joël, *Le décrochage scolaire : enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2014.

BESSE, Laurent, CHATEIGNER, Frédéric et IHADDADÈNE, Florence, « L'éducation populaire », *Savoirs*, 2016, p. 11-49.

BESSIN, Marc, « Les hommes dans le travail social : le déni du genre », in Yvonne Guichard-Claudic. , Danielle Kergoat. , Alain Vilbrod. *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008, p. 357-370, [En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03007731>].

- BESSY, Christian et FAVEREAU, Olivier, « Institutions et économie des conventions », *Cahiers d'économie Politique*, 2003, p. 119-164.
- BEZES, Philippe, « Construire des bureaucraties wébériennes à l'ère du New Public Management ? », *Critique internationale*, n° 35, Presses de Sciences Po, 2007, p. 9-29.
- BOLTANSKI, Luc, *Les cadres, la formation d'un groupe social*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1982, (« Le sens commun »).
- BOLTANSKI, Luc et CHIAPELLO, Ève, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, France, Gallimard, 1999.
- BOLTANSKI, Luc et THÉVENOT, Laurent, *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.
- BON, Annette, BOURDONCLE, Raymond, BRET, Dominique, [et al.], *La formation des maîtres: de 1940 à 2010*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2019.
- BONNÉRY, Stéphane, *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, France, la Dispute, 2007.
- BONNÉRY, Stéphane, « Le décrochage scolaire en France : un « problème social » émergent ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2004, p. 81-88.
- BONNÉRY, Stéphane et RENARD, Fanny, « Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour », *Lien social et Politiques*, 2013, p. 135-150.
- BONVIN, Jean-Michel, DIF-PRALADIER, Maël et ROSENSTEIN, Emilie, « Politiques d'activation des jeunes et modalités d'accompagnement. Le cas du programme FORJAD en Suisse », *Lien social et Politiques*, 2013, p. 13-27.
- BORDAT, Denis, *Les Ceméa, qu'est-ce que c'est ?*, Paris, Maspero, 1976.
- BORDAT, Denis, *Les C.E.M.E.A., qu'est-ce que c'est ?*, Malgré Tout, Paris, La Découverte, 1976.
- BORDIEC, Sylvain, « Le « bon esprit ». Portrait d'un animateur dans la politique de la ville », in *Regards sociologiques sur l'animation*, Paris, La Documentation Française, 2015.
- BOUDESSEUL, Gérard, CARO, Patrice, GRELET, Yvette, [et al.], *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire: l'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM*, Paris, Céreq, 2016.
- BOUDESSEUL, Gérard, CARO, Patrice, GRELET, Yvette, [et al.], *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire: l'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM*, Paris, Céreq, 2016.
- BOURDAIS, Fabienne et CROISSET, Catherine, « Contrôle de l'association nationale des Ceméa », Paris, Inspection générale de la jeunesse et des sports, 2016.
- BOURDIEU, Pierre, *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979.
- BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique*, Paris, France, Les Éditions de Minuit, 1980, 474 p.

BOURDIEU, Pierre, *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*, Paris, France, Seuil, 1992.

BOURDIEU, Pierre, « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 5 / 150, p. 43-58.

BOURDIEU, Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1984, 277 p.

BOURDIEU, Pierre et CHAMPAGNE, Patrick, « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 91 / 1, 1992, p. 71-75.

BOURGEOIS, Clara, *Les défis de l'intersectorialité: L'exemple de la mise en œuvre des dispositifs d'insertion professionnelle des immigrés*, Thèse de doctorat, Science Po Bordeaux, 2015, 443 p.

BOUTINET, Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, Presses Universitaires de France, 2018, 584 p.

BRIAND, Jean-Pierre et CHAPOULIE, Jean-Michel, *Les collèges du peuple: l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Editions du centre national de la recherche scientifique, Paris, 1992.

BUCKMAN, Rilma, *Interaction Between Women's Clubs and Institutions in Greater Lafayette, Indiana*, PHD sociology, University of Chicago, 1952.

BUTLER, Judith, *Trouble dans le genre*, Paris, La Découverte, 2005.

CAMUS, Jérôme, « Les animateurs de centre de loisirs sont-ils "volontaires" ? L'apprentissage du sens de la pratique », in Francis Lebon. , Emmanuel De Lescure. *L'éducation populaire au tournant du XXème siècle*, Vulaines-sur-Seine, Editions du croquant, 2016.

CAMUS, Jérôme et LEBON, Francis, *Regards sociologiques sur l'animation*, Paris, La documentation française, 2015.

CAMUS, Jérôme et LEBON, Francis, *Regards sociologiques sur l'animation*, Paris, La documentation française, 2015.

CARISTAN, Cécile, « L'expérience professionnelle des assistants d'éducation », *Le sujet dans la cité*, vol. 2 / 8, 2017, p. 203-222.

CARO, Patrice, FAIVRE, Emmanuel et GROSJEAN, Frédéric, *La territorialisation des politiques scolaires : l'exemple des collèges du bassin de la ville de montagne*, Armand Colin, 2006, (« Annales de géographie »).

CATTONAR, Branka, « Comment les enseignants du secondaire conçoivent-ils leur métier? », in Gaëtane Chapelle. , Denis Meuret. *Améliorer l'école*, Paris, Presses universitaires de France, 2006, (« Apprendre »).

CECCHINI, Amaranta, GUILLEY, Edith, JENDOUBI, Verena, [et al.], « La collaboration interprofessionnelle entre recompositions identitaires et invariants institutionnels », *A paraître*, (« Éducation et Sociétés »).

CEFAÏ, Daniel, « Mondes sociaux. Enquête sur un héritage de l'écologie humaine à Chicago », *SociologieS*, 2015, [En ligne : <https://journals.openedition.org/sociologies/4921>].

CHAMPAGNE, Patrick, LENOIR, Remi et MERLLIÉ, Dominique, *Initiation à la pratique sociologique*, Paris, France, Dunod, 1999, 233 p.

CHAPOULIE, Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne.*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'Homme, 1987.

CHARMASSON, Thérèse, MÉCHINE, Stéphanie et PAROT, Françoise, « Les archives d'Henri Wallon », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, no 5, 2001, p. 117-142.

CHATEIGNER, Frédéric, IHADDADÈNE, Florence et MARTIN, Jean-Paul, « Animation et animateurs dans la Ligue de l'enseignement », in Francis Lebon. , Jérôme Camus. *Regards sociologiques sur l'animation*, La Documentation française, Paris, 2015.

CHAUVIN, Sébastien et WEBER, Florence, « Un texte de Norbert Elias (1987) : « The Retreat of Sociologists into the Present » », *Genèses*, n°52, 2003, p. 133-151.

CORCUFF, Philippe, « Quand le terrain prend la parole... Éléments de sociologie réflexive - Persée », *L'Homme et la société*, 1995, p. 61-73.

DE FAILLY, Gisèle, « S'il avait été difficile de naître, il serait plus difficile encore de grandir. », in Denis Bordat. *Les Ceméa, qu'est-ce que c'est ?*, Paris, Maspero, 1976.

DE MONTLIBERT, Christian, *L'institutionnalisation de la formation permanente*, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg, 1991.

DE ROSA, Pierre, *Les Francas, d'hier à demain*, Paris, Les francas, 2008.

DE TERSSAC, Gilbert, « Autonomie et travail », in *Dictionnaire du travail*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, p. 47-53.

DE VICENZI, Jean-Pierre et BOURDAIS, Fabienne, « Mission de contrôle de la fédération nationale des Francas », Paris, Inspection générale de la jeunesse et des sports, 2018, p. 98.

DEAUVIEAU, Jérôme, « Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier », *Revue française de pédagogie*, vol. 150 / 1, 2005, p. 31-41.

DEBARBIEUX BLAYA, Catherine et FORTIN, Laurier, *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*, Bruxelles, Belgique, De Boeck, 2010.

DÉCHAUX, Jean-Hugues, « N. Elias et P. Bourdieu analyse conceptuelle comparée. », *Archives européennes de sociologie*, vol. 34 / 2, 1992, p. 364-385.

DELAY, Christophe et FRAUENFELDER, Arnaud, « Ce que « bien éduquer » veut dire », *Déviance et Société*, Vol. 37, Médecine & Hygiène, 2013, p. 181-206.

DELMOTTE, Florence, « Termes clés de la sociologie de Norbert Elias », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2010, p. 29-36.

DELPEUCH, Thierry, « Chevallier Jacques (dir.), L'identité politique, coll. « Publications du CURAPP », 1994 ; Martin Denis-Constant (dir.), Cartes d'identité. Comment dit-on nous en politique ?, 1994 ; Martin Denis-Constant (dir.), « Des identités en politique », *Revue française de science politique*, vol. 42, 1992, n° 4, p. 582-635 et n° 5, p. 747-801 ; Saez Jean-Pierre (dir.), Identités, cultures et territoires, 1995 », *Droit et Société*, vol. 34 / 1, 1996, p. 677-694.

DEMAILLY, Lise, *Politiques de la relation: approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2008, 373 p., (« Sociologie »).

DEMAILLY, Lise et VERDIÈRE, Juliette, « Les limites de la coopération dans les partenariats en ZEP », *Ville-École-Intégration*, 1994apr. J.-C., p. 28-44.

DEROUET, Jean-Louis, *École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Éditions Métailié, 1992, (« Leçons de choses »).

DESAGE, Fabien et GODARD, Jérôme, « Désenchantement idéologique et réenchantement mythique des politiques locales », *Revue française de science politique*, vol. 55 / 4, 2005, p. 633-661.

DESSOYE, Arthur, *Jean Macé et la fondation de la Ligue de l'enseignement*, Paris, Hachette, 1883.

Dictionnaire critique d'action sociale, Paris, Bayard, 1995.

DIVERT, Nicolas et LEBON, Francis, « « Qui fait quoi, qui est qui ? » Réforme des rythmes et divisions du travail à l'école primaire », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, vol. 50 / 4, ADRESE/CIRNEF, 2017, p. 25-43.

« Dossier complet », Paris, INSEE, 2019.

DRAELANTS, Hugues, « Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel », *Communication et organisation*, Presses universitaires de Bordeaux, 2006, p. 188-213.

DUBET, François, « Préface de l'ouvrage », in Thierry Berthet. , Joël Zaffran. *Le décrochage scolaire, enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, p. 9-18.

DUBET, François, BERGOUNIOUX, Alain et DURU-BELLAT, Marie, « Le Collège de l'an 2000 : rapport à la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire », Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, 1999.

DUPONT, Nathalie, « Les partenariats écoles / institutions culturelles : des passages entre cultures juvéniles, cultures artistiques et cultures scolaires ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 43, ADRESE/CIRNEF, 2010, p. 95-121.

DUPORT, Claire et PERALDI, Michel, « Action culturelle, politiques de la ville et mobilité sociale, la longue marche des classes moyennes », Paris, Ministère de la Culture Mission de la Recherche et de la Technologie, 1998, p. 168.

DUTERCQ, Yves, *Les Professeurs*, Paris, Hachette, 1993, (« Questions d'éducation »).

ELIAS, Norbert, *La civilisation des mœurs*, trad. Pierre Kamnitzer, Paris, Calmann-Lévy, 1991.

ELIAS, Norbert, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Pocket, 2003.

ELIAS, Norbert et SCOTSON, John L., *Logiques de l'exclusion : enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*, Paris, Fayard, 1997.

« Enseignants et autres acteurs sur la scène locale », in Agnès Henriot-van Zanten. *L'École et l'espace local : Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2019, (« Sociologie »), p. 135.

ESTERLE-HEDIBEL, Maryse, « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes », *Déviance et Société*, vol. 30 / 1, 2006, p. 41-65.

ESTERLE-HEDIBEL, Maryse, *Les élèves transparents : les arrêts de scolarité avant 16 ans*, Villeneuve d'Ascq, France, Presses universitaires du Septentrion, 2007.

FABIANI, Jean-Louis, *L'éducation populaire et le théâtre, le public d'Avignon en action*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2008.

FAGET, Jacques, *La médiation: Essai de politique pénale*, Toulouse, Eres, 2018, 381 p.

FAURE, Alain, POLLET, Gilles et WARIN, Philippe, *La construction du sens dans les politiques publiques: débats autour de la notion de référentiel*, Paris, France, L'harmattan, 1995.

FORQUIN, Jean-Claude, « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 », *Savoirs*, n° 6, L'Harmattan, 2004, p. 9-44.

FRADOIS, Gauthier, « De la cure des âmes à l'évangélisation des corps. Le CLER Amour et Famille : classes dominantes et morale sexuelle », *Genre, sexualité & société*, 2017.

FREIDSON, Eliot, *Medical work in America : essays on health care*, New Haven, Yale University Press, 1989.

FUCHS, Julien, *Le temps des jolies colonies de vacances : Au cœur de la construction d'un service public, 1944-1960*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2020.

FUSULIER, Bernard, « Le compromis : du concept descriptif au concept interprétatif. Une mise en chantier », *Négociations*, vol. 2 / 20, De Boeck Supérieur, 2013, p. 19-29.

GADÉA, Charles, « Conclusion générale », in *Les groupes professionnels en tension, frontières, tournants, régulations*, Toulouse, Octarès éditions, 2012, p. 264-280.

GEAY, Bertrand et MEUNIER, Arlette, « Enjeux et usages de la "déscolarisation" », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2003, p. 7-19.

GEAY, Bertrand et MEUNIER, Arlette, « La "Déscolarisation" en France : l'invention d'un problème social? », vol. 2, 2003, (« Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs, Maison des sciences de l'homme »).

« Géographie de l'école », Paris, DEPP, 2017.

GIRAUD, Olivier et WARIN, Philippe, *Politiques publiques et démocratie*, Paris, la Découverte, 2008, 428 p.

GIVORD, Pauline, GUILLERM, Marine, MURAT, Fabrice, [et al.], « Comment mesurer la ségrégation dans le système Éducatif ? Une étude de la composition sociale des collèges français », *Éducation et formations*, 2016, p. 21-51.

GLASMAN, Dominique, *L'école réinventée ? : le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, Paris, France, L'Harmattan, 1992.

GLASMAN, Dominique et OEUVRARD, Françoise, *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 2004.

GOFFMAN, Erving, *Stigmate: les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1963.

GOHIER, Christiane, ANADÓN, Marta, BOUCHARD, Yvon, [et al.], « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27 / 1, 2001, p. 3-32.

GRANGER, Christophe, « La « petite lanterne du progrès » », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, N° 116, 2012, p. 69-80.

GRIGNON, Claude et PASSERON, Jean-Claude, *Le savant et le populaire: misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Points, 1989.

GUÉGUEN, Haud, « Reconnaissance et légitimité », *Vie sociale*, 2014, p. 67-82.

GUSFIELD, Joseph R., *La culture des problèmes publics: l'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique*, trad. Daniel Cefai, Paris, France, Economica, 2009, 354 p.

HEINICH, Nathalie, *La sociologie de Norbert Elias*, Paris, La Découverte, 2010.

HÉLUWAERT, Michel Henri, *Pour l'éducation populaire*, Paris, L'Harmattan, 2004.

HÉLY, Matthieu, *Les métamorphoses du monde associatif*, Paris, Presses universitaires de France, 2009.

HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès, « Éducateurs d'autrefois et d'aujourd'hui », in *L'École et l'espace local : Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2019, (« Sociologie »), p. 137-161.

HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès, « Éducateurs d'ici et d'ailleurs », in *L'École et l'espace local : Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2019, (« Sociologie »), p. 163-188.

HENRI-PANABIÈRE, Gaële, RENARD, Fanny et THIN, Daniel, « Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2013, p. 71-82.

HIRSCHMAN, Albert O., *Exit, voice, and loyalty: responses to decline in firms, organizations, and states*, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 2004.

HONNETH, Axel, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf, 2000.

HUGHES, Everett C., « Division du travail et rôle social », in *Le regard sociologique*, Paris, Ed de l'EHESS, 1996, p. 61-68.

HUGHES, Everett C., « Le travail et le soi », in *Le regard sociologique*, Paris, Ed de l'EHESS, 1996, p. 75-86.

HUGON, Marie-Anne, « Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques », *Informations sociales*, 2010, p. 36-45.

IHADDADÈNE, Florence, *La marchandisation de l'engagement des jeunes, les « dérives » du service civique à la Ligue de l'enseignement*, Université Paris Nanterre, 2018, 596 p.

ION, Jacques et TRICART, Jean-Paul, *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 1998, 123 p.

JACQUOT, Alicia, *Mémoire professionnel de sociologie : L'engagement militant au regard d'une association d'éducation populaire ; Le cas des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active en région PACA*, Mémoire professionnel de sociologie, Aix-Marseille Université, 2015.

JEANNOT, Gilles, *Les métiers flous: travail et action publique*, Toulouse, Octarès éditions, 2011, 175 p.

JOBERT, Bruno et MULLER, Pierre, *L'État en action: politiques publiques et corporatismes*, Paris, France, Presses Universitaires de France, 1987, 242 p.

KHERROUBI, Martine, « L'autorité pédagogique vue de la salle des professeurs », *Le Télémaque*, n° 24, Presses universitaires de Caen, 2003, p. 51-64.

KHERROUBI, Martine, MILLET, Mathias et THIN, Daniel, *Désordre scolaire : l'école, les familles et les dispositifs relais*, Paris, Editions Pétra, 2015.

KHERROUBI, Martine, MILLET, Mathias et THIN, Daniel, « Enseigner dans les marges : l'exemple des enseignants de dispositifs relais », *Sociétés contemporaines*, Presses de Sciences Po, 2018, p. 93-116.

KHOUAJA, EL-Mahdi et MOULLET, Stéphanie, « Le rôle des caractéristiques des établissements dans le décrochage scolaire. L'exemple de l'académie d'Aix-Marseille », *Formation emploi*, 2016, p. 7-26.

LAFORETS, Véronique, *L'éducatif local : Les usages politiques du temps libre des enfants*, Grenoble Alpes, 2016.

LAHIRE, Bernard, *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu : dettes et critiques*, Paris, la Découverte, 2001.

LAHIRE, Bernard, *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.

LASCOUMES, Pierre et LE GALÈS, Patrick, *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, 2012.

LAZUECH, Gilles et DARBUS, Fanny, « Du militant au manager ? Les « nouveaux » cadres de l'économie sociale », in *Cadres, classes moyennes : vers l'éclatement*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 76-86.

LE BIANIC, Thomas et VION, Antoine, *Action publique et légitimités professionnelles : colloque, IEP Aix-en-Provence, 2005*, Paris, LGDJ, 2008.

LE COR, Camille, « Le projet à travers des textes officiels de l'Éducation nationale », *Spécificités*, N° 5, Champ social, 2012, p. 175-190.

LE GOFF, Jacques, *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ?*, Seuil, Paris, 2014, (« La librairie du XXIème siècle »).

LEBON, Francis, « Devenir animateur : une entreprise d'éducation morale », *Ethnologie française*, vol. 37 / 4, octobre 2007, p. 709-720.

LEBON, Francis, « Division politique du travail dans l'animation », *Agora débats/jeunesses*, vol. 40 / 1, 2006, p. 64-75.

LEBON, Francis, *La socialisation des enfants par les loisirs : du patronage au centre de loisirs*, EHESS Paris, 2004.

LEBON, Francis, *L'animation et l'éducation populaire en France : Action publique, professions et division du travail*, HDR en sciences de l'éducation, Paris Nanterre, 2018, 138 p.

LEBON, Francis, *Les animateurs socioculturels*, Paris, France, la Découverte, 2009, 121 p.

LEBON, Francis, « Les animateurs socioculturels et de loisirs : morphologie d'un groupe professionnel (1982-2005) », Paris, INJEP, 2007, p. 122.

LEBON, Francis, « Les animateurs socioculturels et de loisirs: morphologie d'un groupe professionnel (1982-2005) », Paris, INJEP, 2007.

LEBON, Francis et DE LESCURE, Emmanuel, *L'éducation populaire au tournant du XXIe siècle*, Vulaines-sur-Seine, Editions du croquant, 2016.

LECA, Jean, « L'état entre politics, policies et polity », *Gouvernement et action publique*, n° 1, 2012, p. 59-82.

LEFEBVRE, Anne-Cécile Douillet et Rémi, *Sociologie politique du pouvoir local*, Paris, Armand Colin, 2017.

LEFERME-FALGUIÈRES, Frédérique et RENTERGHEM, Vanessa Van, « Le concept d'élites », *Hypothèses*, vol. 4 / 1, Éditions de la Sorbonne, 2001, p. 55-67.

LÉON, Antoine, « L'éducation permanente : évolution des concepts et des fonctions », in Maurice Debesse. , Gaston Mialaret. *Traité des Sciences Pédagogiques*, vol. 8, Paris, PUF, 1978, p. 11-38.

LES FRANCAS, « Importance accordée à l'éducation. Perception des centres de loisirs », Médiaprim, 2012.

LICHTENBERGER, Yves, « Négociation sociale et construction d'acteurs complexes. Éloge du conflit et du compromis », *Négociations*, vol. 2 / 20, De Boeck Supérieur, 2013, p. 5-18.

LOCHARD, Yves, « L'association, un monde à part ? », in Matthieu Hély. , Maud Simonet. *Le travail associatif*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Ouest, 2016, p. 143-157.

LONCLE, Patricia, « La jeunesse au local : sociologie des systèmes locaux d'action publique », *Sociologie*, Vol. 2, Presses Universitaires de France, 2011, p. 129-147.

LONCLE, Patricia, *Politiques de jeunesse. Les défis majeurs de l'intégration*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2010.

MAGNAN, Laura, « L'éducation populaire dans le plan Langevin-Wallon », 1986, p. 273-286.

MARQUES, Ana, *Construire sa légitimité au quotidien : Le travail micropolitique autour d'une Equipe Mobile de Psychiatrie-Précarité*, Thèse de doctorat, EHESS, 2010.

MARTIN, Elisabeth et BONNÉRY, Stéphane, *Les classes relais : un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2002.

MARTIN, Jean-Paul, *La Ligue de l'enseignement : Une histoire politique (1866-2016)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2018, 608 p., (« Histoire »).

MASSON, Philippe, *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990.*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

MATTHIEU HÉLY et SIMONET, Maud, *Le travail associatif*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Nanterre, 2013.

MERTON, Robert K., *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon, 1965.

MEUGNIER, Guillaume, *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'Éducation nationale*, Université de Grenoble, 2014.

MICHAILESCO, Fabrice, « Niveaux de vie en 2014 », INSEE, 2017, (« INSEE Analyses »).

MICHEL, Jean-Marie, *Passeurs d'avenir : Les CEMÉA, un mouvement d'éducation face aux défis du XXIe siècle*, Paris, Actes Sud, 1999, (« Essais sciences »).

MIGNON, Jean-Marie, *Une histoire de l'éducation populaire*, Paris, La Découverte, 2007.

MILLET, Mathias et THIN, Daniel, « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de "déviance" scolaire », *Sociétés et jeunes en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 2007, p. 1-19.

MILLET, Mathias et THIN, Daniel, « Ni gêneurs, ni partenaires, mais sous pression institutionnelle », *Administration Éducation*, N° 153, Association Française des Acteurs de l'Éducation, 2017, p. 81-85.

MILLET, Mathias et THIN, Daniel, *Ruptures scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France, 2015.

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 / 1, 2003, p. 32-41.

MINASSIAN, Laure, « Mésalliance éducative : l'exemple d'un partenariat territorialisé de lutte contre le décrochage scolaire », *Formation emploi*, n° 144, 2018, p. 73-93.

MONCEAU, Gilles, « De la classification des individus à celle de leurs devenir dans l'institution scolaire », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 43 / 1, 2001, p. 27-36.

MONFROY, Brigitte, « La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire », *Revue française de pédagogie*, vol. 140 / 1, 2002, p. 33-40.

MONIN, Noëlle, « Le mouvement des Francs et Franches Camarades (FFC) : de l'animation des loisirs des jeunes à la participation aux écoles ouvertes », *Revue Française de Pédagogie*, vol. 118, 1997, p. 81-94.

MONS, Nathalie, *Les nouvelles politiques éducatives: la France fait-elle les bons choix ?*, Paris, France, Presses Universitaires de France, 2007, 202 p.

MONTENACH, Anne, « Agency, un concept opératoire dans les études de genre ? », *Rives méditerranéennes*, 2012, p. 7-10.

MOREL, Stanislas, *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2014, (« L'enjeu scolaire »).

MOREL, Stanislas, *Prises en charge intra- et inter-institutionnelles. Pour une sociologie du « partenariat »*, *Les nouveaux enjeux du secteur social et médico-social*, Champ social, 2018, p. 35-45.

MOULLET, Stéphanie et DI PAOLA, Vanessa, « Quel rôle pour le marché du travail local sur le risque de décrochage scolaire ? », Colloque TEDS, 2018.

MUEL-DREYFUS, Francine, *Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1983, 341 p.

MULLER, Pierre, *Les politiques publiques*, Paris, Presses universitaires de France, 2015.

MULLER, Pierre, « Les politiques publiques entre secteurs et territoires », *Politiques et Management Public*, vol. 8 / 3, 1990, p. 19-33.

MURACCIOLE, Jean-François, *Les enfants de la défaite: la Résistance, l'éducation et la culture*, Paris, Presses de Sciences po, 1998, 371 p.

NÉGRIER, Emmanuel et SIMOULIN, Vincent, « Fusionner des politiques régionales. La recomposition des régions françaises au prisme de l'Occitanie », *Droit et société*, N° 98, Lextenso, 2018, p. 91-110.

NICOURD, Sandrine, « Éducation populaire : organisation du travail associatif et action publique », *Entreprises et histoire*, 2009, p. 62-72.

NICOURD, Sandrine, *Le travail militant*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009.

NICOURD, Sandrine, *Volume 1 « Mémoire inédit » Les engagements au travail dans les politiques socioéducatives*, HDR en sociologie, Sciences po Paris, 2019.

OBERTI, Marco, « Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales », *Sociétés Contemporaines*, no 59-60, Presses de Sciences Po, 2005, p. 13-42.

ORY, Pascal, « La belle illusion: culture et politique sous le signe du Front populaire », Paris, CNRS éditions, 2016.

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

PAQUOT, Thierry, « Qu'est-ce qu'un « territoire » ? », *Vie sociale*, 2011, p. 23-32.

PARADEISE, Catherine, « Autonomie et régulation : retour sur deux notions clés », in Antoine Vion. , Thomas Le Bianic. *Action publique et légitimités professionnelles*, vol. 48, Paris, LGDJ, 2008, (« Droit et société »), p. 289-296.

PASSARIS, Solange et RAFFI, Guy, *Les Associations*, La Découverte, Paris, 1984.

PAUGAM, Serge, *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 2010.

PÉGUY, Charles, *L'argent*, Sainte Marguerite sur Mer, Des Equateurs, 1913.

PÉLAGE, Agnès, « La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques », *Revue Française de Pédagogie*, 2003, p. 21-36.

PERALDI, Michel, DUPORT, Claire et SAMSON, Michel, *Sociologie de XXX (la grande ville)*, Paris, La Découverte, 2015.

PERALDI, Michel, FRANDJI, Daniel et VERGES, Pierrette, « Le détachement scolaire, Étude sur les processus de déscolarisation à Marseille », 2002.

PÉRIER, Pierre, « Adolescents populaires et socialisation scolaire : les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2004, p. 227-248.

PESLE, Manon, *La petite fabrique de l'action éducative : ethnographie métropolitaine*, Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes, 2016.

PÉTAÏN, Philippe, « L'Éducation Nationale », *Revue des deux mondes*, Paris, 15 août 1940.

POUJOL, Geneviève, « Éducation populaire : une histoire française », *Hermès, La Revue*, 2005, p. 126-130.

POUJOL, Geneviève, *L'éducation populaire au tournant des années soixante : état, mouvements, sciences sociales*, Marly-le-Roi, INJEP, 1993.

POUJOL, Geneviève, « Les associations : fin d'un débat et suite de la recherche », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 10 / 1, 1986, p. 121-122.

PRAT, Isabelle, *Des instituteurs aux managers de l'éducation populaire. Étude des trajectoires de salariés « permanents » de la ligue de l'enseignement*, Thèse de doctorat, Université de Poitiers, 2019.

PRESSMAN, Jeffrey L. et WILDAVSKY, Aaron B., *Implementation: how great expectations in Washington are dashed in Oakland, or, why it's amazing that federal programs work at all this being a saga of the economic development administration...*, University of California, Berkeley, Etats-Unis d'Amérique, 1973, 182 p.

PROST, Antoine, *Éducation, Société et Politiques. Une histoire de l'éducation en France de 1945 à nos jours*, Paris, Le Seuil, 2015.

PROST, Antoine, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.

PROST, Antoine, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? : les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris, Presses universitaires de France, 1986, (« Sociologies »).

PROTEAU, Laurence, « L'invention d'une nouvelle catégorie de classement et d'action : la déscolarisation, ses spécialités et ses dispositifs », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, vol. 2, 2003, p. 99-122.

PROUTEAU, Lionel et TCHERNONOG, Viviane, « Évolutions et transformations des financements publics des associations », *Revue française d'administration publique*, 2017, p. 531-542.

PUPION, Pierre-Charles, LEROUX, Eric, LATOUILLE, Jean-Jacques, [et al.], « Vers un nouveau mode de gestion de l'Éducation nationale inspiré des enseignements des théories de l'agence et des parties prenantes », *Politiques et Management Public*, vol. 24 / 2, 2006, p. 41-68.

RAGI, Tariq, « animateurs : formations, emplois et valeurs », *Agora débats/jeunesses*, 2004, p. 10-21.

RAVON, Bertrand et ION, Jacques, « IV. Pratiques, savoirs et professionnalité », in *Les travailleurs sociaux*, 8e éd., Paris, La Découverte, 2012, (« Repères »), p. 71-96.

« Recensement de la population », INSEE, 2015.

REUTER, Yves, COHEN-AZRIA, Cora, DAUNAY, Bertrand, [et al.], « Forme scolaire », in *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, Boeck Supérieur, 2013, p. 107-111.

RICHOZ, Jean-Claude, *Gestion de classes et d'élèves difficiles*, Lausanne, Favre/HEP, 2015.

ROINÉ, Christophe, « La psychologisation de l'échec scolaire : une affaire d'état », *Congrès international AREF*, Strasbourg, 2007.

SAWICKI, Frédéric et SIMÉANT, Johanna, « Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français », *Sociologie du Travail*, vol. 51 / 1, 2009, p. 97-125.

SCHWARTZ, Olivier, « L'empirisme irréductible », in Nels Anderson. *Le hobo. Sociologie du sans-abris*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 335-384.

SÉVILLA, Nathalie, « Mutation démocratique à la ligue (1925-1940) », *Agora débats/jeunesses*, vol. 40 / 1, 2006, p. 10-21.

SIMONET, Maud, « Carrière de permanent. De militant à employeur ou les enjeux de l'"omnipositionnalité" », in Francis Lebon. , Emmanuel De Lescure. *Regards sociologiques sur l'animation*, Paris, La Documentation Française, 2015, p. 85-99.

SIMONET, Maud, *Travail gratuit: la nouvelle exploitation ?*, Paris, Textuel, 2018.

SIMONOT, Michel, *Les animateurs socio-culturels: étude d'une aspiration à une activité sociale*, Paris, France, Presses universitaires de France, 1974, 238 p.

SLOCUM, Rachel et GOWAN, Teresa, « Les économies alternatives dans les "Serres et la Haute Vallée": vers le travail non aliéné et l'approvisionnement communautaire », *Journal of Political Ecology*, vol. 22 / 1, 2015, p. 115-145.

STRAUSS, Anselm Leonard, « Social words and their segmentation processes », in *Studies in symbolic interaction*, vol. 5, Stamford, JAI Press Inc, 1978, p. 123-139.

STRAUSS, Anselm Leonard, « Une perspective en termes de monde social », in *La trame de la négociation*, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 269-282.

SUE, Rogert et CACCIA, Marie-Françoise, *Autre temps, autre école*, Paris, RETZ, 2005.

SUTPHEN, Richard D, FORD, Janet P et FLAHERTY, Chris, « Truancy Interventions : A Review of the Research Literature. », *Research on social work practice*, 2010, p. 1-11.

TCHERNONOG, Viviane, « Le secteur associatif et son financement », *Informations sociales*, vol. 4 / n°172, 2012, p. 11-18.

THIBERT, Rémi, « Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs », *Édupass*, [En ligne : <https://edupass.hypotheses.org/221>].

THIN, Daniel, « Travail social et travail pédagogique une mise en cause paradoxale de l'école », in Guy Vincent, (éd.). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, éd. Guy Vincent, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994, (« Sociologie »), p. 51-71.

THUDEROZ, Christian, « Chapitre II. Le compromis dans tous ses états », in *Petit traité du compromis*, Paris, Presses Universitaires de France, 2015, p. 47-76, [En ligne : <https://www-cairn-info.lama.univ-amu.fr/petit-traite-du-compromis--9782130634911-page-47.htm>].

- THUDEROZ, Christian, « Chapitre III. Formes compromissaires et types de compromis », in *Petit traité du compromis*, Paris, Presses Universitaires de France, 2015, p. 77-100.
- THUDEROZ, Christian, « Chapitre VII. Construire le compromis valoriel », in *Petit traité du compromis*, Paris, Presses Universitaires de France, 2015, p. 213-266.
- TREMBLAY, Philippe, « Le coenseignement en primaire : rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 2 / 70-71, 2015, p. 107-119.
- TROGER, Vincent, « De l'éducation populaire à la formation professionnelle, l'action de peuple et culture », *Sociétés Contemporaines*, vol. 35 / 1, 1999, p. 19-42.
- URI, Pierre, *La réforme de l'enseignement*, Paris, France, Éditions Rieder, 1937, 93 p.
- VAN ZANTEN, Agnès, *L'école de la périphérie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012.
- VAN ZANTEN, Agnès, *Les politiques d'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011, (« Que sais-je ? »).
- VERHOEVEN, Marie, « Normes scolaires et production de différences », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 / 1, 2012, p. 95-121.
- VEYRET, Jacques, SALLÉ, Joël, ELLIOT, Agnès, [et al.], « Mission relative à l'élaboration d'un cadre de référence pour les partenariats avec les associations complémentaires de l'école », IGAENR, 2011.
- VIDAL-FONTILLE, Christiane, *La population du département montagnard. Etude géo-démographique d'une évolution : 1851/1980*, Université de Provence, 1984.
- VIENNE, Philippe, « Au-delà du stigmaté : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires », *Éducation et sociétés*, vol. 13 / 1, 2004, p. 177-192.
- VINCENT, Guy, *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1994, (« Sociologie »).
- ZAY, Danielle, *Enseignants et partenaires de l'école : démarches et instruments pour travailler ensemble*, Bruxelles, De Boeck université, 1994.

Annexes

Annexe 1 : deux exemples de fiches d'exercice de remédiation scolaire de l'atelier relais de la grande ville

15

Prénom : Date :



La proportionnalité ⁽⁰¹⁾

Exercices

1./ Un maçon utilise 2,5 kg de ciment pour assembler 25 briques.
- Complète le tableau suivant :

Quantité de ciment (kg)	1	2	2,5	3	5	10	.....	20	25	.....
Nombre de briques	10	.....	25	.....	50	.....	150	.....	.....	500

- Quel est le coefficient de proportionnalité ?

- De quelle quantité de ciment le maçon aura-t-il besoin pour monter un mur de 1 000 briques ?
.....
.....

2./ Pour faire des confitures, on utilise 60 g de fruits pour 40 g de sucre.
- Complète alors le tableau suivant :

Quantité de fruits (g)	60	120	180	.....	.....	360	420	.....
Quantité de sucre (g)	40	.....	.....	160	200	.....	.....	320

- Quel est le coefficient de proportionnalité ?

- Quelle quantité de sucre faut-il pour 100 g de fruits ?
.....
.....

3./ Complète le tableau de proportion suivant qui indique les quantités des différents ingrédients pour fabriquer de la pâte à choux :

Farine	Beurre	Eau	Oeufs	Sucre en poudre	Sel
125 g	100 g	0,5 l	4	1 cuillère à soupe	1 pincée
.....	250 g	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	6	.....	.....
250 g	.....	.....	.....	.....	.....

4./ Un circuit de cyclo-cross mesure 1,750 km. Mathieu a calculé qu'avec son vélo, à chaque tour de roue, il parcourt 2,50 m.
- Complète le tableau suivant :

Nombre de tours de roue	1	2	5	10	20	50	100	500
Distance parcourue en m	2,50	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Distance parcouru en kilomètres	-	-	-	0,025	.....	.....	.....	.....

- Combien de tours de roue Mathieu doit-il faire pour boucler un tour de circuit ?
.....
.....

Exercice 1 : Retrouve les verbes conjugués au passé composé : entoure l'auxiliaire et souligne le participe passé

Je chantais	Nous avons pensé	J'ai vu	Tu verras
Vous avez	Vous êtes venus	Tu dessineras	Ils ont pris
Elles ont vu	Elles sont allées	Ils sont	Nous rigolions
Il venait	Vous travaillerez	Vous dormirez	J'ai chanté

Exercice 2 : Ecris les phrases suivantes au passé composé, à la personne demandée

Perdre mon temps (JE)

.....
Descendre au sous-sol. (JE)

.....
Rentrer le linge. (IL)

.....
Arriver de bonne heure. (IL)

.....
Sortir le chien. (VOUS)

.....
Aller à la piscine. (NOUS)

.....
Monter ce moteur. (ILS)

.....
Prendre la route. (ILS)

Exercice 3 : Ecris chaque verbe entre parenthèses au participe passé. Fais l'accord avec le sujet si nécessaire.

Plusieurs fourmis se sont (installer) sous un rocher.

Au restaurant, nous avons (commander) des plats différents.

Ma sœur a (écouter) les nouvelles chansons.

Vous êtes (partir) tôt hier soir, donc nous avons (pouvoir) regarder la télévision avant de dormir.

Elles sont (arriver) en retard à ta soirée.

Nous avons (préférer) le spectacle de l'année dernière.

Annexe 2 : Fiche journalière d'évaluation de l'atelier relais de la ville de montagne

15.06. AR

Fiche d'auto évaluation sur les compétences du rôle d'Elève
Dispositif Relais

Prénom :
Date :

Evaluation n° ...

Mon comportement	En Dispositif Relais			Au collège		
	Seul	Aidé	Non	Seul	Aidé	Non
Je respecte le règlement intérieur de la classe relais						
Je respecte les locaux						
Je respecte mon matériel						
Je respecte le matériel de la classe relais						
Je respecte les autres élèves						
Je respecte la parole des autres élèves						
Je respecte la parole des adultes						
J'écoute les adultes						
Je me respecte						
J'accepte la critique						
Je m'intègre au groupe						
Je m'implique dans un projet collectif						
Je m'exprime correctement						
Je me tiens correctement						
Je respecte les règles de politesse						

Mon travail scolaire	En classe relais			Au collège		
	Seul	Aidé	Non	Seul	Aidé	Non
J'écoute le professeur						
Je respecte les consignes						
Je suis présent à tous les cours						
Je suis à l'heure en cours						
J'ai mon matériel						
Je fais le travail demandé en classe						
Je fais le travail demandé à la maison						
J'ai toujours ma fiche de suivi avec moi						
Si je ne comprends pas, je demande de l'aide						
Je participe en cours						
J'ai une attitude positive en classe						
Je réfléchis à mon projet de vie						
Je comprends le but du passage en classe relais						

Je me sens comment ?	En classe relais			Au collège		
	Seul	Aidé	Non	Seul	Aidé	Non
J'ai une alimentation équilibrée						
Je dors suffisamment						
Je me sens en bonne santé						
Je me sens bien						
Je me sens prêt à continuer mon parcours scolaire						

Index des sigles

- ACM : Accueil Collectif de Mineurs
- AED : Assistant d'Éducation
- ALSH : Accueil de Loisirs Sans Hébergement
- AMSE : Association Mondiale des Sciences de l'Éducation
- ANR : Agence Nationale pour la Recherche
- AP : Assistant Pédagogique
- AT : Association Territoriale
- ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles
- AVS : Assistant de Vie Scolaire
- BO : Bulletin Officiel
- BPJEPS : Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport
- CADA : Centre d'Accueil des Demandeurs d'Asile
- CAFIPEMF : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître-Formateur
- CAPA SH : Certificat d' Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisée pour les élèves en Situation de Handicap
- CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
- CAPPEI : Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive
- CEF : Centre Educatif Fermé
- Ceméa : Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active
- CEPJ : Conseillers d'Éducation Populaire et Jeunesse
- CGET : Commissariat Général à l'Égalité des Territoires
- CIO : Centres d'Informations et d'Orientation
- CPE : Conseiller Principal d'Éducation
- CREPAS : Conseil RÉgional de Prévention de l'Abandon Scolaire
- CUCS : Contrat Urbain de Cohésion Sociale
- DASEN : Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale
- DDCSPP : Direction Départementale de la Cohésion Sociale et de la Protection de Population
- DEA : Diplôme d'Etudes Approfondies
- DEJEPS : Diplôme d'État de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport
- DEPP : Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance

- DESJEPS : Diplôme Supérieur d'État de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport
- DIMA : Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance
- DJEPVA : Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative
- EPID : Etablissement Pour l'Insertion dans l'Emploi
- EPS : Éducation Physique et Sportive
- ERDC : Ecole Régionale de la Deuxième Chance
- ESEN : Ecole Supérieure de l'Éducation Nationale
- ESPE : Ecoles Supérieures du Professorat
- F.A.I.L : Fédération des Amis de l'Instruction Laïque
- FDVA : Fonds de Développement de la Vie Associative
- FFC : Francs et Franches Camarades
- FOL : Fédération des Œuvres Laïques
- FONJEP : FONds de coopération de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire
- Francas : Francs et franchises Camarades
- HDR : Habilitation à Diriger les Recherches
- IAP : Instruments d'Action Publique
- IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale
- IEN IO : Inspecteur de l'Éducation Nationale chargé de l'Information et de l'Orientation
- IFE : Institut Français de l'Éducation
- IGJS : Inspection Générale de la Jeunesse et des Sports.
- INRP : Institut National de Recherche Pédagogique
- INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
- INSPE : Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation
- IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
- JEP : Jeunesse et Éducation Populaire
- LEST : Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail
- MAD : Mise à Disposition
- MEN : Ministère de l'Éducation Nationale
- MIJEN : Mission d'Insertion des Jeunes de l'Éducation Nationale
- MGI : Mission Générale d'Insertion
- MJC : Maison des Jeunes et de la Culture
- MLDS : Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire
- PACA : Provence Alpes Côte d'Azur
- PEP : Les Pupilles de l'Enseignement

- PJJ : Protection Judiciaire de la Jeunesse
- RAR : Réseau Ambition Réussite
- RERS : Repères et références statistiques
- SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
- TAP : Temps d'Activités Périscolaires
- TEDS : Territoires et Décrochage Scolaire
- TZR : Titulaire sur Zone de Remplacement
- UFO : Union Française des Œuvres
- UFOCEL : Union Française des Œuvres du Cinéma Educateur Laïque
- UFOLEA : Union Française des Œuvres Laïques d'Éducation Artistique
- UFOLEP : Union Française des Œuvres Laïques d'Éducation Physique
- UFOVAL : Union Française des Œuvres de Vacances Laïques
- ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
- UPEC : Université Paris Est Créteil
- USEP : Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré
- ZEP : Zones d'Éducation Prioritaires
- ZUS : Zones Urbaines Sensibles

Index des documents

- Graphique 1 : Les principales motivations pour enseigner en dispositifs relaisp°23
- Graphique 2 : Durée moyenne hebdomadaire consacrée aux différentes activités de prise en charge des élèves du dispositif, en heures..... p°25
- Graphique 3 : Personnes qui participent à l'élaboration du projet pédagogique, en pourcentagep°26
- Graphique 4 : Durée moyenne hebdomadaire d'enseignement par matière, en heures....p°28
- Graphique 5: Nature des ressources des associations en 2005 et 2011p°177
- Graphique 6 : Diagramme des appartenances associatives, des figures fondatrices XIXème – XXème sièclep°211
- Graphique 7 : Subventions d'exploitation de la Ligue du département montagnard, en pourcentage..... p°248
- Graphique 8 : Subventions d'exploitation pour la Ligue département rural en pourcentagep°261
- Graphique 9 : Subventions d'exploitation pour les Ceméa région, en pourcentage 2..... p°264
- Graphique 10 : Subventions de fonctionnement Francas département rural..... p°267

- Image 1 : Courrier de Claude Bartolone à Jack Lang page 1.....p°41
- Image 2 : Courrier de Claude Bartolone à Jack Lang page 2.....p°42
- Image 3 : Courrier de Ghislaine Fritsch au directeur de l'enseignement scolaire.....p°45
- Image 4 : Note de service de la sous-directrice de la vie scolaire (Marie-Martine Boissinot) et des établissements au sous-directeur des moyens des études et du contrôle de gestion de la DGESCO.....p°385
- Image 5 : Extrait du dossier d'admission, volet "évaluation de compétences" d'une élève de l'atelier relais de la petite ville rurale..... p°450
- Image 6 : Fiche d'activités des Francas.....p°460

- Tableau 1 : Les différents types de dispositifs de prise en charge du décrochage scolaire en 2011.....p°48
- Tableau 2 : Liste des enquêtés.....p°99

- Tableau 3 : Part des subventions publiques selon le secteur de l'association.....p°175
- Tableau 4 : Tableau récapitulatif des configurations territoriales.....p°270
- Tableau 5 : Tableau récapitulatif des configurations scolaires : les collèges.....p°271
- Tableau 6 : Tableau récapitulatif des configurations associatives.....p°273
- Tableau 7 : les cités utilisées par les acteurs de l'Education Nationale et de l'éducation populaire, selon le modèle de Boltanski, Chiapello et Thévenot.....p°282
- Tableau 8 : Emploi du temps type de l'atelier relais de la grande ville.....p°330
- Tableau 9 : Emploi du temps type de l'atelier relais de la ville de montagne.....p°344
- Tableau 10 : Emploi du temps type de l'atelier relais de la petite ville rurale.....p°354
- Tableau 11 : récapitulatif des configurations en ateliers relais.....p°369

- Schéma 1 : Présentation de la structuration de la thèse.....p°74
- Schéma 2 : Configuration de l'atelier relais de la grande ville.....p°320
- Schéma 3 : Configuration de l'atelier relais de la ville de montagne.....p°336
- Schéma 4 : Configuration de l'atelier relais de la petite ville rurale.....p°348

- Encadré méthodologique 1.....p°110
- Encadré méthodologique 2.....p°189
- Encadré méthodologique 3.....p°219
- Encadré méthodologique 4.....p°223
- Encadré méthodologique 5.....p°276
- Encadré méthodologique 6.....p°318

Table des matières

Remerciements	4
Sommaire.....	6
Introduction générale.....	8
Un sujet construit au fil du temps.....	8
Les raisons d'un choix, la naissance d'un questionnement.....	10
Un raisonnement en quatre parties	12
Partie 1. Un laboratoire d'analyse du partenariat entre Éducation Nationale et éducation populaire.....	14
Introduction de la partie	14
Chapitre 1 : L'atelier relais, un dispositif polymorphe.....	15
I. Un dispositif de « remobilisation scolaire »	16
II. Des enseignants et des personnels associatifs aux pratiques pédagogiques « alternatives ».....	21
A. Une division du travail entre personnels éducatifs	21
B. Des enseignants du premier degré dans le secondaire	22
C. La répartition du temps de travail	24
D. Un focus sur les pratiques pédagogiques	27
Conclusion du chapitre 1 : L'atelier relais comme objet sociologique	29
Chapitre 2 : L'atelier relais et le décrochage scolaire	30
I. Rupture, déscolarisation, décrochage : discussion épistémologique	31
A. Les ruptures scolaires, la déscolarisation et le décrochage scolaire.....	31
B. La construction sociale du décrochage scolaire.....	35
II. Les ateliers relais dans le champ du décrochage scolaire	39
A. Une histoire liée à la prise en charge du décrochage scolaire	39
B. La place de l'atelier relais dans le champ du décrochage scolaire	47
Conclusion du chapitre 2 : L'atelier relais comme révélateur de la prise en charge du décrochage scolaire au collège	51
Chapitre 3 : L'atelier relais, un dispositif fondé sur le partenariat	53
I. Le partenariat, une norme des politiques éducatives	54
A. Le partenariat, un objet scientifique ?.....	55
B. Une forme partenariale rare dans la lutte contre le décrochage scolaire	62
II. Un cadre juridique sensible aux préoccupations politiques.....	64
A. 2003 : Une réaffirmation de la place de l'État dans les ateliers relais.....	65
B. 2005 et 2006 : Le rattachement à la question sécuritaire	66
C. 2014 : Un regain d'intérêt pour les ateliers relais	67
Conclusion du chapitre 3 : Un laboratoire d'analyse du partenariat entre deux mondes.....	71
Chapitre 4 : Une analyse configurationnelle des mondes sociaux	74
I. Comment qualifier l'éducation populaire et l'Éducation Nationale ?	77
A. L'Éducation Nationale comme secteur d'action publique.....	77
B. Les limites du concept de champ pour l'éducation populaire	80
C. Des mondes sociaux pour l'analyse de l'éducation populaire et de l'Éducation Nationale	84
II. Un cadrage théorique multi niveaux pour une sociologie configurationnelle.....	88
A. Définir la configuration	88

B. Varier les méthodes	89
Conclusion du chapitre 4 : Une analyse des rapports sociaux entre Éducation Nationale et éducation populaire au prisme des configurations et des mondes.....	92
Chapitre 5 : Une enquête ethnographique pour étudier le partenariat	93
I. Un long chemin vers le terrain	93
II. Des méthodes mixtes pour affiner l'analyse.....	96
I. Des observations <i>in situ</i>	96
II. Des entretiens semi-directifs pour confronter les points de vue.....	98
III. Des archives pour un travail historique	100
IV. Des statistiques pour compléter les données de la DEPP.....	101
III. La construction des terrains de recherche	102
Conclusion du chapitre 5 : Enquête en terrain connu.....	104
Conclusion de la partie 1 : Une enquête ethnographique pour l'analyse du partenariat entre deux mondes dans la lutte contre le décrochage scolaire	105
Partie 2. Socio-histoire du partenariat entre éducation populaire et Éducation Nationale	107
Introduction de la partie	107
Chapitre 6. De la III^{ème} République aux Trente Glorieuses, de l'expérimentation à l'institutionnalisation.....	112
I. La III ^{ème} République, le temps de l'expérimentation	114
A. Les origines de l'éducation populaire	115
B. La mise en place d'un système éducatif national	125
II. Du Front Populaire au Régime de Vichy, le temps de la légitimation	128
A. Le Front populaire, une période de reconnaissance pour l'éducation populaire	128
B. Le Régime de Vichy, les prémices d'une institutionnalisation.....	135
C. L'immédiat après-guerre (1945-1946), le renouveau de l'éducation populaire et sa reconnaissance auprès de l'Éducation Nationale	140
III. Les Trente glorieuses, le temps de l'institutionnalisation de l'éducation populaire et de l'explosion scolaire	144
A. Des débats sur l'école unique à la sortie de la guerre	144
C. Les années 1950 et 1960, explosion scolaire et arrivée de l'animation socioculturelle	147
Chapitre 7 : De 1975 aux années 2010, de l'institutionnalisation à la marchandisation	154
I. De 1975 à 2000 : Instauration du collège unique et professionnalisation de l'animation	155
A. La mise en place d'un projet d'école unifiée	156
B. L'arrivée d'une nouvelle figure : l'animateur professionnel.....	162
C. L'insertion et les qualifications des jeunes : un pont entre éducation populaire et Éducation Nationale	167
II. Des années 2000 à 2010 : Le temps de la marchandisation de l'animation et des réformes du collège	172
A. Une professionnalisation toujours inachevée dans le monde de l'éducation populaire.....	172
B. L'éducation populaire dans le marché associatif.....	174
C. Une deuxième vague de réformes au collège.....	181
Conclusion des chapitres 6 et 7 : Deux mondes du monde éducatif	184
Chapitre 8 : Ligue, Ceméa, Francas : l'originelle, l'intellectuelle et l'actrice locale	187
I. La Ligue de l'enseignement, l'association « originelle ».....	190
A. Un centre confédéral fortement légitime ?	190
B. « Le ministère privé de l'Éducation Nationale » ?	192

C.	L'atelier relais, du projet utopique à la désillusion	195
II.	Les Ceméa, un mouvement pédagogique tourné vers la formation	198
A.	Une association centralisée	198
B.	Une association d'éducation nouvelle, liée à la commande publique.....	200
C.	L'atelier relais, une stratégie d' « entrisme » ?.....	203
III.	Les Francas, acteurs du développement local.....	205
A.	Une association d'animation périscolaire.....	205
B.	Un lien soutenu avec l'Éducation Nationale	207
C.	L'atelier relais, un dispositif secondaire.....	209
	Conclusion du chapitre 8 : Des éducations populaires et un dispositif.....	210
	Conclusion de la partie 2 : Deux mondes aux histoires et aux technologies partagées	214
	Partie 3. Organiser le dispositif : des configurations territoriales, entre tensions et	
	compromis	216
	Introduction de la partie	216
	Chapitre 9. Le partenariat territorial : configurations sociologiques et politiques.....	221
I.	L'atelier relais de la grande ville, un dispositif parmi tant d'autres	227
A.	Un territoire cible des politiques publiques.....	227
B.	Une académie bien dotée respectueuse des directives nationales.....	232
C.	Le collège Georges Clémenceau, un atelier relais détaché	234
D.	Les Ceméa région 1, un organisme de formation peu lié à l'école	236
II.	L'atelier relais de la ville de montagne, un espace privilégié pour le partenariat	240
A.	Une ville décentrée mais attractive	240
B.	Des politiques publiques éducatives valorisées.....	242
C.	Le collège Pablo Picasso, un atelier relais intégré	243
D.	La Ligue du département « Montagnard », une association pivot	247
III.	L'atelier relais de la petite ville rurale, un dispositif secondaire	251
A.	Une petite ville dortoir marquée par la pauvreté.....	251
B.	Des politiques axées sur le territoire et l'agriculture.....	253
C.	Une académie contrastée et un atelier relais intégré dans l'établissement	255
D.	Trois associations au fort ancrage territorial	259
	Conclusion du chapitre 9 : Un partenariat sensible aux configurations organisationnelles ...	269
	Chapitre 10. Une entente impossible ? Représentations et identités des acteurs	
	organisationnels	274
I.	Éducation populaire et Éducation Nationale, l'impossible entente ?.....	277
A.	Un discours d'opposition dans une recherche de légitimité	278
B.	Des registres de justification partagés.....	281
II.	Des acteurs et des métiers semblables : socialisations, définitions et raisons du travail	
	partagées	285
A.	Des socialisations plurielles	286
B.	Définir son travail et son autonomie, un enjeu des professions d'encadrement.....	288
C.	Des raisons semblables de « faire ce travail »	292
III.	Travailler ensemble : conceptions du partenariat et compromis autour des publics ..	295
A.	Des conflits aux compromis ?	295
B.	Définir et organiser le partenariat	299
C.	Des conceptions partagées des publics	303
	Conclusion du chapitre 10 : Un partenariat local tendu	309
	Conclusion de la partie 3 : Ce que le territoire fait aux formes partenariales	310
	Partie 4. Travailler en équipe auprès de décrocheurs scolaires, entre socialisations,	
	coopération et compromis	313
	Introduction de la partie 4 :.....	313

Chapitre 11. Trois configurations opérationnelles de travail	316
I. L'atelier relais de la grande ville, un partenariat stable, une équipe instable	319
A. Une équipe centrée autour du coordonnateur	320
B. Une organisation conforme aux préconisations institutionnelles	329
C. Des élèves ayant « des problèmes de comportement »	332
II. L'atelier relais de la ville de montagne, une configuration singulière	333
A. Une équipe masculine, une coordinatrice associative.....	335
B. Une organisation à forte dominance associative.....	342
C. Des élèves aux prises en charge multiples.....	345
III. L'atelier relais de la petite ville rurale, un dispositif stable	346
A. Une coordination forte, un partenariat pluri-associatif.....	347
B. Une répartition équitable entre associations et Éducation Nationale ?.....	353
C. Une importante population gitane	356
IV. Analyse comparée des métiers, des travailleurs et de leurs identités.....	357
A. Des profils sociaux variés selon le poste.....	357
B. Les raisons de faire ce travail, variations selon le genre et le métier	362
C. Des discours sur les mondes sociaux moins clivés ?	364
Conclusion du chapitre 11 : Trois configurations opérationnelles de travail	368
Chapitre 12. Des activités et des publics, le travail « en train de se faire ».	372
I. Des métiers appelés à collaborer : division du travail et légitimités professionnelles	374
A. Quatre métiers éducatifs aux référentiels flous	374
B. Le travail en commun, histoire de conceptions partagées et d' <i>hexis</i> différenciée	392
C. Des légitimités professionnelles inégales	399
D. Une division du travail en pratiques	404
II. Seuls contre tous ? Des rapports sociaux avec le « reste du monde ».....	414
A. Entre hiérarchie, contrôle et laisser faire : relations avec les « supérieurs »	414
B. « Salle des profs » et vie scolaire, des zones de contact dans l'établissement	418
C. Entre aide et domination symbolique : les relations avec les parents	425
III. Traiter les « exclus » de la compétition scolaire, le cœur du compromis	434
A. La prise en charge du public, entre forme scolaire et travail social.....	434
B. De la stigmatisation scolaire à la stigmatisation sociale	443
C. Pédagogie et figure du bon client, quand le public façonne le travail.....	452
Conclusion du chapitre 12 : Opérationnaliser le contrôle social pour travailler ensemble	462
Conclusion de la partie 4 : Des configurations de travail aux compromis.....	464
Conclusion générale	467
Un monde, des mondes, un partenariat, des partenariats	467
Une histoire partagée mais des représentations toujours persistantes	471
Ce que l'atelier relais nous dit des associations et des établissements scolaires	472
Des entrepreneurs de morale du décrochage scolaire	473
Une doctorante en terrain connu, réflexivité sur la recherche	476
Bibliographie	481
Annexes	497
Annexe 1 : deux exemples de fiches d'exercice de remédiation scolaire de l'atelier relais de la grande ville	498
Annexe 2 : Fiche journalière d'évaluation de l'atelier relais de la ville de montagne.....	500
Index des sigles	501
Index des documents.....	504
Table des matières	506

