
LA DIRECTION, RELAIS INDISPENSABLE ENTRE LE DISPOSITIF D'ACCROCHAGE ET L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Chantal Tièche Christinat*, Anne-Françoise de Chambrier** & Valérie Angelucci*

Résumé: Le décrochage scolaire est un phénomène processuel et sa prévention requiert de prendre en considération des déterminants internes au système scolaire. Le pilotage des dispositifs d'accrochage, s'il nécessite une certaine subtilité, joue dès lors un rôle considérable, et ce notamment en termes d'alliances éducatives et d'articulations avec les établissements scolaires des élèves pris en charge. Le dispositif d'accrochage sur lequel reposent les présentes analyses a pour particularités de maintenir partiellement intégrés dans leur classe d'origine les élèves en risque de décrochage scolaire et d'être dirigé à la fois par un directeur de secteur socio-éducatif et un directeur de secteur pédagogique. Cette étude¹, réalisée à partir de deux entretiens collectifs et d'entretiens individuels auprès des directeurs, vise à comprendre le fonctionnement et le rôle de ce double pilotage. Les résultats montrent que celui-ci est fortement orienté sur les relations avec les établissements afin de rendre le système performant. La gestion et l'organisation à l'interne de l'équipe afin de développer un système compétent relèvent également des rôles mentionnés comme essentiels. Dans une perspective à plus long terme de prévention du décrochage, la direction encourage les réflexions sur les pratiques et les alliances éducatives tout en respectant l'autonomie professionnelle des enseignants.

Mots-clés: dispositif d'accrochage, pilotage stratégique, fonction d'interface, école, alliances éducatives

* Laboratoire International sur l'Accrochage et les Alliances Educatives (LASALÉ), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (Lausanne/Suisse).

** Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (Lausanne/Suisse).

¹ Cette recherche a été possible grâce à la subvention du Fonds National Suisse (FNS) de la Recherche Scientifique n° 13DPD3-136975, octroyée pour trois ans en janvier 2012.

SCHOOL MANAGEMENT AS ESSENTIAL LINK BETWEEN THE SCHOOL ENGAGEMENT STRUCTURES AND THE REGULAR SCHOOL ESTABLISHMENT

Abstract: The early school leaving is a processual phenomenon and its prevention requires taking into account school factors related. The management of the school engagement structures, if it requires a certain subtlety, plays then a considerable role, in particular in terms of educational alliances and relations with the school of the pupils in care. The school engagement structure concerned by the present analyses is characterized by keeping the pupils at risk of early school leaving partially integrated into their original class. It also has the special feature to be managed at the same time by a socio-educational area manager and an educational area manager. This study, developed using two collective and individual interviews with the school principals, aims to understand the functioning and the role of this double management. The results show that this one is strongly directed on the relations with school establishments in order to improve the system. Another important role that also stands out is the management and organization inside the professional team in order to develop a competent system. In a longer-term perspective of early school leaving prevention, the management encourages reflections on the practices and educational alliances, while respecting the professional autonomy of the teachers.

Keywords: school engagement structures, strategic management, regular school, interface function, educational alliances

A DIREÇÃO DE ESCOLA, UM ATOR INDISPENSÁVEL ENTRE O DISPOSITIVO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA E O ESTABELECIMENTO ESCOLAR

Resumo: O abandono escolar é um fenómeno processual e a sua prevenção requer que se tenham em consideração as determinantes internas ao sistema escolar. A condução dos dispositivos de permanência na escola, se necessita de uma certa subtilidade, desempenha então um papel considerável, e isto especialmente em termos de alianças educacionais e de articulações com os estabelecimentos escolares dos alunos de que se ocupa. O dispositivo de permanência sobre o qual repousam as presentes análises tem por particularidades a de manter parcialmente integrados na sua turma de origem os alunos em risco de abandono escolar e a de ser dirigida ao mesmo tempo por um diretor do setor socioeducativo e um diretor do setor pedagógico. Este estudo, realizado a partir de duas entrevistas coletivas e de entrevistas individuais junto dos diretores, procura compreender o funcionamento e o papel desta dupla condução. Os resultados mostram que esta dupla condução é fortemente orientada pelas relações com os estabelecimentos, com o objetivo de tornar o sistema eficaz. A gestão e a organização internas da equipa a fim de desenvolver um sistema competente dependem igualmente dos papéis mencionados como essenciais. Numa perspetiva de mais longo prazo de prevenção do abandono, a direção encoraja as reflexões sobre as práticas e as alianças educacionais sempre respeitando a autonomia profissional dos educadores.

Palavras-chave: dispositivo de permanência escolar, gestão estratégica, escola regular, função de interface, escola, alianças educacionais

1. Introduction

Dès les années 2010, le décrochage scolaire apparaît comme étant un problème d'ordre politique et social de la civilisation occidentale et contre lequel il est urgent de lutter. Si la raison de cette préoccupation pourrait dans un premier temps relever d'un certain humanisme, il semble néanmoins que d'autres considérations doivent être pris en compte (Dubet, 2014). Les sorties précoces de la formation académique ou professionnelle ou encore les dénommés NEET (*nor education, employment or training*) constituent des indices de l'efficacité des politiques scolaires et de la capacité des systèmes économiques et sociaux à permettre une insertion sociale des jeunes. Les nombreuses recommandations faites pour diminuer la prévalence de décrocheurs par les instances politiques et scolaires européennes, mais également nord-américaines, montrent une volonté de modifier et d'améliorer le rendement scolaire en relevant le taux de diplomation obtenu. La Suisse à ce niveau-là ne fait pas exception. En effet, les statistiques fédérales de 2013 font état d'un taux de 6.5% de jeunes âgés entre 18 et 24 ans ayant quitté prématurément l'école, qui ont au mieux suivi une filière de formation les préparant à entrer dans la vie active et déclarant ne plus être scolarisés dans une formation formelle au cours de l'année qui précède l'enquête (Office fédéral de la statistique [OFS], 2014). Or, le savoir et le savoir-faire sont considérés par les instances politiques suisses comme étant la matière première indispensable à l'économie et à son évolution. *De facto*, une formation post-obligatoire relevant du degré secondaire II représente une des conditions minimales pour favoriser ce développement et pour échapper à la précarité de l'emploi et du chômage.

La formation est donc considérée comme garante du développement des compétences nécessaires et comme source d'idées novatrices, toutes deux étant nécessaires au maintien d'un système économique performant. Les préoccupations politiques concernant le décrochage scolaire vont dès lors engendrer deux types de réponses: d'une part une prise en charge de jeunes sans formation ni emploi, d'autre part une prise en charge préventive durant la scolarité pour favoriser la persévérance scolaire (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer, & Deslandes, 2004) et empêcher une désaffiliation scolaire avérée (Janosz, Fallu, & Deniger, 2003). De nombreuses études indiquent que le décrochage se prépare dès les premières années de scolarisation (Blaya, 2012; Lessard et al., 2007) et qu'il commence à se manifester très clairement dès le secondaire I (Blaya, 2010; Bonnéry, 2004; Broccolichi & Ben-Ayed, 1999).

Les travaux en sociologie de l'école et en sciences de l'éducation ont associé à ce phénomène du décrochage des causes multifactorielles. Outre les déterminants externes à l'école tels les caractéristiques sociales, familiales, éducatives ou personnelles de l'élève en situation

de décrochage (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006), d'autres auteurs pointent les déterminants internes à l'école et qui relèvent de son organisation, des objectifs poursuivis par les politiques scolaires, des modalités d'apprentissage et d'enseignement et des relations entre élèves et enseignants (Bautier & Rochex, 1997; Blaya, 2010; Blaya, Gilles, Plunus, & Christinat, 2011; Glasman & Cœuvrard, 2004). Considéré comme un phénomène de rupture dans le cursus de formation tel que prescrit ou souhaité, le décrochage scolaire nécessite de regarder les dimensions constitutives de l'expérience scolaire (Zaffran, 2014) au même titre que les dimensions identitaires de l'individu (Boudesseul, 2014).

Parmi les nombreux programmes ou dispositifs mis en place dans le monde occidental pour prévenir le décrochage scolaire, force est de constater que ceux-ci jouent à la fois sur le front de l'éducation sociale, du développement personnel et de l'apprentissage de connaissances. Certains programmes sont très souvent liés à une conception de restauration de l'individu afin de l'aider à retrouver une posture «normative» d'élève et de lui permettre de retrouver une signification aux apprentissages (Martin, 1998). D'autres jouent en plus la carte de la réparation pédagogique, en opposant aux formes classiques de l'enseignement obligatoire d'autres modalités d'apprentissage (Baeriswyl, Savoy, & Christinat, 2013).

Par ailleurs les différents dispositifs ont souvent pour règle d'éloigner temporairement de la classe les élèves en situation de décrochage ou les élèves perturbateurs (Brüggen, Maeder, & Labhart, 2010; Moignard & Rubi, 2013). Ce faisant, la responsabilité de la prise en charge et de l'accrochage de ces élèves n'appartient plus à l'établissement, mais à d'autres organisations ou d'autres acteurs (Zaffran, 2014). S'il peut paraître dès lors que de tels aménagements structurels permettent à l'école de ne plus être seule à affronter la question de la problématique de l'exclusion (Plunus, 2012), il semble important de mieux comprendre comment l'école régulière reste impliquée dans la tentative d'accrochage de l'élève. Pour ce faire, nous nous sommes intéressés aux modalités organisationnelles et structurelles des dispositifs afin de cibler les alliances qui cherchent à impacter à plus long terme l'accrochage scolaire de tous les élèves.

Par ailleurs, les travaux de l'école genevoise entre autres portant sur les innovations au sein du système scolaire (Bronckart & Thurler, 2004; Thurler, 2004; Thurler & Maulini, 2007; Perrenoud, 2001) indiquent que le fonctionnement d'un nouveau dispositif et l'accomplissement de sa mission entraînent une transformation ou pour le moins une adaptation des habitudes installées dans les établissements. Une redéfinition des routines, des processus habituels et même des pratiques professionnelles mises en place par les enseignants, les doyens et les directeurs doit être conduite afin de pouvoir appliquer les nouvelles mesures administratives, pédagogiques et éducatives. En effet, les travaux de Perrenoud (1999) montrent que les changements et innovations scolaires ne peuvent être imposés que s'ils affectent superficiellement

les pratiques. Or la lutte contre le décrochage nécessite de prendre en compte les facteurs scolaires aussi bien organisationnels (filière, redoublement, voie sans issue), que pédagogiques liés aux modalités d'enseignement-apprentissage (Bautier & Goigoux, 2004).

L'introduction d'une innovation importante doit dès lors faire l'objet de négociations entre les différents partenaires, de collaboration et de concertation. Elle conduit les enseignants et les chefs d'établissement à construire ensemble une culture et une politique scolaire commune (Barrère, 2014). Le pilotage s'avère ainsi essentiel à l'innovation (Dubet, Duru-Bellat, & Vêretout, 2010) ou permet d'orienter «le changement et construire une vision partagée de la politique scolaire» (Barthélémy, 2014).

Les travaux relativement anciens de l'école de la contingence² et de l'approche néo-institutionnelle montrent que toute structure scolaire se caractérise par la coexistence d'une dimension bureaucratique et d'une dimension professionnelle. Si la première répond à une division très tayloriste du travail, favorisant une définition des rôles et de la position de chacun dans la hiérarchie, la seconde «est associée à l'importante autonomie et à la responsabilité des enseignants» (Dupriez, 2003). La dimension bureaucratique nous a conduits à nous intéresser aux rôles des chefs d'établissement novateurs et en particulier aux quatre fonctions qui selon Garant (1999) permettent à tout système complexe d'atteindre ses objectifs, de maintenir l'organisation, de s'adapter à l'environnement et de donner du sens. Ces quatre fonctions que constituent le pilotage, l'interface, la maintenance et la dimension symbolique élaboratrice de sens et de valeurs doivent dans le cas d'un pilotage d'un système novateur être additionnées de caractéristiques favorisant l'accompagnement, qui relève de la dimension professionnelle. L'articulation entre pilotage bureaucratique et l'autonomie professionnelle des enseignants dont il convient de tenir compte peut s'avérer délicate, et il constitue un autre aspect que nous cherchons à prendre en considération. La dimension professionnelle est abordée dans ce texte à travers le regard que les directeurs des dispositifs portent sur le travail effectué par les professionnels engagés.

Afin d'analyser les différentes composantes des modalités organisationnelles et structurales cités ci-dessus et de les lier aux caractéristiques propres des dispositifs mis en place pour favoriser les processus d'accrochage, nous nous sommes intéressés au fonctionnement d'un dispositif innovant mis en place dans le canton de Vaud (Suisse).

² Nous pensons en particulier aux travaux menés dans le cadre du management et de l'approche *School effectiveness*.

2. Le dispositif MATAS

S'inscrivant dans un état fédéraliste, l'éducation en Suisse relève principalement de la compétence des cantons lesquels sont tenus de respecter les principes généraux édictés par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Des initiatives diverses et spécifiques à un canton peuvent ainsi prendre forme comme il en est le cas des modules d'activités temporaires alternatifs à la scolarité (MATAS) nés officiellement en 2004 dans le canton de Vaud (Suisse). Ces dispositifs destinés à des élèves relevant aussi bien des degrés primaires (4-11 ans; MATAS1) que des degrés secondaires (12-15 ans; MATAS2) et prétendument en risque de rupture scolaire constituent de fait un exemple de réponse politique locale. Inscrits dans la récente loi sur l'enseignement obligatoire du canton de Vaud (LEO, juin 2011), les MATAS répondent ainsi à la question de l'appui socio-éducatif dans les établissements mis en difficulté par les comportements perturbateurs de certains élèves, et font dès lors office de mesure préventive d'une désaffiliation scolaire potentielle.

Sur le plan politique, le dispositif permet à la fois de protéger l'autonomie de l'école ou du moins de ne pas ouvrir plus qu'il ne le fait déjà avec les mesures péda-go-thérapeutiques et les mesures en enseignement spécialisé son champ à des interventions impliquant d'autres champs professionnels. Si la co-éducation est admise, elle l'est au périmètre de l'école et non au sein de l'établissement. L'éducateur est séparé de l'école et la frontière est clairement posée.

Répartis dans les huit régions scolaires que comprend le canton, chaque MATAS est placé sous la responsabilité d'un directeur de la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) et par un directeur d'institution socio-éducative (SE) relevant du Service de la Protection de la Jeunesse (SPJ)³. Tous deux assurent cette fonction en plus de leur fonction de directeur d'établissement ou d'institution⁴. Ce binôme reflète ainsi sur un plan structurel la complémentarité, voire l'interdépendance du pédagogique et de l'éducatif face à des élèves en situation de décrochage.

Le bassin de recrutement des élèves orientés au MATAS est circonscrit à la région scolaire dont il dépend. Ainsi les élèves peuvent provenir d'établissements très différents, voire très éloignés du lieu MATAS. Chaque région scolaire comporte en principe un MATAS1 (degré primaire) et un MATAS2 (degré secondaire) situés dans des lieux hors du périmètre des établissements

³ La DGEO ainsi que le SPJ relèvent tous les deux du département de la formation, de la jeunesse et de la culture, département en charge de la formation des enfants, jeunes et adultes dans les domaines de l'enseignement obligatoire, post-obligatoire et supérieur, ainsi que dans l'enseignement spécialisé.

⁴ Pour être plus court, nous leur attribuons respectivement le nom de directeur DGEO pour l'un et de directeur SE pour l'autre.

scolaires avec des procédures et critères d'admission propres aux dispositifs. La mesure MATAS est en général proposée par l'enseignant qui constate chez tel élève plusieurs signes de risque de rupture scolaire. Après consultation des différents partenaires (parents, enseignants, professionnels du MATAS, élèves...), la direction du MATAS se réserve le droit de la décision finale d'orientation (RLEO, article 103). Deux professionnels⁵ à plein temps, soit un éducateur social et un enseignant, oeuvrent au sein de ce dispositif et ont à charge un groupe d'élèves (huit au maximum) qui fréquentent le MATAS à raison de trois jours semaine et restent dans leur classe d'origine deux jours semaine. La prise en charge MATAS est de trois mois, renouvelable une fois. Les orientations MATAS sont donc temporaires, respectant ainsi la volonté intégrative du canton prescrite dans la loi, et tentent de prévenir le décrochage scolaire des élèves en remobilisant l'élève, en collaborant avec sa famille et avec l'enseignant de la classe d'origine, dans le but en principe de permettre une réintégration dans le système scolaire ordinaire rapidement. Considérés comme des mesures préventives, les MATAS tentent à leur manière d'intervenir tôt, puisque ce dispositif peut recevoir des élèves dès leur première année d'école, et de prévenir le décrochage. Ce faisant ils appliquent une des recommandations de la Commission européenne de 2013 qui estime que «l'intervention précoce et la prévention sont essentielles à l'élaboration de stratégies à la fois plus efficaces et plus efficaces» (Commission européenne, 2013, §4).

Considéré comme une prestation que l'école offre, au même titre que d'autres prestations telles celles dispensées aux élèves présentant des besoins spécifiques et relevant de l'enseignement spécialisé, ce dispositif peut être considéré comme innovant, puisqu'il associe dans une co-temporalité structurelle et organisationnelle l'accompagnement socio-éducatif prévu par la loi sur la protection des mineurs et l'enseignement. Dès lors, les deux professionnels en charge du MATAS forment un binôme dont les territoires professionnels ne sont pas identiques (De Chambrier, Christinat, Chapuis, Angelucci, & Liechti, 2014). On peut ainsi supposer que la réussite de l'action entreprise va dépendre en partie du moins de la qualité du travail en binôme. Une autre caractéristique innovante du MATAS vient du fait que ce dispositif est un système ouvert, et dont l'efficacité va dépendre autant du travail qui est fait à l'interne du MATAS qu'à l'extérieur de celui-ci, à savoir dans les établissements d'origine et dans les familles. Leur inscription et leur incidence dans la vie des établissements de chaque région relèvent des défis importants dont entre autres celui du partenariat, de la collaboration et de la création d'alliances éducatives.

Le dispositif MATAS interpelle en ce sens que son existence est au départ purement structurelle. Quatre principes sont définis, à savoir le principe d'une double direction DGEO et SE, la durée de prise en charge de trois mois, le rattachement de l'élève à son établissement sco-

⁶ Certaines équipes comprennent trois ou quatre professionnels qui se partagent le temps de travail.

laire d'origine et la mise à disposition de compétences d'éducation sociale ainsi que pédagogique. Coquille vide ou presque au départ, les MATAS ont développé progressivement leurs concepts de prise en charge, leur organisation, leur fonctionnement interne et les liens avec les établissements de leur région, construisant ainsi chacun leur spécificité propre.

3. Méthode

Les données exploitées dans cet article sont basées sur des entretiens semi-dirigés, qui ont permis de rassembler les propos et les points de vue exprimés librement par 15 représentants de la direction des six MATAS à l'étude (trois MATAS1 et trois MATAS2), soit plus précisément sept directeurs DGEO ou adjoints à la direction ainsi que huit directeurs SE⁶. Le canevas de ces entretiens, constitués de questions ouvertes, résulte d'une analyse de contenu effectuée lors d'une récolte antérieure de données auprès des mêmes personnes réunies lors de deux focus groupe.

Les analyses⁷ de contenu que nous présentons ci-dessous sont effectuées suivant un processus de condensation de données (Miles & Huberman, 2003). Elles font part essentiellement du regard que les directions DGEO et SE portent sur le MATAS et s'intéressent plus particulièrement à l'organisation, au rôle et à l'influence de ce double leadership sur les choix des mesures préconisées en faveur des élèves en voie de décrochage et leurs effets à court et long terme. Les analyses portent également sur les relations entre le dispositif et l'école d'origine qui permettent à ce dispositif de prendre vie et de s'ancrer dans la réalité des établissements scolaires.

4. Résultats des analyses

L'analyse qualitative des données a permis de pointer trois dimensions caractéristiques du rôle que les directions jouent dans les dispositifs étudiés, à savoir un pilotage stratégique en réseau, un rôle de liaison et de contrôle ainsi qu'une gestion bureaucratique pragmatique. En plus des qualités relativement classiques de management que nous développons ci-dessous, les analyses ont également dégagé l'engagement et le rôle différencié que jouent les directeurs dans l'implantation d'un dispositif MATAS et dans la réussite de l'accrochage scolaire des élèves en situation de rupture scolaire.

⁶ La recherche subventionnée par le FNS.

⁷ Ces analyses font partie d'une recherche plus large, subventionnée par le FNS (subvention n° 13DPD3_136975/1) et intitulée «La Continuité Malgré Tout: Une Étude des Alliances pour Élèves en Rupture» (Requète: C. Tièche Christinat).

4.1. Un pilotage stratégique en réseau

Au niveau macrostructurel, il apparaît que le cadre légal exigeant des deux directions une collaboration semble accepté et est considéré soit comme une force, soit comme une faiblesse. En effet, si l'obligation faite à l'école de travailler de manière conjointe avec le champ socio-éducatif est considérée comme une aubaine, la conduite d'un tel dispositif à deux peut aussi parfois être ressentie comme complexe et génératrice de tensions. La nécessité de présenter un bilan annuel des MATAS ainsi que la gestion des coûts engendrés par le MATAS font partie des tâches prescrites légalement et dévolues aux directions, tâches dont ils vont s'acquitter par délégation ou en collaboration avec un ou les membres de l'équipe. Ce pilotage rendant compte de la gestion des ressources est peu commenté, alors que la définition des politiques et des objectifs du programme semble constituer un objet de collaboration vive entre les deux directions. Se situant sur un plan très macrostructurel de l'ordre de la politique scolaire (par exemple, l'évolution des concepts de politique socio-éducative et des politiques financières) ou sur un plan plus microstructurel lié au MATAS (par exemple, le lieu d'implantation, les missions du MATAS) dont les directions ont la charge, cet aspect de pilotage stratégique est régulièrement présenté comme faisant partie de leur tâche et est apprécié en tant qu'espace de liberté et d'autonomie.

De manière plus précise, les entretiens révèlent que la mise en place du concept, le développement ou l'extension du dispositif, et surtout les modalités de communication incitant à rendre visible l'existence du MATAS et «de vendre les MATAS aux établissements» sont les thèmes les plus cités. Cette préoccupation n'est pas sans lien avec la fréquentation non optimale des modules, la méconnaissance par les enseignants du dispositif voire la crainte ou la mise à ban d'un dispositif extérieur à l'établissement. D'autres thématiques relevant de l'affectation des ressources globales sont également mentionnées comme objets simples et banals à traiter lors des rencontres. Ce type de réflexion n'est pas réservé aux rencontres entre directeurs, mais inclut dans quelques MATAS les équipes elles-mêmes lors de rencontres annuelles, soit lors de rencontres plus régulières et dont l'objet relève au départ de la gestion et de l'organisation. Elles sont clairement en lien avec le souci de maintenir l'existence des dispositifs, d'accomplir les missions qui leur sont attribuées et de penser leur évolution et leur adaptation en fonction des régions scolaires⁸ et des besoins exprimés par les établissements scolaires.

⁸ Les régions scolaires sont des territoires géographiques relativement importants et les distances qui séparent les établissements du lieu MATAS suscitent des problèmes ou des réflexions importantes.

4.2. Un rôle de contrôle et de liaison

Par ailleurs, les directeurs DGEO et SE paraissent avoir essentiellement un rôle de gestionnaire et de liaison avec l'extérieur. Ainsi les demandes d'admission des élèves sont examinées et validées par les directeurs avant ou après avoir consulté l'équipe MATAS. Les rôles de chaque directeur semblent clairement établis et un protocole d'admission relativement identique d'un dispositif à l'autre sert d'outil de gestion, leur permettant à la fois d'être opérationnel et rapide. Toutefois, nous constatons que les procédures diffèrent légèrement d'une structure à l'autre, faisant ainsi appel à l'autonomie pédagogique et organisationnelle de chaque établissement prévue par la Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO, art. 38, al. 3). Ainsi les structures MATAS1 semblent opter pour une participation et un droit de regard important de la direction sur les admissions qui constitue de la sorte un relais, une interface entre les demandeurs et l'équipe MATAS. Cette dernière intervient souvent dans un deuxième temps, en ayant ou non le droit de discuter de l'orientation MATAS par rapport à la situation de l'élève. Dans les MATAS2, le rôle des directeurs DGEO dans les processus d'admission est nettement plus effacé, bien qu'ils soient co-signataires de la formule d'admission. Le rôle de liaison est confié aux professionnels qui vont rencontrer les demandeurs et juger de la pertinence de l'orientation. Dans ces cas, les directeurs valident ou non (ce qui est rare) leur décision.

Sur le plan interne, la gestion de la petite équipe MATAS (entre deux et cinq professionnels au maximum) semble surtout assurée par le directeur SE. En prenant part plus ou moins régulièrement selon les MATAS au colloque d'équipe, le directeur SE fait valoir son champ de compétence professionnelle et permet à l'équipe de parler des situations d'élèves et d'organiser le travail des uns et des autres. Trois directeurs DGEO disent participer à quelques colloques par année, dont deux sont porteurs d'un MATAS2. Leur participation est souvent liée à une réflexion autour des liens entre l'équipe et les établissements ou une situation problématique au sein du MATAS. Ils font alors figure d'observateurs attentifs, de conseillers ou même d'agents de liaison avec les établissements, comme le décrivent les travaux de Garant (1996).

4.3. Une gestion bureaucratique pragmatique

Comme évoqué précédemment, la gestion des ressources financières et des ressources humaines relèvent également des tâches directoriales: le directeur a la charge de l'enseignant et des frais inhérents aux fonctionnements pédagogiques et au salaire de l'enseignant; le directeur SE celle de l'éducateur, de la logistique et des activités éducatives. En nous basant sur les entretiens collectifs, il paraît que cette répartition des tâches ne semble aucunement

faire débat entre eux. Elle relève des charges qu'ils endossent par ailleurs en tant que directeur d'établissement ou directeur d'une institution socio-éducative, et le travail qui découle de la gestion des ressources humaines du MATAS de l'enseignant ou de l'éducateur est considéré comme une charge connue et usuelle. Ce mode de faire simple et aisé correspond à une vision très pragmatique, puisqu'il n'outrepasse jamais les compétences de chaque directeur.

Le pragmatisme opère également lors des phases de recrutement. L'adéquation du futur collaborateur aux missions et objectifs du MATAS étant au centre de la préoccupation, la majorité de nos interlocuteurs dit consulter et assister l'autre directeur lors de l'engagement d'un membre de l'équipe MATAS et peut selon les MATAS inclure les professionnels lors du recrutement. Cette concertation ouverte montre une fois de plus le souci de faire alliance pour constituer une équipe qui soit la plus performante possible et qui puisse réaliser les missions scolaires et socio-éducatives qui leur sont confiées.

4.4. Les impacts du dispositif sur le travail enseignant

Le caractère soulageant d'une sortie partielle et de la mise à l'écart momentanée de l'élève qui fréquente le MATAS à raison de trois jours semaine, ne saurait être suffisant pour favoriser l'accrochage de l'élève à long terme. Les travaux sur les classes Time Out (Brüggen et al., 2010) qui soulignent l'efficacité réduite d'un tel dispositif ne contrediront pas la nécessité de construire un véritable projet pédagogique, éducatif et même thérapeutique autour de l'élève en situation de décrochage. Aux yeux des directions interrogées, cette construction ne peut prendre forme qu'à travers la collaboration des uns et des autres (équipe MATAS, élève, enseignant de la classe d'origine) et la constitution d'un nouvel équilibre à trouver entre l'école, le jeune et la famille. A cette fin, les établissements et les MATAS promeuvent et plébiscitent divers lieux de réflexion, de partage et de travail en équipe autour des pratiques pédagogiques ou didactiques et des postures de l'enseignant. Selon plusieurs directeurs, certains enseignants apprécient ces mesures qui leur sont destinées, alors que d'autres n'y adhèrent pas. Ainsi l'impact à plus long terme sur le travail enseignant se limite aux enseignants qui ont envie de collaborer. Quant à ceux qui opposent une résistance vive à toute idée de changements dans leur pratique, les directeurs avouent leur difficulté voire leur impuissance à modifier cette attitude et sont réduits à faire le constat d'une fracture entre la nécessité prescrite d'un changement et l'usage des ressources.

Ces prestations auprès des enseignants d'élèves MATAS ont essentiellement lieu pendant et après la prise en charge MATAS, rarement en amont de celle-ci. Elles peuvent être prodiguées par les deux professionnels MATAS (éducateur et enseignant), mais également par les acteurs

classiques que sont les psychologues et plus généralement les PPLS (Services de psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire), les doyens ou autres membres de direction, le médecin, etc. Ces interventions plus ou moins formelles allant d'échanges ou de réflexions communes à un «véritable arsenal de mesures complémentaires» destinées à l'élève ou encore à des formations ou des supervisions permettent à l'enseignant de réfléchir sa pratique et d'opérer des modifications, parfois mineures, durant son activité en classe. En effet, les témoignages récoltés auprès des directions évoquent presque tous des changements de regard sur la situation de l'élève, des changements de la dynamique existante, changements issu d'un «regard conjoint qui est une force». L'assouplissement de certaines exigences et/ou l'élargissement de la perception que l'enseignant a pu se forger de la situation sont quelques impacts très précis cités par nos interlocuteurs, impacts qui peuvent être associés à une approche de teinte systémique que deux membres de la direction évoquent par ailleurs explicitement. En effet, comme le soulignent Curonici, Joliat, et McCullogh (2006: 40), «comprendre les difficultés scolaires dans le contexte du réseau interactionnel qui les contient, les amplifie ou les maintient préserve dans leur totalité les compétences de tous les protagonistes, et celles des enseignants en particulier». La pertinence de cette façon de comprendre le fonctionnement de l'élève est probablement d'autant plus évidente étant donné la brève durée de la prise en charge MATAS.

4.5. Les limites de l'aide apportée aux établissements

Au-delà de ces similitudes dans les aides destinées aux enseignants des élèves MATAS, plusieurs directeurs soulignent toutefois les grandes différences de pratiques, de fonctionnement voire de valeurs entre les établissements 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. Si certains enseignants appellent à l'aide relativement tôt et s'impliquent dans le processus de changement qui va devoir s'opérer, d'autres signalent des élèves alors que la situation est déjà très dégradée et qu'ils n'ont plus aucune volonté de s'investir dans un changement de perspective. L'un des directeurs déplore même une certaine récurrence dans ces tendances de quelques enseignants ou établissements. Cette attitude est articulée pour un directeur en tout cas à une certaine philosophie des enseignants à ne pas trop exprimer les difficultés qu'ils rencontrent au risque de donner l'impression de ne pas gérer leur classe. D'autres constatent que les prestations d'aide aux enseignants sont rarement utilisées par ceux qui sont à bout⁹ et que certains directeurs d'établissements n'accordent que

⁹ Nous trouvons confirmation de ces propos chez les professionnels des MATAS dans une autre partie de l'étude.

peu de crédit au MATAS et ne vont par conséquent pas orienter les élèves en rupture dans ce dispositif. Il résulte de ces différentes analyses que dans chaque région, représentée par nos répondants, seuls certains établissements font appel à une prestation MATAS et que dans ces mêmes établissements seuls certains enseignants vont orienter un élève dans celui-ci et que parmi ceux-ci quelques-uns vont pouvoir opérer les changements nécessaires à l'accrochage de l'élève et à la prévention du décrochage.

En sus des résistances mentionnées ci-dessus, il faut également mentionner la difficulté de pouvoir travailler et toucher, au niveau du secondaire 1, l'ensemble des enseignants qui gravitent autour de l'élève. Très souvent, seuls les enseignants des disciplines principales (maths et français) collaborent avec les professionnels du MATAS, alors que comme le fait remarquer un des directeurs, il peut se jouer des choses extrêmement importantes dans les branches secondaires, telles par exemple l'Éducation Physique et Sportive. Enfin, une autre limite d'ordre plus pratique est la disponibilité des professionnels du MATAS. La petite taille de l'équipe, la dimension du territoire et le nombre d'établissements qu'il contient contraignent les pratiques de collaboration et surtout restreignent les pratiques de type préventives que certains directeurs et leur équipe cherchent à mettre en place. Aller rencontrer les enseignants dans les établissements pour expliquer les objectifs et les approches du MATAS semble n'être possible que si l'effectif des élèves attendu au MATAS n'est pas atteint ou que le territoire géographique est essentiellement urbain.

4.6. Des effets sur l'enseignant et l'élève à court et à long terme

L'effet positif de la prise en charge MATAS le plus souvent évoqué au niveau de la vie de l'établissement est le soulagement quasi immédiat que celle-ci peut procurer auprès de tous les acteurs concernés. La structure MATAS est présentée comme une espèce de sas de décompression qui amène une solution rapide dans des situations presque d'urgence. Ce soulagement est exprimé par différentes expressions: un «ballon d'oxygène», une «respiration», une «bulle d'air», un «tampon», un «relais», une «fenêtre thérapeutique». La solution MATAS, dans le court terme, permet à l'enseignant de reprendre en main sa classe, de faire baisser la pression, d'atténuer des tensions, jusqu'à permettre parfois que «les gens se parlent à nouveau». Solution d'urgence ou dernière solution avant l'expulsion, le MATAS pourrait n'avoir que cette fonction afin de préserver l'enseignant, mais également l'élève en difficultés et les autres élèves, au risque parfois d'un certain mécontentement au retour de celui-là après une période d'apaisement. En ce sens, il ne remplit pas la fonction préventive qui lui est assignée. Cependant, d'autres directeurs font part de retombées à plus long terme du MATAS et visibles

dès le retour de l'élève en classe. Ainsi ces modules alternatifs à la scolarité sont décrits par certains comme un lieu porteur de changements, offrant un nouvel espace à l'enfant et au jeune pour montrer une autre facette de lui-même et (re)connaître ce dont il est capable ailleurs, encourageant les enseignants à construire une nouvelle représentation de l'élève, les autorisant ainsi à «changer de lunettes». Les retours en classe se font alors de façon progressive et accompagnée par les professionnels des MATAS et par la mise en place de dispositifs d'accompagnement et de suivi de l'élève. Les alliances constituées durant la prise en charge entre les enseignants réguliers, les élèves, les parents et les professionnels du MATAS perdurent au-delà du temps réglementaire MATAS et favorisent ainsi des effets à long terme du changement opéré. La recherche de solutions pouvant satisfaire aux missions qui relèvent du MATAS est propre à chaque région et fait partie des tâches de pilotage stratégique qui appartiennent aux directions.

A contrario, un autre effet négatif quant à lui, surgit lors du retour sans transition à plein temps de l'élève dans sa classe ou son établissement. Ce retour des élèves pris en charge au MATAS est décrit comme n'étant pas toujours facile, d'autant plus que parfois une certaine désillusion peut avoir lieu. L'origine de celle-ci se décline à en croire les directions souvent en de fausses représentations qu'ont les enseignants du travail qui peut se faire dans les MATAS, mais aussi dans la difficile transférabilité des changements et des attitudes que l'élève a appris au MATAS. La méconnaissance des MATAS, des objectifs poursuivis, l'absence d'un lieu officiel de communication¹⁰ possible entre les équipes et les enseignants réguliers alimentent de fait ces désillusions et constituent une préoccupation des directions.

Les propos des directeurs vont également, de manière moins régulière rappeler qu'une des missions possibles du MATAS peut comprendre la préparation à une autre orientation scolaire ou professionnelle ou l'orientation vers des mesures plus importantes de prises en charge pour protéger l'enfant ou le jeune. L'effet de la prise en charge pour l'établissement revient ainsi à une confirmation de l'impossibilité de laisser cet élève dans l'école et ce, toujours pour le bien de l'enfant. Ce dernier point de vue, souvent rapporté par les directeurs SE renforce l'idée que seule une prise en compte multifactorielle et dynamique du processus de décrochage est porteuse de changement. L'orientation MATAS n'est alors qu'un espace temporel accordé à l'école pour cerner les facteurs déterminants du décrochage et permettre à celle-ci de choisir les mesures les plus appropriées à l'accrochage scolaire de l'élève.

¹⁰ Seuls deux MATAS peuvent officiellement se présenter lors d'une conférence des maîtres.

5. Conclusion

La relative jeunesse de ce dispositif ainsi que l'autonomie pédagogique et organisationnelle accordée aux établissements scolaires laisse une marge d'interprétation relativement flottante du travail qu'implique ce double pilotage.

Les analyses menées sur l'organisation, le rôle et l'influence d'un double pilotage du dispositif MATAS sur les relations entre le dispositif et l'établissement d'origine montrent que le travail des directions est fortement orienté sur les relations avec les établissements afin de rendre le système performant. Elles s'impliquent par ailleurs vivement dans la gestion et l'organisation à l'interne de l'équipe afin de développer un système compétent. Leur fonction de pilotes qui stimulent les équipes du MATAS, facilitent leur action et les coordonnent tout en contrôlant et surveillant l'application des règles et procédures semble parfaitement rodée. La fonction d'agent de liaison quant à elle se décline en plusieurs niveaux: les deux directeurs forment une entité reconnue par le politique et en ce sens ils sont garants du lien entre le département de la formation et de la jeunesse et le MATAS qu'ils dirigent. A ceci s'ajoute le fait que ce sont eux les relais des orientations stratégiques et des modifications qu'ils ont pour certains du moins imaginées et discutées avec les membres de l'équipe MATAS. Au niveau de l'établissement, quelques directeurs des MATAS1 jouent également un rôle de relais entre les chefs d'établissement, les doyens et/ou les enseignants par rapport aux admissions et à l'adéquation de l'orientation MATAS des élèves pressentis. Un dernier niveau est relatif à la communication et à la diffusion de l'existence et du fonctionnement du MATAS. Ces rôles d'interface entre le dispositif et les établissements s'opèrent en fonction des champs professionnels de chaque directeur. Les contacts à établir avec les différents établissements scolaires de la région sont essentiellement dévolus au directeur DGEO, alors que le soutien à l'équipe MATAS est plus souvent du ressort du directeur SE. L'ensemble des actions de pilotage et d'interface peut être également compris comme un gage de maintenance du dispositif à long terme. Les membres de la direction du MATAS manifestent une volonté de faire durer et évoluer le concept MATAS. Ils ont à cœur l'existence d'un dispositif qui à la fois permette aux établissements de poursuivre leurs missions et qui prennent en charge les élèves en rupture. Si leur place est indiscutable, par la loi et par les actes de direction qu'ils déclinent, les directeurs prennent largement appui sur les professionnels pour rencontrer les établissements et faire valoir les valeurs des MATAS dont ils sont porteurs. Leurs propos montrent qu'ils ne s'autorisent pas ou guère à effleurer l'autonomie professionnelle des enseignants des établissements. Ils semblent limités à encourager le dialogue entre les professionnels du MATAS et les enseignants réguliers, afin de participer à des réflexions autour des pratiques pédagogiques et des postures permettant aussi bien l'accrochage de l'élève que la prévention. Selon les mots d'un de nos interlocuteurs, «un des facteurs

de réussite c'est vraiment de maintenir le dialogue entre les établissements et la structure... Sans que la structure ne vende son âme au diable». Ce rôle de dialogue qu'ils assument et qu'ils partagent avec les membres de l'équipe MATAS permet aussi de donner du sens aux dispositifs dont ils ont la charge, d'en faire reconnaître les principes et les missions, et de valoriser les actions des professionnels dont ils se sont entourés.

Ce binôme directionnel reflète ainsi sur un plan structurel, une complémentarité qui se décline dans une co-temporalité. Cette synchronie des regards et des actions à entreprendre constitue l'originalité ou pour le moins une des caractéristiques essentielles des MATAS (De Chambrier et al., 2014). En effet, leur organisation structurelle manifeste cette volonté politique à deux étages: au niveau du pilotage de chaque MATAS et au niveau de la mise en œuvre et des actions du programme. Toutefois l'organisation très hiérarchique et de type bureaucratique du partage des rôles de chaque membre de la direction s'édulcore par l'importance que plusieurs directeurs accordent à l'équipe de professionnels. Ces derniers sont crédités non seulement d'une confiance à toute épreuve de la part des directions, mais jouent également un rôle important de relais communicationnels, de garde-fous lors des orientations aux MATAS2 essentiellement et de collaborateurs à l'orientation stratégique du dispositif.

Remerciements: *Nous tenons à remercier l'ensemble des professionnels des MATAS qui nous ont accordé leur temps et leur confiance. Par ailleurs nous adressons également nos remerciements à FNS (Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique) pour l'octroi de la subvention n° 13 DPD3_136975 / 1 qui nous a permis d'accomplir cette recherche. Nous tenons également à remercier Benjamin Moignard, responsable de l'OUIEP et maître de conférences à l'Université de Paris Créteil pour la traduction du résumé en portugais.*

Correspondance:

Email: chantal.tieche@hepl.ch; anne-francoise.de-chambrier@hepl.ch; valerie.angelucci@hepl.ch

Références bibliographiques

- Baeriswyl, Denis, Savoy, Bernard, & Christinat, Chantal Tièche (2013). Viser l'accrochage: Pratiques pédagogiques et alliances dans des structures destinées à des élèves ou des jeunes en difficultés. *Education & Formation, 300*, 15-26.
- Barrère, Anne (2014). Un management bien tempéré: L'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français. *Éducation et Sociétés, 2*, 21-34.
- Barthélémy, Véronique (2014). Le conseiller principal d'éducation au coeur de la vie scolaire: Electron libre ou atome crochu dans ses relations aux acteurs?. *Recherches & Éducatives, 11*, 67-79. Retrieved from <http://rechercheseducations.revues.org/2095>

- Bautier, Élisabeth, & Goigoux, Roland (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratique enseignantes: Une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, Élisabeth, & Rochex, Jean-Yves (1997). Apprendre des malentendus qui font la différence. In Jean-Pierre Terrail (Ed.), *La scolarisation de la France: Critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). Paris: La dispute.
- Blaya, Catherine (2010). *Décrochages scolaires: L'école en difficulté*. Brussels: De Boeck.
- Blaya, Catherine (2012). L'association de l'absentéisme et du décrochage scolaire avec la délinquance est-elle pertinente?. In Jean-Luc Gilles, Chantal Tièche Christinat, & Pierre Potvin (Eds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (pp. 31-39). Bern: Peter Lang.
- Blaya, Catherine, Gilles, Jean-Luc, Plunus, Ghislain, & Tièche Christinat, Chantal (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives: Vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et Francophonie*, XXXIX(2), 227-249.
- Bonnéry, Stéphane (2004). Décrochage cognitif et décrochage scolaire. In Dominique Glasman & Françoise Oeuvrard (Eds.), *La déscolarisation* (pp. 135-149). Paris: La Dispute.
- Boudesseul, Gérard (2014). Ruptures et sécurisation des parcours scolaires: Vers une politique modulaire de lutte contre le décrochage. In Thierry Berthet & Joël Zaffran (Eds.), *Le décrochage scolaire: Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation* (pp. 103-126). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Broccolichi, Sylvain, & Ben-Ayed, Choukri (1999). L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui: «Pourrait mieux faire». *Revue Française de Pédagogie*, 129(1), 39-51.
- Bronckart, Jean-Paul, & Thurler, Monica Gather (2004). *Transformer l'école*. Brussels: De Boeck Supérieur.
- Brüggen, Susanne, Maeder, Christoph, & Labhart, Carmen Kosorok (2010). *Spannungsfeld time-out klassen: Eine qualitative Untersuchung zu Integration durch vorübergehenden Ausschluss*. Retrieved from http://www.phtg.ch/fileadmin/dateiablage/50_Hochschule/Dokumente/Publikationen_Forschung/PHTG_Forschungsbericht_Nr9.pdf
- Commission européenne (2013, 2 mars). Recommandation de la Commission du 20 février 2013: Investir dans l'enfance pour briser le cercle vicieux de l'inégalité. *Journal Officiel de l'Union Européenne*, L59. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:32013H0112R%2801%29>
- Curonic, Chiara, Joliat, Françoise, & McCulloch, Patricia (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Brussels: De Boeck Supérieur.
- De Chambrier, Anne-Françoise, Christinat, Chantal Tièche, Chapuis, Julien, Angelucci, Valérie, & Liechi, Léonie (2014). *La collaboration entre enseignants et éducateurs travaillant dans une structure au service de l'accrochage scolaire*. Paper presented at the conference «Décrocher n'est pas une fatalité: Le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire», Luxembourg.
- Dubet, François (2014). Préface. In Thierry Berthet & Joël Zaffran (Eds.), *Le décrochage scolaire: Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation* (pp. 9-17). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Dubet, François, Duru-Bellat, Marie, & Véréout, Antoine (Eds.). (2010). *Les sociétés et leur école: Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Seuil.
- Dupriez, Vincent (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe: Les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 23, 3-20.

- Fortin, Laurier, Marcotte, Diane, Potvin, Pierre, Royer, Egide, & Joly, Jacques (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Garant, Michèle (1996). *Manuel du responsable d'institution: Gestion des ressources humaines et mise en projet*. Brussels: Chronique Sociale et Vie Ouvrière.
- Garant, Michèle (1999). *Pilotage et accompagnement de l'innovation dans un établissement scolaire*. Paris: Ministère de l'éducation nationale et de la technologie.
- Glasman, Dominique, & Cœurvar, Françoise (2004). *La déscolarisation*. Paris: La Dispute.
- Janosz, Michel, Fallu, Jean-Sébastien, & Deniger, Marc-André (2003). La prévention du décrochage scolaire: Facteurs de risque et efficacité des programmes de prévention. In Frank Vitaro & Claude Gagnon (Eds.), *La prévention des problèmes d'adaptation* (Vol. 2, pp. 177-199). Montréal: Presses Université du Québec.
- Lessard, Anne, Fortin, Laurier, Joly, Jacques, Royer, Égide, Marcotte, Diane, & Potvin, Pierre (2007). Cheminements des décrocheurs et des décrocheuses. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 33(3), 647-662.
- Martin, Élisabeth (1998). Des dispositifs relais pour des élèves en rupture avec l'école. *Ville-École-Intégration*, 115, 161-180.
- Miles, B. Matthew, & Huberman, A. Michael (2003). *Analyse des données qualitatives: Méthodes en sciences humaines*. Brussels: De Boeck.
- Moignard, Benjamin, & Rubi, Stéphanie (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs: Les collègues à l'heure e la sous-traitance?. *Carrefours de l'Éducation*, 36(2), 47-60.
- Office fédérale de la statistique (OFS). (2014). *Cohésion sociale: Jeunes quittant prématurément l'école*. Retrieved from <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/21/02/ind32.indicator.70807.3205.html>
- Perrenoud, Philippe (1999). Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs. In Jacqueline Lurin & Christian Nidegger (Eds.), *Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement* (Vol. 3, pp. 88-103). Geneva: Service de la recherche en éducation.
- Perrenoud, Philippe (2001, novembre). *Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants*. Paper presented at Établissement primaire et secondaire de Borex – Elisabeth de Portes, Borex, France.
- Plunus, Ghislain (2012). Exemple de mise en place d'alliances éducatives pour lutter contre l'absentéisme et le décrochage scolaire en communauté française de Belgique. In Jean-Luc Gilles, Potvin Potvin, & Chantal Tièche-Christinat (Eds.), *Alliances éducatives et décrochage scolaire* (pp. 207-222). Bern: Peter Lang.
- Potvin, Pierre, Fortin, Laurier, Marcotte, Diane, Royer, Égide, & Deslandes, Rollande (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Rabiee, Fatemeh (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63(4), 655.
- Thurler, Monica Gather (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. In Jean-Paul Bronckart & Monica Gather Thurler (Eds.), *Transformer l'école* (pp. 99-125). Brussels: De Boeck.
- Thurler, Monica Gather, & Maulini, Olivier (2007). *L'organisation du travail scolaire: Enjeu caché des réformes*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Zaffran, Joël (2014). *Le décrochage scolaire: Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.