



Master

2020

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

---

Comprendre le décrochage scolaire à partir de l'expérience des acteurs :  
transactions sociales et représentations au sein du dispositif MATAS

---

Braga, Loredana Caterina

**How to cite**

BRAGA, Loredana Caterina. Comprendre le décrochage scolaire à partir de l'expérience des acteurs : transactions sociales et représentations au sein du dispositif MATAS. Master, 2020.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:153093>



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

**Comprendre le décrochage scolaire à partir de l'expérience des  
acteurs : transactions sociales et représentations au sein du dispositif  
MATAS**

**MÉMOIRE RÉALISÉ EN VUE DE L'OBTENTION DE LA  
MAITRISE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION –  
APPROCHES PSYCHO-ÉDUCATIVES ET SITUATIONS DE HANDICAP**

**PAR**

**Loredana Braga**

**DIRECTEUR DU MÉMOIRE**

Fernando Carvajal Sanchez, Chargé d'enseignement, Université de Genève  
Maryvonne Charmillot, Maître d'enseignement et de recherche, Université de Genève

**JURY**

Manuelle Chaskar-Beuchat, Assistante et chargée d'enseignement, Université de Genève

GENÈVE, DÉCEMBRE 2020

UNIVERSITÉ DE GENÈVE  
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

---

## RÉSUMÉ

---

Ce présent travail de mémoire s'est intéressé à un dispositif particulier, la mesure MATAS, acronyme pour *Module d'Activités Temporaires et Alternatives à la Scolarité*, qui a vu le jour en 2004 dans le canton de Vaud, pour favoriser le raccrochage scolaire. Nous avons souhaité, à travers une démarche compréhensive, étudier les représentations du décrochage scolaire intériorisées par les acteurs MATAS, professionnels et élèves. En s'inscrivant dans une perspective compréhensive, nous souhaitons mettre en lumière la part d'actorialité et d'agentité de ces différents acteurs, autrement dit mettre en lumière le jeu subtil entre les contraintes du système et la marge de manœuvre de l'acteur.



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

## ***Déclaration sur l'honneur***

*Je déclare que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Je suis bien l'auteur-e de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.*

Genève, le ..... 10 décembre 2020 .....

Prénom, Nom ..... Loredana Braga .....

Signature .....  .....

## REMERCIEMENTS

---

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'investissement de nombreuses personnes que je souhaiterais remercier :

Les professionnels MATAS que j'ai eu le plaisir de rencontrer lors de la réalisation de ce mémoire. Je les remercie pour leur investissement et leur authenticité lors des entretiens. Sans votre engagement, ce travail n'aurait pu prendre forme.

Les deux élèves qui ont accepté de participer à ce projet, en les remerciant d'avoir partagé une partie de leur histoire de vie.

Monsieur Fernando Carvajal Sanchez, mon directeur de mémoire, pour son soutien et sa disponibilité tout au long de ce travail de recherche, ainsi que pour ses éclairages et ses réflexions qui m'ont guidé et m'ont permis de me surpasser.

Mesdames Maryvonne Charmillot et Manuelle Chaskar-Beuchat, membres du jury, pour leurs contributions lors de la soutenance, et tout particulièrement pour leurs réflexions et les perspectives futures qu'elles m'ont permis d'entrevoir.

Sans oublier ma famille et mes proches, et plus particulièrement ma mère, mon compagnon et mon amie Céline pour leurs encouragements à toutes épreuves, leur soutien indéfectible, leurs relectures attentives et les nombreuses heures de discussion et de remaniement de ce mémoire. Sans eux, ce mémoire ne serait pas ce qu'il est.

Toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à l'aboutissement de mon mémoire par leur soutien et que je n'aurais pas citées individuellement.

## PRÉAMBULE

---

Dans une préoccupation de garantir l'anonymat et la confidentialité des participants prenant part à cette étude, il sera fait usage tout au long de ce document de la forme masculine comme genre neutre s'appliquant indifféremment aux femmes et aux hommes. Cela ne sous-tend aucune forme de discrimination, ce travail de mémoire devant être interprété à la forme épïcène.

## ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

---

CFC	Certificat fédéral de capacité
DFJC	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (VD)
DGEJ	Direction générale de l'enfance et de la jeunesse (remplace depuis septembre 2020 le SPJ)
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire
ECR	Epreuves cantonales de référence
EVM	Ecole vaudoise en mouvement (réforme scolaire adoptée en 1999)
LEO	Loi sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011 (BLV 400.02)
LProMin	Loi du 4 mai 2004 sur la protection des mineurs (VD)
MATAS	Module d'activités temporaires et alternatives à la scolarité
MESIP	Mesures d'éducation spécialisées en vue d'insertion professionnelle (VD)
PSE	Politique socio-éducative cantonale en matière de protection des mineurs
RLEO	Règlement d'application de la loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire du 2 juillet 2012 (BLV 400.02.1)
SEMO	Semestre de motivation
SESAF	Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation
SPJ	Service de protection de la jeunesse

# TABLE DES MATIÈRES

---

PREAMBULE .....	5
ABREVIATIONS ET ACRONYMES.....	5
1. PARTIE INTRODUCTIVE .....	8
2. CADRE CONTEXTUEL .....	10
2.1. LE DECROCHAGE SCOLAIRE : UN FAIT SOCIAL .....	10
2.2. LA LUTTE CONTRE LE DECROCHAGE SCOLAIRE OU L'APPARITION D'UNE NOUVELLE NORME .....	14
3. CADRE CONCEPTUEL .....	16
3.1. PARADIGME DE LA TRANSACTION SOCIALE.....	16
3.1.1. LA TRANSACTION SOCIALE, EN TANT QUE PROCESSUS DE COOPERATION CONFLICTUEL .....	17
3.1.1.1. <i>La fonction du tiers médiateur</i> .....	17
3.1.2. LA TRANSACTION, UNE COMPREHENSION TEMPORELLE ELARGIE.....	18
3.1.3. LE PRODUIT TRANSACTIONNEL, ENTRE REPRESENTATION ET NORMATIVITE .....	19
3.1.4. LA TRANSACTION EN TANT QU'INNOVATION SOCIALE.....	20
3.2. THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES .....	20
3.2.1. LES FONCTIONS DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES .....	22
3.3. THEORIE DE LA DEVIANCE.....	23
3.3.1. ENTRE NORME ET DEVIANCE .....	24
3.3.2. BECKER ET LA THEORIE DE L'ETIQUETAGE .....	24
3.3.2.1. <i>Etiquetage et stigmatisation</i> .....	26
4. PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	28
5. METHODOLOGIE.....	31
5.1. POSTURE EPISTEMOLOGIQUE .....	31
5.2. LES ACTEURS MATAS INTERVIEWES.....	32
5.3. L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF .....	35
5.4. DEMARCHE D'ANALYSE DES DONNEES .....	36
6. PRESENTATION DES RESULTATS ET DISCUSSION.....	38
6.1. LE DECROCHAGE SCOLAIRE, UNE NOUVELLE REPRESENTATION DU PROBLEME DE L'INADAPTATION SCOLAIRE .....	38
6.2. LES MATAS, LA SOLUTION VAUDOISE CONTRE LES SORTIES PRECOCES.....	42
6.2.1. LA REPRESENTATION DU "DECROCHEUR" ACCUEILLI AU MATAS .....	45
6.2.2. L'INADAPTATION COMPORTEMENTALE, LE STIGMATE POUR LA MISE EN PLACE D'UNE MESURE MATAS .....	50
6.3. LE DECROCHAGE SCOLAIRE, OU L'ECHEC DE LA MISE EN ŒUVRE D'UN <i>MODUS VIVENDI</i> .....	53
6.3.1. LE DISPOSITIF MATAS, UNE INSTANCE DE REGULATION SOCIALE.....	59
6.3.2. MAEVA, UNE TRAJECTOIRE RESILIENTE .....	61
6.4. LES PROFESSIONNELS MATAS, ENTRE PREVENTION ET EXCLUSION .....	63
6.4.1. LES PROFESSIONNELS MATAS, ENTRE AGENTITE ET ACTORIALITE.....	66
<i>Equipe A. La création d'un nouveau concept, où la renégociation d'un produit transactionnel dans le temps</i> .....	67
<i>Equipe B. Une mission préventive, entre imposition, négociation et transaction</i> .....	69
<i>Equipe C. Entre sentiment d'être agi et pouvoir d'action</i> .....	71
6.5. LE PARTENARIAT MATAS, UNE COOPERATION CONFLICTUELLE .....	72
6.5.1. UNE AUTONOMIE ORGANISATIONNELLE, OU LA MISE EN ŒUVRE D'UN PROCESSUS TRANSACTIONNEL.....	74

<i>Organisation interne MATAS-A</i> .....	75
<i>Organisation interne MATAS-B</i> .....	77
<i>Organisation interne MATAS-C</i> .....	79
<i>Synthèse</i> .....	80
6.6. LES PROFESSIONNELS MATAS, DES TIERS MEDIATEURS.....	<b>83</b>
7. CONCLUSION.....	<b>87</b>
8. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	<b>89</b>
ANNEXES .....	<b>98</b>
ANNEXE A : CADRE LEGAL DU DISPOSITIF MATAS .....	<b>98</b>
ANNEXE B : GRILLES D'ENTRETIEN .....	<b>100</b>
ENTRETIENS AVEC LES PROFESSIONNELS.....	100
ENTRETIENS AVEC LES ADOLESCENTS.....	103
ANNEXE C : CHANGEMENT DE L'ORGANISATION SCOLAIRE (PASSAGE DE L'EVM A LA LEO).....	<b>106</b>

## 1. PARTIE INTRODUCTIVE

---

Durant ma formation d'éducatrice sociale, effectuée à la HETSL<sup>1</sup>, l'une de mes formations pratiques s'est déroulée au sein d'un MATAS-II, acronyme pour « *Module d'Activités Temporaires et Alternatives à la Scolarité* », dispositif qui a vu le jour en 2004 dans le canton de Vaud et qui participe à l'arsenal de moyens mis en place pour favoriser l'accrochage et la remobilisation scolaire, à travers un accompagnement pédao-éducatif.

Selon Tièche Christinat (2015) « *les élèves orientés dans ce dispositif ont pour points communs de ne plus réussir à mobiliser leurs ressources cognitives, sociales et scolaires et de s'engager dans un processus de rupture scolaire progressive* » (p.130). La mission du dispositif MATAS consiste, par conséquent, à prendre en charge l'élève engagé dans un processus de désaffiliation scolaire, de décrochage scolaire, afin de maintenir ce dernier au sein du système scolaire et lui permettre de raccrocher scolairement, autrement dit lui permettre de poursuivre sa scolarité jusqu'à l'obtention d'un diplôme.

Concernant le cadre prescriptif (voir annexe A) qui régit la structure MATAS, ce dernier se compose de plusieurs lois et règlements (PSE, 2006 ; LEO, 2011 ; RLEO, 2013 ; directive n°141), mais reste dans l'ensemble très succinct et peu contraignant (Tièche Christinat, de Chambrier & Angelucci, 2015). Ces lois notifient que cette mesure s'adresse tant aux élèves du primaire (MATAS-I pour les 6-12 ans) qu'aux élèves du secondaire (MATAS-II pour les 13-16 ans), et ne dure que trois mois, renouvelable une fois. Concernant les modalités de prise en charge, il est stipulé que l'élève accueilli au sein d'un MATAS reste administrativement rattaché à son établissement scolaire. Ce dernier est accueilli, maximum, trois jours par semaine au sein d'un MATAS, et fréquente sa classe d'origine les jours restants (RLEO, art. 76.3). Quant à l'organisation et à la gestion des MATAS, ces structures dépendent de deux services : le Service de protection de la jeunesse (SPJ) et la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), respectivement symbolisés par la mise en place d'une direction bicéphale au sein de la structure, entre un directeur de structure socio-éducative et un directeur d'établissement scolaire. Dans la perspective de combiner des compétences éducatives et pédagogiques, le dispositif MATAS propose un partenariat pédao-éducatif, entre un enseignant (ordinaire ou spécialisé) et un éducateur.

Cette première immersion dans le monde du décrochage scolaire m'a permis d'expérimenter et d'observer des pratiques professionnelles et de côtoyer des élèves décrocheurs. En outre, cette formation pratique m'a interpellé et a alimenté un certain nombre de questionnements autour de la problématique du décrochage scolaire : sa signification, ses contours et les enjeux tant politiques, économiques, que sociaux qui émergent de cette dernière, car comme l'exprime Thibert (2013) : « [...] *sortir du système scolaire sans rien est devenu un problème éducatif mais aussi politique, social et économique.* » (p.1). De là est né un intérêt croissant pour cette thématique, qui s'est matérialisée par la réalisation d'un mémoire de Bachelor sur le sujet : « *Quand le wagon décroche : réflexion sur la structure MATAS en regard du décrochage scolaire* ». Ce premier travail de recherche s'est cantonné à une recherche documentaire. Mon objectif était de repérer les enjeux et limites de la mesure MATAS à travers l'image renvoyée et diffusée par différents médias. Si mon choix d'effectuer une recherche documentaire (données secondaires) était novateur dans le cadre de ma formation, la démarche empirique étant plus communément admise, la limite principale a été de ne pouvoir traiter les discours des principaux intéressés (données primaires). Or, mon

---

<sup>1</sup> Haute école de Travail Social de Lausanne

expérience de terrain au sein d'un MATAS dépassait à bien des égards l'image renvoyée par les documents prescriptifs et publics analysés pour cette recherche documentaire.

Le fait de vivre de l'intérieur l'expérience du MATAS m'a permis de mettre en évidence un jeu relationnel extrêmement complexe fait d'interactions, de transactions, de négociations, d'impositions, de constructions de significations à la fois individuelles et collectives, dans un contexte social et symbolique particulier. J'ai souhaité affiner ma compréhension des relations interindividuelles qui se tissent au sein de cette mesure MATAS. En effet, les professionnels MATAS sont au cœur d'un réseau d'interrelations entre les différents partenaires (élève, famille, école) avec lesquels il leur est prescrit de travailler dans une perspective commune : le rattachement scolaire de l'élève. Les équipes MATAS sont ainsi mandatées pour favoriser la création d'une alliance éducative famille-école, perçue comme fondamentale dans le processus de rattachement scolaire de l'élève. Or, la relation entre l'élève et l'agent scolaire, et plus généralement entre la famille issue de milieu populaire et l'institution scolaire, est bien souvent détériorée : les agents scolaires ne veulent plus entendre parler de ces élèves qui « *foutent le bordel* »<sup>2</sup> tandis que l'élève rejette l'institution scolaire en tant qu'autorité. Face à ces différents enjeux relationnels et face aux tensions entre les acteurs de la situation, nous pouvons nous demander comment parvenir à co-construire une alliance, un projet commun autour de l'objectif du rattachement scolaire de l'élève ?

En définitif, l'objectif au cœur de cette recherche est de comprendre la construction de sens élaborée par les acteurs MATAS vis-à-vis du décrochage scolaire (et du rattachement scolaire), à partir de leur expérience singulière au sein de ce dispositif.

A cette fin, le document se structure comme suit : le prochain chapitre développe un cadre contextuel, afin de mieux appréhender l'apparition du décrochage scolaire en tant que problème, dans un contexte socio-historique particulier. S'en suit un chapitre dédié aux différents apports théoriques qui permettent d'analyser le double mouvement entre l'individu et le collectif, à travers les théories des représentations sociales, de la transaction et de la déviance. Un double mouvement qui offre l'opportunité d'analyser le jeu transactionnel des acteurs MATAS entre agentité et actorialité, entre reproduction et production, entre déterminisme et liberté de l'acteur. Après avoir posé certains fondements avec la contextualisation et le cadrage théorique, le chapitre suivant présente la problématisation et les questions de recherches qui vont guider notre analyse. Le chapitre méthodologique quant à lui comprend la posture épistémologique choisie, l'approche compréhensive, ainsi que toute la dimension technique : l'échantillon de population, l'outil de production des données et la démarche d'analyse. Le chapitre qui suit s'intitule « présentation des résultats et discussion ». Il analyse la manière dont se construit la signification donnée au décrochage scolaire par les acteurs MATAS interviewés et le jeu transactionnel qui s'opère à différents niveaux entre ces acteurs. Les données recueillies sont discutées à la lumière des concepts présentés dans le cadrage théorique. Pour terminer, la conclusion revient sur le dispositif MATAS, en tant qu'innovation sociale.

---

<sup>2</sup> Termes employés par l'un des professionnels MATAS

## 2. CADRE CONTEXTUEL

---

### 2.1. Le décrochage scolaire : un fait social

Depuis la création de l'école moderne, une partie des élèves sortent de l'école obligatoire sans qualifications, sans diplôme. Toutefois, les changements sociaux et politiques qui ont vu le jour durant les dernières décennies dans notre société, ainsi que dans le système éducatif, ont favorisé l'émergence du décrochage scolaire en tant que problème social nécessitant la mise en œuvre de nouvelles politiques éducatives et de nouveaux dispositifs pour lutter contre ce phénomène. Ainsi, s'intéresser à l'expérience des acteurs MATAS implique de mieux comprendre le contexte dans lequel ce dispositif a vu le jour.

Pour comprendre ce qui forme un fait social, comme le décrochage scolaire, qui est « *un fait social construit dans l'école et la société* » (Blaya, 2010, p.23), il est nécessaire, selon Schurmans (1996) d'interroger la dimension historique, autrement dit d'analyser la genèse de la construction d'un fait social dans le temps. L'adoption d'une posture constructiviste permet ainsi de penser la problématisation du décrochage scolaire en tant que problème social suffisamment important pour mériter l'attention des instances politiques, comme une construction récente. C'est en effet à partir des années 1960 que les préoccupations politiques entourant la problématique du "*décrochage scolaire*" commencent à apparaître, tout d'abord aux Etats-Unis, puis au Canada, avant d'arriver en Europe (Bernard, 2011). L'essor du terme décrochage scolaire en francophonie arrivera plus tardivement dans les années 1990, cette faible visibilité s'expliquant par la préexistence d'autres désignations de cette problématique, *les jeunes non qualifiés, les sortants sans diplômes*, qui renvoient moins à l'expérience scolaire de l'élève qu'aux difficultés d'insertion dans le marché du travail (Bernard, 2014 ; Bernard, 2015 ; Moulin, Dory, Prévost & Delavictoire, 2014).

Ainsi, le décrochage scolaire est devenu la principale désignation des problèmes du système scolaire, uniquement depuis une vingtaine d'années. Par conséquent, la problématique du décrochage scolaire doit être considérée comme une construction socio-historique qui s'insère dans un contexte et dans une époque particulière : « *la vision du décrochage scolaire comme un problème social ou individuel est fortement influencée par les contextes sociaux, économiques, industriels et politiques qui prévalent à une époque donnée* » (Janosz, 2000, p.106).

Pour Bernard (2014), il s'agit de distinguer le problème et sa désignation, car si l'usage du terme "*décrochage scolaire*" est récent, la réalité qu'il recouvre (les sorties précoces et sans qualifications), est cependant ancienne, à la différence près qu'auparavant le marché du travail parvenait à intégrer cette main-d'œuvre non qualifiée. Les préoccupations entourant le décrochage scolaire ont fait leur apparition dans une conjoncture socio-économique particulière, qui conjugait crise économique et massification de l'enseignement. L'évolution du marché du travail, l'accroissement du chômage des jeunes, tout comme l'augmentation de la concurrence ont engendré un changement notable vis-à-vis de la certification. Les transformations du marché du travail expliquent par la même occasion la préoccupation croissante des pays industrialisés pour la problématique du décrochage scolaire, ceux-ci étant « *confrontés au paradoxe d'une élévation du niveau d'instruction et de difficultés accrues d'insertion dans le marché du travail* » (Bruno, Félix & Saujat, 2017, p.249). Les jeunes les moins qualifiés sont ainsi apparus, sous l'effet d'un filtre, comme les plus touchés par le chômage et la précarisation des emplois (Moulin, Dory, Prévost & Delavictoire, 2014 ;

Youf, 2015). C'est finalement l'émergence des « *surnuméraires* », désignant les individus ne parvenant plus à s'inscrire sur le marché du travail, accouplé aux conséquences dommageables d'un processus de désaffiliation sociale (Castel, 1995), qui ont propulsé la problématique du décrochage scolaire sur le devant de la scène politique.

Si les conséquences du décrochage scolaire sont visibles en termes d'insertion professionnelle, sa désignation replace l'école et son fonctionnement au cœur de la réflexion (Bernard, 2014 ; Bernard, 2015 ; Tièche Christinat, Angelucci & de Chambrier, 2015). Face à un système scolaire fondé sur l'égalité des chances, le décrochage scolaire vient interroger les notions de mérite et d'équité scolaire, en mettant en lumière une rupture entre l'école et une partie de la jeunesse.

Pour comprendre l'émergence de la problématique du décrochage scolaire, il faut replacer ce phénomène au sein du système scolaire et de son évolution. Delchambre (1991) en s'intéressant aux conditions de problématisation du décrochage scolaire<sup>3</sup>, explique que c'est à partir des années 50 avec l'opérationnalisation d'une *démocratisation de l'école* (Gilly, 2003), à travers la massification de l'enseignement et l'allongement de la durée des études jusqu'au secondaire, que le décrochage scolaire est promu comme problématique sociale. Pour cet auteur, c'est la loi de prolongement de la scolarité obligatoire qui apparaît comme la principale condition de problématisation du décrochage scolaire, en ce sens qu'elle met en évidence l'inadéquation de certains jeunes avec l'école (ou de l'école avec certains jeunes), tout en les contraignant désormais à fréquenter l'école plus longtemps (obligation légale).

Aussi, à partir des années 60-70, des sociologues de l'éducation ont commencé à étudier les mécanismes de reproduction et de légitimation des inégalités sociales au sein du système scolaire (Bourdieu & Passeron, 1970). Or, si l'égalité des chances, bras armé de l'idéologie méritocratique, part du principe qu'à priori tout le monde dispose des mêmes chances de réussite, étant donné que tous peuvent faire valoir leur mérite dans la compétition scolaire (égalité d'accès, démocratisation de l'enseignement), diverses études ont démontré que comparativement les élèves de milieu populaire ont davantage de risques d'être relégués dans les filières les moins prestigieuses, de devenir les « exclus de l'intérieur »<sup>4</sup> comme les nomme Bourdieu. En effet, l'imposition d'un cursus identique pour tous a eu pour effet de propulser des enfants de classe populaire dans un système scolaire jusqu'alors réservé à la classe dominante, et donc de « (...) *confront[er] l'ensemble des catégories sociales à des formes d'enseignement largement destinées aux couches supérieures de la société.* » (Esterle-Hedibel, 2006, p.50). Divers auteurs établissent d'ailleurs la présence d'inégalités sociales précoces, tel que Duru-Bellat (2015) qui révèle que dès l'âge de 6 mois, « *les psychologues [peuvent] mettre en évidence des corrélations entre le développement [cognitif et langagier] et la « qualité » du milieu de l'enfant [...]* » (p. n.s.). Les enfants de milieux favorisés se distinguent dès lors par un avantage initial décisif qui ne fera que s'accroître durant la scolarité (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Brown, Duru-Bellat & Van Zanten, 2010 ; Dubet, 2007 ; Dubet, 2009).

---

<sup>3</sup> L'analyse des « conditions de problématisation » doit se comprendre comme l'analyse des circonstances qui ont contribué à focaliser l'attention des agents institutionnels et de l'opinion publique sur ce phénomène.

<sup>4</sup> Les exclus de l'intérieur désignent les élèves que « *l'école exclut comme toujours, mais elle exclut désormais de manière continue, à tous les niveaux du cursus [...] et elle garde en son sein ceux qu'elle exclut, se contentant de les reléguer dans des filières plus ou moins dévalorisées* » (Bourdieu, 1993, p.602, cité par Esterle-Hedibel, 2006, p. 44)

L'intention démocratique est violemment contredite par la réalité du tri scolaire. En d'autres termes, la tension est croissante entre une uniformisation officielle du système et une différenciation réelle des parcours, en partie officieuse, au profit des mieux informés et des plus mobilisés, c'est-à-dire des plus favorisés socialement. (Payet, 1996, p.7)

Apparaît dans les années 90 un climat d'insécurité, qui prend racine dans la crainte d'une montée de la délinquance juvénile plaçant ainsi la question de la déscolarisation au cœur du débat public (Esterle-Hedibel, 2006). En effet, la fréquentation scolaire est liée, dans notre système interprétatif, à une certaine forme de conformité sociale. La lutte contre le décrochage scolaire devient par conséquent une forme de prévention contre la délinquance (Esterle, 2015). Or, l'expression même de « délinquance juvénile », apparaît lors de l'institutionnalisation de l'obligation scolaire et désigne les jeunes de milieux populaires qui ne s'adaptent pas au système scolaire, et qui le quittent prématurément dans le but de profiter de la liberté de la rue (Resta, 2007 cité par Carvajal Sanchez, 2019).

Parallèlement, et à l'instar des pays qui ont adopté une politique éducative visant l'intégration, la Suisse a de même entamé cette « révolution » intégrative<sup>5</sup>, en cherchant à augmenter le nombre d'enfants aux besoins particuliers au sein de l'école régulière, ceci afin d'éviter autant que possible les solutions séparatives et ségrégatives, et leurs conséquences négatives telles que la stigmatisation ou l'étiquetage. Cette évolution s'inscrit dans le mouvement intégratif qui s'observe sur un plan international depuis plus d'une vingtaine d'années, et qui se matérialise à travers différentes déclarations et principes directeurs dictés par des organisations internationales telles que l'ONU et l'UNESCO, comme la « *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux* » (UNESCO, 1994) ou la « *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif* » (ONU, 2006). L'intégration représente ainsi un enjeu sociétal majeur, celui de savoir de quelle manière notre société traite les plus faibles et les plus démunis (Dubet & Duru-Bellat, 2004).

Dans ce contexte particulier, des *entrepreneurs de morale* ont proposé une nouvelle représentation de la problématique du décrochage scolaire, en se fondant sur une nouvelle convention, « *la convention universaliste [qui] fournit les arguments justificatifs d'une lutte contre le décrochage scolaire, dans la mesure où celui-ci constitue une forme inacceptable d'inégalité entre les personnes, contraire au principe d'intégration que cette convention attribue au système scolaire* » (Bernard, 2014, p.31). Convention élaborée à partir de nouvelles connaissances comme les résultats fournis par les enquêtes PISA<sup>6</sup> qui font état d'un écart croissant en termes de chances de réussite, en fonction de la catégorie sociale des parents et des déterminants socio-économiques (Weixler & Soudoplatoff, 2015), ou encore les chiffres produits par l'OFS (2020) qui démontrent que le décrochage scolaire touche de manière plus significative les élèves issus de la migration et venant d'un milieu socio-économique précarisé.

---

<sup>5</sup> Au niveau Suisse, entrée en vigueur de la « *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées* » (2002), et ratification de la « *Convention relative aux droits des personnes handicapées* » en 2014 (ONU, 2006).

<sup>6</sup> Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) regroupe un ensemble d'études menées par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) qui visent à mesurer les performances des systèmes éducatifs des pays membres et partenaires.

Il est toutefois nécessaire de saisir que cette contradiction entre un *discours idéologique égalitaire* et un *fonctionnement inégalitaire* existe au sein de l'école depuis sa création (Gilly, 2003). Dans une perspective transactionnelle, cette contradiction a produit au fil de l'évolution de l'école, des produits transactionnels, des conventions ayant pour fonction de résoudre cette tension et de légitimer le fonctionnement inégalitaire de l'école. C'est pourquoi d'autres conventions plus anciennes, qu'il faut situer historiquement avec les avancées des sciences humaines de ces époques, ont expliqué les inégalités sociales de réussites par des différences imputables aux enfants, comme avec *l'idéologie du don* qui explique l'échec des enfants de milieu défavorisé par le fait qu'ils soient en moyenne moins doués que les autres, et non par des caractéristiques socio-économiques (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Gilly, 2003). Le recours à cette construction représentative « *du don* » a certains bénéfices dans une visée conservatrice. D'une part, cela évite la remise en question des fondements du système scolaire et de son fonctionnement, et d'autre part pour les agents scolaires, ce système interprétatif « *assure une fonction conservatrice qui protège leurs pratiques en renvoyant à l'extérieur de l'appareil scolaire l'explication [de l'échec].* » (Gilly, 2003, p.387).

Delchambre (1991), s'est intéressé à la problématique du décrochage scolaire sous l'angle transactionnel et explique que l'institution scolaire et les agents qui la composent ont du prendre position face à cette problématique. Or, son analyse démontre que les agents scolaires se sont construits une représentation de la problématique du décrochage scolaire qui renvoie à des causalités externes au système scolaire telles que la famille ou les pairs, ainsi qu'à des déterminations lourdes, associées aux variables telles que la position sociale des parents et leur origine. Dans une logique institutionnelle, ces significations collectivement partagées ont pour fonction d'orienter l'action et de protéger l'identité des agents scolaires. Il est d'ailleurs intéressant de relever que pour Delchambre (1991), cette représentation des causes contribue à déresponsabiliser les agents scolaires dans le processus de décrochage scolaire. Au-delà des agents scolaires, ce discours et le système représentationnel qui le constitue, est intériorisé tant par les élèves eux-mêmes, ces derniers ayant tendance à attribuer leur situation d'échec à leurs caractéristiques individuelles et non à un processus de construction sociale (Parrilla, 2009 cité par Fernandez-Iglesias, 2016), que par les familles de milieu populaire (Gilly, 2003).

Or, bien que ces conventions, l'une *universaliste*, paradigme à visée inclusive et démocratique et l'autre *académique* fondée sur l'excellence et la sélectivité scolaire (Bernard, 2014), apparaissent à des périodes historiques distinctes, les significations produites par ces différents modèles théoriques peuvent néanmoins coexister dans les discours et les pratiques actuelles, et produire dès lors des tensions et des dilemmes pour les acteurs.

## 2.2. La lutte contre le décrochage scolaire ou l'apparition d'une nouvelle norme

Pour notre étude, il est important de revenir sur le moment où le phénomène du décrochage scolaire a fait l'objet de réactions de la société, soit lors de l'inscription de la « lutte » contre le décrochage scolaire au sein d'un cadre de lois, soit lors de la mise en place des mesures de repérages et de traitement du phénomène, comme le dispositif MATAS.

La lutte contre le décrochage scolaire est entérinée lors du sommet de Lisbonne<sup>7</sup>, en 2000. Ce sommet promeut une société et une économie fondée sur la connaissance et fixe parmi ses nombreux objectifs en matière d'éducation et de formation, celui de réduire les sorties précoces. Dans cette vision d'une économie fondée sur la connaissance, la maîtrise du taux de décrochage scolaire est considérée comme un impératif, les compétences nécessaires à la productivité et au développement économique se déployant à travers l'éducation.

En fixant comme objectif de réduire les sorties précoces, c'est la norme d'achèvement de la scolarité obligatoire qui est prononcée. Or, l'apparition d'une nouvelle norme implique dans le même temps la création d'une nouvelle catégorie de déviants. C'est pourquoi « *La déscolarisation est directement liée à la scolarisation, instituée comme norme, qui produit ses propres déviations* » (Esterle-Hedibel, 2006, p.43). Dès lors, le décrochage scolaire s'analyse comme la transgression d'une nouvelle norme, celle de l'achèvement de la scolarité obligatoire : « *On pourrait considérer d'ailleurs la problématique du décrochage scolaire comme une forme de reconnaissance sociale de la généralisation de la norme d'achèvement de la scolarité que représente aujourd'hui le diplôme* » (Bernard, 2014, p.29), l'obtention d'un diplôme d'études secondaires se révélant être à la fois le niveau minimal pour une insertion professionnelle stable (Moulin, Dory, Prévost & Delavictoire, 2014) et l'unique forme de reconnaissance du niveau de qualification acquis (Bernard, 2015 ; Colletterie & Robertson, 2005 ; Moulin, Dory, Prévost & Delavictoire, 2014 ; Bruno, Félix & Saujat, 2017). Le décrochage scolaire apparaît dès lors comme un nouvel intolérable, qui met ainsi en évidence une transformation de la sensibilité collective quant à la norme scolaire.

En Suisse, si l'objectif émis par la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) est de ramener le taux de jeunes détenteurs d'un diplôme du degré secondaire supérieur à 95%, d'ici 2020 (CDIP, 2006 ; CDIP, 2011), l'Office Fédérale de la Statistique (OFS) rend compte d'une diminution croissante du pourcentage de jeunes quittant prématurément l'école, passant de 9.4% en 2003 à 5.2% en 2019, avec néanmoins une différence nette entre les élèves de nationalité suisse et les ressortissants étrangers<sup>8</sup> (OFS, 2020). Nous observons ainsi un taux de décrochage scolaire en constante diminution, à l'inverse de l'intérêt porté par les politiques, qui quant à lui augmente significativement depuis le début des années 2000. Ce décalage peut s'expliquer par le fait que « *l'intensité de la déviance varie en raison inverse de sa fréquence* » (Cusson, 1992, p.9), autrement dit la dimension déviante d'un acte est induite par sa rareté dans la population, allant de pair avec un abaissement de notre seuil de tolérance vis-à-vis de la non-conformité à cette nouvelle

---

<sup>7</sup> En mars 2000, les chefs d'Etats des pays membres, ainsi que la Commission européenne adoptent la *stratégie de Lisbonne* qui vise, dans la décennie à venir, à « *faire de l'UE, l'économie de la connaissance, la plus compétitive et la plus dynamique du monde* » (Conseil européen, 2000). Les principaux objectifs en matière d'éducation, thématique centrale du sommet, sont au nombre de cinq et l'un d'eux se rapporte explicitement à la problématique du décrochage scolaire avec « *la réduction des sorties précoces du système éducatif* » (Bernard, 2011).

<sup>8</sup> Selon les statistiques de l'OFS (2020), en 2019 seul 3% de jeunes de nationalité suisse, contre 11% de jeunes de nationalité étrangère, ont quitté prématurément l'école

norme (Landès & Lefevre, 2014).

Si auparavant le traitement de l'échec scolaire s'effectuait uniquement dans une optique réparatrice et compensatoire, la lutte contre le décrochage scolaire déploie dès les années 2000 des solutions préventives favorisant la persévérance scolaire, puisque maintenir l'élève au sein de l'école semble plus aisé que de l'amener à y retourner (Fortin, Potvin, Marcotte & Royer, 2012). C'est donc sans étonnement que l'on constate, à partir des années 2000, une intensification des projets visant la réduction des sorties précoces de l'école dans l'Union européenne (Bernard, 2015). En effet, l'apparition d'une nouvelle norme et la création d'une nouvelle législation impliquent l'établissement de nouveaux dispositifs et de nouveaux agents, à savoir des « *entrepreneurs de morale* », chargés de faire appliquer cette nouvelle norme (Becker, 1985).

C'est dans ce contexte de lutte contre le décrochage scolaire, qu'en 2004, le canton de Vaud, et plus précisément le Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture (DFJC) formalise un partenariat entre trois services, le "partenariat" étant défini comme une « *action commune négociée visant la résolution d'un problème ou d'une problématique reconnue comme commune* » (Thomazet, Merini & Gaime, 2014, p.3), dans le but de conceptualiser une solution pour résoudre le problème des sorties précoces : les MATAS. En effet, comme le relate l'article 5.2.5 de la politique socio-éducative (PSE, 2006), la conceptualisation du dispositif MATAS résulte de la concertation entre le Service de Protection de la Jeunesse (SPJ), la Direction Générale de l'Ecole Obligatoire (DGEO) et le Service de l'Enseignement Spécialisé et de l'Appui à la Formation (SESAF). Cette dimension partenariale se retrouve à tous les niveaux du dispositif MATAS. Ainsi, la mesure MATAS est dirigée conjointement par la DGEO et le SPJ. De même, chaque structure MATAS est placée sous la responsabilité d'une direction bicéphale, composée d'un directeur de la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) et d'un directeur d'institution socio-éducative (SPJ), qui reflète sur le plan structurel la complémentarité de l'éducatif et de l'enseignement face au phénomène de décrochage scolaire. Finalement chaque équipe est constituée d'un binôme éducateur-enseignant ordinaire (DGEO) ou spécialisé (SESAF). Ce dispositif étant destiné à faire respecter cette nouvelle norme d'achèvement de la scolarité obligatoire, en favorisant la persévérance et le rattrapage scolaire, les professionnels MATAS s'envisagent dès lors comme des *entrepreneurs de morale* (Becker, 1985).

### 3. CADRE CONCEPTUEL

---

Le cadrage théorique convoqué dans cette recherche de type compréhensive, renvoie au courant de "l'interactionnisme historico-social", qui accorde une place centrale à la dimension historique, l'histoire collective s'incorporant aux significations « *que nous produisons par rapport à notre environnement* » (Charmillot & Dayer, 2007, p. 133). Ce courant postule que l'activité collective produit à travers l'échange langagier « *des représentations portant sur les modalités de fonctionnement du collectif* » (Schurmans, cité dans Charmillot & Dayer, 2007, p.133), qui génèrent à leur tour des normes d'action et des représentations individuelles. Un postulat que l'on retrouve tant dans le paradigme de la transaction sociale (TS), dont le but est « *l'interprétation de l'activité collective en même temps que celle de l'action imputable à un agent singulier.* » (Charmillot & Dayer, 2007, p.134), que dans les théories des représentations sociales (RS) et de la déviance. Ces trois théories analysent la relation entre dimension collective (représentation, normes, convention) et action individuelle.

#### 3.1. Paradigme de la transaction sociale

Historiquement, le paradigme de la transaction sociale a été employé dans le but de dépasser l'opposition entre théorie de la production sociale et théorie de la reproduction sociale (Rémy, 1996), en démontrant que « *l'humain est indissociablement agent et acteur dans la mesure où il est tout à la fois produit et producteur du social.* » (Schurmans, 2001, p.164). La transaction sociale, à travers sa posture compréhensive, souhaite dépasser ce dualisme en proposant un « *troisième espace de pensée* » (Schurmans, 2001), une dialectique entre des couples d'opposition en tension constante : production et reproduction, activité collective et action individuelle, actorialité et agentité. De façon plus générale, la transaction sociale a pour vocation de faire dialoguer et cohabiter des apports conceptuels opposés ayant un pouvoir explicatif limité lorsqu'ils sont pris isolément, tout en prenant acte de leur contradiction et de leur incompatibilité (Blanc, 2009), « *le réel [étant] supposé être toujours plus complexe que n'importe quel modèle d'explication.* » (Rémy, 1994, p.294).

Conceptualisation sociologique, la transaction sociale est empruntée d'une part à l'économie, en tant que modalité d'échange, et d'autre part au droit, en tant que forme de résolution de conflits, elle focalise donc l'attention sur l'échange, la négociation et l'imposition, comme « *trilogie de base* », pour comprendre le social (Rémy, 1996). En tant que paradigme méthodologique, la transaction oriente le regard du sociologue vers les tensions, les conflits ouverts ou larvés, les rapports de forces, les compromis formels ou informels, les négociations et les jeux de pouvoir (Blanc, 2009).

En référence à Rémy (1996), Schurmans (2001, p.174) définit les fondements de la transaction sociale :

- *Elle cherche à articuler passé et avenir, partiel et global, individuel et collectif ;*
- *Elle contribue à définir le statut de la personne dans l'action collective et à la concevoir comme être réflexif, lieu d'initiatives et d'arbitrages, conjuguant logique d'intérêt et recherche de sens ;*
- *Elle met l'accent sur les problèmes à résoudre, les inattendus à affronter ;*
- *Elle prend l'option d'un abordage par la vie quotidienne, tout en concevant « l'ici-maintenant » comme inséré dans des processus de longue durée ;*

- Elle ne se centre, ni sur la notion de choix, ni sur celle de décision mais bien sur celle d'action réciproque ;
- Elle met en œuvre une conception de la rationalisation comme processus plutôt que comme état, c'est-à-dire qu'elle résulte du contrôle réflexif de l'agent-acteur et constitue progressivement la compétence de la personne ;
- Elle s'adapte à des approches à dominante intra-personnelle, interpersonnelle ou collective ;
- Elle ne vise pas la réduction des conflits mais représente une des modalités de l'innovation sociale parmi lesquelles on distinguera les innovations de rupture (permettant un engagement dans les voies nouvelles) et les innovations de croissance (permettant à une logique déjà en place de se renouveler).

### 3.1.1. La transaction sociale, en tant que processus de coopération conflictuel

Partant du principe que le conflit est « *inéluçtablement dans tout rapport social* » (Blanc, Mormont, Rémy & Storrie, 1994, p.15), la transaction sociale prend place dans toutes les situations conflictuelles et peu structurées de la vie quotidienne, où se confrontent une pluralité d'acteurs, considérés comme des êtres réflexifs, porteurs d'initiatives et de créativité, qui malgré des intérêts divergents, des normes sociales et des valeurs conflictuelles, ou encore des pratiques opposées, cherchent à négocier ensemble une « *zone d'accord possible* », un compromis de coexistence. Il s'agit donc d'une forme pacifique de régulation des rapports sociaux, où les partenaires situés socialement et culturellement et par conséquent placés dans des positions sociales inégalitaires, produisent les normes de leurs interactions et déterminent un compromis pratique de coexistence, en fonction de leurs capacités de pression respectives.

En tant que processus de coopération conflictuelle, la transaction, suppose la construction d'enjeux communs, et la prise en compte des besoins de l'autre (intersubjectivité), dans le but d'élaborer un projet commun, à partir d'intérêts particuliers et plus ou moins opposés. Dès lors, la transaction se développe à partir, mais aussi malgré le conflit, « *certaines intérêts ou certaines significations opposées ou conflictuels [pouvant] trouver, à travers la transaction et/ou la négociation, des formes de rapprochement et de coexistence sans que le potentiel conflictuel ne soit désamorcé.* » (Rémy, 2005, p.91).

#### 3.1.1.1. La fonction du tiers médiateur

Un tiers médiateur peut intervenir afin de favoriser la transaction dans son processus d'hybridation entre pouvoir et contre-pouvoir. Dans une situation conflictuelle, la mise en œuvre d'une négociation nécessite pour les parties, tout comme pour l'arbitre, une compréhension des intérêts particuliers et des besoins de chacun, sans quoi la négociation ne peut aboutir à un compromis accepté de tous. Le médiateur, en raison de sa distance avec le jeu direct, se place comme un traducteur, qui traduit dans un langage commun les intérêts, les enjeux, les besoins des parties, il favorise dès lors l'émergence et l'explicitation des non-dits et permet la construction d'une rationalité commune. Ainsi, le tiers médiateur est introduit dans la transaction pour garantir un certain équilibre relationnel, ce dernier permettant de faire perdurer le lien social, tout en aidant à réguler l'échange, en faisant « *autorité pour l'un et l'autre* » (Rémy, 1996, p.13). Pour Rémy (1994), le travailleur social est l'exemple du médiateur professionnel, qui a pour fonction première de rétablir le lien social.

### 3.1.2. La transaction, une compréhension temporelle élargie

Le modèle d'analyse de la transaction s'inscrit dans une double temporalité, si la transaction se déroule dans un "ici et maintenant", elle s'inscrit cependant dans une temporalité plus large. En effet, la transaction qui se veut être un analyseur des "interactions cadrées" (Rémy, 2005), fait ainsi interagir deux plans distincts dans la transaction, d'un côté l'avant-plan qui n'est autre que la situation -l'échange transactionnel-, et de l'autre l'arrière-plan, le contexte et ses propriétés qui pèsent peu ou prou sur la transaction, et qui permet d'explicitier les contraintes et les opportunités des acteurs.

Il s'agit dès lors de prendre en compte le contexte, produit de transactions sociales antérieures, sur lequel les acteurs n'ont aucune influence directe, et qui contraint le déroulement de l'échange, sa forme et son contenu. Comme l'exprime Rémy (2005) ce contexte « *pèse mais ne détermine pas* » (p.93) l'échange, la transaction cherchant à analyser la « *marge de manœuvre* » de l'individu, sa capacité à s'approprier ces contraintes et à produire une modalité de fonctionnement, sans négliger « *le poids des déterminismes et des structures* » (Mormont, 1996, p.4), qu'ils soient matériels, idéels ou sociaux.

L'analyse transactionnelle se veut ainsi apte à « *mieux saisir le fait social en invitant à y observer et à y comprendre la conjugaison de la liberté de l'acteur et des contraintes du système.* » (Gibout, Blanc & Foucart, 2009, p.8), en prenant en considération les conditions objectives de l'échange (la configuration d'interdépendances et les ressources et contraintes objectives), les conditions subjectives et symboliques (le contexte culturel, le cadre normatif), et finalement l'économie psycho-affective (la personne, son dialogue interne, ses ambivalences, son ressenti).

Aussi, fonder sa recherche sur le paradigme de la transaction sociale implique une posture méthodologique exigeante, la transaction sociale se voulant être un analyseur de la complexité du social. Cela suppose de tenir compte de différents niveaux d'analyse. Dubar (1994) formalise l'existence d'une double transaction, biographique d'une part, et relationnelle d'autre part. La première se préoccupe des « *délibérations, doutes et contraintes à l'intérieur des acteurs* » (Dubar, 1994, p.114), chaque sujet négociant avec lui-même son récit de vie, tandis que la seconde analyse « *les négociations, compromis et conflits entre les acteurs* » (Dubar, 1994, p.114), la position des acteurs se négociant dans un échange inégal.

La transaction sociale, à partir de cette pluralité de points de vue et d'échelles d'analyse, offre l'opportunité d'appréhender les multiples facettes de la vie sociale, en y observant « *[...] les dimensions objective, subjective, interpersonnelle et collective de l'agir (Rémy, 1996)* » (Chello, 2013, p. 90). Ainsi, la complexité du social qui transparait à travers la transaction sociale, découle du changement d'échelles temporelles et spatiales, ainsi que de la multiplicité des scènes transactionnelles et du nombre varié d'acteurs impliqués, la transaction singulière dans l'ici et maintenant prenant tout son sens dans le jeu transactionnel plus global.

### 3.1.3. Le produit transactionnel, entre représentation et normativité

Le paradigme de la transaction sociale et la théorie des représentations sociales, du point de vue de Schurmans (1996) sont intimement liés. En effet, selon l'auteure, étudier le paradigme de la transaction sociale implique obligatoirement de s'intéresser aux représentations sociales.

#### Selon Schurmans (1996)

C'est à partir de représentations qu'une transaction s'avère nécessaire ; ce sont des représentations qui forment la matière de la transaction ; ce sont des représentations restructurées qui constituent le produit transactionnel ; ce sont, enfin, des représentations qui donnent à la transaction son « allure » - sa forme - : celle-ci, en effet, est tributaire d'une représentation des partenaires de la transaction et d'une représentation des modalités de la transaction elle-même. (p.68)

Le conflit, qu'il prenne la forme d'un dilemme interpersonnel ou d'un dilemme intra-personnel, le dilemme intra-personnel n'en demeurant pas moins social puisque prenant appui sur la socialisation du sujet (Schurmans, 2001), résulte de systèmes de conventions antagonistes, et nécessite pour les acteurs impliqués un dépassement du dilemme sur la base des alternatives en présence. Deux alternatives sont d'ores et déjà présentes lors de l'émergence du dilemme en tant que conventions antagonistes, les actants pouvant soit en favoriser une plus que l'autre, soit les rejeter. Néanmoins il existe une troisième voie, un troisième agir (Schurmans, 2001), que représente le processus transactionnel entre interactants, et qui revient à élaborer un nouveau système conventionnel, autrement dit un produit transactionnel qui forme les nouvelles règles du jeu relationnel, une nouvelle rationalité commune qui devient source d'une nouvelle activité commune.

Les conventions, s'apparentent à des représentations, dans le sens de normes qui se « routinisent » (Berger & Luckmann, 2002), et à partir desquelles l'individu oriente ses actions. Ces routines construites dans l'interaction, et portées par l'activité langagière, forment ainsi des dispositifs d'évaluation intériorisés par les actants, « [...] *cette appropriation leur permet[tant] dès lors de juger du degré d'adéquation de leur participation à l'activité collective, ainsi que de celle des autres, en adoptant le point de vue du collectif.* » (Schurmans, Charmillot & Dayer, 2008, p.302). Les attentes normatives que sont les conventions, forcent les individus à respecter mutuellement une série de principes qui prennent place dans l'arrière-plan, cependant dans un même temps ces conventions sont remises en jeu dans la transaction et peuvent produire au fil des séquences transactionnelles, une nouvelle normativité. Nous observons dès lors l'établissement d'un rapport tensionnel entre l'individu et le social (Rémy, 1996).

La transaction sociale s'appréhende à la fois comme un processus de construction, qui met en jeu des acteurs, aux systèmes conventionnels divergents, négociants sur la base d'une relation inégale un compromis de coexistence, mais aussi comme un produit transactionnel, défini comme un « *produit synchrétique qui présente les traces de renoncements réciproques des parties* » (Schurmans, 1994, p.149), qui en raison de l'aspect provisoire, instable et renégociable de la transaction, peut en tout temps être remis en question (Blanc, 2009 ; Gibout, Blanc & Foucart, 2009). Ainsi, la production d'une nouvelle convention s'analyse comme un produit transactionnel qui codifie les nouvelles normes comportementales et évaluatives, tout en étant la traduction de la mise en œuvre d'un processus transactionnel entre interactants, qui génère chez les partenaires une transformation identitaire (Hernandez, 2003).

### 3.1.4. La transaction en tant qu'innovation sociale

Finally, as Rémy (1996) expresses « *L'avenir n'est pas une simple déduction du passé. Il y a continuité et rupture.* », c'est-à-dire que la transaction n'a pas pour unique vocation de résoudre les conflits, cette dernière étant de même « *une modalité de l'innovation sociale* » (p.24). In effect, the conflict provokes a re-examination of the status quo, which leads to more or less long-term social innovations (Blanc, 2009), which are nothing more than transactional products, classified into two categories by Rémy (1996): innovations of growth that adapt to the evolution of the context, allowing the system to reproduce (Rémy, 2005) and innovations of rupture that, as they « *introduce a minor imbalance that over time will amplify and end by producing a general imbalance* » (Rémy, 2005, p.87), lead, in the end, to a change in the nature of the system. From then on, the transactional product participates in the production or reproduction of the social, either by reinforcing the pre-existing order, or by deforming it. Despite this « *this transactional product will be at the origin of a new sequence and as the sequences converge, a new normality can emerge, condensing.* » (Rémy, 2005, p.87), generating in the end a significant transformation of the context and behavioral norms.

## 3.2. Théorie des représentations sociales

The theory of social representations, a key concept in the field of social sciences, has come into its own thanks to the work of Moscovici (1961) in social psychology. However, it was later inspired by many of the works of Durkheim (1898) in sociology, a precursor of the conceptualization of social representations, through the study of collective representations (Gachassin, 2013).

Despite the observation of a gap in the way of approaching the concept of social representation, between the sociological approach and that coming from social psychology (Schurmans, 1994; Schurmans, 1996), both Schurmans (1994) and Doise (2002) support an approach to social representations articulating different explanatory models, with a view to « *overcoming the traditional cleavage between analyses focusing on the individual and those relevant to psychology and analyses focusing on society, leaving [...] to sociology* » (Doise, 2002, p.109). This consideration fits perfectly into the methodological paradigm of social transaction, with this willingness to articulate collective activity and individual action.

### Selon Moscovici (1961)

A social representation is a system of values, notions and practices with a double vocation: first of all to establish an order that gives individuals the possibility of orienting themselves in the social, material and symbolic environment; then to assume communication between members of a community by proposing a code for exchanges and a code for naming and classifying in a univocal way the parts of their world and their individual and collective history. (p.8)

In 1989, Jodelet, referring to the writings of Moscovici (1961), proposes a consensual definition of RS as « *a form of socially elaborated and shared knowledge, with a practical view and contributing to the construction of a common reality for a social group* » (p.36). Social representations are therefore constituted by a set of beliefs, information, opinions, values and norms attached

à un objet, à un individu ou à un groupe social (Abric, 2001), et ont pour fonction de « *rendre quelque chose d'inhabituel ou l'inconnu lui-même, familier* » (Moscovici, 1961, p. 38).

Tant l'approche structuraliste avec la théorie du "noyau central" (Abric, 2001) que l'approche évaluative, avec les "principes générateurs de prise de position" (Doise & Palmonari, 1986), démontrent un fonctionnement similaire des représentations sociales, ces dernières procurant dans les deux cas un cadre de référence commun, qui génère dans un second temps des prises de position plus individuelles. Par conséquent, les représentations sociales sont perçues comme des systèmes de croyances collectivement élaborés tandis que les attitudes sont comprises comme les réponses individuelles qui découlent de ce cadre de référence, dévoilant une variabilité interindividuelle dans les prises de positions, malgré le consensus autour de l'objet représentationnel (Abric, 2001). Considérées comme des théorisations spontanées, les représentations sociales participent à la compréhension de notre environnement social, matériel et conceptuel, en créant une grille de lecture, afin d'appréhender les situations quotidiennes et orienter les conduites et actions individuelles.

Pour Moscovici (1961), deux processus entrent en jeu dans l'élaboration des représentations : le processus d'objectivation, qui permet l'appropriation des connaissances (mots, idées, concepts) par leur mise en images, par leurs symbolisations, en fonction de la culture et des normes en vigueur dans le groupe d'appartenance. Puis le processus d'ancrage, qui permet au sujet d'incorporer et de catégoriser de nouveaux savoirs peu familiers ou étranges dans un réseau de connaissances préétabli, l'objet s'insérant dans un « déjà-là-pensé » (Jodelet, 1989, p.56). Au final, ces deux processus assurent conjointement la continuité de la production des représentations sociales (Jodelet, 1984). Dès lors, une représentation sociale doit s'envisager comme « [...] un ensemble d'informations et de croyances relatives à un objet et la reconstruction de cet objet » (Moliner & Vidal, 2003, p.6). Par conséquent, la représentation sociale constitue un "savoir naïf", un savoir de "sens commun", qui transforme, sélectionne, déforme, à travers les processus d'objectivation et d'ancrage les savoirs et les théories scientifiques. Signifiant par là même, qu'une représentation ne doit en aucune manière être envisagée comme la reproduction parfaite de la réalité, mais bien comme la « *représentation de quelque chose et de quelqu'un* » (Jodelet, 1984, p.362).

En effet, une représentation sociale doit être analysée sous deux angles, à la fois par rapport à son contenu, consécutif à la sélection et à la déformation des connaissances liées à un objet social, mais aussi à travers la position du sujet dans la société, les connaissances utilisées pour l'élaboration de la représentation étant précontraintes, dans le sens où elles traduisent l'appartenance à un groupe et à une société (Jodelet, 1984 ; Schurmans, 1996). Autrement dit, chaque groupe social définit l'objet représentationnel, selon des normes, des valeurs, des informations, qui sont utiles au dit groupe, au détriment d'une réelle conformité avec la réalité objective de l'objet.

L'acteur social, porteur de déterminations socio-historiques et de déterminations positionnelles, traduit par son activité représentative, à la fois l'influence des idéologies dominantes dans l'organisation de la pensée et l'influence des négociations intergroupales pour l'attribution d'un sens aux diverses reconstructions sociales de la réalité. (Schurmans, 1990, p.13)

### 3.2.1. Les fonctions des représentations sociales et professionnelles

A la suite des travaux de Moscovici (1961), Jodelet (1989) puis Abric (1994) se sont penchés sur les fonctions rattachées aux représentations sociales, et en ont retenu quatre fondamentales :

Une **fonction de savoirs** : les représentations étant considérées comme « *un savoir pratique de sens commun* » (Abric, 1994, p.16), elles forment donc un cadre de références commun, qui facilite la compréhension de la réalité, ainsi que les interactions langagières avec autrui.

Une **fonction identitaire** : la théorie des représentations sociales enrichit notre compréhension des rapports sociaux, les RS structurant à la fois les relations entre les individus, mais aussi entre les groupes sociaux (Doise, 1997). Ainsi, les représentations qui composent le système identitaire de l'individu rendent perceptible son affiliation à la fois à une société et à une culture donnée, « [...] *qui le munit d'un certain nombre de systèmes de valeurs et de modes d'interprétation* » (Schurmans, 1994, p. 132), ainsi qu'à différents groupes d'appartenance, rendant compte de l'inscription sociale de l'individu dans la société, comme la position occupée ou les fonctions remplies.

Les représentations sociales définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes. Elles ont aussi pour fonction de situer les individus et les groupes dans le champ social, permettre l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés. [...] La référence à des représentations définissant l'identité d'un groupe va jouer un rôle important dans le contrôle social exercé par la collectivité, en particulier dans les processus de socialisation. (Abric, 1994, p.16)

Une **fonction d'orientation** : Les représentations (de soi, de son groupe d'appartenance, de la tâche), en tant que système de pré-codage de la réalité guident l'action et déterminent les comportements des individus, ce système précédant et déterminant le déroulement d'une interaction. « *Enfin, en tant que représentation sociale, c'est-à-dire reflétant la nature des règles et des liens sociaux, la représentation est prescriptive de comportements ou de pratiques obligées. Elle définit ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné.* » (Abric, 1994, p.16).

Une **fonction justificatrice**, qui « *permet a posteriori de justifier des prises de position et comportements. [...] C'est là un rôle de maintien et de renforcement de la position sociale du groupe concerné [...]* » (Abric, 1994, p.17).

Quant aux représentations professionnelles, elles sont une sous-catégorie des représentations sociales. Comme ces dernières, les représentations professionnelles produisent une grille de lecture de la réalité (fonction cognitive), permettent d'orienter l'action (fonction d'orientation des conduites), justifient les pratiques professionnelles (fonction justificatrice) et forgent l'identité professionnelle (fonction identitaire), puisque cette construction identitaire réside dans l'intériorisation des manières de penser et d'agir propre à la profession (Michalot & Siméone, 2013). Toutefois, à la différence des RS, les représentations professionnelles sont issues d'un savoir pratique élaboré dans l'action et sont partagées par l'ensemble d'un groupe professionnel, en rapport avec les objets du champ d'intervention. Elles renvoient « *à l'acquisition et à l'utilisation de connaissances particulières pour les membres d'un collectif professionnel qui permettent de décrire et de maîtriser les réalités professionnelles.* » (Lo Monaco, Delouvé & Rateau, 2016, p.306).

### 3.3. Théorie de la déviance

La déviance, le passage à l'acte déviant est expliqué de manière différente selon les courants théoriques de la déviance. Succinctement, les théories déterministes expliquent la déviance, par des approches essentialistes (biologique, neurologique et génétique), soit par des approches fonctionnalistes (caractéristiques socio-économiques), alors que la théorie actionniste favorise une explication par une théorie économique du choix rationnel. Toutefois, comme Mucchieli (1999) le démontre ces courants ont un pouvoir explicatif limité, ni la théorie actionniste, ni la théorie déterministe, ne pouvant expliquer à elles-seules le comportement déviant.

Notre intérêt dans le cadre de cette recherche portera plus particulièrement sur la théorie de l'étiquetage (labelling theory), conceptualisée et étudiée entre autres par Becker (1985) et sur la théorie de la stigmatisation de Goffman (1975). Deux théories qui prennent place dans le champ des théories interactionnistes de la déviance, et qui envisagent la déviance comme « *le produit d'une transaction effectuée entre un groupe social et un individu qui, aux yeux du groupe, a transgressé une norme* » (Becker, 1985, p.33). Ces théories interactionnistes ne conçoivent dès lors la déviance ni comme une propriété interne liée aux caractéristiques des individus, ni comme le sous-produit de l'environnement social, mais comme le résultat d'une action collective de désignation qui se construit dans l'interaction entre le collectif et l'individu.

En considérant que l'étiquette de déviant est la conséquence d'une désignation sociale, ces théories interactionnistes inscrivent la déviance dans un jeu subtil et complexe entre l'individu, la norme et la société, faisant écho au paradigme de la transaction sociale qui a pour vocation de faire dialoguer des théories, qui ont un pouvoir explicatif limité lorsqu'elles sont prises isolément, tout en cherchant à faire cohabiter la dimension individuelle et collective. En effet, les théories interactionnistes partent du postulat que « *La société est un réseau d'innombrable acteurs à travers un tissu de sens et de valeurs plus ou moins partagées ou conflictuelles* » (Le Breton, 2004, p.51). Ainsi, ces théories, tout comme la transaction sociale, cherchent à mettre en lumière la façon dont les acteurs, dans leurs interactions, s'ajustent, négocient, interprètent les actions d'autrui et leur environnement. Il s'agit par conséquent de comprendre « *[...] comment les gens parviennent à s'entendre sur une définition qui leur permet de mener à bien leurs tâches pratiques [...]* » (Becker, 1985, p.243), et donc d'analyser la construction de compromis de coexistences. Une dernière similitude entre l'interactionnisme et la transaction est perceptible dans leurs analyses de la complexité du social, en focalisant l'attention sur l'interaction entre le collectif et l'individu :

L'acteur n'est plus la marionnette d'un système social dont il ne possède nulle conscience. Doté d'une capacité réflexive, il est libre de ses décisions dans un contexte qui n'est pas sans l'influencer. (Le breton, 2004, p.47)

A travers cette interaction entre le collectif et l'action individuelle, notre intérêt se porte sur l'institutionnalisation de normes<sup>9</sup> et de valeurs, qui sont prégnantes dans notre société et que chaque individu adopte sans toujours en être conscient. Ces normes régissent nos interactions et influencent nos attitudes face aux situations sociales. Elles dirigent nos comportements individuels et collectifs, en fournissant des repères par rapport aux conduites

---

<sup>9</sup> Deux types de normes existent : une norme est soit formelle et explicite, prenant le statut de "règle" (règlement, loi), soit informelle et implicite, comparable à un accord tacite, et pouvant se modifier en fonction du groupe de référence (Becker, 1985).

socialement acceptées, afin de permettre un vivre ensemble. Cette théorie interactionniste de la déviance nous permet de nous inscrire dans une analyse transactionnelle de la déviance, en articulant dimensions objectives et subjectives, structures sociales et situation objective de l'individu. Il s'agira donc d'étudier la manière dont se construit l'étiquette de décrocheur, et les attributions causales que les professionnels MATAS et les élèves lui attribuent.

### 3.3.1. Entre norme et déviance

Par conséquent, étudier la théorie de la déviance suppose inéluctablement de s'intéresser aux normes sociales. En effet, « [...] *norme et déviance forment un couple indissociable où l'un trouve sa signification seulement par rapport à l'autre.* » (Lazar, 2002, p. 45).

En effet, la déviance est définie comme « *l'ensemble des conduites et des états que les membres d'un groupe jugent non conformes à leurs attentes, à leurs normes ou à leurs valeurs et qui, de ce fait, risquent de susciter de leur part réprobation et sanction.* » (Cusson, 1992, p.7). Elle s'analyse comme un phénomène relatif, c'est-à-dire variant à travers le temps et l'espace. C'est pourquoi, lorsque l'on examine la déviance à travers le temps, le constat suivant s'impose : « [...] *ce qui est aujourd'hui regardé comme déviant a pu, à un autre moment de l'histoire, ne pas l'être.* » (Mucchieli, 1999, p.2). Un certain nombre de conduites auparavant jugées déviantes et pénalisées, sont désormais tolérées (l'homosexualité) et inversement (le harcèlement sexuel), signifiant qu'une conduite jugée déviant ne l'est que relativement en rapport au contexte dans lequel elle s'inscrit (Cusson, 1992).

De part sa relativité, la désignation de la déviance, en tant que produit d'un point de vue, dépend des normes auxquelles se réfèrent les différents groupes sociaux. Or, chaque individu appartient simultanément à une pluralité de groupes, ayant chacun son propre système de normes, ses propres demandes en termes d'attitudes et de comportements attendus (milieu professionnel, milieu familial, milieu scolaire, normes juvéniles, etc.) (Becker, 1985 ; Goffman, 1975 ; Mucchieli, 1999). Par conséquent, l'individu se retrouve pris dans un système où viennent se confronter les normes parfois contradictoires, des différents groupes dans lesquels il gravite, ce qui implique qu'« *une personne peut transgresser les normes d'un groupe par une sanction qui est conforme à celles d'un autre groupe.* » (Becker, 1985, p.32).

### 3.3.2. Becker et la théorie de l'étiquetage

Dans son ouvrage, Becker (1985) pose en filigrane la question de savoir comment les groupes sociaux, tout comme la société, créent la déviance et avance trois hypothèses pour y répondre.

Tout d'abord, « *Les groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes dont la transgression constitue la déviance.* » (Becker, 1985, p.32). Ces normes découlent et dérivent de valeurs, qui servent « *de critère pour choisir une orientation parmi les diverses possibilités qu'une situation laisse par elle-même ouverte* » (Parsons cité par Becker, 1985, p.153). La valeur étant abstraite et ambiguë, la norme plus précise s'adapte aux situations problématiques de la vie quotidienne. De même, Livet (2012) explique que l'emploi d'une norme est uniquement nécessaire « *quand deux pratiques sont possibles et en conflit* » (p.54) c'est-à-dire quand l'individu se trouve confronté à un dilemme. Une conception qui fait écho au paradigme de la transaction sociale, elle-même s'appliquant dans les situations conflictuelles, où représentations, manières de faire s'opposent et se confrontent.

Ensuite, l'étiquetage résulte d'un processus de désignation. Bien que l'on s'imagine que pour être étiqueté comme déviant, il faut nécessairement qu'une norme établie par le groupe social de référence soit transgressée, Becker (1985) considère, et c'est là le point central de la théorie interactionniste, que l'apposition de l'étiquette de déviant dépend exclusivement de la réaction de la collectivité à cette transgression. En effet, ce dernier a démontré que différentes normes sociales sont fréquemment transgressées sans que cela n'entraîne d'étiquetage. Pour rendre cela plus clair, Becker (1985) développe un schéma qui résume les différentes formes prises par la déviance (p.43) :

	Obéissant à la norme	Transgressant la norme
Perçu comme déviant	Accusé à tort	Pleinement déviant
Non perçu comme déviant	Conforme	Secrètement déviant

En d'autres termes, « *la déviance est une propriété non du comportement lui-même, mais de l'interaction entre la personne qui commet l'acte et celles qui réagissent à cet acte.* » (Becker, 1985, p.38). Dès lors, l'acte déviant s'interprète comme la résultante d'une transaction, d'un processus interactif entre la société ou un groupe social et un individu. Ici, l'individu déviant n'est en rien le transgresseur d'une norme, mais l'individu auquel le collectif appose l'étiquette de déviant : « *Le déviant est celui à qui l'étiquette de déviant a été appliquée avec succès ; le comportement déviant est le comportement que les gens stigmatisent comme tel* » (Becker, 1985, p.33). En définitif :

[...] les groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes dont la transgression constitue la déviance, en appliquant ces normes à certains individus et en les étiquetant comme des déviants. De ce point de vue, la déviance n'est pas une qualité de l'acte commis par une personne, mais plutôt une conséquence de l'application, par les autres, de normes et de sanctions à un « transgresseur. (Becker, 1985, p.32)

Finalement, les normes, loin d'être unanimement acceptées, sont l'objet de conflits et de désaccords, parce qu'elles relèvent de rapports de force. En effet, selon Becker (1985), les normes dominantes, c'est-à-dire les normes promulguées et imposées à tous dans la société, par les institutions telles que l'école, se trouvent fondamentalement rattachées à la notion de pouvoir, tant politique qu'économique, « *Les groupes les plus capables de faire appliquer leurs normes sont ceux auxquels leur position sociale donne des armes et du pouvoir.* » (p.41). L'élaboration et l'application de ces normes sont ainsi réservées à un certain type d'individu ayant une position dominante dans notre société, le plus souvent des hommes, blancs, de la classe favorisée.

Dans sa théorie, Becker étudie par la même occasion les « *entrepreneurs de morale* », qui selon lui sont au cœur du processus d'étiquetage. Il existe ainsi deux types d'entrepreneurs de morale, d'un côté ceux qui créent les normes et de l'autre ceux qui les font appliquer. Par conséquent, nous pouvons envisager le processus d'étiquetage comme le produit de la morale et du point de vue de certains individus sur la vie des autres. En définitif, pour Becker, sans l'instauration de normes et l'application de ces dernières par des *entrepreneurs de morale* et sans la réaction de la société face aux transgressions, la déviance n'existerait pas.

### 3.3.2.1. Etiquetage et stigmatisation

Dans son ouvrage, Goffman (1975) propose une nouvelle conceptualisation du stigmaté, en référence aux marquages infligés dans la Grèce antique aux individus allant à l'encontre des règles établies. Il offre ainsi un élargissement de ce concept, en définissant le stigmaté comme « *la situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société* » (Goffman, 1975, p.7). En d'autres termes, le stigmaté représente toute caractéristique propre à un individu qui, si elle est connue, le disqualifie et le décrédite socialement aux yeux des autres, les possesseurs de cet attribut subissant à la fois une perte de statut et une discrimination « *au point de faire partie d'un groupe particulier ; il y aura "eux", qui ont une mauvaise réputation, et "nous", les normaux* » (Croizet & Leyens, 2003, p.13). Par conséquent, la stigmatisation est le résultat de l'apposition d'une étiquette par le collectif, à travers le biais des normes promulguées par la société, qu'elles soient formelles et explicites, comme une loi, ou informelles et explicites, comme un jugement de valeur.

Comme le fait remarquer, Esterle-Hedibel (2006) l'ouvrage de Goffman (1975) ne fait aucunement mention du terme de "déviant". Toutefois l'articulation entre stigmatisation et déviance se retrouve tant chez cette autrice que chez Mucchieli (1999), ce dernier expliquant que pour qu'un individu soit identifié comme déviant, il faut qu'existe un processus de stigmatisation, plus exactement il faut qu'existe une norme, puis une transgression de cette norme et finalement un processus de stigmatisation de la transgression. Ainsi, le processus de stigmatisation, comme le processus d'étiquetage, fait référence à un processus social relationnel entre l'individu stigmatisé et le groupe qui le stigmatise. Et de la même manière la stigmatisation, tout comme l'étiquetage, opèrent une mise à l'écart, voire une exclusion sociale de l'individu jugé comme déviant par la société. Pour Goffman, la stigmatisation n'est au final que le résultat du jugement d'autrui, ce qui inscrit ce processus dans une dimension relationnelle :

La notion implique moins l'existence d'un ensemble d'individus concrets séparables en deux colonnes, les stigmatisés et les normaux, que l'action d'un processus social omniprésent qui amène chacun à tenir les deux rôles [...] Le normal et le stigmatisé ne sont pas des personnes mais des points de vue. Ces points de vue sont socialement produits lors des contacts mixtes, en vertu des normes insatisfaisantes qui influent sur la rencontre. (Goffman, 1975, p.160)

Finalement, Goffman démontre que ce processus de stigmatisation impacte la construction identitaire de l'individu stigmatisé, ceci à travers trois types d'identité : l'identité sociale, l'identité personnelle et l'identité pour soi.

C'est en définitive un élément de l'"identité personnelle" (ce que l'on est de manière visible, ce qui se dégage de nous comme signes) qui vient bouleverser l'"identité sociale virtuelle" (le rôle que l'on était censé incarner aux yeux du public), disqualifiant une personne en révélant une "identité sociale réelle" (ce que l'on devient alors réellement aux yeux du public) dépréciée, ce processus engendrant des conséquences dommageables pour l'"identité pour soi" (ce que l'on ressent de ce que l'on est) de la personne stigmatisée (Goffman, 1975, 73-75 et 127-128). (Vienne, 2004, p.179)

Vienne (2004), en se fondant sur la théorie de la stigmatisation de Goffman (1975), a étudié la nature des stigmatisations ayant cours dans le cadre scolaire, et qui sont imposées aux élèves par le corps enseignant. La stigmatisation prend ainsi diverses formes dans le quotidien scolaire, comme le stigmaté comportemental ou le stigmaté des performances

scolaires, qui entraînent tous deux une disqualification de l'élève. Cet auteur se réfère aux analyses de Bourdieu sur l'ethnocentrisme de classe, pour comprendre cette stigmatisation. Un ethnocentrisme de classe qui tend à démontrer que les attentes des enseignants, tout comme les exigences relatives au système scolaire, se calquent sur les normes des classes favorisées, certains élèves étant dès lors culturellement et socialement préparés à déchiffrer les attentes du système, tandis que d'autres se retrouvent confronté à un décalage sociocognitif.

## 4. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

---

Le décrochage scolaire est, depuis une vingtaine d'années, la préoccupation majeure des politiques éducatives européennes, preuve en est avec sa désignation par le Sommet de Lisbonne (2000) comme l'un des indicateurs de la qualité et de l'efficacité du système éducatif. Bien que les sorties précoces sans qualifications soient en constante diminution, comme le laisse entrevoir les statistiques de l'OFS (2020), il n'en demeure pas moins que les conséquences et les dégâts occasionnés du point de vue personnel (précarité salariale, chômage, problèmes de santé) et sociétal (coûts de l'aide sociale) restent considérables, d'autant plus dans un contexte d'élévation général du niveau d'étude (Bernard, 2014 ; Blaya, 2012).

Concevoir le décrochage scolaire en tant que problématique sociale et non plus individuelle, suppose de repenser le système scolaire. En effet, l'arrivée de la nouvelle convention *universaliste* impose la remise en jeu et la renégociation de la construction représentationnelle, en tant que produit transactionnel. C'est l'incertitude provoquée par la présence d'intérêts opposés, entre la convention *universaliste* et la convention *académique*, avec d'un côté un paradigme démocratique et intégratif et de l'autre un paradigme sélectif et séparatif, qui entraîne la mise en œuvre de ce processus transactionnel.

Or, bien qu'il n'existe pas de définition du décrochage scolaire univoque et homogène<sup>10</sup>, ce phénomène existe socialement en tant que produit représentationnel. Cette représentation du décrochage scolaire est d'une part façonnée à travers les idéologies et les normes dominantes (déterminisme socio-historique), et d'autre part porteuse de déterminations positionnelles propres à chaque acteur (milieu social). Afin d'appréhender les significations données par les acteurs MATAS à leurs expériences du décrochage scolaire, il est nécessaire de saisir comment « *l'Histoire collective s'incorpore dans les significations* » (Charmillot & Dayer, 2007, p.133) que les acteurs produisent par rapport à cette problématique.

Le paradigme méthodologique de la transaction sociale, nous offre l'opportunité d'analyser, à travers le discours des acteurs MATAS, l'émergence d'un dilemme (d'une tension) dans le cadre de l'expérience du décrochage scolaire, tant d'un point de vue interindividuel qu'intra-individuel. Il nous incite de même à redéfinir l'expérience du décrochage scolaire (et du raccrochage scolaire) au sein des MATAS, en termes de dialectique entre les contraintes du système qui pèsent sur les individus et la marge de manœuvre des acteurs dans ce système contraignant. Il s'agira dès lors d'analyser la construction de sens élaborée par les acteurs MATAS vis-à-vis du décrochage scolaire au travers de ce double mouvement, cette dialectique transactionnelle entre l'individu et le collectif, entre la part d'actorialité et d'agentité de chaque sujet en l'envisageant « *à la fois comme acteur d'une définition de la situation et comme agent, c'est-à-dire porteur des contraintes issues de son appartenance à des mondes préalables à la situation vécue* » (Schurmans, 2003, p.84).

Notre intention dans cette recherche est finalement de comprendre comment les équipes MATAS et les élèves accueillis par cette structure construisent le sens du décrochage scolaire (et du raccrochage scolaire), dans le cadre de leur expérience particulière au sein d'un MATAS. Il s'agira dès lors, non seulement de comprendre les pratiques et les actions

---

<sup>10</sup> Notons que les définitions statistiques rendent plus compte du résultat que du processus, et que les définitions qui tentent de mettre en lumière le processus peinent à rendre compte de tous les aspects qui composent le décrochage scolaire (Bruno, Félix & Saujet, 2017 ; Weixler & Soudoplatoff, 2015).

mise en œuvres par les acteurs MATAS, en les situant dans un système d'interaction et d'interdépendance qui les lie entre eux et qui les lie à leur environnement, mais aussi de comprendre les représentations des acteurs qui guident ces pratiques et ces actions (Hutmacher, 2010).

Partant du postulat que les représentations sont l'objet de confrontations interindividuelles, entre les individus ou entre les groupes sociaux, mais aussi intra-individuelle, différentes questions de recherche, qui permettent d'approfondir les possibles points de tensions et de dilemmes, vont nous guider pour mieux appréhender le sens donné au décrochage scolaire (causes, manifestations, moyens de remédiation, mission dévolue au MATAS) au sein du dispositif MATAS.

Premièrement, les discours des professionnels MATAS nous révèlent-ils des tensions entre leurs interprétations de leur mission et la réalité du terrain ? Si oui, comment ces derniers vivent-ils ces tensions ? Quel sens leurs attribuent-ils ? Comment s'engagent-ils dans la transaction, afin de pacifier la situation ? Plus largement encore, les acteurs MATAS interrogés adhèrent-ils à la logique institutionnelle et aux significations préexistantes (causalités externes) ou ces derniers dans le cadre de leur expérience singulière s'en distancient-ils en remettant en question ces significations ?

Deuxièmement, des tensions peuvent émerger en raison de l'organisation particulière du dispositif MATAS, plus exactement avec la mise en œuvre d'un partenariat interservices (SPJ – DGEO), qui suppose un partenariat interprofessionnel entre un éducateur et un enseignant. Or, ces deux professionnels de par leurs formations respectives, de par leur culture professionnelle peuvent avoir des représentations et des manières de faire, potentiellement contradictoires ou tout du moins différentes, quant à la manière d'identifier les causes ou de lutter contre le décrochage scolaire. Il s'agira dès lors d'analyser les possibles points de tensions et de divergences, afin de mettre en lumière le processus transactionnel à l'œuvre entre ces deux acteurs MATAS pour construire une rationalité commune. Comment ces deux professionnels négocient-ils ce partenariat ? Comment co-construisent-ils leur action auprès des autres acteurs MATAS (élève, famille, école) ?

Troisièmement, les équipes MATAS ont pour vocation de soutenir la création d'alliances éducatives entre l'école et la famille. Cependant des auteurs tels que Frauenfelder et Delay (2005) mettent en lumière les tensions et les confrontations entre les professionnels de l'éducation (nouvelle classe moyenne) et les familles de milieu populaire quant aux représentations de la bonne parentalité. Dans le cadre de la mise en œuvre d'une alliance éducative, comment les professionnels MATAS perçoivent-ils leur rôle ? Comment négocient-ils avec les partenaires du rattachement scolaire (élève, parents, école) ?

Finalement, l'accès aux récits de deux élèves dans cette recherche nous permet de questionner le rapport que ces derniers entretiennent avec l'école. Ou encore d'interroger l'action entreprise par les MATAS, afin de savoir si ces dernières modifient le rapport que ces élèves ont vis-à-vis de l'école. En effet, dans une approche interactionniste de la déviance, l'apposition de l'étiquette de déviant dépend d'un processus social relationnel entre l'individu stigmatisé et le groupe qui le stigmatise, et non de la transgression en elle-même (Becker, 1985 ; Goffman, 1975). Ainsi, l'élève accueilli au sein d'un MATAS est un élève sur lequel les agents scolaires ont apposé une étiquette, celle de « *décrocheur* », celle d'un élève qui s'écarte des normes sociétales véhiculées par l'école. Sachant que l'apposition de l'étiquette de décrocheur est le produit d'un processus relationnel co-construit entre les agents scolaires et l'élève, quel rôle prend le dispositif MATAS ? Quelles actions

les professionnels MATAS mettent-ils en place dans le but de réhabiliter l'image de l'élève auprès des agents scolaires ? Inversement, comment ces équipes MATAS tentent-elles de redonner le goût et le sens des apprentissages et de l'école à des élèves qui ont été stigmatisés, humiliés, mis en échec par le système scolaire ? Il s'agira ainsi de mettre en lumière le statut particulier conféré aux professionnels MATAS, celui de tiers médiateur, sensé permettre la reconstruction d'un lien social, dans des situations comportant le risque d'une rupture totale entre l'école, l'élève et sa famille, débouchant soit sur le départ volontaire de l'élève, soit sur l'exclusion de ce dernier par l'école.

## 5. MÉTHODOLOGIE

---

La démarche méthodologique est guidée à la fois par la position épistémologique choisie, par le cadrage théorique convoqué, et par l'objectif de la recherche. Or, s'inscrire dans une recherche construite sur le paradigme de la transaction sociale, comme c'est le cas dans cette recherche, implique, pour Charmillot et Dayer (2007), une posture méthodologique où le chercheur se doit de composer avec la complexité du social : l'organisation sociale, la production de sens et l'historicité, tout en tenant compte des multiples niveaux d'analyse, transaction biographique, transaction relationnelle, et finalement transaction entre les acteurs engagés dans la situation et leur environnement (le contexte).

Selon Matthey (2005), « *la méthodologie ne se résume pas à un simple descriptif des techniques et méthodes employées* » (p.2), elle incarne une posture engagée du chercheur, qui l'amène à définir les « limites de confiance » (Matthey, 2005, p.2) de cette dernière. Aussi, le pôle technique, comme le nomme Charmillot et Dayer (2007), a pour fonction de clarifier d'une part le choix de l'outil de recueil des données, dans notre cas l'entretien semi-directif, outil privilégié dans le cadre d'une recherche orientée vers le paradigme compréhensif, afin d'accéder aux représentations et significations des acteurs, et d'autre part la démarche d'analyse des données.

### 5.1. Posture épistémologique

Pour cette recherche, le choix épistémologique s'est porté sur l'approche compréhensive, qui s'oppose à la démarche explicative (Charmillot & Seferdjeli, 2002). Se fonder sur une démarche compréhensive signifie que le terrain n'est aucunement une instance de vérification d'une problématique préétablie mais bien au contraire le point de départ de la problématique. Dans une telle démarche, les hypothèses de recherche ne sont aucunement déterminées a priori mais bel et bien construites progressivement à travers « *le va-et-vient entre la théorie et le terrain* » (Charmillot & Dayer, 2007, p.134).

Cette posture compréhensive envisage l'individu comme un acteur, capable de produire et d'attribuer du sens à ses actions (Schurmans, 2006), et « [...] *s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structure mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeur des individus.* » (Kaufmann, 2004, p.23).

Plus précisément, il s'agit de considérer au départ que, si les déterminismes existent, biologiques, environnementaux, historiques, culturels, sociaux, ils ne suffisent pas à la saisie des phénomènes humains sociaux. Car ils ne permettent pas d'aborder le travail constant de production de sens qui caractérise l'humain. L'approche compréhensive se focalisera sur le sens : d'une part les sujets humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux ; d'autre part, ils sont les propres créateurs de ces déterminismes. (Schurmans, 2000, cité par Charmillot & Seferdjeli, 2002, p.188).

Le chercheur à travers son intérêt pour « *l'expérience de l'autre* » (Charmillot & Dayer, 2007, p.130), se concentre sur les significations qui émanent du discours des acteurs eux-mêmes quant à leur conduite individuelle et collective. Dans ce sens, la posture compréhensive adoptée dans cette recherche, va nous amener à analyser la construction de l'identité des acteurs MATAS, à la fois en tant qu'agents déterminés par des forces extérieures, que comme acteurs qui construisent « *des significations à partir de la place qu'il[s] occupe[nt]*

*dans le monde et qui, produisant des faits sociaux, contribue[nt] à la reproduction des déterminismes* » (Charmillot & Seferdjeli, 2002, p.188), et par conséquent en tant que produit et producteur du social.

Cette recherche se situe de même dans une perspective exploratoire, à travers la compréhension et l'interprétation d'un fait social : le décrochage scolaire, au travers des représentations des acteurs concernés, l'intention n'étant nullement de généraliser les résultats obtenus, mais de rendre compte de certains processus sociaux à travers l'étude de cas singuliers. D'ailleurs, notre échantillon ne constitue aucunement un échantillon représentatif, tant notre contexte d'investigation, que sont les MATAS-II, est limité et spécifique au canton de Vaud<sup>11</sup>.

## 5.2. Les acteurs MATAS interviewés

Les données recueillies dans cette présente recherche sont issues de 8 entretiens semi-directifs menés au sein de trois MATAS-II : trois équipes MATAS composées d'un éducateur et d'un enseignant chacune ce qui représente six professionnels (3 éducateurs et 3 enseignants) ainsi que deux jeunes (Maeva et David<sup>12</sup>).

Etant donné que cette étude implique des entretiens, qui plus est certains avec des mineurs, il a été nécessaire de rédiger un projet de recherche, puis d'obtenir la validation de la commission d'éthique de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève. A la suite de cela, le processus de recrutement s'est fait sur une base volontaire, tant du côté des professionnels, que du côté des jeunes, tous ayant été informés que leur participation se fondait sur leur consentement éclairé, matérialisé par la signature d'un formulaire de consentement. Il leur a de même été précisé qu'un désistement était possible en tout temps.

Une particularité a eu lieu, dans l'un des MATAS-II, lors de la réalisation des entretiens. Bien que l'idée ait été d'effectuer des entretiens individuels auprès de chaque professionnel, l'éducateur tout comme l'enseignant de ce MATAS ont souhaité effectuer leurs entretiens respectifs en présence de l'autre.

En règle générale, les recherches, qui prennent appui sur des entretiens de type compréhensif, énoncent dans un tableau récapitulatif, certaines caractéristiques sociodémographiques propres aux participants (le sexe, l'âge, etc.) et déposent dans les annexes les retranscriptions originales des entretiens. Toutefois, afin de préserver l'anonymat des participants à cette étude, aucune indication permettant de reconnaître les MATAS-II ne seront dévoilées et aucun lieu géographique, ni nom d'établissement ne seront mentionnés dans cette recherche. En raison du nombre limité de MATAS-II, sur une surface géographique réduite (canton de Vaud), le risque d'identification est accru, c'est pourquoi la décision a été prise de restreindre l'accès aux retranscriptions originales. Dans une même visée, les fragments de retranscription rattachés aux professionnels, qui jalonnent l'analyse, ne seront jamais reliés à un genre, les seules informations transmises correspondront à leurs fonctions respectives : (édu1, édu2, édu3) et (ens1, ens2, ens3). Aussi, le numéro attribué à chaque éducateur coïncide avec le numéro de son collègue enseignant, afin de repérer les trois binômes interrogés (édu1-ens1 ; édu2-ens2 ; édu3-

---

<sup>11</sup> 21 structures (MATAS-I et MATAS-II réunis) réparties dans huit régions scolaires (Martin & Martinelli, 2019)

<sup>12</sup> Tous les prénoms utilisés sont fictifs afin de protéger l'anonymat des témoins

ens3). De manière générale les fragments de retranscription comportant des informations inaudibles ou confidentielles seront codées comme suit : (xxx).

Pour mieux comprendre ma décision de déroger à ces règles procédurales (tableau récapitulatif, retranscriptions en annexe), revenons sur certaines données numériques. Les MATAS qui sont des structures développées uniquement dans le canton de Vaud, sont au nombre de 21 en 2019. Structurellement, il existe deux catégories de MATAS, réparties comme suit : 9 MATAS-I et 12 MATAS-II (Martin & Martinelli, 2019).

A travers cette recherche qui cible exclusivement les MATAS-II, nous avons interrogé trois équipes MATAS, c'est-à-dire le quart des MATAS-II sur le territoire vaudois. Or, chaque structure a ses spécificités : certaines activités que d'autres n'offrent pas, une organisation interne qui lui est propre, un enseignant spécialisé ou ordinaire, etc. En donnant des informations sociodémographiques et en mettant en annexe les retranscriptions, il est aisé de faire des recoupements, d'autant plus que certaines parties d'analyse sont construites sous forme de dialogues entre les membres d'équipe. En effet, les sous-chapitres « 4.4.1. *les professionnels MATAS, entre agentité et actorialité* » et « 4.5.1. *une autonomie organisationnelle, ou la mise en œuvre d'un processus transactionnel* » sont formés de trois sous-parties, afin d'analyser le processus transactionnel mis en œuvre au sein de chacune des équipes interviewées, ce qui explique les nomenclatures utilisées : MATAS-A, MATAS-B, MATAS-C.

Toutefois, sans insérer de tableau récapitulatif, il m'est possible de mettre en lumière certains points communs, qui sont en majorité partagés par les six professionnels qui ont participé à cette étude. Tout d'abord, en termes de représentativité de genre, nous avons quatre hommes pour deux femmes, l'échantillon comprenant les deux genre (homme-femme) dans les deux champs professionnels (éducatif-pédagogique). Ensuite, au moins un professionnel de chaque équipe est arrivé récemment au sein de son MATAS, ce qui implique dans une perspective transactionnelle la remise en jeu et la renégociation du compromis de coexistence. Finalement, chaque professionnel a au moins eu une expérience professionnelle avant d'arriver au sein de son MATAS, la majorité ayant de nombreuses années d'expérience à leur actif. Pour les enseignants interrogés, il est intéressant de constater que chacun d'eux à un parcours professionnel hétéroclite, comprenant toutefois de nombreuses années dans l'enseignement. Notre échantillon contraste avec les données recueillies dans le rapport de Martin et Martinelli (2019) qui constate que dans les MATAS l'expérience professionnelle, surtout dans le cas des enseignants, n'est pas un prérequis à l'engagement. Ce rapport rend attentif aux risques liés à l'engagement de jeunes enseignants avec peu d'expérience, cela pouvant s'avérer problématique en matière d'ancrage dans leur champ professionnel. Il est, par conséquent, important de garder en tête que notre échantillon, à la lumière des informations précédemment citées, n'est pas représentatif de l'entièreté des MATAS.

Concernant le processus de recrutement des jeunes, les directions MATAS ont exprimé le souhait d'effectuer eux-mêmes la démarche de recrutement, que ce soit en termes de présentation de la recherche, de recrutement ou encore de prise de contact avec les familles, pour la signature au préalable d'un consentement par les responsables légaux des mineurs. En ce qui concerne les entretiens d'élèves, il est à noter que l'objectif premier était d'effectuer trois entretiens : un entretien au sein de chaque MATAS. Cependant, cette ambition a rapidement été revue à la baisse, en raison du peu d'élèves disposés à participer. Au final, les deux entretiens d'élèves ont été effectués dans le même MATAS-II.

Pour les deux élèves ayant acceptés de participer à l'étude, des pseudonymes seront employés afin de distinguer leurs propos et de préserver leur anonymat (Maeva et David). Un tableau récapitulatif comprenant leurs caractéristiques sociodémographiques et ainsi que leur parcours migratoire est présenté ci-dessous, ces données ayant un intérêt pour notre recherche :

<b>Maeva</b>		
<b>Age</b>	14 ans	
<b>Parents</b>	Mère d'origine portugaise-espagnole – employée à la Poste Père d'origine franco-algérienne	
<b>Fratrie</b>	- Une sœur de 13 ans (avec qui elle vit) - Du côté paternel, 4 grands frères et 2 petits frères	
<b>Cadre familial</b>	Vit actuellement avec sa mère, son beau-père, sa sœur et son oncle Son père vit quant à lui en France	
<b>Situations de rupture</b>		
<b>Contexte familial</b>	<b>Déménagements</b>	1. Naissance en France 2. Déménagement au Portugal 3. Déménagement en Suisse 4. Déménagement dans un autre lieu en Suisse 5. Déménagement en France, chez son père 6. Déménagement en Suisse, retour chez sa mère
	<b>Divorce – séparation</b>	Ses parents sont séparés depuis sa petite enfance. Son père vivant en France, elle est géographiquement éloignée de lui depuis de nombreuses années.
	<b>Changement de cadre familial</b>	Arrivée en Suisse, sans son père, à l'âge de 11 ans. Elle est envoyée en France, chez son père pour effectuer sa 4 <sup>ème</sup> (équivalent à la 10 <sup>ème</sup> Harnos), à la suite de la demande de la mère, en raison de ses problèmes d'absentéisme. Elle revient en Suisse, chez sa mère, directement après cette année scolaire.
<b>Contexte scolaire</b>	<b>Changement d'école – de classe</b>	1. Scolarisée au Portugal 2. Arrivée en Suisse, en classe d'accueil 3. Changement d'établissement scolaire en Suisse, suite à son déménagement 4. Changement de système éducatif lors de son déménagement chez son père, en France 5. Re-scolarisation en Suisse
	<b>Redoublement</b>	Suite à son retour de France, elle prend la décision de redoubler sa 10 <sup>ème</sup> année.

David		
Age	12 ans	
Parents	Mère d'origine portugaise – employée dans un restaurant Père absent (jamais cité durant l'entretien)	
Fratrie	2 grandes sœurs qui vivent au Portugal	
Cadre familial	Vit seul avec sa mère	
Situations de rupture		
Contexte familial	Déménagements	1. Naissance au Portugal 2. Déménagement en Suisse à l'âge de 6 ans
	Divorce – séparation	Père absent du tableau familial
	Changement de cadre familial	Au Portugal vivait avec ses sœurs, désormais uniquement avec sa mère
Contexte scolaire	Changement d'école – de classe	Passage du système scolaire Portugais (enfantine), au système scolaire Suisse à l'âge de 6 ans (équivalent à la 3 <sup>ème</sup> année Harnos)

### 5.3. L'entretien semi-directif

Cet outil méthodologique offre l'opportunité au chercheur, de cerner des points de vue, tout en interrogeant les expériences respectives de chaque participant, leurs croyances, leurs opinions et leurs représentations concernant le sujet traité, dans notre cas la problématique du décrochage scolaire.

L'entretien, balisé par une grille d'entretien (voir annexe B) composée de questions ouvertes, invite à l'expression des représentations et des significations construites par l'interviewé, faisant ainsi émerger un monde de références qui est propre au participant, ses logiques de conduite, ses contradictions éventuelles ou encore ses rationalités. Ainsi, l'entretien « *fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan. [...] L'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentation et les pratiques sociales.* » (Blanchet & Gotman, 1992, p.25).

L'emploi d'une méthode de production de données telle que l'entretien de type compréhensif, comme c'est le cas dans cette recherche, suppose une réflexion de l'ordre de l'éthique sur la façon dont le chercheur dirige sa conduite durant l'entretien. Il a longtemps été considéré que le chercheur devait faire preuve d'une certaine neutralité, allant de pair avec une forme de directivité des entretiens. Cependant, cette conception est remise en cause par Matthey (2005). Cet auteur définit deux axes heuristiques de la recherche qualitative : *l'intersubjectivité et le paradoxe de l'observateur.*

Ainsi, l'entretien compréhensif en tant que configuration interindividuelle « où une personne sollicite la parole d'une autre à propos d'un sujet donné » (Matthey, 2005, p.2) conduit à la reconnaissance d'un droit réciproque à une subjectivité autonome, autrement dit une intersubjectivité. L'attitude générale du chercheur comme elle est envisagée par Rogers, et reprise par Matthey (2005) s'oppose aux conceptions classiques d'une méthodologie aseptisée, standardisée, où la présence de l'enquêteur est gommée. En effet, contrairement à ces dernières, Rogers sollicite une attitude globalement congruente du chercheur, afin de se prémunir des dissonances par le maintien en concordance des trois niveaux de communication « *verbal, infra-verbal, para-verbal* » (Matthey, 2005, p.3). Ainsi, contrairement à la vision classique des années 1950, Matthey (2005) considère l'intersubjectivité comme une exigence de la conversation ordinaire, et donc la pierre angulaire de la réelle compréhension d'autrui.

Si l'intersubjectivité offre l'accès au monde de l'enquêté et donc à un matériau de recherche, il n'en demeure pas moins que le second axe heuristique de la recherche qualitative, *le paradoxe de l'observation* trouble ce dit matériau. Ce paradoxe signifie l'impossibilité pour le chercheur d'appréhender la manière dont l'enquêté parle de l'objet de la recherche lorsque celui-ci ne l'observe pas. Néanmoins, cette perturbation offre la possibilité d'observer un « *comportement perturbé significatif* » (Matthey, 2005, p.4). Autrement dit, la perturbation introduite par l'observation, qui provoque des inhibitions, des mises en scène de soi, un effort de séduction ou encore une anticipation des attentes par l'observé, doit être considérée comme « *un matériau heuristique [renseignant] sur le monde de l'observé* » (ibid, p.4). Ce second axe heuristique nous oblige à admettre que le matériau recueilli est inévitablement coloré par le dispositif d'enquête sans pour autant que cela signifie l'annulation de la pertinence de ce matériau. Cependant, pour Matthey (2005), cela exige de la part du chercheur une remise en question du matériau recueilli, ce dernier étant à la fois « *le reflet d'une situation d'enquête et non la représentation de la réalité* » (p.4), mais aussi « *une réalité à l'état naissant qui légitime une écoute sceptique* » (p.7).

Finalement, considérer la méthodologie comme un espace de réflexion sur la façon de diriger sa conduite en tant que personne qui cherche, prend tout son sens, puisque la production d'un matériau heuristique découle simultanément de la posture réflexive du chercheur face à sa méthodologie et à ses implications, mais aussi de sa prise de distance face au discours de l'enquêté lorsqu'il s'agit d'un entretien de type compréhensif.

#### 5.4. Démarche d'analyse des données

Dans cette recherche, les données, une fois recueillies, ont été retranscrites puis analysées et traitées, pour leur donner sens, comme le dit Kaufmann (1996) : « *Il va s'agir de malaxer le matériau c'est-à-dire transformer des informations en connaissance* » (p.31).

Le choix s'est porté sur une démarche d'analyse de contenu, considérée comme un type d'analyse approprié pour l'étude des représentations sociales (Mèdeiros, 2009). Il s'agit d'« *une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis* » (Lécuyer, cité par Dépelteau, 2000, p. 295).

Ce processus implique de « *noter tout aspect saillant et de repérer les passages significatifs* » (Maroy, 1995, p.95) qui ressortent des discours des interviewés, l'émergence de ces passages significatifs étant facilités par la lecture d'articles et d'ouvrages, qui ont le

pouvoir d'éclairer le sens du matériau. Ce procédé permet de mettre en lumière les thèmes centraux, les récurrences, les correspondances, les similitudes et les différences entre les discours, en lien avec le cadre conceptuel préalablement établi (Paillé & Mucchielli, 2003). Ce travail de tri d'informations aboutit à une synthétisation des données à l'intérieur de tableaux, semblables à une grille d'analyse élaborée en fonction des thèmes centraux (Blanchet & Gotman, 2007).

A travers l'analyse de contenu, il est possible de discerner les contenus manifestes et les contenus latents, le premier désigne le matériel brut, dont l'analyse « *porte alors directement et exclusivement sur ce qui a été ouvertement dit et écrit par le répondant* » (Dépelteau, 2000, p.295), tandis que le second renvoie aux éléments symboliques. Dans le premier cas, il s'agit de décrire, et dans le second de chercher le sens caché derrière le sens manifeste (Dépelteau, 2000). Or, dans le cas de l'analyse des contenus latents, la dimension interprétative du chercheur se trouve d'autant plus accentuée. L'analyse de contenu « *ne s'en tient donc pas uniquement aux éléments de "surface" du discours, à ce qui est dit explicitement* » (Bourgeois & Piret, 2006, p.179), elle cherche bien plus la signification donnée aux mots par l'interviewé afin de « *repérer comment les individus organisent leurs perceptions en un "quelque chose" de cohérent et de signifiant au travers du langage* » (Bourgeois & Piret, 2006, p.182).

Pour conclure, rappelons que l'approche compréhensive ne postule nullement la neutralité, au contraire elle reconnaît même sa dimension orientée et subjective, tant le rapport qu'entretient le chercheur à son objet se travaille à travers les différentes étapes de la recherche, que le rapport du participant avec l'objet évolue au cours de l'entretien. De même, l'approche compréhensive postule l'intersubjectivité (Matthey, 2005), c'est-à-dire que la subjectivité du chercheur dialogue avec la subjectivité des personnes interviewées, c'est pourquoi le chercheur tout comme l'interrogé participe à l'élaboration de l'objet. Aussi, les données qualitatives permettent de mettre en mots l'expérience et les perceptions du participant, au regard d'un sujet ou d'une situation particulière, elles nous donnent à voir à la fois une interprétation de l'objet d'étude par les participants, mais aussi une interprétation du chercheur, autrement dit une interprétation des interprétations des participants. Pour le chercheur, il s'agit dès lors de faire preuve de réflexivité et de distanciation à la fois face à sa propre posture, mais aussi face aux propos recueillis et à sa façon de les analyser. Comme l'exprime Matthey (2005), c'est cette capacité réflexive du chercheur qui forme la dimension objective de l'entretien.

## 6. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

---

Ce chapitre présente les résultats obtenus à partir de l'analyse des entretiens compréhensifs. A travers cette analyse, l'intention est de cerner les représentations des participants, concernant le décrochage scolaire et le fonctionnement des MATAS, en les interrogeant sur leurs expériences, leurs croyances, leurs opinions. Il s'agit de mettre en lumière et de mieux comprendre, en recourant au paradigme de la transaction sociale, le jeu social de ses acteurs, entre production et reproduction, entre actorialité et agentité. En tant que réflexion sur le décrochage scolaire, le cadre de cette recherche a ciblé un cas de figure local, le dispositif MATAS, présent dans le canton de Vaud, à travers huit récits d'acteurs MATAS.

Quant à la terminologie employée lors de l'analyse des données, Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010) ou encore Pajares (1992) considèrent les termes croyance et représentation comme interchangeables. D'ailleurs, plusieurs auteurs (Tièche Christinat, Angelucci, Chapuis, de Chambrier & Liechti, 2014 ; Crahay & Ory, 2006 ; Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010), ont pris le parti d'employer sans distinction les termes "représentation", "croyance", "perception" et "connaissance". Finalement, comme l'expriment Garnier et Rouquette (2000) les recherches en éducation utilisent de façon récurrente des instruments d'évaluation psychométrique dissociant ces différentes dimensions (attitudes, croyances, valeurs, perceptions). Mais c'est pourtant l'ensemble de celles-ci, à travers leur influence réciproque et leur dynamisme, qui dicte aux individus leurs comportements et leurs conduites, en fonction de leur groupe d'appartenance (Médeiros, 2009). A partir de ce constat, la décision a été prise de n'opérer aucune distinction entre ces différents niveaux, lors de l'analyse des données. D'autant plus, qu'il aurait été nécessaire de choisir et d'employer d'autres outils de recueil des données pour effectuer ce type d'analyse. Finalement, ce mémoire a pour vocation de faire cohabiter théorie des représentations sociales et paradigme de la transaction sociale, afin de mieux appréhender le jeu transactionnel qui s'instaure au sein des structures MATAS, au travers des représentations des professionnels et des élèves eux-mêmes, en rapport avec leurs expériences singulières.

### 6.1. Le décrochage scolaire, une nouvelle représentation du problème de l'inadaptation scolaire

L'émergence du décrochage scolaire en tant que problème social apparaît dans un contexte économique particulier (augmentation du chômage des jeunes, crise économique) :

*« Je pense qu'on peut pas faire l'économie de l'évolution du contexte, c'est-à-dire que c'est ce que j'ai dit, [...] en citant Janoz avant (...) c'est que les places pour les personnes qui n'ont pas suivi le cursus scolaire complet ce sont rétrécies. » (édu1)*

Néanmoins, cette problématique replace l'institution scolaire et son fonctionnement au cœur de la réflexion. En tant que construit socio-historique, le décrochage scolaire vient interpellé un modèle scolaire, car *« s'interroger sur les raisons du décrochage, c'est interroger l'institution scolaire sur sa difficulté à inclure tous les élèves et son incapacité à réduire les inégalités de réussite. »* (Blaya, 2012, p.70) :

*« [...] le décrochage scolaire il est lié à une époque, il est lié à un modèle scolaire on va dire, il est lié à un type d'école, il est lié à des réponses que le canton de Vaud tente de mettre en place. » (ens3)*

Au niveau cantonal, le système scolaire vaudois, considéré comme l'un des plus sélectifs de Suisse (Bovey, 2015), suit depuis plus d'une dizaine d'années ce mouvement intégratif des élèves à besoins éducatifs particuliers, engendrant une transformation progressive du système scolaire vers des modalités de prise en charge moins séparatives, comme le préconise la nouvelle Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO, 2011) entrée en vigueur en 2013, qui soutient l'intégration des enfants à besoins particuliers dans l'enseignement ordinaire.

Au regard des interprétations des professionnels MATAS, cette nouvelle Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO, 2011), est considérée comme un compromis, un produit transactionnel, entre deux camps politiques, la droite et la gauche, qui représentent deux prises de positions opposées, et par conséquent entre deux systèmes conventionnels incompatibles : d'un côté un système élitiste et sélectif et de l'autre un système démocratique et égalitaire, entre deux paradigmes l'un séparatif et l'autre inclusif. Un compromis qui se matérialise par l'élaboration d'un nouveau système par niveau<sup>13</sup>. Un système qui se veut moins hermétique que les anciennes filières (VSO, VSG, VSB) en offrant l'opportunité aux élèves de basculer entre les niveaux (Bovey, 2015) :

*« C'est un compromis, le système qu'on a actuellement c'est un compromis politique. »*  
(édu1)

*« cette LEO, [...] les idées sont bonnes mais il y a tellement d'enjeux, il y a tellement de partenaires différents, avec des points de vue opposés, que c'est compliqué et qu'il y a eu beaucoup, beaucoup de compromis dans tous les sens, qui donnent quelque chose qui n'a plus beaucoup de sens, donc je pense que c'est un outil qui doit être performé. »* (édu2)

*« je trouve bien qu'il n'y ait plus que ces deux voies mais le projet de départ c'était tout le monde ensemble jusqu'à 16 ans, comme il y a dans pleins de cantons en suisse alémanique et comme c'est dans pleins de pays, c'était beaucoup mieux l'idée (...) mais voilà le système actuel il est fait de tellement de compromis que ça marche pas bien, beaucoup trop de compromis [...] que le département a dû faire pour satisfaire la droite qui avait peur de mélanger leurs petits chéris avec le voyou du quartier. »* (ens2)

Gilly (2003) estime qu'en dépit des réformes institutionnelles qui se sont succédées dans le champ éducatif, ces dernières n'ont pas entraîné de changements notoires vis-à-vis des finalités sociales de l'appareil scolaire et de ses pratiques, étant donné que le modèle méritocratique reste prédominant dans le système représentationnel. Cette analyse coïncide avec une innovation de croissance, dans une perspective transactionnelle, le système scolaire évoluant avec le contexte, mais restant tout de même dans une dynamique de reproduction sociale (Rémy, 2005).

En effet, l'orientation scolaire des élèves, qui arrive relativement tôt dans leur parcours (entre la 7<sup>ème</sup> et la 8<sup>ème</sup> Harmos, entre 10-12 ans), est perçue par l'un des enseignants MATAS comme un « *tri* », autrement dit une sélection scolaire qui permet de classer les élèves, et donc de séparer les meilleures, des moins bons : « *non mais c'est terrible, non mais la droite elle fait fort des fois pour vraiment séparer le bon grain de l'ivraie, ça y va* » (ens2). Une

---

<sup>13</sup> Précédemment au nombre de trois filières (VSO ou voie secondaire à options ; VSG ou voie secondaire générale ; VSB ou voie secondaire Baccalauréat), la LEO répartit désormais les élèves entre deux filières (VG ou voie générale ; VP ou voie pré-gymnasiale) puis dans deux niveaux (niveau 1 et niveau 2) au sein de la VG, et ce uniquement dans les trois disciplines principales : français, mathématique et allemand.

sélectivité scolaire qui prend appui sur le mérite scolaire, sur les résultats scolaires comme le soulève cet enseignant lorsqu'il évoque les écarts considérables en termes de notes entre les meilleures et les plus faibles, d'autant plus, durant le cycle de transition (7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> Harmos) où la sélection n'a pas encore eu lieu : « *et puis il y a de tels écarts entre les meilleurs et les moins performants que c'est pas évident* » (ens2). Or, nous l'avons évoqué précédemment l'orientation scolaire représente une forme de reproduction des inégalités sociales à l'école étant donné que « *le niveau socio-économique a, toutes choses égales par ailleurs, un poids déterminant dans la définition des apprentissages et des parcours scolaires* » (Felouzis, Charmillot & Fouquet-Chauprade, 2011, p.37).

Face à cette question de la reproduction des inégalités, l'un des professionnels MATAS constate l'impossibilité pour le système scolaire de neutraliser tout le poids des inégalités sociales :

*« l'école a toujours reproduit les classes sociales, même si Lyon<sup>14</sup> disait "non, tout le monde la même chose, nanana" c'est une connerie parce que c'est pas possible, parce que quand un enfant il est dans une cuisine avec des parents qui s'entretuent et puis qu'il travaille sur le coin de la table d'une cuisine avec un dictionnaire où il n'y a pas de pages, c'est pas la même chose qu'un enfant qui a son bureau, avec des parents qui s'entendent bien et vous pouvez faire tout ce que vous voulez, on peut pas remplacer ça. »* (ens3)

Maeva, en décrivant la césure entre les élèves de VP et de VG, expose la fonction sélective de l'école, ce système étant une « *fabrique intensive de jugements sociaux, tant les évaluations des maîtres que les décisions d'orientations portent la trace de l'appartenance sociale des élèves au-delà de leur seul mérite scolaire* » (Dubet & Duru-Bellat, 2004, p.107). Cette différenciation en termes d'orientation rend perceptible l'élitisme scolaire, dans le sens où seul les élèves de VP sont orientés vers les études supérieures, tandis qu'à l'inverse les élèves de VG, majoritairement de milieu populaire, sont orientés vers les CFC :

*« Ils expliquent quoi faire, enfin parce qu'en fait dans les classes de VG ils nous parlent juste du CFC. Ils disent que c'est très difficile, enfin en tout cas mon prof il dit que c'est très difficile d'être au gymnase pour les gens qui sont en VG même si c'est des niveaux 2, des choses comme ça, enfin je trouve que ça c'est pas donner la motivation, c'est vrai peut-être, qu'il dit la vérité mais il y a des gens je sais qu'ils vont réussir mais voilà c'est vraiment la motivation. »* (Maeva)

Maeva en démontrant une compréhension très claire des finalités du système scolaire, la certification symbolisant une convention sociale normative : « *[...] moitié des choses qu'on fait à l'école on va pas se rappeler tout le reste de la vie, enfin parce que de base on va à l'école juste pour avoir un titre quoi et c'est ça que j'aime pas en fait qu'on doit prouver quelque chose à quelqu'un qu'on connaît pas* », vient par la même occasion remettre en question ce fonctionnement fondé sur l'élitisme, la sélectivité et le mérite scolaire :

M : *Oui mais je sais que, je sais non, enfin ouais je sais que la moitié de mon école ils ont des capacités énormes et ils ont pas besoin d'un titre ou être en VP juste parce que voilà quoi*

LB : *Donc c'est le système qui ne va pas bien ?*

M : *Ouais, enfin moi je trouve*

---

<sup>14</sup> Anne-Catherine Lyon, l'ancienne Cheffe du Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture (DFJC) vaudois

Finalement, les professionnels MATAS ne sont pas dupes du discours égalitaire et de la perspective inclusive prônée dans cette nouvelle LEO (2011), leurs discours illustrant la sélectivité et l'élitisme, qui ont cours dans les établissements scolaires du canton de Vaud :

*« Brillant, non mais je veux dire on est dans un système qui est élitiste, alors on peut mettre tout ce qu'on veut, c'est ainsi on est dans une totale contradiction, c'est-à-dire que tout ce qui est VP c'est intouchable, les voies maintenant pré-gymnasiales c'est intouchable, ça c'est l'élite, c'est ceux qui vont décider, tout à coup ils sont intouchables, on va mettre les meilleures conditions, les meilleurs trucs, tout ça voilà, tac ça va VP, et puis maintenant il reste le reste. » (ens3)*

D'ailleurs, en dépit d'une transformation apparente du système après la mise en vigueur de la LEO (2011), la fonction sélective rattachée à l'appareil scolaire n'a pas disparu, cette dernière ayant évolué avec la nouvelle réforme et demeurant sous d'autres formes et d'autres terminologies :

*« parce que certains marquaient sur les annonces "VSO vous abstenir" dans les annonces d'apprentissage, donc c'est vrai que c'était en partie stigmatisant [...] donc voilà je crains juste que la VG (...) prenne cette couleur-là. » (édu1)*

*« alors on voulait pas des options, oh bah non les VSO non ça va pas, parce que VSO madame Lyon<sup>15</sup> elle a dit "je ne veux plus voir dans les journaux et tout ça : VSO s'abstenir" sauf que maintenant ça s'appelle 111, ça s'appelle 111. » (ens3)*

*« voilà, le problème maintenant c'est que ces VG, on les appelle déjà les 111, ça correspond à ceux qui sont de niveau 1 partout, alors qu'on voulait gommer ça, mais on a essayé pleins de trucs pour gommer ces différences et puis ne pas stigmatiser les moins performants, là c'est déjà le cas ça fait une année que c'est déjà comme ça, c'est les 111. » (ens2)*

Les paroles de ces professionnels mettent en exergue la ségrégation sociale qui existe au sein des filières scolaires. En effet, cette désignation « 111 » n'est au final que le prolongement dans le milieu scolaire des discriminations à l'embauche qui sont présentes dans le milieu professionnel. Une discrimination sur la base du stigmate de l'orientation scolaire, qui touche un groupe repéré et dénigré sur une base culturelle, cette filière, perçue comme la moins exigeante, étant majoritairement composée d'élève issus des milieux socio-économiques les moins favorisés (Vienne, 2004). Bien que le système scolaire vaudois soit perçu comme générateur d'espoir : *« Je pense que c'est un système qui est générateur d'espoir de par toutes les passerelles possibles » (édu1)*, il n'en demeure pas moins que les passerelles et les raccordements sont conditionnés par le mérite scolaire de l'élève, c'est-à-dire ses notes. En effet, avec la mise en œuvre de la LEO, le processus d'orientation se fonde désormais uniquement sur la moyenne des notes obtenues durant l'année scolaire, ainsi que sur les épreuves cantonales de référence (ECR). Si auparavant, avec le système d'orientation de l'EVM, plusieurs critères rentraient en ligne de compte<sup>16</sup>, seules les notes obtenues sont dorénavant prises en considération. D'un côté, cette transformation a le mérite de limiter l'impact du jugement de l'enseignant. D'un autre côté, dans une perspective transactionnelle, elle a pour effet de restreindre l'actorialité, la marge de manœuvre des enseignants, à la fois dans le processus d'orientation mais aussi dans la procédure

---

<sup>15</sup> Anne-Catherine Lyon, l'ancienne Cheffe du Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture (DFJC) vaudois

<sup>16</sup> Le niveau de réussite dans les différentes disciplines, la progression de l'élève, son comportement, son autonomie, son attitude (Daepfen, Ricciardi & Gieruc, 2009)

d'évaluation, ces derniers devant suivre certaines directives émises par le département vis-à-vis des grilles d'évaluation : « *l'histoire des 1, 2 [les notes] là je pense que les enseignants peuvent quand même faire quelque chose de mieux mais ça demande d'être vraiment bien au clair sur ce qu'on exige dans un test [...] et puis il me semble, j'ai entendu ça a une conférence des maîtres, les échelles sont cantonales maintenant, alors ils ont pas le droit d'élargir l'échelle dans les mauvaises notes* » (ens2).

## 6.2. Les MATAS, la solution vaudoise contre les sorties précoces

Si le décrochage scolaire est défini en termes statistiques comme « *la proportion des jeunes entre 18 et 24 ans qui ont quitté l'école en n'ayant achevé que l'enseignement scolaire inférieur (ou moins) et qui ne poursuivent ni études, ni formation.* »<sup>17</sup> (OFS, 2020), l'un des éducateurs fait apparaître le décalage qui existe entre cette définition officielle et l'action des MATAS qui « *si on part de cette définition-là [...] n'intervient pas au niveau du décrochage scolaire, puisqu'on est en amont* » (édu1). Cette distinction doit être mise en relation avec la volonté de proposer des solutions préventives c'est-à-dire durant la scolarité, et ce dans le but de favoriser la persévérance scolaire de l'élève (Bernard, 2015 ; Tièche Christinat, Angelucci & de Chambrier, 2015).

*« Il y a beaucoup de mesures préprofessionnelles, qui essaient de rattraper le coup, mais je pense que c'est beaucoup plus compliqué que d'essayer de mettre quelque chose sur pied en amont, type MATAS justement. »* (édu2)

Ainsi, le dispositif a pour but de diminuer le nombre d'élèves n'ayant pas achevé leur scolarité obligatoire. La mission des MATAS cible par conséquent plus exactement la réduction de l'écart à la norme – d'achèvement de la scolarité obligatoire –, en maintenant et en réintégrant dans le système ordinaire (PSE, 2006) l'élève qui ne parvient pas à se plier aux contraintes, aux exigences et aux injonctions scolaires.

*« Nous, on essaie de prévenir ça [la désocialisation, les difficultés d'intégration sociale] en favorisant un accrochage scolaire de l'élève jusqu'à la fin de sa scolarité. »* (édu1)

Bien que le cadre légal qui régit le dispositif MATAS se compose aujourd'hui de plusieurs textes de loi (PSE, LEO, RLEO, directive n°141), lors de sa création le dispositif MATAS, qui constitue la réponse politique à la question des sorties précoces, est uniquement entériné dans la politique socio-éducative cantonale en matière de protection des mineurs (PSE, 2006), adoptée par Anne-Catherine Lyon, l'ancienne Cheffe du Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture (DFJC) vaudois. A cette époque, l'incidence du Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture (DFJC), qui alloue un financement « *non négligeable* » (Berger, 2009, p.17) pour la mise en fonction des MATAS, dépasse l'aspect financier, puisque selon les perceptions des professionnels MATAS, la forme particulière du dispositif, autrement dit le choix de l'externalité, résulte des ordres délivrés par le DFJC, qui ne souhaitait pas engager d'éducateurs au sein des écoles :

*« [...] c'est un petit peu le débat politique que j'entends, c'est une alternative à l'éducateur dans la classe, dans l'école. C'est un choix qui a été fait comme ça voilà, de mettre des structures extérieures à l'école, plutôt que de mettre des éducateurs dans l'établissement scolaire, c'est un choix qui a été fait voilà, je pense. »* (édu2)

---

<sup>17</sup> Définition statistique qui ne rend aucunement compte du processus de démobilité scolaire qui se produit en amont, parfois dès la primaire (Bonnéry, 2003).

« Parce que la cheffe du département ne voulait pas d'éducateur en classe. » (édu3)

« Historiquement ça s'est fait sur un coin d'une table, entre (xxx → directeur éducatif) et (xxx → directeur d'école). Il fallait trouver une solution « on sait pas quoi faire, on peut pas mettre d'éduc, donc il faut qu'on trouve quelque chose ». [...] il fallait trouver un truc différent et (xxx → directeur éducatif) a dit « écoute, on crée un truc avec le SPJ, on travaille qu'avec le SPJ et puis tu détaches un enseignant et on détache un éduc d'une institution et puis on les met ensemble et on trouve des locaux et puis ils prennent les gars qui posent problème à l'école. » (ens3)

La mise en vigueur en 2013 de la Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO) se répercute sur la mesure MATAS, qui dès ce moment va être inscrite au chapitre de la pédagogie différenciée, lui conférant la particularité de relever simultanément de deux lois vaudoises (LProMin et LEO). Cette pédagogie différenciée, se place dans un paradigme à visée inclusive, en privilégiant « les solutions intégratives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève et en tenant compte de l'organisation scolaire ainsi que du fonctionnement de la classe. » (LEO, 2011).

Si l'école, aujourd'hui, se veut de plus en plus « inclusive », les concepts d'inclusion et d'intégration ont deux significations distinctes, associées à deux orientations de pensée, deux paradigmes différents. Dans le modèle intégratif (mainstream education), l'élève est orienté et déplacé au sein d'un système en cascade qui comprend plusieurs niveaux d'aide à l'intégration, allant de la remédiation à l'intervention en enseignement spécialisé. Dès lors, une visée intégrative induit l'adaptation de l'élève au système dit « normal », l'effort reposant sur l'élève qui doit s'adapter aux normes de fonctionnement de l'école et à qui on peut offrir certaines aides individuelles : « dans un contexte scolaire, l'intégration consiste en la réintégration d'un élève ou d'un groupe d'élèves dans le cadre normal (mainstream) de l'école et dans la vie communautaire après qu'il en ait été exclu. » (CSPS, 2011). A contrario, le modèle inclusif vise au maintien de l'élève au sein de classes ordinaires, ce modèle considérant que c'est à l'école de s'adapter à la diversité des élèves (Crouzier, 2006).

Cette promotion d'un système scolaire inclusif par les institutions internationales et par la communauté scientifique se heurte toutefois à de vives résistances et oppositions tant de la part des agents scolaires (Doudin, Curchod-Ruedi & Baumberger, 2009) que de certains parents et politiciens. Or, selon Bonvin (2010) cette volonté inclusive représente une « formule aussi politiquement correcte que creuse » qui « n'existerait que dans les intentions », l'intégration étant finalement « la composante concrète de l'inclusion, sa réalisation dans le quotidien scolaire » (p.15). Dès lors, et bien que la LEO (2013) cherche à s'inscrire dans une visée inclusive, le fonctionnement du dispositif MATAS interpelle, puisqu'il est défini comme « une alternative ponctuelle au fonctionnement ordinaire de l'école » (Barrère, 2013, p.100 in Tièche Christinat, Angelucci & Liechti, 2016, p.4). Ce dispositif, dont les actions entreprises « visent d'abord au maintien de l'élève dans la structure scolaire ordinaire, puis à sa réintégration. » (PSE, 2006), se place ainsi au croisement du paradigme inclusif et du paradigme intégratif. Inclusif de par sa durée (3 mois, renouvelable une fois) et de par le fait que « l'élève n'est pas exclu de sa classe, il est toujours rattaché administrativement » (édu3). Intégratif dans le sens où le dispositif MATAS qui est géographiquement éloigné de l'école, exclut symboliquement et met à l'écart l'élève dérangeant l'ordre scolaire, car l'inadaptation comportementale place le système scolaire face à un paradoxe : « d'un côté un fort attracteur menant vers une inclusion de tous les

*élèves dans l'école ordinaire et de l'autre côté des dispositifs permettant une exclusion des élèves dont le comportement cause de gros problèmes à l'institution scolaire » (Amiguet, 2006, p.14).*

Sur un plan politique, Tièche Christinat, de Chambrier et Angelucci (2015) estiment que l'externalité de la mesure MATAS permet de protéger l'autonomie de l'école, en évitant autant que possible son ouverture à d'autres champs professionnels. Aussi, la mesure MATAS, qui implique une collaboration avec le champ éducatif, est admise du fait que l'intervention s'effectue dans le périmètre de l'école, et que la frontière entre l'éducateur et l'école est clairement délimitée. Dès lors, la mesure MATAS s'analyse comme un produit transactionnel, un compromis entre la volonté de mettre à disposition de l'école vaudoise des compétences éducatives et une contrainte structurelle forte :

*« c'est un choix qui a été fait [...] pour mettre en place des mesures éducatives conjointes avec l'école. » (édu2)*

*« Et bien le MATAS c'est une mesure de l'école, donc c'est une manière d'avoir un pied dans l'école en tant qu'éducateur. » (édu3)*

*« [...] alors le SPJ, ou je ne sais pas qui s'est, ils ont essayé d'amener des éducateurs à l'école autrement et puis ça a un peu passé comme ça, et puis c'est pour répondre à des besoins que l'école avait de trouver d'autres solutions pour les élèves qui n'étaient pas preneurs des solutions actuelles de l'école. » (édu3)*

*« j'avais envie de travailler dans une structure plus préventive [...] et puis se rapprocher du coup du système scolaire ordinaire. » (édu1)*

Du point de vue symbolique, cet éloignement géographique, est caractéristique d'une mise à l'écart, d'une forme d'exclusion de l'élève dérangeant l'ordre scolaire, l'élève pris en charge par un MATAS étant stigmatisé sur la base de son inadaptation comportementale. Nous pouvons néanmoins constater que cette externalité, en tant que produit transactionnel, demeure instable et renégociable dans le temps, c'est tout du moins ce qui transparaît des paroles d'un éducateur :

*« Donc le choix ça a été l'externalité et je pense que ça c'est une des questions que nous devons théoriser au MATAS et j'essaie de prendre des contacts avec la HEP, parce que j'ai besoin de gens qui ont un bagage plus important que le mien et qui, ouais, un bagage plus important pour comprendre en quoi le paradoxe de mettre à distance un jeune géographiquement, le déplacer de sa classe vers un autre lieu peut être porteur d'une réintégration [...] je pense vraiment qu'on doit (...) vérifier si l'explication elle tient la route et j'ai besoin d'un partenaire extérieur pour juger de ce que je fais, dans le sens où voilà est-ce que mettre à l'écart c'est vraiment la meilleure des solutions ? » (édu1)*

Si cette prise en charge externalisée peut interpeller, la responsabilité de l'accrochage scolaire de ces élèves n'appartenant plus aux établissements scolaires, mais à un organisme extérieur composé de spécialistes, nous pouvons constater que les équipes MATAS tentent de faire évoluer leurs pratiques dans le temps afin de replacer autant que possible l'école au cœur de l'intervention. En effet, nous observons, que les bilans et séances MATAS, exécutés en présence des parents, des enseignants, du doyen et de l'élève s'effectuent désormais au sein même des établissements scolaires, et ce pour tous les MATAS interviewés. Aussi, cette territorialisation semble démontrer une volonté de la

part des professionnels MATAS de garder l'école impliquée dans le processus de rattachement, en soulignant le caractère scolaire du MATAS :

« Et d'ailleurs nous on a modifié le suivi des jeunes, il y avait une partie des entretiens qui se passaient ici, maintenant on les fait tous à l'école pour bien montrer que c'est à l'école sa place, dans son établissement. » (édu1)

« A l'école, les réunions se font à l'école parce que c'est l'école qui convoque, c'est nous qui nous déplaçons dans les écoles, on rencontre l'enseignant, le doyen, les parents, l'élève et nous. » (édu2)

« Et puis bilans intermédiaires et bilans finaux, ça reste une mesure de l'école, [...] c'est l'école qui (xxx) le réseau. » (ens3)

« tous les bilans à l'école. » (ens2)

« il y a tout le travail de réseau, réseau d'admission, réseau de bilan intermédiaire, bilan final, pour chaque élève, qui se passe dans l'établissement respectif de l'élève. » (ens1)

### 6.2.1. La représentation du "décrocheur" accueilli au MATAS

Rappelons qu'une représentation ne doit en aucune manière être envisagée comme la reproduction parfaite de la réalité, mais bien comme la « *représentation de quelque chose et de quelqu'un* » (Jodelet, 1984, p.362). Le décrochage scolaire en tant qu'objet représentationnel, va ainsi être expliqué en fonction de normes, de valeurs et d'informations utiles au groupe social qui le définit. Nous pouvons dès lors nous demander quelles significations, quelles représentations du décrochage scolaire, de ses causes et symptômes, sont produits par les professionnels MATAS ?

Si les chercheurs s'entendent sur l'hétérogénéité et la complexité des trajectoires d'élèves inscrits dans un processus de désengagement, la visée préventive de lutte contre le décrochage scolaire a engendré une multiplication des études sur les causes, les facteurs de risques et les typologies de décrocheur, dans le but de repérer le plus précocement possible et de profiler le plus précisément possible les élèves "à risque". Ces études ont permis de répertorier deux sous-catégories de facteurs de risque : d'un côté les déterminants internes au système scolaire (climat de classe, relation maître-élève, facteurs organisationnels et structurels) et de l'autre les déterminants externes au système scolaire (facteurs familiaux et sociaux, facteurs internes à l'élève) (Fortin, Potvin, Marcotte & Royer, 2012 ; Janosz, 2000). Toutefois, des auteurs comme Bruno, Félix et Saujet (2017) mettent en garde contre les écueils de telles catégorisations, qu'il s'agisse de la difficulté d'isoler certains facteurs ou leurs effets croisés et multiples, cette catégorisation n'étant plus heuristique « *tant ces composantes sont intimement liées et interdépendantes dans l'histoire de chaque jeune « décrocheur* » » (p. 260). Pour exemplifier les limites des théories prédictives, remarquons que la dépression de l'adolescent (facteur personnel) est corrélée à une perception négative du climat de classe (facteur scolaire), dans le sens inverse, il est démontré que le climat de classe (facteur scolaire) influence les comportements de motivation et la réussite scolaire (facteur individuel). En lieu et place de cette dissociation entre facteurs individuels et institutionnels, certains chercheurs considèrent que les facteurs sont au contraire co-construits et entremêlés. Ainsi, l'origine défavorisée de l'élève (facteur individuel) s'entremêle avec la manière dont le système scolaire perçoit et traite ces élèves (facteur scolaire). Par conséquent l'évolution de la recherche sur le décrochage scolaire en arrive à la conclusion que pour comprendre ce phénomène il est nécessaire d'analyser conjointement et non de

manière dissociée « *les relations entre les perceptions et les actions individuelles d'une part et les facteurs scolaires d'autre part* » (Bruno, Félix & Saujet, 2017, p. 262). La recherche se tourne ainsi vers des analyses transactionnelles, en dépassant l'opposition entre action individuelle et déterminisme social.

Bien que les professionnels MATAS reconnaissent l'impossibilité de décrire un portrait unique de l'élève accueilli au sein des MATAS, leurs portraits de "décrocheurs" étayent une certaine représentation communément admise, à travers la récurrence de certaines caractéristiques, qui ciblent, comme pour les agents scolaires (Delchambre, 1991), des déterminants lourds et des causalités externes au système scolaire. On retrouve ainsi une surreprésentation d'élèves issus de milieux socio-économiques précarisés (milieux populaires ou migration), avec une référence accrue au milieu parental pour expliquer les situations de décrochage scolaire, les professionnels MATAS décrivant un milieu familial peu structuré (famille monoparentale, reconstituée), un manque d'implication dans le suivi scolaire des enfants et finalement un manque d'encadrement généralisé :

#### Facteur socioéconomique :

*« on est quand même dans les couches sociales défavorisées malgré tout, même s'il ne faut pas le dire, c'est quand même ça. » (ens3)*

*« [...] qui viendrait d'un milieu socio-culturel pas très favorisé et peut-être [...] un milieu socio-culturel pas très stimulant. » (édu2)*

#### Facteur migratoire :

*« [...] et puis les problèmes de l'acculturation ou les problèmes des personnes qui sont là depuis très très longtemps mais qui ne se sont jamais intégrées, donc finalement tous ces enfants-là, ils sont pris dans des espèces de mondes différents dans lesquels ils sont en mode survie, et ils sont en survie à la maison, comme ils sont en survie à l'école. » (ens3)*

*« [...] j'ai quelques explications [...] liées à la migration, on a quand même énormément de jeunes qui sont liés à l'immigration et dans la rencontre que j'ai avec les familles dans ce domaine-là, c'est (...) une difficulté à faire des liens pour les familles entre ce qu'ils ont vécu eux à l'école, dans leur pays d'origine et ce qui est proposé ici (...) ça c'est un élément. Deuxième élément c'est la compréhension par ces familles de l'importance du cursus scolaire dans la société dans laquelle on se trouve ici, parce que pour certains (...) c'est pas si grave que ça aille pas à l'école parce que dans leur pays c'est possible de vivre sans avoir un diplôme aussi élevé qu'ici. » (édu1)*

*« deux ou plusieurs de ces jeunes qui manquent de stimulation familiale, qui (...) ont des parents qui ont pas grandi en Suisse, qui ne parlent pas forcément bien français et [...] qui n'arrivent pas à stimuler, voilà qui encouragent aux apprentissages mais qui ne sont pas présents et qui compensent avec du matériel [...] » (édu2)*

#### Facteur familial :

*« il n'est pas suivi par les parents, je pense que c'est ça, ça vient souvent du noyau familial [dans lequel] il y a une désorganisation, un désintérêt [...] avec tous les degrés que cela comporte mais je pense que [...] c'est souvent un enfant qui n'est pas accompagné ou mal accompagné. » (ens1)*

*« C'est des enfants qui sont en survie constante, que ce soit à la maison parce qu'ils ne savent pas vraiment ce qu'ils vont y trouver, c'est souvent le chaos, ils ont des*

*situations de famille assez incroyables tout de même, quand on fait des génogrammes ça part dans tous les sens, on ne sait plus qui est qui, il y a des tas d'enfants de familles recomposées, enfin c'est vraiment l'éclatement général, avec des parents qui n'ont pas forcément un parcours scolaire le plus [brillant, étant donné qu'ils viennent des couches sociales défavorisées]. » (ens3)*

*« Après d'autres qui (...) ont peut-être de la facilité, qui pourraient avoir de la facilité scolaire mais voilà passage compliqué au niveau familial et ça se résume avec un décrochage. » (édu2)*

Si les facteurs familiaux et socio-économiques sont unanimement reconnus comme facteurs de risque par les équipes MATAS, plusieurs professionnels font, de même, référence aux facteurs internes à l'élève, considérant cette problématique comme la résultante de troubles cognitifs ou psychologiques :

*« Je pense qu'il y a quelque chose qui empêche, alors il y a des fois c'est vicieux pour certains parce qu'ils ont des difficultés cognitives, ce qui fait perdre la motivation, ce qui fait qu'ils décrochent et il y en a d'autres c'est quelque chose qui empêche mais c'est plus psychologique, je pense qu'il y a les deux. » (édu2)*

*« [...] Des enfants assez passifs qui ont tendance à attendre que ça vienne du ciel, qui ont tendance à ne pas trouver d'énergie, [...], il y en a plusieurs qui sont apathiques, passifs et peut-être un voire deux qui sont limite de la déprime. » (édu2)*

*« Alors de manière générale c'est des jeunes blessés, en souffrance [...] Après, il y a plusieurs sortes de blessures. Il y a des blessures qui sont liées à des difficultés, de mon point de vue, cognitives, [c'est-à-dire] à suivre le cursus scolaire demandé, [...] ce sont des éléments du jeune qui font que c'est très difficile de correspondre à ce que l'école attend de lui, ça c'est un élément. [...] » (édu1)*

*« [le décrochage scolaire] s'exprime par un dysfonctionnement en classe, c'est-à-dire un élève perturbateur, et bien c'est un élève qui aura tendance à sombrer plus facilement dans la délinquance qu'un autre, qui se met en état apathique ou de dépression. » (ens1)*

Ces portraits de "décrocheur" en tant que représentation rendent compte de l'appartenance des professionnels MATAS à une société et à une culture données « [...] qui [les munissent] d'un certain nombre de systèmes de valeurs et de modes d'interprétation » (Schurmans, 1994, p. 132). Ce système interprétatif nous renvoie à l'inscription sociale des professionnels MATAS, à leur groupe d'appartenance et à leur position sociale. En reprenant les propos de Frauenfelder et Delay (2005), ces représentations sont l'expression de normes et de conceptions éducatives, qui au-delà d'être la résultante d'ethos et de savoirs professionnels, attestent de normes portées par ces acteurs considérés sous l'angle de leur appartenance de classe.

En effet, la référence au facteur socio-économique et au milieu familial pour expliquer le décrochage de l'élève nous laisse entrevoir une confrontation entre deux modèles normatifs éducatifs différents, entre deux représentations de la « bonne » parentalité, générateurs de tensions, entre d'un côté les familles de milieu populaire et de l'autre une fraction de la nouvelle classe moyenne engagée professionnellement dans le domaine de l'éducation. Ce portrait de "décrocheur", en tant que représentation, permet aux professionnels MATAS de justifier le bien-fondé du dispositif MATAS, en tant que dispositif institutionnel de régulation de l'élève et de sa famille. Il s'agit dans ce cas de justifier les pratiques d'encadrement de la

famille qui sont proposées par les professionnels MATAS, et plus spécifiquement par l'éducateur qui intervient sur le milieu familial de l'élève : « *Le MATAS propose ainsi un modelage parental qui passe par des modifications de pratiques éducatives et familiales* » (Tièche Christinat, Angelucci & de Chambrier, 2016, p.35). Pour Frauenfelder et Delay (2005) ces pratiques d'encadrement sont « *destinées aux familles populaires dans leur très large majorité : plus spécifiquement des mères immigrées et vivant seules tout en ayant à charge plusieurs enfants.* » (Frauenfelder & Delay, 2005, p.87). Or, les portraits de Maeva et de David<sup>18</sup> corroborent dans une large mesure cette représentation : des mères qui ont immigré du Portugal, venant de milieu populaire et élevant seules leurs enfants, ainsi que des pères absents du tableau familial.

D'ailleurs, la corrélation entre décrochage scolaire et déviance coïncide à l'existence d'une représentation qui lie fréquentation scolaire et conformité sociale (Esterle, 2015). En effet, rappelons que l'apparition du décrochage scolaire en tant que problématique sociale et publique a lieu dans un contexte d'insécurité et dans la peur d'une augmentation de la délinquance juvénile, cette peur étant intimement liée aux jeunes de milieu populaire qui ne s'adaptent pas au système scolaire et le quitte prématurément (Carvajal Sánchez, 2019 ; Esterle-Hedibel, 2006). Cette représentation de l'élève en situation de décrochage scolaire allie ainsi risque de déviance et famille de milieu populaire, un jugement qui permet de justifier les pratiques qui visent la régulation normative de la famille et de l'élève :

*« mais c'est un terrain propice [le décrochage scolaire] à la délinquance, bien sûr, puisque à nouveau on revient à la cellule familiale qui n'entoure pas et qui n'encadre pas ce jeune. »* (ens1)

Les professionnels MATAS ont ainsi tendance à interpréter le décrochage scolaire en tant que « symptôme » dont l'origine se trouve dans une large mesure au sein de la famille (déterminants socio-familiaux), l'enfant qui décroche devenant dès lors un « *élément probant d'un dysfonctionnement de la famille* » (Donzelot, 1977, p.194, cité par Frauenfelder & Delay, 2005, p.85), mais aussi comme la résultante de problématiques de l'élève (difficultés cognitives, difficultés psychologiques), qui implique une représentation psychologisante et pathologisante du décrochage scolaire.

Dans les propos des professionnels, on retrouve une prédominance des déterminants externes, au détriment des facteurs relatifs au système scolaire, à son organisation et à son fonctionnement. En effet, il ressort majoritairement que l'origine du décrochage scolaire se situerait en dehors de l'institution scolaire, avec l'idée que l'école ne serait que le révélateur :

*« pour des élèves qui ont des difficultés personnelles ou de famille ou de comportement etc. »* (édu2)

*« si on voulait essayer d'identifier [...] ce qui fait ces histoires de comportement c'est souvent lié à des histoires familiales qui sont compliquées. »* (édu1)

*« Ce sont des élèves qui ont peu de confiance en eux principalement, qui ont un système familial compliqué, instable et non ressourçant (...) voilà le portrait général et qui effectivement ne prêtent pas d'intérêt à l'école, n'y voient pas le sens et du coup ne font rien et peuvent perturber en classe et qui ont diverses problématiques qui se traduisent à l'école. »* (édu3)

*« Le décrochage scolaire c'est un symptôme, c'est le symptôme d'un enfant pour qui l'école, dans ce qu'il vit à la maison (...) ne lui permet pas de pouvoir se nourrir de ce*

---

<sup>18</sup> Tableaux sociodémographiques de Maeva et David (voir chapitre 3.3.1. l'échantillon)

*que l'école propose. [...] si ce qu'il vit à la maison, ne lui permet pas de pouvoir avoir quelque chose de stable, de prévisible et de sécuritaire, [cela affecte sa capacité à] se décentrer pour accueillir le savoir, et au bout d'un moment tout ce que [l'école] propose ne fait plus sens [ce qui entraîne une situation d'échec], échec qu'il vit déjà à la maison, et [cela] devient finalement un révélateur de multiples souffrances psychiques [vécues quotidiennement]. [Dans ces circonstances l'élève] trouve une manière de survivre dans un environnement qui [lui] est imposé : l'école, soit en ne faisant plus rien ou en faisant le pitre pour exister autrement que celui qui est toujours en échec, parce qu'il n'arrive pas à se concentrer, parce qu'il ne peut pas étudier, parce qu'à la maison ça ne va pas. » (ens3)*

*« C'est difficile parce qu'on ne remarque pas forcément tout de suite ce qui cause le décrochage, souvent c'est un environnement instable [qui l'empêche] d'être preneur des savoirs qui lui sont amenés à l'école. » (édu3)*

Enfin, bien que l'enseignant et l'éducateur MATAS viennent de deux cultures professionnelles distinctes, avec des façons d'interpréter les causes du décrochage potentiellement conflictuelles, nous constatons la présence d'un système de signification commun pour appréhender le processus de décrochage scolaire. Ces significations collectives qui ciblent principalement comme causalités des déterminants lourds, à la fois sociaux, familiaux et psychologiques, attestent de l'adhésion des professionnels MATAS à une logique institutionnelle ainsi qu'à des significations préexistantes, qui guident et orientent l'action, tout en protégeant l'identité des agents scolaires, comme l'analyse Delchambre (1991). Toutefois, les discours des professionnels MATAS démontrent qu'en fonction de leurs expériences singulières, ces derniers à travers un processus de construction de sens remettent en question et interrogent les significations collectivement partagées, par exemple en remettant l'institution scolaire et son fonctionnement au cœur de la réflexion :

*« [lors de l'échec de la mesure MATAS] se pose la question de la maltraitance quoi, est-ce qu'on est maltraitant avec eux en les obligeant à se mettre dans le moule ? ça arrive qu'on en ait qui n'arrivent pas, qui ne veulent pas mais là on est bien emprunté. » (ens2)*

En effet, certaines réflexions démontrent une prise de conscience du rôle imputable au système scolaire, à son organisation et à son fonctionnement. Ce questionnement autour du rôle de l'école s'observe tout particulièrement à travers certains extraits, qui mettent en relief le fonctionnement de l'école et ses difficultés à inclure tous les élèves, mais aussi le système scolaire en tant que producteur d'inégalités. Il est ainsi suggéré que le système scolaire fabriquerait ses propres exclus en proposant un modèle unique à un public hétérogène :

*« moi je me questionne beaucoup, [...] je n'ai aucune vérité, [mais] je me demande [si le système] n'est pas en train de fabriquer ses propres exclus, comme la société dans laquelle on vit fabrique ses propres exclus [...] et donc le système scolaire je pense qu'il fabrique ses propres exclus (...) et puis le système scolaire veut que tous suivent la même chose, de la même façon. » (ens1)*

Il faut rappeler qu'avec la démocratisation de l'enseignement, les enfants de milieu populaire se sont retrouvés propulsés dans un système scolaire jusqu'alors conçu pour les enfants de milieu favorisé. Or, la standardisation des conventions scolaires sur les classes favorisées met en exergue une tension de classe, sachant que ces conventions ne sont en aucun cas des évidences pour tout le monde, ni des qualités innées que chacun devrait posséder dès son entrée à l'école :

*« on ne prend pas en compte les difficultés que certains élèves ont pour suivre le cursus tel qu'il a été pensé. » (ens1)*

*« donc on voit bien les parents qu'on a là [au sein de la mesure MATAS], ils ont nombres de difficultés, ils ont vécu mille et une choses compliquées et difficiles, ils ne sont pas en mesure de (...), c'est ainsi, c'est malheureux, c'est triste, mais si l'école tient pas compte de ça c'est compliqué, d'où l'idée de (xxx → collègue éducateur) qui est de dire faisons du personnalisé sauf qu'une école personnalisée c'est extrêmement compliqué. » (ens3)*

Nous retrouvons ainsi cette articulation entre agentité et actorialité, entre logique d'appropriation et logique de production, chaque acteur, à travers son cheminement réflexif, rendant possible une innovation de la pensée, par *« un travail de déconstruction et de reconstruction du sens »* (Fabre, 2011, p.8).

### 6.2.2. L'inadaptation comportementale, le stigmatisme pour la mise en place d'une mesure MATAS

S'il existe en termes de typologie, deux grands profils types de "décrocheurs" : d'un côté le profil "discret" et de l'autre le profil "inadapté", le premier faisant référence à une forme de décrochage plus insidieuse et silencieuse, tandis que le second s'accompagne de comportements inadaptés et perturbateurs, le discours des professionnels MATAS reste largement axé sur le profil "inadapté". Comme constaté par l'un des professionnels MATAS, ce qui est problématique pour l'école c'est bien moins le décrochage scolaire en lui-même, que l'inadaptation comportementale que présentent certains élèves :

*« Le décrochage scolaire c'est un joli mot, politiquement correct, pour finalement évoquer pour les enseignants le fait qu'il y ait des élèves qui foutent le bordel en gros et dont on ne sait pas quoi faire. » (ens3)*

*« parce que c'est toujours ça le problème, que faire avec des élèves qui décrochent c'est une chose mais qui foutent le bordel ça c'est une autre. » (ens3)*

Nous pouvons remarquer que si l'inscription des MATAS au sein de la LEO (2013) confère une légitimité à la mise en place d'une action éducative au sein du périmètre scolaire, cette inscription entraîne dans le même temps la redéfinition de la portée du traitement vers une dimension plus comportementale. En effet, la LEO, qui, postérieurement à la création des MATAS<sup>19</sup>, redéfinit sa mission en la proposant *« pour l'élève qui présente des difficultés importantes et durables de comportement »* (LEO, 2013), nous offre à voir un positionnement qui n'est pas anodin, révélateur d'une certaine représentation de l'élève étiqueté comme décrocheur, en pointant du doigt l'élève qui dérange l'ordre scolaire, celui qui ne s'adapte pas aux exigences comportementales attendues par l'école.

Ainsi, les discours des professionnels MATAS font unanimement référence au stigmatisme comportemental pour décrire l'élève en situation de décrochage scolaire :

*« Bon, je pense que c'est souvent lié à des problèmes de comportements (...) le décrochage scolaire c'est quelqu'un (...) qui se comporte mal en classe (...) puis qui n'est pas suivi sur le plan éducatif à la maison. » (édu2)*

*« [le décrochage scolaire] s'exprime par un dysfonctionnement en classe, c'est-à-dire un élève perturbateur. » (ens1)*

*« le jeune qui dysfonctionne dans un établissement scolaire. » (édu1)*

---

<sup>19</sup> Création des MATAS en 2004

« Et puis après, là où on entre dans le qualitatif c'est les questions de comportement. » (édu1)

« [...] ils commencent à perturber en classe, certains il me semble que c'est moins souvent mais il y en a eu quand même ils sont un petit peu agressifs et un peu bagarreurs. » (ens2)

« C'est une situation où l'élève n'a plus envie de suivre les cours en classe, dans sa classe ordinaire, donc ça peut aller de la présence avec un comportement qui dysfonctionne, à l'absentéisme répété (...) en passant par les arrivées tardives fréquentes, jusqu'à la déscolarisation de courte durée ou prolongée. » (ens1)

« Mais la plupart des gars qu'on a c'est quand même des enfants qui au niveau du comportement posent problème. » (ens3)

« Après, on a des jeunes qui n'ont pas les codes sociaux nécessaires. [...] pour pouvoir avoir un comportement acceptable au sein de la classe. » (édu1)

A l'inverse, seule une équipe mentionne l'existence du profil "discret" :

« quand on parle de comportement pour moi c'est pas seulement quelqu'un qui fait trop de bruit et qui est souvent sorti de l'école, qui a souvent des heures d'arrêt, qui insulte, etc. ça s'adresse aussi à des élèves qui sont en retraits, qui font pas beaucoup de bruit. » (édu2)

« [...] ces élèves qui vont perturber le bon fonctionnement des classes, ils sont plus facilement remarqués et signalés parce qu'ils dérangent les profs, celui qui écoute plus mais qui dérange pas, on en a eu, il y a des profs qui sont attentifs à ça, mais moins. » (ens2)

Lorsque l'on analyse les situations respectives de Maeva et David, on constate que tant l'un que l'autre se réfèrent à des formes d'inadaptations comportementales pour expliquer la mise en place de la mesure MATAS dans leur cas, Maeva en raison de son absentéisme répété et David en raison de ses comportements inadaptés, perturbant l'ordre scolaire :

« [...] et du coup j'ai commencé à manquer à l'école et des choses comme ça donc voilà j'allais vraiment pas à l'école en fait, j'allais une fois par semaine limite. » (Maeva)

« Insulte les profs, se balance sans cesse, fait des commentaires sans cesse, parle sans cesse, des trucs comme ça, sort de la classe en plein cours. » (David)

Nous pouvons d'ailleurs remarquer que le Concept cantonal 360° (2019<sup>20</sup>) désigne l'élève ayant recouru à la mesure MATAS comme un élève présentant des comportements inadaptés qui découlent « en général de **trouble du comportement** ou de **la personnalité** » (Concept 360°, 2019, p.29), ce qui implique une représentation pathologisante de l'inadaptation comportementale au sein du cadre scolaire. La notion de « trouble », en tant que notion employée en médecine psychiatrique<sup>21</sup>, renvoie à l'image d'un écart à la norme, en tant qu'anomalie interne à l'individu, responsable d'un handicap et de conséquences négatives en termes de fonctionnement social, scolaire et familial. Ce type d'approche

---

<sup>20</sup> Concept cantonal 360° (2019), élaboré par le DFJC sous la direction de sa nouvelle cheffe Cesla Amarelle, et présenté comme le « *Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire* ».

<sup>21</sup> Deux références sont communément admises pour classifier les maladies psychiatriques et pédopsychiatriques : la CIM-10 (Classification internationale des Maladies, OMS) et le DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder).

catégorielle entraîne une pathologisation et une catégorisation toujours plus grande des difficultés psychologiques :

*« [...] c'est comme il y a beaucoup plus d'hyperactifs, il y a beaucoup plus de hauts potentiels, c'est comme s'il y avait besoin de catégoriser dans une classe, celui-là il a décroché, moi j'en ai un il est hyperactif, un qui est [...]. » (édu2)*

Comme l'explique Van der Linden (2017), cette pathologisation engendre une erreur fondamentale d'attribution, c'est-à-dire que les conduites et les comportements d'un individu sont interprétés comme étant « dispositionnels » (liés à un dysfonctionnement) plutôt que « situationnels » et par conséquent liés à une interaction entre l'individu et son contexte comme l'analyse Becker (1985). Or, le fait de se borner à une explication pathologisante de l'inadaptation comportementale annihile l'interprétation de l'acte déviant en tant que réponse face à certaines tensions et contraintes éprouvées par l'élève dans son environnement, l'école. A l'inverse, dans une perspective transactionnelle, ces divers comportements (absentéisme, décrochage, inadaptations comportementales) sont analysés comme des alternatives en présence, choisies et mises en œuvres par les élèves pour résoudre une tension, face à une institution qui (re)produit des violences sociales et institutionnelles (Melin, 2010 ; Pigeon, 2007). Il s'agit dès lors d'analyser le processus transactionnel qui s'instaure à la fois dans la relation pédagogique, dans le rapport au savoir mais aussi dans les relations interindividuelles, afin de comprendre ce qui génère le décrochage et ce qui peut, à l'inverse, favoriser la persévérance scolaire (Sueur, 2013).

L'explication pathologisante, en se concentrant sur des déterminismes lourds, au détriment d'une vision interactionniste de la déviance, accentue le risque d'une déresponsabilisation de l'école, vis-à-vis des situations de transgressions scolaires (rapport à la norme, absentéisme, difficultés psychologiques), perçues dès lors comme des épiphénomènes à la marge du système, qui par conséquent ne le remettent pas en question (Sueur, 2013). L'analyse transactionnelle quant à elle, en redonnant à l'école sa part de responsabilité dans le processus de décrochage, lui octroie par la même occasion la possibilité de contribuer à la solution, en traitant le phénomène à l'intérieur de l'école. Toutefois, et bien que les études sur la lutte contre le décrochage scolaire convergent sur la nécessaire complémentarité entre deux types d'interventions : d'un côté une intervention sur l'environnement scolaire (et donc sur les déterminants internes au système scolaire) et de l'autre une intervention spécifique sur l'élève (Sueur, 2013), les professionnels MATAS en raison des résistances de l'institution scolaire et des contraintes structurelles du dispositif n'interviennent que rarement sur les facteurs scolaires, leur intervention ciblant plus spécifiquement la recherche d'une posture normative chez l'élève :

*« ça s'adresse [les MATAS-II] à des élèves, de 11 à 16 ans, qui ont des difficultés sur le plan scolaire, sur le comportement, sur d'éventuelles absences. » (édu2)*

*« [...] et puis je pense que c'est les axes principaux d'éléments [l'absentéisme, les résultats scolaires, le comportement] sur lesquels on doit travailler dans le cadre du MATAS pour favoriser une poursuite de la scolarité, autant que possible. » (édu1)*

Enfin, et de la même manière que dans l'analyse des causes du décrochage scolaire, il ne transparaît pas de tensions majeures entre les conventions des six professionnels MATAS concernant les manifestations rattachées à la mise en place d'une mesure MATAS. Ces manifestations s'inscrivent dans une logique institutionnelle séparative, qui tend à mettre à distance les élèves qui ne répondent pas à la norme scolaire. Ce sont dès lors exclusivement les attributs de l'élève qui l'orientent vers la mesure MATAS (absentéisme,

inadaptations comportementales), et qui inversement peuvent lui permettre de revenir en classe, l'action des professionnels s'orientant sur le comportement et les résultats scolaires de l'élève, limitant ainsi le rôle de l'école et de ses agents scolaires. En effet, Tièche Christinat, de Chambrier et Angelucci (2015) qui ont réalisé une étude sur les MATAS expliquent que « *l'impact à plus long terme sur le travail enseignant se limite aux enseignants qui ont envie de collaborer.* » (p.153), les équipes tout comme les directions MATAS étant impuissantes face aux agents scolaires opposant une forte résistance à tout changement.

### 6.3. Le décrochage scolaire, ou l'échec de la mise en œuvre d'un *modus vivendi*

En considérant que la réalité est un construit social fondé sur un travail intersubjectif, cela signifie que chaque acteur se retrouve porteur d'une certaine représentation du monde, basée sur une réserve d'expériences, qui sont à la fois transmises durant la socialisation et constituées au cours de la trajectoire de vie (Bronckart & Schurmans, 2001). Selon Berger et Luckmann (1996), le processus de socialisation primaire amène l'enfant à intérioriser, à travers ses interactions avec les autres significatifs, principalement la famille dans la prime enfance, certaines significations, soit une certaine façon de se représenter le monde, de penser et d'agir, valorisée par sa famille et par son groupe d'appartenance. Se développe dès lors ce que Bourdieu nomme un habitus, c'est-à-dire un système de schèmes « *générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations* » (Bourdieu, cité par Dubar, 2003a, p.69). Cet auteur postule qu'à « *chaque classe de position correspond une classe d'habitus* » (Lahire, 2001, p.158), l'habitus primaire comme produit de la socialisation primaire étant ainsi tributaire de la position sociale des parents dans la structure sociale.

A cette socialisation primaire se joint une socialisation secondaire, qui n'est cependant pas déterminée par la première. Pour Bronckart et Schurmans (2001), la posture de Bourdieu concernant l'habitus ne s'inscrit nullement, dans une forme de déterminisme social, mais au contraire dans une recherche de dépassement de l'opposition traditionnelle entre action individuelle et déterminisme sociale, en envisageant le jeu social « *comme une partie de cartes ou d'échec : chaque individu a une position plus ou moins favorable, a des atouts (du capital économique, culturel ou social) plus ou moins adaptés* » (Cabin & Dortier, 2000, p.184). Cette socialisation secondaire amène l'individu à intérioriser certains rôles et savoirs spécifiques liés à des « *sous mondes institutionnels* » (Berger & Luckmann, cité par Dubar, 2003a), comme le monde scolaire. Pour Berger et Luckmann, l'institutionnalisation repose sur l'existence d'une routinisation, c'est-à-dire des façons de penser, de faire et d'interagir partagées par un groupe d'acteurs dans un champ<sup>22</sup> spécifique, qui au fil du temps se cristallisent à travers des rôles spécifiques, qui sont codifiés en termes d'attentes réciproques à travers l'élaboration de conventions (Hernandez, 2003). L'enseignant, tout comme l'élève, a des rôles codifiés en termes d'attitudes et de comportements attendus : l'enseignant doit instruire et transmettre des connaissances, il doit préparer ses cours et évaluer les élèves, tandis que l'élève doit suivre les cours, réussir ses années pour obtenir une certification. En s'inscrivant dans une approche interactionniste, nous considérons que les significations données aux événements, tout comme les attentes réciproques sont co-construites par les acteurs impliqués dans l'interaction. Goffman (1975) à travers la métaphore du théâtre décrit parfaitement l'échange social : des acteurs qui jouent des rôles

---

<sup>22</sup> Bourdieu nomme champ « *des sortes de microcosmes relativement homogènes, autonomes et pertinentes au regard d'une fonction sociale* » (Cabin & Dortier, 2000, p.184).

distribués par la société, chaque acteur pouvant jouer divers rôles impliquant des attentes différentes (élève, joueur de foot, adolescent). Ce serait dès lors le décalage entre les significations attribuées aux situations par les différents acteurs qui conduirait au conflit.

L'école, en tant qu'instance de socialisation étatique reconnue comme légitime, répond à un besoin de la société, en lui permettant d'instituer un certain contrôle du processus de socialisation afin de maintenir une certaine cohésion sociale. L'éducation<sup>23</sup> en tant que processus de socialisation a pour but d'orienter les comportements et les devenir des individus en leur inculquant et en les confrontant à certaines règles, normes, valeurs et manières de penser et d'agir, en vigueur dans notre société. L'efficacité du pouvoir normalisateur de l'école, dont les agents scolaires sont les garants, s'articule autour d'un jeu de pouvoir symbolique, en tentant de persuader « [...] *les individus du bien-fondé des actions qui leur sont imposées et des intérêts individuels qu'ils peuvent en retirer* » (Dupanloup, 1998, p.16). Dans cette configuration s'établit entre l'enseignant et ses élèves une double transaction (Meyer, 2009). D'une part, un rapport de force, le rapport enseignant-élève étant imprégné d'une forte asymétrie hiérarchique, l'enseignant en tant qu'agent de l'institution scolaire, se trouve être le détenteur du pouvoir d'évaluer, juger, sanctionner et orienter l'élève. D'autre part, un rapport de sens, l'enseignant ayant pour attribution d'assurer une transmission culturelle et une intériorisation des normes et valeurs sociétales, autrement dit de transmettre les représentations sociales porteuses de « *dimensions collectives et historiques* » (Schurmans, 1996, p.68). L'analyse du sens de l'expérience scolaire par Rochex (1995, cité par Meyer, 2009) met en lumière la fonction symbolique de l'école, qui en tant que tiers médiateur vient « [...] *aider l'enfant à s'émanciper de ses appartenances au groupe familial.* » (p. 146). En effet, Le Breton (1998) relève la tension vécue par l'*enfant-élève*, qui passant de la socialisation primaire à la socialisation secondaire, acquière par la même occasion un rôle social inédit empli d'un nouvel univers symbolique, de nouveaux savoirs, de nouvelles conventions.

Chello (2014) définit l'incertain « *comme un phénomène variable et précaire qui désarticule et brise la relation routinière entre l'acteur social et la modalité par laquelle on pense et on agit le "monde"* » (p.52). Cet auteur ajoute que « *L'incertain émerge, en fait, comme le résultat d'un conflit sociocognitif qui prend corps de l'absence ou de l'incomplétude d'une convention ou encore de l'incompatibilité de deux (ou plusieurs) conventions considérées simultanément comme valides (Mormont, 1994).* » (Chello, 2014, p.53). L'apparition d'un conflit sociocognitif fait référence à l'entrée en conflit d'une information incompatible avec la structure représentationnelle de l'individu, qui le conduit à rechercher une nouvelle rationalité à travers un processus transactionnel, à la fois biographique et relationnel. Pour mieux appréhender ce conflit sociocognitif, il faut comprendre que l'habitus primaire, incorporé durant la prime enfance est à la source de notre maîtrise pratique du monde (Bronckart & Schurmans, 2001). Or, à travers les expériences de vie comme l'école, l'individu se retrouve confronté à une « *pluralité conflictuelle d'éléments de signification* » (Schurmans, 2001, p.164), qui l'oblige à remettre en jeu cet habitus primaire (Bronckart & Schurmans, 2001).

La situation de décrochage scolaire peut ainsi s'analyser comme une situation d'incertitude, qui résulte d'un conflit sociocognitif, la perte de sens vis-à-vis de l'école qui constitue l'une des deux manifestations du décrochage scolaire unanimement reconnues par les

---

<sup>23</sup> L'éducation est définie comme « *l'ensemble des représentations, des pratiques et des dispositifs sociaux qui, dans une formation sociale donnée visent à maîtriser et orienter le processus de socialisation, d'en rendre l'issue plus prévisible et de réduire la distance entre le devenir en cours et le projet socialement défini de ce devenir* » (Hutmacher, 1996, p.23).

professionnels MATAS, pouvant s'expliquer par la tension entre deux éthos de classe antagonistes (Chello, 2014) :

« *et puis voilà ceux pour qui l'école ne fait pas sens.* » (ens3)

« *ne prêtent pas d'intérêt à l'école, n'y voient pas le sens.* » (édu3)

« *donc finalement on a à faire à des enfants pour qui l'école ne fait pas sens.* » (ens3)

« *Ils ne comprennent pas le sens.* » (édu2)

« *C'est une situation où l'élève n'a plus envie de suivre les cours.* » (ens1)

« *Définition, disons pour moi le décrochage scolaire, c'est l'élève qui s'intéresse plus à l'école, donc qui n'est plus du tout attentif en classe, qui n'a plus envie de travailler à la maison, qui ne fait plus confiance aux adultes (...) voilà ça l'intéresse plus, plus envie d'apprendre.* » (ens2)

« *Décrochage scolaire, c'est quand il y a une grosse démotivation à l'école et que l'enfant n'investit plus l'école, les activités demandées, le travail, les apprentissages à faire, c'est ça pour moi le décrochage, le symptôme.* » (édu3)

Cette perte de sens et d'intérêt est confirmée par les récits de Maeva et David : « *Avant je regardais un peu l'école comme ouais c'était obligatoire, je dois y aller et c'est tout* »

LB : *Mais tu penses que l'école elle sert à quoi ?*

D : *Rien*

Plusieurs auteurs, dont Esterle-Hedibel (2006) et Vienne (2004) mentionnent l'écart existant entre le milieu populaire et le milieu scolaire. Les attentes des enseignants, tout comme les exigences relatives au système scolaire se calquent sur les normes des classes favorisées, provoquant pour les élèves de milieu populaire un *décalage sociocognitif*. Dès lors, l'élève de milieu populaire se retrouve soit en manque de conventions pour transiger avec le système normatif scolaire, soit face à deux conventions valides mais incompatibles (convention familiale vs convention scolaire), l'obligeant dans les deux cas à mettre en œuvre un processus transactionnel pour résoudre ce conflit. Ce conflit sociocognitif s'observe dans le rapport que David entretient avec l'école, avec l'exemple des codes langagiers et l'utilisation des insultes, un décalage entre la culture juvénile des classes populaires et les normes scolaires, qui provoque une tension entre ces deux mondes :

D : *[...] y a un prof il m'a déjà dit, il nous a déjà dit « bon cassez-vous, bon weekend »*

LB : *Il en avait marre de vous ?*

D : *Non, il a dit « dégagez, bon weekend », non c'est juste parce que ce prof il était bien, il était gentil*

LB : *Parce que quand il dit dégagez, il est sympa ?*

D : *Non mais il était plus à la cool voilà*

LB : *Plus en lien avec vous*

D : *(acquiescement) c'était un prof de gym, enfin un remplaçant*

LB : *Donc ce qui manque aussi, c'est un peu de communication ?*

D : *Il parlait un peu comme nous quoi, il nous disait « ta gueule » des fois par exemple, il m'a insulté mais ça me dérangeait pas*

Cet exemple met en exergue l'incompatibilité et l'opposition entre les conventions scolaires et les valeurs et conventions juvéniles, l'insulte possédant deux significations antagonistes, injurieuse pour l'un et amicale pour l'autre. En effet, le recours à certains comportements comme l'insolence, l'indiscipline ou l'absentéisme s'envisage comme des moyens pour l'adolescent de construire son identité, une identité déviante par rapport aux normes scolaires, mais conforme aux normes juvéniles (Esterle-Hedibel, 2006). Là encore c'est l'incompatibilité de ces deux conventions qui produit, chez chaque jeune, une transaction biographique et relationnelle singulière, certains s'accommodant de ces normes scolaires et d'autres les réfutant. Apparaît, dans le récit de Maeva, tout comme dans celui de David, l'impact de cette culture juvénile et des pairs dans le changement du rapport à l'école. Dans une analyse par séquences temporelles, nous remarquons que ces deux élèves ont tout d'abord respecté durant de nombreuses années les conventions scolaires, avant que ces dernières ne se voient subordonnées par les normes juvéniles et les pairs en tant qu'autrui significatifs, remettant ainsi en jeu les conventions scolaires :

*D : Au début l'école c'était bien [...] j'étais un élève normal dans mon coin en train de travailler tout le temps, tout le temps, tout le temps*

*LB : Et puis il s'est passé quoi ?*

*D : Il s'est passé que j'ai compris un truc sur l'école*

*LB : Tu as compris quoi ?*

*D : C'est comme une prison en fait, on en sort qu'après 7 ans je crois ou plus, plus oui*

*[...]*

*LB : Donc toi tu le vois comme une prison ?*

*D : Ouais, j'ai 11 ans de perpétuité là, 11 ans de sursis*

*LB : Tu as compris ça à quel âge ?*

*D : Cette année*

*[...]*

*LB : Et c'est quoi qui t'a fait comprendre que l'école c'était la prison ?*

*D : Mes potes*

*« En fait l'année passée en début j'ai commencé, enfin j'ai déménagé à (xxx), bah du coup on va dire que à cause de certaines personnes j'ai fait des choses voilà quoi qui fallait pas et du coup j'ai commencé à manquer à l'école et des choses comme ça [...] » (Maeva).*

Face à une situation où diverses conventions se contredisent, l'individu, à travers un processus transactionnel, tente de résoudre cette opposition, en optant soit pour l'une des alternatives en présence (convention scolaire vs juvénile), soit pour une alternative innovante, un produit transactionnel, qui dépasse les options initiales. Cette perspective transactionnelle permet d'envisager l'individu à la fois comme acteur de la définition de la situation et comme agent porteur de certaines contraintes issues de son appartenance à des mondes préétablis, rejoignant l'analogie du jeu de carte de Rémy (2005). Autrement dit, dans un environnement spécifique, comme l'école, qui comprend un ensemble de règles qui déterminent les modalités d'échange (conventions scolaires fondées sur les classes favorisées), les positions de départ des joueurs ainsi que leurs atouts sont inégalitaires, puisque dépendants de leur capital économique, culturel, social et symbolique. Découle de cela *« le repérage des positions fortes ou faibles des joueurs, de leurs capacités d'initiative et de leurs possibilités tactiques. Cette construction des positions, bien qu'indépendante de la volonté des joueurs, n'exclut cependant pas l'existence d'une bonne ou mauvaise manière*

*de jouer ; il y a ainsi des stratégies payantes et d'autres qui ne le sont pas.* » (p.82). Nous pouvons supposer que David et Maeva, qui sont issus de la migration et d'un milieu populaire, s'inscrivent dans des positions faibles, en raison d'un manque de conventions pour transiger avec les conventions scolaires. Toutefois, dans une perspective transactionnelle, l'absentéisme de Maeva, tout comme les inadaptations comportementales de David, décrites comme des manifestations du décrochage scolaire, sont des produits transactionnels co-crésés entre les acteurs de la situation, l'élève et les agents scolaires.

Pour Esterle-Hedibel (2006) « *Certains élèves ne sont pas spécifiquement opposés à l'école au début de leur scolarité, mais les difficultés scolaires, l'intériorisation du stigmate de "mauvais élève", incapable de redresser une situation périlleuse, finissent par les conduire à adopter des pratiques déviantes qui les éloignent des normes scolaires* » (p.54). Comme dans le cas de David et Maeva, cette normativité scolaire s'est vue remettre en jeu par un parcours de ruptures<sup>24</sup> (familiale, migratoire), par certaines fréquentations (groupe de pairs), mais aussi par la relation qui s'est instaurée entre ces élèves et les agents scolaires.

En effet, l'étiquette de décrocheur, autrement dit l'étiquetage de l'élève qui ne répond pas aux exigences comportementales se co-construit à travers un processus relationnel, autrement dit au travers d'une transaction sociale, qui a lieu entre les agents scolaires et l'élève stigmatisé. Les deux élèves évoquent certains procédés qui entraînent disqualification et stigmatisation, David mentionne un sentiment de rabaissement et une disqualification à travers l'annotation de l'agenda, tandis que Maeva fait référence à une stigmatisation sur la base d'éléments biographiques ayant trait à son passé, en d'autres termes "sa mauvaise réputation" (Vienne, 2004) :

*« Parce que les profs en fait, ils sont pour moi ils sont là juste pour, juste pour nous rabaisser en fait, pour moi les profs c'est juste pour nous rabaisser, pour nous écrire des trucs dans l'agenda, pour nous dire « c'est pas comme ça, c'est pas comme ça », je fais mes trucs comme je veux, quand je veux, ils ont rien à me dire » (David)*

*M : [...] je vais donner l'exemple en fait moi ma prof d'allemand elle m'aime pas et parce que à cause de la personne que j'étais l'année passée et c'était même pas ma prof l'année passée en fait*

*LB : C'est juste qu'elle a entendu des choses ?*

*M : Ouais voilà bah du coup elle m'aime pas et elle me (...) humilie enfin devant mes camarades de la classe d'allemand et je trouve que ça c'est, c'est vraiment petit en fait et je trouve que les gens, que les profs comme ça ils devraient (...) je sais pas (murmure) fermer la bouche je sais pas parce que je trouve que vraiment enfin dans une école parce que en fait tout le monde dit que l'école de (xxx) c'est la meilleure mais enfin une prof qui se permet de dire à toute une classe que moi je suis pas gentille, qu'elle m'aime pas*

Si le personnel scolaire, dans le cadre des exigences fonctionnelles de l'ordre scolaire, peut juger légitime ces rappels à l'ordre qui prennent la forme de stigmatisation, les propos de David démontrent que ces conventions scolaires et les attentes normatives qui leurs sont associés ont perdu à ses yeux de leurs légitimés : « *je fais mes trucs comme je veux, quand je veux, ils ont rien à me dire* ».

---

<sup>24</sup> Tableaux sociodémographiques de Maeva et David (voir chapitre 3.3.1. l'échantillon)

Le processus d'étiquetage, cumulé aux préjugés négatifs des enseignants concernant l'environnement familial et les performances des élèves de milieu populaire<sup>25</sup>, va conduire à la mise en œuvre d'une *prophétie auto-réalisatrice*, les élèves vont ainsi être « *pris dans ce jugement négatif dont ils sont l'objet et y répondre en accentuant les traits* », produisant au final les effets annoncés, « *accompagnés d'une détérioration de l'image de soi chez les élèves concernés* » (Esterle-Hedibel, 2006, p.51). Cette prophétie est illustrée par le cas de David, qui présente une transformation radicale de son identité pour soi (Goffman, 1975), en passant d'un rêve d'étudier dans une école d'art, au souhait d'être placé dans une classe de développement<sup>26</sup> : « *Il y a des classes où il y a personne qui travaille, il y a des classes même le prof il ne travaille pas, c'est les classes DES c'est où je veux aller* ».

En reprenant la configuration de la classe, l'enseignant qui se doit d'assurer son autorité dans un acte de transmission, se retrouve confronté à une pluralité d'élèves. Certains de ces élèves sont très motivés, et la convention qui s'établit au terme de la transaction vise dès lors un haut degré d'apprentissage. A l'inverse, d'autres élèves sont réticents face au modèle scolaire et aux apprentissages proposés, et il faut par conséquent tenter de trouver un *modus vivendi*, même au rabais, pour éviter qu'un tiers extérieur à la situation n'intervienne dans le déroulement de l'échange, comme le MATAS (Rémy, 2005). Au concept de contrôle social qui « *implique des normes intériorisées ou imposées par la contrainte* » (p.93), Rémy (2005) préfère celui de régulation sociale qui participe à cadrer la situation et qui « *consiste en une manière de gérer les écarts au mieux, de maintenir un certain nombre d'écarts dans des distances acceptables.* » (p.93). Dès lors, à quel moment le *modus vivendi* devient-il inacceptable au sein de la classe ? Les propos des professionnels MATAS, tout comme le cadre de la mise en place d'une mesure MATAS sont formels, le *modus vivendi* devient inacceptable lorsqu'apparaissent des inadaptations comportementales importantes (absentéisme répété, comportements perturbateurs). En effet, les professionnels MATAS mentionnent la difficulté dans ces conditions de faire classe, de donner un cours et la nécessité dès lors de mettre à l'écart l'élève : « *le problème c'est que les élèves qui décrochent, qui décrochent c'est une chose mais ils empêchent les autres élèves de bosser, [...] et quelque part c'est ce qu'on entend maintenant qu'on entendait pas tantôt c'était de dire « et bien les élèves ils ont le droit d'avancer et on en a marre que lui empêche les autres d'avancer » c'est ça l'histoire vous comprenez* » (ens3).

Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse que la mesure MATAS, intervient lorsque l'institution scolaire, représentée par un agent scolaire, échoue à instituer un *modus vivendi* avec l'élève, ce que mettent en lumière les récits de David et Maeva qui ne répondent plus aux attentes scolaires (absentéisme et comportements dérangeant l'ordre scolaire). Dès lors, les équipes MATAS ont une mission de régulation sociale, autrement dit d'amener l'élève à une certaine normativité scolaire, de ramener le comportement de l'élève dans un périmètre acceptable pour réintégrer sa classe.

---

<sup>25</sup> Les enseignants ayant de plus faibles attentes envers les élèves de milieu populaire (Burno, Félix & Saujet, 2017 ; Esterle-Hedibel, 2006)

<sup>26</sup> « *Les classes de développement (classe D) sont destinées aux élèves qui ne peuvent pas tirer profit de l'enseignement d'une classe primaire ou secondaire, et pour lesquels un enseignement et un programme individualisés sont nécessaires, et pour lesquels des mesures d'encadrement plus spécifiques de type enseignement spécialisé ne sont pas requises.* » (Enseignement Spécialisé Vaudois, <https://esv.spv-vd.ch/ressources/>)

### 6.3.1. Le dispositif MATAS, une instance de régulation sociale

La mise en place d'une mesure MATAS permet simultanément de sanctionner un comportement inadapté qui ne répond pas aux attentes scolaires à travers la mise en œuvre d'un processus de stigmatisation, tout en ayant pour objectif de réguler le comportement de l'élève stigmatisé. Bien qu'il n'y ait aucune marque physique du handicap de l'élève, ce dernier est stigmatisé sur la base d'un manque d'adéquation avec les exigences comportementales attendues par l'école, et dans une moindre mesure un manque d'adéquation en termes de résultats scolaires (Vienne, 2004). Ce dispositif appose un statut particulier à l'élève, de par son va-et-vient entre sa classe et le MATAS et de par son programme personnalisé. De la même manière, le stigmate de l'inadéquation est perceptible à travers le regard des autres, enseignants ou pairs : « [...] *oui c'est un peu stigmatisant, ça dépend vraiment comment les enseignants amènent la chose, ça dépend comment les autres camarades voient* » (édu3). D'ailleurs, l'un des professionnels MATAS exemplifie l'objectif qui découle du processus de stigmatisation mis en place à travers l'accompagnement MATAS, le but étant d'amener l'élève à s'adapter et intérioriser les normes scolaires pour pouvoir réintégrer sa classe :

*« Je pense qu'il y a un jeune il n'a pas du tout apprécié de devoir être sorti de cette classe, les adultes ont trouvé que c'était bien parce que justement il y avait des problèmes de comportement et comme il se sentait un peu stigmatisé ou qu'il n'avait pas envie d'être là, il s'est donné les moyens pour retourner en classe avec une autre attitude, donc ça peut avoir cette logique-là, dire tu veux y être tu nous montres que tu y es de manière correcte. »* (édu2)

En cherchant à ramener l'élève dans une certaine normativité scolaire et comportementale, le dispositif MATAS s'envisage comme un instrument de régulation sociale. Les professionnels MATAS sont ainsi mandatés pour réguler le comportement de l'élève, en l'amenant à adhérer aux normes scolaires, afin de lui permettre de retrouver son statut d'élève apprenant, statut qui lui permet de réintégrer sa classe. Quant au Concept 360° (2019), ce dernier décrit les problématiques socio-éducatives prises en charge par le dispositif MATAS comme des difficultés comportementales qui limitent la capacité de l'élève à endosser son rôle d'apprenant et sa capacité à s'insérer dans le cadre scolaire. Ce descriptif nous ramène à cette volonté de normativité, l'enfant devant retrouver une posture « normative » d'élève et adopter les comportements attendus de lui au sein de l'école. A nouveau, il s'agit d'adapter l'élève au système scolaire et à ses normes, l'élève devant « se mettre dans le moule » (ens2), pour pouvoir réintégrer sa classe :

*« Et bien, ils veulent qu'on les soulage, l'école elle attend qu'on soulage son équipe d'enseignants et puis qu'on essaie de ramener l'élève à (...) un comportement adéquat dans une classe collective, dans un travail collectif. »* (ens1)

*« Mais en général [le MATAS] ça devrait pouvoir leurs permettre un petit bout de retrouver un peu les choses, qu'ils rentrent dans le système de ce qui est attendu de l'élève, qu'il ait son matériel, qu'il fasse ses devoirs, voilà c'est se mettre dans un rythme d'apprentissage. »* (édu2)

*« Je pense que l'attente principale [...] souvent c'est remobiliser et remotiver un élève, c'est donner des outils à l'élève pour qu'il puisse revenir dans de meilleures dispositions. »* (édu2)

*« ça marche pas pour tous les gamins, ils peuvent avoir d'autres idées mais en général ils sont assez (xxx), d'accord de se tenir peinard, faire leur boulot et puis voilà ne plus faire trop de vague, se mettre dans le moule quoi, ils sont finalement assez malléables. » (ens2)*

*« ils fixent des objectifs mais c'est toujours assez bateau, c'est rattraper le retard, c'est qu'il se mette à travailler, à faire ses devoirs, qu'il ne soit plus malpoli, qu'il ne se bagarre plus, voilà c'est des trucs un peu comme ça. » (ens2)*

A travers ce processus de régulation sociale, les professionnels MATAS tentent d'amener les élèves à intérioriser les normes jusqu'alors transgressées. Ce processus est mis en lumière par l'un des enseignants, qui évoque d'une part la phase de dépistage au sein de l'école, puis d'autre part le processus de régulation sociale mis en œuvre au sein du MATAS, ces équipes ayant pour fonction d'encadrer et de faire disparaître cette anormalité, au profit d'une intériorisation des normes dominantes. Son discours illustre le décalage qui existe entre les normes scolaires et le comportement effectif de l'élève. Ce décalage démontre par la même occasion la construction d'une *figure de l'élève*, en tant que produit d'une construction sociale et symbolique. La construction de cette figure se projette dans les rapports que chacun entretient avec l'élève, *« dans la manière de les voir et de les comprendre, dans les attentes vis-à-vis de leur comportement face aux indications que nous leur donnons ou face à des situations particulières, dans les paramètres qui servent à établir ce que nous considérons comme normal et ce qui reste en dehors du tolérable. »* (Gimeno Sacristan, 2003, p.13, cité par Fernandez-Iglesias, 2016) :

*« c'est la première étape, c'est de reconnaître qu'il y a quelque chose qui ne va pas et puis comment on va pouvoir l'arranger et améliorer ça. Ils sont sympas parce que ce qu'on essaie toujours de faire, c'est nos représentations de réussite, de comment ça devrait être. » (ens2)*

Cette régulation effectuée par les MATAS est illustrée par Maeva et David, qui présentent le dispositif MATAS comme un lieu leur permettant à la fois de retrouver une certaine normativité scolaire (retourner en classe, suivre un cours, faire ses devoirs), tout en tentant de ramener du sens autour de l'école et des apprentissages, et sans oublier de favoriser la reconstruction identitaire de l'élève qui a intériorisé le stigmate de mauvais élève :

*« Avant je disais c'était où les (xxx) allaient le mieux, bon bah voilà quoi je suis pas conne je me dis que c'est vraiment pour nous aider en fait, enfin en tout cas ça m'a aidé à aimer plus l'école et me donner un peu de confiance en moi-même. » (Maeva)*

*« NON ! On sort de l'école, mais le MATAS c'est bien, j'aime bien, ça m'aide beaucoup plus à me concentrer sur les cours. » (David)*

Toutefois, dans le cas de David, le dispositif MATAS qu'il perçoit comme bénéfique ne semble pas lui permettre de construire un nouveau rapport de sens vis-à-vis de l'école qu'il considère comme inutile. Bien qu'il évoque un changement de comportement au sein de l'école depuis quelques semaines, ces changements ne sont en rien représentatifs d'une adhésion et d'une intériorisation des normes et des attentes scolaires, mais une réaction face à une contrainte extérieure. Or, les pratiques éducatives et les formes d'encadrement des familles de milieu populaire, reposent plus aisément sur la contrainte extérieure que sur la recherche d'une intériorisation des normes, une intériorisation souhaitée par les professionnels MATAS qui viennent de classe moyenne (Frauenfelder & Delay, 2005) :

LB : *Et du coup là tu m'as dit que depuis quelques temps ça allait mieux à l'école ?*  
D : *Ouais, depuis une semaine ou deux*  
LB : *Et puis ça vient de quoi ?*  
D : *D'ici [→ le MATAS]*  
LB : *Ça te permet de relâcher un peu la pression ?*  
D : *Ouais, et à cause de ma mère aussi*  
LB : *Pourquoi ?*  
D : *(...) heuuu je suis puni en fait, trop longtemps je suis puni deux semaines*  
LB : *Puni de quoi ?*  
D : *Sortir, natel*  
LB : *Forcément ça fait changer les choses*  
D : *Ouais*  
LB : *Mais au fond de toi ?*  
D : *Elle me laisse pas sortir tant que j'ai pas changé*  
LB : *Mais ta vision de l'école elle change pas ?*  
D : *Enfin non mais je me force*  
LB : *Mais tu penses que l'école elle sert à quoi ?*  
D : *Rien*

Nous pouvons dès lors nous interroger sur les réelles possibilités de transfert des compétences travaillées au sein du MATAS au sein de l'école. En effet, David exprime une colère et un rejet très fort du système scolaire, or le dispositif MATAS en tant que « sas de décompression », lui offre à la fois un lieu à part, avec une forme d'enseignement particulière (petit groupe, travail intensif), et une relation adultes-élève singulière, divers éléments qui ne sont pas forcément reproductibles au sein de l'école (Tièche Christinat, Angelucci & Liechti, 2016).

### 6.3.2. Maeva, une trajectoire résiliente

Le processus de décrochage scolaire comme situation d'incertitude dans laquelle Maeva a été confrontée à un système de tensions entre plusieurs conventions, a produit une rupture relationnelle entre Maeva, sa famille et l'école, qui a imposé « à tous les acteurs en jeu un travail de réinscription identitaire. » (Chello, 2014, p.53). Si le premier produit transactionnel qui a émergé de la situation d'incertitude vécue par Maeva a été l'absentéisme, ce dernier est comme dans toute transaction sociale évolutif. Ainsi, son récit nous laisse entrevoir l'émergence d'une nouvelle posture plus normative d'élève apprenante, une nouvelle configuration identitaire qui s'éloigne de plus en plus de son « ex-soi » :

M : *Ouais, voilà bah j'ai grandi et du coup en fait j'ai un peu l'impression que la façon que je regarde les choses bah c'est pas la même façon que les autres, enfin que mes camardes, ils voient les choses, parce que eux c'est plus « ouais je vis le jour le jour » moi je suis pas comme ça j'aime bien prévoir les choses et du coup bah voilà mais (...) avant je regardais un peu l'école comme ouais c'était obligatoire je dois y aller et c'est tout mais maintenant enfin je me dis ouais vraiment ça sert à quelque chose.*  
LB : *Et puis ça t'es venu comme ça du jour au lendemain ? Tout à coup tu t'es dit « mais en fait ça sert quand même un petit peu à quelque chose, tu arriverais à ...*

*M : C'était vraiment quand (...) quand voilà, attendez (...) c'était vraiment quand je me suis dit qu'il y avait tout le monde enfin ma mère et tout qui étaient mal parce que j'allais pas à l'école, parce que à cause de ça, ça crée des problèmes et que je me suis dit que ouais en fait si moi je veux être quelqu'un parce que je sais que si, si j'aurais genre, si je serais hôtesse de l'air, ça ma mère elle va être grave fière de moi, je me suis dite je préfère regarder ma mère sourire que pleurer donc ouais je vais aller à l'école et ça sert à quelque chose en fait. (Maeva)*

Le discours de Maeva nous illustre, finalement, ce processus transactionnel de co-construction de sens, qui dans son cas entraîne un changement de convention vis-à-vis de l'école : « *Avant je regardais un peu l'école comme ouais c'était obligatoire, je dois y aller et c'est tout, mais maintenant enfin je me dis ouais vraiment ça sert à quelque chose* ». Cette nouvelle rationalité est le produit d'une transaction à la fois biographique et relationnelle. Biographique car Maeva nous expose une nouvelle identité scolaire comme produit transactionnel (adhésion aux normes scolaires, estime d'elle-même, meilleures performances scolaires), cette nouvelle identité rompant avec ses anciennes normes conventionnelles évaluatives (absentéisme et inutilité de l'école). Relationnelle car cette nouvelle convention est empreinte des représentations et idéologies sur l'école véhiculées par sa mère. La mère de Maeva y voyant quant à elle l'opportunité pour son enfant de prétendre à une meilleure insertion socioprofessionnelle, une représentation qui s'inscrit dans les représentations intégrées par la classe populaire pour légitimer le système scolaire (Gilly, 2003) :

*« Ma mère elle me dit que (...) si j'ai vraiment envie d'être quelqu'un et de dire [...] à mon père que, enfin montrer à la famille de mon père que je peux réussir vraiment, que je suis pas comme eux, je dois aller à l'école, que je suis quelqu'un qui a vraiment les capacités pour [réussir], ce genre de truc. » (Maeva)*

Dans ce travail de co-construction de sens, les professionnels MATAS sont envisagés comme des pourvoyeurs de sens qui proposent à Maeva d'autres conventions qui rompent avec ses anciennes habitudes (l'absentéisme), l'équipe MATAS ayant pour mission de lui redonner envie d'aller à l'école : « *pour me donner envie de venir, enfin à l'école et pour rattraper tout ce que j'ai perdu* » ; « *je me dis que c'est vraiment pour nous aider en fait, enfin en tout cas ça m'a aidée à aimer plus l'école et me donner un peu de confiance en moi-même* ». Finalement, les actions entreprises par les acteurs de la situation, sa mère et les professionnels MATAS ont eu pour finalité de construire une nouvelle situation scolaire en faveur de Maeva. L'exemple de Maeva nous renvoie ainsi à cette « *dynamique entre production et reproduction* » (Schurmans, 1994, p.149), les interactants produisant une histoire singulière, un produit transactionnel qui leur est propre, tout en insérant cette production dans un schéma reproductif qui prend appui sur certaines normes et conventions comportementales de la classe dominante.

## 6.4. Les professionnels MATAS, entre prévention et exclusion

Si la mesure MATAS se dote d'une mission de régulation sociale, en offrant l'opportunité à l'élève de réintégrer sa classe après avoir intériorisé les normes scolaires, se pose néanmoins la question des conséquences dans le cas où l'élève ne parvient pas à se « *mettre dans le moule* » (ens2), à se conformer aux attentes scolaires ?

Le cadre prescriptif du dispositif MATAS, à travers la directive n°41 (2015) répond à notre question, à savoir ce qu'il arrive aux élèves qui ne parviennent pas à se « *mettre dans le moule* », en stipulant que « *Les activités effectuées dans ce contexte [MATAS] visent au maintien de l'élève dans la classe et l'établissement scolaire d'origine. Le cas échéant, elles contribuent à trouver une autre solution la plus adaptée possible aux besoins de l'élève.* ». Notons que la dimension comportementale, qui est au centre de la prise en charge MATAS, est envisagée par Esterle-Hedibel (2006) comme le critère de sélection, qui permet de faire le tri entre les élèves récupérables et les autres, au sein du système scolaire, et donc entre les élèves intégrables et les exclus. Nous pouvons en conclure que dans les deux cas le dispositif MATAS, en tant que mesure de l'école, se met au service du système, soit en permettant « *un mieux-être de l'élève* », autrement dit en le « *réparant* », l'intervention parvenant à le réguler en le ramenant à la norme, soit en le mettant à distance, dans une perspective d'exclusion, lorsque la situation est trop péjorée :

*« Elles peuvent être de tout ordre (...) l'attente générique c'est un mieux-être de l'élève au sein de la classe (...) au sein de l'établissement scolaire, ça c'est quand on est dans le préventif [...] quand on est dans des situations nettement plus détériorées, et bien à ce moment-là (...) les attentes c'est un relais, [...] c'est que l'enseignant puisse continuer à faire son rôle d'enseignant pour les enfants qui vont bien dans sa classe, pour ne pas péjorer les enfants qui vont bien par les difficultés d'un élève. » (édu1)*

Cette double casquette, cette double mission, à la fois de réintégration et d'exclusion, est génératrice de tensions chez les professionnels MATAS en raison de leurs représentations du rôle et de la mission attribuée au MATAS qui divergent de certaines attentes de l'école et des situations d'élèves qui leurs sont proposées. En effet, les professionnels MATAS inscrivent cette mesure dans une démarche préventive, non pas dans le sens d'une action effectuée durant la scolarité obligatoire, mais dans le sens d'une action la plus précoce et la plus en amont possible dans l'histoire de l'élève, la précocité de la prise en charge MATAS étant reconnue comme un critère d'efficacité de cette dernière : « *Lorsqu'elle est mise en place de manière précoce, cette mesure montre une bonne efficacité* » (Concept 360°, 2019, p.30). Toutefois, cette dimension préventive entre en conflit avec certaines représentations du dispositif et certaines attentes des établissements scolaires, qui l'utilisent comme solution d'urgence, comme "porte de sortie", comme instrument d'exclusion :

*« Les décalages c'est justement qu'il y en a certains pour qui on est complètement dans la mission et pour d'autres [...] ils ne peuvent plus être intégrés dans l'école et [...] c'est une solution quasiment d'urgence (...) mais on est en dehors de notre mission. » (ens1)*

*« [...] du coup on récupère un peu ces élèves où le point de non-retour a été atteint et puis c'est un peu "prenez-le et puis faites ce que vous en voulez et puis tant qu'il est pas à l'école", ça y en a pas mal aussi, quelques-uns » (édu3)*

*« Le but c'est de réintégrer l'école ou de maintenir l'élève à l'école et finalement c'est pas tout le temps comme ça. » (édu3)*

*« [...] et puis la deuxième crainte c'était l'antichambre de l'exclusion définitive, liée à quelques mauvaises expériences qu'on a faites, c'est-à-dire des jeunes qui pendant le MATAS ont été exclus définitivement de l'école. » (édu1)*

*« ça devrait pas, mais ça s'adresse aussi à des élèves qui n'ont plus leur place dans l'école et puis qu'il faut en faire quelque chose jusqu'à ce qu'ils terminent, donc un petit peu une porte de sortie [...]. » (édu2)*

Selon Tièche Christinat, de Chambrier et Angelucci (2015), il existe, effectivement, de *« grandes différences de pratiques, de fonctionnement voire de valeur entre les établissements [scolaires] vis-à-vis des élèves en difficulté, mais également dans la manière dont arrivent les situations et dont les attentes sont formulées par rapport à la prestation MATAS »* (p.154). Cette diversité d'attentes et de représentations transparaît dans le discours des professionnels MATAS, certaines d'entre elles entrant en contradiction avec l'action préventive souhaitée par ces derniers :

*« Il y a des établissements qui vont nous dire « tenez, prenez-le, réparez-le nous et puis après vous nous l'envoyez parfait, utilisez vos baguettes magiques et puis on attend que tout se passe bien » et puis il y en a d'autres, c'est vraiment « prenez-le deux semaines, faites une observation, on attend vraiment vos observations, de voir comment il est dans d'autres contextes, avec d'autres matières et puis après on s'adapte » et il y en a d'autres c'est « prenez-le, faites ce que vous en voulez mais on veut plus le voir », ça dépend, ça peut vraiment aller du tout, toutes les palettes différentes. » (édu3)*

Cette double mission, ainsi que les attentes divergentes des établissements scolaires, est par conséquent génératrice de transactions tant biographiques que relationnelles pour les professionnels MATAS, dont le périmètre de travail est influencé par les agents scolaires. En effet, le processus d'admission confère au personnel scolaire un rôle décisif dans le signalement des situations à risque, et donc un certain monopole sur le flux d'élèves accompagnés et sur le type d'élèves pris en charge. Cette mesure étant envisagée tantôt comme une solution préventive, tantôt comme une solution d'exclusion par les établissements scolaires, les équipes MATAS s'inscrivent dès lors dans un processus transactionnel singulier et construisent un compromis adaptatif avec chaque école :

*« Alors de nouveau ça dépend vraiment les établissements scolaires et puis quelles sont les représentations des établissements par rapport aux MATAS. » (édu3)*

*« ça dépend beaucoup des guignols qu'on a en face. » (ens3)*

*« On a encore deux catégories (...) c'est des jeunes qui sont dans la catégorie de la rupture scolaire (...) ce qui nous fait faire un peu un grand écart mais ces jeunes ont besoin d'une prise en charge et puis du coup on l'offre [...] Et puis après, on a d'autres jeunes avec les deux grandes voies d'accès, c'est-à-dire ceux pour lesquels des mesures de rattrapage scolaire interne à l'école n'ont pas suffi [...] Et puis après il y a l'autre catégorie qui est cette catégorie centrée sur les codes sociaux. » (édu1)*

*« après on doit adapter l'outil [...] la réponse qu'on offre, la prestation qu'on offre, on doit l'adapter aux besoins qu'on identifie dans les établissements scolaires. » (édu1)*

*« C'est quand les profs n'arrivent plus, ont utilisé toutes les autres méthodes, toutes les autres mesures et puis qu'ils ne savent plus trop quoi en faire, souvent c'est ça, ça*

*dépend les établissements vraiment, ça dépend le point de vue de l'établissement, la direction et puis, ouais, la direction qui est donnée à l'établissement. » (édu3)*

Le MATAS se dote ainsi d'une double mission. Si la situation de l'élève ne permet pas à l'action socio-éducative d'aboutir aux effets escomptés, les professionnels MATAS sont dès lors mandatés pour réorienter l'élève vers des solutions alternatives à la poursuite d'une scolarité ordinaire, comme l'enseignement spécialisé ou l'exclusion définitive. Or, dans le cadre des MATAS-II interviewés, la solution alternative à laquelle ont recours majoritairement les professionnels, est l'orientation vers le monde professionnel, qui va de pair avec l'exclusion définitive de l'école. Ce choix, plutôt qu'un autre, en l'occurrence l'enseignement spécialisé, peut s'expliquer par le fait que notre terrain d'étude cible uniquement les MATAS-II, qui prennent en charge les élèves du secondaire-I (entre la 7<sup>ème</sup> et la 11<sup>ème</sup> année Harnos), potentiellement trop âgés pour accéder à l'enseignement spécialisé :

*« Il y a beaucoup d'élèves, on en discutait ce matin, ils auraient bénéficié d'un placement en institution beaucoup plus tôt et non là ils deviennent trop grand, l'institution interna type Pestalozzi<sup>27</sup> ne les prendrait plus et puis finalement c'est trop tard [...]. » (édu3)*

*« [...] pour finir ça fait trop tard, le gars il est trop âgé, on peut pas le mettre dans une institution et du coup ça veut dire qu'il nous reste sur les bras, c'est ça que ça veut dire et une année après on est tenté de le virer, mettre une MESIP<sup>28</sup> et ce genre de truc là, vous comprenez. » (ens3)*

Et qui dans le même temps ne peuvent prétendre à la continuité d'études et qui sont donc orientés vers le monde professionnel :

*« MATAS qui a été très vite utilisé, lié à notre activité alternative qui sont des ateliers socio-professionnels, à la catégorie des élèves qu'il fallait orienter vers la vie professionnelle. » (édu1)*

*« si on doit retrouver des gars [renouvellement de la mesure] et qu'ils n'ont pas de stage ils vont mourir parce que c'est trop long, parce que finalement ils attendent quoi ? Ils attendent de finir et de sortir, je veux dire si l'école (...) propose de doubler la mesure, c'est que le gars il a plus rien à faire à l'école et qu'on traîne la mesure, on traîne le temps scolaire mais ça fait aucun sens. » (ens3)*

Cette orientation vers le monde professionnel représente néanmoins l'échec de la mesure, cette dernière ayant pour but initial de permettre à l'élève de réintégrer le parcours scolaire ordinaire. Nous pouvons d'ailleurs nous interroger sur la cohérence d'une telle orientation, sachant que l'apparition sur la scène politique de la problématique du décrochage scolaire survient à la suite de la crise économique et de l'augmentation du chômage, ayant mis en exergue l'importance de l'achèvement de la scolarité obligatoire et plus spécifiquement de l'obtention d'un certificat de fin d'étude. De même, bien que l'exclusion définitive soit une alternative du système scolaire, cette dernière pose problème en ce sens qu'elle contrevient

---

<sup>27</sup> La Fondation Pestalozzi est un internat éducatif avec des classes d'enseignement spécialisé

<sup>28</sup> Les MESIP « visent à accompagner des jeunes de 15 à 18 ans dans leur processus de développement individuel. Elles s'adressent à des jeunes rencontrant des difficultés sociales et familiales. Ces structures répondent à un besoin de soutien par un accompagnement éducatif spécialisé et individualisé. L'objectif de ces unités est de permettre à ces jeunes de pouvoir dans un délai de trois mois répondre aux exigences de la T1 ou réussir une insertion professionnelle. » (DFJC, 2011, p.9)

au principe d'obligation scolaire (Amiguet, 2006). Ainsi, l'exclusion définitive, tout comme le décrochage scolaire viennent signer l'échec du projet social porté par l'école (régulation et pacification sociale, homogénéisation) :

*« Le décrochage scolaire d'un élève est un échec pour le système scolaire [...] la société parce que l'école n'est que le bras armé de la société, la société est en échec quand elle n'arrive pas à intégrer tout le monde. »* (édu1)

#### 6.4.1. Les professionnels MATAS, entre agentivité et actorialité

Bien que l'on puisse supposer que l'échec de la mesure aboutisse dans certains cas au départ volontaire de l'élève, ce cas de figure n'est pas mentionné par les professionnels MATAS. En revanche, les équipes MATAS évoquent l'utilisation de la mesure comme instrument d'exclusion pour le système scolaire. Pour Esterle-Hedibel (2006), il est nécessaire de distinguer le concept d'exclusion de celui de décrochage scolaire, le premier faisant référence à la sanction la plus haute au niveau scolaire, l'exclusion définitive pour motifs disciplinaires (EMD), qui implique un départ contraint de l'élève par l'autorité scolaire, tandis que le second se présente comme un processus qui n'entraîne pas nécessairement une sortie de l'institution scolaire.

Cette instrumentalisation du dispositif va dès lors représenter un enjeu transactionnel entre les équipes MATAS et les établissements scolaires, puisque toute une série de transactions, biographiques et relationnelles, vont se produire, mettant *« en œuvre à la fois des négociations, compromis et conflits entre les acteurs, mais aussi des délibérations, doutes et contraintes à l'intérieur des acteurs »* (Dubar, 1994, p.114).

Les professionnels MATAS expriment ainsi une forme d'agentivité : *« [...] l'agentivité caractérise les situations dans lesquelles la source d'un acte se considère comme étant agi, soit par autrui, soit par des circonstances aléatoires »* (Schurmans, 2001, p.164). En effet, ces derniers, bien qu'en désaccord avec cette fonction d'exclusion, se résignent à prendre en charge ces élèves qui, au terme de cet accompagnement, ont peu de chance, voire aucune, d'être réintégrés dans leur classe d'origine. Ainsi, le système scolaire, en proposant une mesure MATAS en réaction face à la crise et non comme solution préventive dès les premiers signes de désengagement, met en échec le dispositif avant même qu'une quelconque action pédo-éducative ait été entreprise. Des situations qui confrontent les professionnels MATAS à leur propre impuissance :

*« quand un élève est en complet décrochage et puis qu'il ne veut plus revenir à l'école ou qu'il est presque en train de se déscolariser c'est très difficile pour nous de le remettre dans une classe. »* (ens1)

*« je pense qu'il faut un mélange, je pense qu'il faut un assemblage, on a toujours pris un ou deux de ceux qui vraiment on sait plus du tout quoi en faire, mais on arrive pas non plus je trouve [...] C'est trop tard, on arrive plus, on peut colmater certains petits trucs mais ... »* (ens2)

*« c'est une réalité et comme le mot institution est tabou ou que quand le gars à 14 ans parce que ça fait des années qu'on en parle, ça fait des années qu'il pose problème, ça fait des années qu'on ne met pas en place parce que ci, parce que ça, patate pour finir ça fait trop tard, le gars il est trop âgé, on peut pas le mettre dans une institution et du coup ça veut dire qu'il nous reste sur les bras, c'est ça que ça veut dire [...] »* (ens3)

Pour Delchambre (1991) il est intéressant d'observer la manière dont le système scolaire, dans notre cas l'école vaudoise, réagit face à des modes de gestion du décrochage scolaire proposé, voire imposé par l'extérieur, comme c'est le cas avec le dispositif MATAS. Il s'agit pour lui d'observer si ce mode de gestion est appliqué comme il est préconisé dans son cadre prescriptif ou si ce dernier est réapproprié, voire détourné par l'institution scolaire. Bien que l'utilisation des MATAS ait pu être instrumentalisée par les établissements scolaires durant un certain nombre d'années en le considérant comme une nouvelle forme d'exclusion grise. Nous constatons toutefois que ce produit transactionnel est remis en jeu dans l'interaction entre les MATAS et les établissements scolaires. Cette remise en question pourrait au fil des séquences transactionnelles produire une nouvelle normativité. En effet, face aux contraintes du contexte et aux conventions antagonistes, les professionnels MATAS nous présentent différentes tentatives d'actorialisation : il y a « *actorialité lorsque la source d'un acte se représente comme telle ou, autrement dit, lorsque l'auteur s'auto-attribue le statut d'auteur.* » (Schurmans, 2001, p.164). Ces acteurs MATAS nous laisse ainsi entrevoir leurs marges de manœuvre, leurs stratégies pour contrer et élaborer une nouvelle rationalité, un nouveau compromis avec les agents scolaires de leur région. Les prochains sous-chapitres exposent les diverses stratégies et formes de transactions mises en œuvre au sein des trois équipes MATAS interviewées, chacune de ses équipes ayant créé un compromis de coexistence particulier avec les établissements de leur région.

#### Equipe A. La création d'un nouveau concept, où la renégociation d'un produit transactionnel dans le temps

L'éducateur, qui travaille depuis plusieurs années dans ce MATAS, relève cette situation tensionnelle, qui résulte du décalage perçu entre son interprétation de la mission et la population accueillie au sein de son MATAS :

*« Y avait un écart, voilà je vais dire ça comme ça, y avait un écart important [...] On a un certain nombre de données qui nous disent, tout particulièrement dans la politique socio-éducative, que l'objectif c'est le maintien de l'élève dans sa classe ordinaire et sa réintégration. Donc moi, je m'imaginai vraiment qu'on serait là-dedans [...] par contre moi, j'étais mal à l'aise, parce qu'il y avait un écart entre ce que j'avais compris de la politique socio-éducative, c'est-à-dire réintégrer dans le système ordinaire et puis ce que je voyais, puisqu'on travaillait avec des 11<sup>ème</sup> année pour leur permettre de sortir. [...] » (édu1)*

Ces propos illustrent bien le sentiment de « *décalage* » vécu par cet éducateur entre son interprétation de la mission et la mission que l'institution scolaire lui donne, autrement dit entre son identité sociale « réelle » qu'il s'attribue à lui-même, et l'identité sociale « virtuelle » que lui prête le système scolaire (Goffman, 1975). Une situation de tension qui va l'obliger à mettre en œuvre un processus transactionnel afin de diminuer ce décalage, un processus qui prend tout d'abord la forme d'une transaction biographique, avec ses propres valeurs, avant d'amener une transaction relationnelle avec l'institution scolaire.

Face à ce conflit intra-personnel – sa représentation de la mission des MATAS n'étant pas conforme avec la réalité du terrain –, ce dernier va mettre en œuvre une transaction biographique. Ce parcours réflexif va l'amener à ne pas rejeter cette mission d'exclusion imposée par l'institution scolaire, mais à construire une nouvelle rationalité autour de cette dernière, à élaborer un nouveau système conventionnel, qui lui permet de justifier l'utilité d'une telle mission :

*« Donc en clair, la volonté de les sortir de l'école c'était ça notre couleur qui nous avait été mise, [...], mais aussi parce qu'il y a un réel besoin dans les établissements scolaires, y a des élèves pour qui rester à l'école c'est plus constructif. Et puis comme l'obligation scolaire va jusqu'à 15 ans, y a aucune structure qui peut les accueillir dans autre chose que du scolaire jusqu'à 15 ans, donc il y a un réel besoin [...]. Donc le MATAS (xxx) s'était orienté pour répondre à ces besoins. Et je pense que le MATAS (xxx) travaillait très bien pour répondre à ce besoin-là [...] Mais je ne suis surtout pas en train de dire que le travail était mal fait, qu'il était pas pertinent, etc., il y avait juste un écart très important entre le prescrit et le réel. » (édu1)*

Aussi lorsque l'on étudie plus en profondeur les propos des membres de cette équipe, nous observons que cette acceptation de la mission de "pré-exclusion", vient avec le sentiment d'être instrumentalisé par le système scolaire, avec un sentiment d'impuissance face à cette décision rigide : *« Donc en clair, la volonté de les sortir de l'école c'était ça notre couleur qui nous avait été mise »* (édu1), nous ramenant à la notion d'agentité.

Néanmoins, en tant que produit transactionnel, cette mission reste instable, renégociable et évolutive dans le temps. Nous remarquons ainsi une tentative de rupture vis-à-vis de cette mission :

*« Il est en train de changer, c'est-à-dire qu'avant on avait [...] plutôt des élèves en situation d'urgence, de pré-exclusion ou d'exclusion grise, tandis que maintenant avec le changement de notre concept nous essayons de faire de la prévention, c'est-à-dire de coller à la mission qui nous est donnée dans les MATAS, de réintégrer les élèves dans leur classe. »* (ens1)

Cette remise en question vient, pour une part, de la réaction de certains parents, qui face à l'utilisation de ce dispositif comme *« antichambre de l'exclusion définitive »* ou comme forme *« d'exclusion grise<sup>29</sup> »* (édu1) pour les élèves considérés comme irrécupérables par le système scolaire, se sont opposés à la mise en place d'un accompagnement MATAS :

*« Par contre, on a rencontré et ça c'est une des causes de l'évolution du MATAS qu'on a mis en place, beaucoup de familles qui nous disaient « non non non, (rires) mon gamin il ne fait pas partie de cette catégorie-là d'enfant donc c'est hors de question que mon enfant vienne au MATAS ». On avait des refus de mise en place d'un MATAS, puisque le MATAS était identifié comme [...] soit l'exclusion grise [soit comme] l'antichambre de l'exclusion définitive. »* (édu1)

Dans une perspective transactionnelle, ces parents en tant qu'acteurs collectifs s'inscrivent dans un jeu transactionnel, ces derniers adoptant une stratégie (le refus de la mise en place de l'accompagnement MATAS), afin d'atteindre une certaine finalité (la non exclusion de leur enfant du système scolaire). Selon Lipiansky (1992), ces stratégies identitaires sont employées dans les situations d'interactions, en réponse à des besoins identitaires, l'un des besoins répertoriés étant le besoin d'intégration, qui fait sens au vu du risque encouru par l'élève d'être exclu du système scolaire, et donc de la société, avec le risque d'être traité comme étranger à la société.

---

<sup>29</sup> La loi scolaire du canton de Vaud permet l'exclusion définitive d'un élève avant le terme de sa scolarité obligatoire, toutefois cette exclusion est soumise à certaines règles et relève de la prérogative du DFJC (LEO : Art. 124, 126 ; RLEO : Art. 107, 108). La situation d'exclusion grise se caractérise par la non poursuite de la scolarité obligatoire d'un élève sans qu'en soit informé le DFJC (soit en raison d'un absentéisme récurrent voire permanent de l'élève, soit parce qu'un agent scolaire signifie à l'élève que son comportement n'est plus adapté à l'environnement scolaire).

Cette « évolution » prend la forme d'un nouveau concept, qui a pour ambition de placer ce MATAS dans une démarche plus préventive et d'élaborer un nouveau compromis de coexistence avec les établissements scolaires. Cette transformation favorise la transaction et la transition entre une situation d'agentité et une situation d'actorialité, où les professionnels MATAS deviennent des entrepreneurs :

*« On voudrait faire de la prévention, on attend plus que le torchon brûle, on veut que les écoles nous préviennent avant et fassent une demande d'admission avant que le torchon brûle. » (ens1)*

*« Totalemment, on le dit qu'on est en train de prévenir et c'est pour ça que nous avons réécrit le concept [concept interne à ce MATAS] et que nous avons changé notre fusil d'épaule [...]. » (ens1)*

Toutefois, ce changement identitaire pour ce MATAS ne semble pas si évident à mettre en œuvre auprès des établissements scolaires, qui restent imprégnés d'une certaine représentation de ce MATAS. En définitif, ce nouveau concept et cette nouvelle organisation s'apparente à un nouveau compromis de coexistence avec le système scolaire, un compromis plus équilibré, le MATAS continuant à prendre en charge la catégorie des élèves considérés comme « irrécupérable » par le système scolaire, tout en accueillant désormais une deuxième catégorie d'élèves qu'ils n'avaient pas auparavant, les élèves « potentiellement récupérables », avec cette mission préventive de normalisation.

*« avec notre nouvelle manière de travailler il n'y a pas de réponse généralisée qui puisse être faite (...) puisque les attentes et bien (...) peu importe lesquelles, on essaie d'y répondre. » (édu1)*

*« on voudrait faire de la prévention [...] et éviter qu'ils soient (...) qu'ils arrivent à un point de non retour (...) mais c'est pas toujours le cas (...) on y arrive pas toujours. » (ens1)*

#### Equipe B. Une mission préventive, entre imposition, négociation et transaction

Au sein de ce MATAS, il semble qu'une remise en jeu plus radicale de la mission de départ dévolue aux MATAS, c'est-à-dire l'exclusion grise des élèves dont l'école ne voulait plus, ait eu lieu, permettant ainsi à ce MATAS de construire une nouvelle convention avec les établissements scolaires de leur région :

*« Je pense que c'était ça l'idée de départ [les exclusions grises], après on a réussi à contourner un petit peu ça je trouve et puis il y a d'autres structures pour s'occuper des gosses de 16 ans qui ont pas d'apprentissage et tout ça. » (ens2)*

Cette équipe procède ainsi à une transaction relationnelle avec les établissements scolaires, afin que l'action entreprise sur le terrain soit le plus possible en accord avec leur représentation préventive de la mission MATAS. En effet, l'enseignant nous explique être parvenu, au travers d'un processus transactionnel, à négocier avec les établissements scolaires la prise en charge plus spécifique des élèves de 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> année Harmos.

Durant de nombreuses années, la réglementation des MATAS n'a jamais mentionné explicitement les âges de la prise en charge entre les MATAS I et II<sup>30</sup>. Il allait cependant de

---

<sup>30</sup> C'est seulement en 2017, avec l'actualisation de la PSE que des âges sont enfin définis : « Il existe 2 types de MATAS (I et II) selon l'âge de l'élève, de 6 à 12 ans et de 13 à 16 ans. » (voir annexe A)

soi que l'admission des élèves du primaire se faisait au sein des MATAS-I et que l'admission des élèves du secondaire se faisait au sein des MATAS-II. Toutefois, depuis l'entrée en vigueur de la Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO), en 2013, il existe « avec la primarisation du cycle, 7H-8H, une zone grise » (édu1), puisqu'auparavant le cycle de transition, qui comprend la 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> Harmos, était imbriqué dans le secondaire et qu'il se trouve désormais abaissé au degré primaire (voir annexe C). En l'absence de réglementation explicite au niveau prescriptif, le choix entre un MATAS-I et un MATAS-II, pour les élèves de 7<sup>ème</sup> et de 8<sup>ème</sup> années Harmos, « s'adapte en fait à l'organisation des établissements scolaires » (édu1), ce qui aboutit à des compromis et des solutions radicalement différents entre MATAS.

Si cette équipe est parvenue, au travers d'un processus transactionnel, à accueillir les élèves de 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> année Harmos :

*« pour nous ça devrait être tout le secondaire dont 9<sup>ème</sup>, 10<sup>ème</sup>, 11<sup>ème</sup> puisqu'on est un MATAS-II, mais là on a réussi sans que personne ne sache vraiment, mais tous les directeurs sont d'accord qu'on garde [...] les 7<sup>ème</sup>-8<sup>ème</sup> chez nous. »* (ens2)

Il n'en n'est pas de même, par exemple, pour le MATAS précédemment cité, qui quant à lui se restreint exclusivement aux élèves de 9<sup>ème</sup>, 10<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup> année Harmos, du fait de l'image qui lui est accolée d'instrument de pré-exclusion :

*« je pense que les MATAS-II on pourrait accueillir des enfants de 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> mais [...] nous accueillons des élèves (...) qui viennent essentiellement des classes de 9<sup>ème</sup>, 10<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup>. »* (ens1)

Bien qu'une entrée en matière dans les situations de « crise » soit reconnue possible par l'enseignant, puisqu'il s'agit bien d'un compromis avec l'école : « on a toujours pris un ou deux de ceux qui vraiment on sait plus du tout quoi en faire » (ens2), cette équipe semble être parvenue à s'opposer plus drastiquement à ce type de prise en charge :

*« mais genre comme vous le disiez avant, l'exclusion grise on entrain pas en matière, [...] parce que ça a pas de sens, pour moi ça n'a pas de sens, l'idée c'est qu'ils raccrochent donc voilà. »* (ens2)

*« ça s'adresse aussi, ça devrait pas, mais ça s'adresse aussi à des élèves qui n'ont plus leur place dans l'école et puis qu'il faut en faire quelque chose jusqu'à ce qu'ils terminent, donc un petit peu une porte de sortie, mais ça c'est pas vraiment pris ici, dans ce MATAS, c'est-à-dire qu'on ne veut pas vraiment répondre à la demande d'une école qui [veut un peu se débarrasser de l'élève qui est en 11ème]. On a besoin d'un projet qui correspond à l'élève de manière à ce qu'il raccroche, qu'il trouve encore du sens et de la motivation plutôt que de prendre un élève, voilà pour faire de la place dans l'école, faire de la place dans la classe, pour permettre au prof de souffler. »* (édu2)

Il s'agit dès lors, pour nous, d'analyser les diverses stratégies mises en place, les marges de manœuvre de cette équipe, pour éviter ce type de population. Comme décrit précédemment, ce MATAS est parvenu à négocier avec les établissements scolaires l'accueil d'un public plus jeune, un produit transactionnel qui résulte de la mise en œuvre d'un processus transactionnel, cette décision n'étant pas le produit d'une négociation explicite : « mais là on a réussi sans que personne ne sache vraiment, mais tous les directeurs sont d'accord ».

L'une des marges de manœuvre évoquée est la possibilité de proposer un stage, une période d'essai, dans le but d'observer l'élève et de possiblement réorienter la situation aux besoins. Cependant, ce stage n'est désormais plus proposé par ce MATAS, ce qui fait craindre le risque que des situations du type « *porte de sortie* » soient imposées à l'équipe, sans possibilité pour cette dernière de négocier ou réorienter la prise en charge :

*« alors jusqu'ici, on vient de changer, mais jusqu'ici, et moi je pense que c'était même mieux, on faisait deux semaines d'essai, ça veut dire deux semaines d'observation (...) ça nous permettait de faire connaissance avec le gamin, de voir si ce que signalait l'école c'était juste ou pas et tout ça. » (ens2)*

Toutefois, lorsqu'une demande d'admission est faite par un établissement scolaire pour une situation de type « *porte de sortie* », l'équipe nous présente une dernière marge de manœuvre, qui consiste à transférer cette situation dans un autre MATAS : « *Il y a eu, il n'y a pas longtemps une demande pour un grand et elle a été transférée dans un autre MATAS, voire si eux ils prenaient, mais nous non.* » (édu2)

Cet exemple évoqué par l'éducateur, nouvellement arrivé au sein de ce MATAS, est intéressant à relever, car transparaît de ce dernier la construction d'un jeu transactionnel entre les membres de l'équipe, vis-à-vis du système conventionnel adopté dans ce MATAS. En effet, l'éducateur se place dans une situation d'agentité, "*d'être agi*", ce dernier exprimant un désaccord avec la décision de son collègue enseignant, tout en verbalisant une imposition de solution :

*« C'est mon collègue qui a répondu à ma place sur cette situation, moi j'aurais dit oui et lui qui est plus ancien dans la structure il trouvait que ça n'avait pas de sens et il n'a pas voulu. Des deux, vu qu'il est plus ancien, il a gagné (rires). » (édu2)*

Bien que l'éducateur affirme comprendre cette décision, justifiant même ce choix en se ralliant à la rationalité de son collègue, on peut supposer qu'il s'agit dans les faits d'un sentiment "*d'être agi*" déguisé, c'est-à-dire que l'éducateur transige tout en résistant, puisqu'il exprime clairement la dimension instable et renégociable dans le temps de cette convention :

*« maintenant je ne sais pas si je ferais ou pas, je pense qu'il a raison de garder des places pour des jeunes qui ont encore des possibilités de crocher sur le scolaire et puis de développer des choses plutôt que de prendre des jeunes qui pourraient aussi avoir une attitude négative dans le groupe. » (édu2)*

*« maintenant moi je pense que j'aurais besoin d'essayer quand même, faire mes propres expériences avec des élèves comme ça, si vraiment on peut rien faire. » (édu2)*

#### Equipe C. Entre sentiment d'être agi et pouvoir d'action

Dans cette dernière équipe MATAS, le discours de l'enseignant semble s'inscrire dans une forme d'agentification, à la fois tributaire des cercles scolaires, et de la direction des MATAS : « *de nouveau, on est tributaire aussi des directions* » (ens3)

*« C'est pas nous qui sommes responsables, c'est pas comme ça que ça marche, ça va dépendre du directeur, est-ce que le directeur il est orienté efficacité, papier, gestion ou bien il est orienté humaniste ? [...] c'est juste ça, donc en fait on est tributaire des couleurs de chaque école, de chaque cercle scolaire, voilà c'est ainsi. » (ens3)*

Nous pouvons à partir de ces propos considérer comme déterminant le rôle de la direction MATAS, et d'autant plus le rôle du directeur affilié à la DGEO. En effet, la direction MATAS, en fonction du discours tenu auprès des cercles scolaires et de la publicité faite vis-à-vis de ce dispositif, ont le pouvoir d'influencer l'image, la représentation que ces cercles ont des MATAS et de leur mission :

*« Heureusement, on a une directrice qui est dans ce sens-là [humaniste], ce qui fait que le discours qu'après elle va tenir [...] aux doyens et aux enseignants, sera autre que celui qui est dans la gestion. » (ens3)*

L'éducateur quant à lui se place dans une perspective d'actorialisation, en tentant d'amener les établissements scolaires à déconstruire leurs représentations quant à la mission des MATAS, en essayant de leur transmettre sa vision, de leur « vendre » son concept :

*« ça dépend les établissements de nouveau, ça dépend comment le message est perçu, [...] comment les établissements se représentent le MATAS et puis je pense surtout ça, quelle pub on fait nous du MATAS, comment on arrive à vendre le concept. » (édu3)*

Il mentionne de même l'une de leurs stratégies qui consiste en la mise en place d'un stage, leur permettant ainsi de retrouver une forme d'actorialité, de pouvoir devenir acteur de cet accompagnement :

*« Alors nous on fonctionne avec le stage de 15 jours qui permet de réorienter si besoin donc on les voit pendant 10 jours à plein temps effectif, on fait nos observations et après on dit si une mesure MATAS ou pas, s'il y a une mesure quelles sont les objectifs, est-ce qu'il faut le sortir de la scolarité après les mesures ou après l'année, donc on s'adapte vraiment aux situations. » (édu3)*

## 6.5. Le partenariat MATAS, une coopération conflictuelle

*« la collaboration interprofessionnelle est considérée comme étant un type d'interaction qui réunit des membres d'au moins deux groupes professionnels autour d'un but commun, dans un processus de communication visant la prise de décision et divers apprentissages. » (Beaumont, Lavoie & Couture, 2010, p.5)*

Pour rappel, une transaction s'avère nécessaire lorsque des acteurs individuels ou collectifs ont des systèmes de conventions antagonistes, des intérêts divergents et de possibles pratiques contradictoires, mais qu'un enjeu commun les incite à chercher ensemble une solution, un compromis de coexistence. Or, la mise en œuvre de ces différents partenariats (interservices, inter-directions, interprofessionnels), qui augure une nouvelle forme de prise en charge de l'enfant ayant des besoins spécifiques, n'en demeure pas moins un catalyseur de dilemmes et de tensions relatif aux représentations, aux normes et cultures professionnelles contradictoires. Dès lors, ce partenariat implique un travail de négociation puisque s'entremêlent et se confrontent trois paradigmes (Emery, 2011), un **paradigme pédagogique** ; un **paradigme thérapeutique** ; et finalement un **paradigme éducatif**, qui produisent des représentations drastiquement opposées :

*« parce que les trois services ont des regards différents sur la personne » (édu3)*

Si l'école ordinaire (**paradigme pédagogique**) dispense un enseignement identique pour tous, et ce dans une optique égalitaire, l'école spécialisée (**paradigme thérapeutique**) quant à elle s'adapte « *aux carences des enfants inadaptés* » (Thomazet & Mérini, 2015, p.3) :

*« par contre oui, il y a un décalage [...] c'est que le SESAF lui part de la problématique de l'élève pour raccrocher au système, enfin au savoir, alors que la DGEO, de mon point de vue et de manière caricaturale, elle part du programme qu'elle cherche à ramener le plus proche possible des élèves, [...] le mouvement est différent. »* (édu1)

*« [...] et on peut très bien comprendre que l'école a pour mission qu'un programme soit suivi, que les enfants atteignent tels ou tels objectifs [...]. »* (ens3)

L'école ordinaire (**paradigme pédagogique**) s'intéresse à l'élève, tandis que l'éducatif (**paradigme éducatif**) s'intéresse à l'enfant, et à son inscription dans un contexte plus large (milieu socio-économique, familial). Nous voyons ainsi apparaître deux figures, d'un côté l'*enfant* et de l'autre l'*élève* auxquels sont associés des rôles sociaux normatifs différents. En considérant que l'objectif principal de l'école est la réussite scolaire de l'élève, pour y parvenir l'élève se trouve dans l'obligation de se conformer à un ensemble de normes institutionnelles dictées par l'école et ses agents scolaires : être présent en classe, respecter les normes et règles comportementales (règles vestimentaires, langage, etc.), atteindre dans un certain laps de temps (année scolaire) un certain nombre d'objectifs. Toutefois, l'élève est aussi un enfant qui s'inscrit dans un système plus global (milieu socio-économique, milieu familial, événements de vie, relation avec les pairs, relation pédagogique, vécu émotionnel, etc.), et dans ce système la normativité scolaire peut se vider de son sens et conduire à un désengagement scolaire. Or, chacune de ces figures résulte de conventions antagonistes, associées à un champ professionnel spécifique :

*« parce que l'école a un discours scolaire n'est-ce pas ? Le SPJ voit des enfants, alors que l'école voit des élèves, et nous on essaie de voir l'enfant dans l'élève, alors que l'école voit d'abord l'élève dans l'enfant, voilà, c'est pas juste, c'est pas faux, mais il y a derrière une culture, il y a derrière des formations qui sont différentes. »* (ens3)

Cette distinction étant établie, il ressort des discours des professionnels que la *figure de l'enfant* englobe la famille et la dimension comportementale, tandis que la *figure de l'élève* cible les compétences et les acquis scolaires. Néanmoins les entretiens ne permettent pas de décrire plus clairement ce qui correspond au portrait du premier ou du second. Par conséquent, la collaboration interprofessionnelle en tant que processus transactionnel, en remettant en jeu ces systèmes conventionnels antagonistes, permet la recherche d'une rationalité commune qui prend en compte les intérêts particuliers, tout en bricolant un nouveau système conventionnel, en tant que produit transactionnel :

*« Puis vous avez utilisé le terme d'enfant (...) je trouve assez bonard parce que je viens d'utiliser le terme d'élève sciemment, [...] voilà le passage de l'élève au jeune, et puis c'est souvent ce que moi j'ai la possibilité d'apporter en tant que travailleur social. »* (édu1)

*« Je pense, le travail que moi je fais en tant qu'éduc c'est replacer dans un contexte [...], inscrire un jeune dans un environnement plus global, l'enseignant c'est vraiment sa classe et son école. »* (édu2)

*« Maintenant, je vois [le décrochage scolaire] plus global, avec la famille, avec l'école, avec l'élève, l'enfant justement, le jeune dans toute sa situation, avec toutes ses problématiques. »* (édu3)

Quant aux **paradigmes éducatif et thérapeutique**, ces derniers de par leurs affinités communes (intérêt pour une population marginalisée, inadaptée), semblent s'associer plus aisément, c'est tout du moins ce qui transparaît dans l'équipe composée d'un éducateur et d'un enseignant spécialisé : « *Monsieur (xxx → directeur socio-éducatif) a dit "mais il ne faut pas un enseignant [ordinaire], il faut un enseignant spécialisé parce qu'ils ont travaillé avec des éducateurs, ils ont travaillé avec des populations comme ça" »* (ens3).

#### 6.5.1. Une autonomie organisationnelle, ou la mise en œuvre d'un processus transactionnel

Face aux tensions que peuvent engendrer cette collaboration inter-services, le cadre prescriptif du dispositif MATAS, aurait pu avoir pour rôle d'imposer un fonctionnement interne, une ligne directrice aux équipes MATAS. Or c'est l'inverse qui a lieu, le cadre prescriptif qui chapeaute la mesure ne décrivant que les quatre principes fondateurs (Tièche Christinat, de Chambrier & Angelucci, 2015) et offrant par conséquent, à l'interne, une autonomie organisationnelle et fonctionnelle perçue comme bénéfique par chacune des équipes MATAS :

*« Bien sûr c'est ce qu'il faut. Je veux dire [...] on est tenu en gros pas les activités qu'on a spécifique [...] mais le reste on fait vraiment comme on veut [...] je veux dire on a cette liberté-là et c'est important parce que suivant la dynamique il faut qu'on ait cette souplesse-là. »* (ens1)

*« j'ai les contraintes des horaires, des (...) mais c'est tout c'est un cadre normal quoi (...) mais je ne sens aucune pression de leurs part [la directeur] (...) j'ai une liberté qui est bénéfique pour exercer mon activité professionnelle. »* (ens1)

*« maintenant si je souhaitais en modifier le cadre, je pense qu'il y a beaucoup de souplesse, je pourrais proposer d'autres choses. Je ne dis pas que je pourrais faire n'importe quoi, [...] il y a un concept qui a été conçu, si je voulais modifier des choses il faudrait que je change de concept et argumenter évidemment. »* (édu2)

*« dans le monde de l'éducation on est obligé, parce qu'on doit vraiment s'adapter, trouver des nouveaux projets, des nouvelles solutions, des nouvelles idées créatives dans les outils, c'est indispensable parce que s'il y a quelque chose qui ne marche pas, il faut pouvoir être réactif et puis proposer de nouvelles choses, qui peut-être cette fois feront sens pour la situation et pour le jeune. »* (édu3)

Néanmoins, ce cadre par son aspect peu contraignant place les équipes MATAS dans une situation peu structurée, « *où les partenaires produisent, progressivement et de manière tâtonnante, les normes de leur interaction dont l'évolution comporte un fond relativement important d'incertitude et de risque* » (Van Campenhoudt, Rémy, Peto & Hubert, 1994, p.94). La marge de manœuvre accordée nous offre l'opportunité d'analyser la manière dont les éducateurs et les enseignants MATAS entrent dans la collaboration interprofessionnelle, de quelle manière se co-construit une rationalité commune, une action commune.

Ainsi, le partenariat pédaogo-éducatif, reconnu comme la pierre angulaire du dispositif MATAS, favorise l'émergence d'une pensée complexe qui articule divers savoirs et mesures d'aides appartenant aux différentes approches que sont l'éducatif, le pédagogique et le thérapeutique (Emery, 2011) :

*« ce qu'offre le MATAS et qui est un point fort du MATAS c'est le double regard dans le même lieu (...) double regard interdisciplinaire dans le même lieu, sur le jeune. [...] c'est d'être à cheval sur ces deux compétences là [...] et donc il y a un temps*

*d'élaboration commun des problématiques qui est passionnant, qui m'intéresse beaucoup, qui prend un certain temps et qui je pense nous permet d'inventer des solutions, qui ne peuvent pas être inventées autrement que comme ça. » (édu1)*

*« je suis assez convaincu que pour donner les réponses dont la société a besoin, on a besoin de pouvoir mettre ensemble des compétences diverses. » (édu1)*

Cependant, cette collaboration interprofessionnelle n'en demeure pas moins un catalyseur de tensions, les équipes MATAS étant composées de deux professionnels rattachés à des paradigmes contradictoires et donc porteurs de représentations potentiellement divergentes concernant la "population accueillie" ou encore les "moyens et modes d'interventions" (Emery, 2011). Il s'agira dès lors d'analyser la manière dont les professionnels MATAS entrent dans cette collaboration, avec des systèmes d'intérêts, des cultures et des représentations professionnelles potentiellement contradictoires et conflictuelles :

*« quand on parle des situations on a deux regards différents, donc il y a beaucoup de discussions qui s'instaurent et puis de façons de voir la situation. Après, il faut s'adapter. » (ens1)*

Cette notion de collaboration par son aspect très large, peut rendre compte de modalités de travail très variées, dépendantes d'une multitude de facteurs comme le degré d'implication des partenaires, les contraintes du cadre et le subtil mélange qui se crée entre ces différentes cultures professionnelles, qui colorent ainsi l'échange. L'observation de la construction de la collaboration au sein de chaque MATAS va nous permettre de repérer les possibles enjeux et tensions relatives au partenariat interprofessionnel qui se cristallisent autour de la répartition entre temps éducatif et temps pédagogique, des tensions relatives à diverses représentations des besoins de l'élève en situation de décrochage scolaire :

*« Donc en clair comment donner de la place à une intervention éducative sur du temps scolaire ça c'est ce qui se vit au MATAS puisqu'on prend du temps scolaire. Donc combien est ce que je prends de temps scolaire "entre guillemets" pour faire du travail socio-éducatif (...) sans trop péjorer son cursus scolaire vu que notre mission est de le garder intégré dans sa classe ? » (édu1)*

Les trois prochains sous-chapitres vont analyser plus en détail les processus transactionnels qui se mettent en place entre les membres des équipes MATAS : comment construisent-ils une convention, une rationalité commune ? Quelles tensions traversent les équipes ? Nous allons ainsi tenter de mieux comprendre comment ces équipes fonctionnent à l'interne.

### Organisation interne MATAS-A

Cette première équipe nous fait part d'une évolution récente par rapport à la séparation des rôles, consécutive à la mise en œuvre d'un nouveau concept MATAS. L'éducateur mentionne ainsi un "avant" et un "après" par rapport à la forme de l'intervention, qui se répercute dans l'attribution et la séparation des rôles. Auparavant, temps scolaire et temps éducatif se chevauchaient, avec la collaboration et la présence continue des deux professionnels MATAS, et ce dans toutes les activités proposées :

*« Maintenant par rapport à la séparation des rôles ça c'est quelque chose qui a évolué dans le cadre du nouveau concept. Avant on travaillait en binôme tout le temps avec cette idée du double regard sur le quotidien du jeune (...) donc on travaillait vraiment en parallèle sur des activités alternatives extérieures comme aller voir un musée, comme aller faire une promenade mais qui du coup étaient vues comme des temps*

*pédagogiques aussi et puis des temps scolaires comme par exemple lire le 20 minutes, faire un résumé d'un article et puis initier un débat. Chaque jeune devait faire ça qui était un temps de travail de lecture, d'expression orale etc. et qui était du travail scolaire mais où moi j'étais aussi là (...) pour faire un travail éducatif autour de ce qui se passe pour le jeune lorsqu'il est en groupe, quand il doit faire un travail où il n'est pas forcément à l'aise (...) donc on travaillait vraiment toute la journée ensemble (...). » (édu1)*

Dorénavant, temps scolaire et temps éducatif ne se superposent plus, l'activité scolaire s'effectuant désormais dans un lieu précis, une salle de classe, et avec divers éléments fortement connotés scolairement, un enseignant, des fiches scolaires.

*« on a fait le choix de séparer ces deux temps pour avoir la possibilité de retourner à un travail scolaire plus classique, on va dire, c'est-à-dire de pouvoir observer l'enfant (...) et d'ailleurs on a un local qui a été dédié à ça, en situation scolaire mais avec effectif restreint donc il est assis à une table et puis il a du travail scolaire à faire, ce travail scolaire il y a deux axes possibles soit c'est du travail scolaire donné par l'école, soit c'est du travail que (xxx → l'ens.) construit pour essayer de permettre à l'élève de reprendre pied dans des domaines où il aurait perdu pied mais voilà il fait de l'école au MATAS et puis bien du coup pour pouvoir faire ça et bien l'éduc on doit travailler sur d'autres activités et puis on a gardé des temps dans la semaine où on peut travailler en binôme [...] pour autant que ça ait du sens dans le projet de l'élève. » (édu1)*

De façon simultanée, cette nouvelle disposition des lieux et du temps, provoque une séparation des professionnels, l'enseignant ayant seul la responsabilité de la salle de classe : *« Moi, j'ai toutes les activités scolaires seul »* (ens1). Avec ce changement organisationnel est apparu une situation tensionnelle entre les membres de l'équipe. En effet, cette nouvelle organisation s'est confrontée à un élément structurel, la disponibilité des lieux, la salle de classe étant occupée par un autre enseignant deux jours par semaine : *« Bien sûr, bien même dans l'organisation de la semaine ça crée une tension dans cette activité scolaire que je ne peux pas faire le mardi et jeudi »* (ens1).

Si l'enseignant MATAS ne souhaite pas effectuer de travail scolaire lorsqu'il n'a pas sa salle de classe, les éducateurs quant à eux attendent de lui qu'il effectue cette activité dans un autre lieu : *« et puis certains collègues voulaient absolument que je fasse cette école sur le coin de la table, dans un petit local, donc là ça a créé des tensions »* (ens1).

*« bref j'ai dû me battre pour avoir cette salle de classe ou rien (...) et que quand j'ai rien et bien je fais autre chose, donc du socio-éducatif. »* (ens1)

Cette situation tensionnelle, qui n'a pu être résolue à travers un processus de régulation autonome, a nécessité l'imposition de la solution par la direction (régulation de contrôle), qui a statué en faveur de l'enseignant (Dubar, 2003b). Bien que la régulation autonome soit souhaitée, cette dernière permettant la production des règles de fonctionnement à travers une négociation horizontale entre les acteurs de la situation (équipe MATAS), il arrive que cette transaction informelle ne suffise pas, nécessitant dès lors la mise en place d'une régulation de contrôle (direction MATAS) : *« voilà le responsable MATAS a entendu, m'a entendue, a tranché, donc là ça avait créé une tension mais je trouve qu'on évolue bien avec ces tensions »* (ens1).

## Organisation interne MATAS-B

Dans cette équipe MATAS, l'enseignant ordinaire appose un regard désapprobateur et critique vis-à-vis du projet proposé par le **MATAS-C** : « *après je crois qu'au MATAS (xxx) ils vont faire tout autre chose [...] ça va être spécial, je vous préviens déjà, [...] ils vont faire tout autre chose en se disant "en faisant ça on fait du scolaire" » ; « [...] alors voilà faut avoir confiance dans le truc parce que pendant 3 mois ils vont quand même perdre ce qui se fait à l'école, je sais pas » (ens2).*

Nous observons dès lors un désaccord, une tension entre deux visions de la mission dévolue aux MATAS, le projet alternatif du **MATAS-C** ne correspondant en aucun point à la façon dont cet enseignant envisage la mission au sein de son MATAS : « *moi ça me correspond pas du tout* ». Bien que ce dernier reconnaisse une distinction entre les classes d'appui et les MATAS, cet enseignant exprime un positionnement diamétralement opposé, qui s'explique par son interprétation de la mission : « *la grosse mission, c'est assurer ce suivi scolaire* ».

*« alors que moi [...] je garantis aux parents et aux enseignants qu'en français, maths, allemand, anglais, ils ne perdront pas une miette de ce que les autres font à l'école quand ils sont ici. » (ens2)*

*« le prof me dit ce matin je vais faire ça, ça, ça avec les autres et puis moi je fais la même chose, alors il y a le problème des activités alternatives, où là ils ne vont pas à l'école, il faut compenser ça en travaillant un petit peu plus vite avec eux. » (ens2)*

Cette interprétation de la mission s'inscrit dans un paradigme à dominante pédagogique, ce qui fait sens au vu de sa formation initiale d'enseignant. Bien qu'il reconnaisse le fait que la mission des MATAS n'est pas celle d'une classe d'appui, ce dernier justifie sa réinterprétation de la mission en s'appuyant sur le manque de clarté du cadre prescriptif : « *en principe c'est pas des cours d'appui mais ça c'est un truc qui est pas très clair, normalement c'est pas des cours d'appui les MATAS, c'est vraiment raccrocher mais après souvent les gamins ils ont besoin de ça* » (ens2). Cette réinterprétation de la mission est le fruit d'un processus transactionnel biographique, ce dernier construisant, en tant que produit transactionnel, une mission qui correspond à ses attentes.

Si l'arrivée d'un nouveau professionnel peut provoquer une renégociation et une nouvelle répartition des rôles et des territoires, il semble que dans cette équipe tant l'organisation interne, que la mission dévolue au MATAS n'a nullement fait l'objet d'une renégociation lors de l'arrivée de l'éducateur, puisqu'il considère que la séparation des rôles et des territoires lui a été imposée par l'enseignant :

*« c'est pas tellement quelque chose que j'ai eu l'occasion de discuter, mon collègue il fonctionnait comme ça et puis il m'a exprimé quand même qu'il souhaitait poursuivre comme ça, qu'il était ouvert à certaines discussions, mais que tout ce qui concerne l'école c'est lui qui s'occupe. » (édu2)*

Bien qu'une rigidification dans des rôles stéréotypés puisse être synonyme de défense de territoire (Emery, 2011), pour cet enseignant ce « *partage de responsabilités, moi je suis responsable de ce qui se passe à l'école, [il] est responsable du côté éducatif* » est tout d'abord à mettre en relation avec un sentiment de manque de compétences et d'outillages dans le domaine éducatif, tant vis-à-vis du milieu familial, que de l'élève. Un manque de compétences qui l'amène à déléguer toute la dimension éducative de la prise en charge à son collègue éducateur :

*« mais sauf qu'on est pas formé en tant qu'enseignant pour mener des entretiens avec des adultes, [...] voilà et puis bosser avec un éduc qui peut aller dans la famille, qui va s'intéresser à ça, qui a été formé pour voir ce qu'ils peuvent faire du côté de la famille, ça c'est le gros, pour moi c'est le gros, gros, gros point important du cadre. » (ens2)*

*« j'aurais plutôt tendance à (...) "entre guillemet" engueuler un gamin parfois parce que ça m'énerve [...] c'est pas vraiment contre le gamin mais bon le gamin il va le prendre pour lui c'est normal, alors que l'éduc (xxx) va plus tenir compte de la globalité, du contexte et tout ça donc c'est pour ça que c'est important [...] donc il y a un bon partage comme ça. » (ens2)*

Quant à l'éducateur, l'analyse de son discours démontre la mise en œuvre d'une transaction biographique, sur la base d'un dilemme concernant l'imposition de la répartition du territoire : *« je sais pas si c'est comme ça que je l'aurais fait, mais c'est comme ça que j'ai récupéré ce poste »*, dilemme qui résulte d'une tension entre deux systèmes conventionnels antagonistes. Son discours illustre une certaine représentation de la collaboration interprofessionnelle, qui nécessite une *« perméabilité dans nos rôles, dans nos fonctions plutôt »*, et une certaine ouverture entre les champs : *« les enseignants qui travaillent au MATAS ils doivent forcément avoir une ouverture sur l'éducatif et moi c'est logique que je dois avoir une souplesse et une ouverture sur le scolaire »* (édu2). Une convention qui se confronte aux contraintes territoriales imposées par son collègue enseignant, qui souhaite pour sa part une séparation très claire des rôles et des fonctions. Finalement, cet éducateur manifeste dans son discours le *sentiment d'être agi*, c'est-à-dire que tout en étant en désaccord avec cette répartition territoriale, ou tout du moins avec cette imposition sans négociation, accepte néanmoins cette répartition, une attitude d'acceptation forcée qui est liée au sentiment d'être contraint de suivre une décision imposée de l'extérieur, d'être impuissant face à un « système » rigide (Schurmans & Seferdjeli, 2000).

A travers son parcours réflexif, l'éducateur reconnaît le sens de cette territorialisation vis-à-vis de l'extérieur : *« maintenant que je l'applique je me rends compte que c'est assez clair pour les écoles à qui ils doivent s'adresser, et pour les partenaires éducatifs ils savent que c'est comme ça que ça se passe ici »*, et finit par rejoindre le système conventionnel de son collègue : *« mais ça se passe assez bien, je crois qu'on se rejoint sur la répartition des tâches »*, ou encore *« donc voilà c'est assez clair entre nous, on discute, on collabore, on a des moments d'échange, de colloque mais c'est assez séparé »* (édu2).

Néanmoins, dans la pratique, cet éducateur à travers un processus transactionnel implicite avec son collègue, semble être parvenu à trouver un compromis, qui à la fois respecte les contraintes émises par l'enseignant en termes de séparation des rôles : *« les moments scolaires, on est chacun avec un gamin, donc on est quand même séparé »* (ens2), et qui malgré tout offre une marge de manœuvre à l'éducateur pour rendre son activité plus perméable :

*« et puis le prof il fera du scolaire et moi j'irai soutenir ce travail scolaire si besoin et puis inversement ça risque pas trop trop mais si j'avais besoin d'un coup de main en cuisine ou comme ça je pourrai aussi. » (édu2)*

Dans une perspective transactionnelle, il est important de noter que cette équipe s'inscrit dans une situation particulière, *« c'est particulier parce que moi j'arrive et lui il va partir, donc ça c'est quelque chose qui est quand même particulier »* (édu2). Une situation de transition qui joue un rôle non négligeable dans la résolution de ce dilemme :

*« on sait qu'on devra se supporter pas beaucoup de temps, une année scolaire donc je pense que ça fait baisser aussi toutes sortes de choses, d'attentes réciproques, moi je vais pas l'embêter sur certaines choses parce que voilà il arrive en fin de parcours professionnel, je le laisse tranquille, réciproquement il va pas non plus, j'imagine, je ne sais pas ce qu'il vous dira, donc on se fiche la paix. » (édu2)*

### Organisation interne MATAS-C

Cette dernière équipe évoque une transformation organisationnelle, et par conséquent la mise en œuvre d'une nouvelle séquence transactionnelle qui coïncide avec l'engagement d'un nouvel enseignant spécialisé :

*« L'année passée avec mon ancienne collègue, elle était beaucoup du côté enseignant et elle répondait aux attentes de l'école, puis c'était un peu l'objectif du MATAS qu'on s'était fixé au fil des situations, au fil des discussions qu'elle avait avec l'école, puis on répondait à leurs besoins, de se dire "il est pas là lundi, mardi, il faudra qu'il rattrape de l'anglais, des maths et puis on fait ça, puis en même temps à côté on va faire un peu de cuisine" et puis ça faisait sens à l'époque et puis ça faisait sens pour certains élèves, ça le fait d'ailleurs toujours, sauf que ... » (édu3)*

Les propos de cet éducateur nous permettent d'analyser l'évolution de la prise en charge offerte par leur MATAS, qui est marquée par un "avant-après". Concernant la dynamique précédente, "l'avant", il semblerait que l'activité MATAS comme produit transactionnel s'ancrait fortement dans le paradigme pédagogique, avec une intention de répondre aux attentes et aux besoins de l'école, laissant penser que le système conventionnel rattaché au paradigme pédagogique s'était imposé comme référence. Ainsi, les propos de l'éducateur démontrent l'élaboration d'une transaction qui a abouti à une rationalité commune, remise en jeu avec l'arrivée de son nouveau collègue.

Il s'agit dorénavant d'analyser "l'après", le nouveau produit transactionnel, cette nouvelle rationalité commune qui aboutit à une nouvelle organisation et de nouveaux objectifs MATAS. Les membres de l'équipe font tous deux référence à l'image d'une « *classe d'appui décentralisée* », pour imaginer et représenter la mission précédemment dévolue à cette mesure, tandis qu'ils se réfèrent désormais à l'image d'un MATAS « *en tant que module alternatif et temporaire à la scolarité.* » :

*« ... sauf que c'est pas tellement le projet du MATAS parce que comme on travaillait l'année passée c'était plutôt une classe d'appui décentralisée comme (xxx → collègue enseignant) l'a dit ce matin et puis c'est pas tellement le but, si les enfants ont besoin de l'appui ils le font à l'école, là on travaille vraiment comme MATAS, en tant que module alternatif et temporaire à la scolarité. » (édu3)*

Ainsi, comme l'exprime Blanc (2009) un produit transactionnel, de par la nature instable de la transaction, peut à tout moment être renégocié, à travers une nouvelle séquence transactionnelle. Cette renégociation s'inscrit dans un processus transactionnel entre les membres de l'équipes MATAS, avec l'arrivée d'un nouvel enseignant qui provoque une remise en question des rôles, de l'organisation interne. Toutefois, les marges de manœuvre des équipes MATAS pour créer leur action s'inscrivent dans un cadre qui détermine peu ou prou les possibilités, un cadre qui inclut les directions MATAS: « *de nouveau, on est tributaire des directions* ». Selon l'interprétation de l'enseignant, la prise de distance vis-à-vis du paradigme scolaire est intimement liée aux valeurs et aux systèmes conventionnels soutenus par la direction MATAS, les deux directeurs étant qualifiés d'humaniste, une

caractéristique qui influence le discours tenu auprès des cercles scolaires, quant à l'action menée par les MATAS :

*« de nouveau, on est tributaire des directions, j'ai appris ce matin que notre directrice a dit "mais il ne faut pas faire comme ça a été fait, parce que c'est pas ce qu'on veut, nous on veut autre chose, on veut des choses alternatives" donc on fait des choses alternatives, donc dans la création, et c'est pas vraiment ce qui était fait [l'année passée] puisque ça a été évoqué c'était une classe d'appui décentralisée, donc c'est pas le but, mais là c'est vraiment parce que ce sont ces gens-là, si ça avait été d'autres personnes beaucoup plus axées sur le scolaire. » (ens3)*

Quant aux "moyens et modes d'intervention", le changement paradigmatique s'observe sur le plan pratique, ce MATAS passant d'une « classe d'appui décentralisée », à une forme d'enseignement « très limité » et alternatif :

*« parce que c'est pas qu'on fait pas de scolaire, on fait du scolaire mais on fait pas du scolaire comme à l'école [...] et puis voilà on fait différemment la même chose. » (ens3)*

*« Oui, alors l'enseignement au MATAS il est très limité, on fait des fiches le matin, on fait un petit peu de fiches mais des fiches ludiques, type mots fléchés, mots croisés, ça a beaucoup changé par rapport à l'année passée. » (édu3)*

La prise de distance vis-à-vis du paradigme pédagogique les amène à travailler « des compétences qu'ils ne travailleraient pas forcément à l'école. », en ne se fondant plus « sur les apports scolaires, sur les connaissances scolaires, le savoir, mais plus sur l'élève, sur le jeune, sur ce qu'il est, sur ses compétences », afin de « traduire les compétences qui sont nécessaires à l'école, dans d'autres situations et puis par d'autres moyens ». Il s'agit dès lors de développer les compétences sociales et individuelles des élèves « utiles tant pour la vie que pour l'école : anticipation, persévérance, motivation, réflexion sur soi-même, sur sa relation aux autres, sur sa relation aux adultes, par rapport aux apprentissages » (édu3).

## Synthèse

Les données recueillies démontrent qu'il existe au sein des MATAS un partage traditionnel des rôles et des territoires professionnels, qui découle de la prédétermination des champs d'intervention en fonction de la formation de base, éducative ou pédagogique. Autrement dit, l'intervention sur le milieu familial est du ressort de l'éducateur, tout comme l'intervention sur les inadaptations comportementales, tandis que l'enseignant possède le leadership du "moment scolaire" et des relations avec les établissements scolaires :

*« Il y a prise en charge, enfin [...] accompagnement de sa famille (...) donc ça, ça sera un rôle qui serait, dans notre organisation, prioritairement dévolue à l'éduc. » (édu1)*

*« ce que je fais en plus c'est par rapport aux familles, surtout le contact avec les familles. » (édu3)*

*« pour tout ce qui concerne l'école c'est lui qui s'occupe et j'ai plus tout ce qui est éducatif, avec la famille, avec le réseau, donc ça s'est séparé comme ça » (édu2)*

*« Moi, j'ai toutes les activités scolaires seul. » (ens1)*

Il n'en demeure pas moins que le cadre prescriptif peu contraignant permet à chaque équipe MATAS de proposer un fonctionnement unique, un projet singulier, à travers certaines approches du décrochage scolaire. En effet, chaque équipe s'inscrit dans un processus transactionnel unique à l'interne, dont découlent des produits transactionnels singuliers et

évolutifs dans le temps, en termes d'organisation et d'approche pour enrayer le décrochage scolaire.

*« Non parce que je pense que les MATAS, la particularité qu'ils ont c'est qu'ils n'y ont pas une identité globale. Chaque MATAS a son identité propre, en fonction des professionnels qui l'habitent, donc aujourd'hui cette identité, ce MATAS-là est représenté par mon collègue et moi, à travers les activités qu'on y mène et c'est comme ça qu'il est reconnu sur l'extérieur avec ses deux professionnels et ses activités qui lui sont spécifiques. » (édu2)*

Nous constatons, à un niveau plus général, que chaque MATAS se retrouve au centre d'une multiplicité de scènes transactionnelles, sur des échelles temporelles et spatiales élargies, avec un nombre varié d'interactants (école, famille, élève), obligeant les professionnels MATAS à plonger dans un jeu transactionnel complexe, où s'associe les trois niveaux d'analyse évoqué par Charmillot et Dayer (2007) : transaction biographique, transaction relationnelle, et finalement transaction avec le contexte. Transactions qui aboutissent finalement à des compromis singuliers tant spatialement (chaque MATAS a son identité), que temporellement (chaque MATAS évolue dans le temps).

En termes de pratiques collaboratives, l'équipe du **MATAS-C** nous montre une collaboration facilitée par des représentations communes, un langage commun et de bonnes affinités relationnelles, qui favorisent la collaboration interprofessionnelle. Il semble que la conjonction entre leurs formations respectives et les caractéristiques contextuelles de ce MATAS particulier permettent à cette équipe de déployer une action conjointe, un travail commun auprès des élèves : *« En fait, ça sera très lié parce qu'on travaille tout le temps ensemble, on est tout le temps ensemble, enseignant, éduc, tous les élèves en même temps et puis mon travail de mon côté, qui est un peu, qui est le même en fait, on a vraiment ce regard péda-go-éducatif »* (édu3). Toutefois, et bien que cette équipe ait souhaité effectuer leurs entretiens respectifs en présence de l'autre et offrir ainsi un dialogue commun, gardons tout de même à l'esprit que cette façon de procéder, bien qu'elle soit évocatrice d'une prise de position d'équipe, implique possiblement des non-dits sur certains enjeux relationnels.

Malgré tout nous observons un contraste assez marqué par rapport aux deux autres équipes, qui peut s'expliquer par la culture professionnelle de l'enseignant spécialisé, qui se rapproche plus aisément de celle de l'éducateur. En effet, dépositaire de formations professionnelles proches, mais tout de même différentes, l'éducateur reconnaît néanmoins une facilité en termes de collaboration, de par l'existence d'un système représentationnel et d'un langage commun, l'enseignant spécialisé venant *« quand même du monde institutionnel et puisqu'on parle quand même la même langue, il a aussi travaillé avec des éducateurs »* (édu3).

D'un autre côté, les équipes du **MATAS-A** et du **MATAS-B**, toutes deux composées d'un éducateur et d'un enseignant ordinaire expriment plus clairement certains enjeux et tensions relatifs à cette dimension collaborative. D'ailleurs, Tièche Christinat (2015) fait remarquer que la dimension collaborative ne fait pas historiquement partie des pratiques de base de l'enseignant ordinaire et que par conséquent cette dernière se révèle à travers des pratiques très diverses. Ainsi, on repère une tendance plus soutenue à la séparation des tâches et des rôles au sein de ces deux MATAS. Ainsi, la plus ou moins grande perméabilité entre le territoire pédagogique et éducatif au sein des MATAS dépend fortement de la volonté des professionnels eux-mêmes, tout en étant modulée par les contraintes structurelles. De plus, ces deux équipes, exposent les tensions qu'engendre la question de la dotation horaire, une

tension qui vient finalement révéler l'écart qui existe entre leurs deux cultures professionnelles et donc entre deux organisations de travail : « *Là où les enjeux sont compliqués c'est au niveau du calcul des heures, ça c'est juste très compliqué* » (édu2) :

*« Parce qu'en tant que prof il a dans sa tête 14 semaines de vacances par année, tous les mercredis après-midi congés, voilà c'est comme ça que c'est perçu les enseignants. Les éducateurs c'est 8 semaines par année, c'est 45 heures par semaines, donc c'est ça, ce jonglage entre les deux c'est là qu'il peut y avoir les tensions [...]. »* (édu2)

Cette tension résulte d'une différence de traitement entre les deux professionnels MATAS, qui plutôt que d'accentuer la force de l'identité MATAS, tend à accentuer les tensions et la différenciation entre deux cultures professionnelles :

*« [...] le mercredi après-midi il n'est jamais là, moi je suis là pour faire mes 9 heures dans la journée, mais il est parti il y a déjà un bon moment. Donc des fois ça pourrait être pesant et c'est vraiment là qu'est la grosse difficulté, c'est comment est-ce qu'on gère ça ? Le sentiment que ça devrait être réparti en deux mais c'est pas réparti en deux, comment est-ce que c'est justifié ? Enfin voilà ça c'est quand même (...). »* (édu2)

*« Par exemple ce sont des personnes [les éducateurs] qui marquent toutes leurs heures et dès qu'elles sont au-delà de leur quota d'heures, elles récupèrent des heures, donc parfois le mardi après-midi elles me disent "ah moi je viens pas mardi après-midi parce que je récupère des heures". Moi en tant qu'enseignante, je récupère aucune heure donc c'est tout ce que je donne c'est pas dans l'histoire que je vais les récupérer puisque je les compte pas les heures. Donc en cela je dois me méfier, apprendre à me positionner et quand je sens que je suis au-delà d'un certain quota d'heures, je dirais hebdomadaire, (...) je dois à un moment donné dire "non, là je ne pourrais pas participer, ou non, je ne pourrais pas faire ce réseau parce que c'est trop quoi", sinon (...) sinon ça se passe bien quoi. »* (ens1)

Finalement, le partage traditionnel des territoires professionnels entre éducatif et pédagogique s'inscrit au départ dans la perspective d'une nécessaire complémentarité socio-pédagogique pour lutter contre le décrochage scolaire. Néanmoins, nous remarquons que la coexistence et la plus ou moins forte porosité et perméabilité de ces deux registres au sein des MATAS, bien que souhaité au niveau conceptuel, est à géométrie variable puisqu'elle résulte du processus transactionnel qui s'engage entre l'éducateur et l'enseignant, expliquant ainsi la colorisation singulière de chaque MATAS.

## 6.6. Les professionnels MATAS, des tiers médiateurs

L'interprétation du décrochage scolaire, en tant que processus de « *détérioration du lien entre le jeune, l'école et la société* » (Favresse & Piette, 2004), est intéressante à relever en rapport avec la conception que propose Rémy (1994) du travailleur social comme l'exemple même du médiateur professionnel, qui a pour fonction première de rétablir le lien social. Cette volonté de (re)créer du lien social, de rétablir la communication entre des parties en conflit semble ainsi parfaitement définir le rôle des équipes MATAS, qui ont dès lors pour vocation de « *contribuer à maintenir ou à restaurer le lien entre l'école, l'élève et les parents.* » (Tièche Christinat, Angelucci & de Chambrier, 2016, p.26).

Si l'intention est de restaurer la communication et de créer du lien, les équipes MATAS peuvent être envisagées comme des tiers médiateurs, ayant pour fonctions de faire perdurer le lien social, tout en aidant à réguler l'échange entre les différentes parties en conflit : l'école, l'élève et la famille, des acteurs ayant des valeurs et des conceptions normatives divergentes.

Les professionnels MATAS, en tant que tiers médiateurs, ont cette volonté de créer un rapport de sens avec l'élève, autour de normes scolaires et sociales. Bien que les professionnels MATAS tendent à la recherche d'une normativité des rôles sociaux des élèves, ces derniers recherchent dans le même temps à co-construire avec eux un rapport de sens autour de la normativité scolaire, en développant un nouveau rapport aux apprentissages et à l'école, afin de leur permettre de se réengager dans leur scolarité.

*« Ils ne comprennent pas le sens, mais je crois que c'est d'une manière générale même si on décroche pas on va à l'école pour faire plaisir à maman, aux parents mais le sens d'apprendre pour emmagasiner, avoir du plaisir et puis en faire quelque chose pour la suite c'est quelque chose que nous on amène ici dans les entretiens mais voilà mettre en lien avec eux et mettre en lien avec l'avenir ça c'est quelque chose du travail (...) d'ici, du MATAS. » (édu2)*

Les professionnels MATAS ont ainsi recours à des notions telles qu'accompagner, rendre acteur, autonomiser, pour illustrer la relation entre l'élève et le professionnel MATAS, ce qui peut s'expliquer par le fait « *que les formes d'exercice du pouvoir plus coercitifs (la manifestation d'une autorité) entrent en contradiction avec leur ethos de classe (qui privilégie la négociation, la non rigidité)* » (Frauenfelder & Delay, 2005, p.86).

*« mais le but c'est que (...) moi j'aime bien dire que le jeune puisse devenir acteur et si possible auteur de sa vie, pour que le jeune puisse être acteur et auteur de sa vie il faut que ce soit lui qui décide, moi je ne peux que l'accompagner dans ce travail là. » (édu1)*

Les professionnels MATAS tentent dans chacune de leurs interactions avec les différentes parties de faire émerger une autre représentation de l'élève, et par conséquent de proposer un autre statut de l'élève étiqueté "inadapté" "en échec" ou "perturbateur", en le plaçant dans une posture habilitante (amélioration des compétences et résultats scolaires, valorisation des compétences, amélioration de l'estime de soi, de l'autonomie). Bien que l'intervention des MATAS s'axe plus distinctement sur l'élève et son milieu familial pour qu'ils s'adaptent tous deux aux normes et attentes sociétales, les professionnels MATAS incitent autant que possible les enseignants à changer leur regard sur l'élève. Ici, l'action des professionnels MATAS s'apparente à un travail de déconstruction de l'étiquette de déviant, en proposant un autre regard sur l'enfant, tant vis-à-vis de la famille que vis-à-vis de l'enseignant qui à travers

sa relation avec l'élève (son attitude, sa représentation, son comportement), a le pouvoir de provoquer ou d'atténuer cette dimension déviante (Wood, 1992, cité par Esterle-Hedibel, 2006)

*« Je ne sais pas si on peut [vraiment] mesurer l'efficacité d'un MATAS, parce que voilà l'élève il est là 24 jours au final, plus 10 jours de stage, 34 jours c'est pas beaucoup et puis c'est ce que dit (xxx → collègue enseignant) quand ils rentrent à la maison voilà ils sont de nouveau dans cet environnement familial, quand après ils retournent à l'école, ils sont de nouveau dans cet environnement scolaire et puis ici c'est juste [...] des personnes différentes, dans un lieu différent, ils peuvent faire des activités différentes et puis ils peuvent voir qu'ils ne seront pas juste les mauvais élèves, ceux qui perturbent en classe, ils peuvent aussi être autre chose et puis en cela voilà on essaie d'avoir un impact, peut-être qu'il sera dans 6 semaines, dans 6 mois ou dans 6 ans, on ne sait pas. » (édu3)*

*« et puis on fait le bilan de stage, où il y a la famille, l'école et le MATAS et ça permet un peu d'avoir un autre regard aussi sur l'enfant et que tout le monde puisse entendre la même chose, ça aide pas mal. » (édu3)*

*« un de mes rôles en tant qu'enseignante, c'est peut-être d'aider des enseignants de l'élève en difficulté à changer de regard sur lui, aussi parce que souvent le regard des enseignants se fige sur un élève perturbateur et puis ils n'arrivent plus à voir qu'il fait des efforts ou qu'il a changé un petit peu, qu'il y a une évolution, donc notre rôle c'est aussi ça (...) et la même chose auprès des parents (...) d'amener à voir, d'amener les parents à voir que leur enfant fait des efforts et évolue, quand ils sont vraiment usés et désabusés et puis qu'ils ne croient plus en rien quoi. » (ens1)*

*« je pense effectivement que le regard de certains enseignants vis-à-vis d'élèves en difficulté ou en décrochage, pour certains il est un petit peu noir, même si le gosse fait des efforts le prof aura de la peine à les voir donc il faut travailler là-dessus aussi. » (ens2)*

Dans le même temps, l'objectif au terme de l'accompagnement MATAS est d'établir ou de rétablir un lien entre l'école et la famille, à travers la création d'une alliance éducative. Cette volonté tire son origine des nombreuses études ayant démontré le rôle des facteurs familiaux (style éducatif, accompagnement parental et pratiques éducatives) dans le décrochage scolaire et donc inversement dans l'accrochage scolaire. Ainsi, les dispositifs qui ont pour ambition de prévenir le décrochage scolaire se doivent de prendre en considération la dimension école-famille, en visant « à impliquer les parents et à améliorer ou à renouer le dialogue entre eux et l'école » (Tièche Christinat, Angelucci & de Chambrier, 2016, p. 27). Or, le rôle conféré aux parents (ces derniers étant associés à la réussite de leurs enfants) a pour contrepartie de « permettre à l'école de se défaire de ses propres responsabilités (Van Zanten, 2001) » (p.27). Un risque qui peut être soulevé avec le dispositif MATAS, ce dernier ciblant davantage une action de régulation et d'adaptation de l'élève et de son milieu familial aux exigences scolaires et éducatives et donc aux normes dominantes, qu'une action sur le milieu scolaire, sauf dans le cas où l'enseignant est disposé à collaborer avec le MATAS (Tièche Christinat, de Chambrier & Angelucci, 2015).

Bien que la création d'une alliance éducative consiste à bâtir un partenariat entre le milieu familial et le milieu scolaire, il faut néanmoins souligner l'aspect dissymétrique de ce partenariat, les interactants étant porteurs de valeurs différentes et non nécessairement partagées, avec des compétences, des expertises, des référentiels et des ressources qui

leurs sont propres, et qu'il s'agit d'entremêler lors de l'élaboration d'un projet commun. Pour Tièche Christinat, Angelucci et de Chambrier (2016) les effets d'une collaboration enseignant-parents dépendent prioritairement des représentations et des idéologies de ces acteurs. Or, les élèves en situation de déscolarisation sont issus, dans une large majorité, de familles de milieu populaire, rendant perceptible dans une perspective transactionnelle, la tension entre les codes et normes éducatives des familles populaires et les normes véhiculées par l'école et les agents scolaires. Les professionnels MATAS, en tant que tiers médiateurs ont ainsi pour tâche d'amorcer la mise en œuvre d'un processus transactionnel entre l'école et la famille, en amenant les acteurs à échanger sur leurs valeurs, leurs représentations, afin de modifier le regard de l'école vis-à-vis de la famille et réciproquement. Dans une perspective transactionnelle, ce processus doit permettre l'élaboration d'un compromis pratique. Il s'agit de mettre en œuvre une coopération conflictuelle dans le but de trouver une solution aux conflits qui opposent ces deux parties, sans pour autant que la tension ne soit effacée.

Face à une institution telle que l'école, les familles et les élèves de milieu populaire se trouvent dans une position désavantageuse, par leur manque de connaissances sur le fonctionnement du système scolaire et par le manque de codes langagiers (Tièche Christinat, Angelucci & de Chambrier, 2016). Dès lors, les équipes MATAS permettent d'égaliser la relation entre les parties, de rétablir la communication et le lien, en renforçant la position des parties minoritaires (l'élève et la famille de milieu populaire) : « *Alors je pense que l'éduc il se met toujours du côté de la famille voilà et puis moi je suis bien embêté souvent, donc je laisse faire l'éduc (rires), non il faut les réconcilier* » (ens2). Nous voyons ainsi apparaître la complexité de cette position de tiers médiateur, toutefois se dessine dans le même temps la logique d'une collaboration interprofessionnelle enseignant-éducateur, qui ensemble peuvent créer un langage commun aux différentes parties et amener chacune des parties à renoncer « *à certaines de ses prétentions* » (Mormont, 1992, p.113).

*« il faut que chacun fasse un, voilà il faut que tout le monde fasse un pas vers l'autre [...] que le prof reconnaisse qu'il fait des efforts le gosse et puis les parents, l'éduc il leur explique voilà qu'on a pas à insulter, pas à insulter les autres, voilà on est pas au bord d'un terrain de foot, donc ouais médiateur, ouais beaucoup (rires). »* (ens2)

*« Lors des réseaux, moi je trouve qu'on a un rôle de médiateur, on a un rôle un peu d'apaiser les uns et les autres (...) l'élève est au centre (...) les adultes doivent trouver un terrain d'entente et nous on y contribue je pense. »* (ens1)

Les professionnels MATAS, traduisent dans un langage commun les intérêts, les enjeux, les attentes des parties, favorisant ainsi l'émergence et l'explicitation des non-dits, afin de permettre la construction d'un projet commun autour de l'élève :

*« [...] nous ce qu'on a essayé de faire, dans une position un peu neutre, comme ça un peu intermédiaire, de remettre les choses de nouveau dans une dimension plus, plus large en essayant de rendre à César ce qui lui appartient et puis en faisant comprendre les réalités de l'école aux parents et les réalités des parents aux enseignants, enfin en l'occurrence au doyen de direction, mais tout ça est très compliqué puisqu'ils ne parlent pas du tout la même langue et on peut très bien comprendre que, que l'école a pour mission qu'un programme soit suivi, que les enfants atteignent tels ou tels objectifs et c'est donc extrêmement très compliqué [...]. »* (ens3)

*« On essaie d'être un intermède, on fait partie de l'école mais en même temps on est pas tellement l'école et puis on essaie de recréer du lien entre l'école et puis la famille, aussi de retraduire les craintes et les besoins de la famille auprès de l'école et inversement. » (édu3)*

*« plus j'avance plus je pense qu'il y a un trio (...) qui doit être mis en mouvement, c'est le jeune, sa famille [...], les professionnels qui sont dans la situation, et dans ces professionnels il y a nous de manière temporaire (...) et je pense qu'on a un travail de médiation nous à faire, en tant qu'élément neutre et nouveau qui arrivons dans la situation pour essayer de fluidifier le sens que chacun met à l'existence de l'autre. » (édu1)*

*« Je pense qu'on peut servir de médiation, puis typiquement faire baisser les pressions et prendre nous, un peu la relève, un peu pour les mêmes motifs que je viens de vous dire, le fait de valoriser, de reconnaître les difficultés des parents, reconnaître les difficultés d'un élève, où il faut travailler ces choses-là, je pense qu'on a du boulot là-dedans. » (édu2)*

*« notre intervention, notre aide extérieure (...) nous permet des fois de mettre en évidence certains éléments d'incompréhension entre ces deux partenaires de l'enfant. » (édu1)*

Si les professionnels MATAS ont une fonction de régulation sociale en cherchant à amener les élèves à s'adapter aux normes et exigences scolaires, ils cherchent de même à favoriser la réhabilitation de l'élève, dans une visée réparatrice, en développant son estime de soi, son autonomie, sa confiance en soi. On voit que les professionnels MATAS s'inscrivent dans cette dialectique entre agentité et actorialité, en cherchant à la fois à normaliser, tout en rendant l'élève acteur de sa scolarité. En s'identifiant explicitement comme un agent de régulation, à travers sa fonction de travailleur social, l'un des éducateurs met en lumière la tension dialectique qui le traverse, entre agentité et actorialité, ce dernier ayant cette double fonction à la fois d'agent de régulation et de créateur d'autonomie : *« notre mission, enfin telle que je la conçois, en tant que travailleur social, c'est d'amener la personne à l'autonomie, même si je ne me fais pas complètement dupe du fait qu'on a quand même une mission aussi de cadre (...) de régulation sociale, donc voilà je sais très bien qu'il y a ces deux pôles-là dans notre mission » (édu1).*

Cette dialectique s'observe de même dans la forme du dispositif, car si au regard de l'école, le dispositif est conçu comme une instance de régulation sociale afin de « normaliser » l'élève, les équipes MATAS dans leurs organisations internes cherchent à réhabiliter l'élève à travers diverses approches du décrochage scolaire : en le réhabilitant en tant qu'individu (en améliorant son estime de soi, sa confiance et son autonomie) ; en le réhabilitant en tant qu'individu dans une société (en améliorer ses compétences relationnelles et sa normativité) ; en le réhabilitant scolairement (en améliorant ses compétences scolaires) (Tièche Christinat, Angelucci & Liechti, 2016).

A travers notre démarche compréhensive, cette recherche avait pour but d'interroger les représentations du décrochage scolaire qui ont cours au sein du dispositif MATAS. Or, nous avons pu constater que cette représentation du décrochage scolaire n'était pas indépendante du jeu transactionnel qui se construit entre les différents interactants. Ici, le rôle des professionnels MATAS est capital, car en tant que tiers médiateur, ils tentent de réconcilier famille, école et élève, en construisant avec eux une rationalité commune, une compréhension du parcours de l'élève et du décrochage dans toutes sa complexité.

## 7. CONCLUSION

---

Pour conclure, comme l'exprime Rémy (1996) la transaction n'a pas pour unique vocation de résoudre les conflits, cette dernière étant de même « *une modalité de l'innovation sociale* » (p.24). En effet, le conflit provoque une remise en question du statu quo, qui débouche à plus ou moins long terme sur des innovations sociales (Blanc, 2000), qui ne sont autres que des produits transactionnels, classés en deux catégories. Les **innovations de croissance** qui « *sont une manière de créer des formes nouvelles, adaptées à un contexte qui a changé tout en permettant au système de se reproduire* » (Rémy, 2005, p.87), elles favorisent ainsi la reproduction du système tout en s'adaptant à l'évolution du contexte et les **innovations de rupture** qui supposent « *un dépassement des limites du système* » (Carvajal Sanchez, 2013, p.182), ces dernières « *introduisent un déséquilibre mineur qui avec le temps va s'amplifier et finir par produire un déséquilibre général* » (Rémy, 2005, p.87), conduisant, à terme, à un changement de nature du système. Par conséquent, le produit transactionnel participe à la production ou à la reproduction du social, soit en renforçant l'ordre préexistant, soit en le déforçant.

Le dispositif MATAS qui lutte contre le décrochage s'analyse tantôt comme une innovation de croissance, ayant pour fonction de faire perdurer au sein du système scolaire la sélectivité et l'élitisme, en permettant au paradigme séparatif de persister sous des formes plus acceptables, tantôt comme une innovation de rupture, le décrochage scolaire étant perçu comme un possible facteur d'innovation et de changement social<sup>31</sup> qui en mettant en relief les lacunes et les failles du système scolaire (son incapacité à inclure tous les élèves, sa fonction de reproduction sociale) pourrait l'amener à se remettre en question et évoluer (nouvelle forme d'enseignement, transformation de son fonctionnement interne, etc.) (Stephan, 2017<sup>32</sup>).

En effet, le dispositif MATAS dans un premier temps peut s'analyser comme une innovation de croissance, dans le sens où sa création répond aux transformations du contexte, (apparition de la lutte contre le décrochage scolaire, nouvelle norme d'achèvement de la scolarité), tout en restant dans son usage subordonné à l'institution scolaire et aux logiques dominantes (idéologie méritocratique, domination d'un groupe sur les autres). Nous constatons que tant les systèmes de représentations des professionnels MATAS concernant la nouvelle LEO (2011), que les portraits types de décrocheurs accueillis au sein des MATAS (poids des déterminants socio-familiaux), démontrent la reproduction d'inégalités sociales au sein du système scolaire, pouvant effectivement signifier que les réformes du système scolaire n'ont pas engendré de réelles modifications de ce dernier (Gilly, 2003).

Toutefois, l'institutionnalisation progressive du dispositif MATAS, en tant que moyen alternatif de prise en charge au sein du système scolaire, peut s'analyser comme un produit transactionnel, instable et renégociable, qui « *présente la trace des renoncements réciproques des parties* » (Schurmans, 1994, p. 149). Cette mesure peut dès lors s'apparenter à une innovation de rupture, sachant qu'un « *changement paradigmatique ne procède pas toujours par rupture soudaine* » (Carvajal Sanchez, 2009, p.58), ce changement pouvant aussi intervenir par des innovations qui viennent remettre en question l'ancien paradigme.

---

<sup>31</sup> Théorie développée par Merton, repéré à <https://esr.cscmonavenir.ca/files/2011/08/Theorie-deviance.pdf>

<sup>32</sup> Article lu par l'un des éducateurs interrogés

Les professionnels MATAS nous laissent ainsi entrevoir certaines innovations qui pourraient, au fil des transactions produire une nouvelle rationalité. En effet, l'intervention des équipes MATAS, en tant que tiers médiateurs, a pour but de produire des transformations des systèmes interprétatifs et représentationnels des différentes parties impliquées (élève, famille, école) en mettant en cause « *des catégories de pensée ordinaires et des schémas d'interprétations binaires ou dichotomiques* » (Carvajal Sanchez, 2014, p.88). De plus, bien que le MATAS se trouve en périphérie du système scolaire, l'arrivée du champ éducatif au sein du système scolaire, tout comme le partenariat pédago-éducatif, démontrent une transformation progressive de l'accompagnement de l'élève au sein du système scolaire, qui est désormais pluridisciplinaire et globalisante. L'élève n'est plus uniquement un élève, mais un enfant qui s'inscrit dans une société, dans une famille, dans un contexte. Cette action pédago-éducative, si elle est uniquement proposée dans des situations extrêmement péjorées où la dimension comportementale est centrale, n'en demeure pas moins annonciatrice d'une possible transformation du système scolaire. Sachant que « *les processus de changement paradigmatique dans les domaines des conceptions et des pratiques sociales [peuvent prendre] plusieurs générations* » (Carvajal Sanchez, 2009, p.58)

Envisager le dispositif MATAS comme une innovation de rupture en périphérie du système scolaire, qui pour sa part s'inscrit dans un schéma reproductif, nous permet de mieux saisir les propos de Blanc (2009) quant à l'innovation sociale qui serait sous contrainte, puisqu'« *elle a besoin de zones d'ombre pour s'émanciper des normes en vigueur et apporter la preuve que d'autres manières de faire sont possibles* » (Blanc, 2009, p.31). Cette phase d'expérimentation, comme la nomme Blanc (2009) a offert aux équipes MATAS une grande latitude pour inventer leurs identités propres et développer leurs organisations, leurs fonctionnements internes. Toutefois, cette mise en périphérie, en tant que contrainte, a comme conséquence de fragiliser l'innovation, qui se trouve ainsi à la marge des institutions. Cette fragilisation du dispositif MATAS est mise en lumière à travers l'instrumentalisation de ce dernier par certains agents scolaires, qui y recourent non pas pour favoriser le raccrochage scolaire mais pour exclure temporairement voire définitivement l'élève dérangeant l'ordre scolaire.

Pour conclure, il nous faudra encore attendre plusieurs années pour apprécier le dispositif MATAS et sa réelle nature, *innovation de croissance* ou *innovation de rupture*?

## 8. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et société*, 81-106.
- Amiguet, M. (2006). *Les déterminants de l'intégration sociale dans l'école obligatoire à l'épreuve de la réalité* ( Rapport n° 405140-69072). Lausanne : HEP Vaud.
- Assemblée fédérale de la Confédération suisse. (2002). *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand)*. Repéré à <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/index.html>
- Beaumont, C., Lavoie, J. & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval, Québec.
- Becker, H. (1985). *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Berger, M. (2009). Modules d'activités temporaires et alternatives à la scolarité. *Actualité sociale*, 21, 17-19.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2002). *La construction sociale de la réalité* (2<sup>ème</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.
- Bernard, P.-Y. (2014). Le décrochage scolaire en France : usage du terme et transformation du problème scolaire. *Carrefours de l'éducation*, (37), 29-45. DOI : 10.3917/cdle.037.0029
- Bernard, P.-Y. (2015). Le décrochage scolaire : La construction d'un problème public. *Les Cahiers Dynamiques*, (63), 34-41. DOI : 10.3917/lcd.063.0034
- Blanc, M. (2009). La transaction sociale : genèse et fécondité heuristique. *Pensée plurielles*, 20(1), 25-36.
- Blanc, M., Mormont, M., Rémy, J. & Storrie, T. (1994). Vie quotidienne, transaction sociale et démocratie. In M. Blanc, M. Mormont, J. Rémy & T. Storrie (Eds.), *Vie quotidienne et démocratie. Pour une sociologie de la transaction sociale (suite)* (pp. 9-17). Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Blaya, C. (2010). *Décrochage scolaire : l'école en difficulté*. Bruxelles : de Boeck.
- Blaya, C. (2012). Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. *Regards croisés sur l'économie*, (12), 69-80. DOI 10.3917/rce.012.0069
- Bonnéry, S. (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagier. *Les sciences de l'éducation - pour l'ère nouvelle*, 36(1), 39-58.
- Bonvin, P. (2010). Réparer une société malade de ses exclusions ? *Prismes : revue pédagogique HEP Vaud*, 13, 15.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Editions de minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Edition de Minuit.
- Bourgeois, E. & Piret, A. (2006). L'analyse structurale de contenu, une démarche pour l'analyse des représentations. In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 179-191). Bruxelles : De Boeck.
- Bovey, L. (2015). *Des élèves funambules : être, faire, trouver et rester à sa place en situation d'intégration* (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n°136). Genève : Université de Genève.
- Bronckart, J.-P. & Schurmans, M.-N. (2001). Pierre Bourdieu – Jean Piaget : Habitus, schèmes et construction du psychologique. In B. Lahire (éd.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu* (pp. 153-175). Paris : La découverte.
- Brown, P., Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2010). La méritocratie scolaire. Un modèle de justice à l'épreuve du marché. *Sociologie*, 1, 161-175.
- Bruno, F., Félix, C. & Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, (43), 246-271. DOI : 10.3917/cdle.043.0246
- Cabin, P. & Dortier, J.F. (2000). *La sociologie : Histoire et idées*. Auxerre : Sciences Humaines.
- Carvajal Sanchez, F. (2009). La justice réparatrice, la médiation pénale et leur implantation comme cas particulier de transactions sociales. *Pensée plurielle*, (29), 51-62. DOI: 10.3917/pp.020.0051
- Carvajal Sanchez, F. (2013). L'analyse des constructions transidentitaires à la lumière de la double transaction. *Pensée plurielle*, (33-34), 179-191. DOI : 10.3917/pp.033-034.0179
- Carvajal Sanchez, F. (2014). La médiation : un processus transactionnel de régulation des conflits en droit pénal. In M. Klinger & S. Schehr (éds.), *Les dynamiques sociales et leurs conflits : mobilisations, régulations, représentations* (pp. 77-90). Chambéry : Université de Savoie.
- Carvajal Sanchez, F. (2019). De la vulnérabilité à la résilience : une trajectoire d'adolescent à risque de marginalisation. *Sciences et Actions Sociales*, (12), 1-23.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Paris : Fayard.
- Charmillot, M. & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 3, 126-139
- Charmillot, M. & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet. In M. Saada-Robert & al. (Eds.) *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 187-203). Bruxelles : De Boeck
- Chello, F. (2013). Assurer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie. *Pensée plurielle*, (33-34), 85-95. DOI : 10.3917/pp.0033.0085
- Chello, F. (2014). « C'était comme se séparer de soi-même » : transactions identitaires de jeunes étudiantes face à l'incertain. *Dialogue*, (205), 51-65.

- Crouzier, M.-F. (2006). Une école inclusive pour le second degré. *Reliance*, (21), 121-125.
- Collerette, P. & Robertson, A. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et intervention. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2006). *Davantage de diplômés du secondaire II*. Communication présentée à la conférence de presse du 10 novembre 2006, Berne, Suisse. Repéré à <http://www.edk.ch/dyn/13184.php>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. Repéré à [http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS\\_f.pdf](http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf)
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2011). *Valorisation optimale des chances : objectifs politiques communs concernant l'espace suisse de formation*. Communication présentée à la conférence de presse du 30 mai 2011, Berne, Suisse. Repéré à <https://www.edk.ch/dyn/23034.php>
- Conseil d'Etat du canton de Vaud. (2012). *Règlement d'application de la loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire (RLEO)*. Repéré à [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/themes/formation/sante\\_scolaire/fichiers\\_pdf/RL\\_EO.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/RL_EO.pdf)
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des Croyances (et des connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, (172), 85-129. DOI : 10.4000/rfp.2296
- Crahay, M. & Ory, P. (2006). *Les représentations des normaliens en matière de redoublement évoluent-elles au cours de leur formation à l'Ecole Normale ?* Communication présentée au 4<sup>e</sup> Congrès des recherches en éducation, Bruxelles.
- Cusson, M. (1992). Déviance. In R. Boudon, *Traité de sociologie* (pp. 389-422). Paris : PUF. Repéré à [http://classiques.uqac.ca/contemporains/cusson\\_maurice/deviance/deviance.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/cusson_maurice/deviance/deviance.pdf)
- Daepfen, K, Ricciardi, P. & Gieruc, G. (2009). *Analyse et évolution des décisions de fin d'année : du CIN au degré 9, en 2005-06 et 2006-07*. Lausanne : URSP.
- Delchambre, J.-P. (1991). La construction sociale du décrochage scolaire. *Recherches sociologiques*, (1-2), 65-87.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). (2019). *Concept 360°. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. Repéré à [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/themes/formation/scolarité\\_obligatoire/fichiers\\_doc/CONCEPT\\_360\\_V1\\_Décembre\\_2019\\_DEF.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/scolarité_obligatoire/fichiers_doc/CONCEPT_360_V1_Décembre_2019_DEF.pdf)
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Bruxelles : de Boeck.
- Doise, W. & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Doise, W. (2002). Les représentations sociales : leçons du passé et défis d'aujourd'hui. *Information sur les sciences sociales*, 41(1), 101-110.

- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? In P.-A. Doudin & Ramel, S. (éds.), *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre*. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, 9, 11-31.
- Dubar, C. (1994). Double transaction et différenciation sexuelle. In M. Blanc, M. Mormont, J. Rémy & T. Storrie (Eds.), *Vie quotidienne et démocratie. Pour une sociologie de la transaction sociale (suite)* (pp. 113-128). Paris : L'Harmattan.
- Dubar, C. (2003a). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Dubar, C. (2003b). Régulation conjointe et double transaction : réflexion pour un débat. In G. de Terssac, *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud* (pp. 331-344). Paris : La découverte.
- Dubet, F. (2007). Existe-t-il une justice scolaire ? In S. Paugam (Ed.), *Repenser la solidarité* (pp. 111-123). Paris : PUF.
- Dubet, F. (2009). Quelle justice scolaire : dimensions et enjeux. *Ethique publique* [en ligne], 11(1). DOI : 10.4000/ethiquepublique.1352
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est ce qu'une école juste ? *Revue française de pédagogie*, 146, 105-114.
- Dupanloup, A. (1998). *Un psychologue dans l'école. La construction sociale d'un rôle professionnel et ses enjeux* (Cahiers de la section des sciences de l'éducation n°88). Genève : Université de Genève.
- Duru-Bellat, M. (2015). *Les inégalités sociales à l'école, genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif, les inégalités scolaires*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de la Métaphysique et de la Morale*, 3(6), 273-302.
- Emery, R. (2011). L'équipe interprofessionnelle comme outil privilégié de l'accompagnement des enfants et adolescents présentant des besoins particuliers (Version électronique). *Revue Suisse de Pédagogie spécialisée*, 1-6. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:73985/ATTACHMENT01>
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, (30), 41-65. DOI : 10.3917/ds.301.0041
- Esterle, M. (2015). Qui rate un cours vole un bœuf ? Les liens entre (non) fréquentation scolaire et délinquance. *Les Cahiers Dynamiques*, (63), 42-49. DOI : 10.3917/lcd.063.0042
- Fabre, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.
- Favresse, D. & Piette, D. (2004). Les jeunes en marge du système scolaire : inscription dans une socialisation de l'exclusion. *L'Observatoire*, (43), 87-91.
- Felouzis, G., Charmillot, S. & Fouquet-Chauprade, B. (2011). Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales : l'apport de l'enquête Pisa 2003. *Revue suisse de sociologie*, 37(1), 33-55.

- Fernandez-Iglesias, R. (2016). *Penser l'intégration scolaire à partir de l'expérience des enseignants-e-s : la construction de sens en tant que cheminement transactionnel*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. DOI : 10.13097/archive-ouverte/unige:81982
- Fortin, L., Potvin, P., Marcotte, D. & Royer, E. (2012). Comparaison des facteurs personnels, familiaux et scolaires entre les garçons et les filles décrocheurs en problèmes de comportement au secondaire. In J.-L. Gilles, P. Potvin & C. Tièche Christinat (éds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (pp. 59-79). Berne : Peter Lang.
- Frauenfelder, A. & Delay, C. (2005). La cause de l'enfant et sa résonance spécifique auprès des classes moyennes à travers la régulation du problème « maltraitance ». *Carnet de bord*, (10), 79-92.
- Gachassin, B. (2013). *Université et professionnalisation : quels liens chez les étudiants en sciences de l'éducation ? : une approche par la théorie des représentations sociales*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Toulouse le Mirail.
- Garnier, C. & Rouquette, M. (2000). *Représentations sociales et éducation*. Montréal : Editions nouvelles.
- Gibout, C., Blanc, M. & Foucart, J. (2009). Transactions sociales et sciences de l'homme et de la société. *Pensée plurielle*, 1(20), 7-11. DOI : 10.3917/pp.020.0007
- Gilly, M. (2003). 17. Les représentations sociales dans le champ éducatif. *Sociologie d'aujourd'hui*, 383-406.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Editions de Minuit.
- Grand conseil du canton de Vaud. (2004). *Loi sur la protection des mineurs (LProMin)*. Repéré à <https://www.lexfind.ch/tolv/127603/fr>
- Grand conseil du canton de Vaud. (2011). *Loi sur l'enseignement ordinaire (LEO)*. Repéré à [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/themes/formation/sante\\_scolaire/fichiers\\_pdf/Loi\\_sur\\_l\\_enseignement\\_obligatoire\\_LEO\\_.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire_LEO_.pdf)
- Hernandez, J. (2003). Rapport à l'échec et construction de soi. Cahier de la section des sciences de l'éducation n°101. Genève : Université de Genève.
- Hutmacher, W. (1996). A qui rendre compte du travail des enseignants ? *L'Éducateur*, (9), 10-11.
- Hutmacher, W. (2010). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire : analyse du redoublement dans l'enseignement genevois*. (Cahier du Service de la recherche en éducation n° 36), Genève : Département de l'instruction publique, de la culture et du sport.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *Enjeux*, (122), 105-127.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociale : phénomènes, concepts et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris : Hachette.
- Lahire, B. (2001). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. Paris : La découverte.
- Landès, L. & Lefevre, G. (2014). Les pratiques d'accompagnement individualisé des jeunes au sein des Missions de Lutte contre le Décrochage scolaire. *Les sciences de l'éducation – pour l'ère nouvelle*, 47, 95-126.
- Lazar, J. (2002). *La violence des jeunes : comment fabrique-t-on des délinquants ?* Paris : Flammarion.
- Le Breton, J. (1998). L'école : un univers opaque pour les élèves et leurs parents. *Ville, Ecole, Intégration*, 114, 88-102.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : PUF.
- Livet, P. (2012). Normes sociales, normes morales, et modes de reconnaissance. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, (45), 51-66. DOI : 10.3917/lse.451.0051
- Lipiansky, E.-M. (1992). L'expérience groupale. In E.-M. Lipianski (Ed.), *Identité et communication* (pp. 65-86). Paris : PUF.
- Lo Monaco, G., Delouée, S. & Rateau, P. (2016). *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*. Bruxelles : De Boeck.
- Lyon, A.-C. (2015). *Décision n°141 : Intégration d'un élève dans un module d'activités temporaires et alternatives à la scolarité (MATAS)*. Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. Repéré à [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/cd/fichiers\\_pdf/Decision\\_141.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/cd/fichiers_pdf/Decision_141.pdf)
- Maroy, C. (1995). L'analyse qualitative d'entretien. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. de Saint-Georges (Eds.), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (pp. 83-110). Paris : Armand Colin.
- Martin, S. & Martinelli, B. (2019). *Recommandations en vue d'améliorer le fonctionnement et le pilotage de la mesure MATAS*. Canton de Vaud : DGEO & SPJ. Repéré à [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/spj/UPP/Recommandations\\_MATAS.PDF](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/spj/UPP/Recommandations_MATAS.PDF)
- Matthey, L. (2005). Ethique, politique et esthétique du terrain : cinq figures de l'entretien compréhensif. *Cybergo : European Journal of Geography*, 1-21.
- Mèdeiros, I. (2009). *Représentations de la lecture et des aspirations scolaires et professionnelles d'élèves québécois en difficulté, inscrits en cheminement particulier de formation temporaire*. Mémoire en maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Melin, V. (2010). Souffrance et violence de l'école le décrochage scolaire, une forme de résistance ? *Le sujet dans la cité*, (1), 85-97.
- Meyer, A. (2009). *Quand la réussite scolaire est affaire de relations*. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation n°122), Genève : Université de Genève.
- Michalot, T. & Siméone, A. (2013). Formation et évolution des représentations professionnelles. *Recherche et formation*, 72, 133-146.
- Moliner, P. & Vidal, J. (2003). Stéréotype de la catégorisation et noyau de la représentation. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1, 157-176.

- Mormont, M. (1992). Pour une typologie des transactions sociales. In M. Blanc (éd.), *Pour une sociologie de la transaction sociale*. Paris : L'Harmattan.
- Mormont, M. (1996). En guise d'avant-propos. *Environnement & Société*, (17), 3-4.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse : son image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Moulin, S., Doray, P., Prévost, J.-G. & Delavictoire, Q. (2014). La propagation d'une représentation. Le cas du décrochage scolaire. *Histoire et mesure*, (29), 139-166.
- Mucchieli, L. (1999). La déviance : normes et transgressions, stigmatisation. *Sciences Humaines, Normes Interdits Déviance*, (99), 20-25.
- Office fédéral de la statistique (OFS). (2020). *Jeunes ayant quitté prématurément l'école*. Neuchâtel : OFS. Repéré à <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicators/decrochage-scolaire.html>
- Organisation des Nations Unies (ONU). (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*. Repéré à <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/image/0009/000984/098427fo.pdf>
- Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (2000). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève : Editions de l'OMS.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research : cleaning up a messy construction. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Payet, J.-P. (1996). La violence de l'école. *Banlieue, Ville, Lien social*, (9-10), 5-9.
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A. & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (37), 159-164.
- Rémy, J. (1994). La transaction : de la notion heuristique au paradigme méthodologique. In M. Blanc, M. Mormont, J. Rémy & T. Storrie (Eds), *Vie quotidienne et démocratie. Pour une sociologie de la transaction sociale (suite)* (pp. 293-319). Paris : L'Harmattan.
- Rémy, J. (1996). La transaction, une méthode d'analyse : contribution à l'émergence d'un nouveau paradigme. *Environnement & Société*, (17), 9-31.
- Rémy, J. (2005). Négociations et transaction sociale. *Négociations*, (3), 81-95. DOI : 10.3917/neg.003.0081
- Pigeon, D. (2007). *En découdre avec la violence : la médiation scolaire par les pairs*. Genève : éditions ies. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.ies.487>
- Service de protection de la jeunesse (SPJ). (2006). *Politique socio-éducative cantonale en matière de protection des mineurs (PSE)*. Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. Repéré à [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/spj/fichiers\\_pdf/Politique\\_socio](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/spj/fichiers_pdf/Politique_socio)

[educ.pdf](#)

- Service de protection de la jeunesse (SPJ). (2017). *Politique socio-éducative cantonale en matière de protection des mineurs (PSE)*. Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. Repéré à [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/spj/fichiers\\_pdf/PSE-Finale.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/spj/fichiers_pdf/PSE-Finale.pdf)
- Schurmans, M.-N. (1990). *Maladie mentale et sens commun*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Schurmans, M.-N. (1994). Négociations silencieuses à Evolène : transaction et identité sociale. In M. Blanc, M. Mormont, J. Rémy & T. Storrie (Eds), *Vie quotidienne et démocratie. Pour une sociologie de la transaction sociale (suite)* (pp. 129-154). Paris : L'Harmattan.
- Schurmans, M.-N. (1996). Transaction sociale et représentations sociales. *Environnement et société*, (17), 57-72.
- Schurmans, M.-N. & Seferdjeli, L. (2000). Conditions sociales de la structuration des représentations. In C. Garnier & M.-L. Rouquette (Eds), *Représentations sociales et éducation* (pp. 93-109). Montréal : Editions Nouvelles.
- Schurmans, M.-N. (2001). La construction sociale de la connaissance comme action. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 157-177). Bruxelles : De Boeck.
- Schurmans, M.-N. (2003). Acteur. In D. Groux, S. Perez, L. Porcher, V. Rust & N. Tasaki (Eds), *Dictionnaire d'éducation comparée* (pp. 81-85). Paris : L'Harmattan.
- Schurmans, M.-N. (2006). Comprendre la construction de la connaissance. In *L'interprétation sociologique* (pp. 85-95). Paris : l'Harmattan.
- Schurmans, M.-N., Charmillot, M. & Dayer, C. (2008). Processus interactionnel et construction d'une démarche de recherche. In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Eds.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 299-318). Bruxelles : De Boeck.
- Stephan, P. (2017). Quand le décrochage menace... *Educateur*, (7), p.4. Repéré à <https://www.le-ser.ch/sites/default/files/2017.07.EducateurNo7pdf.pdf>
- Sueur, B. (2013). Ce que le décrochage scolaire nous apprend de l'école. *Etudes*, 419, 605-616.
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité*, (84), 1-28.
- Thomazet, S. & Mérini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70, 1-12.
- Thomazet, S., Mérini, C. & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (65), 69-80.
- Tièche Christinat, C., Angelucci, V., Chapuis, J., de Chambrier, A.-F. & Liechti, L. (2014). *Représentations des enseignants vis-à-vis des facteurs de risque du décrochage scolaire*. Actes du Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Montpellier, France. [en ligne]. Repéré à <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=book/export/html/1389>

- Tièche Christinat, C. (2015). Des alliances pour accrocher. Un défi lancé au sein d'un dispositif vaudois destiné à des élèves en situation de décrochage. *Les Cahiers Dynamiques*, (63), 127-133.
- Tièche Christinat, C., Angelucci, V. & de Chambrier, A.-F. (2015). La direction, relais indispensable entre le dispositif d'accrochage et l'établissement scolaire. *Education, Société & Culture*, (45), 143-160.
- Tièche Christinat, C., Angelucci, V. & de Chambrier, A.-F. (2016). La famille, un allié essentiel à l'accrochage de l'élève. *Education & Formation*, e-304, 25-37.
- Tièche Christinat, C., Angelucci, V. & Liechti, L. (2016). La diversité des approches comme levier pour favoriser l'accrochage. Etude d'un dispositif pour élèves en rupture. *Questions Vives*, 25, 1-18. DOI : 10.4000/questionsvive.1877
- Van Campenhoudt, L., Rémy, J., Peto, D. & Hubert, M. (1994). La relation sexuelle comme transaction sociale. In M. Blanc, M. Mormont, J. Rémy & T. Storrie (Eds.), *Vie quotidienne et démocratie. Pour une sociologie de la transaction sociale (suite)* (pp. 93-112). Paris : L'Harmattan.
- Van der Linden, M. (2017). *Conceptions, systèmes de classification et méthodes d'évaluation des différents types et situations de handicap : perspectives psychologiques* (MA752260 Conceptions, systèmes de classification et méthodes d'évaluation des différents types et situations de handicap : perspectives éducatives et psychologiques) [Présentation PowerPoint]. Genève : Université de Genève. Repéré sur la plateforme Chamilo [https://chamilo.unige.ch/home/main/document/document.php?cidReq=752600&id\\_session=0&gidReq=0](https://chamilo.unige.ch/home/main/document/document.php?cidReq=752600&id_session=0&gidReq=0)
- Vienne, P. (2004). Au-delà du stigmaté : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires. *Education et société*, (13), 177-192.
- Weixler, F. & Soudoplatoff, A.-S. (2015). Nouveau plan de lutte contre le décrochage scolaire. *Les Cahiers Dynamiques*, (63), 16-25. DOI 10.3917/lcd.063.0016
- Youf, D. (2015). Protection de l'enfance et éducation nationale : apprendre de l'autre pour lutter contre le décrochage scolaire. *Les Cahiers Dynamiques*, (63), 4-5.

### Annexe A : Cadre légal du dispositif MATAS<sup>33</sup>

#### **PSE (2006)**

##### 5.2.5 Modules d'activités temporaires et alternatives à la scolarité

Les modules d'activités temporaires et alternatives à la scolarité se définissent comme une collaboration contractualisée limitée dans le temps (3 mois, renouvelable une fois) avec le milieu scolaire du mineur dans le but de le soutenir dans sa capacité d'acquisition et dans sa capacité de motivation à l'apprentissage, dans les situations à haut risque de rupture scolaire ou de désinvestissement des apprentissages. Ces activités visent d'abord au maintien de l'élève dans la structure scolaire ordinaire, puis à sa réintégration. Ce concept a été défini avec la DGEO et le SESAF. Il peut aussi venir en appui des SEMO.

#### **PSE (2017)<sup>34</sup>**

##### 5.2.2 Modules d'activités temporaires et alternatives à la scolarité / 6-16 ans

Les MATAS résultent de la collaboration entre le SPJ et la DGEO. Cette prestation est codirigée par un directeur d'établissement scolaire et un directeur d'institution de la PSE.

Elle s'adresse à des enfants en âge de scolarité obligatoire se trouvant dans une situation à haut risque de rupture scolaire. Ceux-ci sont orientés vers les MATAS par des directions d'établissements scolaires. La décision d'admission revient, quant à elle, à la codirection du MATAS.

Il existe 2 types de MATAS (I et II) selon l'âge de l'élève, de 6 à 12 ans et de 13 à 16 ans.

La durée de la prise en charge est de 3 mois, renouvelable une fois. L'élève reste rattaché à sa classe d'origine un tiers du temps au minimum.

---

<sup>33</sup> le cadre légal se compose aussi de la directive n°141

<sup>34</sup> La Politique socio-éducative cantonale en matière de protection des mineurs (PSE) de 2017, s'insère dans une démarche d'actualisation de la première version de cette politique, adoptée en 2006.

### **LEO (2011)**

#### Art. 103 Accompagnement socio-éducatif

1. Un accompagnement socio-éducatif organisé aux conditions prévues par la loi du 4 mai 2004 sur la protection des mineurs (ci-après : LProMin) est mise en place pour l'élève qui présente des difficultés importantes et durables de comportement. L'élève peut notamment être pris en charge dans une structure d'activités temporaires mise en place par le département.
2. L'établissement scolaire de l'aire de recrutement dans laquelle est située une structure socio-éducatif assure l'enseignement aux élèves accueillis ou placés dans cette structure.

### **RLEO (2012)**

#### Art. 76 Modules d'activités temporaires (MATAS) (LEO art. 103)

1. Sur préavis du conseil de classe et après avoir entendu les parents, le directeur peut décider d'intégrer un élève dans un module d'activités temporaires et alternatives à la scolarité (MATAS). Une directive règle la procédure.
2. La prise en charge dans un MATAS dure trois mois, renouvelable une fois. Elle vise la poursuite de la scolarité de l'élève.
3. L'élève reste rattaché à la classe de son établissement d'origine.
4. Une convention passée entre les services fixe les modalités de financement de ces structures.

## Annexe B : Grilles d'entretien

### Entretiens avec les professionnels

#### Présentation de la recherche

Je suis étudiante à l'université de Genève et je suis intéressée par votre expérience de travail, en lien avec le décrochage scolaire. Je voudrais connaître et comprendre votre activité dans les MATAS, vos rapports avec les élèves, votre compréhension, à partir de votre expérience, du décrochage scolaire. Pour cela je vais vous inviter à me raconter votre parcours et votre travail. J'ai quelques questions, mais c'est surtout un récit que je recherche. L'entretien va durer environ 45 minutes, 1 heure.

#### Représentations

- ◆ Si vous tentez de donner une définition du décrochage scolaire, avec vos propres mots, quelle serait cette définition ?
- ◆ Avant de vous engager dans ce MATAS, quelle était votre idée du décrochage scolaire ? C'était quoi pour vous ?
- ◆ Quand vous avez commencé à travailler, quelles sont les premières choses que vous avez observées, qu'est-ce qui vous a frappé, étonné ? Avez-vous senti un décalage entre vos idées sur le décrochage scolaire et l'accompagnement de ces élèves ?
- ◆ Quels sont, à partir de votre expérience, les stéréotypes et les opinions qui sont généralement associés au décrochage scolaire ? (Délinquance, manque d'investissement, manque de travail)
- ◆ Quelles sont les différences selon vous entre le décrochage scolaire et l'échec scolaire ?
- ◆ Pouvez-vous me parler des élèves avec lesquels vous travaillez ? Si vous deviez faire leurs portraits, quels seraient-ils ?

#### Formation

- ◆ Pouvez-vous me raconter, votre parcours professionnel ?
- ◆ Quelle formation avez-vous suivie ?
- ◆ Depuis quand travaillez-vous au sein de ce MATAS ?
- ◆ Qu'est-ce qui vous a donné envie de travailler dans ce domaine ?
- ◆ Comment décririez-vous votre propre scolarité ? A-t-elle un lien avec votre choix de travailler au sein d'une structure MATAS ?

## Les MATAS

- ♦ De façon générale, à quels élèves les structures MATAS sont-elles destinées ?  
(niveau prescrit, cadre législatif)
- ♦ Quel est le profil des élèves arrivant chez vous ?
- ♦ Dans quelles situations les MATAS sont-ils mis en place ?
- ♦ Observez-vous un décalage entre les élèves auxquels sont destinés les MATAS et les élèves arrivant ici ?
- ♦ Quel regard portez-vous sur le décrochage scolaire à partir de votre expérience dans les MATAS ?
- ♦ Est-ce que ce regard a changé à travers cette expérience ?
- ♦ Pouvez-vous me parler de votre travail dans le MATAS ? Comment cela se passe-t-il ? Que faites-vous ? Comment êtes-vous organisé ?

## Contexte

- ♦ Quelles sont les raisons, selon vous, pour lesquelles les MATAS ont été mis en place dans le canton de Vaud ?
- ♦ L'enseignement spécialisé (SESAF) s'est retiré du projet, laissant la responsabilité à la DGEO et au SPJ de mettre en œuvre la mesure MATAS, qu'en pensez-vous ?
- ♦ Le décrochage scolaire devrait-il être considéré comme une forme de handicap ? Pour quelles raisons ?
- ♦ Le décrochage scolaire ne fait parler de lui que depuis peu d'années, quelle en est la cause ?
- ♦ Que pensez-vous du système scolaire actuel ?

## Cadre de travail

- ♦ Dans votre travail au quotidien, comment tenez-vous compte du cadre prescrit ? Pouvez-vous nous décrire ce cadre ?
- ♦ Comment considérez-vous ce cadre ? Plutôt souple, plutôt contraignant, les deux ?
- ♦ Est-ce que la créativité et la liberté sont nécessaires à votre travail auprès d'élèves en situation de décrochage ?
- ♦ Comment faites-vous pour favoriser de tels attitudes ?
- ♦ Comment se passe le travail au sein de l'équipe ? (organisation)
- ♦ Comment s'effectue la séparation des postes ? (tâches seules, partenariat)
- ♦ Vous et votre collègue venez de deux formations différentes (l'un enseignement, l'autre éducation), comment se passe votre collaboration ensemble ?  
Est-ce qu'il y a parfois des tensions ? (Par ex. sur vos représentations)

- ♦ Vous avez des réunions avec l'école dans le cadre de votre travail, quelles sont les attentes de l'école vis-à-vis du travail effectué par les MATAS ?
- ♦ Votre vision de l'enfant est-elle reconnue et écoutée face au système scolaire ? Et face à la famille ?
- ♦ Les relations entre l'école et la famille peuvent être conflictuelles, comment vous placez-vous par rapport à cela ?

### Représentations

- ♦ En reprenant la définition Suisse du décrochage scolaire (feuille annexe avec la définition), observez-vous un décalage entre cette définition et votre définition (donnée au début) ? Un décalage entre la définition et les élèves accueillis ?  
Si oui : comment comprenez-vous cela ?

### Présentation de la recherche

Je suis étudiante à l'université de Genève et je suis intéressée par ton expérience dans ce MATAS. J'aimerais comprendre comment tu travailles, comment tu te sens, les activités que tu mènes, comment ça se passe avec l'éducateur et l'enseignant. Je vais donc t'inviter à me raconter un peu ton histoire. J'ai quelques questions, mais c'est plutôt à un récit (c'est-à-dire à me raconter ton histoire, ta vie, ta manière de te voir) auquel je t'invite. C'est ton histoire qui m'intéresse.

### Perception de soi-même

- ◆ Pour commencer, comme je ne te connais pas, je te propose que tu me racontes un peu ton histoire. Qui tu es, ce que tu aimes bien dans la vie, ta famille etc. Tu peux commencer par ce que tu veux.  
Relances :
  - Que font tes parents comme travail ?
  - Si frères et sœurs ?
  - Quels sont tes hobbies (sports) ?
  - Qu'est-ce que tu aimes comme musique ?
  - Qu'est-ce que tu aimes lire ?
  - Est-ce que tu aimes écrire ?
  - Quelles sont les occasions auxquelles tu écris ?
- ◆ Pour te connaître, je m'intéresse aussi à tes projets. C'est quoi ton rêve dans la vie ? Qu'est ce que tu aimerais faire plus tard ?
- ◆ Est-ce que tu t'es renseigné ou est-ce que tu connais les études qu'il faut faire pour y arriver ?
- ◆ Quel travail est-ce que tu n'aimerais absolument pas faire ?
- ◆ Est-ce que tu peux me donner un exemple de quelque chose qui te rend heureux ?
- ◆ Et un exemple de quelque chose qui te met en colère ?
- ◆ Et un exemple de quelque chose qui te rend triste ?
- ◆ Raconte-moi comment se passe ta vie à la maison ? Tu peux me raconter un peu ta vie dans ta famille ? Avec tes parents, tes frères et sœurs si tu en as ?  
Relances :
  - Le weekend, que fais-tu ?
  - A midi et le soir, vous mangez tous ensemble en famille ?
  - Tu as une chambre pour toi tout seul ? avec un bureau pour faire les devoirs ?
    - Si oui : est-ce que tu fais tes devoirs sur ce bureau ?
    - Si non : où fais-tu tes devoirs ?
- ◆ Si tu devais donner quelques mots pour te décrire, qu'est-ce que tu dirais ?
- ◆ Et si c'était tes potes qui te décrivaient, tu penses qu'ils diraient quoi ?
- ◆ Si c'est tes parents qui te décrivaient, tu penses qu'ils diraient quoi ?
- ◆ Et si tu imagines tes enseignants te décrire, tu penses qu'ils diraient quoi ?

## Scolarité

- ♦ J'aimerais maintenant que tu me racontes comment ça se passe pour toi à l'école. Je te propose qu'on commence par des souvenirs. Est-ce que tu te souviens comment c'était quand tu as commencé l'école ? Tu peux me raconter comment c'était au début ?
- ♦ Et aujourd'hui, tu peux me raconter comment ça se passe ?
- ♦ Est-ce que tu te rappelles certains événements qui t'ont marqué ? (Positivement ou négativement)
- ♦ D'après toi, depuis le début de ta scolarité jusqu'à maintenant, est-ce que tu as l'impression que quelque chose a changé, ou que quelque chose s'est passé ?
- ♦ Qu'est-ce que tu sens à l'intérieur de toi quand on parle de l'école ?
- ♦ Tu es actuellement dans une structure qu'on appelle MATAS, ça veut dire quoi MATAS ?
- ♦ Est-ce que tu peux me raconter comment ça se passe dans le MATAS ? J'aimerais comprendre ce qu'on demande aux élèves. Pour cela, je te propose de me raconter une journée. Donc le matin, tu te lèves et ...
- ♦ Pour toi, quand on parle de difficultés à l'école, ça veut dire quoi ?
- ♦ Si quelqu'un te dit que tu as des difficultés à l'école, est-ce que tu es d'accord ou pas d'accord ?  
Si tu es d'accord, est-ce que tu peux me parler de ces difficultés ? Me donner des exemples ?  
Et si tu n'es pas d'accord, est-ce que tu peux me dire pourquoi tu n'es pas d'accord ?
- ♦ Est-ce qu'à la maison, vous parlez de l'école ? Avec tes parents ou avec tes frères et sœurs ? Tu peux me raconter comment se passent vos discussions autour de ce sujet ?
- ♦ Est-ce qu'il y a des personnes dans ta famille qui t'aident ?
- ♦ Comment réagissent tes parents par rapport à tes difficultés ?
- ♦ Comment ils l'expliquent ?  
Relance : C'est le système scolaire ? C'est trop difficile pour toi ? etc.
- ♦ Et pour tes frères et sœurs, l'école ça va ou c'est aussi difficile ?
- ♦ Quelles sont les choses que tu n'aimes pas du tout à l'école ?
- ♦ Quelles sont les choses que tu aimes ?
- ♦ Comment te sens-tu dans le MATAS ?
- ♦ Est-ce que tu aimerais pouvoir ne plus y être ?  
Si oui, comment faut-il faire d'après toi pour la quitter ?
- ♦ Selon toi, quel est le but de l'école ? Si tu devais donner trois termes pour décrire l'école, tu dirais quoi ?
- ♦ Dans une école idéale, qu'est ce qui te permettrait de bien te préparer pour faire le travail de tes rêves ?

- ♦ Dans un contexte idéal et si cela dépendait juste de toi, jusqu'où aimerais-tu poursuivre tes études ?
- ♦ Crois-tu pouvoir y arriver ?  
Si oui : est-ce que tu crois que ça sera : très facile/assez facile/ difficile/ très difficile  
Si non : pourquoi ?
- ♦ Selon toi, qu'est ce qui t'aiderait à atteindre ce niveau d'études ?
- ♦ Au contraire, quelles seraient les raisons qui t'en empêcheraient ?
- ♦ Peux-tu me donner les 3 premiers mots qui te viennent en tête lorsque je te parle de décrochage scolaire (difficulté scolaire) ?
- ♦ Et quand je te dis « décrochage scolaire », ça te fait penser à quoi ?

## Annexe C : Changement de l'organisation scolaire (passage de l'EVM à la LEO)

Cycles et degrés école actuelle			Age des élèves	Cycles et degrés LEO		
Secondaire	Raccordement I et II	Année		Année	Raccordement I et II Rattrapage	Degré secondaire
		9 <sup>e</sup> année	9 <sup>e</sup>	14-15 ans	11 <sup>e</sup>	
	8 <sup>e</sup> année	8 <sup>e</sup>	13-14 ans	10 <sup>e</sup>	10 <sup>e</sup> année	
	7 <sup>e</sup> année	7 <sup>e</sup>	12-13 ans	9 <sup>e</sup>	9 <sup>e</sup> année	
Primaire	Cycle de transition CYT	6 <sup>e</sup>	11-12 ans	8 <sup>e</sup>	Deuxième cycle primaire	Degré primaire
		5 <sup>e</sup>	10-11 ans	7 <sup>e</sup>		
	Deuxième cycle primaire CYP2	4 <sup>e</sup>	9-10 ans	6 <sup>e</sup>		
		3 <sup>e</sup>	8-9 ans	5 <sup>e</sup>		
	Premier cycle primaire CYP1	2 <sup>e</sup>	7-8 ans	4 <sup>e</sup>	Premier cycle primaire (dont école enfantine)	
		1 <sup>re</sup>	6-7 ans	3 <sup>e</sup>		
Cycle initial CIN (facultatif)	2 <sup>e</sup>	5-6 ans	2 <sup>e</sup>			
	1 <sup>re</sup>	4-5 ans	1 <sup>re</sup>			

Source : Statistique Vaud, 2012