



HAL
open science

La construction d'un partenariat éducatif. Sociohistoire d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire

Alicia Jacquot

► To cite this version:

Alicia Jacquot. La construction d'un partenariat éducatif. Sociohistoire d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire. *Recherches en éducation*, 2024, 55, 12 p. [En Ligne]. 10.4000/ree.12485 . hal-04509621

HAL Id: hal-04509621

<https://hal.science/hal-04509621v1>

Submitted on 18 Mar 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

La construction d'un partenariat éducatif.

Sociohistoire d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire



Alicia Jacquot

Docteure, Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST), Aix-Marseille Université

Résumé

Cet article s'interroge sur les conditions de mise en place d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire au collège (atelier relais) et le partenariat entre deux mondes sociaux distincts que sont l'éducation populaire et l'Éducation nationale. Un premier temps retrace l'histoire croisée de ces deux mondes, en prenant appui sur des archives et des entretiens mémoriels. Un deuxième temps analyse les discours des acteurs institutionnels de ce dispositif (responsables associatifs nationaux et responsables de l'Éducation nationale). L'histoire et les discours révèlent alors l'existence de cités de justification similaires ainsi qu'un objectif d'action partagé qui renforce la convergence de ces deux mondes.

Mots-clés : coopération et collaboration éducatives, acteurs de l'éducation, difficultés scolaires et élèves en difficultés, histoire de l'éducation

Abstract

The construction of an educational partnership. Socio-history of an anti-school dropout program — This article examines the conditions for setting up an anti-dropout program in middle school – the "atelier relais" – as well as the partnership at work in the articulation of the two distinct social worlds of popular education and national education. The first part of the project traces the intersecting history of these two worlds, based on archives and memorial interviews. The second part analyzes the speeches of the institutional actors of this system (national associative leaders and National Education leaders). It reveals the existence of similar

Keywords: educational cooperation and collaboration, educational stakeholders, learning difficulties and students in difficulty, history of education

L'atelier relais est un dispositif partenarial¹ de prévention du décrochage scolaire² en collège, mis en place en 2002³ dans le cadre des dispositifs relais⁴. Il est présenté comme un « moyen de lutte contre la marginalisation scolaire et sociale de jeunes soumis à l'obligation scolaire »⁵. Il accueille en son sein, durant quatre à onze semaines, des élèves repérés par les acteurs du collège comme étant « en rupture profonde avec les exigences de la vie des établissements scolaires, ou en voie de déscolarisation »⁶. Il se démarque des dispositifs relais dans la mesure où il implique trois associations « complémentaires de l'enseignement public » : les centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (Ceméa), les Francas et la Ligue de l'enseignement. Ces associations font partie des plus anciennes et des plus importantes (en termes de budget et de liens avec l'action publique) dans le monde de l'éducation populaire et des politiques de jeunesse (De Rosa, 2008 ; Ihaddadène, 2018 ; Michel, 1999).

Cette mise en partenariat n'a été que peu explorée par les recherches sur les ateliers relais, alors qu'elle constitue une forme institutionnelle de plus en plus préconisée dans la mise en œuvre des politiques éducatives françaises et européennes (Kherroubi & Lebon, 2017). De plus, la forme de ce dispositif questionne les frontières, déjà floues, entre ces deux mondes sociaux (Strauss, 1992a), produits d'une lutte permanente, entre tensions et compromis. Ces mondes possèdent quatre caractéristiques communes : 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. Le but ici étant de démontrer que ces deux mondes s'entrecroisent, avec des alliances ou des emprunts de technologie, comme les méthodes pédagogiques. Ils sont également caractérisés par des univers de discours qui leur sont propres et qui s'inscrivent dans des cités de justification communes (Boltanski & Chiapello, 1999 ; Boltanski & Thévenot, 1991). En effet, l'objectif de ces acteurs est de chercher quelle est l'action considérée comme étant la plus « juste » (de manière morale, ajustée ou justifiée) à travers des discours qui s'inscrivent dans des registres de justification. Ces registres ou ordres de valeurs sont appelés ici « cités ». Il en existe sept en fonction de cinq caractéristiques : les valeurs de référence, les caractéristiques valorisées et dévalorisées, les sujets ou personnes valorisés et les épreuves modèles. Ce cadre d'analyse est pertinent pour comprendre les relations entre Éducation nationale et éducation populaire car il permet d'entrer dans les détails de la subjectivité des acteurs qui organisent le partenariat du côté associatif, au niveau national.

Il s'agit donc de s'interroger sur les conditions sociohistoriques de la mise en place des ateliers relais et ce que cela produit sur la définition des frontières entre Éducation nationale et éducation populaire. Quels sont les fondements sociohistoriques de cette mise en relation ? Et quels sont les facteurs qui rapprochent ces mondes ? Au travers d'une analyse historique et macrosociologique de ce partenariat, nous mettons au jour les diverses manières par lesquelles se forment et s'organisent ces configurations⁷ particulières destinées à prévenir le décrochage scolaire au

¹ Entendu comme 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 acteurs et à leur bonne entente.

² Elèves sortant du système éducatif après seize ans sans qualification ni diplôme (Bernard, 2013a).

³ Convention cadre du 2 octobre 2002, entre le ministère de l'Éducation nationale et trois associations, 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.

⁴ Les classes relais, mises en place en 1998, en partenariat avec la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) et les internats relais en 2002, prenant en charge des jeunes sur un temps plus long et comprenant un hébergement.

⁵ Cet article part des éléments présents dans la circulaire n° 2014-037 du 23 mars 2014. La dernière circulaire en date étant celle du 19 février 2021 dans le B.O n° 8 du 25 février 2021 « Ateliers, classes et internats : schéma académique et pilotage », n'a pas pu être prise en compte pour cette recherche.

⁶ Circulaire n° 2014-037 du 23 mars 2014.

⁷ Entendu comme une analyse des processus et des jeux d'acteurs pris dans un système de relations complexes façonnant et déterminant en retour les individus qui les forment, dans une dynamique en évolution (Elias, 2003).

collège. Retracer cette histoire permet ainsi de « mettre en parallèle les conditions concrètes d'existence et la dynamique du mouvement historique » (Elias, 2003).

Retracer ces liens n'est pas une entreprise aisée dans la mesure où l'histoire de l'éducation populaire peut être parcellaire et souvent analysée par ses propres militants. Nous avons choisi de nous focaliser sur la période allant de 1936 à la date de création des ateliers relais, dans la mesure où durant le Front populaire, l'éducation populaire voit les débuts de son institutionnalisation (Ory, 2016) à travers son projet politique, proche de celui défendu par le gouvernement, ainsi que les grandes figures qui participent à ce rapprochement. Nous nous appuyons sur les fonds d'archives du Pôle de conservation des Archives des associations de jeunesse et d'éducation populaire (PAJEP), des Archives nationales de Pierrefitte⁸ et des archives issues des sièges nationaux des trois associations. Le corpus est donc composé d'échanges de mails entre des représentants des ministères et des cadres associatifs, de lettres internes au ministère de l'Éducation nationale, de rapports internes et de documents de travail de chaque monde. Cinq entretiens « mémoriels »⁹ (Descamps, 2007) ont été réalisés : tous les cadres associatifs ayant pris part à la conception du dispositif avant sa mise en place pour chaque association (Francas, Ceméa, Ligue) et étant en lien avec les cadres de l'Éducation nationale de l'époque. Ces matériaux ont jusque-là été trop peu exploités par les travaux sur l'éducation populaire (Lebon, 2004). En revanche, nous n'avons pas pu avoir accès aux mêmes acteurs du côté de l'Éducation nationale, n'ayant jamais eu de réponse à nos sollicitations. Cet article propose donc une étude du travail de justification des acteurs de l'éducation populaire. En analysant leurs discours, nous pouvons confronter les rapprochements des responsables associatifs aux discours portés par les acteurs de l'Éducation nationale.

L'analyse se développe selon deux axes. Tout d'abord, nous retraçons l'histoire croisée de ces deux mondes. Puis, nous analysons de quelle manière les cadres associatifs de l'éducation populaire utilisent des arguments pouvant être analysés à travers le modèle des cités de justification communes au monde de l'Éducation nationale pour légitimer ce partenariat et leur objectif. Ces deux temps permettent d'identifier les ressorts de la construction du partenariat entre Éducation nationale et éducation populaire ainsi que les étapes qui l'ont favorisé, jusqu'à l'avènement des ateliers relais.

L'atelier relais

Les ateliers relais sont présentés comme des outils de prévention du décrochage scolaire, mais ils sont aussi associés au climat scolaire : prévention et lutte contre la violence à l'école. C'est un dispositif périphérique (Barrère, 2013) au sein du collège dans la mesure où il prend en charge peu d'élèves et n'est pas présent dans tous les collèges. Les projets d'intervention des associations doivent s'inscrire dans les domaines relevant de leurs compétences (culture, environnement, sports, loisirs, etc.), être élaborés avec les équipes pédagogiques et éducatives, et proposer des actions d'accompagnement et de soutien adaptées aux élèves. Le dispositif est coordonné institutionnellement par les responsables des secteurs éducation des trois associations nationales et par le ministère, et localement par un établissement scolaire de rattachement et par l'inspection académique. Lors de la prise en charge des élèves, interviennent des acteurs de l'Éducation nationale (coordinateur et assistant d'éducation, AED) et des animateurs.

1. Une histoire croisée de ces deux mondes

Tout en se construisant comme deux mondes séparés, l'Éducation nationale et l'éducation populaire partagent cependant certaines caractéristiques au regard de leurs interventions respectives. Il n'en reste pas moins qu'entre ces deux mondes, s'est faite jour une division du travail vis-à-vis de l'éducation des enfants et adolescents. Ce partage s'opère et évolue au travers de moments historiques clés qui, au fur et à mesure, ont défini les rôles de leurs acteurs respectifs ainsi que leur légitimité : à partir des années 1930, dans le cadre d'une prise en charge globale de l'enfance,

⁸ Cotes n° 20110005/131-20110005/137 et 20020530/6-20020530/7.

⁹ Des personnes qui ont occupé des postes à responsabilité au sein des trois associations et qui ont assisté à la mise en place des ateliers relais.

la division entre le loisir pour l'éducation populaire et l'instruction pour l'Éducation nationale ; la revendication puis la constitution d'un système éducatif unifié et la défense d'une école unifiée (1944-1975) ; l'injonction au partenariat dans les politiques éducatives (1970-2000). Ce découpage historique se fait en fonction des moments de rupture ou de continuité entre les mondes. La première période, non traitée ici est celle de la naissance de l'éducation populaire (Lebon & De Lescure, 2016) et de l'école de la Troisième République. La deuxième période est celle du Front populaire jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale où s'affirme une volonté de légitimation de l'éducation populaire et interviennent des changements dans 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, avec comme moment-clé l'avènement du collège unique en 1975 pour finir sur la période d'apparition des ateliers relais au tournant du XXI^e siècle. Ce cadrage n'a pas vocation à l'exhaustivité, mais se focalise sur des points de rencontre entre ces deux mondes qui révèlent des éléments-clés et préfigurent leur partenariat en atelier relais.

1.1. La prise en charge de l'enfance, une division des temps éducatifs

Le premier temps fort des rapports entre éducation populaire et Éducation nationale commence avec l'élection du Front populaire jusqu'à l'immédiat après-guerre (1936-1947), où l'éducation populaire entame son institutionnalisation (Ory, 2016), dans la mesure où son projet politique est proche de celui défendu par le gouvernement. De grandes figures œuvrent à ce rapprochement. C'est ainsi que, sous le Front populaire, Jean Zay¹⁰ milite pour l'unification des classes élémentaires des deux réseaux éducatifs, préfigurant les débats autour du collège unique quatre décennies plus tard. L'espace politique des temps libres se trouve une première formalisation concrète avec la création de deux semaines de congés payés. C'est une première reconnaissance d'un espace d'action légitime pour les mouvements d'éducation populaire (Ory, 2016). Cette période s'avère décisive pour les associations quand on sait que les organigrammes ministériels qui se succèdent 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 » (Loncle, 2010). Dans ce contexte, les mouvements d'éducation populaire se développent et se divisent le travail : les centres de vacances pour la Ligue de l'enseignement, les formations des personnels des centres de vacances pour « Hygiène par l'exemple », ancêtre des Ceméa et, en 1944, le loisir périscolaire par les centres aérés pour les Francas (Lebon, 2004).

En 1943, le Comité français de libération nationale¹¹ crée l'agrément « Jeunesse et éducation populaire ». Les associations l'obtenant se placent de fait sous la tutelle de l'État et peuvent recevoir des subventions (Muracciole, 1998). Cela marque la reconnaissance des associations d'éducation populaire par le futur gouvernement. C'est un fait majeur dans l'histoire des trois associations d'éducation populaire, ici à l'œuvre, qui s'appuient sur cet agrément pour développer leurs actions dans et autour de l'école en bénéficiant d'une légitimité certaine.

À la Libération, la direction de l'éducation populaire et des mouvements de jeunesse voit le jour au sein du ministère de l'Éducation nationale, sous la houlette de Jean Guéhenno¹², qui installe les « centres d'éducation populaire ». Les mouvements d'éducation populaire utilisent ces locaux pour organiser leurs stages. Le but est de développer et de diffuser la culture populaire mais aussi de former les premiers instructeurs/animateurs de jeunesse. Ce moment représente un renforcement de l'institutionnalisation de l'éducation populaire et de l'animation d'autant plus notable qu'il se réalise au sein du ministère de l'Éducation nationale. Demeure cependant la volonté de

¹⁰ Ministre de l'Éducation nationale et responsable de la Ligue de l'enseignement.

¹¹ Comité de résistants précédant au gouvernement provisoire de De Gaulle institué en 1944, déclarant « Au travers de cet agrément, le ministère reconnaît comme partenaire particulier et privilégié les associations qu'il souhaite aider et s'engageant à respecter un certain nombre de critères. L'agrément revêt par ailleurs un caractère valorisant : c'est un label de qualité qui reconnaît la valeur éducative de l'association », Ordonnance du 2 octobre 1943.

¹² Ancien enseignant, nommé inspecteur général de l'Éducation nationale, responsable de la Direction de la culture populaire au sein du ministère de l'Éducation nationale. Il met en place, avec Christiane Faure, les premiers instructeurs d'animateurs de jeunesse. Il participe à la reconnaissance des Ceméa et des Francas.

séparer l'instruction et l'éducation populaire en les inscrivant dans des temps et des lieux particuliers que sont l'école d'un côté et les loisirs de l'autre.

1.2. Une entente sur la question de l'école pour tous et du collège unique

En 1944, le ministre de l'Éducation nationale René Capitant crée une commission qui a pour but d'élaborer l'ébauche d'un système éducatif unifié afin que le pays puisse rattraper son retard dans ce domaine. Le plan Langevin-Wallon¹³ est présenté en 1947 mais n'est pas appliqué. Il envisage plusieurs grandes réformes en s'appuyant sur des idées défendues par les associations d'éducation populaire (Magnan, 1986), par exemple en prônant une éducation individualisée au sein de classes moins chargées, en visant à former les maîtres à d'autres méthodes pédagogiques issues entre autres de l'éducation nouvelle pour les inciter à diversifier leurs activités hors de l'école afin de rendre l'instruction véritablement accessible à tous les enfants. Il est également question de rendre possibles des mises à disposition¹⁴ d'enseignants dans des associations proches de l'école (Prat, 2019). Ces perspectives reviennent par la suite sur le devant de la scène pour inspirer certaines réformes majeures comme celle du collège unique en 1975.

Durant les « Trente glorieuses » (1946-1973), le rapprochement de ces deux mondes se poursuit. Ainsi, lors de la première période de massification scolaire, les débats sur l'école unique sont récurrents et mobilisent des techniques issues de l'éducation populaire. Ainsi, à partir de 1952, les enseignants du premier degré en formation doivent suivre un stage de moniteur de colonie de vacances auprès des Ceméa (Chateigner, Ihaddadène & Martin, 2015). Cette disposition contribue à renforcer la légitimité de l'association dans le champ de la formation. Elle perdure jusque dans les années 1990 et marque profondément ces associations qui recrutent nombre de leurs membres parmi les enseignants formés. Dans le même temps, elle permet à l'Éducation nationale d'étendre sa zone d'influence au sein de ces organismes. Parallèlement, les technologies propres aux Ceméa, comme les méthodes pédagogiques de l'éducation nouvelle, s'ancrent peu à peu dans les pratiques enseignantes.

En 1969, les Francas soumettent un projet d'école ouverte au ministère de l'Éducation nationale, qui témoigne d'une nette opposition de l'association à la forme scolaire : « 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. »¹⁵. Cette vision partagée par d'autres associations d'éducation populaire valorise des projets d'éducation alternatifs, comme celui d'une « école ouverte ». C'est ainsi que les Francas veulent associer aux établissements scolaires un complexe périscolaire doté d'un centre aéré ou d'une maison de l'enfance ainsi que d'aires de sports et de jeux. Ce projet implique que les animateurs soient présents dans les institutions scolaires pour s'associer aux instituteurs. Dans les faits, paradoxalement en voulant renforcer leur singularité et l'idée d'une éducation alternative, les centres aérés ancrent l'animation à côté de l'école et contribuent à rapprocher ces deux mondes. Toutefois ces projets ne se réalisent que dans certaines collectivités territoriales principalement communistes.

En 1975, le projet Langevin-Wallon se concrétise en partie avec la loi Haby¹⁶ et la création du collège unique provoquant de nombreux débats autour de la scolarisation universelle (Briand & Chapoulié, 1992), largement défendue par les acteurs de l'éducation populaire face à des prises de positions plus conservatrices défendant l'excellence du système à deux vitesses. Le collège unique est l'aboutissement de réflexions successives sur la scolarisation de tous les enfants jusqu'à seize ans au sein d'un système éducatif unifié.

En outre la question de l'éducation pour tous s'élargit à l'objectif de la formation et de l'insertion pour tous à travers l'éducation permanente. Et c'est là que l'éducation populaire, dont la

¹³ Président du Groupe français d'éducation nouvelle de 1936 à 1946, proche des associations d'éducation populaire.

¹⁴ Mises en place en 1984 et commencent à être démantelées en 1986.

¹⁵ *Camaraderie* n° 126, janvier 1970.

¹⁶ Publiée dans le Journal officiel du 12 juillet 1975.

professionnalisation s'accélère, joue explicitement un rôle de complément du système éducatif ainsi que de la politique de l'emploi. Elle devient progressivement un espace de référence pour l'éducation des enfants, mais également des adultes, en particulier des populations fragilisées par la crise économique. Ainsi, cette période est marquée par des transformations au sein de plusieurs espaces, au moins partiellement sous l'influence du monde de l'éducation populaire : l'enseignement, l'insertion, la formation, etc. Ces avancées installent les associations d'éducation populaire au sein du système éducatif dans un rôle d'appui pour lutter contre certains problèmes publics comme le décrochage scolaire ou encore les inégalités. C'est une forme « d'entrée au port » pour les idées de l'éducation populaire, reprise par l'Éducation nationale ainsi qu'une institutionnalisation de ces associations (Leroy, 2022).

En parallèle, les réformes successives du collège engendrent des pratiques d'individualisation de la scolarité des élèves, avec comme point d'orgue la loi Jospin de 1989 qui consacre les « pédagogies différenciées ». 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 les années 2000 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 (Bernard, 2013b).

1.3. La naissance du dispositif dans un contexte d'injonction au partenariat

Dans les années 1970, la question du partenariat prend son essor politique et contribue à resserrer les liens entre ces deux mondes sur les politiques éducatives. Elle devient même « une injonction institutionnelle à faire ensemble » (Van Zanten, 2011), qui constitue un tournant majeur dans les relations entre éducation populaire et Éducation nationale. Cependant, celles-ci restent marquées par un profond déséquilibre politique entre ces partenaires dans la mesure où « les rapports de force sont le plus souvent en faveur des acteurs publics dans leur capacité à proposer des conventions, parfois standardisées, aux associations. » (Nicourd, 2009). Tel est le cas des ateliers relais. Cette injonction au partenariat, alors présente depuis quelques années dans d'autres politiques éducatives (Bégot, 2018 ; Fradois, 2017), s'est faite de plus en plus pressante dans le cours des politiques de lutte contre le décrochage scolaire durant les années 2000 (Cecchini et al., s.d.).

C'est dans ce contexte de cohabitation, sous le gouvernement de Lionel Jospin, que le ministère de l'Éducation nationale, constitue une commission sur le phénomène de la déscolarisation,¹⁷ Sa préoccupation centrale a trait au fait que des territoires sont particulièrement marqués par la déscolarisation, phénomène mal connu à l'époque et donc peu quantifié. La mise à l'agenda politique du décrochage scolaire se fait plus tard dans le débat public au cours de trois moments-clés.¹⁸ Le premier est le sommet de Lisbonne, en 2000 où se fixent des objectifs de réduction des sorties précoces. 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, ce qui rappelle la logique des ateliers relais. Cette mise à l'agenda révèle l'importance que prend le diplôme en France depuis les premières vagues de massification scolaire. 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. ¹⁹(Glasman & Ouevrard). Le deuxième élément est celui du renforcement du lien entre la question sécuritaire et la question du décrochage scolaire, déjà évoquée 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 (plan antiviolence de ¹⁸. Le dernier élément est la création du Haut-commissariat à la Jeunesse en 2009, sous la présidence de 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 associative¹⁹. Dans les appels à projets du ministère, le terme de décrochage scolaire est consacré, remplaçant ainsi celui de jeunes non qualifiés. Ces étapes entérinent donc la scolarisation du décrochage scolaire, qui, auparavant, n'était défini qu'en termes

¹⁷ Archives nationales, 20110005/131-20110005/137.

¹⁸ Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 26 mars 1996.

¹⁹ Décret n° 2009-57 du 16 janvier 2009 relatif aux attributions déléguées au haut-commissaire à la Jeunesse.

de qualifications professionnelles. Depuis cette période, l'importance accordée au décrochage scolaire s'intensifie de gouvernement en gouvernement, malgré l'alternance politique.

C'est dans ce contexte que le ministre délégué à la Ville, Claude Bartolone, écrit au ministre de l'Éducation nationale, Jack Lang, que des dispositifs périphériques à l'école pourraient être utiles pour la réussite des enfants des classes populaires²⁰. Il souhaite établir un lien durable entre le territoire et l'école dans le cadre de la politique de la Ville ou des contrats de Ville. C'est le responsable de la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO) de l'époque, Jean-Paul de Gaudemar, qui relaie cette préoccupation en proposant la forme de l'atelier relais, en partenariat avec les politiques de la Ville mais également avec les associations elles-mêmes partenaires de l'école, puisqu'affiliées au ministère de l'Éducation nationale. Cet échange témoigne de la volonté politique de l'État d'instaurer un partenariat sur ces questions dès le début des années 2000. La même année, ce haut fonctionnaire avait eu l'occasion de connaître un dispositif de prise en charge des élèves en situation de déscolarisation en Corse²¹. Cette expérimentation trouve son origine dans le constat établi par un groupe d'éducateurs de rue : des élèves non scolarisés, encore sous obligation scolaire, se retrouvent souvent livrés à eux-mêmes dans la rue et se mettent à commettre des petits délits. Cette équipe concrétise l'idée consistant à accueillir ces jeunes dans une structure *ad hoc* au sein de laquelle ils sont appelés à réaliser de petits travaux techniques tandis que parallèlement, la Ligue de l'enseignement fait de la remédiation scolaire dans un cadre qui anticipe la forme à venir de l'atelier relais.

La création des ateliers relais est entérinée en 2002²². Les trois associations citées ci-dessus et considérées comme les plus légitimes et les plus historiques sont contactées pour y participer. La Ligue de l'enseignement intervenant déjà auprès des jeunes au sein de l'école accepte rapidement. Les Francas font de même, tandis que les Ceméa posent la condition que leur intervention soit temporaire et réalisée en vue de favoriser la formation *in situ* des personnels intervenant en ateliers relais en vue de leur permettre, par la suite, de se détacher du terrain, ce qu'ils ne feront jamais puisqu'ils interviennent toujours dans le dispositif.

Depuis, le partenariat entre éducation populaire et Éducation nationale dans ce dispositif ne cesse d'évoluer mais se heurte parfois à certaines représentations stéréotypées d'un monde vis-à-vis de l'autre. En effet, l'Éducation nationale est souvent perçue comme « peu performante, froide, contraignante, inégalitaire, mais aussi cloisonnée et fermée à son environnement. » (Baluteau, 2017). C'est une des raisons pour lesquelles sa volonté d'ouverture progressive au partenariat et la reprise de certaines technologies développées dans d'autres mondes, comme « l'innovation pédagogique » se développent petit à petit. Les changements en cours favorisent donc la mobilisation des associations d'éducation populaire sur la question du décrochage scolaire, ce qui ne manque pas de provoquer une évolution progressive des représentations que chaque acteur se fait des autres mondes concernés. Ces mutations trouvent un prolongement dans le discours des acteurs qui en viennent à s'entendre sur la nécessité de lutter de concert contre le décrochage scolaire, ouvrant la voie à la conclusion d'un compromis autour de la prise en charge de la jeunesse en difficulté dans un dispositif périphérique, bien que faisant partie du système éducatif.

2. Le dispositif du compromis chez les cadres associatifs

Ainsi le monde de l'éducation populaire s'est construit comme une alternative à l'école mais dans une position paradoxale de tentatives de rapprochement. L'atelier relais, même s'il reste un dispositif à la marge du collège (Barrère, 2013), est un bon exemple pour observer comment s'opérationnalise ce positionnement. Comment les cadres associatifs se positionnent vis-à-vis du partenariat ou de l'institution scolaire ? Si l'éducation populaire est si critique de l'école comment

²⁰ Courrier du 23 mars 2000 de Claude Bartolone à Jack Lang, Archives nationales, 20110005/118-20110005/137.

²¹ 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.

²² 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.

expliquer que ce dispositif se maintient depuis près de 25 ans ? Deux éléments-clés se dégagent des entretiens réalisés auprès de ces acteurs éducatifs : l'utilisation de cités de justification partagées et des conceptions similaires du public en situation de décrochage scolaire.

2.1. Des cités de justification partagées

La première composante du compromis entre les acteurs a trait aux modes de justification de l'action commune dont on rend compte au travers des cités de justification (Boltanski & Thévenot, 1991). Deux d'entre elles prédominent : la cité civique et la cité par projet. La première est au cœur de la création de l'éducation populaire et de la structuration de l'Éducation nationale (notamment sous la III^e République) à travers la notion de démocratie, omniprésente dans les discours. Ce lien sémantique est aujourd'hui encore très présent chez les parties prenantes. En témoigne l'emploi des termes « égalité », « prise en compte de tous », « citoyen », « émancipation des individus », etc. dans les entretiens des cadres associatifs et dans les documents internes du ministère de l'Éducation nationale. 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 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.* » (Entretien avec Francine Best)²³

Dans cet extrait 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, l'éducation populaire se doit de défendre un modèle d'éducation collectif. Ce discours est partagé par des acteurs politiques de l'époque et actuels, notamment les partisans de l'école républicaine, ce qui crée une continuité et des compromis entre les deux mondes. Par ailleurs, Francine Best incarne une figure marginale sécante (Crozier & Friedberg, 2011) puisqu'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.

La seconde cité de justification est celle du « projet », se développant dans les années 1970 dans une perspective néolibérale (Boltanski & Chiapello, 1999), fortement ancrée dans le vocabulaire de l'action publique éducative et celui de l'éducation populaire (Ihaddadène, 2018). Le projet incarne un idéal de l'action sous des formes positives (Boutinet, 2018) et est censé remplir une fonction socialisatrice à laquelle les individus peuvent se référer pour construire une justification commune de leurs actions en atelier relais : « *À la différence du collège, tu travailles vraiment dans la durée, tu as le temps d'installer la relation du projet. Tu vois évoluer les élèves, tu as le temps de nouer un lien de confiance avec les familles et quand tu es animateur c'est un confort de travail.* » (Rachida, responsable secteur éducation, Ligue de l'enseignement)

Ainsi, la cité par projet résonne à côté de la cité civique dans le discours des acteurs de l'éducation populaire et se retrouve également dans le monde de l'Éducation nationale, afin de participer « à la gestion institutionnelle des dysfonctionnements », tels que le décrochage scolaire (Le Cor, 2012). Ce terme de projet prend alors l'aspect de « technologies » (Strauss, 1992b) partagées par les deux mondes et se retrouve dans le langage des ateliers relais (le terme ayant une vingtaine d'occurrences dans ses textes réglementaires). Se dégagent ainsi 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 chances (Derouet, 1992). Indéniablement, ces compromis rapprochent les associations de l'institution scolaire.

2.2. Un objectif commun : scolariser et socialiser les classes populaires

²³ Militante aux Ceméa, directrice d'école normale d'instituteurs, inspectrice pédagogique régionale, inspectrice générale de l'Éducation nationale, directrice de l'Institut national de la recherche pédagogique.

La deuxième composante constitutive des liens entre les acteurs institutionnels de ces deux mondes réside dans leur but commun d'émanciper, voire de socialiser les classes populaires. Cet objectif partagé de longue date trouve par la suite sa résonance dans le déploiement des ateliers relais.

Dès la III^e République (1870-1940), se dessine un système éducatif national partant du principe que les Français les plus pauvres ont droit à l'éducation et que les plus riches doivent y contribuer même si leurs publics respectifs sont appelés à fréquenter des institutions bien distinctes. Parallèlement « 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, "de continuer l'œuvre de l'école au-delà de l'école". » (Granger, 2012). Ces propos et l'engagement même de Ferdinand Buisson²⁴ témoignent de la force du lien originel entre le projet de l'Instruction publique à l'œuvre durant le dernier quart du XIX^e siècle et celui de l'éducation populaire. À l'époque, cette volonté de permettre à tous les enfants d'accéder à une éducation sans avoir à passer par les instances religieuses ni par l'idéologie socialiste (alors en développement en France) est saluée par les acteurs de l'éducation populaire, présents dans les instances de décision ou proches de personnalités politiques.

Il en va de même avec le but affiché des conférences populaires, qui apparaissent à la fin du XIX^e siècle, dans le domaine de l'éducation des adultes : « Aux ouvriers qui s'y rendent après leur journée, se réjouit *L'instituteur pratique*²⁵ en 1895, elles donnent des habitudes de bonne compagnie » (Granger, 2012). Cette citation montre que le projet socialisateur des classes populaires porté par l'éducation populaire est alors largement partagé par les acteurs de l'Instruction publique, au premier chef par les instituteurs. À cette époque, il y a même une forme de fusion entre les idées et les territoires d'action de ces deux mondes. L'ancrage historique de cette volonté partagée de permettre aux enfants de la classe ouvrière d'accéder à l'éducation trouve son prolongement concret, à différentes époques, sous la forme de partenariats évolutifs au fil du temps.

Soulignons que ce projet partagé possède une forte connotation misérabiliste (Grignon & Passeron, 1989) à l'encontre du monde ouvrier, vu comme incapable de comprendre sa condition et d'agir en conséquence. « L'éducation est censée contribuer à la paix sociale en évitant les conflits de classe. [...] La référence mythique à une filiation avec le 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. » (Poujol, 2005). Cette disjonction trouve son écho dans les discours de certaines « grandes figures » de l'éducation populaire : « *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.* » (De Failly, 1976)²⁶.

Cette approche est toujours présente aujourd'hui chez les cadres associatifs lorsqu'il est question des publics des ateliers relais, majoritairement composés d'élèves issus des classes populaires (88 % ont des parents ouvriers ou employés de 2007 à 2018, dans les trois ateliers relais observés) :

C'est plutôt l'environnement familial, social qui finalement font que les enfants d'atelier relais ne sont pas dans une perspective de développement de comportement et de connaissances. Si aujourd'hui on trouve une moindre proportion d'enfants d'origine populaire en études supérieures c'est pour un ensemble de raisons notamment celle qui fait que dans leur plus tendre enfance, ils ont pas rencontré un ensemble de stimulation, c'est tout un environnement dans lequel l'enfant va vivre toutes les stimulations qu'il va pouvoir avoir, le bonheur de ses parents, c'est le fait d'aller au musée, au cinéma et tout ça. (David, ancien responsable du secteur « école », Francas)

²⁴ Philosophe, pédagogue, cofondateur de la Ligue des droits de l'Homme, président de la Ligue en 1902, figure de proue de l'école laïque, gratuite et obligatoire.

²⁵ Journal pédagogique et scolaire, ayant une partie spéciale pour les écoles fréquentées par des élèves ne comprenant ni ne sachant parler le français à leur entrée en classe.

²⁶ Pédagogue et psychologue, fondatrice de l'association Hygiène par l'exemple, futur Ceméa.

Les acteurs institutionnels des deux mondes se posent donc en « entrepreneurs de morale » (Becker, 1985), tout en justifiant leurs actions dans le registre de la cité civique. En effet, leurs discours sur le système éducatif s’ancrent dans une volonté de démocratisation de l’école et d’accès aux savoirs pour tous, en ciblant les enfants issus des milieux populaires. Il en résulte des compromis en matière d’action éducative auprès des élèves et de leurs familles. Ainsi, l’enjeu de la scolarisation et plus largement de la socialisation des élèves de classes populaires les plus éloignés de la réussite scolaire conduit à poser la question cruciale de l’adaptation des acteurs éducatifs à de telles populations par-delà les discours stigmatisants dont elles sont fréquemment l’objet. C’est précisément ce qui conforte, aux yeux des acteurs du dispositif, le bien-fondé des ateliers relais et de leurs effets sur les élèves. Certes, ces approches ne sont pas uniformes ; cependant, elles sont porteuses de suffisamment de convergence pour que dans les faits, le dispositif puisse perdurer vingt ans après sa mise en place.

3. Conclusion

Les relations nouées entre ces deux mondes tissent une histoire commune marquée par des phases de reconnaissance des visions et des actions de l’éducation populaire. En effet, il s’avère que ces mondes partagent des acteurs, des territoires et des technologies qui sont à la base de compromis permettant de façonner des actions communes non seulement au sein du système éducatif mais également en dehors des temps scolaires, largement pris en charge par les associations d’éducation populaire.

Le rappel de ces moments historiques permet 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. Pour expliquer cette convergence, deux raisons se conjuguent.

Dans un premier temps, au fil des évolutions historiques, ces deux mondes ont partagé des acteurs-clés incarnés par des marginaux sécants, des technologies – telles les pédagogies « alternatives » – et enfin, des idées propres à chacun des deux mondes qui vont converger dans des projets de réformes et/ou des rapports, tels le plan Langevin-Wallon ou encore la lente gestation du collège unique. C’est ainsi que trois associations majeures ont peu à peu été reconnues comme expertes des pédagogies différenciées.

Dans un deuxième temps, ces mondes ont partagé des objectifs communs autour desquels se sont développées des justifications partagées favorisant l’émergence d’actions destinées, notamment, à prendre en charge des situations et des publics apparaissant problématiques. Tel est le cas avec la situation des élèves d’origines populaires en situation de décrochage, jugée problématique par les acteurs des deux mondes. Des solutions communes sont alors élaborées et conduisent ces derniers à collaborer en vue de surmonter les « grandes difficultés » personnelles, sociales et politiques engendrées par cette situation. Ces deux dimensions – les référents historiques et l’urgence sociale – ont justifié la sollicitation des associations d’éducation populaire, perçues comme expertes de la jeunesse et capables de soutenir l’action des enseignants, tout en étant au fait des exigences de l’action publique éducative.

C’est ainsi que sur le moyen-long terme, l’articulation des justifications d’ordre civique et par projet donne les clés pour comprendre tant les évolutions propres à chacun de ces deux mondes que celles qui ont trait à leurs relations. À la jonction d’une justification civique qui fait de la démocratisation de l’éducation un enjeu partagé, et d’une justification par projet, le partenariat entre éducation populaire et Éducation nationale évolue et se heurte parfois à une fusion des registres nécessaires aux associations pour qu’elles puissent affirmer leur légitimité dans le champ éducatif. Cette injonction à la coéducation et au partenariat de plus en plus présente dans les politiques éducatives questionne donc ces rapports inégalitaires entre associations et pouvoirs publics.

Ces changements favorisent la mobilisation des associations d’éducation populaire sur la question du décrochage scolaire mais témoignent cependant de leur dépendance aux financements publics

et à la légitimation de leur présence dans l'action publique éducative, notamment depuis les années 2000. Cela témoigne de la capacité différenciée de ces associations à traiter avec la commande publique au travers de certaines logiques d'action (Nicourd, 2009).

Références

BALUTEAU François (2017), *L'école à l'épreuve du partenariat : organisation en réseau et forme scolaire*, Paris, l'Harmattan.

BARRERE Anne (2013), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire, *Carrefours de l'éducation*, vol. 36, p. 95-116.

BECKER Howard Saul (1985), *Outsiders : études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

BEGOT Anne-Cécile (2018), « Genèse et mise en œuvre d'un partenariat en éducation à la sexualité en milieu scolaire », communication présentée au colloque *Les politiques éducatives à l'ère du partenariat*, Saint-Etienne (France).

BERNARD Pierre-Yves (2013a), *Le décrochage scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

BERNARD Pierre-Yves (2013b), *Du décrochage à la réussite scolaire*, Paris, L'Harmattan.

BERNARD Pierre-Yves (2015), « Le décrochage scolaire : la construction d'un problème public », *Les Cahiers Dynamiques*, vol. 63, p. 34-41.

BOLTANSKI Luc & CHIAPPELLO Ève (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

BOLTANSKI Luc & THEVENOT Laurent (1991), *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

BOUTINET Jean-Pierre (2018), *Anthropologie du projet*, Paris, Presses universitaires de France.

BRIAND Jean-Pierre & CHAPOULIE Jean-Michel (1992), *Les collèges du peuple : l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, Éditions du centre national de la recherche scientifique.

CECCHINI Agnès et al. (2018), « La collaboration interprofessionnelle entre recompositions identitaires et invariants institutionnels », communication présentée au colloque *Les politiques éducatives à l'ère du partenariat*, Saint-Etienne, (France).

CHATEIGNER Frédéric, IHADDADENE Florence & MARTIN Jean-Pierre (2015), « Animation et animateurs dans la Ligue de l'enseignement », dans Francis Lebon & Jérôme Camus, *Regards sociologiques sur l'animation*, Paris, La Documentation française.

CROZIER Michel & FRIEDBERG Ehrard (2011), *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Éditions Points.

DE FAILLY Gisèle (1976), « S'il avait été difficile de naître, il serait plus difficile encore de grandir », dans Denis Bordat, *Les Ceméa, qu'est-ce que c'est ?*, Paris, Maspero.

DE ROSA Pierre (2008), *Les Francas, d'hier à demain*, Paris, Les francas.

DEROUET Jean-Louis (1992), *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié.

DESCAMPS Florence (2007), « L'entretien de recherche en histoire : statut juridique, contraintes et règles d'utilisation », *Histoire@Politique*, vol. 3, n° 3, p. 14-14.

ELIAS Norbert (2003), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Pocket.

FRADOIS Gauthier (2017), « De la cure des âmes à l'évangélisation des corps. Le CLER Amour et Famille : classes dominantes et morale sexuelle », *Genre, sexualité & société*, vol. 18.

GLASMAN Dominique & OEUVRARD Françoise (2004), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute.

GRANGER Christophe (2012), « La "petite lanterne du progrès" », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 4, n° 116, p. 69-80.

GRIGNON Claude & PASSERON Jean-Claude (1989), *Le savant et le populaire : misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Points.

IHADDADENE Florence (2018), *La marchandisation de l'engagement des jeunes, les « dérives » du service civique à la Ligue de l'enseignement*, Thèse de doctorat en sociologie, Université Paris Nanterre.

KHERROUBI Martine & LEBON Francis (2017), « Regards sur les mondes professionnels de la "co-éducation". Introduction au dossier », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 4, n° 4, p. 7-23.

LE COR Camille (2012), « Le projet à travers des textes officiels de l'Éducation nationale », *Spécificités*, n° 5(1), p. 175-190.

LEBON Francis (2004), *La socialisation des enfants par les loisirs : du patronage au centre de loisirs*, Thèse de doctorat en sociologie, EHESS Paris.

LEBON Francis & DE LESCURE Emmanuel (2016), *L'éducation populaire au tournant du XXI^e siècle*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du croquant.

LEROY Ghislain (2022), *Sociologie des pédagogies alternatives*, Paris, La Découverte.

LONCLE Patricia (2010), *Politiques de jeunesse. Les défis majeurs de l'intégration*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

MAGNAN Laura (1986), « L'éducation populaire dans le plan Langevin-Wallon », vol. 57-58, p. 273-286.

MICHEL Jean-Marie (1999), *Passeurs d'avenir : les CEMÉA, un mouvement d'éducation face aux défis du XXI^e siècle*, Paris, Actes Sud.

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

MURACCIOLE Jean-François (1998), *Les enfants de la défaite : la Résistance, l'éducation et la culture*, Paris, Presses de Sciences politiques.

NICOURD Sandrine (2009), « Éducation populaire : organisation du travail associatif et action publique », *Entreprises et histoire*, vol. 56, p. 62-72.

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

POUJOL Geneviève (2005), « Éducation populaire : une histoire française », *Hermès La Revue*, n° 42, p. 126-130.

PRAT Isabelle (2019), *Des instituteurs aux managers de l'éducation populaire. Étude des trajectoires de salariés « permanents » de la ligue de l'enseignement*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Poitiers.

STRAUSS Anselm (1992a), « Une perspective en termes de monde social », *La trame de la négociation*, Paris, L'Harmattan, p. 269-282.

STRAUSS Anselm (1992b), *La Trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan.

VAN ZANTEN Agnès (2011), *Les politiques d'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.

