



HAL
open science

Du Ministère au dispositif. Enquêter sur le partenariat en éducation par une analyse multiniveaux qualitative

Alicia Jacquot

► **To cite this version:**

Alicia Jacquot. Du Ministère au dispositif. Enquêter sur le partenariat en éducation par une analyse multiniveaux qualitative. Bulletin de Méthodologie Sociologique / Bulletin of Sociological Methodology, 2023, 1 (160), pp.9-29. 10.1177/07591063231196160 . hal-04236993

HAL Id: hal-04236993

<https://hal.science/hal-04236993v1>

Submitted on 31 Jan 2024

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

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



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

Du Ministère à la classe. Enquêter sur le partenariat en éducation par une analyse multiniveau qualitative

Alicia Jacquot

Cergy Paris Université (CYU), Laboratoire École, Mutations et Apprentissages (EMA), Cergy, France

Corresponding author : Alicia Jacquot, alicia.jacquot@live.fr

23F chemin Guège

05 000 Gap

Abstract

From the ministry to the classroom. Investigating an educational partnership through qualitative multi-level analysis. This paper focuses on the implementation of a qualitative multilevel analysis approach to analyze the social relationships between two social worlds (State Education and popular education) in a school dropout prevention program (*atelier relais*). First, by looking at the methodology used in the research, and then by identifying the advantages and disadvantages of such an approach, we show how multilevel analysis is necessary to understand the complexity of social relations and their effects on the institutional, organizational and operational actors of the system.

Résumé

Cet article s'intéresse à la mise en place d'une démarche d'analyse multiniveau qualitative, pour analyser les rapports entre deux mondes sociaux (Éducation Nationale et éducation populaire) dans un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire (*atelier relais*). Tout d'abord, en s'intéressant à la méthodologie mise en place dans la recherche, puis en cernant les avantages et inconvénients d'une telle démarche, nous montrons de quelle manière l'analyse multiniveau

est nécessaire pour comprendre la complexité des rapports sociaux et leurs effets sur les acteurs et actrices institutionnel·les, organisationnel·les et opérationnel·les du dispositif.

Keyword

multilevel approach, partnership, popular education, school drop-out, State Education

Mots clés

approche multiniveau, ateliers relais, décrochage scolaire, Éducation Nationale, éducation populaire, partenariat

Introduction

Dans la recherche en sciences sociales, l'analyse multiniveau est majoritairement utilisée en statistiques ou dans d'autres disciplines de sciences sociales que la sociologie (Boulay et Fanchette, 2020). Elle vise au dépassement de la modélisation des comportements individuels en fonction de caractéristiques individuelles, en prenant également en compte des données contextuelles et en les mettant sur un pied d'égalité. Raisonner de cette manière conduit la recherche à s'intéresser aux différents contextes dans lesquels évoluent les acteur·ices et entend dépasser l'analyse dichotomique individu/société, pour penser le monde social dans sa complexité. Ce travail statistique a été élaboré et développé plus particulièrement dans les sciences de l'éducation (Goldstein, 1995) à travers la notion d'effet-classe ou d'effet-maitre par exemple. Cette approche est également utilisée en démographie (Courgeau, 2004 ; Courgeau et Baccaini, 1997). Dans la recherche en sociologie qualitative, l'approche multiniveau socio-historique développée notamment par Norbert Elias a démontré comment l'individu peut être analysé comme un condensé du monde social de son époque (Elias, 1991). Cette approche peut être poursuivie en articulant plusieurs niveaux d'analyse en fonction des positions de ces acteur·ices afin d'aider le/la chercheur·se à saisir la « structure feuilletée du social » (Revel, 1996).

C'est l'intention qui a animé cette recherche à travers son objet d'étude : un dispositif partenarialⁱ de lutte contre le décrochage scolaire au collège, les ateliers relais. Mis en place en 2002ⁱⁱ, ils accueillent en leur sein, durant 6 à 7 semaines, des élèves repérés par les acteur·ices

éducatifs du collège comme étant en situation de décrochage scolaire. À l'intérieur de ces ateliers interviennent des enseignant·es, mais également des acteur·ices de l'éducation populaire issu·es de trois associations partenaires de l'école : les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (Ceméa), les Francas et la Ligue de l'enseignement. Si l'on s'intéresse de plus près à ce dispositif, on peut constater qu'il implique plusieurs catégories d'acteur·ices et trois niveaux d'opérationnalisation de l'action publique : institutionnel - responsables associatifs nationaux et responsables du dispositif au Ministère de l'Éducation Nationale ; organisationnel - chef·fes d'établissement, Inspecteur/trices en charge de l'Information et de l'Orientation (IEN IO) et responsables associatifs locaux ; et opérationnel - enseignant·es, assistant·es d'éducation (AED) et animateur/trices.

La littérature scientifique concernant les ateliers relais s'intéresse d'une part aux enjeux de la gestion scolaire des jeunes populaires, de leur parcours au collège (Millet et Thin, 2007a) et de leurs comportements étiquetés comme « déviants », transgressant les normes scolaires (Millet et Thin, 2007b). D'autre part, elle porte sur la place des familles de ces élèves et montre comment des rapports de domination se jouent entre professionnel·les et parents à l'intérieur de ces dispositifs relais (Kherroubi, Millet et Thin, 2015 ; Millet et Thin, 2017). Le travail des enseignant·es est également analysé par ces auteur·ices qui démontrent l'existence de marges d'autonomie dans les pratiques d'accompagnement des élèves malgré une position peu légitime dans l'espace scolaire (Kherroubi, Millet et Thin, 2018). Ces recherches ne prennent pas en compte la question du partenariat entre Education Nationale et éducation populaire en tant qu'objet d'étude et ne se focalisent pas sur les différents niveaux d'opérationnalisation du dispositif.

A la lecture de ces travaux, nous avons donc décidé d'axer notre recherche sur les rapports sociaux qu'entretiennent les différents acteur·ices de l'atelier relais, issu·es de deux mondes sociaux - éducation populaire et Éducation Nationale - au sein des ateliers relais sur plusieurs niveaux d'analyse. L'utilisation du concept de « monde social » (Strauss, 1992) s'articule à une approche multiniveau pour pouvoir rendre compte des rapports sociaux dans leur complexité selon au moins deux modalités. Tout d'abord, cela permet de considérer au même plan analytique deux entités, sachant que l'Education Nationale est considérée comme un secteur d'action publique (Muller, 1990) alors que l'éducation populaire n'en est pas un (Lebon et De Lescure, 2016). Deuxièmement, le concept de monde social permet de montrer les dynamiques à l'œuvre, comme des emprunts de technologies, des figures de marginaux sécants (Crozier et Friedberg, 2011), des conflits pour la défense de frontières (scolaire et hors

scolaire) et de la division du travail. Ces éléments sont repérables méthodologiquement dans différents niveaux d'analyse : les emprunts de technologie s'observent dans le quotidien des classes scolaires alors que la délimitation des frontières s'observe dans les archives ou dans les entretiens avec des acteur·ices institutionnel·les par exemple. Le concept de configuration (Elias, 2003) permet alors d'analyser à partir d'un cas ces processus et ces jeux d'acteur·ices, dans la mesure où il désigne un ensemble d'individus pris dans un système de relations complexes façonnant et déterminant, en retour, les individus qui les forment dans une dynamique en évolution.

Il nous semblait pertinent de mettre en lien cette démarche avec celle de l'enquête ethnographique (Beaud et Weber, 2012). De plus, le dispositif possède un cadrage national, mais il varie fortement selon plusieurs variables comme le territoire, la légitimité des associations, les acteur·ices, etc. Ces éléments modifient sa structuration localement et ne produisent pas les mêmes effets sur les relations et le partenariat entre les mondes étudiés. Ils engendrent des configurations particulières dans lesquelles ces trois différents niveaux d'opérationnalisation de l'action publique s'articulent.

À partir de cette brève présentation de la recherche, nous pouvons nous demander pourquoi analyser ce dispositif à différentes échelles et comment procéder méthodologiquement ? Quel est l'intérêt d'une approche multiniveau dans une recherche sur le partenariat ? Cette démarche engendre-t-elle des difficultés et si oui, lesquelles ? Afin de répondre à ces questions, il nous semble pertinent de partir du raisonnement initial ayant animé la recherche (1), de poursuivre par la présentation et les choix des terrains (2) puis de la méthodologie employée (3), pour terminer sur les points de vigilances que soulève cette démarche multiniveau (4).

La naissance d'un raisonnement, le choix du multiniveau

Dans cette partie, nous nous attachons à retracer le questionnement ayant initié cette recherche à partir de l'organisation du dispositif et des interrogations qu'il soulève, puis à partir des choix méthodologiques mis en œuvre afin d'y répondre.

Un dispositif partenarial pris dans des tensions entre deux mondes

Pour comprendre le cheminement nous ayant amenées à choisir cet objet d'études et la manière de l'analyser, il faut d'abord présenter le dispositif. Les ateliers relais voient le jour le 2 octobre 2002ⁱⁱⁱ et forment une composante des dispositifs relais au côté des classes relais mises en place dès le 12 juin 1998^{iv}. Dans la première convention qui les cadre, 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 »^v. Depuis sa mise en place, ce dispositif interroge les sociologues, mais il a peu été étudié pour son aspect partenarial. Pourtant, lorsque l'on s'intéresse de plus près aux rapports entretenus entre les associations d'éducation populaire et l'Éducation Nationale, nous pouvons nous interroger sur la longévité d'un tel dispositif alors qu'il est l'objet de fortes controverses entre ces deux mondes, comme peuvent en témoigner ces extraits d'entretien réalisés lors des années de master, en amont de la thèse :

« Le travail en équipe c'est toujours pareil à l'Éducation Nationale... À ne 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. » (Édouard, enseignant et militant des Ceméa)

« On a des élèves en rupture, mais ce sont des élèves quand même ! L'objectif c'est un retour en classe, donc faut pas faire un accueil de loisirs amélioré c'est pas ça ! On est dans un cadre scolaire. Au début, on a l'impression d'être dans un centre de loisirs et pas dans un cadre scolaire, ce sont des élèves. On peut vite glisser vers des choses qui ne sont plus du scolaire. Il faut être garant du cadre scolaire. » (IEN IO du département urbain)

Ces extraits d'entretiens pourraient suggérer que ces deux mondes sont fortement opposés, ce que nous avons déjà constaté avant de commencer le travail de thèse. Ces discours sur les oppositions entre Éducation Nationale et éducation populaire ont cependant permis d'engager notre réflexion et de définir le paradoxe que la recherche effectuée entend combler. Pourquoi existait-il un tel partenariat si ces deux entités étaient aussi opposées ? 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 ? Comment se construit l'articulation entre ces deux mondes sociaux, dans le cadre de la mise en œuvre concrète d'un dispositif d'action publique ?

Construire une approche multiniveau

Pour répondre à ces questions, nous avons fait le choix de l'approche multiniveau qualitative, entendue ici comme une analyse des interactions et des contrastes entre différents niveaux d'opérationnalisation d'un dispositif d'action publique. Nous démontrons qu'elle est pertinente à plusieurs égards concernant les ateliers relais.

D'abord, mobiliser différents niveaux d'analyse permet de mieux comprendre les oppositions ou les accords entre ces deux mondes, l'hypothèse étant que ces jeux d'acteur·ices se révélaient différents selon leur positionnement dans l'opérationnalisation du dispositif et que les fractures ne se situaient pas de la même manière et au même niveau. Nous pensons que cette démarche permet de dépasser les préjugés (Chateauraynaud et Debaz, 2017) concernant la complexité des relations entre éducation populaire et Éducation Nationale. Analyser plus finement les relations au sein des niveaux et entre les niveaux permet également d'éviter l'écueil de prendre parti pour un monde aux dépens de l'autre en renforçant les oppositions ou les rapports de domination de l'un sur l'autre et de ne pas tomber dans des effets d'inclinaison. De manière concrète, cela nous empêcherait ici d'affirmer que le monde de l'éducation populaire est totalement dominé par le monde de l'Education Nationale, alors que dans chaque niveau, les enjeux sont différents ainsi que les dynamiques entre les acteur·ices. Nous mettons alors en lumière des marges d'autonomie, des pouvoirs de compromis au sein des niveaux d'opérationnalisation.

De plus, la manière de percevoir les phénomènes varie en fonction de la focale utilisée, engendre des résultats différents (Desjeux, 2004), incite la recherche à se questionner sur la terminologie et à revoir ses catégorisations (Lahire, 1996). Nous avons donc fait le choix de découper l'analyse en fonction d'échelles catégorielles (Grossetti, 2011), c'est-à-dire, des niveaux d'opérationnalisation de l'action publique présents dans le dispositif : institutionnel, organisationnel et opérationnel, que nous avons requalifiés en niveaux d'analyse macro, méso et micro pour dépasser l'isolement d'un niveau au détriment des autres. (Wokuri, 2022). Chaque intervenant.e observé.e se situe dans des niveaux décisionnels et agit dans des sphères différentes, tout en étant interdépendant·es. Analyser ces acteur·ices de cette manière permet une appréhension plus précise des rapports qu'ils entretiennent et leur position dans le dispositif, l'enjeu étant d'étudier chaque niveau d'organisation séparément et en interrelation, pour mieux comprendre de quelles manières les relations et les rapports de pouvoir s'agencent sur chaque niveau. Nous nous inscrivons donc ici dans la perspective de la sociologue Marjolaine Paris qui préconise de différencier les échelles d'analyse pour permettre de

multiplier les points de vue sur l'objet étudié et donc la connaissance à son sujet. (Paris, 2013) dans le cadre d'une approche contextuelle.

Cette démarche permet de compléter celle de l'analyse séquentielle (Hassenteufel, 2011) développée en science politique dans la mesure où elle ne se focalise pas uniquement sur le processus de construction et d'évolution d'une politique publique mais prend bien en compte les acteur·ices et les rapports sociaux en leur sein. Ces réflexions nous ont conduits à employer la notion de « configuration » (Elias, 2003). Les acteur·ices dépendent ainsi les un·es des autres au sein d'un même jeu, conditionnant leurs manières de voir, de penser et d'agir. Tout en prenant en compte le fait qu'ils ne sont pas égaux et qu'il existe des rapports de force entre des acteur·ices établi·es et des *outsiders*, mais aussi des conflits et des compromis qui trouvent leur place dans ces jeux. Le pouvoir est entendu comme une lutte permanente et ajustable plutôt que comme une possession définitive et influe sur l'évolution des politiques publiques. À partir de cette acception de la configuration, l'analyse multiniveau se révèle pertinente pour comprendre l'aspect scalaire (Giraud, 2012) des rapports sociaux sur chaque niveau d'opérationnalisation de l'atelier relais.

Choisir des terrains

Pour opérationnaliser cette démarche multiniveau et saisir au mieux l'aspect scalaire de l'atelier relais, nous avons sélectionné trois terrains d'enquête afin de varier les contextes, les acteur·ices et leurs pratiques (Cromarias, 2010).

Trois ateliers relais ont été sélectionnés et pris en compte comme des cas. Cela permet d'affiner l'analyse en identifiant deux cas opposés et un cas intermédiaire (Vigour, 2005). Leur choix a été réalisé selon trois paramètres : leur localisation (Boudesseul et al., 2016), les associations d'éducation populaire y intervenant et l'organisation du dispositif. Par la suite, trois indicateurs géographiques, historiques et statistiques ont été sélectionnés pour construire des monographies de chaque territoire :

- L'influence de l'histoire sur le territoire, en partant des archives locales^{vi} et des recherches en histoire et géographie sur chaque territoire. Pour comprendre quelles sont les identités et les représentations locales.
- Les caractéristiques socio-économiques en nous appuyant sur les indicateurs utilisés dans *L'atlas académique des risques sociaux de décrochage scolaire* (Boudesseul et al., 2016).

- Les priorisations des politiques publiques, ou comme l'explique Patricia Loncle « la gravité des situations locales » (Loncle, 2011). En nous focalisant notamment sur l'importance accordée aux secteurs éducatif et associatif sur le territoire.

	Atelier relais de la grande ville	Atelier relais de la ville de montagne	Atelier relais de la petite ville rurale
Typologie du territoire	Cumul fragilités économique, familiale et culturelle	Sécurité économique et soutien culturel	Précarité économique
Associations	Ceméa	Ligue de l'enseignement	Ceméa, Francas, Ligue
Organisation	3 sessions de 7 semaines Coordination : 1 enseignant contractuel 1 AED 2 animateurs pour 4h/sem sur 2 jours 1 psychologue	4 sessions de 7 semaines Coordination : Ligue 2 enseignants 1 AED 3 intervenant-es pour 8h/sem tous les jours	4 sessions de 6 à 7 semaines Coordination : 1 instituteur 1 AED 4 animatrices pour 8h/sem sur 4 jours

Tableau 1 : Caractéristiques des trois terrains d'enquête

Ces trois terrains étant sélectionnés et ayant des caractéristiques variées, nous pouvions convenir d'une méthodologie d'enquête en partant toujours d'une approche multiniveau.

Variation des méthodes

L'approche multiniveau qualitative, telle que nous l'analysons ici, implique de mobiliser une méthodologie complexe issue de différentes disciplines de sciences sociales. La variation des échelles d'analyse est présentée comme ayant trois avantages : adopter une autre optique sur un même objet (Becker et Merllié-Young, 2016) se laisser la possibilité de produire plusieurs versions d'une même réalité et repenser son approche méthodologique (Boulay et Fanchette, 2020). Ainsi, nous avons utilisé plusieurs méthodologies dans notre recherche pour chaque échelle étudiée. Le niveau macro (institutionnel) a été travaillé à partir d'archives d'institutions publiques d'échelle nationale^{vii}, comme le ministère de l'Éducation Nationale ou les sièges nationaux des associations, pour comprendre la mise en place historique du dispositif, mais aussi d'entretiens « mémoriels »^{viii} utilisés principalement en histoire (Descamps, 2007) et d'entretiens semi-directifs et biographiques (Demazière et Dubar, 1997) des responsables actuel-les du pilotage du dispositif au niveau national. Concernant le niveau méso (organisationnel), des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec les responsables actuel-les du pilotage au niveau local, ainsi que des observations dans les associations et les comités de

pilotage, mais également des monographies de territoires à partir d'archives locales, et ce, dans une visée comparative. Enfin, des entretiens biographiques, des observations en classe et des documents indigènes ont été mobilisés dans le cadre de l'analyse au niveau micro (opérationnel).

De plus, il fallait dépasser l'antagonisme supposé entre ces deux mondes, que les entretiens ne permettraient pas de dissiper, voire avaient tendance à renforcer. En effet, le but est de rendre compte le plus fidèlement possible de la réalité sociale, quitte à aller à l'opposé du sens commun dominant présent dans ces mondes sociaux (Beaud et Weber, 2010). Il fallait donc combiner plusieurs méthodes de recueil de données en insistant sur la comparaison entre discours et pratiques. Cette démarche ethnographique possède trois vertus (Schwartz, 2011) : 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 entretien, comme le contenu parfois sensible des dossiers d'admission en atelier relais. 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 ». Nous analysons les méthodes utilisées selon l'ordre chronologique de la recherche.

Des observations in situ

Afin de traiter la question des relations partenariales dans le dispositif et donc dans le travail des acteur·ices, il semblait nécessaire de réaliser des observations au sein du dispositif à l'échelle opérationnelle, afin de voir leurs pratiques selon leur statut, leur parcours, etc. Nous ne pouvions donc pas faire l'économie de voir le travail en train de se faire et de le confronter aux discours en entretiens (Arborio et Fournier, 2015). Par ailleurs, cette présence au cœur du dispositif permettait d'en appréhender au mieux toutes les subtilités. Cela nous a permis, par exemple, de voir que même si les ateliers relais sont cadrés nationalement, ils ne prennent pas la même forme selon les acteur·ices et selon le territoire (Muller, 1990), un résultat que l'approche multiniveau nous a permis de faire ressortir en confrontant les niveaux macro et micro.

Les trois ateliers relais ont été enquêtés pendant une année sous la forme de sessions d'observation durant une semaine, répétées à trois reprises. L'observation a été réalisée durant les enseignements tout au long de la semaine, voire des moments de réunions entre les

acteur·ices ou avec les parents ou les autres partenaires (mairie, assistant·es sociaux). Afin de rester au plus près de la réalité, des observations ont été faites dans différentes sessions d'élèves à différents moments de leur accueil dans le dispositif, mais aussi à différents moments dans l'année scolaire. Cela a également permis de nouer des liens avec les acteurs·ices, mais aussi avec les jeunes qui, au bout d'une semaine, se sont habitué·es et se sont confié·es plus facilement lors des entretiens (Chauvin et Jounin, 2012).

Des entretiens semi-directifs et biographiques pour confronter les points de vue

À la suite des observations, des entretiens ont été réalisés afin de récolter les représentations et la parole des acteur·ices sur leur travail. Le corpus est composé d'une quarantaine d'entretiens semi-directifs et biographiques avec des acteur·ices, selon leur niveau d'intervention dans l'atelier relais. Dans le cadre de l'analyse multiniveau, ce corpus d'entretien a été divisé selon l'échelle (macro, méso, micro) afin de mieux situer les acteur·ices dans l'espace social. Cela ne veut pas dire que ces personnes se revendiquent comme institutionnelles, etc., mais plutôt qu'elles sont positionnées selon leur place dans le dispositif. Le choix des entretiens biographiques pour les acteur·ices opérationnel·les a été fait dans la mesure où cette méthode possède un caractère multidimensionnel permettant d'analyser les interactions entre différentes sphères d'implication des acteur·ices (Courgeau et Lelièvre, 1996). Retracer les parcours facilite la compréhension des similitudes entre les mondes car la plupart des acteur·ices des ateliers relais ont eu des expériences professionnelles et bénévoles dans l'éducation populaire ou l'Education Nationale, facilitant les liens partenariaux et les compromis dans le dispositif.

La grille d'entretien part d'une base commune pour tous les acteur·ices du dispositif et se décline en fonction des réponses apportées par les personnes. Le Ministère ayant été contacté, il n'a jamais donné de réponses aux sollicitations, idem pour l'IEN IO de la petite ville rurale. Dans ce cas, il en a été fait mention et a été partiellement comblé en s'appuyant sur des échanges de mails entre responsables associatifs et chef·fes d'établissement ou IEN IO.

Ces entretiens se sont majoritairement déroulés sur les lieux de travail, ce qui n'a pas permis de prendre tout le temps nécessaire pour répondre aux questions et a également engendré des interruptions par des élèves ou des collègues. En revanche, cela permet d'obtenir de nombreuses informations concernant le travail : le cadre, les relations, les tensions, l'organisation et d'avoir accès à de nombreuses archives locales propres au dispositif, car les

coordinateurs/coordinatrices gardent souvent toutes ces informations dans leur bureau. Le cadre de l'entretien a donc pu faciliter l'accès à certaines données confidentielles.

Des archives d'institutions publiques d'échelle nationale 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 nationales et locales, pour celles ayant conservé des documents. Retracer l'histoire de ce dispositif a nourri le travail sociohistorique propre à l'analyse multiniveau et a permis de rendre compte dans le temps des interactions existantes et de leurs évolutions dans les mondes sociaux (Courgeau et Baccaïni, 1997) dans le but de constater les évolutions partenariales. En effet, pour pouvoir conceptualiser ces configurations dans leur globalité, il est nécessaire de s'attarder sur leur histoire et leur position dans le temps, dans un souci d'intelligibilité des processus qui ont construit ou dans lesquels sont nées ces configurations et pour élaborer un lien entre les structures sociales et les structures mentales des acteur·ices (Elias, 2003). Cela permet également de voir comment se perpétuent les représentations collectives et les tensions entre ces deux mondes dans le temps et en leur sein.

Cette démarche méthodologique répond à un besoin ressenti dès le début du travail de recherche. En effet, lors des entretiens, la plupart des militant·es faisaient appel à l'histoire de l'éducation populaire et à ses grandes idées fondatrices pour justifier leurs pratiques et les valeurs qu'ils voulaient défendre dans l'atelier relais comme le montre l'entretien de Gérard, effectué lors de la thèse :

« Les valeurs de la laïcité, on se retrouve mais c'est dans la façon d'éduquer je pense, la Ligue et très calquée sur l'éducation formelle genre Éducation Nationale, parce qu'elle a créé l'école de la République. Ils ont 150 ans d'existence, de fait ils sont plus près en termes de méthodes. Ça veut pas dire qu'il y a pas des mecs à la Ligue qui travaillent un peu comme nous, ça veut pas dire qu'aux Ceméa, il y a pas quelqu'un qui a mal compris l'éducation nouvelle et qu'il va faire du transmissif, ça peut arriver. Quand ça nous questionne à l'intérieur c'est quand même bien mais bon, la Ligue a un péché d'orgueil en se revendiquant être la mère de nous tous. »
(Gérard, responsable école des Ceméa de la petite ville rurale)

Il nous fallait donc questionner 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 entre elles, mais aussi 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 particuliers entre éducation populaire et Éducation Nationale dans la littérature scientifique, malgré de nombreux travaux sur les liens entre les associations et l'action publique. L'usage d'archives et d'entretiens « mémoriels » nous a 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. Il a donc fallu « inventer ses archives » (Israël, 2012) c'est-à-dire, 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. L'usage de différentes archives croisé à des extraits d'entretiens « mémoriels » permet donc de répondre à ces principales questions et apporte des éléments historiques nécessaires à la recherche sur l'éducation populaire. Ce travail est original dans la mesure où de nombreux travaux sociologiques ont été réalisés sur l'histoire de la Ligue, 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.

Grâce à cette démarche historique, nous avons pu dresser des monographies de chacun des ateliers relais observés au niveau micro, mais également contextualiser l'émergence du dispositif au niveau macro.

Des documents indigènes locaux pour rendre compte des configurations territoriales

La dernière méthodologie est le recueil de données à partir de documentation indigène locale pour de rendre compte des configurations analysées au niveau méso. Trois types de configurations ont ainsi émergé, en partant des pratiques de réseaux des acteur·ices de l'atelier relais : territoriales, éducatives et associatives à partir de plusieurs échelles : régionale, départementale et municipale^{ix}. Pour les construire, plusieurs étapes ont été nécessaires.

Configurations territoriales

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 (Loncle, 2011).

Ensuite, les budgets primitifs ont été analysés pour chaque collectivité afin de 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.). Les postes de dépenses ont ensuite 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 la présentation des budgets primitifs. 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.

Configurations scolaires

L'analyse des politiques éducatives locales s'est effectuée 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 pour analyser la place du dispositif et ses liens avec les associations.

Pour ce faire, plusieurs matériaux ont été pris en compte : les projets académiques, les états et chiffres de l'académie, les fichiers APAE^x de la DEPP et les projets des établissements^{xi}. La démarche débute par une présentation des caractéristiques des académies, puis de leur projet, afin de 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. Ces éléments nous permettent d'encadrer les différents niveaux d'analyse à l'échelle d'un établissement et il en

va de même pour les associations. Le tableau suivant montre les résultats principaux des trois configurations associatives après analyse des documents afin d'exemplifier le propos :

	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 brevet bas. Beaucoup de dispositifs relais.		Peu de financements. Taux de scolarisation faible et taux de réussite au brevet bas.
Coordination dispositif relais	1 IEN IO et 1 chef d'établissement Formations.	1 IEN IO Réunions fréquentes.	1 IEN IO Pas de lien avec l'équipe et peu avec le collège.
Structuration collège	460 élèves. Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) + avec d'autres dispositifs	600 élèves. Autres dispositifs	800 élèves. 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 inconnue. 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 2 : Tableau récapitulatif des configurations scolaires

Configurations associatives

Pour les associations, la question de leur fonctionnement et de leur projet associatif est abordée, 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 animateur-ices qui interviennent dans le dispositif. Ces diverses dimensions permettent de cerner les rapports sociaux entretenus dans les ateliers relais au niveau micro par la suite.

Afin de dresser ces configurations associatives et la place qu'elles attribuent au décrochage scolaire et au dispositif, tous les rapports d'activité et budgétaires ont été analysés. Dans chacun de ces documents indigènes, nous avons compté le nombre d'occurrences liées à ces deux termes et la manière dont l'association présentait le dispositif (la place plus ou moins grande accordée dans le rapport, le budget attribué, les termes négatifs ou positifs, etc.). Ces éléments permettent également de mieux les situer dans le rapport de force avec l'institution, ce qui participe à l'analyse critique du partenariat entre ces deux mondes.

Nous pourrions proposer d'autres éléments d'analyse pour définir une infinité de contextes à partir de critères variés, mais cela pourrait nuire à l'analyse. Il vaut mieux « définir un nombre limité de contextes pertinents pour une problématique déterminée. » (Desjeux, 2004). En effet, nous voulions établir une délimitation en partant des données dont nous disposions et en suivant la réalité des acteur·ices.

Voici un tableau récapitulatif afin de résumer les différentes méthodes utilisées :

	Niveau macro : institutionnel	Niveau méso : organisationnel	Niveau micro : opérationnel
Archives nationales	X		
Archives locales		X	
Entretiens mémoriels	X		
Entretiens semi-directifs	X	X	
Entretiens biographiques			X
Observations		X	X
Documentation indigène		X	X

Tableau 3 : Méthodes utilisées pour chaque niveau

Nous pensons que lorsque l'on analyse un dispositif d'action publique il convient de le contextualiser sur ces différents niveaux afin de mieux comprendre de la réalité des pratiques sociales gravitant autour de lui. Ainsi, la variété des méthodes issues de l'ethnographie et leur utilisation pour chaque niveau nous a permis de rendre compte de l'atelier relais et du partenariat sous des angles inédits. Cependant, cette approche a suscité de nombreuses questions qu'il convient d'aborder.

Réflexivité sur la démarche multiniveau

Comme toute approche, l'analyse multiniveau possède des avantages et des inconvénients dont il faut rendre compte dans le cadre d'une démarche réflexive. Dans notre enquête, nous avons soulevé trois points de vigilance auxquels l'analyse multiniveau nous confronte tout en pointant chaque fois ses avantages heuristiques pour la recherche.

Une équivalence partielle des données

Tout d'abord, nous nous sommes confrontées à un problème de récolte de données sur deux niveaux en particulier (macro et méso). En ce sens, l'analyse multiniveau fait échos à la démarche comparative et rencontre le même problème pour rendre la comparaison possible lorsque l'on manque de données similaires dans chaque niveau, ce que l'on nomme « l'équivalence des données » (Vigour, 2005). Dans le cadre de notre recherche, il nous a manqué plusieurs éléments. D'abord, des entretiens au niveau institutionnel (macro) : le Ministère ne nous ayant jamais répondu, nous ne possédons que des entretiens du côté des associations nationales. Nous y avons remédié en utilisant des archives d'échanges de mails présentes dans les dossiers des associations au niveau national et dans les archives du Ministère de l'Éducation Nationale. Il nous a également manqué l'entretien de l'IEN IO de la petite ville rurale.

Concernant les observations, nous n'avons pas pu observer les mêmes moments dans chacun des dispositifs. En effet, dans celui de la petite ville rurale, le coordinateur se rend régulièrement à la « salle des profs » pour discuter avec ses collègues et échanger sur les élèves du dispositif. Sur les deux autres ateliers relais, ces moments d'observation n'existent pas, ce qui nous a permis d'en parler lors des entretiens avec les coordinateur·ices. Il en va de même pour l'atelier relais de la ville de montagne, dans lequel des réunions sont organisées avec les parents ou d'autres acteur·ices du territoire (mairie, département, assistante sociale).

La solution mise en place réside dans un raisonnement « toutes choses n'étant pas égales par ailleurs ». En effet, la contextualisation nous fait sortir de cette impasse pour comprendre les angles morts de la recherche. Les entretiens manquants nous ont permis d'émettre l'hypothèse d'un désintérêt de la part du Ministère pour ce dispositif, lui conférant par là même une forte autonomie d'action, qui s'est trouvée être un résultat fort de notre enquête. Tout comme l'entretien manquant de l'IEN IO de la petite ville rurale, démontrant ainsi le

désinvestissement de cet acteur dans le dispositif. Les entretiens que nous avons eus avec les autres acteur·ices de cet atelier relais allant également dans ce sens, dans la mesure où les responsables associatifs locaux ont peu de relation avec lui. En comparant, nous avons compris que l'implication des IEN IO dans ce dispositif avait des effets sur le partenariat et sa mise en œuvre, autre résultat fort de notre enquête.

Les observations manquantes ont aidé à comprendre les logiques relationnelles à l'œuvre au sein de chaque atelier relais. Ainsi, si nous n'avons pas pu accéder aux « salles des profs » dans l'atelier relais de la grande ville et de la ville de montagne, c'est parce que le coordinateur et la coordinatrice ne se sentaient pas assez légitimes pour y aller et nous l'ont exprimé en entretiens. Les observations en réunion nous ont manqué sur l'atelier relais de la grande ville et sur celui de la petite ville rurale parce que ces instances n'étaient pas présentes et ne participaient pas de la logique organisationnelle de ces ateliers relais, ce qui rend unique le fonctionnement de celui de la ville de montagne, davantage organisé en réseau. Le fait de réaliser un perpétuel va-et-vient entre la théorie et l'empirie (Passeron, 1990) nous a beaucoup apporté dans cet aspect comparatif dans la mesure où nous avons pu faire ressortir de l'enquête que les ateliers relais prenaient alors la forme de configurations, et qu'ils étaient ancrés dans des logiques organisationnelles différentes. Ces éléments témoignent d'une territorialisation du dispositif malgré un cadrage national, résultat fort de notre recherche que ces données asymétriques ont permis de mettre en lumière. Il en va de même pour la réalisation des observations en amont des entretiens nous permettant de nous référer aux situations concrètes, vécues *a priori* avec les acteur·ices. L'analyse multiniveau aurait donc pu nous mettre en difficulté dans cet aspect comparatif, mais en définitive, elle révèle toute la complexité du dispositif et l'implication variable des acteur·ices institutionnels et organisationnels.

Les niveaux, entre construction scientifique et réalité des acteur·ices

Le deuxième point de vigilance propre à l'analyse multiniveau, prend effet dans la construction et la catégorisation des niveaux. Pour analyser les ateliers relais, nous avons procédé à un découpage par niveaux ou échelles d'action publique (Négrier, 2020), mais ces niveaux sont-ils vraiment opérants pour les acteur·ices au quotidien ou relèvent-ils d'une construction propre du ou de la sociologue (Faure et Muller, 2005) ? Des chercheurs alertaient déjà dans les années 1980 sur ces découpages et leur sens pour les enquêté·es (Maurice, Sellier et Silvestre, 1982).

Il est donc nécessaire de s'interroger ici sur la construction des niveaux d'analyse et les processus qui sont à l'origine de leur constitution. (Wokuri, 2022).

D'abord, il convient d'être modeste dans la portée analytique de notre recherche en prenant en compte le fait que la réalité sociale n'est jamais totalement observable. Pour procéder, il nous semblait nécessaire d'utiliser l'histoire du dispositif pour ancrer notre recherche dans sa temporalité. Les archives nationales et associatives nous ont permis de le faire, ainsi que les entretiens mémoriels et le découpage au niveau institutionnel. La contextualisation nous a donc aidées une fois de plus pour justifier le découpage de la réalité du dispositif dans le temps. L'enquête se situe donc à un temps T du dispositif et son découpage peut être amené à se transformer selon ses évolutions et celles de l'action publique. Ce point de vue constructiviste permet de voir que les analyses d'un même fait social sont souvent une affaire de construction de l'objet et ne sont pas immuables (Lahire, 1996).

L'autre élément nous permettant d'opérer une réflexivité sur cette démarche, réside dans les entretiens des acteur·ices et les discours qu'ils véhiculent sur ces deux mondes sociaux. Cet élément est un autre résultat fort de la thèse. En effet, bien qu'au niveau méso, nous observions deux mondes opposés, les relations à l'œuvre au niveau macro et micro prennent davantage une forme plus coopérative où les entretiens véhiculent des représentations moins tranchées entre les mondes. Dès lors, il nous paraissait pertinent de regarder quels étaient les éléments communs à ces discours et il s'est avéré qu'ils étaient majoritairement véhiculés par les acteur·ices institutionnels et opérationnels. À l'inverse, les discours critiques fortement tranchés provenaient majoritairement des acteur·ices organisationnels. C'est à partir de ces éléments nous avons pu construire un découpage selon l'opérationnalisation de l'action publique dans les ateliers relais et ainsi entrer dans une analyse plus précise des relations partenariales entre éducation populaire et Éducation Nationale. Nous sommes donc parties d'une réalité sociale, nous l'avons catégorisée pour finalement mieux comprendre les rapports sociaux s'opérant sur le terrain, mais également les différentes professionnalités (Mathey-Pierre et Bourdoncle, 1995) de chaque acteur·ice. Sans l'approche multiniveau, nous n'aurions pas pu saisir que les acteur·ices raisonnent à des niveaux différents en fonction de leur statut, leurs objectifs au sein du dispositif et la dépendance avec les financements notamment au niveau institutionnel. De plus, le fait que les rapports soient différents (entente, controverses, etc.) à chaque échelle montre que ces niveaux existent sans cette recherche car les acteur·ices n'interagissent pas de la même manière à chaque niveaux, et la qualité de leur relation est l'élément qui les caractérise.

Ces éléments sont explicatifs et ne doivent pas occulter que ces échelles deviennent un point de vue qui influence la perception que le/la chercheur·se a de l'objet. Ces catégorisations deviennent donc des outils dont il faut rendre compte dans le cadre d'une démarche réflexive (Paris, 2013), comme nous venons de le faire.

Croiser les niveaux

Le dernier point de vigilance réside dans l'articulation entre les différents niveaux d'analyse (Paris, 2013). En effet, le problème de cette approche, c'est qu'elle ne donne pas accès aux mêmes données et informations sur chaque niveau. La question de leur articulation se pose alors (Lahire, 1996). La difficulté réside donc ici dans la résonance entre les niveaux pour ne pas en faire une analyse cloisonnée où chaque niveau serait indépendant et aurait son autonomie, ce qui serait une gageure pour comprendre les ateliers relais.

Ce point de vigilance s'est retrouvé à plusieurs étapes de l'analyse, notamment sur le lien entre les éléments d'ordre historiques (macro) et leurs implications contemporaines sur le dispositif (micro). En effet, l'histoire de l'éducation populaire et de ses liens avec l'Éducation Nationale ne pouvait être occultée dans la mesure où elle éclaire les phénomènes contemporains sur deux points. Tout d'abord, retracer les liens entre ces deux mondes au niveau historique nous donne l'occasion de comprendre de quelle manière s'est construit un dispositif partenarial de lutte contre le décrochage scolaire au collège et ses répercussions sur sa forme actuelle. Déjà pour rendre intelligible le phénomène étudié (Lahire, 1996) et ensuite, pour reconstituer les étapes de construction du problème public du décrochage scolaire (Bernard, 2015), mobilisant des associations d'éducation populaire et ce qui les amène à rester dans ce dispositif malgré les difficultés énoncées dès le départ. Dans un deuxième temps, cela nous a amenée à percevoir les socialisations militantes et les identités (Dubar, 2002) que ces associations façonnent aujourd'hui. Nous avons constaté des liens entre les discours d'ancien·nes militant·es et ceux des militant·es actuel·les. Ces discours façonnent des identités militantes et alimentent les controverses sur les rapports avec l'Éducation Nationale, mais également les clivages entre ces trois grandes associations d'éducation populaire par rapport à la division du travail historique entre elles :

« 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 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 école, Ceméa de la petite ville rurale)

Avec cet extrait d'entretien, on constate que les discours et les représentations se transmettent via l'histoire plus large de l'éducation populaire et ne pouvaient être appréhendés uniquement sous l'angle macro ou micro. Ces éléments constituent un autre résultat saillant de la thèse. Il faut alors combiner des niveaux d'analyse plutôt que de les prendre séparément (Hamidi et Dupuy, 2022). Les interactions passées éclairent donc le présent, mais ne doivent pas réifier les époques. Si aujourd'hui, ces discours se transmettent, ils peuvent également appartenir au passé, notamment pour les acteur·ices opérationnels qui composent plus avec les difficultés liées aux publics sur le terrain qu'avec l'histoire associative.

Ce point de vigilance s'est également retrouvé à une autre étape de l'analyse, au moment de rattacher les éléments du niveau méso aux deux autres niveaux. Comment lier les configurations locales évoquées précédemment avec l'histoire des deux mondes et de la construction du problème public, puis avec les éléments opérationnels du dispositif ? Finalement, c'est la construction des monographies qui nous permet de sortir de cette impasse. L'articulation entre les niveaux et le positionnement de l'échelle méso a été facilitée par la différenciation des configurations et leurs répercussions sur le dispositif ainsi que sur l'échelle macro. Pour cela, il est important de ne pas considérer que l'action publique est uniquement actionnée du haut vers le bas, mais également du bas vers le haut (Bourque, 2012). Ce point est d'autant plus important depuis les lois de déconcentration et de décentralisation ayant refaçonné l'action éducative, notamment sur le décrochage scolaire (Berthet et Zaffran, 2014). La variable territoire et le niveau méso étaient donc incontournables pour prendre en compte les répercussions des politiques locales sur le dispositif et l'organisation des acteur·ices opérationnels (leurs liens avec les IEN IO par exemple) et ce que les configurations associatives ou scolaires font à l'encadrement des politiques publiques au niveau national. L'atelier relais prend alors la forme d'un point de convergence entre ces différents niveaux d'action publique, comme d'autres politiques éducatives territorialisées (éducation prioritaire, cités éducatives, etc.).

Conclusion

Ainsi, la démarche de l'enquête multiniveau possède de nombreuses richesses dans le cadre d'une enquête sur un dispositif éducatif partenarial et l'analyse de ses parties prenantes. Même si cette approche peut parfois soulever des points de vigilance, les difficultés rencontrées et mentionnées plus haut rappellent cependant la plupart des enquêtes ethnographiques faites par observation (Chauvin et Jounin, *ibid*).

L'autre pierre d'achoppement nous semble inhérente à la méthode comparative (Bray, Adamson et Mason, 2010). En effet, lorsque l'on pratique l'analyse multiniveau, il faut pouvoir avoir accès aux informations de manière égale sur chaque niveau étudié, ce qui n'est pas toujours le cas. Pourtant, elle permet de contextualiser le phénomène étudié et d'en révéler des éléments qui ne sont pas toujours visibles dans une analyse basée sur un niveau particulier. De plus, comme nous avons pu le voir, les allers-retours entre le terrain et la théorie permettent de limiter ces biais. Utiliser la contextualisation dans une approche multiniveau permet de retracer le processus socio-historique d'un phénomène social pour éclairer les interactions présentes (Becker, 2009). L'approche multiniveau permet également de réaliser une recherche de qualité sur plusieurs points. Tout d'abord, pour mieux rendre compte de la complexité du dispositif, de ses changements, des rapports sociaux parfois versatiles ou parfois réguliers en son sein, mais également de son contexte historique, géographique et social. De plus, elle rend compte à la fois de la socio-histoire d'un dispositif partenarial pris dans une politique publique de lutte contre le décrochage scolaire, de son organisation locale à sa concrétisation sur le terrain et les modèles de partenariat possibles entre les acteur·ices. Elle rend aussi visible la place des acteur·ices selon plusieurs niveaux, les rapports qu'ils entretiennent et la manière avec laquelle ces liens se répercutent sur le façonnement de l'action publique en retour.

Enfin, cette démarche est un résultat saillant de la thèse en elle-même car elle met en lumière les variations partenariales de chaque niveau et apporte des éléments nouveaux sur l'analyse sociologique du partenariat. En effet, à l'échelle des acteur·ices institutionnels, les relations de domination sont très fortes, dans la mesure où le partenariat est souvent conditionné par les financements du Ministère de l'Éducation Nationale aux associations, dans un contexte de demande croissante d'évaluation et de réussite. Ce n'est pas toujours le cas au niveau local où le Ministère a moins de poids sur le dispositif que les acteur·ices organisationnels. En effet, selon les politiques publiques territoriales et leurs préoccupations, mais aussi selon les configurations associatives et scolaires, l'importance du dispositif varie, entraînant des

répercussions sur les formes partenariales entre éducation populaire et Éducation Nationale. Enfin, à l'échelle du dispositif, ces relations varient davantage selon le statut et la légitimité de chaque acteur·ice, mais également selon leur *hexis* et leur manière de concevoir chaque monde. Les socialisations professionnelles différenciées pourraient nous faire croire que l'on retrouve un clivage entre l'*hexis* des animateur·ices et celle des enseignant·es, mais ce n'est pas toujours le cas. Ainsi, 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 à certaines normes propres aux attendus de la forme scolaire (Vincent, 1994). Même si chacun joue un rôle et a une place définie pour remplir sa part du contrat, les personnes doivent posséder certaines compétences et une posture qui facilite le travail en commun. En revanche, la définition des normes varie d'un monde à un autre ; pour les acteur·ices de l'Éducation Nationale, la posture attendue est liée au type compétences avec les publics concernés, alors que dans le monde de l'animation, certains comportements ne posent pas de problème, car ils sont jugés plus conformes, voire liés à une « pédagogie antiscolaire » (Lebon, 2007), 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.

La démarche multiniveau permet donc d'appréhender le partenariat à l'aune d'une sociologie critique et pratique (partenariat en actes et en discours) de cette notion, et de démêler les différentes attentes présentes dans le dispositif et dans chaque niveau de sa mise en œuvre. Cela témoigne également d'un partenariat fragile entre Éducation Nationale et éducation populaire où la place des associations n'est pas toujours assurée et où le message ne passe pas toujours auprès des institutions. Pour nous, la démarche multiniveau constitue donc un « formidable outil » pour « comprendre et expliquer les relations entre des structures macro et des phénomènes et expériences de petite échelle » (Wokuri, 2022). Cette démarche est souvent peu utilisée ou peu mise en valeur dans les recherches sur le partenariat, ce qui permet de montrer les apports de ce travail de thèse sur cette thématique et pourrait être transposée à d'autres recherches sur des dispositifs similaires existant dans différents secteurs d'action publique (éducation, insertion professionnelle, santé, justice par exemple).

Remerciements

Je remercie l'équipe du BMS et tout particulièrement Sophie Duchesne pour toutes les recommandations bibliographiques et leur aide précise dans la rédaction de cet article, ainsi que

La méthode de ma thèse/the Methods of my thesis - **NOT READY**

Sandrine Nicourd pour ses relectures et Anne-Marie Arborio pour m'avoir appris l'ethnographie. Elles ont été des guides précieuses dans cette aventure.

Conflits d'intérêts

L'autrice déclare n'avoir aucun conflit d'intérêts potentiel pour tout ce qui concerne le déroulement de la recherche, les droits d'auteur et/ou la publication de cet article.

Financement

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

Références

Arborio A-M et Fournier P (2015) *L'observation directe*. Paris : Armand Colin.

Beaud S et Weber F (2010) *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.

Beaud S et Weber F (2012) Le raisonnement ethnographique. In : Paugam S (éd.) *L'enquête sociologique*. Paris : Presses Universitaires de France, 223-246.

Becker H.S (2009) Préface. In : Peneff J (éd.) *Le goût de l'observation*. Paris : La Découverte, 5-7.

Becker H.S (2016) *La bonne focale : de l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*. Paris : La Découverte.

Bernard P-Y (2015) Le décrochage scolaire : la construction d'un problème public. *Les Cahiers Dynamiques* 63 : 34-41.

Berthet T et Zaffran J (2014) *Le décrochage scolaire : enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Boudesseul G et Caro P (al) (2016) *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM*. Paris : Céreq.

Boulay S et Fanchette S (2020) *La question des échelles en sciences humaines et sociales*. Versailles : Éditions Quæ.

Bourque D (2012) Intervention communautaire et développement des communautés. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire* 18(1) : 40-60.

Bray M et Adamson B et Mason M (2010) *Recherche comparative en éducation : Approches et méthodes*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Chateauraynaud F et Debaz J (2017) *Aux bords de l'irréversible : sociologie pragmatique des transformations*. Paris : Éditions Pétra.

Chauvin S et Jounin N (2012) L'observation directe. In Paugam S (éd.) *L'enquête sociologique*. Paris : Presses Universitaires de France, 143-165.

Courgeau D (2004) *Du groupe à l'individu: synthèse multiniveau*. Paris : Ed de l'Institut national d'études démographiques.

Courgeau D et Baccaïni B (1997) Analyse multi-niveaux en sciences sociales. *Population* 52(4) : 831-863.

Courgeau D et Lelièvre É (1996) Changement de paradigme en démographie. *Population* 51(3) : 645-654.

Cromarias A (2010) Penser la flexicurité au niveau « méso » : entre ancrage territorial et innovation sociale. *Géographie, économie, société* 12(4) : 415-435.

Crozier M et Friedberg E (2011) *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris : Éditions Points.

Demazière D et Dubar C (1997) *Analyser les entretiens biographiques: l'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.

Descamps F (2007) L'entretien de recherche en histoire : statut juridique, contraintes et règles d'utilisation. *Histoire@Politique* 3(3) : 14-14.

Desjeux D (2004) Comment les différentes sciences sociales posent la question des échelles d'observation. In Desjeux D (éd.) *Les sciences sociales*. Paris : Presses Universitaires de France, 91-115.

Dubar C (2002) *La Socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Elias N (1991) *La société des individus*. Paris : Fayard.

Elias N (2003) *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Pocket.

Faure A et Muller P (2005) Les changements d'échelle en science politique : objet classique et questions nouvelles. *Politiques publiques et politique locale*. Congrès des 4 Pays : Lausanne 18-19 novembre 2005.

Giraud O (2012) L'analyse scalaire des régimes d'action publique en Europe. *Revue internationale de politique comparée* 19(2) : 15-36.

Goldstein H (1995) Hierarchical Data Modeling in the Social Sciences. *Journal of educational and behavioral statistics* 20(2) : 201-204.

Grossetti M (2011) L'espace à trois dimensions des phénomènes sociaux. *SociologieS* [online].

Hamidi C et Dupuy C (2022) Micro-macro: Why focus on levels of data collection and analysis ? Introduction to the BMS Micro-macro section. *Bulletin de Méthode Sociologique* 155 : 9-17.

Hassenteufel P (2011) *Sociologie politique : l'action publique*. Paris : Armand Colin.

Israël L (2012) L'usage des archives en sociologie. In Paugam S *L'enquête sociologique*. Paris : Presses Universitaires de France, 167-185.

Kherroubi M et Millet M et Thin D (2015) *Désordre scolaire : l'école, les familles et les dispositifs relais*. Paris : Editions Pétra.

Kherroubi M et Millet M et Thin D (2018) Enseigner dans les marges : l'exemple des enseignants de dispositifs relais. *Sociétés contemporaines* 109 : 93-116.

Lahire B (1996) La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques. *Annales* 51(2) : 381-407.

Lebon F (2007) Devenir animateur : une entreprise d'éducation morale. *Ethnologie française* 37(4) : 709-720.

Lebon F et De Lescure E (2016) *L'éducation populaire au tournant du XXIe siècle*. Vulaines-sur-Seine : Editions du croquant.

Loncle P (2011) La jeunesse au local : sociologie des systèmes locaux d'action publique. *Sociologie* 2(2) : 129-147.

Mathey-Pierre C et Bourdoncle R (1995) Autour du mot « Professionnalité ». *Recherche & formation* 19(1) : 137-148.

Maurice M et Sellier F et Silvestre J-J (1982) *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne: essai d'analyse sociétale*. Paris : Presses universitaires de France.

Millet M et Thin D (2007a) École, jeunes de milieux populaires et groupes de pairs. In Marwan M et Muchielli L *Les bandes de jeunes*. Paris : La Découverte, 145-164.

Millet M et Thin D (2007b) Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de "déviance" scolaire. *Sociétés et jeunesse en difficulté* 3 : 1-19.

Millet M et Thin D (2017) Ni gêneurs, ni partenaires, mais sous pression institutionnelle. *Administration Éducation* 153(1) : 81-85.

Morel S (2018) *Prises en charge intra- et inter-institutionnelles. Pour une sociologie du « partenariat »*, Paris : Champ social.

Muller P (1990) Les politiques publiques entre secteurs et territoires. *Politiques et Management Public* 8(3) : 19-33.

Négrier E (2020) Échelles d'action publique. In Pasquier R et Guigner S et Cole A *Dictionnaire des politiques territoriales*. Paris : Presses de Sciences Po, 182-186.

Paris M (2013) Articuler différentes échelles dans les objets des sciences sociales : enjeux théoriques et méthodologiques. *Cahiers de l'Urmis* 14 [online].

Passeron J-C (1990) *Le raisonnement sociologique: l'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.

Revel J (1996) *Jeux d'échelles: la micro-analyse à l'expérience*. Paris :Le Seuil.

Schwartz O (2011) L'empirisme irréductible. In Anderson N *Le hobo. Sociologie du sans-abris*. Paris : Armand Colin, 335-384.

Strauss A.L (1992) Une perspective en termes de monde social. In Strauss A *La trame de la négociation*. Paris : L'Harmattan, 269-282.

Vigour C (2005) *La comparaison dans les sciences sociales: pratiques et méthodes*. Paris : La Découverte.

Vincent G (1994) *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Wokuri P (2022) Que peut la comparaison multiniveau dans l'identification de mécanismes causaux ? Réflexions à partir d'une enquête sur les projets coopératifs d'énergie renouvelable en Europe. *Bulletin de Méthode Sociologique* 155 : 18-44.

ⁱ Nous entendons par partenariat, une pratique sociale de mise en relation de deux mondes dans un but commun. Ce terme est devenu une catégorie utilisée par l'action publique (Morel, 2018) et les institutions pour encadrer des pratiques sociales de mise en relation. Il s'agit donc ici de faire une sociologie critique de ce partenariat perçu souvent comme allant de soi, fonctionnant grâce aux acteur·ices et à leur bonne entente. Nous avons préféré ce terme à celui d' « alliances éducatives » peu employé dans les référentiels d'action publique de l'atelier relais.

ⁱⁱ Définis par la convention cadre du 02-10-2002 parue dans le bulletin officiel n°37 du 10-11-2002, cadre national de référence et le cahier des charges pour la mise en place des ateliers relais. Plus courts que les classes relais mises en place en 1998 et en partenariat avec les « associations complémentaires de l'enseignement public » à la différence des classes relais en partenariat avec la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ).

ⁱⁱⁱ 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 et enfin par la circulaire du 19 février 2021.

^{iv} 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.

^v Cette appellation renvoie à la Circulaire n° 92-1200 du 6 novembre 1992.

^{vi} Rapports d'activité et de budget des associations locales et documents internes des associations sur les ateliers relais type bilans, échanges de mails, etc. Rapports d'activité et de budget des collectivités territoriales (Régions, Départements, Communes), documentation historique locale, documents de communication internes, bilans de réunion et rapports de la Cour des comptes.

^{vii} Archives disponibles sur les ateliers relais au centre d'archives national à Perrefittes, côtes n°20110005/131-20110005/137 et 20020530/6-20020530/7.

^{viii} Nous entendons par entretiens « mémoriels » les entretiens réalisés auprès 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.

^{ix} Le choix d'une anonymisation totale a été fait dans la mesure où deux des trois ateliers relais sont les seuls du territoire, ce qui les rend facilement repérables.

^x 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.

^{xi} 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.

^{xii} Éducation Physique et Sportive.