

**La légitimité des associations d'éducation
populaire à agir dans le cadre d'une politique
publique territorialisée, celle de la réussite
éducative.**

Fanny Gayraud

Mémoire de Master 2 Gestion des Organisations de l'Économie Sociale et Solidaire

À l'université Lumière Lyon 2

Alternante à l'association les ateliers Amasco

Sous la direction de Séverine Saleilles

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier ma tutrice académique, Séverine Saleilles, maître de conférences en sciences de gestion à l'université Lumière Lyon 2 et membre de la chaire Entrepreneuriat en ESS, qui a su me conseiller et me guider dans la réalisation de ce mémoire. Sa disponibilité, sa bienveillance et son appui à chaque étape m'ont permis d'aboutir ce travail.

Mes remerciements vont également à mon tuteur professionnel au sein des ateliers Amasco, Yann Le Tolguenec, qui m'a apporté un soutien considérable durant cette année. Je le remercie pour son aide dans la réalisation de ce mémoire que ce soit pour me mettre en relation avec des partenaires, pour l'élaboration de l'enquête de terrain, nos discussions qui ont enrichi les réflexions pour ce travail ou encore ses relectures. Plus globalement, je suis reconnaissante pour sa bienveillance envers moi, son investissement et son accompagnement dans la réalisation de mes missions d'alternance qui m'ont permises de monter en compétences.

Je remercie aussi toute l'équipe des ateliers Amasco pour cette année passée à leurs côtés. Merci à toutes les personnes salarié.es et bénévoles de l'association qui ont accepté de répondre à mes entretiens et de m'aider à nourrir ce travail de recherche.

Je remercie également les élu.es, les chargé.es de programmation de la politique de la ville, les coordinatrices et référentes de parcours des programmes de réussite éducative des mairies de Lyon et Villeurbanne, les assistantes sociales scolaires, les professeur.es des écoles, les membres des associations de l'AFEV de Lyon, de Sport dans la Ville et de la cité éducative du 8^{ème} arrondissement et de Villeurbanne d'avoir accepté d'échanger avec moi sur la thématique de la réussite éducative. Nos échanges ont fortement enrichi mes réflexions et m'ont permis d'écrire ce mémoire.

Par ailleurs, je remercie l'ensemble des professeur.es, intervenant.es et camarades de promotion du master ESS pour ces deux années passionnantes.

Enfin, ma famille, mon compagnon, ainsi que mes ami.es m'ont été d'un soutien sans faille pendant ces deux années de master qui ont été intenses. Soutien quotidien, parfois implicite mais d'une grande importance, ce message de remerciement que je leur adresse est bien peu par rapport à l'aide qu'ils m'ont apportée.

Résumé

La réussite éducative est une notion impulsée par les pouvoirs publics en 2005 dont les enjeux sont mentionnés dans la loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale. Elle vise à réduire les inégalités scolaires et sociales de façon innovante en faisant travailler ensemble des acteur.rices qui ont peut l'habitude de se côtoyer à l'échelle des territoires. La réussite éducative est plus large que la réussite scolaire en prenant en considération la globalité de l'enfant, en contribuant à son développement harmonieux. Elle vise ainsi une coordination entre les temps scolaires et extra-scolaires. Cela amène une coordination entre l'Éducation nationale et les associations d'éducation populaire qui sont spécialisées dans les loisirs éducatifs. Cependant, l'éducation populaire connaît un renouveau et exercent des activités en faveur de la réussite éducative bien avant l'émergence de la notion par les pouvoirs publics. Les structures deviennent de plus en plus des prestataires des services publics. Entre recherche d'autonomie et intégration dans les politiques publiques éducatives, ce travail s'intéressera à la légitimité des organisations d'éducation populaire émergentes à agir dans le cadre de la politique publique de la réussite éducative.

Mots clefs : éducation populaire, réussite éducative, légitimité organisationnelle, territoire, politiques publiques

Table des sigles, abréviations et acronymes

ACM : Accueil Collectif de Mineurs

AFEV : Association de la Fondation Etudiante de la Ville

ALSH : Accueil de Loisir Sans Hébergement

ANCT : Agence Nationale de la Cohésion des Territoires

AURA : Auvergne-Rhône-Alpes

ATTAC : l'Association pour la Taxation des Transactions financières et pour l'Action Citoyenne

BAFA : Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateurs

BAFD : Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeurs d'accueil collectifs de mineurs

CAF : Caisse d'Allocations Familiales

CEL : Collectifs Educatifs Locaux

CNAJEP : Comité pour les relations nationales et internationale des associations de jeunesse et d'éducation populaire

EPCI : Etablissements publics de Coopération Intercommunale

ERE : Equite de Réussite Educative

FONJEP : Fonds de coopération de jeunesse et d'éducation populaire

GPU : Grands Projets Urbains

GPV : Grands Projets de Ville

IEN : Inspecteur.rice de l'Education Nationale

INJEP : Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire

INSEE : Institution National de la Statistique et des Etudes Economiques

INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education

MEEF : Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation

MJC : Maison des Jeunes et de la Culture

OESS : Organisations de l'Économie Sociale et Solidaire

PEL : Projets Educatifs Locaux

PEdT : Projets Educatifs de Territoires

PRE : Programme de Réussite Educative

RAR : Réseaux d'Ambition Réussite

REP : Réseau d'Education Prioritaire

RRS : Réseaux de Réussite Scolaire

QPV : Quartiers prioritaires de la Politique de la Ville

Avant-propos

Nous avons fait le choix de rédiger ce mémoire en écriture inclusive. Celui-ci est motivé par la volonté d'inscrire ce travail dans les valeurs de l'éducation populaire. Nous pouvons définir l'éducation populaire comme l'éducation par les pairs (De Rosa, 2018). Cette éducation vise à construire « *le vivre ensemble* » en agissant en se souciant de l'autre et de l'intérêt général. Ainsi, « *l'éducation populaire privilégie l'engagement désintéressé et le respect des règles démocratiques : la collégialité des décisions, la limitation de la toute-puissance individuelle ou collective, la limitation et le non-cumul des mandats, la parité, la pratique de la délégation, le débat entre égaux, la délégation et le contrôle des responsabilités et des représentations* » (Bonnefon, 2016, p. 80). Elle vise donc une société plus solidaire et juste fondée sur une confrontation des points de vue. Pour cela, les valeurs fondamentales que défendent les structures d'éducation populaire sont la citoyenneté, l'émancipation, la coopération, la solidarité et la justice¹. À ce titre, nous pensons que l'émancipation des individus et le traitement égalitaire envers toute personne doit passer par une écriture qui ne valorise pas un genre par rapport à un autre. C'est pourquoi nous écrivons ce mémoire en écriture inclusive, cela implique l'utilisation du point du milieu, plus facile à taper au clavier que le point médian (par exemple : elle.il ou enquêté.es) ainsi que l'emploi de néologismes comme ceux.

¹ Site du Ministère de la culture, « Culture et éducation populaire » : <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Developpement-culturel/Le-developpement-culturel-en-France/Culture-et-Education-populaire> [consulté le 04/08/2023]

Introduction

Pourquoi ce mémoire ?

Le sujet de ce mémoire a émergé de notre expérience empirique au sein de l'association les ateliers Amasco. Elle œuvre en faveur de la réussite éducative pour les enfants âgés de 6 à 12 ans depuis 2020 sur le territoire de la Métropole de Lyon. La réussite éducative s'inscrit dans le cadre d'une politique publique initiée en 2005. En tant que jeune association sur le territoire, nous avons été confrontés lors de rendez-vous partenariaux à des acteur.rices qui ne comprenaient pas les actions de l'association, sa plus-value éducative et parfois certains membres de l'Éducation nationale qui remettaient en cause les actions de l'organisation. L'association est en constante recherche de légitimité auprès de l'ensemble de ses parties prenantes. Cette expérience de terrain nous a amené à nous questionner sur les enjeux de légitimité pour les jeunes associations d'éducation populaire à agir dans le cadre d'une politique publique territorialisée, celle de la réussite éducative.

Champ du sujet et question de recherche

La question des inégalités éducatives est largement traitée depuis de nombreuses années à la fois par les chercheur.euses en sciences de l'éducation et en sociologie. L'école reproduit les inégalités sociales entre différentes classes sociales (Duru-Bellat, 2002). Certains travaux ont démontré l'importance du capital culturel ou de l'appartenance à une classe sociale favorisée qui surdétermine la réussite scolaire des élèves (Bourdieu & Passeron, 1964). Pour les classes sociales moins favorisées, la culture scolaire est acculturation. Les apprentissages sont éloignés de leur culture, de toute réalité concrète (Fournier, 2008). Ainsi, les enquêtes PISA² démontrent que les enfants peuvent être anxieux ou ne pas éprouver de plaisir à apprendre. Cela peut nuire à leur réussite scolaire. Pourtant, la société française accorde un rôle important à l'école dans la construction de soi. L'éducation est l'un des piliers de la République. Elle permet de favoriser l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'Homme et de citoyen³. Ainsi, l'État s'est longtemps emparé de cette question afin de créer une école plus égalitaire qui favoriserait l'égalité des chances. Nous avons vu apparaître les réseaux d'éducation prioritaire en 1981 qui avaient pour objectif de rétablir les écarts de niveaux entre les élèves d'éducation prioritaire et les autres. Cette politique est pilotée par l'Éducation nationale mais sa mise en œuvre se fait à l'échelle locale. Cela s'explique par les politiques de décentralisation initiées dans les années 1980. Les politiques éducatives se construisent de plus en plus à l'échelle des territoires. Nous observons un rapprochement entre politiques locales et nationales avec par exemple

² Enquêtes PISA : OCDE (2019), PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, Éditions OCDE, Paris.

³ Site Légifrance : articles L111, L121 et L31 du Code de l'éducation https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038901859 [consulté le 23/03/2023].

l'institutionnalisation de la politique de la ville (*annexe 1*) qui se rapproche de l'éducation prioritaire dans les années 1990 et qui commence peu à peu à soutenir des projets locaux au sein d'établissements situés en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP). Parallèlement à la volonté des politiques publiques de favoriser une égalité des chances entre tous les élèves, les acteur.rices de l'Économie Sociale et Solidaire (ESS) œuvrent aussi dans le champ de l'éducation. Le rapport « L'éducation : un trésor caché dedans » réalisé en 1999 par l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture mentionne que l'éducation s'organise autour de quatre apprentissages fondamentaux : apprendre à connaître, faire, vivre ensemble et être tout au long de la vie. Ainsi, l'éducation ne peut se limiter qu'à l'école. De nombreuses associations valorisent d'autres formes d'apprentissages en dehors des murs de l'école afin que chacun.e puisse s'épanouir et agir dans la société. Ces actions sont majoritairement portées par des associations qui appartiennent au mouvement de l'éducation populaire. Selon l'enquête sur la situation des associations en 2018 réalisée par INSEE⁴, nous dénombrons 1,3 millions d'associations actives en France dont environ la moitié (630 000 en 2017) qui appartiennent au secteur de la jeunesse et de l'éducation populaire, regroupées dans 75 organisations nationales⁵. Nous retrouvons diverses structures comme des Maisons des Jeunes et de la Culture (MJC), des centres sociaux, des grandes fédérations comme Léo Lagrange ou encore des associations de différentes tailles. Malgré l'hétérogénéité du mouvement de l'éducation populaire, toutes et tous se rejoignent autour d'un principe : s'engager pour diffuser la connaissance au plus grand nombre. Nous pouvons définir l'éducation populaire comme l'éducation par tous.tes et pour tous.tes. D'après De Rosa (2018, p. 7-8) :

« La pertinence de l'éducation populaire tient essentiellement à la volonté de faire vivre une démocratie active. L'éducation populaire est de nature politique : elle vise à former simultanément l'individu et le citoyen ; elle contribue à maintenir l'équilibre nécessaire entre l'individuel et le collectif et elle favorise les échanges entre la sphère privée et la sphère publique ».

L'éducation populaire vise donc l'émancipation du/de la citoyen.e et la prise en considération d'autrui et prône la diversité des formes d'apprentissages en utilisant des pédagogies actives et positives qui replacent l'humain au centre des apprentissages (Besse, Chateigner, et al., 2016). De façon plus ou moins politique, militante, elles ont cherché au fil du temps à légitimer leurs actions auprès des citoyen.nes et des pouvoirs publics. Elles ont peu à peu obtenu une reconnaissance de la part des pouvoirs publics. Nous pouvons citer l'agrément Jeunesse et Éducation Populaire (JEP) créé par l'ordonnance du 2 octobre 1943. Celui-ci reconnaît la valeur éducative de l'association et les positionne comme partenaires privilégiés de l'État. Le travail

⁴ Enquête INSEE sur la situation des associations en 2018 : [https://www.insee.fr/fr/statistiques/5365639#:~:text=En%202018%2C%20en%20France%2C%201,%C3%A9quivalent%20temps%20plein%20\(ETP\)](https://www.insee.fr/fr/statistiques/5365639#:~:text=En%202018%2C%20en%20France%2C%201,%C3%A9quivalent%20temps%20plein%20(ETP)) [consulté le 04/08/2023]

⁵ Selon le Comité pour les relations nationales et internationale des associations de jeunesse et d'éducation populaire (CNAJEP) : <https://cemea.asso.fr/qui-sommes-nous/nos-partenaires/cnajep> [consulté le 04/08/2023]

des associations d'éducation populaire est aussi reconnu en étant davantage intégré dans les politiques publiques en faveur de la jeunesse. Nous définissons les politiques publiques comme les « *interventions d'une autorité investie de puissance publique et de légitimité gouvernementale sur un domaine spécifique de la société ou du territoire* » (Grawitz, Leca & Thoenig, 1975). Cela passe par une professionnalisation du secteur avec une reconnaissance des diplômes comme le Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateurs (BAFA) et des modalités de financements spécifiques comme le Fonds de coopération de jeunesse et d'éducation populaire (FONJEP). Au-delà d'une reconnaissance de la part des pouvoirs publics, les associations d'éducation populaire ont progressivement connu une instrumentalisation de leurs actions. Depuis les politiques de décentralisation, elles agissent de plus en plus à côté de l'État et deviennent peu à peu des prestataires de services. Ainsi, « *si les pouvoirs publics ne sont pas, au sens strict, « les patrons des associations », leur position de donneurs d'ordre (à des associations reléguées au rang de prestataires) et les contraintes qu'ils font peser sur les associations semblent se renforcer* » (Cottin-Marx & Paradis, 2020, p. 35). Les collectivités territoriales leur accordent des financements pour répondre à leur propre politique d'action sociale et doivent par la suite justifier leurs actions. Ces associations sont donc en quelque sorte sous tutelle, tributaire des pouvoirs publics (Lafore, 2010, p. 68). Au-delà de simples exécutantes des politiques publiques, elles souhaiteraient pouvoir participer à leurs élaborations (Cottin-Marx, 2019).

Parallèlement à cette institutionnalisation de l'éducation populaire, de nouvelles formes associatives émergent au sein du mouvement. Celles-ci cherchent de nouveaux modèles économiques qui leur permettraient de garder une certaine autonomie vis-à-vis des pouvoirs publics tout en s'inscrivant dans les politiques publiques. Au fil des années, la dimension du collectif est intégrée dans l'instauration des politiques publiques qui sont de plus en plus partenariales. Les habitant.es sont intégrés.es à leur élaboration à l'échelle des territoires (Epstein & De Maillard, 2020). L'objectif de cette participation est de créer des politiques publiques adaptées aux besoins des habitant.es et à renforcer l'acceptation des décisions prises (Bérard, 2013). Les associations qui sont en lien directs avec les habitant.es ont un rôle majeur à jouer et participent de plus en plus à l'élaboration des politiques publiques. Cela est le cas pour les politiques éducatives locales qui ont été accompagnées par une montée en puissance des partenariats entre les acteurs associatifs et publics, nous parlons « *d'un mot d'ordre partenarial* » (Morel & Pesle, 2020). La politique publique pour la réussite éducative en est un exemple concret.

Alors que les associations d'éducation populaire prônent une pluralité de formes d'éducation depuis de nombreuses années et se battent pour arrêter de limiter l'éducation à la réussite scolaire, nous voyons apparaître en 2005 la notion de réussite éducative dans les pouvoirs publics. Face à l'échec des politiques d'éducation prioritaire qui n'ont pas réduit les inégalités sociales et scolaires comme il était souhaité, les politiques en faveur de la réussite éducative émergent et sont innovantes dans le traitement des inégalités socio-éducatives. Elles

ne se focalisent plus uniquement sur la réussite scolaire des enfants mais sur leur réussite éducative qui comprend le bien-être de l'enfant dans sa globalité.

« Elle est plus large et englobante que la seule réussite scolaire et tend à concilier l'épanouissement personnel, la relation aux autres et la réussite scolaire ⁶ »

(Annexe 2)

Elle intègre tous les temps de l'enfant et concerne tous.les les acteur.rices de la communauté éducative qui interviennent dans les temps de vie des enfants dans et hors l'école. Les enjeux de la réussite éducative s'inscrivent dans la loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale mais son contenu et sa mise en œuvre se décident à l'échelle locale avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative (Morel & Pesle, 2020). La réussite éducative amène une coopération entre des acteur.rices qui ont peu l'habitude de se côtoyer comme des professeurs des écoles et des associations du champ de l'éducation populaire (Glasman, 2007).

Cependant, notre expérience de terrain en tant qu'alternante à l'association les ateliers Amasco nous montre que ce partenariat ne va pas de soi, que tous et toutes les acteur.rices ne sont pas reconnu.es comme participant à la réussite éducative. Tous ne semblent pas être légitimes à agir dans ce champ. Le sujet de ce mémoire s'intéressera au rôle et à la légitimité des associations d'éducation populaire dans la participation à la politique publique territorialisée de la réussite éducative. Nous parlons de territorialisation d'une politique publique lorsque le territoire est un référentiel pour cette politique (Baron, 2014). Nous nous intéresserons plus précisément aux jeunes associations d'éducation populaire qui connaissent un renouveau par rapport aux associations d'éducation populaire historiques. Ainsi, face à ce constat de difficulté à instaurer des partenariats en faveur de la réussite éducative, d'une recherche constante de légitimité pour les nouvelles associations d'éducation populaire auprès des acteurs de la réussite éducative que nous posons la problématique suivante :

Quelle légitimité ont les associations d'éducation populaire émergentes dans la politique publique territorialisée de la réussite éducative et quels peuvent être les enjeux d'accroître cette légitimité ?

Afin de répondre à cette problématique, nous allons questionner dans une première partie la notion même de réussite éducative, le maillage institutionnel autour de celle-ci, à l'aide d'une revue de la littérature. Nous verrons quels rôles et quelle légitimité ont les associations d'éducation populaire dans ce champ. Cela devra être expliqué par un détour historique de leur institutionnalisation qui s'opère depuis les années 1930. Afin de traiter la question de la légitimité des associations d'éducation populaire émergentes, nous positionnerons notre travail dans les théories de la légitimité organisationnelle. Nous déterminerons une grille d'analyse sur

⁶ Pacte pour la réussite éducative du 6-11-2013, site du ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo41/REDB1300496X.htm> [consulté le 17/06/2023]

la légitimité des associations d'éducation populaire dans la réussite éducative à l'aide des travaux de Suchman (1995) qui classifie plusieurs typologies de légitimités.

Dans une seconde partie, nous présenterons l'enquête de terrain que nous avons menée qui a pour objectif de positionner la légitimité de l'association des ateliers Amasco dans le champ de la réussite éducative par rapport à notre cadre théorique. Pour cela, nous nous sommes concentrés sur l'antenne Auvergne-Rhône-Alpes (AURA) et plus précisément sur les communes de Lyon et Villeurbanne dans lesquelles l'association intervient depuis plusieurs années pendant les vacances scolaires. Nous ferons une étude comparée de la légitimité de l'association à agir dans la réussite éducative sur ces deux territoires. Nous avons mené une enquête qualitative auprès de 21 personnes dont la moitié qui travaillent à Amasco. Ensuite, il s'agit de certain.es acteur.rices clés de la réussite éducative comme les cités éducatives ou les élu.es à l'éducation. Nous avons essayé d'interroger les mêmes profils sur nos deux territoires étudiés. Nous détaillerons plus en détail la méthodologie que nous avons suivie pour conduire l'enquête et analyser les résultats. Cette seconde partie nous permettra de valider ou infirmer nos hypothèses évoquées dans la première partie en fonction de notre revue de la littérature. Enfin nous discuterons des résultats obtenus en évoquant les liens entre les associations d'éducation populaire et les pouvoirs publics avec les paradoxes que cela sous-tend comme la recherche de légitimité mais également d'autonomie et d'indépendance dans leurs activités.

1. Une légitimité en construction pour les nouvelles formes d'associations d'éducation populaire

La première partie de ce mémoire va permettre de définir le champ de la réussite éducative, comprendre comment les politiques publiques se sont emparées de cette notion, comment elle se construit sur les territoires et les tensions que celle-ci soulève. Nous verrons que les associations d'éducation populaire contribuent à sa mise en œuvre. Cela nécessitera d'étudier le mouvement d'éducation populaire qui inclue des acteur.rices hétérogènes. Enfin, nous étudierons la perception de leur légitimité et les enjeux de la recherche de légitimité des nouvelles formes d'associations d'éducation populaire pour agir dans la réussite éducative.

1.1. La réussite éducative, un dispositif innovant à l'initiative des politiques publiques

1.1.1. *De la réussite scolaire à la réussite éducative*

Dans cette première partie, nous allons définir la réussite éducative à travers la loi de 2005 dédiée à celle-ci et grâce aux définitions que nous pouvons retrouver dans la littérature. Nous verrons que la genèse du terme pose question et qu'il est difficile d'avoir une définition consensuelle de la réussite éducative.

La notion de réussite éducative a d'abord été construite par les pouvoirs publics en 2005. En effet, elle voit le jour dans la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005 à l'initiative de Jean-Louis Borloo, ancien ministre de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale. Selon M. Borloo, l'égalité des chances ne peut exister qu'au travers d'actions pluridisciplinaires et professionnalisées (Ouhmida, 2006). Ainsi, l'école n'est pas suffisante pour offrir toutes les chances de réussite aux enfants. Le plan de cohésion sociale souhaite donner leur chance aux enfants qui ne bénéficient pas d'un environnement social, culturel et familial favorable à leur réussite⁷. Il est précisé qu'il ne s'agit pas uniquement de la réussite scolaire mais du développement harmonieux de l'enfant. L'enjeu est d'accompagner les personnes qui présentent de grands signes de fragilité. Les programmes 15 et 16 du plan de cohésion de sociale seront des Programmes pour la Réussite Éducative (PRE). L'un s'adresse aux enfants du premier degré (école maternelle et élémentaire) et l'autre pour les collégiens. Les PRE sont portés par les communes avec des équipes de réussite éducative pluridisciplinaires. Ils mèneront des actions d'accompagnement individualisées au profit des enfants âgés de 2 à 16 ans et de leurs familles dans le domaine culturel, éducatif, sanitaire ou social. Celles-ci ont lieu en dehors des temps et du cadre scolaire et répondent à des besoins identifiés au préalable. L'enjeu est de s'appuyer sur le droit commun existant sur les territoires en mettant en réseau diverses structures socio-éducatives (directeur.rices d'écoles, assistant.es

⁷ Loi n°2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000806166/2023-06-19/> [consulté le 19/06/2023]

sociales, associations, etc.)⁸. Les bénéficiaires sont principalement des familles qui vivent dans des Quartiers Prioritaires de la politique de la Ville (QPV⁹) dont les enfants sont scolarisés dans des établissements scolaires relevant de l'éducation prioritaire. Les habitant.es sont confronté.es à de nombreuses inégalités scolaires, sociales ou économiques.

Une définition plus précise de la réussite éducative est inscrite dans le pacte pour la réussite éducative du 15 octobre 2013 signé par George Pau-Langevin, ministre délégué chargé de la réussite éducative ainsi que d'autres ministres :

« La réussite éducative se définit comme la recherche du développement harmonieux de l'enfant et du jeune. Elle est plus large et englobante que la seule réussite scolaire et tend à concilier l'épanouissement personnel, la relation aux autres et la réussite scolaire. Elle permet l'articulation de tous les temps de l'enfant et du jeune et vise à leur donner les moyens de s'intégrer pleinement dans la société. Elle s'adresse prioritairement à celles et ceux qui sont le plus en difficulté et dans les territoires les plus défavorisés. Elle se réfère aux valeurs et objectifs de la convention internationale des droits de l'enfant de 1989 » (p.2).

Ce pacte ne restreint pas la notion de réussite éducative aux PRE mais mentionne qu'elle est présente dans plusieurs démarches territoriales portées par des politiques publiques comme des Projets Éducatifs Locaux (PEL) ou encore des Projets Éducatifs de Territoires (PEdT). Les notions de difficulté et de territoire apparaissent dans cette définition. Nous les retrouverons dans une majorité de politiques éducatives.

La littérature sur le sujet de la réussite éducative va dans le sens de celle émise par les pouvoirs publics en ne réduisant pas celle-ci à la réussite scolaire mais en adoptant une vision large de la réussite qui transgresse les frontières scolaires en intégrant la réussite professionnelle et personnelle (Lapostolle, 2006, p.7). La réussite éducative prend en considération plusieurs dimensions de l'éducation et est perçue comme un état de bien être psychique et physique. L'enfant disposerait d'une énergie disponible pour apprendre et entreprendre, « *une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut lui apporter et de ce qu'il peut attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde* » (Glasman, 2007, p. 2-3). La réussite éducative est aussi un processus qui implique la mise en lien de divers.es acteur.rices autour de l'enfant pour lui permettre de se sentir dans un état de bien-être. Ces dernier.ères mettent en œuvre des actions pour l'enfant jusqu'à ce qu'iel s'approprie ce qui lui est fourni (Glasman, 2007). Enfin, la réussite éducative touche tous les temps de l'enfants, implique une mise en réseau et la

⁸ Site de l'Agence Nationale de la Cohésion des Territoires (ANCT) – Programme de réussite éducative (PRE) : <https://agence-cohesion-territoires.gouv.fr/programme-de-reussite-educative-pre-81> [consulté le 19/06/2023].

⁹ Selon la loi n° 2014-173 du 21 février 2014 de programmation pour la ville et la cohésion urbaine, les QPV sont des territoires dans lesquels s'applique la politique de la ville qui vise à compenser les écarts de niveau de vie avec le reste du territoire. Ils sont identifiés à partir du critère unique du revenu par habitant, c'est-à-dire la concentration des populations ayant des ressources inférieures à 60 % du revenu médian : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028636804> [consulté le 21/02/2023].

production d'un travail commun entre acteur.rices de l'extrascolaire et de l'intrascolaire (Bourgeois, 2010). Bien que la réussite éducative se différencie de la réussite scolaire, des liens étroits apparaissent entre ces deux notions dans la littérature. Elle apparaît parfois comme complémentaire voire dépendante de l'école et de la réussite scolaire : « *La mission de la réussite éducative est d'aider l'école à faire et penser autrement, pour que des alternatives soient trouvées à la difficulté d'enseigner et d'être élève* » (Lebocey, 2010).

Certain.es auteur.rices se demandent dans quelles mesure la réussite éducative et la réussite scolaire s'opposent, se complètent ou dépendent l'une de l'autre, en quoi la première intègre ou dépasse la notion de la seconde (Feyfant, 2014 ; Périer, 2013). De plus, l'école semble désormais adopter la notion de réussite scolaire qui vient ainsi brouiller la compréhension des actions de la réussite éducative. Glasman affirme :

« Le fait d'avoir remplacé la notion de "réussite scolaire" par celle de "réussite éducative" dans les récents programmes concernant l'école mis en place par les ministères de la Cohésion sociale et de l'Éducation nationale n'est pas anodin ni sans portée concrète et symbolique. Où l'on voit apparaître enjeux et paradoxes pour les familles résidant dans les quartiers populaires et pour les acteurs professionnels et institutionnels » (p.74).

Des familles perçoivent les notions de réussite éducative et scolaire comme synonymes (Bourgeois, 2010). La réussite éducative pose également des questions philosophiques comme « qu'est-ce que la réussite ? », « Réussir pour qui ? », « A qui revient l'éducation ? ». Il sera intéressant dans notre étude de questionner les salarié.es des ateliers Amasco et ses parties prenantes sur la notion même de réussite éducative afin de voir s'il existe un rapprochement entre la réussite scolaire et éducative chez les différents acteur.rices socio-éducatif.ves. Nous définissons les parties prenantes ou stakeholders (Freeman, 1984) comme des individus qui appartiennent à une organisation et qui peuvent être impactés par la réalisation des objectifs organisationnels.

La réussite éducative gravite autour de l'école et questionne la place centrale de l'institution scolaire dans la construction de l'enfant. Certain.es auteur.rices questionnent la différence ou la complémentarité des notions de réussite scolaire et éducative. La réussite éducative implique un travail partenarial entre acteur.rices d'un territoire autour des différents temps de l'enfant. Nous allons voir comment les politiques éducatives sont devenues de plus en plus localisées et partenariales avant de voir comment ces partenariats se mettent en œuvre, quels acteurs contribuent à la réussite éducative à l'échelle d'un territoire. Nous définirons ce que nous entendons par partenariat et territoire.

1.1.2. Territoires et partenariats au cœur de la réussite éducative

Afin de comprendre pourquoi la réussite éducative est une politique éducative territorialisée, il est essentiel de revenir sur le changement de positionnement de l'État, depuis les refontes de l'éducation prioritaire, dans la construction des politiques publiques. Nous

passons d'un État éducateur à une délégation de service public à l'échelle des territoires, d'un État interventionniste à un gouvernement à distance (Frاندji, 2017 ; Epstein, 2015). Face à l'augmentation des inégalités socio-éducatives et à une hétérogénéité des moyens mis en œuvre dans les différents territoires, nous voyons apparaître les Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP) en 1981. Il s'agit d'une politique mise en œuvre dans les territoires les plus touchés par les inégalités éducatives, sociales et économiques. Nous retrouvons une majorité des quartiers classés en QPV ainsi que des zones rurales fragiles. Cette politique d'éducation prioritaire a pour enjeu « de donner plus à ceux qui ont moins¹⁰ », à réduire les écarts de niveaux entre les élèves scolarisés en éducation prioritaire et les autres. La première politique d'éducation prioritaire s'inscrivait dans une approche compensatoire des inégalités sociales en rénovant l'ensemble des quartiers. Celle-ci fut un échec car il y avait de trop faibles moyens attribués aux zones ciblées et les politiques étaient uniquement à l'initiative des équipes locales (Frاندji, 2017). Deux autres modèles seront mis en place par la suite. Le deuxième apparaît dans les années 1990 et cherche à donner accès à un seuil minimal de compétences et de connaissances dans les territoires les plus défavorisés. Le troisième modèle s'instaure dans les années 2000 et vise l'égalité méritocratique en prenant en considération une diversité de personnes qui peuvent être exposées à divers risques qui ne peuvent leur « *donner la pleine mesure de leurs talents et de leurs potentiels ou de leur excellence propre* » (Frاندji, 2017, p.118). Cette politique est pilotée par l'Éducation nationale mais sa mise en œuvre se fait à l'échelle locale. Dans un contexte de décentralisation initiée dans les années 1980 et de diminution des dépenses publiques, les politiques publiques sont de plus en plus territorialisées et partenariales (De Maillard, 2000 ; Morel & Pesle, 2020).

Nous passons donc d'un État compensateur-transformateur avec le premier modèle d'éducation prioritaire à un travail plus partenarial à l'échelle des territoires avec l'ensemble des acteur.rices de l'éducation prioritaire permettant d'aboutir à des actions qui répondent aux besoins locaux (Frاندji, 2017).

La volonté et la légitimité de mise en œuvre de démarches partenariales dans le secteur éducatif provient de trois constats. Premièrement, le monde social est cloisonné de manière très rigide à la fois horizontalement c'est-à-dire entre les acteur.rices impliqués dans l'action publique, et verticalement au sein même des organisations. Ce cloisonnement empêche la mise en œuvre de politiques publiques coordonnées. Le monde éducatif est aussi cloisonné. Nous observons une diversité d'identités professionnelles qui peut engendrer une conflictualité entre les acteur.rices de l'éducation. Ensuite, nous assistons à une perte de légitimité des politiques top-down initiées par l'État central. Enfin, dans un contexte de diminution des financements publics, les dépenses étatiques doivent être contrôlées (Morel & Pesle, 2020). Les approches partenariales peuvent être une solution dans le sens où elles « *se fixent pour objectif de contribuer à un accroissement de l'efficacité des politiques publiques grâce à la coordination*

¹⁰ Site du ministère de la transition écologique et de la cohésion des territoires, ministère de la transition énergétique : <https://www.ecologie.gouv.fr/politique-deducation-prioritaire> [consulté le 05/08/2023].

de l'action des « partenaires » engagés dans un même secteur d'activités » (Morel & Pesle, 2020, p.10). Cela éviterait de multiplier les actions similaires envers un même public. Les approches territorialisées et partenariales devraient participer à un réenchâtement des politiques publiques et à libérer l'action publique. Stanislas Morel et Marion Pesle affirment :

« À l'échelle locale, les approches partenariales visent ainsi, dans le sillage de la décentralisation, à "décloisonner", voire à "libérer" l'action publique en favorisant le rapprochement, sur un territoire donné, entre des entités habituellement enclines à s'ignorer, voire à s'opposer » (p.10).

Dans la poursuite du souhait de décloisonner le monde social, plus précisément le secteur éducatif et à la suite des échecs des politiques d'éducatons prioritaires qui ne parviennent pas à réduire les écarts de réussite scolaire (Armand & Gille, 2006 ; Bénabou et al., 2004 ; Caille, 2001), une restructuration de l'éducation prioritaire a lieu en 2006. Cette nouvelle réforme vise un fonctionnement en réseau entre les établissements scolaires dont l'objectif est de renforcer la cohérence pédagogique dans les parcours scolaires des élèves (Benhenda, 2012). Nous parlons de Réseaux d'Ambition Réussite (RAR) et de Réseaux de Réussite Scolaire (RRS).

Parallèlement à la restructuration de cette politique publique, les pouvoirs publics semblent prendre conscience que la réussite scolaire ne peut avoir lieu sans un traitement global des difficultés auxquelles peut être confronté un enfant. De plus, l'école n'est pas la seule à contribuer aux apprentissages des enfants, la réussite ne peut être que scolaire mais doit englober plusieurs compétences de vies qui ne se limitent pas aux savoirs académiques. Pour cela, dans le cadre de l'instauration de la politique publique en faveur de la réussite éducative, l'ensemble des acteur.rices socio-éducatif.ves doivent travailler ensemble y compris avec les associations d'éducation populaire à l'échelle d'un territoire. Nous pouvons définir le territoire comme une délimitation géographique mais également comme une construction sociale *« résultant de processus de coordination des acteurs, réunis pour résoudre un problème productif inédit et de construction de ressources territoriales qui sont activées (ou révélées) pour une dynamique renouvelée du territoire »* (Lamara, 2009, p.8). La mise en relation de divers acteur.rices du secteur éducatif et social peut contribuer au développement territorial des différentes villes et communes dans lesquelles la politique de la réussite éducative est mise en œuvre. Nous pouvons définir cette notion comme l'amélioration de la richesse et du bien-être des diverses parties prenantes d'un territoire en prenant en considération leurs relations de concurrences et de coopérations, leurs initiatives et la dynamique des innovations territoriales (Jean, 2008 ; Torre, 2015 et 2018). Ainsi, la construction d'une politique en faveur de la réussite éducative à l'échelle d'un territoire implique un partenariat intersectoriel (Liot, 2020). Nous définissons la notion d'intersectionnalité de la manière suivante :

« Un contexte d'intervention qui met en relation des acteurs de différents secteurs d'activité comme les réseaux de la santé et des services sociaux, de l'éducation, de la sécurité publique, du municipal, du communautaire, etc., chacun ayant leurs

cadres de référence, leurs missions et leurs logiques d'interventions propres, mais devant tous articuler leurs pratiques à celles des autres dans un faire praxéologique, c'est-à-dire un faire ordonné et efficient » (Bilodeau, 2005, p. 28).

La mise en place des PRE à l'échelle des territoires est une illustration d'un partenariat intersectoriel. En reprenant, les principes nationaux institués dans la loi de cohésion sociale du 18 janvier 2005, les membres de la communauté éducative, les travailleur.euses sociaux.ales, les psychologues et associations se rassemblent dans un premier temps pour définir la réussite éducative avant de déterminer les moyens qui peuvent être mis en place pour y parvenir. Le PRE est un dispositif qui peut donc s'étudier au travers de trois différents niveaux de partenariat (Buffet, 1998 ; Bordeaux, Deschamps, 2013). Le premier est un partenariat instituant ou conventionnel qui vise à définir une visée commune et contractualisée. La première étape dans la construction d'un PRE est de définir la notion de réussite éducative conjointement, déterminer les modes d'actions et règles pour y parvenir (Bourgeois, 2010). Ensuite, il existe un partenariat d'organisation qui prend en considération les conditions de mise en œuvre et les cadres d'action observables à l'échelle territoriale. Il pourra s'agir d'activités de soutien à la parentalité, de prévention du décrochage scolaire, des actions culturelles, sportives, de loisirs, etc. La proposition des offres est réfléchiée avec l'ensemble des partenaires. Enfin, le dernier niveau est le partenariat de réalisation. Il s'agit d'observer la coopération entre acteur.rices et les potentiels changements de pratiques impulsés par le partenariat. Afin d'assurer une coopération avec l'ensemble des membres, les PRE choisissent leurs modes de fonctionnements avec la mise en œuvre d'une gouvernance spécifique.

Les PRE, et plus largement la réussite éducative, sont souvent intégrés dans diverses politiques éducatives locales comme les PEdT ou les PEL. C'est le cas à Lyon et à Villeurbanne. La réussite éducative est intégrée au projet éducatif territorial. Le PEdT vise une coordination entre toutes les activités durant les temps de l'enfant et une continuité éducative entre l'école et les activités périscolaires et extrascolaires. Il favorise le développement des loisirs pour toutes et tous, dynamise la vie associative des territoires, l'implication des familles dans le parcours éducatif de leurs enfants et contribue à l'attractivité des territoires¹¹. Le PEdT de la ville de Lyon de 2021-2026 souhaite fédérer les acteur.rices d'un territoire de tous les enfants de 2 à 16 ans, de leur épanouissement et de leur bien-être¹². Nous retrouvons ici l'idée même de réussite éducative qui est déclinée en trois axes dans le PEdT : l'éducation à la transition écologique ; l'éducation à la citoyenneté, à l'engagement et émancipatrice ; l'éducation co-construite, plus juste, plus solidaire et plus inclusive. Le projet éducatif Villeurbannais 2023-2025 positionne la réussite éducative en première grande orientation déclinée en trois axes stratégiques : valoriser

¹¹ Site du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, le projet éducatif territorial : <https://www.jeunes.gouv.fr/le-projet-educatif-territorial-643> [consulté le 06/08/2023].

¹² Site de la ville de Lyon, le projet éducatif de Lyon 2021-2026 : <https://www.lyon.fr/enfance-et-education/education/le-projet-educatif-de-lyon-2021-2026> [consulté le 06/08/2023].

les écoles et les collèges publics, soutenir les structures et les services éducatifs ; favoriser l'équité territoriale ; assurer un environnement sain et une santé de qualité¹³.

Nous avons vu que les politiques éducatives s'établissent de plus en plus à l'échelle locale en partenariat avec une multitude d'acteur.rices. Les politiques d'éducatons prioritaires étaient l'une des premières à décroiser le secteur éducatif. A la même période, la notion de réussite éducative voit le jour et est portée à l'échelle des communes. La temporalité de ces deux politiques publiques éducatives rapprochée engendrera une incompréhension ou confusion de la notion de réussite éducative parfois rapprochée à celle de réussite scolaire. La multiplicité des politiques éducatives partenariales et des dispositifs peuvent aussi participer à cette confusion. Nous verrons dans la partie suivante que le partenariat en faveur de la réussite éducative ne va pas de soi et qu'il existe des tensions et des jeux de pouvoirs entre les différent.es acteur.rices. Pour cela nous allons énoncer les limites relevées pour co-construire et mettre en place la politique publique de la réussite éducative.

1.1.3. *Les limites de la co-construction de cette politique publique*

Nous avons vu que les politiques publiques de la réussite éducative impliquent une mise en réseau entre différents acteur.rices du territoire qui gravitent autour de l'enfant. Les objectifs, les axes prioritaires et par la suite l'évaluation de cette politique publique sont co-construits. La co-construction est « *un processus institué de participation ouverte et organisée d'une pluralité d'acteurs de la société civile à l'élaboration, au suivi et à l'évaluation des politiques publiques* » (Fraisie, 2017, p.106). En France, la notion de co-construction des politiques publiques est apparue dans les années 2000 avec l'arrivée d'élu.es locaux avec des compétences de l'ESS pour l'instauration de politiques locales. Ainsi, diverses parties prenantes prennent part à l'élaboration des politiques publiques en prenant des décisions communes, nous parlons d'instauration de démarches participatives dans les politiques publiques (Vaillancourt, 2014 ; Frandji, 2017).

La politique publique en faveur de la réussite éducative est co-construite à l'échelle des territoires. À Villeurbanne, l'évaluation de l'ancien et les axes du nouveau PEdT ont été travaillés avec une multitude d'acteur.rices du territoire (élu.es, associations d'éducation populaire, personnel enseignant, les habitant.es, etc.). 4 500 acteur.rices ont participé à cette démarche de concertation¹⁴. Bien que la co-construction semble être le mot d'ordre des politiques publiques actuelles, cette méthodologie crée des tensions entre les acteur.rices du secteur éducatif. En effet, la réussite éducative implique un travail en réseau, mais toutes et tous ne sont pas enclin.es à vouloir travailler en partenariat, iels ne sont pas tous.tes acculturé.es à cette façon de faire (Fraisie, 2017). Le travail partenarial peut être perçu comme une menace

¹³ Site de la ville de Villeurbanne, le projet éducatif de territoire : <https://alecole.villeurbanne.fr/lecole-de-demain/le-projet-educatif-de-territoire/> [consulté le 06/08/2023].

¹⁴ Compte rendu de la réunion du 29 mars 2022, Projet éducatif de territoire ville de Villeurbanne – les principaux résultats de la concertation : https://alecole.villeurbanne.fr/wp-content/uploads/2023/05/2022PEDT_SYNTHESECONCERTATION_2903-1.pdf [consulté le 07/08/2023].

avec une perte d'autonomie dans son travail ou encore comme une perte de temps et/ou d'incompréhension des codes que celui-ci implique (Morel & Pesle, 2020). Certain.es auteur.rices parlent d'une bureaucratie partenariale qui prend le pas sur la production locale de réponses éducatives. Les questions administratives et gestionnaires sont parfois l'objet unique de ces réunions. Pourtant ce fonctionnement bureaucratique ne conduit pas nécessairement à une mise en cohérence des politiques publiques. Stanislas Morel (2020) montre comment la coexistence d'exigences bureaucratiques contradictoires peuvent venir entraver la mise en œuvre de partenariat dans les PRE. De plus, les démarches partenariales ont décloisonné l'action publique en favorisant le rapprochement d'entités qui s'ignorent habituellement (Morel & Pesle, 2020). Elles révèlent une conflictualité sociale préexistante entre les acteur.rices qui était masquée par des stratégies de cloisonnement. C'est le cas pour les acteur.rices du champ scolaire et périscolaire. Dans le cadre du PRE, les enseignant.es sont amené.es à coopérer avec les associations d'éducation populaire et autres acteur.rices du champ extrascolaire. Nous observons une confrontation dans l'importance accordée à l'aide aux devoirs, au décrochage scolaire par rapport aux autres activités ludiques. Les politiques éducatives ont construit un mythe partenarial faisant penser que tous les individus avaient le même poids dans la construction et mise en œuvre d'une politique publique (De Maillard, 2000). Nous voyons bien que cela n'est pas le cas dans le cadre de la mise en place des PRE. Le poids de l'école reste central dans les discours (Frandsji & Morel, 2017). Parfois, le corps enseignant n'accorde pas de légitimité aux acteur.rices du dispositif du PRE. Iels n'ont pas la légitimité ni les compétences, aux yeux des inspecteur.rices de l'Éducation nationale pour intervenir auprès de publics fragilisés (Sompayrac, 2020). Le partenariat est souvent limité avec les écoles, certaines refusent de coopérer avec les autres acteur.rices du territoire pour la réussite éducative. Ainsi, le partenariat entre les opérateur.rices des politiques éducatives comme les associations d'éducation populaire, les PRE et les personnels scolaires ne va pas de soi (Sompayrac, 2020). Le rôle du/de la coordinateur.rice d'une politique éducative devient alors central pour développer des stratégies afin d'intéresser l'ensemble des membres de la communauté éducative à travailler ensemble (Sompayrac, 2020). Les différentes visions de chaque acteur.rice concernant les enjeux de la réussite éducative en fonction de leurs statuts et métiers rendent parfois impossible l'instauration d'une définition commune à l'échelle d'un territoire (Bourgeois, 2010). Cela peut ne pas être problématique, car il peut permettre d'étudier la notion de réussite éducative par l'action en observant les dynamiques partenariales qui sont en jeu (*Ibid.*, 2010). En revanche, ces dynamiques partenariales sont entravées par des jeux de pouvoirs et de remise en cause de la légitimité de certaines structures associatives. Pourtant, l'efficacité et la construction de cette politique publique repose sur la mise en lien des acteur.rices socio-éducatif.ves. Les structures associatives qui interviennent dans le champ de la réussite éducative ont donc tout intérêt à gagner la légitimité de l'Éducation nationale sur un territoire pour pouvoir coopérer pour le développement harmonieux de l'enfant. Si l'Éducation nationale refuse de coopérer en ne prescrivant pas des enfants aux PRE ou associations

directement, les activités des associations d'éducation populaire peuvent avoir des difficultés à se mettre en place.

Cette première partie nous a permis de mieux saisir la notion de réussite éducative, comprendre les différent.es acteur.rices qui contribuent à la mise en place de cette politique publique à l'échelle des territoires qui s'exerce par l'intermédiaire de divers dispositifs comme les PRE. Elle repose sur la mise en lien de diverses organisations qui proposent des activités complémentaires pour le développement de l'enfant. Nous avons vu que cette mise en relation ne va pas de soi et que certains acteur.rices comme les associations d'éducation populaire qui œuvrent dans le champ de l'animation ne sont pas toujours considérées comme des acteur.rices légitimes de la réussite éducative. Nous allons pourtant voir qu'en reprenant la définition de la réussite éducative, les associations de l'éducation populaire y contribuent depuis leur existence, avant la loi de 2005. Nous allons étudier la construction de leur légitimité auprès des pouvoirs publics et de l'Éducation nationale afin de comprendre pourquoi cette légitimité est parfois remise en question.

1.2. Le rôle et la place des associations d'éducation populaire dans le champ de la réussite éducative

1.2.1. *L'éducation populaire : des éducations à côté de l'école*

Cette partie visera à démontrer que la réussite éducative fait partie de l'essence même des associations d'éducation populaire bien avant l'arrivée de cette thématique dans le langage des pouvoirs publics en 2005.

L'éducation populaire trouvait ses sources à l'époque des Lumières et de la Révolution française où était reconnue l'égalité des droits et de la citoyenneté. Au XVIIIème siècle, le contexte de lutte contre l'obscurantisme permet de diffuser l'idée d'une éducation de toutes et tous (De Rosa, 2018). À cette période, le rapport Condorcet sur l'instruction publique est publié en 1792 à l'Assemblée et est resté un texte de référence pour l'éducation populaire. C'est un projet d'éducation qui s'adresse à la classe populaire et qui tend à développer de nouvelles formes d'éducation en marge de l'école, dans le but de compléter l'enseignement scolaire, notamment à travers les activités extrascolaires (Condorcet, 1792). L'éducation populaire trouve également son origine avec la création de la ligue de l'enseignement en 1866 par Jean Macé, dans les premières universités populaires entre 1890 et 1910 ou encore avec la création des Scouts de France en 1920. Les associations d'éducation populaire entretiennent des liens étroits avec l'Éducation nationale. La mission éducative de la République ne s'arrête pas aux portes de l'école publique. Cela se traduit avec la mise à disposition d'enseignant.es (MAD) au sein des associations. Éducation nationale et éducation populaire seront encore rapprochées

avec l'arrivée en 1945 d'une direction de la jeunesse et de l'éducation populaire rattachée à l'Éducation nationale.

Ainsi, le mouvement de l'éducation populaire vise à rendre la culture et les savoirs accessibles à toutes et tous. Les citoyen.nes sont positionné.es au centre des apprentissages en tant que sujets apprenants. Les organisations de l'éducation populaire ont recours à des pédagogies actives qui partent du principe que c'est en faisant que nous apprenons. Les individus sont acteurs de leurs apprentissages (Porte, 2019). La pédagogie est essentielle dans l'éducation populaire. À ce sujet, une charte de l'éducation populaire a été rédigée en 2005 et mentionne l'importance de la pédagogie comme « *art de s'éduquer par soi-même et avec d'autres* » (Porte, 2019, p.1).

Les acteur.rices du mouvement de l'éducation populaire sont multiples et hétérogènes mais nous voyons qu'il s'agit historiquement des associations en faveur de la jeunesse qui façonnent la création de ce concept comme les MJC (Maisons des Jeunes et de la Cultures), associations, fédérations agréées par l'État, etc. Bien qu'il s'agisse majoritairement de structures appartenant à l'ESS avec un but poursuivi autre que le partage des bénéfices, une lucrativité limitée et une gouvernance démocratique¹⁵, certaines fédérations comme les membres de l'ESPER (Économie Sociale Partenaire de l'École de la République) très proches de l'État ne se reconnaissent pas dans l'ESS et estiment ne pas avoir de lien avec l'économie (Carimentrand, Chevalier et al., 2017).

Les associations d'éducation populaire se sont peu à peu institutionnalisées et ont acquis une légitimité de leurs pratiques et une certaine reconnaissance de leurs actions (Poujol, 2005). Cette institutionnalisation s'est accompagnée d'une perte progressive de leur militantisme et d'une professionnalisation des activités des associations du mouvement de l'éducation populaire. En effet, elles se sont spécialisées dans les loisirs éducatifs. L'animation socio-culturelle est favorisée par l'État qui finance ce secteur. Le concept d'animation peut être défini comme « *une méthode d'adaptation, d'intégration et de transformation sociale* » (De Rosa, 2018, p.16). Les associations peuvent obtenir l'agrément JEP depuis le 2 octobre 1943 qui assure une reconnaissance des valeurs éducatives de la structure de la part du ministère chargé de la jeunesse, il s'agit d'un label qualité (Porte, 2019). L'institutionnalisation de l'éducation populaire s'accompagne aussi d'une professionnalisation de ces activités avec l'instauration d'une obligation de formation pour les animateur.rices en 1973. Il s'agit de la mise en place des BAFA (Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateurs) et BAFD (Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeurs des accueils collectifs de mineurs). Cette professionnalisation accorde une reconnaissance aux associations d'éducation populaire qui œuvrent dans le champ de l'animation mais la profession d'animateur.rice souffre encore aujourd'hui d'un manque de

¹⁵ Loi n°2014-856 du 31 juillet 2014 relative à l'économie sociale et solidaire : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000029313296> [consulté le 22/08/2023].

reconnaissance. D'après l'enquête réalisée en 2022 par l'observatoire des vacances et des loisirs des enfants et des jeunes, il existe un manque de reconnaissance de :

- La société en général : l'animation est souvent perçue comme un simple moyen de divertir les enfants, les parents ne perçoivent pas toujours la dimension éducative ;
- Des actions éducatives des animateur.rices : certains organisateur.rices d'ACM ignorent la dimension éducative, l'objectif des professionnel.les serait uniquement de divertir les enfants ;
- La rémunération insuffisante de ce métier est un symbole du manque de reconnaissance.

La dimension éducative ne semble pas toujours être prise en considération y compris par les directeur.rices d'ACM. Pourtant, les associations d'éducation populaire prônent une diversité des apprentissages, favorisent d'autres formes de pédagogie pendant les temps périscolaires et extrascolaires. Cette spécialisation dans les loisirs éducatifs a engendré un cloisonnement entre Éducation nationale et éducation populaire. Nous avons d'abord assisté à la suppression des mises à disposition en 1987 ainsi qu'une prise de distance et une critique réciproque. Les associations d'éducation populaire s'occupent des temps périscolaires et l'école du temps scolaire. Des conflits émergent entre ACM et école car chacun s'approprie le temps de l'enfant. La différence de statut et de formation entre la profession d'animateur.rice et enseignant.e est évoquée comme un obstacle pour coopérer¹⁶. Le manque de reconnaissance du métier d'animateur.rice renforce la possible coopération. Nous avons vu que les activités de loisirs sont financées par l'Etat. Ainsi, l'institutionnalisation des associations d'éducation populaire s'explique aussi par la transformation des modes de financements avec l'instauration des subventions. Nous passons d'une logique d'accompagnement à une logique d'institutionnalisation dans laquelle les associations deviennent peu à peu un outil de politique publique (Tchernonog, 2017). Ainsi, les subventions publiques se transforment au fur et à mesure en des commandes publiques qui sont :

« Des financements qui relèvent de contrats passés avec les pouvoirs publics en contrepartie de prestations qu'elles offrent ; dans ce dernier cas l'association intervient alors comme outil des politiques publiques. » (Prouteau & Tchernonog, 2017, p.538)

Malgré un manque de reconnaissance de la profession d'animateur.rice et de la visée éducative des structures d'éducation populaire, les pouvoirs publics instaurent des politiques publiques éducatives partenariales et prônent la coéducation (Dargelos & Ponsot, 2017). Les temps de l'enfant doivent s'articuler autour d'une action éducative locale réfléchie avec tous et toutes les acteur.rices du champ socioéducatif, certains parlent d'une continuité institutionnelle entre les organisations (*Ibid.*, 2017). Pour cela, les personnels de l'Éducation nationale et ceux

¹⁶ « Etat des lieux des métiers de l'animation dans le secteur périscolaire et enjeux en matière de continuité éducative », Rapport de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, Juillet 2021 : https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/282885.pdf [consulté le 22/08/2023].

de l'éducation populaire doivent travailler conjointement avec comme intermédiaire les élu.es territoriaux. Cela est loin d'être évident. Nous avons vu précédemment que dans le cadre de l'instauration d'un PRE, le partenariat avec les écoles est assez faible, certain.es professeur.es des écoles refusent de travailler avec des associations d'éducation populaire, certaines écoles sont contre l'instauration de dispositifs éducatifs partenariaux et refusent d'y avoir recours (Lebocey, 2010 ; Leproux, 2020). Cependant, il est difficile de parler de réussite éducative sans inclure les écoles. Les acteur.rices de l'éducation populaire doivent coopérer avec les professeurs des écoles. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que dans le cadre de la politique publique de la réussite éducative, **les associations d'éducation populaire doivent accroître leur légitimité auprès des acteur.rices de l'Éducation nationale**. Cette reconnaissance pourrait permettre une meilleure coopération des associations d'éducation populaire et de l'Éducation nationale dans le champ de la réussite éducative. Nous testerons cette hypothèse dans notre enquête de terrain. Nous verrons si l'association les ateliers Amasco souffre d'un manque de reconnaissance de la part de l'Éducation nationale et si la recherche de gain de légitimité auprès des acteur.rices de l'institution scolaire est un enjeu pour la structure.

Nous avons vu qu'initialement l'éducation populaire intervient au côté de l'école, coopère avec l'Éducation nationale, coopération qui par la suite s'est dégradée mais qui tend à être réinstaurée avec les politiques éducatives partenariales. Peu à peu, l'éducation populaire s'est institutionnalisée et dépend de plus en plus de pouvoirs publics. Elles sont devenues dépendantes des subventions publiques et prestataires de services pour les collectivités locales dans l'idée de répondre à leur propre politique d'action sociale (Lafore, 2010). Les associations d'éducation populaire ne semblent plus être autonomes dans la mise en œuvre de leurs actions et stratégies (Lafore, 2010). Le mouvement politique initial semble peu à peu disparaître. Nous observons une mutation de celui-ci et pouvons actuellement parler d'associations en renouveau.

1.2.2. Des associations d'éducation populaire en renouveau ?

Depuis les années 1990, nous pouvons parler d'une crise de l'éducation populaire ou encore d'une éducation populaire en renouveau (Porte, 2019). Les structures historiques comme les centres sociaux ou MJC se sont institutionnalisées et ont perdu leur dimension militante. Pourtant, face à une explosion des besoins sociaux, nombreuses sont les associations qui tentent d'y répondre. Elles se revendiquent comme des structures d'éducation populaire sans forcément avoir la dimension politique que pouvaient avoir les premières organisations du mouvement de l'éducation populaire qui était avant tout politique (Verrier, 2017). Il s'agit de nouveaux collectifs, d'associations relativement récent avec des dirigeant.es entrepreneur.euses sociaux.ales. L'entrepreneur.euse social.e agit en faveur de la collectivité dans des secteurs délaissés à la fois par le secteur marchand, car non rentable, et par le public en raison d'austérité budgétaire (Boutiller, 2008). Iel agit en cherchant une utilité sociale dans ses activités. La notion d'utilité sociale est définie dans l'article 2 de la loi ESS de 2014 comme les organisations qui apportent avec leurs activités « un soutien à des personnes en situation de fragilité », contribuent « à la préservation et au développement du lien social », « ont pour objectif de contribuer à

l'éducation à la citoyenneté, notamment par l'éducation populaire » et participent ainsi à la réduction des inégalités culturelles et sociales¹⁷. La recherche d'utilité sociale l'emporte sur la rentabilité économique même si les organisations doivent prendre en considération la dimension économique dans la finalité du projet. Comme tout.e entrepreneur.euse, iel doit mobiliser les ressources dont iel dispose pour atteindre son objectif. En revanche, dans une société dont le modèle dominant est la concurrence et le profit, l'entrepreneur.euse social.e a aussi un esprit de compétition et une volonté d'enrichissement (Boutiller, 2008). Ces associations peuvent proposer des activités historiques de l'éducation populaire comme les loisirs mais nous voyons apparaître de nouveaux domaines comme le numérique ou encore l'écologie. Elles reprennent les valeurs de l'éducation populaire en promouvant la citoyenneté en mobilisant par exemple la notion de pouvoir d'agir (Porte, 2019). Elles ne se réclament pas toujours explicitement comme appartenant à l'éducation populaire (*Ibid.*, 2019). Elles agissent aux côtés des pouvoirs publics mais luttent pour garder une certaine autonomie. Cela peut par exemple passer par le choix d'hybrider leur modèle économique en se rapprochant du secteur privé mais également en développant de nouvelles pratiques professionnelles. Certaines structures font le choix de proposer des activités ludiques qui ne font pas uniquement appel à des professionnels de l'éducation populaire comme des animateurs diplômés du BAFA mais aussi à des professeur.es des écoles. Nous nommerons ces structures comme des nouvelles formes d'association d'éducation populaire ou des associations d'éducation populaire émergentes dans la suite de ce mémoire. Amasco fait partie de celles-ci.

En parallèle de ces nouvelles formes associatives, de nouveaux collectifs qui se réclament de l'éducation populaire émergent et des anciennes structures réaffirment leur appartenance au mouvement. Nous pouvons citer l'Association pour la taxation des transactions financières et pour l'action citoyenne (ATTAC), l'AFEV ou encore ATD Quart monde. Le mouvement de l'éducation populaire est alors très hétérogène. Cette hétérogénéité questionne les frontières du mouvement et peut faire penser aux anciennes ambivalences entre éducation populaire et animation socioculturelle (Porte, 2019).

Cette seconde partie nous a permis de voir que le mouvement de l'éducation populaire est hétérogène mais que les acteur.rices se sont historiquement spécialisé.es dans le champ de l'animation en ayant une vision commune de l'éducation par les pairs. Les associations d'éducation populaire œuvraient dans ce que l'on appelle aujourd'hui la réussite éducative bien avant que les pouvoirs publics ne mentionnent ce terme. Elles ont connu au fil des années une professionnalisation de leurs actions et se sont institutionnalisées. Cette institutionnalisation a conduit à de nouvelles formes d'associations d'éducation populaire qui cherchent à retrouver une certaine autonomie vis-à-vis des pouvoirs publics et qui innovent dans leurs pratiques. Dans

¹⁷ Art 2, loi n°2014-856 du 31 juillet 2014 relative à l'économie sociale et solidaire : https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000038588562 [consulté le 22/08/2023].

le cadre de la réussite éducative, diverses structures doivent coopérer. Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que **les nouvelles formes d'association d'éducation populaire recherchent une légitimité auprès des structures traditionnelles de l'éducation populaire**. Cette légitimité pourrait leur permettre de créer un discours unifié et ainsi avoir plus de poids dans l'élaboration des politiques publiques. La recherche de légitimité pour ces nouvelles formes associatives est primordiale pour qu'elles puissent exister dans le cadre de la réussite éducative. Nous allons maintenant nous intéresser à la perception de la légitimité des nouvelles formes d'associations d'éducation populaire à agir dans le cadre de la politique publique de la réussite éducative.

1.3. La perception de la légitimité des associations d'éducation populaire dans la réussite éducative

Nous avons vu que les associations d'éducation populaire occupent un rôle central dans la mise en œuvre de la politique publique de la réussite éducative. Cette dernière partie de notre revue de la littérature évoquera la perception de la légitimité de ces associations à agir dans la réussite éducative par les différentes parties prenantes de cette politique publique. Nous définirons la notion de légitimité avant d'essayer de comprendre pourquoi il est important que ces associations puissent être légitimes auprès des autres acteurs de la réussite éducative et quels peuvent être les enjeux d'accroître cette légitimité. Pour cela, nous reprendrons les travaux de Suchman (1995) sur la légitimité organisationnelle ainsi que ces recherches sur les processus de légitimation des organisations. Nous appliquerons cette grille d'analyse aux associations d'éducation populaire qui interviennent dans le champ de la réussite éducative. Nous mentionnerons également des hypothèses que nous testerons dans notre enquête de terrain.

1.3.1. *L'importance du gain de légitimité pour les OESS dans le cadre des politiques publiques*

Avant d'évoquer les différents enjeux de légitimité des associations d'éducation populaire dans le cadre de la réussite éducative, nous allons revenir sur la sémantique de la légitimité ainsi que les différents enjeux de gain de légitimité des OESS dans le cadre des politiques publiques.

La légitimité : un concept multidimensionnel

La légitimité est d'abord un terme juridique qui provient du mot latin *lex-legis* qui signifie la légalité, la conformité avec les lois (Bouquet 2014). La notion de légitimité a fait l'objet de recherche de plusieurs sciences sociales comme la philosophie, la sociologie politique, la psychologie mais également dans les sciences de gestion (Buisson, 2008). En philosophie, la notion de légitimité s'étudie avec celle du pouvoir. Elle trouve ses origines dans le dialogue de Méliandre de l'histoire de la guerre du Péloponnèse qui posa le problème de la

légitimité du pouvoir coercitif. Des débats ont émergé entre philosophes concernant la légitimité du gouvernement avec la stabilité politique. Dans son ouvrage *Le prince*¹⁸, Machiavel évoque la notion de pouvoir pur, la stabilité politique dépend de son acceptation volontaire qui dépend de sa légitimité. La légitimité est étudiée sous le prisme du pouvoir politique et du respect des lois chez les philosophes. Nous parlons de légitimité institutionnelle. Elle l'est également dans les travaux de sociologie politique. La légitimité permet de créer l'autorité qui est la seule utilisation du pouvoir légitime (Weber, 1971). Dans son ouvrage *Le savant et le politique*¹⁹, Weber mentionne trois fondements de la légitimité qui sont les trois types de domination légitime. La domination à caractère rationnel représente une domination légale c'est-à-dire la croyance en la légalité, le fait de pouvoir donner des directives pour les personnes qui sont appelées à les exercer. La domination à caractère traditionnel mentionne les croyances en certaines traditions et la domination à caractère charismatique dans laquelle les individus se soumettent aux discours d'une personne. Nous voyons ici que les différentes formes de légitimité sont toutes reliées à l'exercice et la justification du pouvoir envers autrui ainsi que par une conformité aux procédures légales et facteurs sociaux et culturels comme des normes et valeurs dans la société (Castellano, 2022).

En psychologie, l'approche de la légitimité est d'avantage étudiée d'un point de vue individuel. Les individus doivent sans cesse justifier leurs comportements afin de prouver qu'ils agissent de façon légitime (Staw, 1976). Ce détour par la compréhension de la légitimité dans les différentes sciences sociales est nécessaire pour comprendre des éléments de compréhension des enjeux sous-jacents à la gestion de la légitimité interne et externe des organisations qui s'inscrit dans les sciences de gestion (Buisson, 2008). Dans ces dernières, le concept de la légitimité organisationnelle émerge avec plusieurs théories qui s'inscrivent dans une perspective institutionnelle et stratégique (*Ibid.*, 2008). Il s'agit d'étudier à la fois comment l'environnement vient influencer l'organisation, c'est-à-dire comment les dynamiques de structuration au niveau des champs organisationnels vont faire des pressions culturelles et vont venir influencer les diverses activités de l'organisation ; mais aussi, dans une perspective stratégique, comment la légitimité fait partie de l'organisation qui est perçue comme une ressource pour élaborer la stratégie d'entreprise (*Ibid.*, 2008). Aujourd'hui, la légitimité d'une organisation est surtout contrôlée par les acteurs externes. Les parties prenantes et plus généralement l'environnement d'une organisation viennent influencer la compréhension que l'on peut avoir de celle-ci, lui accorder une certaine légitimité ou au contraire délégitimer son action (Castellano, 2022). Cette vision s'inscrit dans une perspective institutionnelle de la légitimité organisationnelle. L'acteur.lrice légitimera les actions d'une organisation si elles correspondent aux attentes sociales et valeurs de l'acteur.rice social.e.

« La légitimité est une condition ou un statut qui existe quand le système de valeur d'une entité est congruent avec le système de valeur porté par le plus grand système

¹⁸ Machiavel, N. (1553). *Le prince*, Enguilbert de Marnef, Poitiers.

¹⁹ Weber, M. (1963). *Le savant et le politique*, Union Générale d'Éditions, Paris, 186p.

social auquel l'entité appartient. Quand une disparité, actuelle ou potentielle, existe entre les deux systèmes de valeurs, il y a une menace pour la légitimité de l'entité » (Dowling & Pfeffer, 1975, p.122).

La légitimité attribuée aux organisations varie en fonction des évolutions sociétales, des différentes normes et valeurs portées par la société. La légitimité est donc une construction sociale, un jugement social attribué par des acteur.rice.s externes à l'organisation (Zimmerman & Zeitz, 2002). Les activités de l'organisation ou encore la mission doivent poursuivre des buts qui sont socialement acceptables avec des façons de faire socialement acceptables. Ces approches font écho aux travaux fondateurs de la légitimité organisationnelle de Weber (1995). Il a étudié la façon dont les règles qui peuvent être des coutumes, des régulations ou des lois gouvernent les comportements des individus et définissent les structures sociales. Il explique cela avec le concept d'ordre légitime qui repose sur la validité ; un ordre est légitime lorsqu'il repose sur la tradition, une croyance absolue, affective ou encore sur une dimension légale, et la stabilité. L'ordre le plus stable est celui qui relève de l'obligation et faiblement stable lorsqu'il est respecté pour des motifs rationnels en finalité. Les règles informelles de bonnes conduites des organisations, des activités socialement acceptables orientent ainsi les comportements des organisations. Si elle ne les respecte pas, l'organisation risque de ne pas pouvoir continuer d'exister.

D'autres travaux viennent compléter ces approches en indiquant que la légitimité est accordée par l'ensemble des parties prenantes de l'organisation y compris les acteur.rices internes à celle-ci comme les salarié.e.s (Ashforth & Gibbs, 1990). Cependant, tous les individus n'ont pas le même poids dans l'attribution de la légitimité envers une organisation. En effet, une organisation est légitime quand elle est soutenue par des acteurs puissants ou une part considérable de la société pour assurer sa survie et son efficacité (Pfeffer & Salancik, 1978). Nous verrons que c'est quelque chose que l'on retrouve lorsque l'on étudie les associations d'éducation populaire qui interviennent dans le cadre de la réussite éducative. Les évaluateur.rice.s de cette politique publique comme les élu.e.s à l'éducation ou encore les membres de l'Éducation nationale sont les acteur.ice.s avec le plus de poids dans la légitimation des activités de ces associations.

Bien que la légitimité organisationnelle semble être majoritairement attribuée par des acteur.rice.s externes à l'organisation, les organisations peuvent adopter des comportements stratégiques. Elles peuvent déployer des symboles, renvoyer une certaine image pour gagner en soutien social. Dans les approches stratégiques de la légitimité organisationnelle, la légitimité est perçue comme une ressource interne dont il faut se servir pour élaborer la stratégie. Cette ressource interne inclue parfois des événements externes à l'organisation dans sa stratégie. L'acquisition de légitimité est essentielle pour obtenir un accès aux ressources nécessaire à la survie de l'organisation et permet également un engagement des membres internes à celle-ci (Buisson, 2008). Les individus pourront par la suite communiquer sur l'organisation à leur

réseau et créer des alliances. Chaque individu devient un.e acteur.rice stratégique dans son champ organisationnel (Crozier & Friedberg, 1977).

Ainsi, l'étude de la légitimité organisationnelle se fait à l'échelle méso c'est-à-dire au niveau du système organisationnel dans lequel la structure intervient ainsi qu'au niveau micro au sein même de l'organisation. Nous verrons que l'approche de Suchman englobe ces deux niveaux d'analyses. Nous en ferons de même dans notre enquête de terrain. Après avoir saisi les fondements de la légitimité organisationnelle, nous avons vu que la légitimité des structures est attribuée par des acteur.rice.s externes et que les organisations adoptent des comportements contraints par l'environnement dans lequel elles évoluent. Nous allons maintenant nous intéresser à la légitimité des OESS qui interviennent dans le cadre d'une politique publique.

Enjeux de légitimité des OESS dans le cadre des politiques publiques éducatives

Afin d'évoquer les enjeux de légitimité des OESS dans le cadre de la réussite éducative, nous devons revenir sur les relations qu'entretiennent les pouvoirs publics et les structures associatives. Depuis les politiques de décentralisation, les rapports entre les pouvoirs publics et les OESS se font à l'échelle locale dans un contexte de perte de légitimité des politiques centralisées (Eme, 2006). Elles se veulent également de plus en plus participatives et partenariales.

Nous avons vu dans la partie précédente sur l'éducation populaire, que les associations sont peu à peu devenues des instruments des politiques publiques. Depuis les années 1970 se pose la question de l'autonomie du monde associatif par rapport à la sphère publique (Cottin-Marx, 2019). Il est difficile de penser les associations et les pouvoirs publics séparément. En effet, les missions des associations et leurs services sont interdépendantes avec l'action des pouvoirs publics (Marival, 2011). Elles occupent une place centrale dans la mise en œuvre des politiques publiques. Il existe un réel enjeu à ce que ces structures ne soient pas simplement des exécutantes des politiques publiques mais qu'elles puissent participer à leur élaboration. Des structures d'éducation populaire comme ATD Quart Monde ont milité pour cela. L'enjeu est de démontrer que les organisations d'éducation populaire peuvent s'unifier, créer des savoirs et apporter une complémentarité aux savoirs produits par le monde scientifique, par la sphère publique (Cottin-Marx, 2019). Cependant, nous avons vu que dans la construction de la politique publique de la réussite éducative, tous les acteurs et toutes les actrices n'ont pas le même poids. L'Éducation nationale et les élu.es ont plus de facilité à orienter celle-ci par rapport aux autres structures ou bénéficiaires. De plus, il faut dans un premier temps être convié aux temps délibératifs pour construire cette politique publique. Cela n'est pas toujours le cas. Dans certains territoires, ce sont seulement les partenariats institutionnels entre les organisations déjà légitimes de l'ESS, qui ont déjà fait leurs preuves, et les organes politico-administratifs qui définissent à eux-seuls la nature délibérative de l'espace public et donc, par extension, la construction des politiques publiques (Eme, 2006). Dans ce cas, les OESS sont difficilement distinguables des pouvoirs publics qui proposent des prises en charge et un fonctionnement

similaire aux moyens classiquement proposés. Ces constats nous amènent à faire deux hypothèses que nous vérifierons dans notre enquête :

- **Les nouvelles associations d'éducation populaire doivent gagner la légitimité des organisations qui ont du poids dans l'élaboration de la politique publique de la réussite éducative : l'Éducation nationale, les élu.es à l'éducation et les anciennes associations d'éducation populaire considérées comme déjà légitimes pour pouvoir elles-mêmes y contribuer.**
- **Un des enjeux des nouvelles associations d'éducation populaire est d'accroître leur légitimité auprès des autres acteur.rices socio-éducatif.ves du territoire, plus précisément les autres associations d'éducation populaire, pour pouvoir créer un discours unifié et ainsi avoir plus de poids dans les politiques publiques.**

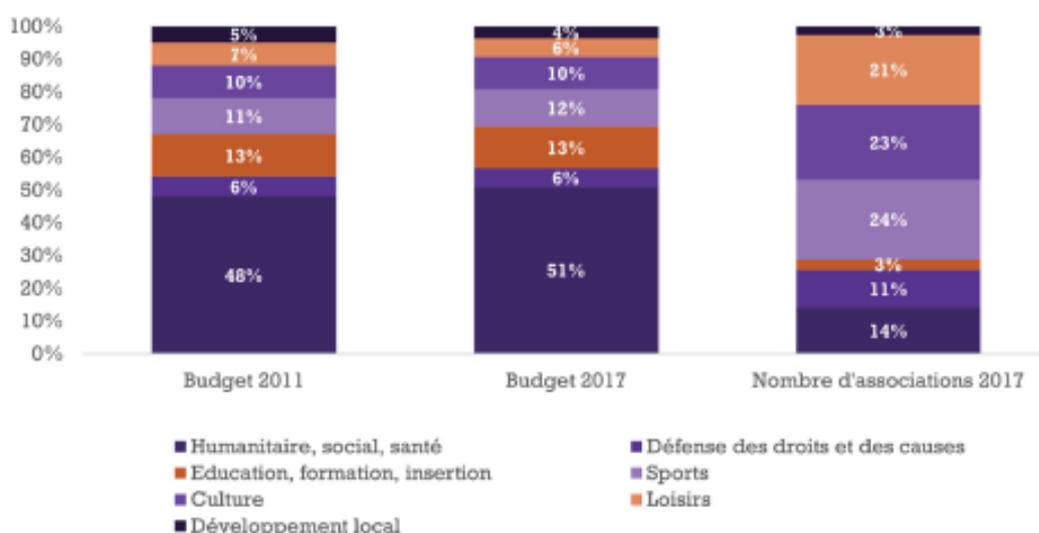
Ce discours unifié pourrait permettre de garder une certaine autonomie vis-à-vis des pouvoirs publics en faisant remonter la vision des gouvernés, en étant force de propositions et ainsi ne pas devenir de simples prestataires des pouvoirs publics. Les associations souhaitent obtenir une meilleure reconnaissance en tant que partenaire des pouvoirs publics et non en tant que prestataires (Bouquet, 2014).

Nous avons vu que les politiques publiques éducatives telle que celle de la réussite éducative sont de plus en plus territorialisées et partenariales (Morel & Pesle, 2020), les partenaires qui sont les différentes parties prenantes de cette politique publique jouent donc un rôle central dans l'attribution de la légitimité des structures de l'éducation populaire. La réussite éducative est une politique publique qui ne peut fonctionner que s'il y a une mise en lien et reconnaissance des différent.es acteur.rices qui interviennent auprès des enfants. Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse **qu'être reconnu comme légitime sur un territoire dans le champ de la réussite éducative favorise la coordination entre les différents acteur.rices**. Nous pouvons ici faire référence aux travaux de Bouquet (2014) qui explique l'importance de la légitimité sociale pour que les associations puissent trouver une place légitime parmi et outre les politiques traditionnelles de l'Etat. À l'intérieur de celle-ci nous retrouvons la légitimité associative qui se décline avec la légitimité identitaire de l'association et collective. Cela revient à étudier comment se définissent les associations, leurs différentes missions et actions. La dimension collective fait référence aux actions des associations qui se font au service de l'intérêt général. Étant donné, que la réussite éducative est une politique publique qui vise une coordination entre différents acteur.rices, nous faisons **l'hypothèse que la coordination renforce la légitimité auprès des politiques publiques**. En coopérant avec diverses structures comme des associations, les écoles, les habitant.es, les associations d'éducation populaire apparaîtront comme d'avantage légitimes auprès des politiques publiques et pourront être mobilisées pour participer à leurs constructions. Elles feront preuves d'une légitimité de proximité en ayant des partenariats avec diverses structures et une légitimité d'expertise avec des compétences dans le champ de l'éducation (Bouquet, 2014). La coordination entre

différent.es acteur.rices permet une meilleure prise en charge des enfants avec la proposition d’offres complémentaires et services adaptés à leurs besoins.

Les relations entre État et associations sont aussi marquées par une diminution des financements attribués. Grâce aux travaux du Centre d’économie de la Sorbonne à partir des années 1990 réalisés tous les 5 ans, nous avons quelques informations sur le financement associatif complétées depuis 2014 par les premières enquêtes de l’INSEE sur les associations (Prouteau & Tchernonog, 2017). Ces récentes études montrent un désengagement financier progressif de l’État dans l’ensemble des secteurs. Certains semblent tout de même un peu moins touché comme celui de l’éducation populaire. Grâce à la complémentarité des activités proposées par les associations avec l’éducation nationale et leur institutionnalisation, les associations d’éducation populaire restent globalement financées par l’État.

Graphique 1 : Répartition des associations en 2017 et budget en 2011 et 2017 selon le secteur d’activité



Source : 5ème édition de l’enquête Paysage Associatif français (réalisée en 2017&2018 pour la période 2011/2017) que l’on retrouve dans l’ouvrage Le paysage associatif français – Mesures et évolutions, 3ème édition, Viviane TCHERNONOG et Lionel PROUTEAU, Dalloz Juris Associations, mai 2019

Nous observons que les associations d’éducation, de formation et insertion représentent qu’une faible part du paysage associatif global (3 %) mais captent 13 % du financement public global accordé aux associations. Dans le secteur de l’éducation populaire, « l’État apparaît ainsi comme le premier bienfaiteur associatif loin devant tous les autres donateurs » (Laville & Sainsaulieu, 2013, p.77). Cependant, les accords de subventions publiques sont contraignants. C’est par exemple le cas pour les subventions accordées aux partenaires de l’Éducation nationale. Les associations peuvent obtenir un financement annuel via le dispositif du fonds de partenariat associatif pour « cofinancer des actions proposées par des associations

apportant leur concours à l'enseignement public²⁰ » en intervenant durant le temps scolaire en appuyant l'enseignant, en contribuant à la réussite éducative ou encore en formant les équipes pédagogiques. Cette subvention annualisée se caractérise par un contrat. Afin d'y avoir droit, il faut respecter un nombre important de critères à la fois qualitatifs et quantitatifs. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que l'enjeu pour les associations d'éducation populaires est **d'obtenir la légitimité des financeurs publics dans le cadre de la réussite éducative en gardant un certain degré d'autonomie quant à la réalisation de leurs actions.**

Finalement, les associations d'éducation populaire perçoivent des enjeux à être légitimes dans la politique publique de la réussite éducative à la fois pour pouvoir créer des partenariats, répondre collectivement à des besoins sociaux mais aussi pour exister, car c'est en s'inscrivant dans celle-ci qu'elles pourront obtenir des financements.

Ainsi, notre étude se positionne dans les travaux de la légitimité organisationnelle. Nous nous intéressons à la légitimité des associations d'éducation populaire émergentes à intervenir dans le cadre de la politique publique de la réussite éducative. Ce sont les parties prenantes qui accordent cette légitimité. Cependant, toutes n'ont pas le même poids, les financeurs et élu.es exercent un fort pouvoir sur ces associations qui peuvent décider si elles peuvent réaliser leurs actions sur un territoire ou non. Les autres associations, partenaires et membres de l'Éducation nationale ont aussi un poids important. C'est pour cela que nous allons nous centrer sur ces différents acteur.rices en laissant de côté les bénéficiaires directs de ces politiques publiques, c'est-à-dire les familles qui résident dans les QPV et qui bénéficient des actions mises en place dans le cadre de la réussite éducative.

1.3.2. La légitimité organisationnelle pour étudier la perception de la légitimité des associations d'éducation populaire à agir dans la réussite éducative.

Cette partie vise à proposer une grille d'analyse de la légitimité des associations d'éducation populaire qui interviennent dans le champ de la réussite éducative. Cette grille s'étudie du point de vue des parties prenantes de cette politique publique : associations d'un territoire, membres de l'Éducation nationale, acteur.rices publics (élu.es à l'Éducation, chargé.e de mission de la politique de la ville, délégué.e du préfet.ète, etc.).

Grille d'analyse de Suchman (1995) comme état des lieux de la légitimité

Afin d'analyser la légitimité des associations d'éducation populaire à intervenir dans le champ de la réussite éducative, nous utiliserons la grille d'analyse de Suchman qui étudie la légitimité organisationnelle à l'échelle méso et micro. Cela veut dire que la légitimité est à la fois accordée par des membres externes à l'organisation dans son champ organisationnel, en l'occurrence ici celui de la réussite éducative avec ses différentes parties prenantes et à la fois

²⁰ Site du ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse : <https://www.education.gouv.fr/les-subventions-aux-associations-partenaires-de-l-education-nationale-41522> [consulté le 06/06/2023].

à l'échelle micro, c'est-à-dire par les membres internes de l'organisation comme les salariés, bénévoles et membres du bureau. Bien que cette grille soit ancienne, elle nous semble pertinente pour étudier la légitimité à deux échelles différentes tout en prenant en considération une multitude de parties prenantes. Celle-ci a été appliquée à différentes organisations comme un cluster (Cusin & Loubaresse, 2020) et à des OESS comme l'étude sur les associations de consommateurs dans le paysage consumériste actuel (Chevalier, Nabec, et *al.*, 2015). Il est question dans ce texte d'étudier la légitimité auprès des publics de l'association. Pour cela, les auteur.rices ont interrogé les différents publics pour analyser la compréhension qu'ils avaient de l'association et les processus de légitimation instaurés en interne pour gagner en légitimité auprès des bénéficiaires. Le texte qui porte sur la légitimité d'un cluster articule légitimité interne et externe envers les partenaires. Nous allons nous inspirer de ces deux travaux pour déterminer la légitimité des associations d'éducation populaire dans la réussite éducative.

Nous avons vu précédemment que la légitimité d'une organisation s'établit à travers le regard de ses différents publics. Nous émettons donc l'hypothèse que la légitimité des associations d'éducation populaire réside dans **leur capacité à être perçues comme des actrices et créatrices reconnues des politiques publiques de la réussite éducative**. Son analyse s'articule autour des trois dimensions de la légitimité organisationnelle identifiées par Mark Suchman²¹.

Premièrement, nous avons la légitimité normative ou morale d'une organisation. Il s'agit d'une croyance collective comme quoi l'activité promeut le bien être-social « *tel que défini par son public et son système de valeurs socialement construit* » (Suchman, 1995). Dans le cadre de la réussite éducative, les associations d'éducation populaire ont pour mission de contribuer au développement et au bien-être des enfants qui peuvent rencontrer des difficultés scolaires et sociales. Pour cela, elles doivent travailler avec l'ensemble de la communauté éducative, avec tous les acteur.rices qui interviennent dans et hors l'école pendant tous les temps de vies des enfants. La légitimité normative peut être attribuée par les membres internes à l'association et externes comme les partenaires ou parties prenantes de la politique publique de la réussite éducative.

Ensuite, la légitimité pragmatique des associations peut se définir comme la capacité de l'organisation à satisfaire les intérêts des différent.es acteur.rices sociaux.ales. Nous pouvons la décomposer en trois types. Lorsque les individus considèrent que les actions de l'organisation leur produisent des résultats bénéfiques, nous parlons d'une légitimité d'échange. Lorsque les actions vont dans le sens du groupe, c'est une légitimité d'influence et lorsque qu'elles sont fondées par des valeurs partagées par le groupe, c'est une légitimité de disposition. La légitimité pragmatique s'étudie à travers les échanges entretenus par l'organisation et ses parties prenantes. Dans le cadre de la réussite éducative, il s'agit d'analyser si les associations

²¹ Mark C. Suchman, « managing legitimacy: strategic and institutional approaches », *Review Academy of Management*, 1995, vol. 20, n° 3.

d'éducation populaire répondent aux besoins de leurs publics, c'est-à-dire les familles, mais aussi si elles répondent à des objectifs plus globaux, en l'occurrence ceux fixés par les politiques publiques. La notion d'évaluation est donc centrale ici.

Enfin, la légitimité cognitive révèle une cohérence entre les comportements de l'organisation et ce qui est compris par les individus. Iels ont également le sentiment que l'organisation a toujours été là comme *taken-for-granted* (Jepperson, 1991). Il s'agit d'étudier comment sont comprises les actions des associations d'éducation populaire, si on observe une différence entre ce que l'association souhaite être et comment elle est perçue. Le fait d'observer si l'association est perçue comme ayant toujours existé peut révéler l'ancrage territorial de l'organisation. Nous pouvons faire l'hypothèse **que développer l'ancrage territorial d'une organisation permet d'accroître la légitimité cognitive des associations.**

Afin que les associations d'éducation populaire émergentes gagnent en légitimité dans le champ de la réussite éducative, elles peuvent déployer différents processus de légitimité.

Processus de légitimation

Dans le cadre de la réussite éducative, le processus de légitimité que mettent en place les organisations est d'autant plus important du fait de la multiplicité des parties prenantes qu'elles doivent satisfaire. Nous pouvons définir le processus de légitimation comme un « *processus par lequel des individus sont amenés à reconnaître la légitimité du pouvoir, des institutions, des comportements, des usages, etc.* » (Bouquet, 2014, p. 14). Il s'agit donc d'étudier quels mécanismes mettent en place les associations d'éducation populaire qui interviennent dans le champ de la réussite éducative pour gagner en légitimité qui peut être normative, pragmatique ou cognitive. Ce processus est d'autant plus important car la légitimité est un concept subjectif qui se construit dans l'œil de divers.es acteur.rices qui vont évaluer et juger l'organisation en fonction du contexte social dans laquelle elle se positionne (Mauss, 2022). Les mécanismes de légitimation peuvent donc orienter la compréhension des activités de l'association par les individus dans le champ de la réussite éducative. Elle est centrale pour les jeunes organisations : en se préoccupant de leur légitimité dès leur existence, elles ont plus de chance d'acquérir une crédibilité et un soutien de divers.es acteur.ices essentiel.les à leur développement (Suchman, 1995 ; Zimmerman & Zeitz, 2002 ; Fisher, 2020). Nous avons vu précédemment que les approches institutionnelles de la légitimité expliquent que l'environnement de l'organisation influence la construction de la légitimité des organisations. Ainsi, en tant que structure émergente, les nouvelles organisations peuvent s'inscrire dans une perspective isomorphique (DiMaggio & Powell, 1983). Elles peuvent adopter des caractéristiques similaires à celles qui leur ressemblent afin d'être plus compatible avec leur environnement. Dans le cadre de la réussite éducative, les associations d'éducation populaire émergentes peuvent s'inspirer d'associations d'éducation populaire historiques qui participent

à cette politique publique comme l'Association de la Fondation Étudiante de la Ville (AFEV²²). Pour autant, elles doivent aussi se différencier des autres organisations afin de proposer des offres et services complémentaires aux structures existantes. La différenciation permet aussi une meilleure identification de l'organisation par les usagers qui ne vont pas la confondre avec une autre. Il s'agit d'un réel paradoxe que les jeunes organisations doivent saisir pour développer et maintenir leur légitimité (Fisher, 2020). Pour cela, nous pouvons mobiliser les travaux de Fisher et *al.* (2017) qui identifient trois types de mécanismes de légitimation des jeunes organisations. Nous les appliquons directement aux jeunes associations d'éducation populaire dans le cadre de la réussite éducative :

- Le mécanisme identitaire : les associations façonnent une identité qui leur est propre dans un champ spécifique avec la réalisation d'actions symboliques. Elles agissent pour la réussite éducative des enfants et revendiquent lutter contre les inégalités sociales et scolaires ;
- Le mécanisme associatif : elles développent des relations avec des acteur.rices ou organisations de leur domaine. Elles peuvent créer des partenariats avec d'autres structures associatives qui interviennent dans le champ de la réussite éducative comme d'autres associations d'éducation populaire ou encore des acteur.rices qui ont un poids influent dans l'attribution des ressources et acquisition de légitimité sur un territoire comme les chargé.es de missions de la politique de la ville ;
- Le mécanisme organisationnel : il s'agit d'actions qui font référence à la professionnalisation de l'organisation. Il peut s'agir de salarié.es qui proviennent de structures d'éducation populaire, travailler avec des personnes qui ont des diplômes reconnus dans ce champ comme des animateur.rices qui ont le BAFA.

Ces mécanismes peuvent être déployés pour des enjeux de gain de légitimité en tant qu'actrice de la réussite éducative. Les associations d'éducation populaire peuvent les utiliser pour apparaître comme légitimes envers les diverses parties prenantes de la réussite éducative afin de pouvoir créer des partenariats qui permettront une meilleure prise en charge des bénéficiaires mais aussi pour que les activités de l'organisation puissent perdurer. En cherchant à se distinguer tout en étant complémentaire, l'enjeu des nouvelles associations d'éducation populaire peut aussi être de se rendre indispensable sur un territoire. En coopérant, ces associations peuvent espérer avoir plus de poids dans la construction de la politique publique de la réussite éducative. Enfin, elles peuvent utiliser ces mécanismes de légitimation pour obtenir des ressources qui leur sont essentielles pour la survie de l'organisation.

²² L'AFEV est une association qui lutte contre les inégalités éducatives et la création de liens solidaires entre campus et quartiers populaires depuis 1992. Site officiel de l'AFEV : <https://afev.org/association> [consulté le 17/08/2023]

Nous avons vu dans cette première partie que la notion de réussite éducative a émergé dans le discours des politiques publiques. Elle vise une coordination entre les différents acteurs éducatifs du territoire. Les associations d'éducation populaire qui occupent globalement les temps extrascolaires sont intégrées dans celles-ci. En reprenant la définition de la réussite éducative, nous avons vu qu'elles y contribuaient bien avant l'apparition de cette notion. Elles proposent des actions complémentaires à l'enseignement public et se sont peu à peu institutionnalisées. Cette institutionnalisation a conduit à l'émergence de nouvelles formes d'associations d'éducation populaire qui cherchent une certaine autonomie vis-à-vis de l'État. Pourtant, leurs actions font partie des politiques publiques éducatives et sont toujours en partie financées par des subventions publiques. Ces associations qui n'ont pas un historique aussi prononcé que les anciennes structures d'éducation populaire comme la fondation Léo Lagrange, doivent à la fois chercher à être légitime auprès des autres structures d'éducation populaire et des parties prenantes de la réussite éducative. Nous avons vu que toutes n'ont pas le même impact sur les activités et financements des associations. Les membres de l'Éducation nationale et les élèves à l'Éducation sont des acteurs clés. Apparaître légitime auprès d'eux semble important. Notre travail se positionne donc dans les approches de la légitimité organisationnelle car nous observons la capacité des nouvelles formes d'association d'éducation populaire à être perçues comme des actrices et créatrices reconnues des politiques publiques de la réussite éducative. Pour cela, nous mobilisons la grille d'analyse de Suchman (1995) en évoquant une légitimité normative, pragmatique et cognitive. Nous avons également identifié des mécanismes mobilisés par les organisations pour gagner en légitimité. Cela répond à des enjeux de pérennisation des activités pour les associations sur les territoires mais également pour participer à la construction et l'orientation des politiques publiques. Ces éléments nous apportent une première réponse à la question que nous nous étions posée et nous ont permis de poser des hypothèses. Nous souhaitons par la suite les confronter à notre terrain.

2. S'insérer dans les politiques publiques de la réussite éducative tout en souhaitant rester autonome dans ses activités : le cas des ateliers Amasco

Avant de détailler nos résultats, nous allons présenter notre terrain et expliquer notre méthodologie de collecte et analyse des données.

Méthodologie de l'enquête de terrain

Choix du terrain d'étude

Afin d'étudier la légitimité des associations d'éducation populaire dans la réussite éducative et voir quels enjeux elles peuvent avoir à l'accroître, nous réalisons une enquête auprès de la structure les ateliers Amasco. Celle-ci viendra compléter notre partie théorique et valider ou infirmer les hypothèses que nous avons posées. Notre démarche de recherche correspond ainsi à une approche déductive.

Les ateliers Amasco est une association loi 1901 créée en 2018 par Michel Wendling et Manuella Bailly. Partant du constat que les vacances scolaires aggravent les inégalités socio-éducatives, Amasco cherche à agir sur ce levier en œuvrant en faveur de l'égalité des chances. Pour cela, elle s'inscrit dans le champ de l'animation et de l'éducation en proposant des semaines d'ateliers ludiques et éducatives, pendant les vacances scolaires, pour tous les enfants scolarisés âgés de 6 à 12 ans dans quatre régions de France : Ile-de-France, Auvergne-Rhône-Alpes (AURA), Grand-Est et Centre-Val-de-Loire, principalement en QPV. Elle se donne pour mission de développer le goût d'apprendre et renforcer la confiance en soi des enfants à travers une pédagogie active et positive, basée sur le jeu et des expériences concrètes. Afin de cibler les enfants pour qui ces ateliers peuvent être bénéfiques, l'association noue divers partenariats qui orientent des enfants (centres sociaux, écoles, Centre d'Accueil de Demandeurs d'Asiles, etc.). Ces semaines d'ateliers sont encadrées par des professionnels de l'animation et de l'Éducation. La seconde mission de l'association est de contribuer à l'acquisition de savoir-faire par les professionnel.les de l'Éducation et de l'animation, pour qu'ils puissent les transférer dans leurs pratiques habituelles²³. En ce sens, l'association est reconnue comme étant complémentaire à l'enseignement public et a obtenu les agréments des académies de Paris, Lyon et Strasbourg. Les ateliers Amasco peut être catégorisée comme une nouvelle forme d'association d'éducation populaire car elle est récente, a un modèle économique hybride, est militante et ses dirigeant.es se définissent comme des entrepreneur.euses sociaux.ales.

Afin d'étudier la légitimité de l'association dans la réussite éducative, nous avons recentré notre étude sur deux territoires dans lesquels intervient Amasco : **Lyon** et **Villeurbanne**.

²³ Site Amasco : <https://www.amasco.fr/nous-decouvrir/notre-mission/> [consulté le 21/02/2023]

Amasco intervient à Lyon, dans le 3^{ème} arrondissement, depuis les vacances d'automne 2020 au début de la création de l'antenne AURA. Elle est présente également dans les 8^{ème} et 9^{ème} arrondissement depuis les vacances d'été 2021 à chaque période de vacances scolaires dans des écoles situées en QPV (Moulin à Vent et Gorge de Loup-Loucheur, *Annexe 3*). Nous verrons qu'à Lyon, l'association est assez reconnue par les politiques publiques et est globalement intégrée dans les temps d'échanges qui portent sur la réussite éducative. Au fil du temps, l'association a développé des partenariats avec des structures clés du territoire dans le champ de l'éducation. Nous parlons de partenaires prescripteurs lorsque ces organisations orientent des enfants.

Amasco est aussi présente à Villeurbanne depuis les vacances d'automne 2020 dans le QPV du Tonkin. Au début, de l'année 2022, l'association a lancé une démarche d'implantation d'un second site dans le QPV des Buers Nord. Contrairement à Lyon, l'association éprouve des difficultés à être intégrée sur le territoire, nous verrons que sa légitimité est parfois remise en cause.

Méthode de collecte des données

Afin d'étudier la légitimité des ateliers Amasco dans les politiques publiques de la réussite éducative dans ces deux territoires, nous avons réalisé une enquête qualitative en réalisant des entretiens semi-directifs auprès de certaines parties prenantes de l'association et des acteur.rices de la réussite éducative (*Annexe 4*). Nous avons interrogé 21 personnes dont 10 qui travaillent pour l'association les ateliers Amasco. Nous avons eu une volonté de représenter la diversité des profils présents dans l'association que ce soient des personnes en alternance, des responsables membres du bureau ou encore des bénévoles. Nous voulons savoir si toutes et tous connaissent la notion de réussite éducative, avaient conscience qu'Amasco s'inscrit dans cette politique publique, quelle légitimité pour elleux l'association a dans ce domaine, quels mécanismes de légitimation sont déployés et enfin quels peuvent être les enjeux à accroître cette légitimité. Nous avons regroupé ces différentes catégories dans une grille d'entretien destinée aux membres de l'association (*Annexe 5*). Nous avons également interrogé des partenaires de l'association qui sont des acteur.rices clés dans la réussite éducative. Nous avons essayé d'échanger avec les mêmes types de structures et profils dans nos deux territoires étudiés afin de pouvoir faire une étude comparée. L'objectif est de qualifier la légitimité des ateliers Amasco dans la réussite éducative et de comprendre comment se traduit la réussite éducative à l'échelle de Lyon et de Villeurbanne. Nous avons réalisé une grille d'entretien spécifique pour les partenaires (*Annexe 6*). Le but n'était pas de poser toutes les questions, mais de s'en servir pour relancer l'enquête lorsqu'il n'avait plus rien à nous dire. Certaines personnes abordaient d'elles-mêmes les questions de nos guides, il fallait dans ce cas identifier les sujets non abordés afin de relancer l'enquête sur un autre point. L'entretien semi-directif permet d'orienter les enquêtés sur des points déterminés tout en lui laissant une certaine liberté d'expression.

Bien que la légitimité d'une organisation est attribuée par l'ensemble de ses parties prenantes (Ashforth & Gibbs, 1990), nous avons fait le choix de sélectionner uniquement les membres internes à l'organisation (salarié.es et bénévoles) et les acteur.rices externes qui sont au centre de la politique publique de la réussite éducative. Pour la plupart, nous étions déjà en contact avec elleux dans le cadre de notre alternance. Ainsi, le fait de connaître les personnes a pu par moment biaiser les résultats. Certain.es étaient parfois désolé.es d'avoir un discours critique vis-à-vis de l'association ou pouvaient mentionner que cela ne changerait rien au partenariat qui était en cours.

Tableau 1 : tableau synthétique des entretiens réalisés entre le 31 mai et le 7 juillet 2023

Enquêté.es numéro	Prénoms fictifs	Structure	Poste	Ancienneté dans la structure	Durée entretien
1	Flore	Amasco	Responsable pôle famille (CDI)	1 an	45 min
2	Clémence	Amasco	Chargée des relations familles (alternance)	1 an	40 min
3	Alice	Amasco	Responsable adjointe AURA (CDI)	2 ans et 10 mois	55 min
4	Eléa	Amasco	Responsable mécénat et directrice générale adjointe (CDI)	1 an et 3 mois	45 min
5	Diana	Amasco	Bénévole	5 mois	1h10
6	Ambre	Amasco	Chargée de recrutement des équipes pédagogiques (alternance)	1 an	47 min
7	Henri	Amasco	Président de l'association	2 ans	53 min
8	Julie	Amasco	Référente pédagogique (CDI)	2 ans	55 min
9	Hugo	Amasco	Responsable antenne AURA (CDI)	3 ans	42 min
10	Manu	Amasco	Fondatrice de l'association	5 ans	1h

11	Claire	Cité éducative 8 ^{ème} arrondissement	Chargée de projets	8 mois	50 min
12	Marie	PRE Lyon	Référente de parcours	4 ans	1h05
13	Delphine	Mairie Lyon	Assistante sociale scolaire	10 ans	40 min
14	Amaya	AFEV Lyon	Chargée de développement local	2 ans et demi	1h
15	Mathilda	Mairie Lyon	Coordnatrice éducative de territoire	4 ans	57 min
16	Jean	Mairie de Villeurbanne	Adjoint à l'éducation	2 ans et demi	1h02
17	Anaëlle	PRE Villeurbanne	Référente de parcours	10 mois	1h05
18	Ophélie	Cité éducative Villeurbanne	Cheffe de projets cité éducative	1 an et 4 mois	52 min
19	Florian	Mairie de Villeurbanne	Chargé de mission politique de la ville	1 an et demi	1h17
20	Nadine	Mairie de Villeurbanne	Chargée de missions PEdT Villeurbanne	1 an et 10 mois	55 min
21	Bérénice	Sport dans la Ville	Chargée de projets : programme réussite dans la ville	3 ans et 2 mois	40 min

Afin d'analyser les données, nous avons retranscrit les entretiens. Ensuite, nous avons relevé les *verbatim* correspondant aux trois formes de légitimités identifiées dans la revue de la littérature (Suchman, 1995) ainsi que les mécanismes de légitimation qui y sont associés. Nous avons aussi relevé les liens qu'entretient l'association avec les acteur.rices de la réussite éducative, c'est-à-dire principalement les membres de l'Éducation nationale et les pouvoirs publics. Enfin, nous avons identifié les différents enjeux mentionnés par les membres de l'association Amasco et les partenaires externes à ce que les associations d'éducation populaire soient d'avantage reconnues comme des actrices légitimes de la réussite éducative. Ces catégories nous ont permis de pouvoir discuter de nos hypothèses.

Nous verrons donc dans un premier temps que l'insertion des ateliers Amasco dans les politiques publiques éducatives n'est pas évidente. Cela peut être expliqué par un fort maillage

institutionnel concernant la réussite éducative sur les territoires de Lyon et Villeurbanne. Nous verrons qu'il n'existe pas de définition officielle de la réussite éducative dans les différentes politiques publiques. Les membres de l'association des ateliers Amasco semblent pourtant comprendre la même chose lorsque nous posons la question : que signifie la réussite éducative pour vous ? De plus, toutes et tous n'ont pas conscience que les actions de l'association s'inscrivent dans des politiques publiques. Cela peut donc influencer la perception que peuvent avoir les individus sur la légitimité des ateliers Amasco à intervenir dans la réussite éducative. Ensuite, nous observons une intégration de l'association différenciée, à Lyon et Villeurbanne, dans la politique publique de la réussite éducative en raison de dynamiques territoriales différentes. Pour analyser cela, nous comparerons la légitimité de l'association dans les deux territoires. Dans une seconde partie, nous verrons que le premier enjeu mentionné par l'ensemble des membres de l'association les ateliers Amasco est d'accroître leur légitimité en tant qu'actrice de la réussite éducative pour obtenir des ressources nécessaires à leurs activités. Cela s'explique par une faible reconnaissance – du moins financière – des pouvoirs publics envers les associations d'éducation populaire. Enfin, les parties prenantes internes des ateliers Amasco et externes qui appartiennent au champ de la réussite éducative perçoivent un enjeu à ce que les associations d'éducation populaire accroissent leur légitimité auprès de l'ensemble des acteur.rices socio-éducatif.ves sur le territoire de Lyon et Villeurbanne. Nous étudierons les mécanismes de légitimité déployés par les ateliers Amasco pour parvenir aux deux enjeux correspondant à nos deux dernières parties.

2.1. Une insertion peu évidente des ateliers Amasco dans les politiques publiques éducatives

Avant d'étudier la légitimité de l'association en tant qu'actrice de la réussite éducative qui est accordée à la fois par les membres internes et externes de l'association, nous allons voir quelle définition nous pouvons lui donner. Nous retrouvons cette notion dans les politiques éducatives locales qui se traduisent dans une multitude de dispositifs. Le fort maillage institutionnel autour de la réussite éducative nécessite une bonne compréhension de ces derniers. Nous verrons comment l'association s'insère dans ces dispositifs et quelles difficultés elle rencontre.

2.1.1. *Une compréhension commune de la réussite éducative*

Lorsque nous avons demandé à l'ensemble de nos enquêté.es de définir la réussite éducative, nous remarquons qu'aucun.e ne fait référence au pacte de la réussite éducative de Pau-Langevin ou encore à une définition formelle instaurée dans une politique publique territorialisée. Pour autant, certain.es personnes ont conscience qu'il s'agit d'une notion impulsée par les pouvoirs publics. L'enquêtée 1 affirme qu'elle sait « *que c'est une dynamique un peu de l'État qui est reportée, qui s'approprie plus au niveau local puisqu'en fait il y a des PRE justement un petit peu dans chaque municipalité* », ou encore l'enquêté n°7 qui parle de « *politique de réussite éducative* ». Lorsque nous demandons aux enquêté.es de définir la

réussite éducative, beaucoup nous ont répondu que c'était quelque chose de « *très vaste* » (enquêtee 16), de « *subjectif renvoyant à une question philosophique* » et revient à se poser la question « *que veut dire réussir ?* » (enquête.e 16 et 12). Même si, au premier abord, il peut s'agir d'une notion difficile à définir parce que la notion de réussite est subjective, toutes et tous ont d'abord affirmé qu'elle ne pouvait s'assimiler uniquement à la réussite scolaire. La réussite éducative est plus large que la réussite scolaire. Elle ne limite pas la notion de réussite à l'acquisition de savoirs académiques mais à une réussite plus subjective en fonction de ses propres objectifs :

« Déjà pour moi il y a une différence entre la réussite éducative et la réussite scolaire. Pour moi la réussite éducative, elle va au-delà du scolaire, c'est-à-dire des connaissances de base. On va aussi sur les compétences, on va dire les fameuses compétences psychosociales. » (Enquêtee 4)

« Ce qui est compliqué dans réussite éducative, c'est que réussite selon quels critères ? Ça, c'est toujours un grand sujet, qu'est-ce que ça veut dire, réussir, et puis éducatif, ça veut dire qu'on n'est pas que sur le champ scolaire. Ça veut dire qu'on peut réussir son éducation, si je peux dire ça comme ça, sans avoir un cursus scolaire brillant ou exemplaire. » (Enquête 16)

Pour autant, nous pouvons noter quelques rapprochements entre la réussite éducative et la réussite scolaire. Les deux « *vont de pair* » selon l'enquêtee n°12. Il semble alors difficile de parler de réussite éducative sans parler d'école. L'enquêtee n°12, référente de parcours PRE à la ville de Lyon, poursuit :

« Pour la réussite éducative, c'est vraiment comme je le disais, c'est pas forcément réussir à l'école, mais c'est en tout cas essayer de faire de son mieux à l'école et avoir le maximum de choses autour pour réduire les inégalités scolaires. »

Ce discours fait écho aux travaux de Lebocey (2010) et Bourgeois (2010) qui mentionnent que l'on observe un brouillage entre ces deux notions et que la réussite éducative permettrait de réduire les inégalités scolaires en aidant l'école à penser autrement.

De plus, comme nous avons pu le voir dans la littérature, la réussite éducative nécessite une articulation de tous les temps de l'enfant. Il peut s'agir d'activités réalisées « *au sein de l'école et hors l'école, la réussite éducative couvre tous les temps de l'enfant* » (Enquêtee 11). Elle nécessite aussi l'établissement de partenariats entre les acteur.rices du champ scolaire, extrascolaire et périscolaire (Glasman, 2007 ; Bourgeois, 2010). C'est quelque chose que nous retrouvons à la fois parmi les enquêtés de l'association les ateliers Amasco ainsi que dans le discours des structures éducatives de la ville de Lyon :

« La réussite éducative ne peut exister sans la mise en lien des écoles avec les associations d'éducation populaire, les centres sociaux, MJC, toutes les structures qui travaillent avec les enfants. » (Enquêtee 15)

« Il y a la réussite éducative à travers l'école, les enseignants, mais ça peut aussi passer par tout un tas d'acteur.rices qui aident, enfin qui gravitent autour et qui aident à donner les clés ou accompagner dans cette réussite éducative. Ça peut être j'imagine les familles, fin tous.tes les acteur.rices qui participent à l'éducation des enfants et les partenaires périscolaires, extrascolaires qui aident si jamais il y a des difficultés à surmonter. » (Enquêtée 3)

Finalement, l'essentiel dans la réussite éducative est de contribuer au développement harmonieux de l'enfant, favoriser son bien-être : *« le premier indicateur, c'est le bien-être de l'enfant, quel que soit son âge, et la confiance dans ce qu'il va devenir. »* (Enquêté 16), *« la réussite éducative vise l'épanouissement global de l'enfant »* (enquêté 9). Cela passe par le développement de la confiance en soi en positionnant l'enfant au centre de ses apprentissages. C'est un discours que nous retrouvons chez l'enquêtée n° 10 :

« Tu vois et c'est pour ça que quand tu me parles de réussite éducative, il y a des gens qui ne mettent pas les bonnes choses derrière ces mots-là. Et je pense que très vite, avec ce qu'on s'est dit, mais il faut qu'on aide les enfants à comprendre qu'ils peuvent être moteurs de leur propre truc. »

L'enjeu de la réussite éducative est, qu'importe l'origine sociale, les difficultés qu'un enfant peut rencontrer dans son parcours scolaire, de lui montrer qu'il peut être capable de réussir, d'être autonome, développer des talents et trouver sa place dans notre société :

« Je dirais que c'est de faire réussir les enfants, les personnes par l'éducation au sens large, que chacun.e puisse avoir les mêmes opportunités et surtout l'opportunité d'apprendre, de réussir dans un milieu éducatif, quel que soit son milieu social, et avoir des pouvoirs peut-être plus tard pour accéder à l'avenir que l'on souhaite, s'en sentir capable. » (Enquêtée 5)

Ainsi, la compréhension qu'ont les enquêté.es de la réussite éducative est similaire à celle que nous avons identifiée dans notre revue de la littérature. En faisant une synthèse des *verbatim*, nous pouvons définir la réussite éducative comme une notion impulsée par les pouvoirs publics qui n'assimile pas réussite et éducation à une dimension scolaire. Celle-ci va au-delà de la réussite scolaire en visant l'épanouissement global de l'enfant et en lui apportant des clés qui lui permettront de devenir acteur.rice de ses apprentissages. L'enfant doit avoir la capacité de prendre conscience qu'il a des talents qu'il peut valoriser et qu'il est capable de réussir. Cette réussite éducative comprend l'ensemble des temps de l'enfant et implique une complémentarité et une coordination entre acteur.rices du champ scolaire et extrascolaire. Nous avons compris qu'il s'agissait d'une notion subjective. Ainsi des axes d'orientation, définitions et moyens d'action sont définis. Cependant, nous observons un large maillage institutionnel autour de la réussite éducative sur nos deux territoires étudiés. Cela nous questionne sur l'articulation entre les différents dispositifs et la place qu'a Amasco dans ces derniers. Nous verrons que cette multitude de dispositifs peut rendre l'acquisition de légitimité des associations d'éducation populaire en tant qu'actrice de la réussite éducative plus difficile.

2.1.2. Un maillage institutionnel fort rendant difficile l'acquisition de légitimité pour les associations d'éducation populaire émergentes

Afin de présenter les différents dispositifs territoriaux qui contribuent à une politique de réussite éducative, nous faisons un tableau comparatif entre la ville de Lyon et Villeurbanne. Nous notons également comment Amasco s'insère dans ceux-ci en reprenant les discours des enquêtés. Nous avons classé les dispositifs du plus cité au moins cité lorsque nous parlons de politiques publiques et de réussite éducative avec les enquêtés. Le premier largement reconnu par l'ensemble est le PRE. La réussite éducative et la reconnaissance de l'association en tant qu'actrice de la réussite se retrouve dans les relations qu'entretient l'association avec les PRE : « la réussite éducative me fait directement penser au PRE avec qui nous sommes très en lien » (enquêtée 2) ; « j'assimile beaucoup la réussite éducative aux PRE, certainement parce que j'ai beaucoup travaillé avec eux l'année dernière » (enquêtée 11) ; ou encore l'enquêtée 1 qui dit que « les PRE sont des dispositifs clés de la réussite éducative dans chaque commune [...]. On est assez intégré dans la réussite éducative car nous travaillons beaucoup avec les PRE de Lyon et Villeurbanne » (enquêtée 1).

Tableau 2 : La réussite éducative à travers une multitude de dispositifs à Lyon et Villeurbanne

Dispositifs	Lyon		Villeurbanne	
	Présentation	Intégration d'Amasco	Présentation	Intégration d'Amasco
PRE	Le PRE de la ville de Lyon est intégré au PEDT de la ville qui se trouve dans le volet éducation du contrat de ville ²⁴ . C'est la caisse des écoles qui se charge de la gestion financière et administrative du dispositif. Il est piloté par une conseillère technique dans	«Le PRE nous envoie des enfants, on a un partenariat avec eux.» (Enquêtée 2) « On travaille avec Amasco, c'est un acteur clé pour nous qui propose des activités pendant les vacances quand nous n'avons pas d'activité. Tout au long de l'année, on réalise souvent des bilans avec Flore et discutons des axes d'orientations du PRE en voyant comment Amasco peut	Le PRE de la ville de Villeurbanne est aussi intégré dans le volet du contrat de ville avec le PEDT. Il couvre l'ensemble des QPV de la ville : Bel Air-Les Brosses, Les Buiers Nord, les Buiers Sud, Monod, Saint-Jean et Tonkin.	« A Villeurbanne, ce qu'on fait aussi, c'est qu'il y a à la fois de la prescription, le PRE nous oriente des enfants, mais nous, si on sent qu'il y a un besoin, on peut aussi, à l'inverse, orienter des enfants jusqu'au PRE. C'est hyper intéressant aussi cette dynamique qui est un peu double. Pour moi on agit pendant les vacances, mais justement, ce qui serait intéressant, c'est de trouver aussi des relais comme le PRE

²⁴ Selon le site, « Pol ville, vers un développement équilibré des quartiers de Lyon », le contrat de ville est le cadre contractuel de la politique de la ville signé avec l'État, la métropole de Lyon, les régions, communes et partenaires institutionnels. Des objectifs et engagements sont donnés pour favoriser un développement équilibré de la ville et de ses quartiers prioritaires. <https://www.polville.lyon.fr/notion-cles/contrat-de-ville> [consulté le 24/08/2023].

	<p>la direction de l'Education. Le PRE est présent dans les 9 QPV de la ville (Moncey, Sœur Janin, Gerland, Etats-Unis, Langlet-Santy, Mermoz, Moulin à Vent, La Duchère, Loucheur-Gorge de Loup et Vergoin). Il vise à créer les conditions de la « réussite pour tous.tes » en offrant une intervention culturelle, éducative, sociale et sanitaire aux enfants et familles hors temps scolaire²⁵. Il est animé par la coordinatrice PEDT dont son rôle et de mettre en réseau les acteurs éducatifs du territoire.</p>	<p><i>s'insérer.</i> » (Enquêtee 12)</p> <p>Amasco est donc un partenaire du PRE, l'association fournit des bilans sur les enfants orientés.</p>		<p><i>pendant l'année scolaire.</i> » (Enquêtee 1)</p> <p>« <i>Ce qui est vraiment chouette avec Amasco, c'est que je perçois la continuité éducative dans l'offre proposée puis notre partenariat nous permet de mieux accompagner les enfants. Les bilans envoyés nous sont d'une grande aide.</i> » (Enquêtee 17)</p>
Cité éducative	<p>Les cités éducatives existent depuis 2019 à</p>	<p>« <i>C'est aussi un des objectifs des cités éducatives, dispositif dans lequel on s'insère</i></p>	<p>La cité éducative de Villeurbanne existe depuis un an.</p>	<p>L'association a souhaité entrer dans le dispositif de la cité éducative pour ouvrir un second site à</p>

²⁵ Site de l'académie de Lyon, Rhône-réussite des élèves : <https://www.ac-lyon.fr/rhone-reussite-des-eleves-121794> [consulté le 24/08/2023].

	<p>l'échelle nationale. Elles souhaitent déployer de façon coordonnée, de grands moyens éducatifs dans les quartiers à faible mixité avec de nombreuses difficultés socioéducatives. Elle vise une cohérence éducative pour les enfants âgés de 0 à 25 ans.</p> <p>Le 8^{ème} arrondissement est territoire d'expérimentation depuis 2020 et est pilotée par la ville, la préfecture du Rhône et l'Education nationale.</p> <p>Les 3 axes stratégiques de la cité sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Renforcer la mixité sociale - Promouvoir la 	<p><i>très bien puisque du coup [...] on est d'ailleurs entré dans le 8^{ème} par la cité éducative. » (Enquête 9)</i></p> <p><i>« Amasco s'insère très bien dans la réussite éducative, répond à un réel besoin de territoire permet une continuité éducative dans le 8^{ème} arrondissement. » (Enquête 11)</i></p> <p>Amasco est donc intégrée et obtient des financements dans le cadre de la cité éducative en s'inscrivant dans l'axe numéro 2 de la cité. En revanche, elle ne permet pas à l'association de rencontrer de nouveaux acteurs. C'est ce que nous a mentionné l'enquête n°9, <i>« Parce que sur le papier, la cité éducative c'est un super outil qui dit aux écoles, vous n'êtes plus seules, on sait que vous ne pourrez pas tout mener tout seul. Donc on a fait un super outil de coordination où on va tous se parler en ayant</i></p>	<p>Fonctionnement pour y rentrer :</p> <p>Les structures doivent répondre un appel à projet annualisé en s'inscrivant dans un des axes de la cité à savoir : conforter le rôle de l'école, promouvoir la continuité éducative et ouvrir le champ des possibles²⁶.</p> <p>Jean, adjoint à l'éducation nous expliqué qu'il s'agissait d'un fonctionnement à trois têtes, les membres de la Troïka : l'Education nationale (un principal de collège), la ville (cheffe de projet de la cité éducative) et le délégué du préfet. Les élu.es ne siègent donc pas directement mais peuvent être consultés pour faire les arbitrages. Iels sont informés des dossiers déposés.</p>	<p>Villeurbanne dans le quartier des Buers mais cela n'a pu se faire.</p> <p><i>« Pour des raisons politiques dont je resterai assez vague, nous n'avons pu attribuer un soutien à Amasco. De plus, nous privilégions les structures implantées localement qui exercent déjà des activités à Villeurbanne. » (Enquête 18)</i></p>
--	--	---	--	---

²⁶ Lettre de cadrage de l'appel à projet de la cité éducative de Villeurbanne, disponible sur le site de la ville : <https://www.villeurbanne.fr/searchContent?terms=Bureau+Information+Jeunesse+%28BIJ%29&identifiers=> [consulté le 24/08/2023].

	<p>continuité éducative</p> <p>- Favoriser l'innovation et l'expérience</p>	<p><i>bien conscience justement que la réussite éducative, ça n'est pas que sur le temps de l'école et du coup on insère le périscolaire, l'extra-scolaire, mais en réalité, il n'y a aucune réaction réalisée ».</i></p> <p>Pourtant l'enquête n°11 dit que l'enjeu de la cité éducative est « <i>de renforcer le partenariat, de faire émerger les besoins, de créer des liens entre les acteurs.</i> »</p>		
PEDT	Se référer à la partie 1.1.2	<p>L'association participe aux comités éducatifs locaux du 8^{ème} et 9^{ème} arrondissement de la ville qui rendent concret l'application des axes du PEdT sur les territoires.</p> <p><i>« Je pense que la réussite éducative, c'est justement cette implication de la mairie, la façon dont les mairies s'emparent du sujet et mettent vraiment en lien les acteurs. Elles construisent un projet éducatif de territoire aussi. Je participe souvent à ceux du 9^{ème} à Gorge de Loup. On sent vraiment une</i></p>	Se référer à la partie 1.1.2	<p>Lors de notre échange avec, l'enquête n°20, chargée de missions PEdT à la ville de Villeurbanne, elle nous indique que « <i>tous les acteurs associatifs reconnus dans la réussite éducative ont été conviés à des ateliers participatifs pour faire le bilan de l'ancien et réfléchir aux objectifs du nouveau PEdT</i> ».</p> <p>L'association les ateliers Amasco n'a pas été conviée à ces temps.</p>

		<p><i>implication des élu.es pour intégrer Amasco dans un projet éducatif.</i> » (Enquêtée 3)</p> <p>Cela n'est pas le cas dans le 3^{ème} arrondissement :</p> <p><i>« Sans citer de territoire, mais à Lyon 3, on est sur le territoire, on fait notre action très, très indépendamment de tout ce qui se passe autour j'ai l'impression. Donc si tu veux, on a un accord pour y aller mais voilà »</i> (enquêtée 3)</p>		
Politique de la ville et réussite éducative	<p>La politique de la ville de Lyon englobe une partie des politiques éducatives avec des outils comme le PEdT.</p> <p>Nous rappelons que la politique de la ville n'est pas à elle seule une politique publique mais en comprend plusieurs dans une logique de réduction</p>	<p>L'association est financée par la politique de la ville. À l'échelle AURA, environ 25% des financements proviennent de la politique de la ville par le volet État et ville²⁷.</p>	<p>D'après nos échanges avec Florian, <i>« la politique de la ville s'assure qu'il y ait le même niveau de service public et d'offres associatives sur nos territoires d'interventions (les QPV de la ville) ».</i></p>	<p>L'association obtient des financements de la politique de la ville pour ses activités au Tonkin. Les subventions sont moins importantes que celles attribuées aux ateliers dans les 8^{ème} et 9^{ème} arrondissement de Lyon.</p>

²⁷ Source interne à l'association, budget prévisionnel AURA 22/23 actualisé en août 2023.

	d'inégalités territoriales.			
Équipe de Réussite Éducative (ERE)	L'Éducation nationale met en place des ERE dans les écoles et collèges des QPV qui regroupe « l'ensemble des professionnels pour élaborer des projets personnalisés pour des enfants présentant des fragilités dans les domaines de la scolarité, du social, de l'éducatif, de la santé et des loisirs. ²⁸ »	« <i>Je suis en contact avec les équipes ERE, mon rôle est aussi de repérer les enfants qui ont des difficultés et les orienter par la suite sur des offres de loisirs comme Amasco.</i> » (Enquêtée 13)	Non mentionné dans l'ensemble des entretiens réalisés	

Nous observons un fort maillage institutionnel autour de la réussite éducative sur nos deux territoires étudiés. À chaque fois, les enquêtés nous ont parlé des axes et moyens mis en place pour réduire des inégalités éducatives territorialisées. Toutefois, toutes et tous nous ont affirmé qu'ils n'avaient pas défini la notion de réussite éducative avec l'ensemble des partenaires de façon formelle. La référente du parcours du PRE de Villeurbanne nous dit que « *nous n'avons pas défini la réussite éducative tous.tes ensemble, peut-être que ça a été fait à l'instauration du PRE en 2005 avant mon arrivée* ». Une autre enquêtée insinue que le plus important n'est pas tant de définir cette notion mais « *les moyens d'actions pour développer le bien-être des enfants et réduire les inégalités socio-éducatives* » (enquêtée 20). Nous retrouvons les propos énoncés par Bourgeois (2010) comme quoi il est difficile d'avoir une définition consensuelle à l'échelle d'un territoire mais que le plus important est d'observer les dynamiques partenariales en jeu.

²⁸ Site de la caisse des écoles de la ville de Lyon, Organisation du Projet de Réussite Educative Lyonnais : <https://www.caissedesecoles.lyon.fr/projet-de-reussite-educative/organisation.html#:~:text=Une%20%C3%A9quipe%20de%20R%C3%A9ussite%20%C3%89ducative%20sant%C3%A9%20et%20des%20loisirs> [consulté le 24/08/2023].

Les ateliers Amasco s'insèrent dans la majorité des dispositifs de la réussite éducative à Lyon et Villeurbanne. Deux enquêtés nous ont affirmé « *qu'il existe beaucoup de dispositifs publics, autour de la réussite éducative, dans lesquels nous pouvons nous insérer* » (enquêté 7). Cela nécessite une certaine connaissance du territoire et des politiques publiques éducatives : « *ce n'était pas évident lorsque j'ai pris mon poste de prendre connaissance de tous ces dispositifs* » (enquêté 9) ; « *nous manquons encore de formation en interne sur la notion de réussite éducative et tout le maillage institutionnel qu'il y a autour* » (enquêtée 4). À ce sujet, peu de membres ont conscience que les activités de l'association s'inscrivent dans des politiques publiques éducatives. Seulement, les membres du bureau et responsables ont conscience de cela et évoquent eux même la notion de politique publique. Les salarié.es en contrat d'alternance, ceux en CDI qui ne sont pas directement en lien avec les partenaires et institutionnels et bénévoles n'ont aucune connaissance sur les politiques publiques éducatives : « *Alors là, je n'ai aucune idée si Amasco s'insère dans une politique publique, je ne pense pas, on est assez autonomes dans nos activités, je dirai que non.* » (Enquêtée 2)

Le propos de cette enquêtée est intéressant car elle sous-entend que si l'association était intégrée dans une politique publique éducative alors elle ne serait plus autonome dans ses activités et pourrait ainsi devenir une délégation de service public (Frandji, 2017 ; Epstein, 2015).

Ainsi, la légitimité de l'association en tant qu'actrice de la réussite éducative peut s'avérer complexe car elle doit apparaître légitime envers une multitude d'acteur.rices institutionnel.les qui portent les politiques publiques éducatives mais également parce que les membres de l'association lui octroient une certaine légitimité sans pour autant avoir conscience que l'association s'inscrit dans une politique publique. C'est ce que nous allons voir dans la partie suivante en étudiant la légitimité pragmatique, morale et cognitive de l'association (Suchman, 1995).

2.1.3. *Une reconnaissance différenciée des ateliers Amasco en tant qu'actrice de la réussite éducative sur les territoires de Lyon et de Villeurbanne*

Afin d'évaluer la légitimité des ateliers Amasco, nous reprenons notre hypothèse de départ selon laquelle la légitimité des associations d'éducation populaire réside dans leurs capacités à être perçues comme des actrices et créatrices reconnues des politiques publiques de la réussite éducative. Pour cela, nous reprenons notre grille d'analyse présentée précédemment. L'association semble être davantage légitime sur le territoire de Lyon que de Villeurbanne. Nous comparerons les discours des membres internes et externes de l'association afin de voir s'il existe des perceptions différentes ou non.

Légitimité normative

Selon les travaux de Suchman, la légitimité normative ou morale reflète « *une évaluation normative positive de l'organisation et de ses activités* » (Suchman, 1995, p. 579).

Du côté des membres internes de l'association, nous constatons que les ateliers Amasco a une légitimité normative relativement forte. L'ensemble des enquêtés mentionnent qu'elle est actrice de la réussite éducative dans le sens où la mission première de l'association est de lutter contre le creusement des inégalités éducatives en proposant des activités ludiques et éducatives qui visent à renforcer le goût d'apprendre et donner confiance aux enfants. Elle se veut aussi complémentaire à l'enseignement public :

« Amasco contribue déjà en se donnant pour objectif de lutter contre ce creusement des inégalités et cette perte de savoir qui est démontrée par des études qui se passent pendant les vacances scolaires et encore plus celles d'été et du coup en ayant cette volonté à la fois de continuer à stimuler les enfants sur ces compétences scolaires, mais aussi plus globalement en donnant la confiance en soi des enfants et leur donner envie d'apprendre. » (Enquêtée 3)

« On travaille vraiment les compétences des enfants, on peut peut-être apporter une alternative aux enfants, une alternative à l'école pour les aider aussi à essayer d'apprendre autrement. » (Enquêtée 6)

Cette légitimité normative, comme quoi il existe une croyance chez les membres internes de l'association qu'elle promeut le bien-être social (Suchman, 1995) en contribuant activement à la réussite éducative, est renforcée par les partenariats que noue l'association avec d'autres acteurs de la communauté éducative :

*« On a un partenariat avec l'INSPE de la ville de Lyon, des étudiant.es en master MEEF, ce qui signifie que notre pédagogie est vraiment reconnue » (enquêtée 10) ;
« on a des très bons partenariats avec les PRE qui sont des acteurs reconnus dans le champ de la réussite éducative. » (Enquêtée 1)*

Afin d'obtenir une légitimité normative, l'association mobilise des mécanismes identitaires et associatifs (Fisher et al., 2017). L'association revendique agir pour l'égalité des chances en luttant contre l'accroissement des inégalités socio-éducatives. Pour cela elle met en place une pédagogie qui lui est propre. L'enquêtée 2 énonce qu'à terme « on pourrait se faire une identité réussite éducative clairement définie ». Amasco développe également des partenariats avec des acteurs clés de la réussite éducative comme le PRE ou les écoles.

Nous allons voir que pour les membres externes à l'association, la légitimité normative de l'association est assez forte à Lyon, et un peu moins à Villeurbanne.

Tableau 3 : Étude de la légitimité normative des ateliers Amasco par les membres externes

Lyon	Villeurbanne
<p>Relativement forte, l'ensemble des enquêtés reconnaissent la plus-value des actions de l'association sur le territoire et est perçue comme complémentaire aux actions existantes :</p> <p>« Amasco propose une offre innovante sur le territoire en faveur de la réussite éducative. » (Enquêtée 11)</p> <p>« Amasco prône l'égalité des chances et propose des ateliers en petits groupes très pertinents complémentaires à nos actions à celles de l'école. » (Enquêtée 14)</p>	<p>Une légitimité plus contrastée, on a une reconnaissance partielle de certain.e acteur.rices c'est-à-dire du PRE et de la politique de la ville :</p> <p>« L'offre proposée par Amasco est complémentaire à celle du PRE, nous aimerions même que plus d'enfants puissent y participer » (Enquêtée 17)</p> <p>« La réussite éducative, c'est aussi je pense, avoir accès à des offres de loisirs, à des offres ludiques et des offres d'apprentissage complémentaires ou sous d'autres formes d'apprentissages comme par exemple Amasco peut le faire, ses actions sont pertinentes. » (Enquêté 19)</p> <p>Une faible légitimité normative en raison d'une implantation peu travaillée sur le territoire :</p> <p>« On ne peut pas dire que l'association les ateliers Amasco travaille vraiment avec les autres acteur.rices du territoire, elle est arrivée et à commencé ses activités sans comprendre les dynamiques territoriales. De plus, je ne pense pas que l'on peut prétendre contribuer à la réussite éducative en ne suivant les enfants que pendant les vacances. » (Enquêté 16)</p>

Légitimité pragmatique

Nous rappelons que la légitimité pragmatique se définit comme la capacité d'une organisation à satisfaire les intérêts des individus. Que ce soit du côté des membres internes ou externes de l'association, il est difficile d'évaluer la légitimité pragmatique. En effet, la réussite éducative s'évalue sur du long terme alors qu'il est demandé de faire une évaluation à court terme quantitative dans le cadre de l'évaluation des politiques publiques. La référente de parcours de PRE de Lyon explique qu' « on essaie de faire comprendre aux élus que ce n'est pas possible de fournir une évaluation du parcours PRE en un an, on essaie de voir comment

on pourrait faire pour tout de même évaluer l'efficacité. » C'est quelque chose que nous retrouvons dans les échanges avec les salarié.es de l'association : *« il est difficile d'évaluer l'impact des ateliers Amasco sur un enfant en une semaine, pourtant c'est ce qui est demandé par les pouvoirs publics »* (Enquêtée 4). Afin de mesurer l'impact des ateliers Amasco sur la réussite éducative des enfants, l'association a déterminé des indicateurs qui sont mesurés grâce à des questionnaires de satisfaction remis aux familles et enfants après chaque semaine d'ateliers. Ils permettent de mesurer si l'enfant prend plus de plaisir à apprendre, s'il a gagné confiance en lui depuis qu'il vient à Amasco, s'il était globalement satisfait de sa semaine. Ces données sont transmises aux financeurs publics qui souhaitent obtenir des données quantitatives :

« En tant qu'élus définir et quantifier la réussite éducative, c'est beaucoup plus difficile parce que de fait, comme on est sur du subjectif, alors qu'est-ce que ça veut dire réussir, pourtant on a vraiment besoin de ses données pour évaluer et réorienter nos politiques éducatives. » (Enquête 16)

L'association les ateliers Amasco a réalisé une évaluation d'impact qualitative avec le cabinet d'étude Social lab, spécialisé dans l'évaluation d'impacts des structures d'innovations éducatives et sociales en 2022 pour évaluer le projet associatif. Nous définissons l'évaluation d'impact comme « un processus visant à comprendre, mesurer ou évaluer les effets, négatifs ou positifs, générés par une organisation sur ses parties prenantes »²⁹. Les résultats *« ont justement montré notre contribution à la réussite éducative »* (enquête 7). À l'issue de l'évaluation, plusieurs constats ont été posés, permettant notamment de présenter les ateliers comme « un concept innovant et pertinent, à valoriser davantage ». Le cabinet de conseil confirme que « l'apprentissage est au cœur des ateliers Amasco ». L'étude démontre que les enfants découvrent une diversité d'activités en s'amusant, activités complémentaires à l'enseignement public. Ils s'épanouissent dans ces activités auxquelles ils prennent du plaisir. Ils découvrent ou redécouvrent qu'apprendre est un vrai plaisir. Ils persévèrent et développent leur propre stratégie d'apprentissage. Cette étude d'impact permet ainsi de renforcer la légitimité normative de l'association étant donné qu'elle évalue objectivement la contribution de l'association à la réussite éducative. Cette étude démontre la légitimité d'échange de l'organisation dans le sens où ses actions produisent des actions bénéfiques sur les individus. En revanche, même si cette étude est transmise aux financeurs, elle ne permet pas forcément d'accroître sa légitimité pragmatique car il ne s'agit pas d'une évaluation quantitative. L'association réfléchit actuellement à faire une étude quantitative pour accroître sa légitimité :

²⁹ Site de l'Avise, définir l'évaluation de l'impact social : <https://www.avise.org/evaluation-impact-social/definition-et-enjeux/evaluation-de-limpact-social-definition#:~:text=L%C3%A9valuation%20de%20l'impact%20social%20est%20un%20processus%20visant,organisation%20sur%20ses%20parties%20prenantes>. [Consulté le 27/08/2023].

« Mais derrière, les gens voulaient plus du quantitatif. Après ce quantitatif, bah c'est quelque chose sur lequel on réfléchit mais qui n'est pas facile à obtenir. On y travaille. » (Enquête 9)

« On pourrait un premier temps peut être faire un suivi de cohorte, c'est à dire avec un échantillon d'enfants qui ont fait qu'une semaine d'atelier et suivre 20 enfants qui viennent depuis 3 ans aux ateliers qui ont fait je ne sais pas, 3 ateliers et voir déjà ce que ça donne déjà et peut-être pourquoi pas étendre après à une étude quantitative fait par un organisme extérieur. » (Enquête 4)

Légitimité cognitive

Pour étudier la légitimité cognitive de l'association, nous observons qu'il existe une cohérence entre les comportements de l'organisation et ce qui est compris par les individus (Suchman, 1995). Nous remarquons que les acteur.rices qui financent les activités de l'association ont une bonne compréhension des activités de la structure et perçoivent la dimension de réussite éducative :

« Amasco, travaille quand même beaucoup avec des publics plutôt défavorisés qui n'ont pas accès à des activités souvent pendant les vacances, il y a une vraie dimension éducative dans les semaines d'ateliers, c'est un vrai plus sur le territoire Je pensais à une réunion à laquelle je participais il y a pas si longtemps sur l'offre extra-scolaire et par exemple sur le 8e c'est une vraie problématique et Amasco tente d'y répondre en apportant voilà une offre aussi complémentaire à celle des centres sociaux. » (Enquête 10)

« On voit effectivement que c'est un partenaire intéressant et qui est sensible à nos questions de réussite éducative qui y contribue en proposant des activités ludiques et éducatives pour les 6-12 ans pendant les vacances scolaires. Pour l'instant, l'accompagnement financier avec la ville, et c'est un sujet, mais en tout cas l'accompagnement sur le terrain, nous on est partant pour le faire. » (Enquête 19)

Les propos tenus par l'enquête 19 montrent que la légitimité cognitive d'une structure ne conduit pas forcément à un soutien financier, d'autres dimensions sont à prendre en considération comme l'ancrage territorial que nous détaillerons plus tard. Les activités de l'association ne sont pas toujours comprises dans les détails par les autres partenaires non financiers. Par exemple une enquêtée pense que l'association « propose des ateliers pédagogiques ludiques mais en très petit groupe à 5 ou 6 enfants et qui étaient avec un adulte à chaque fois » (enquêtée 14) ou encore que l'association propose tout le temps « des activités sur la lecture sur l'ensemble de ses sites car elle lutte en partie contre l'illettrisme » (enquêtée 21). Malgré quelques incompréhensions, la dimension éducative et la lutte contre les inégalités socio-éducatives est toujours mentionnée. Cela n'est en revanche pas le cas pour les bénéficiaires. Six salarié.es et bénévoles de l'association qui, dans leurs missions, sont en contact permanent avec les bénéficiaires directs nous ont mentionné que les familles percevaient assez peu la visée éducative et perçoivent Amasco comme « une solution de garde »

(enquêtés 1, 2, 3, 4, 5 et 6). Cela nous questionne sur l'importance pour l'association de d'abord apparaître comme légitime auprès des partenaires et acteur.rices institutionnel.les. En revanche, n'ayant pas interrogé directement les familles, nous n'irons pas plus loin dans cette analyse mais pourrait faire l'objet d'une poursuite de ce travail.

La deuxième dimension de la légitimité cognitive des organisations réside dans le sentiment que la structure a toujours existé (Jepperson, 1991). Cela nécessite donc que l'organisation soit ancrée sur son territoire et qu'elle ait développé des relations avec d'autres structures éducatives. Nous observons que cette dimension est assez forte à Lyon et plus particulièrement dans le 8^{ème} arrondissement. L'enquêtée n°10, citée précédemment, a mentionné que l'association répondait à un réel besoin de territoire. L'enquêtée n°15, qui est coordinatrice éducative du territoire des 2^{ème} et 7^{ème} arrondissements dans lesquels n'est pas présente l'association, affirme bien connaître l'association car les élu.es de la métropole, chargé.es de missions de la politique de la ville et autres acteur.rices éducatif.ves parlent beaucoup de la pertinence des ateliers Amasco dans les 3^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} arrondissements :

« Je connais très bien Amasco par l'intermédiaire de mes collègues de la métropole, de la politique de la ville, des centres sociaux et PRE, elle s'insère vraiment bien dans le territoire Lyonnais en proposant une offre à visée éducative qui permet d'enrayer les inégalités scolaires. Elle est beaucoup en lien avec les écoles, on apprécie beaucoup la démarche de l'association. » (Enquêtée 15)

Nous pouvons donc dire que l'association a une forte légitimité cognitive sur le territoire de Lyon avec un ancrage territorial assez développé. Pourtant, cet ancrage n'est à première vue pas évident car l'association s'inscrit dans une dynamique sectorielle de l'ESS (Artis, Demoustier & Puissant, 2009). Nous pouvons identifier quatre modèles d'inscription de l'ESS dans la régulation territoriale : une dynamique sectorielle de l'ESS, une dynamique intersectorielle autour d'un public cible, une dynamique partenariale et une dynamique transversale. Afin de favoriser le développement territorial, il faudrait voir apparaître des synergies communes entre les acteurs de l'ESS et non que chaque organisation agisse de façon autonome sur le territoire. Cela permettrait de *« valoriser l'ensemble du potentiel local, de corriger les déséquilibres locaux en internalisant les externalités négatives et de promouvoir ainsi un développement plus solidaire »* (Artis, Demoustier et Puissant, 2009, p. 18-19). Le premier modèle de développement de l'ESS sur les territoires est une ESS sectorisée. Ce dernier hérite du modèle industrialiste du XX^{ème} siècle qui encourage la spécialisation des organisations ainsi qu'une intégration et concentration verticale de celles-ci. Les structures sont spécialisées et agissent dans une logique d'extension géographique et d'agglomération. Ce modèle correspond à l'association Ateliers Amasco. Elle ne propose qu'une seule offre de service et connaît une forte croissance depuis sa création avec un essaimage du modèle dans quatre régions de France. Pour autant, l'association a développé de fortes relations partenariales avec d'autres acteur.rices extra scolaires afin que les activités puissent être complémentaires. Nous reviendrons sur la notion de proximités (Bouba-Olga & Grossetti, 2008) dans la dernière sous

partie en évoquant qu'en développant celles-ci, l'association souhaite accroître sa légitimité en tant qu'actrice de la réussite éducative dans un enjeu de pérennisation de ses activités et de participation à la construction des politiques publiques.

Ainsi, nous pouvons valider notre hypothèse comme quoi avoir **une stratégie d'ancrage territorial en nouant des partenariats et en répondant à un besoin de territoire permet d'accroître la légitimité cognitive des organisations.**

La légitimité cognitive est plus faible sur le territoire de Villeurbanne car l'association est moins ancrée sur le territoire, elle a développé moins de relations partenariales pour son site du Tonkin : « *Nous sommes juste en partenariat avec le PRE* » (enquête 1). Pourtant l'association est conviée à des temps éducatifs : « *Nous venons une fois par an rencontrer les différent.es acteur.rices éducatif.ves lors d'une réunion annuelle, on se connaît un petit peu par ce biais* » (enquête 2). Cependant, nous avons vu que son arrivée sur le territoire n'a pas été travaillée, l'association a souhaité développer une nouvelle méthode d'implantation pour le second site des Buers. Malgré cela, « *étant donné que l'association intervient dans les locaux d'une école privée au Tonkin, nous sommes catalogués comme une structure qui n'assure pas une continuité éducative avec l'Éducation nationale, nous n'avons jamais pu nous exprimer à ce sujet* » (enquête 9). Un autre enquêté nous affirme qu'étant donné « *qu'il s'agit d'une structure non locale qui arrive avec son modèle clef en main sans avoir de partenariats avec des structures clés comme Ebulliscience ou les Francas, nous apprécions peu sa venue* » (enquête 16). Pourtant, ce souhait d'implantation répondait à un besoin de territoire :

« Nous avons rencontré tous.les acteu.rices des Buers qui nous ont tous évoqué un besoin criant notamment avec la fermeture de la maison sociale, nous avons même déjà réfléchi comment travailler les structures existantes. » (Enquête 9)

Ces *verbatim* nous montrent bien qu'un faible ancrage territorial d'une organisation nuit à l'acquisition de légitimité. L'association se retrouve ici dans l'impossibilité de développer ses activités sur le territoire même si cette fois, elle souhaite d'avantage s'intégrer dans le territoire. Cette décision a été politique, décidée par les élu.es à l'Éducation ainsi qu'avec un.e représentant.e de l'Éducation nationale. Cela confirme bien que toutes et tous n'ont pas le même poids dans l'attribution de la légitimité des associations d'éducation populaire à être reconnues en tant qu'actrice de la réussite éducative. Nous verrons que dorénavant l'association accorde une importance à rencontrer les IEN sur l'ensemble des territoires dans lesquels elle intervient. Nous pouvons valider l'hypothèse comme quoi les **nouvelles associations d'éducation populaire doivent gagner la légitimité des organisations qui ont du poids dans l'élaboration de la politique publique de la réussite éducative : l'Éducation nationale, les élu.es à l'Éducation et les anciennes associations d'éducation populaire considérées comme déjà légitimes pour pouvoir elles-mêmes y contribuer.** Nous avons bien vu avec le second site de Villeurbanne, que l'association n'apparaissait pas comme légitime auprès de ces acteur.rices, elle se retrouve dans l'incapacité d'obtenir des financements dans le cadre de la réussite éducative et ne peut donc pas réaliser ses activités.

Nous avons vu que malgré une absence de définition formelle de la réussite éducative, une pluralité d'individus, avec des fonctions différentes, a une compréhension similaire de cette notion. Toutes et tous n'ont cependant pas conscience qu'il s'agit d'une politique publique de laquelle Amasco fait partie. Les personnes connaissent tout de même l'existence des PRE et assimilent d'abord la réussite éducative à ce dispositif. Pourtant, il existe un large maillage institutionnel autour de la réussite éducative dans lequel Amasco s'insère. Celui-ci peut rendre difficile l'acquisition de légitimité car une multitude d'acteur.rices doivent comprendre les actions de l'association et la légitimer en tant qu'actrice de la réussite éducative. Ainsi, elle a une légitimité normative car ses actions sont globalement comprises et contribuent à la réussite éducative. Seulement quelques acteur.rices doutent de cette contribution à Villeurbanne. Sa légitimité pragmatique est difficile à évaluer en raison d'une difficulté à mesurer la contribution réelle de l'association à la réussite éducative. Enfin, l'ancrage territorial permet d'accroître sa légitimité normative à Lyon et la questionner à Villeurbanne. Nous allons voir que sur l'ensemble de ses territoires d'intervention, l'association souhaite d'abord accroître sa légitimité en tant qu'actrice de la réussite éducative auprès des financeurs pour pouvoir pérenniser ses actions avant de vouloir l'accroître pour devenir une structure phare sur le territoire.

2.2. L'enjeu d'accroître la légitimité des associations d'éducation populaire en tant qu'actrices de la réussite éducative pour obtenir des ressources nécessaires à leurs activités

Nous allons voir dans cette seconde partie que l'association Ateliers Amasco veut accroître sa légitimité normative, pragmatique et cognitive pour pouvoir obtenir diverses ressources qui lui sont clés pour réaliser ses activités. Lorsque nous avons posé la question des enjeux à accroître la légitimité de l'association en tant qu'actrice de la réussite éducative, la réponse quasi unanime fut pour obtenir des ressources financières.

2.2.1. Accroître sa légitimité en tant qu'actrice de la réussite éducative pour obtenir des financements

Obtenir des financements publics

Nous avons vu dans la première partie que les associations et les pouvoirs publics étaient étroitement liés (Marival, 2019). Les associations d'éducation populaire sont peu à peu devenues des instruments des politiques publiques éducatives et ont vu leurs subventions accordées diminuées. Les enquêté.es des structures publiques financeuses de la réussite éducative ont bien conscience que les ressources publiques sont insuffisantes et que les associations d'éducation populaires souffrent d'un manque de reconnaissance :

« Les associations n'ont pas toujours la reconnaissance qu'elles devraient avoir, surtout au niveau financier. Mais c'est aussi en étant au sein de d'une collectivité

que je me rends compte aussi de toutes les choses auxquelles doivent faire face les collectivités [...] avec un manque de moyens. » (Enquêtée 10)

« Donc même si c'est toujours essentiel pour nos actions, j'ai l'impression que politiquement et publiquement le financement ne suit pas forcément derrière [...] on a une reconnaissance de façade, une reconnaissance pour les familles, les enfants, mais après financièrement il n'y a rien et puis parce c'est des questions plus politiques. » (Enquêtée 14)

Un peu après, l'enquêtée 10 mentionne que pourtant les « *collectivités ne peuvent pas agir sans les associations* » ou encore l'enquêté 19 qui travaille à la politique de la ville de Villeurbanne qui avait mentionné un peu plus haut un faible soutien de la ville envers Amasco alors que ces « *actions répondent à un besoin d'offre extrascolaires identifié par une étude menée par la ville dans le cadre du bilan du précédent PEdT* ».

Bien que les nouvelles formes d'association d'éducation populaire adoptent des modèles économiques hybrides et souhaitent garder une certaine autonomie dans leurs activités, la part des financements publics restent importante. Par exemple, pour l'antenne AURA, les subventions publiques pour les ateliers Amasco représentent 54% du budget de l'année 2022-2023. Il s'agit de subventions octroyées dans le cadre de la réussite éducative, des communes, des dispositifs des cités éducatives et de la politique de la ville : « *nous nous insérons toujours dans les financements versés pour les acteurs de la réussite éducative* » (enquête 4). Il est donc essentiel que l'association acquière une légitimité des financeurs publics pour qu'elle puisse financer ses activités. Pour cela, elle déploie les trois mécanismes mentionnés par Fisher et al., (2017). L'association développe un fort mécanisme identitaire « *en n'hésitant pas à mentionner dans les appels à projets qu'elle participe activement à la réussite éducative en visant à renforcer le goût d'apprendre de tous les enfants et en renforçant la confiance en soi* » (Enquêtée 4). Nous retrouvons dans ce mécanisme la mention de la complémentarité avec l'enseignement public en mentionnant son partenariat avec les INSPE et l'agrément de l'académie de Lyon. L'enquêté 7 illustre le mécanisme associatif de l'association pour apparaître comme légitime aux financeur.euses :

« Voilà donc Amasco se doit à la fois de montrer que là où elle intervient, elle est vraiment un maillon le plus efficace possible et qu'en même temps elle s'inscrit bien dans la chaîne avec les autres assos du territoire, avec l'éducation nationale et avec les familles. »

Démontrer la complémentarité de l'offre des ateliers Amasco sur le territoire est un processus de gain de légitimité envers les financeur.euses.

Enfin, Amasco déploie un mécanisme organisationnel pour gagner en légitimité en « *accentuant la dimension innovante de l'association en proposant des ateliers encadrés par des profils de l'éducation, professeurs des écoles, et animateurs* » (enquête 10). Nous retrouvons ici la notion de légitimité d'expertise développée par Bouquet (2020) dans le champ de l'éducation.

Obtenir des financements privés

Afin de rester autonome dans l'exercice de ses activités et de ne pas dépendre exclusivement de ressources financières publiques, l'association obtient aussi des fonds de fondations ou entreprises. Nous retrouvons exactement les mêmes mécanismes de légitimité. Nous en relevons un supplémentaire qui consiste à mentionner les structures qui soutiennent déjà l'association notamment celles reconnues dans le champ de l'éducation :

« On a aussi la reconnaissance de partenaires j'ai envie de dire, reconnu dans le monde de l'éducation par exemple, une fondation comme Bellon et les fondations de Neuvoies sont vraiment des experts dans le domaine de l'éducation. Et pour moi, voilà leur soutien c'est quand même une très belle reconnaissance qu'on pourra valoriser dans d'autres appels à projets. » (Enquêtée 4)

Le partenariat entre l'association et les ateliers Amasco correspond au deuxième modèle de coopération identifié par le RAMEAU, laboratoire de recherche sur l'innovation partenariale, c'est-à-dire un mécénat avec un engagement actif. En effet, les structures financières s'impliquent dans le projet associatif en participant à des activités de l'association.

Ainsi, nous pouvons confirmer notre hypothèse comme quoi l'enjeu pour les associations d'éducation populaires est **d'obtenir la légitimité des financeurs publics dans le cadre de la réussite éducative en gardant un certain degré d'autonomie quant à la réalisation de leurs actions**. En effet, les enquêtés affirment que *« jamais un acteur public nous dira que faire, nous avons notre projet associatif, nous cherchons à ce qu'il s'insère dans les politiques publiques mais à aucun moment nous changerons le contenu de nos ateliers sauf si nous le décidons en interne »* (enquête 7) ; *« nous veillons à ne pas modifier notre projet associatif pour des raisons financières »* (enquête 9).

Nous allons voir qu'au-delà du souhait de l'association d'acquiescer une légitimité auprès des structures financières dans un enjeu de pérennisation des activités de l'association, Amasco souhaite également accroître sa légitimité auprès d'autres structures d'éducation populaire plus anciennes.

2.2.2. Obtenir des ressources financières avec d'autres structures d'éducation populaire reconnues dans le champ de la réussite éducative comme gage de légitimité

Les ateliers Amasco souhaite de plus en plus se rapprocher de structures d'éducation populaire que l'on peut classer d'historique ou assez reconnues par les pouvoirs publics. Ce souhait est d'abord motivé pour *« monter des projets communs et obtenir plus facilement des ressources financières qui nous permet d'atteindre un équilibre budgétaire »* (enquête 7). C'est

ainsi qu'Amasco a développé un partenariat avec l'association Sport dans la Ville³⁰ depuis les vacances d'octobre 2022 : « *Nous réalisons des ateliers à Bron, Givors et bientôt dans le quartier de Mermoz dans le 8^{ème} arrondissement, uniquement pour les bénéficiaires de Sport dans la Ville dans leur programme réussite dans la ville* » (enquêtee 21). Amasco propose une prestation de service pour Sport dans la Ville en proposant son offre traditionnelle pour leurs bénéficiaires. Ces semaines ont été financées en partie par la cité éducative. À terme, l'association souhaite développer ce type de partenariats et réaliser des appels à projets avec d'autres structures d'éducation populaire : « *je pense même, ce qu'on a intérêt de faire c'est à terme répondre à des dossiers ou à des appels à projets en cohorte, tu vois en à plusieurs. Je pense qu'il faudra qu'on tende vers ça* » (enquêtee 4). Cette motivation est justifiée par la volonté de l'association de développer son ancrage territorial et mutualiser les ressources quand cela est possible. Le souhait de développement de projets communs avec Amasco est aussi mentionné par l'enquêtee 14 de l'AFEV :

« On pourrait répondre à des appels à projets en communs avec Amasco notamment avec notre programme Ambassadeur du livre. On pourrait imaginer que les matinées ou quelques heures de la journée sont destinées à la lecture et le reste des activités classiques d'Amasco. Il s'agirait d'enfants suivis par l'AFEV. Nous avons déjà un petit peu les mêmes enfants donc cela ne changerait pas grand-chose. On pourrait vous prêter des locaux et vous vous viendrez avec vos équipes encadrantes. »

Obtenir la légitimité des autres structures d'éducation populaire permet ainsi de créer des projets en communs dans une logique de mutualisation de ressources. Celle-ci s'inscrit d'abord dans une logique d'optimisation des coûts. Dans un contexte, de diminution des financements publics, nombreuses sont les associations qui coopèrent pour des raisons financières (Bouffin, 2014). Cela questionne l'intérêt réel des organisations à coopérer. Nous pouvons nous demander si le partenariat n'est pas contraint pour des raisons financières en oubliant de co-construire un réel projet commun. L'enquêtee 9 mentionne que « *l'année prochaine, nous devrions trouver d'autres structures comme Sport dans la Ville pour développer le même type de partenariat [...], c'est primordial pour que l'on puisse assurer une pérennité de l'association.* » A aucun moment, des enquêtee.s nous ont mentionné d'autres motivations à coopérer qu'une mutualisation des ressources.

Nous avons vu dans ces deux dernières sous parties que l'enjeu premier de l'association les ateliers Amasco d'accroître sa légitimité en tant qu'actrice de la réussite éducative est d'obtenir davantage de financements publics et privés qui sont essentiels à son fonctionnement. Obtenir un équilibre budgétaire passe aussi par la mutualisation de ressources en développant des projets communs avec d'autres structures d'éducation populaire. Nous remarquons que

³⁰ Sport dans la Ville est une association d'insertion sociale et professionnelle par le sport qui existe depuis 24 ans. Elle suit des enfants et jeunes de 6 à 25 ans qui résident en QPV.

Site de l'association sport dans la ville, l'association, mission et impact : <https://www.sportdanslaville.com/lassociation/mission-et-impact> [consulté le 26/08/23]

l'association cherche tout de même à nouer des partenariats financiers avec des structures locales : « on perçoit un réel enjeu à développer du mécénat local, à s'ancrer davantage sur les territoires » (enquêtee 10) ; « il est essentiel d'être présent sur un territoire localement en s'associant avec des structures reconnues localement » (enquêtee 4). Le second enjeu à accroître la légitimité de l'association en tant qu'actrice de la réussite éducative mentionné par les enquêté.es est de s'ancrer durablement dans les territoires afin de devenir une structure indispensable et pouvoir à terme avoir plus de poids dans la construction des politiques publiques.

2.3. Accroître la légitimité auprès de l'ensemble des parties prenantes de la réussite éducative pour devenir un acteur indispensable sur les territoires de Lyon et Villeurbanne

2.3.1. Développer l'ancrage territorial pour renforcer la légitimité organisationnelle

Depuis sa création, l'association les ateliers Amasco a beaucoup fonctionné par opportunisme sans réellement comprendre les dynamiques territoriales dans lesquelles l'association s'inséraient :

« C'est parce que je pense que c'est comme ça qu'on a beaucoup fonctionné en toute honnêteté, par opportunisme. Je pense qu'on a un vrai rôle à jouer sur les territoires et qu'aujourd'hui on n'est pas suffisamment implanté localement et reconnu. L'ancrage territorial est maintenant l'objectif et s'inscrit dans la restructuration de l'organisation initiée avec Tenzing³¹. » (Enquêtee 4)

Dorénavant l'association souhaite renforcer son ancrage territorial en renforçant sa connaissance des membres éducatifs : « c'est vrai qu'il y a un renforcement qui va être très important au niveau local et du rôle des antennes justement dans tout ce maillage, cet ancrage, cette connaissance des partenaires » (Enquêtee 4). Nous pouvons tout de même noter, que la stratégie d'ancrage territorial a été développée en AURA. En effet, elle veille à présent à ce que son action réponde à des besoins de territoires et souhaite rencontrer l'ensemble des parties prenantes de la réussite éducative avant quelque implantation. C'est notamment le cas dans le 8^{ème} arrondissement de Lyon. C'est un arrondissement qui connaît une forte augmentation de sa population avec un développement inégal sur le territoire. En effet, le taux de chômage, le taux de familles monoparentales ou encore l'occupation de plus d'une personne par pièce dans un logement est plus important dans les quartiers où se situent les QPV.

³¹ L'association est accompagnée par le cabinet d'étude Tenzing pour sa restructuration interne depuis le début d'année 2022-2023.

Tableau 4 : Données spécifiques du 8^{ème} arrondissement par quartier

Scénario1	3-12 ans révolus	% de familles monoparentales (qui ont des enfants de 3-12)	% de familles avec 4 enfants ou plus	% infra BAC réf du ménage	% chômeur référé du ménage	autres inactifs - référé du ménage	emménagement - de 5 ans	% locataires appartement loué vide HLM	Plus d'une personne par pièce dans le logement	% immigrés - référé de ménage
Total Etats-Unis	2117	28%	23%	51%	18%	5%	39%	69%	52%	50%
Total Laennec	743	31%	10%	39%	18%	3%	38%	53%	43%	35%
Total Mermoz	564	28%	31%	54%	23%	2%	43%	74%	63%	50%
Total Monplaisir	2322	23%	11%	24%	11%	1%	41%	31%	40%	26%
Total Moulin A Vent	1507	22%	17%	36%	12%	3%	39%	50%	51%	38%
Total Santy	1735	21%	21%	40%	15%	2%	36%	47%	46%	35%
Lyon 8	8988	25%	18%	38%	15%	3%	39%	51%	47%	
Lyon (hors 8ème)	51547	22%	13%	26%	11%	2%	43%	30%	38%	

(Source : ville de Lyon, diagnostic partagé de l'offre socio-éducative du 8ème arrondissement, 19 mai 2022, utilisation des données de l'INSEE 2018)

De plus, le 8^{ème} arrondissement comprend une plus forte concentration de familles avec plus de trois enfants que dans le reste de la ville. Selon les données de l'INSEE 2018³², 11,6 % des familles ont trois enfants et plus contre 9,2 % au niveau de la ville de Lyon. Avec ces quelques données statistiques, nous pouvons supposer qu'il existe un besoin d'offre extrascolaire sur le territoire. C'est dans ce contexte que le 8ème arrondissement de la ville de Lyon a été sélectionné comme territoire d'expérimentation du dispositif des cités éducatives. Avant l'été 2022, la ville de Lyon a réalisé, en partenariat avec les ALSH et les organisations périscolaires, une analyse des besoins d'offres extrascolaires selon les quartiers du 8ème arrondissement pendant les vacances scolaires et les mercredis après-midi. Ateliers Amasco a été invité à la présentation des résultats le 19 mai 2022. Il a été observé qu'il y avait une forte proposition d'offres extrascolaires dans le quartier de Mermoz et une faible couverture des besoins pour toute tranche d'âge dans les quartiers de Santy et Moulin à Vent. Le quartier des Etats-Unis connaît de forts besoins d'offres éducatives pour les enfants de 6 à 12 ans mais que beaucoup d'actions sont déjà présentes. La municipalité a alors proposé à l'association d'expérimenter un nouveau lieu à l'été 2022 en intervenant à l'école Maris Bordas au sein du QPV Moulin à Vent qui est marqué par un fort taux de pauvreté (41,4 % en 2018³³). Depuis, l'association intervient uniquement à l'école Marie Bordas et non plus dans le QPV Etats-Unis. Ainsi, dans ces deux territoires ce sont les acteurs publics qui ont identifié un besoin et qui ont fait appel à Amasco, similaire à une logique de régulation tutélaire (Gardin, 2008). Dans cette approche, les pouvoirs publics sont des acteurs centraux en apportant des subventions et encadrent les activités associatives comme l'introduction de règles pour le public ciblé ou encore le volume des interventions financées. L'intervention d'Amasco sur le territoire dépend des financements publics de la cité éducative, de l'Agence Nationale de la Cohésion des Territoires (ANCT), de la ville et la métropole de Lyon. Le fait que la ville propose à

³² INSEE, Dossier complet du 8ème arrondissement de Lyon, données de 2018 : https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-69388#graphique-REV_G1 [consulté le 21/02/2023].

³³ Site du Système d'information géographique de la politique de la ville : <https://sig.ville.gouv.fr/Cartographie/QP069034> [consulté le 24/02/2023].

l'association de changer de territoire prouve donc sa légitimité et reconnaissance sur le territoire. L'offre correspond à un besoin de territoire et est complémentaires aux offres proposées : *« Amasco est très complémentaire du PRE, des activités de l'AFEV ou encore des centres sociaux car elle s'adresse à des enfants qui peuvent éprouver des difficultés en grande collectivité. »* (Enquêtée 13). Comme dans le 8^{ème} arrondissement, l'association souhaite devenir un acteur indispensable :

« Oui, les enjeux c'est très clairement de pouvoir trouver les moyens de montrer qu'on est en fait indispensable dans la chaîne des acteurs éducatifs sur ces temps périscolaires et extrascolaires, qui ont autant d'importance éducative hein, donc que les autres. Oui, ça c'est clair de montrer qu'il y a une continuité dans l'éducation de l'enfant et que les associations, elles sont là avec leurs compétences, mais elles sont un maillon dans une chaîne éducative qui réunit les parents, toutes les associations qui interviennent finalement dans ces temps et les enseignants. » (Enquêté 7)

« L'enjeu est vraiment de continuer de s'implanter sur le territoire et en se faisant vraiment une présence plus stable, enfin plus stable, vraiment se faire une notoriété. Ça nous permettrait de faire de nouveaux partenariats et accroître encore plus ce lien avec le avec le PRE ou avec d'autres acteurs éducatifs. » (Enquêtée 2)

En se définissant comme un maillon de la chaîne éducative, l'association reconnaît une forme d'interdépendance entre les acteur.rices de la chaîne éducative. Nous allons voir que la coordination est essentielle dans la réussite éducative. L'association perçoit un réel enjeu à être légitime auprès des parties prenantes de la réussite éducative pour pouvoir exister sur le territoire et pour développer son ancrage territorial en tendant vers l'acquisition d'une légitimité territoriale.

2.3.2. *Accroître sa légitimité pour une coéducation bénéfique à l'enfant*

Nous avons vu dans la première partie que la réussite éducative impliquait une mise en relations d'acteur.rices qui n'ont pas forcément l'habitude de travailler ensemble (Lebocey, 2010 ; Leproux, 2020). Pourtant la coordination entre tous les membres de la communauté éducative est essentielle pour assurer une continuité éducative à l'enfant. Celle-ci est prônée par les pouvoirs publics, nous avons vu en première partie que les politiques publiques éducatives prônent la coéducation (Dargelos & Ponsot, 2017), mais aussi par les associations d'éducation populaire :

« Pour moi la réussite éducative, c'est un travail conjoint, on parle beaucoup de coéducation. Il faut voir quel est le travail qui peut être fait entre les pouvoirs publics un petit peu plus institutionnels, entre l'école, les associations et les parents. On entend souvent il faut un village pour éduquer un enfant. L'enfant, il va grandir dans une société où il va avoir énormément de points de vue différents. Il va rencontrer énormément de gens différents et je trouve que c'est important de préparer à ça dès le plus jeune âge en fait. » (Enquêtée 14)

« C'est important d'avoir une coéducation pour l'enfant, de nouer des liens avec toutes les structures qui gravitent autour de l'enfant. » (Enquêtée 10)

La coéducation trouve son origine dans les années 1920-1930 et se définit comme « une éducation donnée ou reçue en commun ». Cette notion a inspiré les acteur.rices de l'éducation populaire (Jésu, 2010). La réussite éducative vise une coéducation avec une mise en relation des acteur.rices socio-éducatifs. L'association les ateliers Amasco favorise la coéducation en faisant travailler ensemble des professionnel.les de l'éducation, de l'animation et en intégrant les familles à son projet associatif. Dans le cadre de la réussite éducative, les politiques publiques prêtent une attention particulière aux relations qu'ont les associations avec l'Éducation nationale. Nous avons vu dans la littérature que celles-ci ne vont pas toujours de soi (Glasman, 2007). Pourtant l'Éducation nationale joue un rôle important dans l'acquisition de légitimité des organisations d'éducation populaire : *« Donc la reconnaissance pour une association d'éducation populaire ça passe quand même pas mal par l'école, par l'éducation nationale. » (Enquêté 9)*

Nous voyons bien sur un territoire que lorsque l'association n'est pas considérée comme légitime aux yeux de l'Éducation nationale, son activité est compromise :

« Les sites qu'on remplit le mieux, c'est souvent parce qu'il y a une belle participation de l'éducation nationale au projet [...] lorsque nous n'avons pas le soutien de l'IEN que nous ne pouvons par exemple pas distribuer de flyers dans les écoles c'est plus compliqué. » (Enquêté 9)

Les adjoint.es à l'éducation qui sont très en lien avec l'Éducation nationale jouent aussi un rôle clé dans l'attribution de légitimité aux associations d'éducation populaire :

« À Villeurbanne, l'adjointe à l'éducation ne soutient pas l'association, il nous a été impossible d'échanger avec elle, ni de rencontrer l'IEN qui pourrait pourtant voir que nos activités sont complémentaires à l'enseignement public d'autant plus que nous avons l'agrément de l'académie de Lyon. » (Enquêté 9)

La reconnaissance institutionnelle de l'association avec la présence d'un agrément ne semble pas suffisante pour obtenir la légitimité réelle de l'Éducation nationale. De surcroit, la participation des écoles au projet associatif n'est pas toujours évidente car il y a parfois un certain mépris envers les organisations d'éducation populaire :

« Or, historiquement, bah non il n'y a plus de reconnaissance aujourd'hui parce qu'à mon avis, l'éducation nationale est un peu schizophrène, c'est-à-dire, elle se rend bien compte qu'elle a besoin d'aide et qu'elle doit s'appuyer sur d'autres structures qui ne sont même pas dans son champ à elle, puisque le périscolaire doit pas être un moment éducatif comme le temps scolaire, et vice-versa, pourtant elle ne le fait pas. Puis, les animateur.rices sont mal vu.es par les enseignant.es. » (Enquêté 9)

« L'Éducation nationale a des difficultés à reconnaître la pertinence du travail associatif, pour y être rentrée depuis 5 ans en tant qu'enseignante, je me rends compte que c'est une institution qui est très fermée. » (Enquêtée 8)

Ces propos sont nuancés par d'autres enquêtés qui affirment que ce n'est qu'une question de personne, que ce n'est pas l'institution de l'Éducation nationale qui coopère ou non avec les structures associatives mais bien des individus : *« ce sont des professeur.es motivé.es, ce ne sont pas tous.tes qui s'investissent ou non avec les associations, c'est pareil avec le PRE. » (Enquêtée 17)*. Afin de développer ses relations avec l'Éducation nationale, Amasco *« rencontre les IEN afin de leur présenter le projet [...] ainsi que les délégués du préfet qui peuvent être de bons relais avec les écoles et les élu.es » (enquêté 9)*.

Ainsi, l'Éducation nationale est un acteur important pour contribuer à la réussite éducative des enfants. Elle est au contact direct des enfants, c'est elle qui peut voir dans quelle mesure un enfant est en situation de difficultés et qui peut les réorienter vers d'autres structures. L'école est ainsi le premier prescripteur des PRE et d'Amasco (enquêtée 12 et 1). Bien que les écoles soient des acteurs clés de la réussite éducative, il existe une multitude d'organisations qui accompagnent l'enfant. Afin d'assurer une continuité éducative et proposer un accompagnement individualisé aux enfants, il est nécessaire que l'association soit intégrée à l'écosystème éducatif :

« Il faut être intégré à l'écosystème éducatif et accompagner l'enfant, j'ai envie de dire, surtout sur les territoires où on n'a pas forcément cette place. Et du coup bah donner plus de sens encore à l'accompagnement global des enfants sur tout leur parcours. » (Entretien 4)

« Dans un premier temps, il faut au moins avoir eu une coordination entre ce que font les associations, l'école et que ce soit fait le mieux possible pour l'enfant quoi. » (Enquêtée 3)

Cette coordination est permise grâce au métier de coordinateur.ice dans les différents dispositifs de la réussite éducative (PRE, cité éducative, PEdt, etc.). Son rôle est de favoriser la création d'alliances entre structures territoriales autour de la réussite éducative afin d'assurer une complémentarité des actions. Iel développe des stratégies pour intéresser la communauté éducative d'un territoire à travailler ensemble (Sompayrac, 2020). Les associations ont donc tout intérêt à accroître leur légitimité auprès de ces acteur.rices pour rencontrer les autres membres de la communauté éducative et pouvoir ainsi faire des partenariats pour des réorientations pour des problématiques spécifiques que peuvent rencontrer des enfants. Pour gagner cette légitimité, l'association rencontre ces *« acteur.rices avant l'implantation sur un territoire dans l'espoir qu'iels puissent par la suite nous mettre en lien avec d'autres structures » (enquêté 4)*. Si l'association gagne la légitimité de ces intermédiaireur.rices alors la coordination sera favorisée. L'AFEV a par exemple connu l'association Amasco par l'intermédiaire de la coordinatrice éducative de territoire de la ville et de l'assistante sociale du 8^{ème} arrondissement de Lyon :

« J'étais embêtée car j'avais quelques enfants qui ne partent pas en vacances cet été mais qui ont de grandes difficultés scolaires. Il me fallait leur trouver quelque chose pour les vacances qui leur permettraient de renforcer leurs savoirs scolaires mais tout en s'amusant. C'est ainsi que Delphine et Mathilda m'ont parlé d'Amasco. »
(Enquête 14)

Les pouvoirs publics peuvent donc être à l'initiative de nouvelles formes de coordinations entre acteur.rices de la réussite éducative. C'est par exemple le cas dans le 8^{ème} arrondissement avec l'instauration, par le service de la politique de la ville, de groupes de travaux entre acteur.rices extra scolaires. L'objectif est de veiller à ce qu'il existe une offre diversifiée sur l'ensemble des périodes scolaires. Nous pouvons ici parler d'une proximité de médiation avec les chargés de la politique la ville qui occupent un rôle de médiation entre organisations du territoire (Bouba-Olga & Grossetti, 2008). Les organisations réfléchissent également à des thématiques globales sur les publics qu'ils accueillent comme l'intégration d'enfants en situation de handicap, ou encore pour aborder une problématique d'une famille suivie par une organisation. Cette relation est une dynamique partenariale (Artis, Demoustier, Hofmann & Puissant, 2007-2008). Elle propose une approche globale autour d'un public ou d'une thématique avec la mise en commun de moyens entre partenaires ainsi qu'un accompagnement institutionnel partiel qui suscite une évaluation des processus. À Lyon 8^{ème}, les acteur.rices se rassemblent autour d'un public cible que sont les enfants âgés de 6 à 12 ans vivants en QPV, mettent en communs des pratiques pour l'accueil des enfants en situation de handicap et réfléchissent à mettre en communs d'autres moyens physiques et humains comme la mutualisation d'un bus pour les sorties.

La coopération entre ces acteur.rices extrascolaires est accentuée par les acteurs publics et plus précisément par les institutions de la réussite éducative comme les cités éducatives. Cette coopération repose à la fois sur une proximité géographique et organisée. La proximité géographique signifie que parce que des organisations sont proches, elles peuvent être amenées à coopérer et la proximité organisée est *« une stratégie de mise en commun ou décharge de compétences et de connaissances, dans l'objectif d'un gain productif »* (Torre, 2018, p. 1063). Elle s'appuie sur une logique d'appartenance et de similitude. Celle d'appartenance veut dire que les acteur.rices appartiennent à un même réseau, dans notre cas dans celui de la communauté éducative. La logique de similitude signifie que les individus partagent des valeurs communes ou projets communs.

Ainsi, le poids des acteurs publics dans la mise en relations des acteur.rices de la communauté éducative est important. Ils jouent un rôle d'entremetteur en mettant en relation ces acteur.rices (Nadou & Pecqueur, 2020). C'est par exemple le cas des cités éducatives, *« notre mission est aussi de faire en sorte que les acteur.rices du territoire qui sont dans la cité éducative se rencontrent, on organise une rencontre par trimestre »* (enquête 18). Nous avons donc vu qu'apparaître comme légitime auprès de l'Éducation nationale et des intermédiaire.rices sur les territoires permet de faire émerger des coopérations entre

acteur.rices de la réussite éducative. Nous pouvons valider l'hypothèse comme quoi être **reconnu comme légitime sur un territoire dans le champ de la réussite éducative favorise la coordination entre les différents acteur.rices.**

Jusqu'à présent nous nous sommes intéressés à la participation des ateliers Amasco dans la politique publique de la réussite éducative et sa légitimité pour pouvoir y contribuer. Dans la dernière partie de ce mémoire, nous souhaitons étudier si la participation de l'association à la co-construction de cette politique publique.

2.3.3. *Obtenir davantage de poids dans la co-construction d'une politique publique dans la réussite éducative*

Nous avons vu dans la partie une que les politiques éducatives étaient de plus en plus partenariales et co-construites. Yves Vaillancourt explique dans son ouvrage *La co-construction des politiques publiques : balises théoriques* que depuis les politiques de décentralisation, les collectivités locales sont devenues des territoires infra-nationaux qui peuvent faire émerger des politiques publiques co-construites. Ce concept souligne l'enjeu de la participation des parties prenantes de la société civile, incluant l'ESS, à la construction et ou au suivi des politiques publiques. Les citoyen.nes participent directement à leur élaboration et n'ont pas seulement une voix consultative. Dans cette logique, Ateliers Amasco a participé à la réécriture du projet éducatif de la ville de Lyon 2021-2026. La ville de Lyon a lancé une concertation entre enfants, parents, acteurs de l'éducation (association, centres sociaux) et institutionnels (CAF du Rhône, l'inspection académique du Rhône, la Métropole de Lyon, ...). Il y a eu des ateliers d'expression (700 enfants consultés par 23 structures), des enquêtes parents (3700 répondants) et acteurs éducatifs (800 répondants). Des ateliers de concertations avec 500 contributeur.rices ont participé à la construction du projet. L'association Amasco a participé aux enquêtes des acteur.rices éducatif.ves ainsi qu'aux ateliers de concertation. De plus, le processus de co-construction des politiques publiques peut être démocratique si les parties prenantes prennent part aux processus de délibération, cela permet de prendre une décision qui reflète l'intérêt général (Vaillancourt, 2016). Dans l'écriture du projet éducatif, une pluralité d'acteur.rices étaient présent.es et ont tous.tes participé au processus de délibération. La démocratie du projet continue de vivre via la création d'un conseil éducatif à Lyon afin que les acteur.rices puissent se rencontrer et échanger autour du projet éducatif, de leurs enjeux et de leurs pratiques. Malgré la démarche participative instaurée par les pouvoirs publics, les associations d'éducation populaire ont la sensation de ne pas avoir assez de poids dans l'instauration de celles-ci :

« À Lyon 9, je suis souvent conviée au CEL³⁴ et je sais que l'on a pu aussi participer aux assises des quartiers populaire en vue de la réécriture du contrat de ville, j'y

³⁴ Les CEL s'inscrivent dans le projet éducatif de territoire de la ville de Lyon. Ils se situent à l'échelle d'un quartier, d'un arrondissement et réunissent des acteur.rices professionnel.les du territoire (associations, écoles, institutions, etc.) ainsi que les parents et enfants. Ils ont pour objet d'impulser de nouveaux projets et de suivre

relève plusieurs limites. J'ai la sensation qu'au final nos recommandations ne seront retenues que si nous allons dans le sens des politiques puis les bénéficiaires sont toujours sous représentés. J'ai l'impression que nous sommes perçus uniquement comme des prestataires à qui on fait semblant de donner la parole. » (Enquêtée 3)

« C'est compliqué d'avoir un réel poids face aux politiques, j'ai quand même la sensation que nous sommes plus écoutés que des petites structures car ça fait 20 ans que nous sommes sur le territoire. » (Enquêtée 21)

Les enquêtées évoquent ici la notion de pouvoir et correspond à ce que nous avons vu en partie une comme quoi toutes les parties prenantes des politiques publiques éducatives n'ont pas le même poids dans l'attribution de légitimité mais aussi dans la construction des politiques publiques. Les associations plus anciennes ancrées sur le territoire semblent être plus légitimes pour prendre part à la construction réelle des politiques publiques que les associations d'éducation populaire émergentes.

De plus, le processus de co-construction des politiques publiques nécessite que les structures de l'ESS se reconnaissent comme telles et se mettent en réseau avec les autres structures du territoire (Fraisie, 2017). Le rôle du/ de la médiateur.ice institutionnel.le devient alors central. Cet.te acteur.ice fait le lien entre les citoyen.nes et l'administration publique, iel règle également les litiges (Revillard, 2012). Ainsi deux enquêtées nous affirment que leur rôle consiste aussi à ce que les structures participent à la construction des politiques publiques :

« Dans le cadre de la réécriture du PEdT de Villeurbanne, mon rôle était aussi de faire appel aux associations, qu'elles viennent aux ateliers, qu'on puisse tous se mettre en réseau. » (Enquêtée 20)

« C'est important que je connaisse l'ensemble des structures du territoire pour les mettre en relation, les faire participer aux politiques publiques et défendre leurs intérêts. » (Enquêtée 15)

Cela souligne bien l'importance d'être connus et légitimes auprès de ces intermédiaireur.ices afin d'être intégrés à la construction des politiques publiques. À Lyon, l'association est relativement bien intégrée, c'est un peu moins le cas à Villeurbanne bien qu'elle participe à des temps d'échanges sur les ALSH :

ceux en cours en répondant aux besoins des territoires. Ils alimentent les collectifs éducatifs thématiques qui sont représentés dans le conseil éducatif lyonnais et qui ont un pouvoir d'interpellation du comité d'orientation.

Les collectifs projets thématiques pilotent les objectifs opérationnels du PEdT. Dans le comité d'orientation, nous retrouvons uniquement les partenaires institutionnels (ville, Education nationale, Etat, CAF, Caisse des écoles) qui dialoguent et définissent les orientations du conseil éducatif lyonnais en prenant en considération des retours de CEL. Ce conseil rend compte de l'avancement du PEdT intègre les attentes des acteur.ices dans celui-ci. (Annexe 2). Site de la ville de Lyon, projet éducatif de Lyon 2021-2026 : https://www.lyon.fr/sites/lyonfr/files/content/documents/2022-01/PROJET_EDUCATIF_LYON%202021-26-version-finale.pdf [consulté le 19/08/2023]

« On participe deux fois par an à des réunions avec les acteur.rices extrascolaires organisés par la ville mais on n'est jamais convié comme à Lyon pour des temps d'échange sur la construction d'une politique. » (Enquêtée 1)

Pourtant, les associations souhaitent obtenir une meilleure reconnaissance en tant que partenaire des pouvoirs publics et non en tant que prestataires (Bouquet, 2014). Pour cela, certain.es enquêté.es affirment qu'ils souhaiteraient avoir davantage de poids dans la construction des politiques publiques : *« on aimerait vraiment avoir plus d'impact, faire bouger les politiques »* (enquêtée 3). Une piste est alors évoquée par quelques salarié.es de l'association et par l'association de l'AFEV et Sport dans la Ville :

« Le mieux serait de réussir à créer un discours unifié et politique avec tous.tes les acteur.rices de l'éducation populaire pour vraiment faire bouger les politiques. » (Enquêtée 14)

« Si on s'alliait davantage avec les grandes structures d'éducation populaire plutôt que de chacune vouloir défendre nos intérêts, nous pourrions certainement avoir plus d'impact dans l'élaboration des politiques éducatives. » (Enquêté 7)

Nous retrouvons ici la dimension politique des associations d'éducation populaire (Verrier, 2017). Cela nous permet en partie de valider notre hypothèse comme quoi **un des enjeux des nouvelles associations d'éducation populaire est d'accroître leur légitimité auprès des autres acteur.rices socio-éducatif.ves du territoire, plus précisément les autres associations d'éducation populaire, pour pouvoir créer un discours unifié et ainsi avoir plus de poids dans les politiques publiques.**

Cette dimension militante n'est tout de même pas partagée par l'ensemble des salarié.es de l'association les ateliers Amasco, mais la coordination est nécessaire pour obtenir la légitimité des politiques publiques :

« Les réunions partenariales sont tout de même souvent des pertes de temps, nous n'avancons pas beaucoup, mais montrer qu'il existe une possible coordination avec les acteur.rices du territoire renforce notre ancrage territorial et notre reconnaissance en tant qu'acteur de la réussite éducative. » (Enquêtée 1)

Pour conclure, l'enjeu perçu par les ateliers Amasco d'accroître sa légitimité en tant qu'actrice de la réussite éducative est d'abord pour des raisons financières puis pour qu'elle puisse s'ancrer sur son territoire en souhaitant devenir un acteur indispensable de la chaîne éducative. Pour cela elle doit travailler en partenariat avec une multitude d'acteur.rices. Celui-ci peut être facilité par un.e intermédiaireur.trice. Cette coordination est essentielle pour être reconnue en tant qu'actrice de la réussite éducative.

Discussion

Notre enquête de terrain a pu mettre en lumière les trois formes de légitimités (Suchman, 1995) identifiées dans la revue de la littérature ainsi que les trois mécanismes de légitimation (Fisher et al., 2017). Nous avons pu étudier la légitimité accordée aux ateliers Amasco par les parties prenantes de la réussite éducative. Nous avons pu voir que l'association a une forte légitimité normative, tend à développer sa légitimité pragmatique en renforçant son évaluation d'impact mais a une légitimité cognitive plus limitée sur le territoire de Villeurbanne dans le cadre de la réussite éducative. Il s'agit d'une notion subjective difficile à quantifier. Nous avons vu qu'il n'existe pas de définition unanime ou co-construite avec les différents acteurs, le plus important est l'action réalisée pour lutter contre les inégalités socio-éducatives (Bourgeois, 2010). Cela nécessite une coordination et la création de partenariats avec les membres de la communauté éducative. C'est cette mise en relation à l'échelle d'un territoire qui renforcera la légitimité des organisations à être actrices de la réussite éducative. Pour que cela soit possible, il faut que les associations soient ancrées et reconnues sur un territoire par les autres acteurs. Ainsi, l'ancrage territorial renforce la légitimité des OESS à s'inscrire dans une politique publique éducative. L'association les ateliers Amasco souhaite accroître sa légitimité territoriale en devenant un acteur indispensable dans les territoires dans lesquels elle intervient. La légitimité territoriale désigne la capacité d'une organisation à réduire au maximum l'intensité concurrentielle par des jeux de proximité (Leproux, Pujol, et al., 2012). L'utilisateur dispose d'une faible liberté de choix face aux offres proposées. Cela est expliqué par l'articulation d'une proximité géographique, organisationnelle et institutionnelle (*Ibid.*, 2012). À ce jour, Amasco partage une proximité institutionnelle avec ses partenaires dans le sens où elle a des représentations communes et valeurs communes concernant la réussite éducative. Bien qu'il n'existe pas de définition formelle, les individus comprennent la même chose en la définissant par l'action (Bourgeois, 2010). Elle développe peu à peu des formes de proximités organisationnelles avec Sport dans la ville par exemple, les deux structures participent à une activité finalisée commune. Nous avons vu que le souhait d'accroître ce type de partenariat et plus largement sa légitimité territoriale réside dans une motivation d'accroissement des ressources pour la réalisation de ses activités. L'association souhaite tout de même rester autonome dans la réalisation de ses activités, elle veut veiller à ce que le développement de son ancrage territorial ne nuise pas à son autonomie. Nous pouvons questionner cette notion d'autonomie avec la création de relation d'interdépendance que sous-tend la réussite éducative nécessaire à l'accroissement de la légitimité de l'organisation. Cela revient à questionner le lien qui existe entre OESS et pouvoirs publics. Les services proposés par les associations sont généralement interdépendants de ceux proposés par les pouvoirs publics (Marival, 2011). Ainsi nous pouvons questionner la réelle autonomie du monde associatif. Cette question peut se poser pour les associations d'éducation populaire qui se sont institutionnalisées ces dernières années. Bien que l'association les ateliers Amasco hybride ses ressources financières, elle développe des relations d'interdépendance avec les pouvoirs publics. En cas de non-octroi de ressources

financières publiques ou non légitimité, l'association peut difficilement rester sur ce territoire. C'est ce que nous avons observé pour Villeurbanne. Il y a donc un réel paradoxe entre le souhait de vouloir être autonome dans ses activités tout en créant des relations d'interdépendance avec les pouvoirs publics dans le cadre de la réussite éducative.

De plus, certain.es membres de l'association perçoivent un enjeu à accroître leur légitimité pour nouer des partenariats avec les associations d'éducation populaire historiques et ainsi avoir davantage de poids dans l'élaboration des politiques publiques. Cela a validé notre hypothèse comme quoi la coordination renforce la légitimité auprès des pouvoirs publics. La co-construction des politiques publiques semble alors limitée. La notion de co-construction vise également à intégrer les bénéficiaires dans le processus dans un contexte dans lequel les individus n'ont plus confiance en les politiques publiques (Bouquet, 2014). La solution pour rétablir cette confiance est de donner une forte importance à la gouvernance en cherchant la création d'espaces de régulation et de discussions de divers acteurs qui ne sont pas forcément étatiques (Luhmann, 2006 ; Epstein, 2015). Nous n'avons volontairement pas abordé ce point dans ce travail mais pourrait faire l'objet d'une poursuite d'étude. Nous pourrions étudier la gouvernance territoriale autour de la réussite éducative avec l'étude de la place qu'occupe les associations d'éducation populaire et les usagers dans la construction de cette politique publique. Cela nous permettrait de questionner le paradoxe qui est ressorti dans cette enquête qui est la participation de la société civile dans la construction des politiques publiques tout en gardant le monopole final dans les prises de décisions (Eme, 2006).

Conclusion

À l'origine, ce mémoire a émergé d'un questionnement sur la légitimité de notre structure d'alternance à agir dans la réussite éducative. C'est un terme qui était mobilisé par les partenaires mais dont nous avons du mal à saisir sa signification concrète et dont le fort maillage institutionnel nous a valu quelques mois de compréhension et d'adaptation lors de la prise de poste. Ce sentiment était en dissonance avec les travaux sur la réussite éducative comme quoi il n'existait pas toujours de définition précise de la réussite éducative à l'échelle des territoires (Bourgeois, 2010). Il s'agit d'une notion impulsée par les pouvoirs publics avec la loi de cohésion sociale en 2005. De façon très générale, nous pouvons dire qu'elle dépasse la notion de réussite scolaire, vise le développement harmonieux de l'enfant et implique une coordination entre acteurs d'un territoire. Ainsi, afin de répondre à notre problématique en questionnant la légitimité des associations d'éducation populaire émergentes à agir dans la réussite éducative et les différents enjeux qu'elles peuvent identifier à l'accroître, nous avons dans un premier temps cherché à définir la réussite éducative et à comprendre le rôle des associations d'éducation populaire dans cette politique publique. Nous avons vu qu'elle s'inscrit dans la continuité des démarches partenariales des politiques publiques éducatives (Morel & Pesle, 2020). Les associations d'éducation populaire exercent leurs activités pour une réussite éducative des enfants bien avant l'émergence de celle-ci dans le jargon des politiques publiques. De plus, les relations entre pouvoirs publics et associations ont évolué ces dernières années. Le mouvement a connu une institutionnalisation, les structures sont peu à peu devenues des prestataires de services publics. De nouvelles formes d'associations d'éducation populaire émergent à partir des années 1990 qui n'appartiennent pas au mouvement historique de l'éducation populaire. Elles ne sont plus uniquement spécialisées dans les loisirs éducatifs et leurs dirigeants sont des entrepreneur.euses sociaux.ales. Ainsi, dans le cadre de la réussite éducative, ces nouvelles formes d'éducation populaire doivent acquérir la légitimité des associations historiques d'éducation populaire et des diverses parties prenantes de la réussite éducative. Ensuite, nous avons pris soin de détailler la notion de légitimité et avons positionné notre travail dans les recherches de la légitimité organisationnelle. Nous avons repris la grille d'analyse de Suchman (1995) que nous avons appliqué aux associations d'éducation populaire. Cette première partie nous a permis d'émettre plusieurs hypothèses que nous avons vérifiées en réalisant une enquête de terrain auprès de la structure les ateliers Amasco :

- 1) l'enjeu pour les associations d'éducation populaire est d'obtenir la légitimité des financeurs publics dans le cadre de la réussite éducative en gardant un certain degré d'autonomie quant à la réalisation de leurs actions ;
- 2) la coordination renforce la légitimité auprès des politiques publiques ;
- 3) être reconnu comme légitime sur un territoire dans le champ de la réussite éducative favorise la coordination entre les différents acteurs ;
- 4) les nouvelles associations d'éducation populaire doivent gagner la légitimité des organisations qui ont du poids dans l'élaboration de la politique publique de la réussite

éducative : l'Éducation nationale, les élu.es à l'Éducation et les anciennes associations d'éducation populaires considérées comme déjà légitimes pour pouvoir elles-mêmes y contribuer ;

- 5) un des enjeux des nouvelles associations d'éducation populaire est d'accroître leur légitimité auprès des autres acteurs socio-éducatifs du territoire, plus précisément les autres associations d'éducation populaire, pour pouvoir créer un discours unifié et ainsi avoir plus de poids dans les politiques publiques.

Nous avons par la suite étudié la légitimité des associations d'éducation populaire dans la réussite éducative et les différents enjeux à l'accroître au travers d'une étude de cas des ateliers Amasco sur les territoires de Lyon et Villeurbanne. Nous avons réalisé une enquête qualitative en réalisant des entretiens semi-directifs avec 21 personnes. Les entretiens n°5 et 8 sont assez peu exploités car il s'agit d'une bénévole depuis peu qui n'avait pas encore toutes les connaissances de l'association et la salariée 8 travaille directement avec les enfants et a peu de connaissance du réseau partenarial qu'a l'association. Cette dernière a une légitimité normative, pragmatique et cognitive (Suchman, 1995) plus élevée à Lyon qu'à Villeurbanne car elle est davantage ancrée sur le territoire, a développé de fortes relations partenariales et participe à la construction des politiques publiques (validation hypothèse 3). Nous avons aussi vu que toutes les parties prenantes n'avaient pas le même poids dans l'attribution de cette légitimité, les associations perçoivent donc un enjeu à accroître leur légitimité auprès d'eux (validation hypothèse 4) et plus précisément envers celles qui peuvent leur accorder des ressources financières nécessaires pour le développement de leurs activités (validation hypothèse 1). Enfin, le dernier enjeu évoqué par les associations d'accroître leur légitimité en tant qu'actrice de la réussite éducative est d'avoir plus d'impact dans la construction des politiques publiques éducatives. Cela pourrait se faire en développant une légitimité territoriale (Leroux, Pujol, et al., 2012) et en s'associant avec d'autres structures d'éducation populaire pour avoir plus de poids dans la construction des politiques publiques (validation hypothèse 5). Ces résultats nous ont permis d'étudier la légitimité des associations d'éducation populaire dans la réussite éducative et les enjeux à l'accroître. Afin d'avoir une vision globale de celle-ci, il faudrait compléter cette étude avec le regard des bénéficiaires et des familles qui sont des parties prenantes de la réussite éducative. Il pourrait être pertinent de comparer les discours entre des acteurs institutionnels et des bénéficiaires directs. De plus, notre échantillon était uniquement composé de deux autres associations d'éducation populaire. Nous aurions pu en sélectionner d'autres et faire une étude comparée afin de ne pas uniquement nous centrer sur Amasco. Malgré ces quelques limites, la grille d'analyse mobilisée dans ce mémoire peut être utilisée à d'autres associations d'éducation populaire ou de façon plus générale à des OESS qui interviennent dans le cadre d'une politique publique.

Enfin, à la suite de cette enquête nous pouvons faire quelques rapides préconisations pour l'association les ateliers Amasco. La première est de développer son ancrage territorial sur l'ensemble de ses sites et non seulement à Lyon afin de bien saisir les dynamiques territoriales

et le maillage institutionnel autour de la réussite éducative. Cela lui permettra de gagner en légitimité et de nouer divers partenariats essentiels pour le bon déroulé de ses activités et pour veiller à agir en complémentarité des autres offres éducatives. Nous mettons tout de même un point de vigilance sur le développement de relations d'interdépendance avec d'autres structures d'éducation populaire et pouvoirs publics qui peuvent impacter le souhait d'autonomie de l'association dans la réalisation de ses actions. Notre deuxième préconisation sera de réaliser une formation pour l'ensemble des salarié.es sur le maillage institutionnel autour de la réussite éducative, ce souhait a été mentionné dans les entretiens.

Bibliographie

Articles de revues et chapitres d'ouvrages :

Artis, A., Demoustier, D. et Puissant, E. (2009). « Le rôle de l'économie sociale et solidaire dans les territoires : six études de cas comparées », *RECMA*, 314, n° 4, p. 18-31.

Artis, A., Demoustier, D., Hofmann, B., Puissant, E. (2008). « Économie sociale et solidaire et régulations territoriales », *ESEAC*, rapport pour la DIISES.

Ashforth, B.E., et Gibbs, B.W. (1990). « The double-edge of organizational legitimation », *Organization science*, 1(2), p. 177-194.

Barbaroux, P. et Gautier, A. (2017), « En quête de légitimité : la gestion du changement organisationnel comme processus de légitimation », *Management international*, 21, n° 4, p. 48-60.

Baron, A. (2014). « Territorialisation ». Dans : Nicolas Kada éd., *Dictionnaire d'administration publique*, Presses universitaires de Grenoble, p. 497-498.

Bénabou, R., Kramarz, F., Prost, C. (2004), « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? », *Économie et Statistique*, n° 380.

Benhenda, A. (2012). « La politique d'éducation prioritaire depuis 2006 : d'un échec à l'autre ? », *Regards croisés sur l'économie*, 12, p. 127-132.

Bérard, C. (2013). « Les démarches participatives en matière de politiques publiques : le cas de la propriété intellectuelle des innovations biotechnologiques », *Politiques et management public*, 30/1, p. 51-73.

Besse L., Chateigner F., Ihaddadène F., 2016, « L'éducation populaire », *Savoirs*, n°42, p. 11-49.

Bilodeau, A. (2005). « Les conditions de réussite de l'intersectorialité aux niveaux régional et local », *Promotion & Education*, 3 (hors-série), p. 20-22.

Bouba-Olga, O. et Grossetti, M. (2008). « Socio-économie de proximité », *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, n°3, p. 311-328.

Bouffin, G. (2014). « Chapitre 4. Faire association entre associations : Enjeux et méthodes ». Dans : Francis Batifoulier éd., *Manuel de direction en action sociale et médico-sociale* (p. 69-86). Paris : Dunod.

- Bouquet, B. (2014). « La complexité de la légitimité », *Vie sociale*, 8, p. 13-23.
- Bourgeois, F. (2010). « Définir la Réussite éducative ? », *Cahiers de l'action*, 27, p. 57-72.
- Boutillier, S. (2008). « L'entrepreneur social, un entrepreneur socialisé dans une société entrepreneuriale ? », *Humanisme et Entreprise*, 290, p. 41-60.
- Briat, E., Chevalier, C., Nabec, L., Roux, D. (2015). « Légitimité et stratégies de légitimation des associations de consommateurs dans le paysage consumériste actuel », *Décisions Marketing*, 78, p. 63-77.
- Buisson, M. (2008). « Légitimité et sciences de gestion : état des lieux et perspectives », *Humanisme et Entreprise*, 289, p. 29-57.
- Caille, J-P. (2001), « Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite », *Éducation et Formations*, n° 61.
- Castellano S. (2022). « Origine et développement historique de la légitimité », *Revue interdisciplinaire droit et organisations*, 2, p. 8-30.
- Cottin-Marx, S. (2019). « III. Les relations entre associations et pouvoirs publics ». Dans : Simon Cottin-Marx éd., *Sociologie du monde associatif* (p. 45-69). Paris : La Découverte.
- Cottin-Marx, S., Paradis, E. (2020). « Les directeurs.trices de centres sociaux face à la bureaucratisation. Les conditions de travail dans le monde associatif dépendantes de l'action des pouvoirs publics ? », *RECMA*, 357/3, p. 109-120.
- Cusin, J., Loubaresse, E. (2020). « La légitimité d'une initiative de cluster : le cas d'Inno'vin », *Finance Contrôle Stratégie* [En ligne], 23-1, consulté le 17 août 2023. URL : <http://journals.openedition.org/fcs/4771>.
- Dargelos, S. & Ponsot, C. (2017). « Éducation populaire, Éducation nationale, l'enjeu de la coéducation », *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, 66, p. 35-37.
- De Maillard, J. (2000). « Le partenariat en représentations : contribution à l'analyse des nouvelles politiques sociales territorialisées », *Politiques et management public*, 18/3, p. 21-41.
- Di Maggio, P., Powel, W. (1983). « The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields », *American Sociological Review*, 48/2, p. 147-160.

- Dowling, J.B., Pfeffer, J. (1975). « Organizational legitimacy: Social values and organizational behavior », *Pacific Sociological Review*, 18, p. 122-136.
- Eme, B. (2006). 5. « La question de l'autonomie de l'économie sociale et solidaire par rapport à la sphère publique ». Dans : Jean-Noël Chopart éd., *Les dynamiques de l'économie sociale et solidaire* (p. 171-203). Paris : La Découverte.
- Epstein, R. & de Maillard, J. (2020). « Ville (politique de la ville) ». Dans : Romain Pasquier éd., *Dictionnaire des politiques territoriales* (p. 571-576). Paris : Presses de Sciences Po.
- Epstein, R. (2015). « La gouvernance territoriale : une affaire d'État La dimension verticale de la construction de l'action collective dans les territoires », *L'Année sociologique*, 65, p. 457-482.
- Feyfant A. (2014) « Réussite éducative, réussite scolaire ? Note de Veille de l'IFÉ », *Revue de littérature de recherche. Observatoire de la Réussite éducative*.
- Fisher, G. (2020). « The Complexities of New Venture Legitimacy », *Organization Theory*, 1(2), p. 1-25.
- Fisher, G., Kuratko, D. F., Bloodgood, J. M., & Hornsby, J. S. (2017). « Legitimate to whom? The challenge of audience diversity and new venture legitimacy », *Journal of Business Venturing*, 32(1), p. 52-71.
- Fournier, M. (2008). « Les Héritiers ». Dans : Jean-François Dortier éd., *Pierre Bourdieu : Son œuvre, son héritage* (p. 19-24). Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Fraisse, L. (2017). « Co-construire l'action publique : Apports et limites des politiques locales de l'Économie sociale et solidaire en France », *Politiques et management public*, 1/2, p. 105-120.
- Frandji, D. (2017). « La territorialisation des politiques éducatives en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, p. 115-124.
- Gardin, L. (2008). « L'approche socio-économique des associations ». Dans Christian Hoarau et Jean-Louis Laville éd., *La gouvernance des associations : Économie, sociologie, gestion*. Toulouse : Erès, p. 95-110.
- Glasman, D. (2007). « “Il n'y a pas que la réussite scolaire !” : Le sens du programme de “réussite éducative” ». *Informations sociales*, 141, p. 74-85.

- Jean, B. (2008). « Le développement territorial : une discipline scientifique émergente ». Dans : Guy Massicotte éd., *Sciences des territoires, Perspectives québécoises* (p. 283-310). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jepperson R. L. (1991). « Institutions, institutional effects, and institutionalization ». Dans Walter W. Powell et Paul J. DiMaggio éd., *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (p. 143-163). Chicago: University of Chicago Press.
- Jésu, F. (2010). « Principes et enjeux démocratiques de la coéducation : l'exemple de l'accueil de la petite enfance et notamment des conseils de crèche ». Dans : Sylvie Rayna éd., *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (p. 37-48). Toulouse : Érès.
- Lafore, R. (2010). « Le rôle des associations dans la mise en œuvre des politiques d'action sociale », *Informations sociales*, 162, p. 64-71.
- Lamara, H. (2009). « Les deux piliers de la construction territoriale : coordination des acteurs et ressources territoriales », *Développement durable et territoire*, p. 1-33.
- Lapostolle, L. (2006). « Réussite scolaire et réussite éducative : quelques repères », *Pédagogie collégiale*, 19(4), p. 5-7.
- Lebocey, M. (2010). « Un dispositif récent : la réussite éducative », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, p. 80-88.
- Leproux, O. (2020). « La “réussite éducative” : un instrument de réforme de la politique éducative », *Agora débats/jeunesses*, 85, p. 39-54.
- Leroux, I., Pujol, L. et Rigamonti, É. (2012). « Nouvelle régulation concurrentielle et nouveaux jeux de proximités. Les associations d'aide à la personne à la reconquête de leur légitimité territoriale », *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, p. 407-430.
- Liot, F. (2020). « Enjeux, instruments et limites du partenariat intersectoriel : le cas du dispositif culture et santé. Dans : Sylvain Bordiec éd., *Action publique et partenariat(s) : Enquêtes dans les territoires de l'éducation, de la santé et du social* (p. 42-54). Nîmes : Champ social.
- Maus, A. (2022). « Construire et transmettre la légitimité. Le cas de deux programmes d'accompagnement du secteur de l'Économie Sociale et Solidaire », *CIFEPME 2022*, Lyon, 13 p.
- Morel, S. & Pesle, M. (2020). « Introduction – Approches territoriales et partenariales de la réussite éducative », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 53, p. 9-20.

- Nadou, F. et Bernard, P. (2020). « Pour une socioéconomie de l'intermédiation territoriale. Une approche conceptuelle », *Géographie, économie, société*, 22, n° 3-4, p. 245-263.
- Ouhmida, H. (2006). « Réussite éducative : de quoi parle-t-on exactement ? », *Journal du droit des jeunes*, 252, p. 11-13.
- Périer, P. (2013). « Réussite éducative et/ou réussite scolaire ? », *Diversité*, n° 172, p. 113-118.
- Poujol, G. (2005). « Éducation populaire : une histoire française », *Hermès, La Revue*, 42, p. 126-130.
- Prouteau, L., Tchernonog, V. (2017). « Évolutions et transformations des financements publics des associations », *Revue française d'administration publique*, 163, n° 3, p. 531-542.
- Sompayrac, L. (2020). « Le partenariat entre le Programme de Réussite Éducative et les enseignants : les arrangements locaux au profit des besoins scolaires ? ». Dans : Sylvain Bordiec éd., *Action publique et partenariat(s) : Enquêtes dans les territoires de l'éducation, de la santé et du social* (p. 102-118). Nîmes : Champ social.
- Staw, B. M. (1976). « Knee-deep in the big muddy: A study of escalating commitment to a chosen course of action », *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, p. 27-44.
- Suchman, M. C. (1995), « Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches », *The Academy of Management Review*, 20, n° 3, p. 571-610.
- Torre, A. (2015). « Théorie du développement territorial », *Géographie, Économie, Société*, 17/3, p. 273-288.
- Torre, A. (2018). « Développement territorial et relations de proximité », *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, p. 1043-1075.
- Vaillancourt, Y. (2016). « La co-construction des politiques publiques : balises théoriques ». Dans : Laurent Gardin, et Florence Jany-Catrice éd., *L'économie sociale et solidaire en coopérations* (p. 109-116). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Verrier, C. (2017). « Chapitre 8. Éducation populaire et puissance d'agir, imaginaire, émotion ». Dans : C. Verrier, *Former à la recherche en éducation populaire : Une voie coopérative d'émancipation avec, par et pour le peuple* (pp. 121-138). Lyon : Chronique sociale.
- Zimmerman, M.A., Zeitz, G.J. (2002). « Beyond survival: Achieving new venture growth by building legitimacy », *Academy of Management Review*, 27(3), p. 414-431.

Ouvrages :

- Bonnefon, G. (2016). *Penser l'éducation populaire : Humanisme et démocratie*, Lyon, Chronique sociale, 95 p.
- Bordeaux M.-C., & Deschamps F. (2013), *Éducation artistique, l'éternel retour ?*, Toulouse, Éditions de l'Attribut, 174 p.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 192 p.
- Buffet F. (1999), *Entre école et musée, le partenariat culturel d'éducation*, Lyon, Presses Universitaire de Lyon, 214 p.
- Carimentrand, A., Chevalier, M., Rospabe, S. (2017). *Animation et Economie Sociale et Solidaire*, Bordeaux, Carrières Sociales Éditions, 116 p.
- Condorcet, N. (1791). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Garnier-Flammarion, 250 p.
- Crozier M., Friedberg E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Éditions du Seuil, 512 p.
- De Rosa, P. (2018). *Clés pour l'éducation populaire*, Conseil scientifique des Francas.
- Duru-Bellat M. (2002). *Les inégalités d'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 264 p.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Boston, Pitman, 276 p.
- Grawitz, M., Leca, J., Thoenig, J.-C. (1985). *Traité de science politique*, Presses universitaires de France, 2701 p.
- Laville, J.-L., Sainsaulieu, R. (2013). *L'association : Sociologie et économie*, Paris, Fayard, 456 p.
- Luhmann, N. (2006). *La confiance, un mécanisme de réduction de la complexité sociale*, Paris, Economica, 123p.
- Pfeffer, J., Salancik, G.R. (1978). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*, New York: Harper and Row, 336 p.
- Tchernonog, V. (2013), *Le paysage associatif français*, Paris, Dalloz, 2^{ème} éd., 272 p.

Weber, M. (1963). *Le savant et le politique*, Paris Union Générale d'Éditions, 186 p.

Weber, M. (1995). *Economie et société, Tome 2 : Les catégories de la sociologie*, Paris, Plon, 424 p.

Rapports :

Armand, A., Gille, B. (2006), « La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves », *Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, La documentation française.

Besse L., De Lescure E. et Porte E. (2021)., « La fabrique de l'éducation populaire et de l'animation », *Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire*, Rapport d'étude, 157 p. URL : <https://injep.fr/wp-content/uploads/2021/05/rapport-2021-08-Fabrique-de-leduca-pop.pdf>.

Le Rameau (2021). « Fiche pratique – Typologie des partenariats ». URL : https://www.lerameau.fr/wp-content/uploads/2022/08/LR-Fiche-Typologie-des-partenariats_vff.pdf [consulté le 27/08/2023].

Pacte pour la réussite éducative – Ministère délégué à la réussite éducative. Octobre 2013. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo41/REDB1300496X.htm>

Porte E. (2019). « L'éducation populaire en France », *Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire*, Fiches repères INJEP.

Thèses, mémoires :

Marival, C. [2011], *Interactions entre associations et pouvoirs publics : logiques, tensions, diversité*, thèse de doctorat en Science économiques, sous la direction de Philippe Mossé, Université de la Méditerranée Aix-Marseille II.

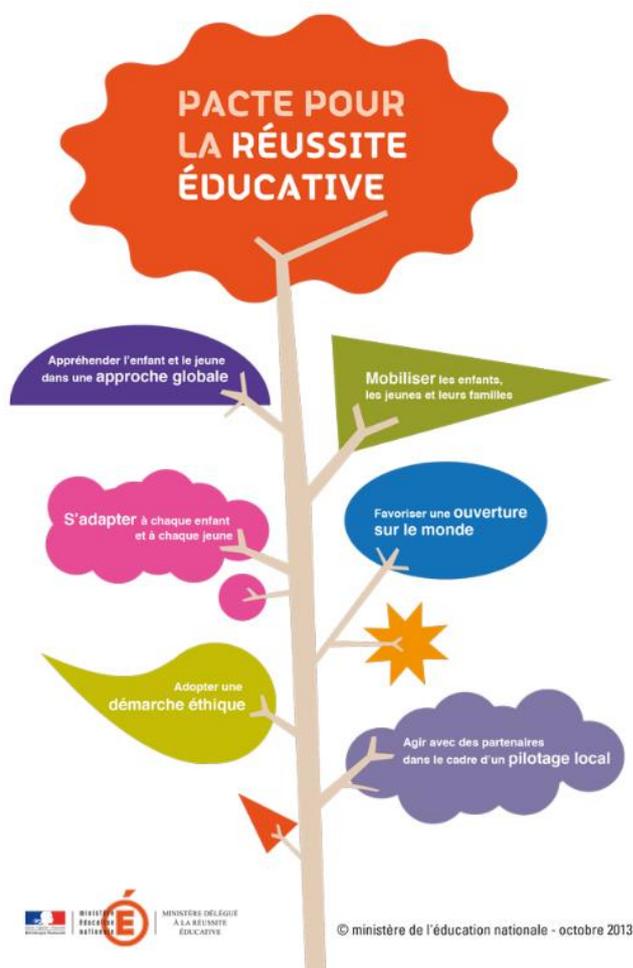
Annexes

Annexe 1 : Présentation de la politique de la ville

La politique de la ville
<p>Nous datons l'émergence de la politique de la ville dans les années 1980. Une dégradation des conditions de vies dans de nombreux quartiers urbains touchés par une forte précarité sociale a conduit l'Etat et les collectivités territoriales dans le cadre d'un partenariat contractuel à mener des actions envers les habitant.es des quartiers pour améliorer leurs conditions et de vies et pour lutter contre l'exclusion. Elle vise à réduire les écarts entre un territoire et son aire urbaine. Elle ne représente pas à elle seule une politique publique mais se situe au croisement de plusieurs politiques publiques.</p> <p>En 1990 la création d'un ministère de la ville et en 1991 la loi d'orientation pour la ville définissent les principes de la politique de la ville et vont enrichir les codes de l'urbanisme. Se développent ensuite les contrats de villes puis les GPU (Grands Projets Urbains) en 1996 et les Grands Projets de Ville (GPV) en 2000.</p> <p>Cette politique marque un certain nombre de changements dans la façon de conduire l'action publique :</p> <ul style="list-style-type: none">- La globalité : les problèmes des habitant.es sont traités à une échelle globale (questions d'urbanismes, sociales, économiques, culturelles...)- Le partenariat : les solutions doivent être cherchées à plusieurs, aucun.e acteur.rice n'a le monopole- La participation : les habitant.es sont associés à la construction des politiques publiques- La territorialisation : l'action publique se fait à l'échelle locale, nous sortons de la vision homogénéisée du territoire français. <p>Aujourd'hui, nous dénombrons 1514 quartiers prioritaires de la politique de la ville en France³⁵.</p> <p>Dans la métropole de Lyon, la réussite éducative est une thématique soutenue par la politique de la ville. Les associations peuvent donc obtenir des financements par celle-ci notamment lorsqu'elles s'implantent dans un territoire avant d'obtenir des ressources de droit commun.</p> <p>Amasco fait partie de la politique de la ville dans divers territoires de la métropole de Lyon : Lyon, Givors, Oullins, Saint-Genis-Laval et Saint-Fons.</p>

³⁵ Site de l'Agence Nationale de la Cohésion des Territoires, la politique de la ville : <https://agence-cohesion-territoires.gouv.fr/politique-de-la-ville-97> [consulté le 20/08/2023]

Annexe 2 : Pacte pour la réussite éducative

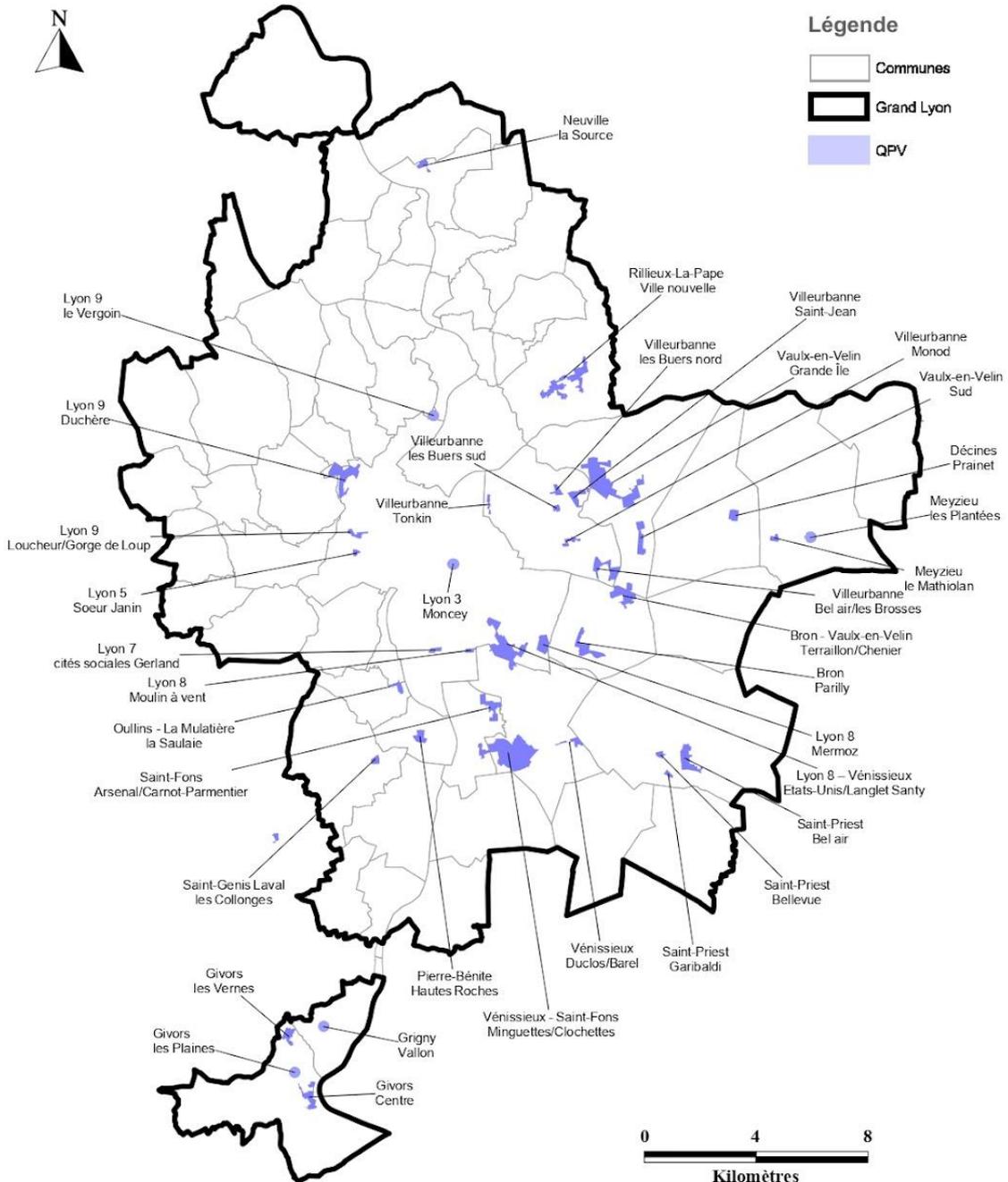


Source : *Pacte pour la réussite éducative* dans le bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, n°43 du 7 novembre 2013.

Annexe 3 : Cartographie des QPV de la ville de Lyon

Quartiers Prioritaires de la Politique de la Ville

Grand Lyon



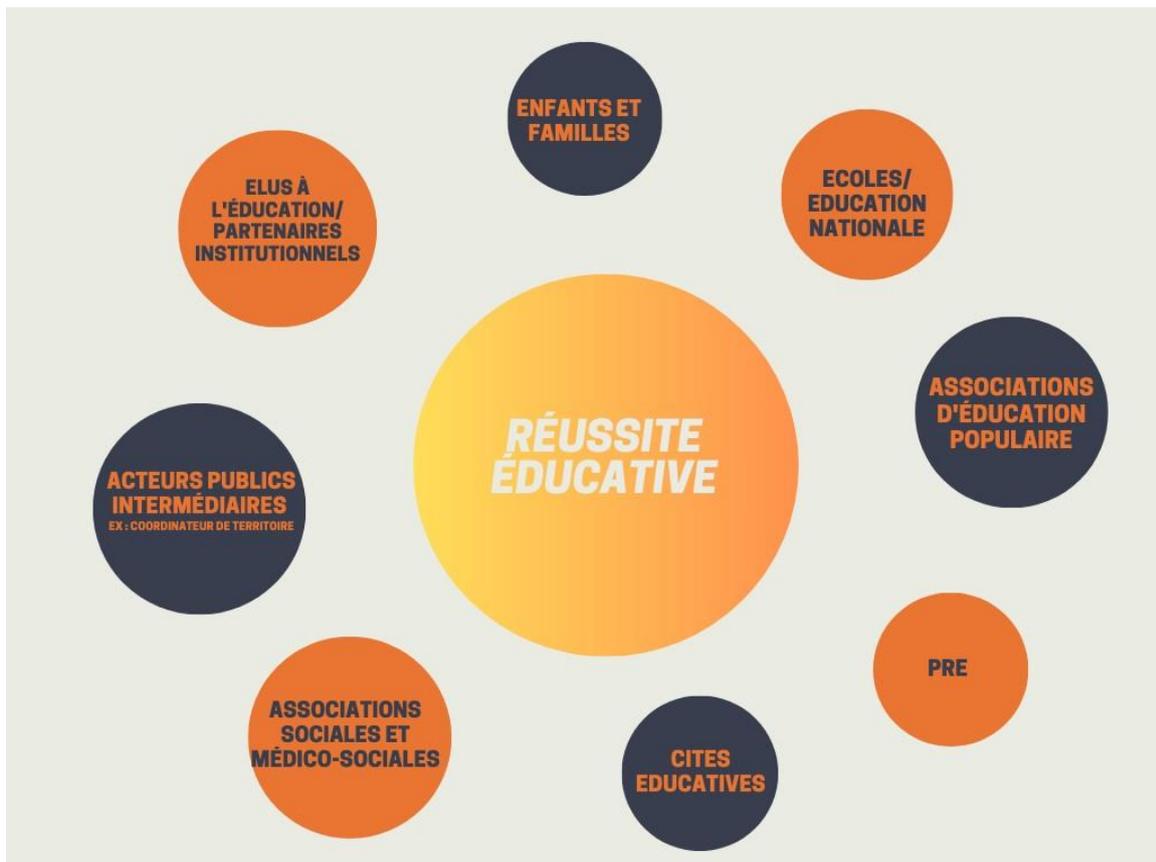
Sources : CGET 2014, DDT69 - SHRU, SCAN25®, ©IGN - Paris - 2009 - Protocole IGN/MEDDTL-MAAPRAT, octobre 2011 - Autorisation de diffusion : Restreinte - Reproduction : Libre

Direction Départementale des Territoires du Rhône - 165 rue Garibaldi - CS 33862 - 69401 Lyon cedex 03

Service/Unité : SCADT / SVD + SHRU

decembre 2014

Annexe 4 : parties prenantes de la réussite éducative



Réalisation personnelle

Annexe 5 : Grille d'entretien pour les membres de l'association les ateliers Amasco

Présentation/ structure :

- 1) Pouvez-vous vous présenter ? Quelles sont vos missions au sein de la structure ?
- 2) Que fait votre structure ? Quelle est sa mission ? Dans quel champ intervenez-vous ?
- 3) Quelles sont les activités principales de votre structure ?

Réussite éducative :

- 4) Que vous évoque le terme réussite éducative ?
- 5) Qui sont les acteurs de la réussite éducative ?
- 6) Quel est le rôle des associations dans la réussite éducative ? Comment y contribuent-elles ?
- 7) Pourriez-vous dire que votre structure agit dans ce domaine ? Comment cela se traduit dans la pratique/ vos actions ?

Reconnaissance des associations d'éducation populaire dans réussite éducative :

- 1) Quelle reconnaissance ces associations ont-elles pour intervenir dans la réussite éducative ? Relevez-vous des freins qui empêchent cette reconnaissance ?
- 2) Selon vous, est-ce qu'Amasco est reconnue comme étant actrice de la réussite éducative ? Pourquoi ? (Est-ce que vous pensez que l'inscription d'Amasco dans le champ éducatif et de l'animation rend difficile la compréhension de vos actions ?) De quelle reconnaissance institutionnelle disposez-vous ?
- 3) Est-ce que vos parties prenantes connaissent la notion de réussite éducative ? (Vos bénéficiaires, partenaires). Est-ce que c'est un terme qui apparaît dans la communication de vos actions ? Si oui, comment ?
- 4) Pouvez-vous identifier les acteur.rices de la réussite éducative dans la Métropole de Lyon ?
- 5) Existe-t-il une coordination avec tous.tes ces acteur.rices ? Laquelle ? Comment cela se traduit ? Comment pourrait-elle être améliorée ?
- 6) Quelles sont vos relations avec les acteur.rices de l'Éducation nationale ?
- 7) Quels enjeux identifiez-vous à être identifié comme un acteur de la réussite éducative ? Pensez-vous que l'on est assez identifié ? Comment pouvons-nous accroître cela ?

Participation aux politiques publiques :

- 8) Quelle participation de l'association aux politiques publiques ? Comment contribue-t-elle maintenant aux politiques publiques en faveur de la réussite éducative ?
- 9) Est-ce que votre action s'inscrit dans des politiques éducatives locales ? Lesquelles ?
- 10) Quelles sont vos relations avec les acteurs publics ? (Écoles, municipalités, métropole...)

Évaluation des actions :

- 11) Comment évaluez-vous vos actions ?
- 12) Comment avez-vous déterminé vos indicateurs ? A qui s'adressent-ils ?
- 13) Pourquoi évaluez-vous votre action ?
- 14) Est-ce souvent demandé ? Par qui ? Pourquoi ?

Annexe 6 : Grille d'entretien pour les membres externes à l'association

Présentation/ structure :

- 1) Pouvez-vous vous présenter ? Quelles sont vos missions au sein de la structure ?
- 2) Que fait votre structure ? Quelle est sa mission ? Dans quel champ intervenez-vous ? Quelles sont les activités principales de votre structure ?

Réussite éducative :

- 3) Que vous évoque le terme réussite éducative ?
- 4) Comment votre structure y contribue-t-elle ?

Politique publique :

- 5) Comment le dispositif de réussite éducative s'est implanté sur le territoire ? (Est-ce qu'il a été co-construit avec les acteurs du territoire ?)

- 6) Comment cette politique en faveur de la réussite éducative évolue-t-elle ?
- 7) Contribuez-vous aux politiques publiques en faveur de la réussite éducative ? Identifiez-vous des limites à la co-construction de cette politique publique ?
- 8) Comment la réussite éducative est-elle évaluée ?
- 9) Est-ce que votre action s'inscrit dans des politiques éducatives locales ? Lesquelles ?

Coopération et réussite éducative :

- 10) Qui sont les acteur.rices de la réussite éducative sur le territoire ?
- 11) Quels partenariats / coordinations/ coopérations avec ces acteur.rices ?
- 12) Comment la coopération avec les acteur.rices de la réussite éducative pourrait être améliorée ? Pourquoi ?
- 13) Quelle reconnaissance accordez-vous aux associations de la réussite éducative ? Quelles formes de reconnaissance ?
- 14) Quelle est votre relation avec les acteurs de l'Éducation nationale ? Quelle est leur contribution à la réussite éducative ? (Freins/ limites).

Légitimité des assos d'éducation populaire à agir dans la réussite éducative :

- 15) En quoi les associations d'éducatrices populaires peuvent-elles contribuer à la réussite éducative ?
- 16) Quelles reconnaissances ont-elles pour intervenir dans ce champ ?
- 17) Est-ce que vous travaillez avec des associations d'éducation populaire ? Comment ?
- 18) Quels enjeux selon vous pour ces structures à accroître leur reconnaissance dans ce domaine ?

Amasco :

- 19) Comment décririez-vous l'association les ateliers Amasco ? Comment l'avez-vous connue ? Dans quel champ intervient-elle ?
- 20) Comment travaillez-vous avec elle ?
- 21) Comment Amasco contribue-t-elle à la réussite éducative ?

Table des matières

Remerciements	1
Résumé	2
Table des sigles, abréviations et acronymes	3
Avant-propos	5
Introduction	6
Pourquoi ce mémoire ?	6
Champ du sujet et question de recherche	6
1. Une légitimité en construction pour les nouvelles formes d'associations d'éducation populaire	11
1.1. La réussite éducative, un dispositif innovant à l'initiative des politiques publiques	11
1.1.1. De la réussite scolaire à la réussite éducative	11
1.1.2. Territoires et partenariats au cœur de la réussite éducative	13
1.1.3. Les limites de la co-construction de cette politique publique	17
1.2. Le rôle et la place des associations d'éducation populaire dans le champ de la réussite éducative	19
1.2.1. L'éducation populaire : des éducations à côté de l'école	19
1.2.2. Des associations d'éducation populaire en renouveau ?	22
1.3. La perception de la légitimité des associations d'éducation populaire dans la réussite éducative	24
1.3.1. L'importance du gain de légitimité pour les OESS dans le cadre des politiques publiques	24
1.3.2. La légitimité organisationnelle pour étudier la perception de la légitimité des associations d'éducation populaire à agir dans la réussite éducative	30
2. S'insérer dans les politiques publiques de la réussite éducative tout en souhaitant rester autonome dans ses activités : le cas des ateliers Amasco	35
Méthodologie de l'enquête de terrain	35
2.1. Une insertion peu évidente des ateliers Amasco dans les politiques publiques éducatives	39
2.1.1. Une compréhension commune de la réussite éducative	39
2.1.2. Un maillage institutionnel fort rendant difficile l'acquisition de légitimité pour les associations d'éducation populaire émergentes	42

2.1.3. Une reconnaissance différenciée des ateliers Amasco en tant qu'actrice de la réussite éducative sur les territoires de Lyon et de Villeurbanne	48
2.2. L'enjeu d'accroître la légitimité des associations d'éducation populaire en tant qu'actrices de la réussite éducative pour obtenir des ressources nécessaires à leurs activités	55
2.2.1. Accroître sa légitimité en tant qu'actrice de la réussite éducative pour obtenir des financements.....	55
2.2.2. Obtenir des ressources financières avec d'autres structures d'éducation populaire reconnues dans le champ de la réussite éducative comme gage de légitimité	57
2.3. Accroître la légitimité auprès de l'ensemble des parties prenantes de la réussite éducative pour devenir un acteur indispensable sur les territoires de Lyon et Villeurbanne	59
2.3.1. Développer l'ancrage territorial pour renforcer la légitimité organisationnelle.	59
2.3.2. Accroître sa légitimité pour une coéducation bénéfique à l'enfant.....	61
2.3.3. Obtenir davantage de poids dans la co-construction d'une politique publique dans la réussite éducative	65
Discussion	68
Conclusion.....	70
Bibliographie.....	73
Annexes	80
Annexe 1 : Présentation de la politique de la ville	80
Annexe 2 : Pacte pour la réussite éducative	81
Annexe 3 : Cartographie des QPV de la ville de Lyon	82
Annexe 4 : parties prenantes de la réussite éducative	83
Annexe 5 : Grille d'entretien pour les membres de l'association les ateliers Amasco	83
Annexe 6 : Grille d'entretien pour les membres externes à l'association	84
Table des matières	86